

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de  
Investigación**

SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO  
Metodologias para a avaliação de competências no processo  
formativo

Autor: João Carlos de Gouveia Faria Lopes

Director: Professor Doutor Francisco Javier Tejedor Tejedor

Salamanca, 2010

**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Departamento de Didáctica, Organización y  
Métodos de Investigación**

Professor Doutor Francisco Javier Tejedor Tejedor  
Professor Titular

Hace constar que la Tesis Doctoral "*Supervisão e Avaliação da Formação: metodologias para a avaliação de competências no processo formativo*", realizada bajo mi dirección por João Carlos de Gouveia Faria Lopes, reúne desde mi punto de vista todas las condiciones e requisitos científicos e formales necessários para ser defendida. Supone asimismo un interesante estudio de referencia para futuras investigaciones en este campo.

Por ello, manifestó mi acuerdo para que seja autorizada la defensa del presente trabajo.

Salamanca,

## ÍNDICE

Capítulo 1 - Introdução.....	11
1.1. Justificação, interesse e originalidade do tema.....	11
1.2. Objectivos e grau de inovação previsto.....	13
1.3. Metodologia e desenho experimental.....	16
1.3.1. Pressupostos teóricos.....	16
1.4. Questões orientadoras.....	22
1.5. Contexto e estratégia de investigação.....	23
1.6. Plano de Amostragem e métodos de recolha de dados.....	24
1.6.1. Empresários.....	25
1.6.2. Entidades Formadoras Acreditadas.....	28
1.6.3. Formadores.....	29
1.6.4. Associações empresariais.....	30
1.6.5. Programas de formação em regime de e-learning.....	30
1.6.6. Construção dos Questionários.....	33
1.6.6.1. Questionário a empresas:.....	34
1.6.6.2. Questionário a Formadores:.....	35
1.6.6.3. Questionário a formandos de cursos de e-learning:.....	35
1.6.6.4. Preparação / Codificação dos Dados.....	35
1.7. Principais Limitações.....	36
1.8. Estrutura do documento.....	37
Capítulo 2 – O contexto e as preocupações que dele resultam.....	40
2.1. O problema da competitividade.....	42
2.2. Sociedade da Informação e do Conhecimento.....	49
2.3. Portugal e o Conhecimento.....	51
Capítulo 3 – Avaliar porquê e para quê?.....	67
3.1. Avaliar: a percepção de uma urgência.....	67
3.2. Utilidades da avaliação.....	71
Capítulo 4 – Os agentes da avaliação.....	79
4.1. Os formandos.....	79
4.2. Os formadores.....	81
4.3. As entidades formadoras.....	83
4.4. As empresas/organizações.....	84
4.5. O Estado.....	88
Capítulo 5 – Avaliar: que dificuldades?.....	90
5.1. Alguns dos problemas da avaliação.....	90
5.1.1. Ideias feitas.....	90
5.1.2. Falta de preparação técnica.....	91
5.1.3. Dificuldade em determinar o que avaliar.....	92
5.1.4. Ausência de uma teoria consistente.....	92
5.1.5. Ausência de experiências conclusivas.....	94
5.1.6. Pluralidade de objectivos na formação.....	94
5.1.7. Heterogeneidade dos destinatários da formação.....	95
5.1.8. Tempo de integração dos resultados da formação.....	96

5.1.9.	Ausência de modelos formais e explícitos .....	96
5.1.10.	Expectativas criadas à volta da avaliação .....	97
5.1.11.	Uma questão cultural .....	97
5.2.	Na busca de soluções .....	98
Capítulo 6 –	Modelos de Formação .....	100
6.1.	Educação e Formação: em busca da complementaridade .....	101
6.2.	Tipologias de Modelos de Formação .....	104
Capítulo 7 –	Avaliação da formação (modelos) .....	112
7.1.	Níveis e modelos de avaliação .....	112
7.1.1.	O Modelo CIRO .....	116
7.1.2.	O modelo de BRINKEROFF .....	117
7.1.3.	O modelo de CAVALCANTI.....	118
7.1.4.	O modelo CIPP de Stufflebeam .....	119
7.1.5.	O Modelo de Donald KIRKPATRICK .....	126
Capítulo 8 –	Diagnóstico de Necessidades e Planeamento .....	131
8.1.	Diagnóstico de necessidades e planeamento da formação: a necessidade de uma sequenciação lógica .....	131
Capítulo 9 –	Avaliação da satisfação .....	138
9.1.	Avaliação da satisfação (nível 1) .....	138
Capítulo 10 –	Avaliação das aprendizagens .....	142
10.1.	Objectivos: considerações prévias .....	143
10.2.	Objectivos: percurso histórico.....	144
10.2.1.	Taxonomia de objectivos .....	151
10.2.2.	Objectivos: o que se avalia, afinal?.....	159
10.2.3.	Objectivos: nomenclaturas mais recentes.....	165
10.2.4.	Objectivos: em jeito de conclusão .....	168
10.3.	Competência: um camaleão conceptual .....	169
10.4.	Competências: contexto de emergência .....	170
10.5.	Competência: o conceito .....	174
10.5.1.	Competências como atribuições.....	177
10.5.2.	Competências como qualificações .....	178
10.5.3.	Competências como inputs (competency).....	179
10.5.4.	Competências como outputs (competence) .....	182
10.5.5.	Competências: a abordagem integradora de Spencer & Spencer 186	
10.5.6.	Competências: um pensador de referência .....	187
10.5.7.	Competências: em que ficamos, afinal?.....	192
10.5.8.	Competências: suas implicações.....	194
10.5.9.	A educação e a avaliação encaradas pelo prisma das competências .....	198
10.5.10.	Competências: em jeito de conclusão .....	203
10.6.	Avaliação das aprendizagens: as idades da avaliação.....	204
10.7.	As finalidades da avaliação .....	213
10.7.1.	Acontece que a avaliação formativa já não é o que era .	224
10.7.2.	Presente e futuro da avaliação formativa .....	228
10.8.	As técnicas de avaliação exigidas pela abordagem centrada em competências .....	229

10.8.1. Feedback de qualidade e oportuno, integrado no próprio processo de aprendizagem .....	233
10.8.2. A importância da auto-avaliação.....	235
10.9. Avaliação das Aprendizagens: em jeito de síntese .....	238
Capítulo 11 – Avaliação da transferência.....	239
11.1. Avaliação da transferência: conceito.....	239
11.2. Avaliação da transferência: estratégias .....	246
Capítulo 12 – Avaliação do impacte da formação .....	254
12.1. Dos efeitos organizacionais ao ROI.....	254
Capítulo 13 – Estudo empírico .....	262
13.1. Formadores inquiridos: caracterização .....	264
13.2. Empresas inquiridas: caracterização .....	272
13.3. Representações da formação profissional .....	277
13.4. Formas de organização da formação.....	290
13.5. Diagnóstico de necessidades de formação .....	329
13.6. Planeamento da formação .....	350
13.7. Avaliação da formação.....	364
13.7.1. As representações da avaliação .....	367
13.7.2. Avaliação da satisfação .....	379
13.7.3. Avaliação das aprendizagens.....	386
13.7.4. Avaliação da transferência .....	400
13.7.5. Avaliação do impacte (efeitos) da formação .....	413
Capítulo 14 – Conclusões e recomendações.....	423
14.1. A avaliação e as pressões sociais e políticas .....	426
14.2. A opção da formação e suas práticas .....	429
14.3. Diagnóstico de Necessidades e Planeamento da Formação ....	434
14.4. As novas formas de organização da formação.....	436
14.5. Avaliação da formação.....	437
14.6. Uma nova profissão: o avaliador .....	439
BIBLIOGRAFIA.....	441

## Índice de esquemas

Esquema 1.3.1. - Modelo de Mudança Organizacional .....	19
Esquema 1.3.2. - Modelo de Avaliação de Kirkpatrick .....	20
Esquema 1.3.3. - Conceito de e-learning adoptado .....	21
Esquema 3.2.1. - Avaliação implícita .....	75
Esquema 3.2.2. - Avaliação espontânea.....	76
Esquema 3.2.3. - Avaliação instituída .....	76
Esquema 6.2.1. - Modelo de Formação Individual .....	105
Esquema 6.2.2. - Modelo de Eficácia Crescente .....	106
Esquema 6.2.3. - Ciclo Sistémico da Formação .....	107
Esquema 6.2.4. - Ciclo Formativo Fechado.....	108
Esquema 6.2.5. - Modelo de Mudança Oranizacional.....	108
Esquema 7.1.1. - Contexto de trabalho e suas implicações .....	114
Esquema 7.1.2.1. - Alavancagem da transferência.....	117
Esquema 7.1.4.1. - Componentes-chave do modelo CIPP .....	122
Esquema 7.1.5.1. - Níveis de avaliação em Kirkpatrick .....	127
Esquema 7.1.5.2. - Novo Modelo de Kirkpatrick.....	128
Esquema 10.2.1. - Níveis de objectivos e de intervenção correspondentes .....	150
Esquema 10.5.5.1. - Competência - iceberg .....	187
Esquema 10.5.6.1. - Agir com competência (Boterf) .....	189
Esquema 10.5.6.2 - Competência (Boterf) .....	191
Esquema 10.5.9.1. - Fases do processo de transferência .....	202
Esquema 10.7.1. - Conceito de avaliação .....	223
Esquema 11.1.1. - Factores que influenciam a transferência .....	241
Esquema 11.2.1. - Fases do processo de transferência .....	247
Esquema 13.4.1. - Elearning segundo Rosenberg.....	303

## Índice de quadros

Quadro 2.1.1. - Modelos de Situações Profissionais .....	47
Quadro 3.2.1. - Avaliação como "melhoria" .....	71
Quadro 3.2.2. - Avaliação como <i>accountability</i> .....	72
Quadro 3.2.3. - Avaliação formativa e sumativa .....	73
Quadro 3.2.4. - Avaliação como conhecimento .....	74
Quadro 7.1.4.1. - Síntese do Modelo CIPP.....	125
Quadro 10.7.1. - Finalidades da avaliação.....	220
Quadro 10.7.2. - Mérito versus Valor.....	222
Quadro 10.8.2.1. - Instrumentos de avaliação das aprendizagens.....	237
Quadro 10.9.1. - Estratégias avaliativas (grelha de auto-avaliação) ....	238
Quadro 13.4.1. - Estrutura da formação-acção.....	321
Quadro 13.7.1.1. - Finalidades da avaliação .....	367

## Índice de tabelas

Tabela 1.6.1.1 - Empresas-alvo segundo a dimensão .....	26
Tabela 1.6.1.2 - Empresas da amostra segundo a dimensão .....	27
Tabela 1.6.1.3 - Empresas da amostra segundo o sector de actividade.	27
Tabela 1.6.1.4 - Empresas da amostra segundo a localização.....	27
Tabela 1.6.1.5 - Ficha Técnica do Trabalho de Campo .....	28
Tabela 2.3.1 - Produtividade na UE .....	54
Tabela 2.3.2 - Lifelong learning (% da população entre os 25 e os 64 anos que participou em educação e formação) .....	64

## Índice de gráficos

Gráfico 1.6.5.1 - Idades dos inquiridos .....	31
Gráfico 1.6.5.2 - Habilitações dos inquiridos.....	31
Gráfico 1.6.5.3 - Categoria profissional dos inquiridos .....	32
Gráfico 1.6.5.4- Horas de formação frequentada.....	32
Gráfico 1.6.5.5- Horas de formação em e-learning .....	33
Gráfico 2.3.1. - Vencimento em euros na indústria e serviços (2005) ....	56
Gráfico 3.1.1. - Taxa de desemprego por região - NUTS II (%).....	67
Gráfico 13.1.1. - Habilitações dos formadores .....	264
Gráfico 13.1.2. - Idade dos formadores .....	265
Gráfico 13.1.3. - Frequência, com aproveitamento, .....	265
de programas de Formação de Formadores.....	265
Gráfico 13.1.4. - Experiência formativa.....	266
Gráfico 13.1.5. - Número de horas asseguradas nos últimos três anos	266
Gráfico 13.1.6. - Número de cursos em que estiveram envolvidos (excluindo re-edições), nos últimos três anos.....	267
Gráfico 13.1.7. - Principais destinatários da sua actividade como formadores (em %) .....	268
Gráfico 13.1.8. - Áreas de estudo em que asseguram formação.....	270
Gráfico 13.1.9. - Desempenho de outras actividades para além da formação .....	271
Gráfico 13.1.10. - Outras actividades para além da formação.....	271
Gráfico 13.2.1. - Localização .....	272
Gráfico 13.2.2. - Estrutura jurídica.....	272
Gráfico 13.2.3. - Sector de actividade .....	273
Gráfico 13.2.4. - Idade do principal responsável .....	273
Gráfico 13.2.5. - Habilitações literárias do principal responsável pela empresa .....	274
Gráfico 13.2.6. - Certificação.....	275
Gráfico 13.2.7. - Dimensão das empresas.....	275
Gráfico 13.2.8. - Nível de competência profissional dos colaboradores.	276
Gráfico 13.3.1. - Qualidade global da oferta formativa (segundo os formadores) .....	278
Gráfico 13.3.2. - Explicações para a falta de adequabilidade da oferta formativa.....	279

Gráfico 13.3.3. - Realizou Formação Profissional nos últimos três anos?	281
Gráfico 13.3.4. - Tem conhecimento da actual legislação laboral?	281
Gráfico 13.3.5. - Teve dificuldades em realizar formação profissional nos últimos três anos?	285
Gráfico 13.3.6. - Dificuldades encontradas na realização de formação profissional (empresas)	286
Gráfico 13.3.7. - Financiamento da formação (recursos próprios ou fundos públicos)	288
Gráfico 13.4.1. - Formas de organização da formação	291
Gráfico 13.4.2. - Percentagem de formação presencial em relação ao total de formação assegurada como formador	292
Gráfico 13.4.3. - Percentagem de formação à distância em relação ao total de formação assegurada como formador	292
Gráfico 13.4.4. - Percentagem de formação em contexto de trabalho em relação total de formação assegurada como formador	293
Gráfico 13.4.5. - Percentagem de formação em regime de alternância em relação ao total de formação assegurada como formador	293
Gráfico 13.4.6. - Percentagem de formação em regime de formação-acção em relação ao total de formação assegurada como formador	294
Gráfico 13.4.7. - Formas de organização da formação mais adequadas (dirigentes de empresas)	295
Gráfico 13.4.8. - Formas de organização da formação mais adequadas (formadores)	296
Gráfico 13.4.9. - Vantagens do e-learning	305
Gráfico 13.4.10. - Vantagens do e-learning	307
Gráfico 13.4.11. - Comparação da formação com outras	308
Gráfico 13.4.12. - Expectativas em relação a esta formação	308
Gráfico 13.4.13. - Limitações do e-learning	309
Gráfico 13.4.14. - Presencial e e-learning: análise comparativa	310
Gráfico 13.5.1. - Frequência com que participou em acções assentes em DNF	332
Gráfico 13.5.2. - A formação realizada baseia-se em Diagnósticos de Necessidades de Formação? (dirigentes de empresas)	333
Gráfico 13.5.3. - Realização de DNF versus Certificação	334
Gráfico 13.5.4. - Frequência do desajuste entre objectivos e conteúdos e necessidades efectivas dos formandos	336
Gráfico 13.5.5. - Frequência da participação em DNF	337
Gráfico 13.5.6. - Grau de estruturação dos DNF	338
Gráfico 13.5.7. - Metodologias de DNF	339
Gráfico 13.5.8. - Os DNF proporcionavam informação relevante quanto a: (inquéritos a formadores)	340
Gráfico 13.5.9. - Responsáveis pelo DNF (respostas de dirigentes de empresas)	343
Gráfico 13.5.10. - Responsáveis internos pelo DNF	344
Gráfico 13.5.11. - Como classifica, globalmente, as práticas de Diagnóstico de Necessidades de Formação? (inquéritos a formadores)	349

Gráfico 13.6.1. - Com que frequência os programas de que foi formador(a) dispunham de um documento planificador da formação?..	352
Gráfico 13.6.2. - Quando esse planeamento existiu, com que frequência participou na sua elaboração? .....	353
Gráfico 13.6.3. - Rubricas constantes no documento planificador .....	354
Gráfico 13.6.4. - A formação assenta em documentos planificadores da formação?.....	355
Gráfico 13.6.5. - Responsáveis pelo planeamento (inquéritos a empresas) .....	357
Gráfico 13.6.6. - Rubricas constantes do planeamento (perspectivas das empresas inquiridas resultantes do questionário).....	361
Gráfico 13.7.1.1. - Avaliar serve, sobretudo, para:.....	370
Gráfico 13.7.1 - A formação é avaliada com base em: (inquéritos a empresas) .....	376
Gráfico 13.7.2 - Frequência de avaliação da formação por nível avaliativo .....	377
Gráfico 13.7.3 - Com que frequência, os programas em que foi formador foram avaliados pelos formandos (satisfação/reacções)? .....	379
Gráfico 13.7.4 - Momentos e modos de avaliação da satisfação .....	380
Gráfico 13.7.5 - Importância da avaliação da satisfação.....	381
Gráfico 13.7.6 - Com que frequência teve conhecimento dos resultados dessa avaliação?.....	382
Gráfico 13.7.7 - Frequência com que os formadores avaliam a qualidade global de funcionamento da formação .....	383
Gráfico 13.7.8 - Momentos e modos de avaliação realizada pelos formadores ao funcionamento global da formação .....	383
Gráfico 13.7.9 - Importância da avaliação realizada pelos formadores do funcionamento global da formação.....	384
Gráfico 13.7.10 - Com que frequência, nos programas em que foi formador(a), foram avaliadas as aprendizagens realizadas pelos formandos?.....	386
Gráfico 13.7.11 - Importância atribuída à avaliação das aprendizagens	388
Gráfico 13.7.12 - Instrumentos utilizados para avaliação das aprendizagens.....	389
Gráfico 13.7.13 - Grau de envolvimento dos formandos na avaliação das aprendizagens.....	391
Gráfico 13.7.14 - Grau de liberdade concedida pela coordenação dos programas de formação na escolha de instrumentos de avaliação .....	392
Gráfico 13.7.15 - Qualidade das estratégias de avaliação das aprendizagens.....	398
Gráfico 13.7.16 - Foi informado da avaliação da transferência .....	405
Gráfico 13.7.17 - Avaliou a transferência .....	406
Gráfico 13.7.18 - Importância da avaliação de transferência .....	407
Gráfico 13.7.19 - Instrumentos utilizados na avaliação da transferência .....	408
Gráfico 13.7.20 - Foi informado da avaliação de impacte .....	414
Gráfico 13.7.21 - Avaliou o impacte .....	414

Gráfico 13.7.22 - Importância da avaliação dos efeitos organizacionais (formadores).....	415
Gráfico 13.7.23 - Frequência com que foi chamado a intervir na definição/construção dos instrumentos de avaliação do impacte (efeitos) .....	416
Gráfico 13.7.24 - Se lhe tivesse sido dada a oportunidade de participar activamente na definição/construção desses instrumentos teria, na maior parte dos casos: .....	417
Gráfico 13.7.25 - Metodologias de avaliação dos efeitos organizacionais da formação .....	419

# Capítulo 1 - Introdução

## 1.1. Justificação, interesse e originalidade do tema

A proposta de investigação que aqui apresentamos resulta da conjugação da pertinência e actualidade de uma problemática com um interesse pessoal antigo. A primeira resulta da curiosidade em relação ao modo como as competências avaliativas disponíveis no actual mercado da formação têm vindo a evoluir, designadamente tendo em conta emergência de novas formas de organização da formação - e-learning e formação-acção - e com elas novas preocupações quanto ao modo como se avalia. Quanto ao interesse pessoal antigo, esse decorre das funções que temos vindo a desempenhar no âmbito da formação profissional, em particular no que diz respeito a uma dimensão que reputamos de central - a avaliação.

A preocupação com a dimensão avaliativa da formação deriva do próprio amadurecimento da formação profissional em Portugal e da progressiva criação de um sistema de formação contínua (regulamentado pela actual DGERT e iniciado com organismos como os extintos INOFOR e IQF - Instituto para a Qualidade na Formação), no âmbito do qual a avaliação se tem assumido como um domínio de intervenção cuja importância parece ser inversamente proporcional ao modo como tem sido passada à prática. Esta preocupação encontra fundamento na escassa percentagem de entidades formadoras (apenas 5% das entidades que se candidataram à acreditação junto do IQF, antecessor da actual DGERT – Direcção Geral do Emprego e das Relações do Trabalho) no domínio do acompanhamento e da avaliação.

Há, a este respeito, um enorme consenso na sociedade portuguesa. É hoje aceite generalizadamente que importa reformular o próprio modo como a formação é encarada, sendo que essa aceitação resulta da tomada clara de consciência de que tem havido “insuficiente enfoque na qualidade dos efeitos e na eficiência e sustentabilidade das operações co-financiadas” (MAOTD, 2007).

O documento elaborado pelo Governo, enquadrador do Quadro Comunitário de Apoio 2007-2013 (QREN), refere claramente como questão-chave a de criar condições para que “os esforços de qualificação dos portugueses e de modernização das organizações não se limitem à transferência de recursos e

responsabilidades operacionais, mas que sejam essencialmente focalizados nos resultados a atingir” (idem:53). Reconhece-se que, no essencial, os anos que decorreram desde 1986 têm gerado algumas ineficiências em termos de investimentos públicos e comunitários, pela “exagerada atenção atribuída aos requisitos formais exigidos nos processos de apresentação e apreciação de candidaturas a co-financiamento, que frequentemente se sobrepõem à clarificação dos objectivos e resultados que os proponentes pretendem atingir e, ainda, ao acompanhamento da execução das operações apoiadas” (idem: 52). “

De facto, das questões exclusivamente relacionadas com a eficiência da formação tem-se vindo a passar a uma outra preocupação, mais centrada na eficácia e nos resultados. Complementarmente, importará que sejam criadas condições para a “disseminação de boas práticas”, acompanhadas de sistemas de monitorização, avaliação e benchmarking, uma vez que são instrumentos que contribuem para o reforço da aprendizagem colectiva.

A necessidade de orientação estratégica dos projectos a financiar e executar, centrando mais as preocupações nos fins do que nos meios, traz, assim, à tona a questão da avaliação como sendo uma (senão mesma **a**) peça central dos esforços formativos. Essa ideia é recorrente no documento enquadrador do QREN 2007-2013

*“...as avaliações devem ser levadas a cabo antes, durante e após o período de programação” (MAOTD, 2007:109).*

*“...as avaliações têm como objectivo melhorar a qualidade, a eficácia e a coerência da intervenção dos fundos e a estratégia e execução dos programas operacionais ...” (ibidem)*

Simultaneamente, a centralidade actual do conceito de competência e a incontornável vontade governativa de a certificar são igualmente reorientações de fundo que vêm alterar o modo como se diagnostica necessidades de formação, se planeia e, por maioria de razão, se concebem e passam à prática estratégias avaliativas.

Não será, portanto, por acaso que, de entre as várias formas de organização da formação, a aposta para o quadro de vigência do QREN consista menos em formação de tipo presencial e mais em modos alternativos de gerir os esforços

formativos, com especial ênfase atribuída à formação-acção e à formação à distância em regime de e-learning.

Ora, é neste contexto de preocupações que se insere a presente proposta de investigação. Ao longo dos últimos anos, temos tido a grata oportunidade de coordenar projectos de avaliação externa de programas de formação, monitorar acções de formação destinadas a formadores e professores, trabalhar *no terreno*, supervisionando estágios na formação inicial de professores e apoiando o trabalho de formadores, desde os momentos do diagnóstico de necessidades até à avaliação da eficácia da formação e publicar resultados de investigações realizadas no domínio do diagnóstico, do planeamento, das metodologias pedagógicas e, sobretudo, da avaliação da formação. Este tipo de trabalho tem-nos permitido confirmar suspeitas, despertar curiosidades e reforçar vontades, constituindo, por isso, a força motriz deste doutoramento.

## **1.2. Objectivos e grau de inovação previsto**

De forma a poder dispor de uma observação de tipo heurística, foi possível elencar um conjunto de linhas orientadoras para este trabalho:

### ***Os objectivos:***

- identificar as principais tendências formatadoras da formação profissional contínua, no que diz respeito, a formas de organização da formação e estratégias avaliativas;
- conhecer a representação que os empresários (grandes destinatários dos esforços formativos e, como tal, agentes importantes na detecção de tendências formatadoras de futuro) fazem da formação profissional, do modo como tem vindo a ser administrada e avaliada, no sentido de averiguar preocupações e preferências;
- conhecer a importância que os empresários atribuem à avaliação da formação e analisar o modo como avaliam a formação de que são beneficiários;
- conhecer e analisar as principais práticas de avaliação da formação profissional contínua em Portugal, por parte de entidades formadoras, designadamente à luz do actual referencial assente no conceito de competência;

- identificar eventuais dificuldades na avaliação e certificação de competências, relacionando esse facto com as formas de organização da formação (da presencial ao e-learning, passando pela formação-acção);
- identificar e analisar casos de excelência e factores críticos de sucesso nas práticas de avaliação da formação;
- conhecer as estratégias, práticas e instrumentos de avaliação da formação utilizados pelos formadores;
- diagnosticar necessidades de formação nos principais agentes formativos - os formadores - no que diz respeito às práticas de avaliação da formação, no actual contexto de emergência das competências como quadro de referente e de desenvolvimento do regime de e-learning e da formação-acção;
- apresentar sugestões possíveis para cuidados necessários ao nível das estratégias e práticas avaliativas, de forma a poder contribuir para a consolidação de uma cultura avaliativa no país.

E, tal como atrás referimos, há um conjunto de problemáticas que nos animam neste projecto de investigação e que, por questão de respeito para com a nomenclatura e fundamentação epistemológica de investigações de tipo qualitativo, não designaremos por hipóteses, mas antes pressupostos.

***Os pressupostos:***

- O actual Quadro Comunitário de Apoio (QREN 2007-2013) atribui uma enorme ênfase à certificação de competências profissionais decorrentes de processos formativos, circunstância que determina uma maior concentração de esforços nas estratégias e nos instrumentos de avaliação.
- A entrada em cena das competências como foco principal da actividade formativa acarreta novas formas de pensar o ciclo formativo, desde o diagnóstico de necessidades à avaliação da formação, passando pelas estratégias formativas e formas de organização da formação.
- A preocupação com a promoção e certificação de competências obriga a rever os tradicionais modelos de avaliação da formação, em particular o mais consensual - o modelo de Kirkpatrick, com os seus 4 níveis - designadamente no que diz respeito à eventual necessidade de aproximar/fundir os níveis 2 (aprendizagens) e 3 (transferência).

- O actual Quadro Comunitário de Apoio (QREN 2007-2013) reorientou a actividade formativa em torno de formas de organização da formação que são tidas como mais eficazes, em termos de mudanças efectivas no terreno (formação-acção, formação em contexto de trabalho e formação em alternância), e mais eficientes (formação em regime de e-learning), não havendo nos agentes formativos (entidades formadoras e formadores) as competências necessárias para fazer face a tal evolução.
- A utilização de plataformas de aprendizagem *on line*, para a disponibilização de formação em regime de e-learning, tenderá a aumentar nos próximos anos, não sendo devidamente acompanhada da necessária qualificação de agentes formativos (destinatários da formação, formadores e entidades formadoras), em particular no que diz respeito a competências de avaliação das aprendizagens.
- O quadro de referentes adoptado para os próximos anos, centrado numa lógica de competências e na necessidade da sua certificação, não é adequadamente tido em conta numa parte substantiva das acções de formação, com especial destaque para as que decorrem em regime presencial e de *e-learning*.
- O nível de competências avaliativas de uma parte importante dos agentes formativos (com especial destaque para os formadores) está aquém do que seria de desejar.
- O nível de competências pedagógicas e didácticas de uma parte importante dos agentes formativos (designadamente dos formadores), porque escasso, é comprometedor de uma lógica evolutiva que assenta no e-learning e na formação-acção as principais razões da eficácia da formação.
- A avaliação da formação em regime de e-learning tende a adoptar estratégias e instrumentos decalcados da formação em regime presencial, circunstância que limita o potencial daquela modalidade de formação e inibe a real promoção de competências e consequentemente a sua avaliação.
- Os empresários e as empresas, destinatários preferenciais da formação contínua têm dificuldade em entender a formação como um investimento, pois apenas aí encontram custos sem retorno visível.

De forma a poder validar estes pressupostos e a ver atingidos os objectivos, estruturamos o trabalho de investigação em torno das seguintes etapas:

- Analisar o actual contexto societal da Economia do Conhecimento e as suas exigências, de modo a melhor poder compreender ameaças e oportunidades, pontos fortes e fracos de Portugal;
- Conhecer as principais tendências que afectam a formação e a educação, de modo a poder antecipar possíveis cenários evolutivos e suas implicações para o modo como se fundamenta, planeia, gere e avalia a formação;
- Compreender o conceito de competência e analisar as suas implicações para os domínios da gestão dos recursos humanos e, em particular, da formação profissional;
- Conhecer modelos de avaliação da formação, identificando os que se revelam mais adequados e consistentes a contextos formativos que visam a promoção de competências e revendo o quadro conceptual decorrente do modelo mais conhecido e adoptado – o modelo de avaliação de Kirkpatrick.
- Proceder ao levantamento de boas práticas avaliativas, de forma a poder identificar factores críticos de sucesso e de insucesso e apresentar propostas de melhoria.

### **1.3. Metodologia e desenho experimental**

#### **1.3.1. Pressupostos teóricos**

O paradigma que enforma e fundamenta todo o nosso trabalho de investigação é de cariz construtivista. Significa isto que, mais do que descobrir o conhecimento, entendemos que o ser humano o constrói.

Tal como refere Schwandt (2000, citado por ESTEBAN, 2003: 123), o processo de conhecimento é construído, havendo lugar à elaboração de conceitos, modelos e esquemas para dar sentido à experiência, sendo que o confronto com novas experiências nos leva, irremediavelmente, à confirmação, revisão e ou modificação dessas construções.

Não será por isso de estranhar que, neste contexto paradigmático, subscrevamos aprendizagens de tipo significativo, em detrimento das ditas mecânicas ou memorísticas. De facto, acreditamos que:

- aprender identifica-se com o "conhecer", definido como compreensão do significado.
- o formando não é um simples receptor de estímulos – é agente activo, criador da sua evolução;
- a aprendizagem pressupõe processos de assimilação, reflexão e interiorização;
- a aprendizagem pressupõe que a nova informação se possa relacionar, de modo não arbitrário, com o que o formando já sabe;
- a intenção educativa dirige-se no sentido da compreensão do significado do tema de trabalho e do estabelecimento de relações com outros conhecimentos.

À luz deste enquadramento e referencial teórico, as estratégias formativas que subscrevemos são precisamente as que:

- não assentam em exposições ou tarefas rotineiras;
- rejeitam uma distribuição unidireccional – retórica e mecânica – da informação, do discurso e da pergunta;
- implicam uma negociação do espaço/tempo do processo de formação com os formandos;
- obrigam ao trabalho com problemas e não apenas exercícios;
- privilegiam uma abordagem multidisciplinar e integradora de saberes;
- valorizam lógicas avaliativas de cariz formativo.

No seguimento desta lógica, e embora sejamos adeptos da utilização de objectivos pedagógicos centrados em quem aprende e, preferencialmente decorrentes de um conhecimento básico das taxonomias, reconhecemos que a sua utilidade é, sobretudo, enquanto:

- vectores de comunicação formadores/formandos;
- base de uma planificação mais cuidada e consequente;
- indicadores de aprendizagem do que deve constituir as verdadeiras intencionalidades formativas e únicos referenciais de actuação: as competências.

O conceito de **competência** que subscrevemos é o apresentado e divulgado por Boterf, que defende que:

*A competência não se reduz a um saber nem a um saber-fazer. (...) Todos os dias a experiência mostra que pessoas em posse de conhecimentos ou capacidades não as sabem mobilizar de forma*

*pertinente e no momento oportuno. (...) A competência não reside nos recursos a mobilizar (conhecimentos, capacidades, ...) mas na própria mobilização desses recursos. A competência é da ordem do saber mobilizar. (...) Esta mobilização não é da ordem da simples aplicação, mas da ordem da construção. O diagnóstico de um médico não é a simples aplicação de teorias biológicas. A engenharia de uma acção de formação não se reduz à aplicação das teorias da aprendizagem ou da psicologia cognitiva (1994:16 e 18).*

E ainda:

*A competência não é um estado. É um processo. Se a competência é um saber agir, como funciona ele? O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar, pôr em acção de forma eficaz as diferentes funções de um sistema em que intervêm recursos tão diversos como operações de raciocínio, conhecimentos, activações de memória, as avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais. Esta alquimia permanece ainda largamente uma terra incógnita.(idem: 43).*

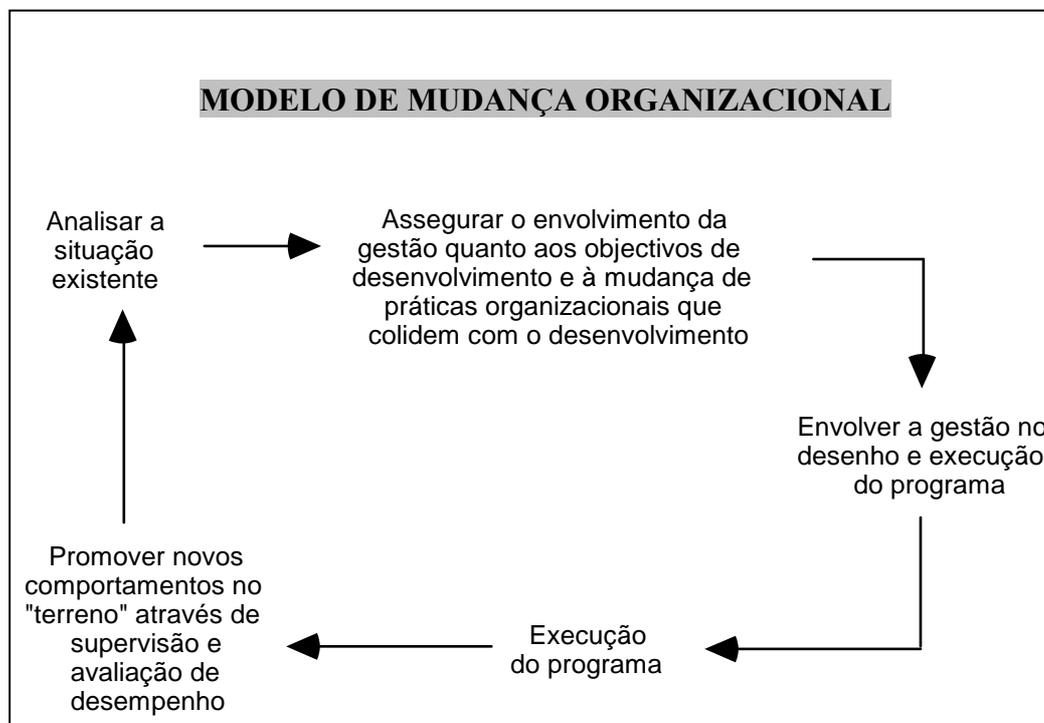
No que diz respeito ao conceito de formação profissional, privilegamos o que assenta em preocupações organizacionais:

*"Any organizational initiated procedures which are intended to foster learning among organizational members in a direction contributing to organizational effectiveness" (Bramley, 1991, p. xiv).*

Ou seja, um modelo em que a formação não fique apenas dependente dos interesses, motivações e capacidades individuais, mas em que o processo de formação tenha início num diagnóstico de necessidades de formação onde seja tida em conta a realidade organizacional.

Um esquema possível para este modelo de formação centrado na organização seria o seguinte:

### Esquema 1.3.1. - Modelo de Mudança Organizacional



*(adaptado de Bramley, 1991, pág.7)*

Por último, no que diz respeito ao modelo de avaliação da formação profissional que formatará o nosso raciocínio, socorremo-nos, desde logo, d o mais consensual, conhecido como Modelo de Kirkpatrick.

Este modelo tem como princípio de base uma estratégia avaliativa assente em quatro fases, a que correspondem outras tantas questões:

1. Como reagiram os participantes ao programa?
2. O que aprenderam?
3. O que utilizaram do que aprenderam?
4. Quais os efeitos organizacionais gerados pela formação?

Em termos gerais, o modelo traduz-se no seguinte esquema:

**Esquema 1.3.2. - Modelo de Avaliação de Kirkpatrick**

<b>Nível 1</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 3</b>	<b>Nível 4</b>
<b>Avaliação da Satisfação</b>	<b>Avaliação das aprendizagens</b>	<b>Avaliação da transferência para as funções</b>	<b>Avaliação dos efeitos</b>
Qual a opinião "a quente" dos formandos sobre a prestação da formação?	Os formandos adquiriram os conhecimentos e o saber-fazer previstos?	Os formandos aplicam o que aprenderam?	A formação permitiu atingir os objectivos individuais ou colectivos fixados?

Traduzido e adaptado de Meignant (1991)

Para além deste modelo de avaliação da formação, iremos, igualmente, entrar em linha de conta com a abordagem de Brinkerhoff (1987, 2001), tendo em conta a importância crescente que tem vindo a assumir como modelo avaliativo, designadamente nas práticas de avaliação da formação sugeridas pelo IQF para efeitos de acreditação no domínio do Acompanhamento e Avaliação) e ainda com o modelo CIPP de Stufflebeam (2003, 2007).

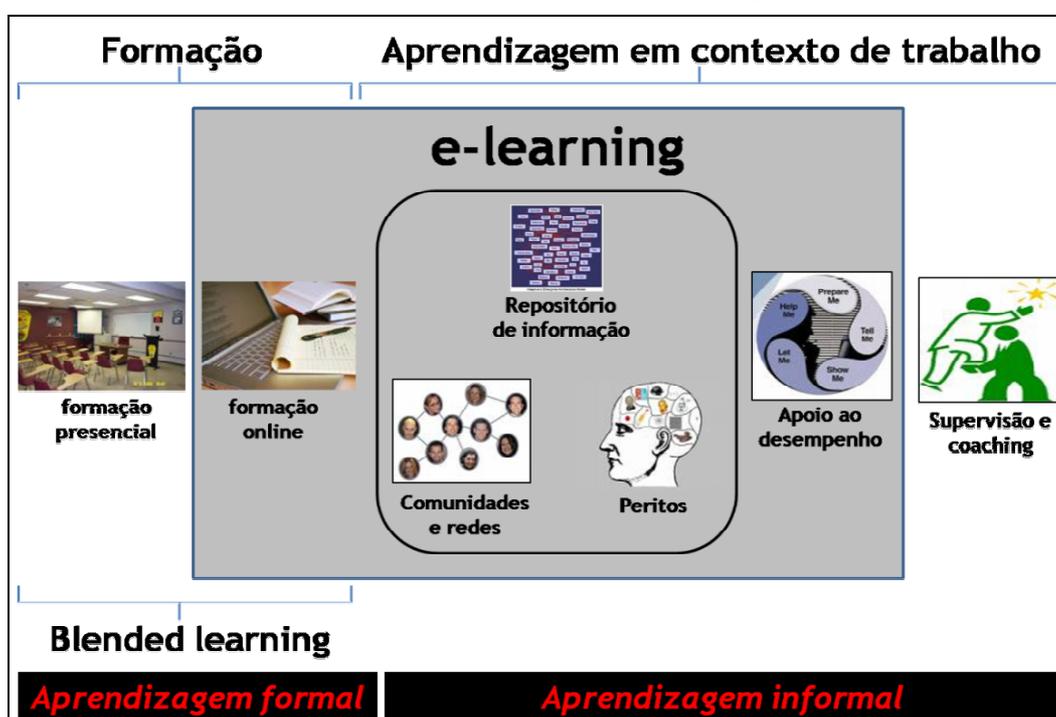
O que significa, como à frente mais detalhadamente explicaremos, que o modelo de avaliação da formação que aqui adoptarmos como quadro de referentes trará valor acrescentado ao conhecido e sobejamente utilizado modelo de Kirkpatrick, incorporando preocupações de alinhamento construtivo (John Biggs, 1999) entre as dimensões do diagnóstico, do planeamento, das estratégias formativas e da avaliação. Dessa forma, ultrapassar-se-á o problema gerado pelo modelo de Kirkpatrick, tal qual ele tem vindo a ser utilizado e entendido, e que tem a ver com o facto de se tratar, na sua pureza, de uma mera taxonomia de resultados de formação.

No que diz respeito ao conceito de e-learning, para além da revisão bibliográfica de cariz mais canónico, animam-nos as mais recentes a conceptualizações de Rosenberg (2007), que alarga a sua esfera de actuação

para uma lógica de aprendizagem ao longo da vida, combinando momentos de aprendizagem formal com outros de aprendizagem informal. Como iremos ver, esta forma de encarar o e-learning, sendo mais consentânea com as necessidades de desenvolvimento das organizações (transformando-as em verdadeiras organizações aprendentes, e com a importância crescentemente atribuída à aprendizagem informal) acarreta preocupações avaliativas que não se compadecem com as tradicionais lacunas de competências neste domínio de intervenção que os agentes formativos (formadores e entidades formadoras) apresentam.

O esquema que apresentamos na página seguinte ilustra o quadro conceptual de e-learning adoptado.

**Esquema 1.3.3. - Conceito de e-learning adoptado**



Adaptado de Rosenberg, 2007:84

Trata-se de uma abordagem que não reduz o e-learning à formação on-line (complementada ou não por formação presencial, na esteira do que actualmente se designa como sendo blended-learning – b-learning), mas antes preconiza que qualquer esforço de qualificação e de desenvolvimento dos indivíduos e das organizações deverá centrar-se menos na formação e mais na aprendizagem, entendida como um processo contínuo e vitalício e sempre ao serviço de necessidades de desenvolvimento organizacional.

#### **1.4. Questões orientadoras**

As principais questões que orientaram a investigação são as seguintes:

1. Como irá evoluir a formação profissional em termos de formas de organização da formação?
2. Qual a leitura que os beneficiários da formação (empresas e profissionais) fazem das actuais práticas de gestão e avaliação da formação e que reorientações podem, a este respeito, ser necessárias?
3. Que novas exigências poderão vir a ser colocadas aos agentes formativos fruto dessas evoluções?
4. Qual a preparação teórica de que os agentes formativos dispõem no que diz respeito às questões da avaliação da formação?
5. Que modelos/estratégias estruturam as práticas e preocupações avaliativas?
6. Quem os define e porquê?
7. Quantos e quais são os níveis de avaliação da formação contemplados nos cursos?
8. Que concepções de aprendizagem estão subjacentes às estratégias avaliativas de segundo nível (avaliação das aprendizagens)?
9. Que funções da avaliação estão contempladas (diagnóstico, formativa e sumativa)?
10. Como são definidas as intencionalidades formativas (finalidades, competências, objectivos gerais, indicadores de aprendizagem, ...)?
11. Qual o conceito de competência subjacente?
12. Como são as competências avaliadas?
13. Quais os graus de validade e de fidelidade da avaliação com funções sumativas?
14. Quais as estratégias de avaliação formativa?
15. Como são tidos em conta (e, se for caso disso, resolvidos) os problemas da subjectividade na avaliação?
16. Qual o grau de individualização previsto na avaliação e que feedback avaliativo é proporcionado?
17. Qual a preparação pedagógica que os agentes formativos revelam ter para poderem monitorar e avaliar formas de organização da formação

alternativas, como são os casos da formação-acção e da formação em regime de e-learning?

Esta lista não esgotou as questões a que demos resposta, pois, como é natural nas investigações com estes contornos (de tipo qualitativo, com funções descritivas, interpretativas e instrumentais), emergiram outras curiosidades e necessidades.

### **1.5. Contexto e estratégia de investigação**

O contexto em que a investigação decorreu o da Região Norte de Portugal, com especial incidência para a região do Vale do Cávado, áreas em que, habitualmente, exercemos actividade como avaliador, gestor de formação, supervisor de formadores e formador.

O objecto de estudo foi, como referimos atrás, a qualidade das estratégias avaliativas, tendo em conta a centralidade da noção de competência e a emergência de novas formas de organização da formação, como são os casos da formação-acção e do e-learning.

Para o efeito:

1. analisámos documentação e publicações sobre os assuntos em análise, no sentido de poder caracterizar Portugal face às exigências das actuais economias do conhecimento;
2. consultámos as principais obras de referência no domínio da formação profissional que se encontrem relacionadas com os temas em análise (e-learning, avaliação da formação, competências, formas de organização da formação, métodos pedagógicos, ...), de modo a poder dispor de um quadro conceptual sólido em que possamos assentar todo o trabalho empírico;
3. entrevistámos dirigentes de associações empresariais e regionais, de forma a poder identificar as principais preocupações que têm para os próximos anos e dessa forma, antecipar tendências em termos de concepção, execução e avaliação da formação;
4. seleccionámos, nesta área geográfica, um grupo de entidades formadoras (centros de formação) acreditadas nos domínios do diagnóstico de necessidades e da avaliação da formação, de forma a

- podermos analisar estratégias avaliativas tidas como as melhores e mais conformes ao modelo de excelência definido pelo IQF;
5. acompanhámos um responsável por um centro de formação, acreditado em formação à distância, na realização de um programa de formação em regime de e-learning, no sentido de conhecer o modo como trabalham, as especificidades desta forma de organização da formação, suas vantagens e limitações, suas exigências em termos de preparação de agentes formativos e eventuais experiências significativas que tenham experimentado;
  6. inquirimos uma amostra de formadores que operam na região em estudo, de forma a poder conhecer as suas opiniões relativamente aos assuntos em análise e, dessa forma, poder cruzar as informações com as obtidas junto dos centros de formação;
  7. tendo em conta que entendemos necessário conhecer a visão dos beneficiários da formação (a procura determina, não raro, a qualidade da oferta), inquirimos um conjunto de dirigentes de PME a operar na região do estudo, por questionário e, num número menos significativo, por entrevista semi-directiva;
  8. seleccionámos ainda projectos formativos levados a cabo por entidades formadoras acreditadas pelo IQF, que tenham incluído formas alternativas de organização da formação, como são os casos da formação-acção e do e-learning, de modo a poder identificar factores críticos de sucesso e de insucesso e analisar eventuais preocupações e sugestões de melhoria para futuras situações.

## **1.6. Plano de Amostragem e métodos de recolha de dados**

Não existe um método de recolha e obtenção de dados ideal para todas as situações. De facto, tal como sustentam Bamberger et al (2006), dependendo do problema específico, existem vários métodos de recolha de dados. No caso concreto desta investigação, optou-se por combinar duas metodologias complementares, nomeadamente a recolha de dados quantitativos (inquérito por questionário) e qualitativos (entrevistas formais e informais).

Esta opção resultou do facto de se considerar pertinente poder dispor, em simultâneo de:

- 1) Uma caracterização genérica da situação das metodologias de formação e de necessidades de formação (abordagem quantitativa);
- 2) Compreensão das motivações mais profundas deste mesmo fenómeno (abordagem qualitativa).

Nesta medida, as diversas unidades de análise sujeitas a este estudo foram:

- Empresários – Inquérito por questionário (n=127) e entrevistas (n=26)
- Entidades Formadoras acreditadas nos domínios do Diagnóstico de Necessidades de Formação e Avaliação da Formação – Entrevistas (n=7).
- Formadores – Inquérito por questionário (n=144)
- Associações empresariais – Entrevistas (n=3).
- Acções de formação – Análise Documental (n=6)
- Formandos de cursos de e-learning – Inquérito por questionário (n=65)

### **1.6.1. Empresários**

A população alvo deste Estudo é constituída pelas empresas de indústria, comércio e serviços, localizadas no vale do Cávado. Para obtenção de informações das empresas do Vale do Cávado que nos permitissem conhecer o universo em questão e, conseqüentemente, seleccionar a amostra a inquirir, recorreremos às bases de dados de várias entidades, de entre as quais destacamos:

- Instituto Nacional de Estatística
- Dun & Bradstreet
- Base de Dados da Associação Comercial e Industrial de Barcelos

Após uma análise das diferentes listagens, excluimos as entradas repetidas, seleccionámos aquelas que possuíam endereço de e-mail (forma escolhida para a distribuição do inquérito). Neste sentido, após uma análise cuidadosa das empresas que efectivamente cumpriam determinadas condições, nomeadamente: endereço de e-mail actualizado, actividade, localização e dimensão enquadrados nos objectivos do estudo, tendo ficado com um total 1.129 empresas. Tentou-se contactar telefonicamente estas empresas, para validar o endereço de e-mail. Refira-se que 435 questionários foram devolvidos devido a inúmeros motivos, entre os quais se destacam a cessação de actividade.

Assim, devido ao facto de diversas empresas terem encerrado, outras terem o número de telefone errado ou desligado, muitas terem alterado o endereço de e-mail e não fornecer o actual, ficámos com uma população-alvo de 828 empresas, incluindo aquelas junto das quais não foi possível certificar os contactos. Refira-se que este valor foi aquele que se apresentou mais fiável.

Telefonicamente, a equipa que colaborou nesta investigação contactou a totalidade das 828 empresas (algumas mais do que uma vez), no sentido de validar a recepção do inquérito e solicitar a sua resposta.

Segundo dados da DGEEP, existiam em 2004 as seguintes empresas:

**Tabela 1.6.1.1 - Empresas-alvo segundo a dimensão**

Dimensão	Empresas (*)		População-Alvo do Estudo	
	N.º	%	N.º	%
Pequena dimensão	1.993	88%	599	73%
Média dimensão	264	12%	227	27%
<b>Total</b>	<b>2.257</b>	<b>100%</b>	<b>828</b>	<b>100</b>

(\*) DGEEP (2004)

Tendo em consideração o quadro anterior, as 828 empresas da população-alvo representam 37% do universo inicial, segundo dados da DGEEP.

Não obstante as inúmeras diligências efectuadas (dos telefonemas, às diligências através de conhecimentos pessoais, passando pelas entrevistas realizadas), o número total de respostas recebidas foi de 127, correspondendo a uma taxa de resposta de 15%.

Convém ter presente, que esta taxa de resposta resulta de um compromisso entre a operacionalidade, os custos de recolha de informação e a dificuldade na recolha, principalmente por manifesta falta de interesse dos empresários em responder a este tipo de questionários. No entanto, pode considerar-se como aceitável e comparável a inúmeros estudos similares que recorrem a informantes de topo, entre os quais destacamos alguns na literatura internacional - Gatignon e Xuareb, 1997 (14%) e Pelham, 1997 (14%).

Com efeito, a nossa preocupação passou por garantir a representatividade da amostra em relação a 3 parâmetros: dimensão, o sector de actividade e a localização por concelhos, objectivo que foi claramente alcançado. A distribuição

das empresas do universo e da amostra, tendo em consideração estes parâmetros, é a seguinte:

#### **DIMENSÃO:**

**Tabela 1.6.2.2 - Empresas da amostra segundo a dimensão**

Dimensão	Universo		Amostra	
	N.º	%	N.º	%
Pequena dimensão	599	73%	95	75%
Média dimensão	227	27%	32	25%
<b>Total</b>	<b>826</b>	<b>100%</b>	<b>127</b>	<b>100%</b>

Conforme se poderá constatar através do quadro anterior, os estratos da amostra reflectem a composição do universo, no que diz respeito ao sector de actividade.

#### **SECTOR DE ACTIVIDADE:**

**Tabela 1.6.3.3 - Empresas da amostra segundo o sector de actividade**

Sector de Actividade	Universo		Amostra	
	N.º	%	N.º	%
Indústria	431	52%	67	53%
Comércio	272	33%	39	31%
Serviços	123	15%	21	16%
<b>Total</b>	<b>826</b>	<b>100%</b>	<b>127</b>	<b>100%</b>

À semelhança do que foi dito anteriormente, os estratos da amostra reflectem a composição do universo relativamente ao sector de actividade.

#### **LOCALIZAÇÃO:**

**Tabela 1.6.4.4 - Empresas da amostra segundo a localização**

Localização	Universo		Amostra	
	N.º	%	N.º	%
Amares	23	3%	3	2%
Barcelos	258	31%	44	34%
Braga	431	52%	68	53%

Esposende	58	7%	8	7%
Terras de Bouro	2	0%	0	0%
Vila Verde	54	7%	4	4%
<b>Total</b>	<b>826</b>	<b>100%</b>	<b>127</b>	<b>100%</b>

Na linha do que foi dito anteriormente, os estratos da amostra reflectem a composição do universo relativamente à localização.

Além dos 127 questionários, foram ainda realizadas 26 entrevistas a empresários / responsáveis pelos recursos humanos das empresas, com o intuito de validar algumas das respostas ao questionário e tentar perceber os motivos das práticas formativas existentes na região e das principais necessidades de formação sentidas.

As entrevistas foram realizadas com base num guião previamente preparado pela equipa técnica, tendo em consideração os objectivos do estudo.

**Tabela 1.6.5.5 - Ficha Técnica do Trabalho de Campo**

Universo	Empresas
Sectores	Indústria, Comércio e Serviços
Âmbito geográfico do estudo	Vale do Cávado (Concelhos de Amares, Barcelos, Braga, Esposende, Terras de Bouro e Vila Verde)
Método de Recolha de dados	Questionário remetido por e-mail Entrevistas a 26 empresários / responsáveis pelos Recursos Humanos, conduzidas por um técnico superior
Unidade de análise	Empresas e empresários
Questionários enviados*	828 repartidos proporcionalmente por dimensão, sector e por concelho
Procedimento amostral	Probabilístico e aleatório face ao universo considerado
Número de respostas	127
Taxa de resposta	15%
Período temporal do estudo	Entre Janeiro e Outubro de 2007

\* Após excluídas as empresas que não cumpriam determinados requisitos: endereço correcto, em actividade, localização, dimensão, entre outros.

### **1.6.2. Entidades Formadoras Acreditadas**

No Vale do Cávado, existem 79 entidades formadoras acreditadas, 3 acreditadas no domínio de Diagnóstico de Necessidades de Formação, 4 em

Avaliação e Acompanhamento da formação e apenas 3 acreditadas nestes dois domínios). Os Centros de Formação existentes no Vale do Cávado são 3, sendo 1 em Barcelos e 2 em Braga e todos pertencentes ao IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Destas, foram seleccionadas 7 entidades formadoras, acreditadas nos domínios em questão, com vista à realização de entrevistas semi-estruturadas (com base num guião previamente preparado pela equipa técnica) aos seus directores de formação e/ou directores pedagógicos. Os critérios de selecção deste grupo de entidades formadoras foram os resultantes de se pretender recolher dados junto de centros de formação de gestão directa e de gestão participada do IEFP, bem como de entidades formadoras privadas e de centros de formação de grandes empresas.

### **1.6.3. Formadores**

Tivemos, desde o início, consciência de que os formadores são parte essencial do processo formativo, daí a equipa técnica ter considerado importante auscultar a sua opinião relativamente à problemática em análise.

Não tendo sido possível obter, junto do IEFP, uma listagem do universo dos formadores existentes no Vale do Cávado (aleadamente, pelo facto de a base de dados do IEFP não se encontrar actualizada), optou-se por recorrer às entidades formadoras acreditadas, com o objectivo de se solicitar aos seus formadores o preenchimento do questionário. Esta situação prefigura claramente uma amostragem por conveniência. Este tipo de amostragem baseia-se no facto de os casos em análise estarem, regra geral, acessíveis. Este método é também mais económico e fácil de implementar (Moreira, 2005). Contudo, a principal desvantagem prende-se com o facto de que os resultados obtidos apenas se deverão cingir à amostra em análise, não podendo nem devendo ser extrapolados para um universo mais geral (Hill e Hill, 2002).

O questionário foi distribuído aos inquiridos em suporte de papel e em formato electrónico e devidamente pré-testado, para correcção de eventuais perguntas menos claras à população-alvo. Daqui resultou uma amostra de 144 inquiridos.

#### **1.6.4. Associações empresariais**

Sendo as Associações Empresariais um importante motor no desenvolvimento empresarial da região, foram realizadas 3 entrevistas aos responsáveis das principais associações: a ACIB - Associação Comercial de Barcelos, a AIM – Associação Industrial do Minho e a ACB – Associação Comercial de Braga.

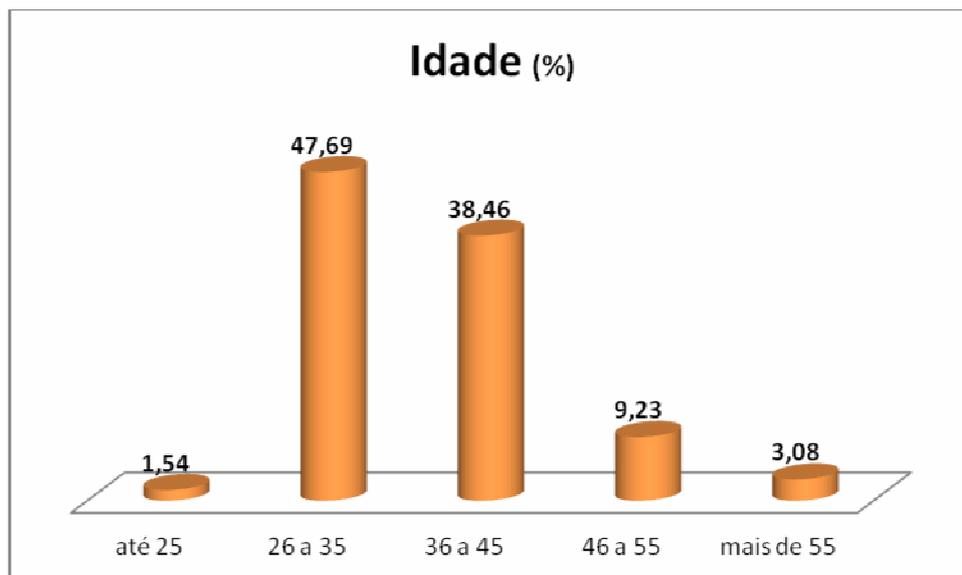
#### **1.6.5. Programas de formação em regime de e-learning**

Tendo em conta o facto de, no decurso da investigação, termos constatado que a amostra de formadores seleccionada não dispunha de experiência em e-learning e que isso poderia comprometer as conclusões a que pretendíamos chegar, concebemos e coordenámos uma avaliação externa a um plano de formação, constituído por 6 acções de formação, destinado a profissionais da administração pública local, em regime de b-learning. Este estudo proporcionou-nos a possibilidade de acompanhar o processo de planeamento, recrutamento de formadores, execução e avaliação da satisfação e das aprendizagens, para além de nos permitir inquirir um grupo de 65 formandos e analisar as práticas de avaliação das aprendizagens sugeridas pela coordenação e, de forma mais operacional, concebidas e praticadas pelo grupo de formadores.

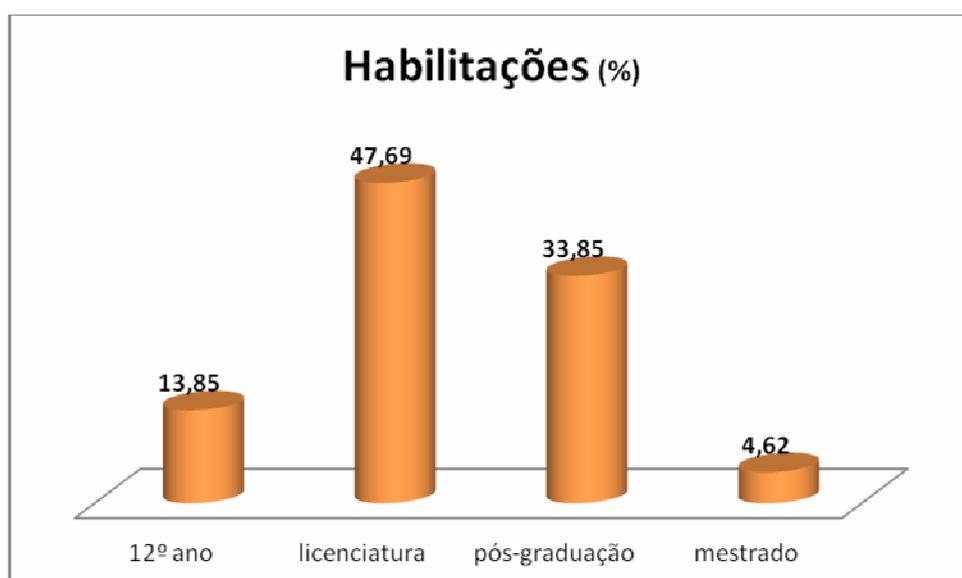
Os formandos encontravam-se distribuídos da seguinte forma pelas várias acções de formação:

- E-learning nas autarquias 1ª edição – 10 formandos
- E-learning nas autarquias 2ª edição – 10 formandos
- Formação de Formadores e-learning 1ª edição – 12 formandos
- Plataformas e-learning 1ª edição – 10 formandos
- Plataformas e-learning 2ª edição – 12 formandos
- Tecnologias web 2.0 – 11 formandos

Tratava-se de um grupo de formandos cujas formações de base eram as mais variadas (das áreas das Ciências Sociais e Humanas às das Ciências ditas Exactas e da Natureza), com as seguintes idades e habilitações.



**Gráfico 1.6 - Idades dos inquiridos**



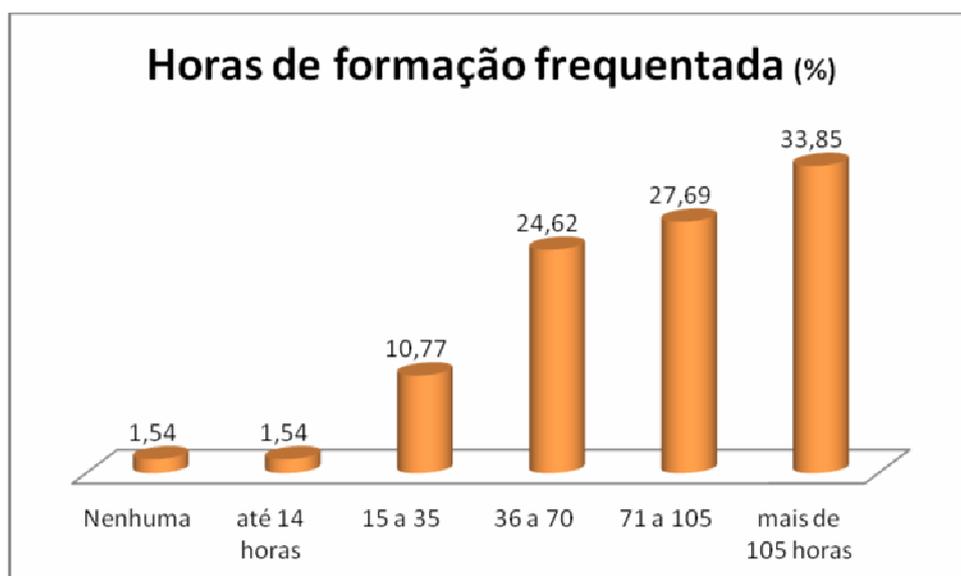
**Gráfico 1.6 - Habilitações dos inquiridos**

São profissionais que, na sua maioria, desempenham funções de enquadramento e coordenação de equipas de trabalho, como o comprova o gráfico seguinte.

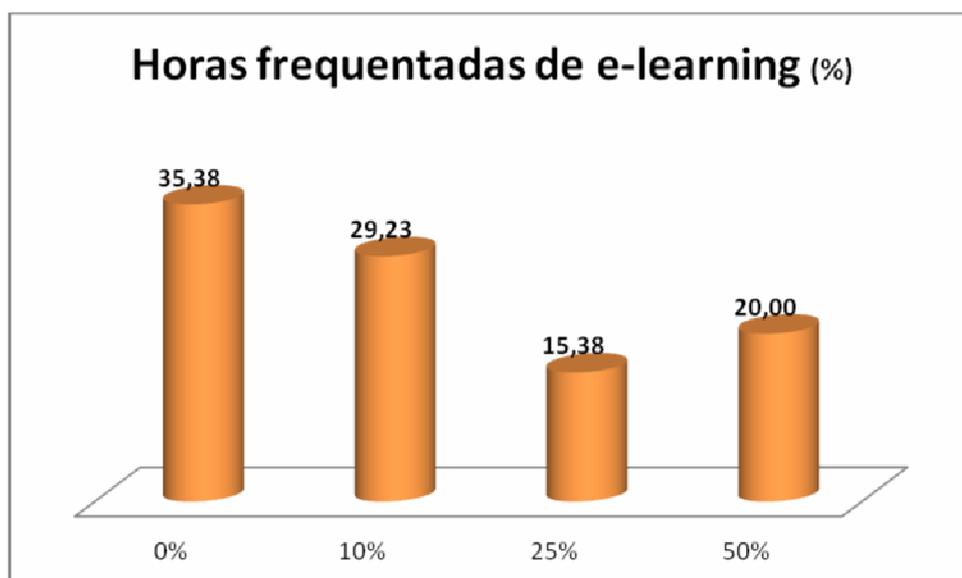


**Gráfico 1.6 - Categoria profissional dos inquiridos**

No essencial, eram profissionais com experiência na frequência de formação, inclusive em regime de e-learning, o que os habilita para responder às questões que lhes foram colocadas.



**Gráfico 1.6- Horas de formação frequentada**



**Gráfico 1.6- Horas de formação em e-learning**

#### **1.6.6. Construção dos Questionários**

Com o objectivo de introduzir rigor e objectividade a este estudo, e naturalmente tentando assegurar uma taxa de resposta aceitável, a formulação dos questionários obedeceu às orientações propostas por vários autores, em particular no que diz respeito à relevância, extensão e clareza das questões, “lay-out” e estrutura. Procurou-se evitar também questões de natureza sensível, bem como, suscitar o interesse dos inquiridos para o tema em análise (Moreira, 2006).

A elaboração dos questionários foi, sem dúvida, uma etapa bastante morosa do estudo. Foram necessárias diversas reuniões, pesquisas, análises, recolha de dados secundários e discussões, para se chegar a um consenso sobre o modelo de questionário a desenvolver, quer às empresas, quer aos formadores.

No que diz respeito à forma, ambos os questionários (empresas, formadores e formandos de e-learning) foram desenhados tendo em atenção o tipo de informação que pretendíamos obter. Tivemos em consideração dois objectivos na sua concepção – reduzir a não resposta (melhorando o layout) e minimizar o erro de medida introduzindo inúmeras perguntas de escala. Os questionários foram, ainda, construídos de modo a:

- motivar os inquiridos a preenchê-los;
- permitir a correcta leitura das questões;

- instruir os inquiridos quanto ao modo de resposta a cada questão, com instruções claras de sequência no preenchimento;
- garantir a sua correcta devolução depois de preenchidos.

Antes de se obter a última versão dos questionários, optou-se pela realização de um pré-teste, junto de empresas pertencentes à amostra a utilizar, bem como de alguns formadores, o que permitiu ajustar algumas perguntas à realidade específica em análise.

Pretendeu-se, com a realização do pré-teste, proceder a uma validação dos questionários e identificar perguntas mal formuladas, problemáticas ou pouco claras para os inquiridos. Daí que tenhamos escolhido inquiridos (no pré-teste) com um perfil muito semelhante ao da população que iria ser alvo do estudo.

Após a análise das respostas aos pré-testes, os questionários para as empresas foram novamente revistos, corrigidos e tratados em termos informáticos. O questionário para os formadores, em versão papel, foi objecto de tratamento gráfico por um especialista.

#### **1.6.6.1. Questionário a empresas:**

Quanto ao tipo de questões, dada a natureza da população em estudo, ao tipo de informação pretendida, e à facilidade de tratamento dos dados optou-se, fundamentalmente, por questões de escolha múltipla medidas através de escalas de Likert (1=Nada Importante; 5=Muito importante) vulgarmente utilizadas neste tipo de estudos. Assim, procurou-se recolher dados relativos a dimensões como:

- formação profissional realizada;
- necessidades prementes de formação;
- principais dificuldades com as quais os responsáveis se deparam para a realização de formação;
- perspectiva de evolução futura para a formação profissional (de par com alguns indicadores sócio-económicos das empresas).

No ponto referente à formação realizada, tentou-se perceber as práticas normalmente utilizadas em domínios como os do diagnóstico, do planeamento e da avaliação da formação.

#### **1.6.6.2. Questionário a Formadores:**

Tendo em consideração o tipo de destinatário, este questionário foi um pouco mais ambicioso, tentando perceber a opinião dos formadores sobre o “estado da arte” da formação e até que ponto se encontram envolvidos em processos cruciais como o diagnóstico e a avaliação da formação por eles ministrada. Os dados recolhidos permitiram confirmar/infirmar as informações obtidas junto das outras fontes inquiridas, ao proporcionar a existência, para cada tipo de problemática em análise, de opiniões resultantes de vários quadrantes e agentes formativos., dessa forma garantindo a triangulação da informação.

#### **1.6.6.3. Questionário a formandos de cursos de e-learning:**

Tratou-se de um questionário que foi desenhado para conhecer as opiniões de formandos de acções em regime de e-learning sobre vantagens e limitações desta forma de organização da formação, as suas ideias quanto à qualidade das estratégias avaliativas desenhadas e postas em prática pelos formadores, ao mesmo tempo que permitia recolher dados que permitissem saber da qualidade da formação ministrada, com vista à elaboração de um relatório de avaliação externa. Neste trabalho, apenas utilizaremos os dados alinhados com os objectivos deste estudo. O questionário foi alojado na plataforma Moodle através do qual os formandos frequentaram a formação, de forma a agilizar o processo. Foi garantido o anonimato aos inquiridos, de forma a que as respostas fossem o mais fidedignas possível.

#### **1.6.6.4. Preparação / Codificação dos Dados**

A preparação dos dados envolveu a correcção dos dados no sentido de assegurar que a informação recolhida é precisa, completa e útil para edição (tratamento).

Codificaram-se os questionários, sendo-lhes atribuídos números sequenciais, por ordem cronológica de chegada e, de seguida, os dados foram introduzidos numa base de dados, com recurso ao programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), para subsequente análise e tratamento. No caso dos questionários distribuídos via Moodle, as respostas são automaticamente colocadas num ficheiro Excel, tendo, de seguida, exportado

esses dados para o SPSS, de forma a poder proceder a todos os cálculos estatísticos considerados necessários.

Todas as questões foram analisadas através da Estatística Descritiva (frequências e tabelas de contingência). Enquanto as frequências tinham por objectivo proceder a uma descrição clara do perfil de cada respondente, as tabelas de contingência foram utilizadas com o objectivo de comparar dados e identificar eventuais correlações entre as variáveis.

No que respeita às entrevistas, estas foram, sempre que os entrevistados o permitiam, gravadas e transcritas, tendo sido todas submetidas a análise de conteúdo.

## **1.7. Principais Limitações**

Apesar deste estudo se ter baseado em metodologias e instrumentos credíveis e fiáveis, houve, contudo, algumas limitações de ordem exógena, que não devem deixar de ser referidas:

- 1) Dificuldade na obtenção de respostas – apesar de todo o esforço desenvolvido, não foi possível atingir uma taxa de resposta mais elevada. Este facto deveu-se, em nosso entender, a aspectos como: a) pouca importância atribuída à informação por parte dos empresários; b) falta de tempo; c) e falta de pessoal qualificado. Estas conclusões são o resultado de informações obtidas junto dos inquiridos aquando de vários dos contactos telefónicos desenvolvidos durante a fase de recolha de dados.
- 2) Análise Estática – este estudo tem um carácter sincrónico, ou seja, permite fazer uma avaliação da realidade num determinado momento do tempo. No entanto, para minimizar esse facto, solicitou-se aos inquiridos que avaliassem alguns indicadores num horizonte temporal de 3 anos. Para além disso, os resultados são coincidentes com os de outros estudos e projectos de investigação por nós realizados antes e depois deste trabalho (Gouveia, 2004, 2005, 2006; Gouveia e Rodrigues, 2006, 2007, 2008, 2008a), pelo que somos tentados a crer que a validade das conclusões e a sua utilidade não deverão ser postas em causa.
- 3) Limitação de Recursos – Os resultados desta pesquisa devem ser analisados à luz de algumas limitações de carácter logístico, não obstante

termos disposto de meios pouco comuns para o âmbito de uma tese de doutoramento.

## **1.8. Estrutura do documento**

Este trabalho começa, no seu **Capítulo 2**, com a análise do contexto em que vivemos, de forma a clarificar o que é competitividade, que contornos assume na actual Sociedade da Informação e do Conhecimento e, à luz de alguns indicadores e opiniões de reputados académicos, especialistas e políticos, o modo como Portugal aí se tem posicionado e se pode vir a posicionar. A questão da educação e da formação e a sua inevitabilidade enquanto factores estratégicos de apoio ao reforço da competitividade são, obviamente, aí referidas, sendo ainda dado o devido destaque à problemática da avaliação, na qualidade de peça central e incontornável de qualquer esforço de investimento que se pretenda bem sucedido.

De seguida, no **Capítulo 3**, explicita-se a razão da ser da importância acrescida da avaliação, enquanto momento-chave do processo formativo, designadamente, justificando a urgência de mais e melhores reflexões sobre este domínio do ciclo formativo, assim como detalhando as várias utilidades que pode assumir.

Não obstante a centralidade de formadores e entidades formadoras em qualquer processo formativo, é inegável que os agentes envolvidos são muitos e vários e todos devem ser chamados a assumir as suas responsabilidades e papéis. Para isso, importava, desde logo, clarificar o tipo de ligação de cada agente com a formação e, em particular, com as preocupações avaliativas. O **Capítulo 4** identifica, por isso, os vários agentes avaliativos, bem como os papéis, responsabilidades e direitos que lhes cabem no controlo e monitorização da formação.

No **Capítulo 5**, procurámos identificar as principais dificuldades habitualmente encontradas em esforços avaliativos, resultantes da análise da literatura disponível sobre o assunto, bem como da nossa própria experiência profissional, sendo igualmente apresentadas algumas soluções passíveis de serem tidas em conta.

De forma a melhor se poder entender as diferentes perspectivas de avaliação, entendeu-se necessário questionar o próprio conceito de formação. Daí que, no **Capítulo 6**, tenhamos procurado conhecer e analisar perspectivas e modelos teóricos de formação, de forma a melhor se poder analisar as suas consequências para efeitos avaliativos.

A problemática da supervisão e da avaliação da formação exigia, por razões óbvias, uma clarificação e análise detalhadas dos modelos de avaliação da formação mais conhecidos e consensuais. No **Capítulo 7**, analisámos características, semelhanças e diferenças dos modelos conhecidos e popularizados pelos seus autores - Kirkpatrick Brinkerhoff, Cavalcanti e Stufflebeam.

Como repetidamente referimos ao longo destas páginas, qualquer ciclo formativo que se pretenda digno desse nome deverá dispor de coerência e consistência no seu alinhamento construtivo. Em particular, na interligação e sequenciação entre domínios como o diagnóstico de necessidades, o planeamento e a avaliação, em nosso entender, as três dimensões mais estruturantes de qualquer processo de formação. Foi nesse contexto que se optou por reservar um espaço – **Capítulo 8** - para uma análise conceptual das questões relacionadas com estes dois domínios do ciclo formativo.

Tendo em conta a centralidade que o modelo de avaliação de Kirkpatrick actualmente assume e o seu elevado grau de transversalidade e de transferibilidade, optou-se por reservar, neste documento, o espaço suficiente para a sua explicitação. Assim, o **Capítulo 9** detalha as características e exigências do 1º nível avaliativo (a satisfação). A avaliação das aprendizagens, para além de constituir o segundo nível de avaliação do referido modelo, mereceu-nos particular atenção. Desde logo, pelo facto de se tratar de uma área do saber que dispõe de uma substancial produção teórica, em particular oriunda do mundo da educação. Em segundo lugar, essa atenção é tanto mais importante quanto, em nosso entender (opinião que resulta da consulta de inúmeros textos, manuais, livros, artigos, etc), a produção teórica sobre a avaliação das aprendizagens resultante de autores mais ligados à formação profissional e às empresas (e menos às questões da educação e da escola) é em menor quantidade, com menos sistematização, abrangência de perspectivas e evidências empíricas.

Esse conjunto de factores determinou que o **Capítulo 10** fosse destinado a um espaço de reflexão sobre questões da maior importância para este domínio avaliativo, como são, desde logo, os casos dos referentes da avaliação: objectivos e competências, assuntos a que dedicámos substancial atenção pela importância que assumem para as estratégias avaliativas. Para além disso, analisámos, neste capítulo, o percurso histórico da avaliação das aprendizagens e as suas diferentes idades e, por último, a problemática da avaliação formativa, assunto tão comentado e referido e nem sempre bem entendido e praticado. Os **Capítulos 11 e 12** dedicam-se, respectivamente, aos dois últimos níveis de avaliação da formação preconizados por Kirkpatrick (a saber, transferência e impacto), explicitando os conceitos, apresentando sugestões e estratégias de actuação.

Tal como já referimos, houve lugar a uma abrangente recolha de dados no terreno, assente em entrevistas informais, entrevistas semi-estruturadas e inquéritos, a vários agentes formativos, de forma a melhor se poder entender o modo como, na região em estudo, se diagnosticam necessidades, se planeiam formações e se avaliam os seus resultados, aos mais variados níveis. A análise desses dados e as respectivas conclusões encontram-se no **Capítulo 13**.

O conjunto de consultas e dados recolhidos fizeram emergir um amplo espaço de reflexão ao autor destas páginas, do qual resultaram algumas considerações e outras tantas sugestões. No final deste trabalho, o **Capítulo 14** apresenta um conjunto de sugestões possíveis para cuidados mais do que necessários ao nível da formação profissional e, em particular, ao nível da avaliação.

Resta-nos esperar que estas páginas permitam, aos seus leitores, tanto prazer quanto o resultante da sua elaboração.

## Capítulo 2 – O contexto e as preocupações que dele resultam

*Não ao economicismo; sim ao realismo dos números*

*It's the economy, stupid!*

Este slogan constitui, desde a vitória de Bill Clinton nas eleições presidenciais, um bem-humorado reflexo de uma tendência para tudo tentar explicar através da economia.

Atrevemo-nos a começar com a sua citação de forma a deixar claro que os propósitos que animam este estudo não são resultantes de uma mal disfarçada adesão ao simplismo da perspectiva *homo economicus*.

De resto, esta tendência de reducionismo economicista é já há algum tempo contrariada por inúmeras reflexões que preconizam o abandono dos modelos economicistas e econométricos como grelhas exclusivas de interpretação da realidade (entre outros: Stiglitz, 2002, 2003, 2006; Thurow, 1997; Reich, 1993, 2001, 2007; Krugman, 2007, Soros, 2008). E as razões que as fundamentam são várias: o panorama internacional da segunda metade do século XX conheceu alterações profundas e a tantos níveis que o futuro deixou de poder ser uma projecção mais ou menos linear do passado; o taylorismo foi substituído pelo *learning* na adjectivação das organizações eficazes; os sistemas são cada vez mais encarados numa óptica biológica e menos numa óptica física; o mundo está cada vez mais “mergulhado num oceano de imaturidade e de factores intangíveis” (Garrido, 1996:45); por fim, recolocou-se “o Homem e a sua caminhada ascensional no fulcro da interpretação histórica” (ibidem).

Simultaneamente, emergiu uma nova disciplina no panorama das ciências sociais - a prospectiva - que veio apelar a uma abordagem investigativa e interventiva de tipo interdisciplinar, ao mesmo tempo que procura combater as ideias fortemente ancoradas nos espíritos de muitos de que as trajectórias das sociedades são determinadas pela compreensão/fixação das condições iniciais dos sistemas.

A economia, como tal, não parece mais reunir as condições para, por si só, se manter no centro de toda a lógica de funcionamento das sociedades. Stiglitz (2006), Krugman (2007) e Reich (2007) são exemplares evidências do consenso que parece gerar-se, no seio do próprio mundo dos economistas, quanto ao facto de a economia ser um assunto demasiado importante para que possa ser deixada exclusivamente nas mãos de economistas.

No entanto, continua a ser indispensável socorreremo-nos dos contributos da ciência económica se quisermos proceder a uma análise da sociedade, ao nível das suas potencialidades bem como dos constrangimentos.

E um facto parece ser inegável: nos últimos anos, fruto de problemas orçamentais e de incapacidade nacional de desenvolvimento económico sustentado, as palavras de ordem que têm invadido os nossos lares, inundado os nossos postos de trabalho e assumido dimensão mediática à escala nacional derivam dos contextos da economia e da gestão. São elas **produtividade, desigualdade, insegurança e competitividade**, sendo as três primeiras velhas preocupações da economia, e a última, sobretudo nos últimos três anos, o centro principal das atenções. Embora ligados entre si, é este último tema, o da competitividade, o que aqui mais nos interessa para o início da nossa reflexão. De facto, abundam as referências à problemática da competitividade, sendo feitas por destacadas personalidades dos mais variados quadrantes (Faustino, Moura, Rodrigues, Barroso, Tavares, Cooper, Catroga, Matos, Lacerda, Leitão, Neto, Henriques, Simão, ...).

Já demos conta do facto de as nossas preocupações resultarem mais de perspectivas humanistas do que economicistas. No entanto, não basta clamar por sociedades solidárias e humanistas se não fizermos depender a sua realização de condições económico-financeiras sólidas, sendo estas cada vez mais difíceis de obter no cada vez mais competitivo confronto internacional.

Daí que, para abordarmos as questões da educação, da formação, da procura de níveis superiores de segurança, solidariedade e liberdade, tenhamos necessariamente de reflectir também sobre questões como a da competitividade e dos factores que hoje em dia a enformam.

## **2.1. O problema da competitividade**

Em menos de cinquenta anos, o contexto económico evoluiu de uma economia centrada no factor produção para uma outra, mais exigente, centrada no factor mercado (Canavarro, 2000).

Na primeira, em que a procura era superior à oferta, as empresas necessitavam apenas e sobretudo de saber e poder produzir. As estruturas organizacionais de tipo piramidal e com forte pendor taylorista dependiam, em grande medida, de forças humanas numerosas e disciplinadas. Em contrapartida, no novo tipo de economia centrada no mercado, em que a procura é cada vez mais exigente em questões de preço e de qualidade e manifestamente inferior à oferta, as empresas têm necessidade de ver cabalmente desenvolvidas e a trabalhar em conjunto todas as suas funções. Em particular, a sua capacidade de comunicação com o mercado, de modo a constantemente poderem observar e ajustar os seus produtos. Os fenómenos de internacionalização, por um lado, e de segmentação dos mercados, por outro, submetem as empresas a formas de concorrência directa e indirecta que as obriga, se quiserem sobreviver, a prestar constante atenção às oscilações das preferências dos consumidores, para melhor os poderem satisfazer com produtos e serviços que se destaquem pela sua diferenciação (Castro, 2005).

Hoje, a gestão das empresas confronta-se, assim, com a necessidade de conceber orientações estratégicas que lhes permitam resistir, não apenas à turbulência do contexto, tornado mundial pela liberalização do comércio internacional e dos movimentos de capitais e pelos progressos verificados nos transportes e nas tecnologias da informação, mas, sobretudo, ao alucinante ritmo das inovações tornadas produtos e meios de os obter (Amaral, 2002).

Neste novo contexto, é adquirido pela comunidade empresarial e pelos estudiosos da gestão de maior audiência e credibilidade que, a par da evolução dos meios tecnológicos disponibilizados para as actividades produtivas e também por causa dessa mesma evolução, o crescimento da qualidade dos recursos humanos aplicados se tornou um factor estratégico básico, sem o qual a tecnologia não renderá o que dela se espera, nem a competitividade melhorará (Drucker, 1993). Num contexto em que as vantagens concorrenciais sustentáveis se baseiam, sobretudo, na diferenciação, a "estrutura ocupacional comporta cada

vez menos trabalho indiferenciado” (Garrido et al, 1996, p. 42). O homem deixa de ser encarado apenas como prestador de esforço físico e passa a assumir importância como ser que pensa. Os gestores não mais podem aceitar que se desperdice a capacidade dos trabalhadores para fazerem avançar novas soluções. Os verbos a conjugar alargam-se do produzir, fazer, levar e trazer para o pensar, questionar, sugerir e inovar. Perde, deste modo, terreno a chamada Organização Científica do Trabalho, assente nas investigações de Taylor e cuja interminável repetição de tarefas foi objecto de sátira por Chaplin (Canavarro, 2000) em “Os Tempos Modernos”.

No entanto, não se inova, propõe e sugere em razão de uma ordem, mesmo que esta seja cientificamente formulada e transmitida. A conjugação destes verbos não admite imperativo, sobretudo quando o nível de capacidades, conhecimentos e competências de que os trabalhadores são portadores não lhes permite contribuir para um melhor desempenho da organização a que pertencem. A prestação de que forem capazes tem, portanto, relação directa com os níveis de educação e de formação de que dispõem.

A inteligência, e como tal a formação e educação que estão na base da sua constituição e desenvolvimento, assume importância decisiva como factor de desenvolvimento da economia e da sociedade.

Esta defesa da educação/formação como prioridade aparece já referida em inúmeras fontes, desde há muito tempo a esta parte, e constituindo, ainda e sempre, uma preocupação estrutural na sociedade portuguesa:

- no Livro Branco para o Crescimento, Competitividade e Emprego, onde se diz que

« ... plusieurs états membres considèrent qu’une priorité devrait être accordée à des actions préventives concernant des personnes de qualifications modestes dont l’emploi est le plus probablement en danger, ainsi qu’à des actions visant à l’intégration dans le marché du travail des chômeurs et des jeunes » (1996:122)

- no Livro Branco sobre a Educação e a Formação, onde, a propósito do nível dramático de desemprego e exclusão social, se refere que

“O regresso do crescimento, embora indispensável, não poderá reabsorver sozinho esta situação. Por acaso sabe-se que, se de um momento para o outro aparecessem 10 milhões de postos de trabalho disponíveis, as empresas teriam enormes dificuldades em encontrar o

número de candidatos aptos a ocupar esses postos, por falta de qualificações suficientes, quando a Europa conta 18 milhões de desempregados?” (1995:2)

- autores de diferentes nacionalidades e com as mais diferentes formações de raiz:

“That information, and the knowledge and intelligence that it feeds is increasingly a factor in the competitive advantage of nations and a key motor of their continued wealth creation has become a generally accepted truth.” (Haywood, 1995:81)

“A economia moderna requer uma força de trabalho bem preparada e flexível.” (Galbraith, 1997:108).

“...deverá tornar-se prioritária a formação contínua, numa perspectiva de valorização pessoal e melhor adaptação do trabalhador à evolução verificável nos postos de trabalho. É desejável que a formação seja, neste contexto, progressivamente considerada como um investimento estratégico das empresas.” (Grilo, 1994:82)

- no estudo desenvolvido em Portugal pela equipa de Michael Porter, onde o investimento em capital humano se destaca, pela sua importância, dos demais investimentos:

“Independentemente dos investimentos em bens de equipamento, a automação nunca irá substituir a supervisão do homem sobre os processos de produção, desde a fase de concepção até ao mercado. Portugal deve, por isso, investir no seu capital humano” (Porter, 1995:248).

- nos documentos da responsabilidade das equipas de avaliação externa dos projectos estruturais:

“Considerar a melhoria efectiva da qualidade do capital humano como a principal alavanca de sustentabilidade da convergência económica de Portugal no espaço europeu” (GGPRIME, 2006:6).

- nos textos de avisados analistas portugueses, oriundos da área da economia:

“... nós não devíamos ter paixão pela Educação, devíamos ter amor. Como todos sabemos, (...) a paixão é um sentimento intenso e arrebatador. No entanto, a paixão é sempre ou quase sempre fugaz, efémera ou temporária. Pelo contrário, um verdadeiro amor cresce com

o tempo. Um verdadeiro amor não escamoteia as contrariedades e os tempos difíceis. É por isso que seria bom que começássemos a amar a Educação em vez de apenas nos apaixonarmos por ela. No entanto, não basta dizer *Eu amo a educação*, tem de se fazer por isso. ” (Pereira, 2009:194).

Parece estar, assim, em curso uma mudança de natureza do sistema socio-económico.

“Os tradicionais «factores de produção» - a terra (ou seja, os recursos naturais), o trabalho e o capital - não desapareceram, mas tornaram-se secundários, podem obter-se, e obtêm-se facilmente, desde que exista saber, e este, no seu novo significado, é saber como utensílio, como meio de conseguir resultados económicos e sociais. (Drucker, 1993:48)

Sendo curioso constatar que há consenso em torno da mesma ideia independentemente do espectro político dos autores.

“A country’s most important resource is its people, and if a large fraction of its people do not live up to their potential (...) the country will not be able to live up to its potential. Countries that don’t invest widely in education find it hard to attract foreign investment in business that depend in part on skilled labor.” (Stiglitz, 2007)

“O capitalismo de Mercado à escala global continua a exigir competências crescentes, já que cada nova tecnologia assenta na anterior. Dado a inteligência humana básica não ser hoje maior do que era na Grécia Antiga, o progresso dependerá de novos contributos para o vasto legado de conhecimentos humanos acumulados ao longo de gerações.” (Greenspan, 2007)

Neste novo sistema, estruturado à volta da gestão do saber, os raciocínios clássicos sobre o capital e o trabalho não parecem mais pertinentes.

“Information handling and the production of knowledge is replacing labour as the main ingredient of all work, and (...) it has become the key motor for all future economic success.” (Haywood, 1995:86)

Como afirmam Rodrigues e Ribeiro, uma das tendências que têm vindo e continuarão a afectar as economias desenvolvidas é a “evolução no sentido da actividade das empresas estar cada vez mais assente no capital imaterial, das

economias estarem cada vez mais baseadas no Conhecimento e das sociedades terem de estar mais preparadas para a aprendizagem” (2002:45). O quadro que apresentamos na página seguinte, explicita bem a evolução dos modelos de situações profissionais.

### Quadro 2.1.1. - Modelos de Situações Profissionais

PARÂMETROS DE ANÁLISE	MODELO TRADICIONAL	MODELO EMERGENTE
Realidade Económica	- indústrias de enorme dimensão orientadas para mercados nacionais;	- empresas de serviços e de conhecimento a competir num mercado global;
Principais fontes de emprego	- as 500 ou 1.000 maiores;	- PME e auto-emprego;
Configuração dos empregos	- estáveis e claramente classificáveis; - postos de trabalho simples, com tarefas simples e fragmentadas; - atribuição individual das tarefas e avaliação dos resultados individuais; - lógica do posto de trabalho; - ao nível operacional, trabalho rotineiro, separação entre pensamento e acção; - grande fragmentação do saber; - autonomia reduzida ou inexistente, trabalho prescrito; - ênfase na especialização;	- em rápida mutação e dificilmente classificáveis; - empregos de geometria variável, com definições menos especificadas; - ênfase no trabalho de grupo, interacção entre colegas e avaliação da performance de grupo; - lógica de competências; - ao nível mais operacional, trabalho mais abstracto e intelectual, reacção, antecipação, criatividade, tomada de decisões e resolução de problemas. Combinação de pensamento e acção; - tarefas múltiplas com conhecimentos multidisciplinares; - variações da actividade por forma a compatibilizá-la com os objectivos a alcançar; - ênfase na polivalência e flexibilidade;
Preparação, controlo e desenvolvimento da carreira	- completar a educação e arranjar emprego; - a empresa controla – aprendizagem passiva; - subir degraus predefinidos; - a mesma empresa para toda a vida.	- trabalho e aprendizagem contínua, mantendo-se a par das novidades tecnológicas; - o indivíduo controla – auto-aprendizagem e responsabilidade pela própria formação; - desenvolvimento pessoal e profissional nas áreas de competências valorizadas e valorizáveis; - 6 a 7 ocupações profissionais (mínimo) ao longo do percurso profissional
Exigências profissionais	- destreza, rapidez de execução; - responsabilidade baseada no comportamento, através do esforço e da disciplina; - domínio profissional através da experiência; - ênfase na habilidade; - operador conformista;	- rapidez na percepção, reacção e coordenação inteligente – não se limita ao prescrito; - responsabilidade baseada nas iniciativas; - domínio profissional através de operações cognitivas de identificação e resolução de problemas; - ênfase na competência; - actor com profissionalismo.

PARÂMETROS DE ANÁLISE	MODELO TRADICIONAL	MODELO EMERGENTE
Relações de trabalho e remunerações	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organização rígida do emprego, com classificações profissionais baseadas nas habilidades e antiguidade;</li> <li>- classificações profissionais como instrumentos de hierarquização dos empregos e dos trabalhadores;</li> <li>- descrições dos postos de trabalho em banda estreita;</li> <li>- relações industriais opostas, negociação colectiva e vias para a resolução de conflitos – relações baseadas no poder;</li> <li>- salários elevados para compensar empregos com conteúdos pobres.</li> <li>- políticas de recursos humanos assentes em preocupações operacionais (recrutamento e selecção, avaliação de desempenho, comunicação interna e formação específica)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organização flexível do emprego, sendo este encarado como função da adaptabilidade;</li> <li>- classificação com base nas competências detidas;</li> <li>- descrição de perfis de banda larga, integrando referenciais de competências;</li> <li>- atitude mais participativa;</li> <li>- políticas de recursos humanos de envolvimento e desenvolvimento de competências e sistemas alternativos de salários por objectivos e riscos;</li> <li>- gestão de recursos humanos assentes na cultura de empresa, na partilha e envolvimento da visão estratégica, construção conjunta de futuros possíveis.</li> </ul>
Reforma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- depois de 40 anos de casa, <b>não</b> a mais trabalho – descanso, viagens e morte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Balanço equilibrado entre trabalho, lazer e aprendizagem</li> </ul>

Adaptado de RODRIGUES e RIBEIRO, 2000, p.123

## **2.2. Sociedade da Informação e do Conhecimento**

A sociedade em que vivemos, dita da Informação, cognitiva e baseada na aquisição de conhecimentos e na aprendizagem ao longo da vida, transforma a organização do trabalho e da produção.

“A expressão Sociedade da Informação refere-se a um modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação da informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas desempenham um papel central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição de qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais.” (Missão para a Sociedade da Informação, 1997:4)

A Sociedade da Informação é, assim, simultaneamente causa e consequência do modelo informacional que caracteriza a actualidade e que centra no domínio da informação, mais do que na energia e na força muscular, as possibilidades de desenvolvimento, progresso e competitividade. Fazendo assentar na tecnologia uma parte importante da sua razão de ser e das suas potencialidades, a Sociedade da Informação é também (sobretudo?) uma questão do foro político, económico, cultural, científico e social. Ou seja, ultrapassa claramente o domínio dos equipamentos e do tangível para centrar nos valores, nas ideias e no imaterial as suas estratégias, práticas e consequências.

Mais recentemente, o actual paradigma civilizacional tem vindo a ser consensualmente designado como Sociedade do Conhecimento.

“O conceito de Sociedade da Informação está algo desacreditado e, por isso, preferimos o de Sociedade do Conhecimento, outra maneira de ver o problema. Na sociedade do conhecimento é preciso juntar aos clássicos factores de produção – capital e trabalho – um novo factor de produção – o conhecimento, porventura o mais importante nos nossos dias. (...) O conhecimento é mais do que ter informação. É transformá-la e utilizá-la em coisas úteis. Para isso, é necessário ter os instrumentos de acesso à informação (as tecnologias da informação) e os recursos humanos capazes de a transformar em aplicações socialmente úteis.” (Amaral, 2002:53)

Num contexto de mundialização da economia, intensa terciarização, estruturas ocupacionais de forte valor acrescentado e de forte componente tecnológica, constante progresso científico e tecnológico, estratégias empresariais orientadas para a diferenciação, grande mobilidade entre empregos, abundância de trabalho e escassez de postos de trabalho, a resposta parece, como tal, passar pela elevação dos níveis de cultura geral (entendida aqui como a capacidade de apreender o significado das coisas, de compreender e de criar) e pelo desenvolvimento de qualificações para o emprego (o que implica uma sólida formação inicial, desenhada em função das novas realidades sociais e económicas, complementada por formação contínua).

De acordo com Giddens (2007:41), o sucesso dos países escandinavos reside precisamente no facto de apresentar:

- uma pequena lacuna de qualificações (uma baixa proporção de pessoas que diz não ter as qualificações que são importantes para a vida laboral);
- uma pequena lacuna de credenciais (aqueles que afirmam ter qualificações importantes para a vida laboral têm credenciais que sustentam essa afirmação);
- uma elevada proporção de pessoas a participar recentemente em estudos ou formação;
- uma elevada percentagem a afirmar não ter havido barreiras a impedi-los de participar nessas formações;
- apenas uma pequena percentagem de indivíduos a afirmar que não há nada que os motive a seguir estudos ou receber formação.

Também aqui o consenso é alargado, pois são inúmeros os autores (Amaral e Pedro, 2004; Braz, 1999; Costa, 2000; Drucker, 1992; Neves, 2000; Prévot e Pernin, 1989; Rebelo e Almeida, 2004, Rodrigues e Ribeiro, 2000; Serrano e Fialho, 2003; Stewart, 1999; Taborda e Ferreira, 2002; Thurow, 1997, Pereira, 2007 e 2009, Giddens, 2007, Reich, 2001 e 2007, Krugman, 2007, ...) a reconhecer que, nas empresas e nos países competitivos,

- o nível cultural e de qualificação da mão-de-obra é elevado;
- a inteligência humana tem uma importância crescente nos processos de produção e de comercialização;
- há uma procura deliberada e sistemática de informação, para análise e exploração, de modo a antecipar mudanças;

- se aceita como verdadeiro que a mudança envolve toda a gente e que todos podem contribuir para esse fim;
- há uma rápida exploração dos recursos oferecidos pelas tecnologias mais avançadas;
- há uma extrema rapidez de reacções a todos os níveis.

Como afirma Giddens (2007), mais de 2/3 dos postos de trabalho criados na economia do conhecimento são qualificados – e estão a tornar-se cada vez mais abundantes. Segundo este autor, no período entre 1995 e 2004, a proporção de trabalhos na Europa dos 15 requerendo qualificações avançadas passou de 20 para 24%, sendo que os trabalhos pouco qualificados desceram de 34 para 25%. Pelo menos, 50% dos empregos na economia do conhecimento/serviços exigem um alto nível de qualificações cognitivas e/ou pessoais.

“... conhecimento e competência igualam o poder.” (Landes,1999:580).

O nível de qualificações é, de resto, uma influência importante para fugir ao desemprego e à pobreza. Mais de 40% dos homens que começam as suas carreiras em empregos mal pagos carecem de qualificações formais e são os que têm menos hipóteses de virem a auferir salários altos (Giddens, 2007:104).

Ora, como se posiciona Portugal neste novo sistema socio-económico?

### **2.3. Portugal e o Conhecimento**

É um facto que o País viveu uma enorme evolução desde a década de 60. Na análise realizada por António Barreto (1996), tomamos facilmente consciência do que essa evolução significou:

- Em 1960, Portugal detinha um rendimento nacional *per capita* que correspondia a um terço da média dos países mais prósperos da Europa.
- A estrutura produtiva dependia, em grande medida, do sector primário, que significava cerca de 45% da força de trabalho.
- A população sofria de carências alimentares qualitativas e quantitativas, a par de altas taxas de mortalidade infantil.
- O acesso a serviços como a electricidade, a saúde, a segurança social e a educação (mesmo o ensino primário) estava apenas garantido a um número muito reduzido de cidadãos.

- A enformar tudo isto, um sistema político de cariz totalitário que não contemplava a liberdade como vector estruturante da sociedade.

Desde então até agora, mesmo o menos atento dos observadores reconhecerá que as mudanças foram substanciais. Em primeiro lugar, reconquistámos a democracia e com ela uma maior participação dos cidadãos na condução do país. Do ponto de vista económico, o Estado viu o seu papel na economia reduzido, as barreiras proteccionistas diminuíram e o mercado abriu-se à concorrência internacional. O sistema financeiro conheceu uma revolução que o aproximou do dos outros países da Europa Ocidental. O contexto económico liberalizou-se e passou a assentar mais nas forças privadas e no mercado. Do ponto de vista cultural, o analfabetismo diminuiu consideravelmente e os níveis de vida e de consumo melhoraram globalmente.

No entanto, esta evolução encontra-se ainda manchada por níveis considerados insuficientes em indicadores-chave. De facto, como afirma Henrique Neto, "a situação da economia portuguesa é muito mais complicada do que se tem feito crer e cujas origens são estruturais, tendo muito pouco que ver com a actual conjuntura económica da Europa. Trata-se de uma questão de falta de competitividade, cuja essência é qualitativa, competitividade que é prejudicada por uma excessiva concentração industrial em poucos produtos de baixo valor, pela excessiva dependência do subcontrato e pela fraca participação dos grupos económicos no comércio externo"(Neto, 2005:22).

Segundo Freitas e Lança (2008), a doença crónica da economia portuguesa tem a ver com uma transição ainda não acabada de um modelo de especialização internacional para outro mais próximo das economias baseadas no conhecimento e na exportação de alta tecnologia e serviços de alto valor acrescentado.

Como muitos autores e dirigentes referem (Barroso, 2003; Braz, 1999; Catroga, 2002; Constâncio, 2004; Faustino, 2004; Henriques, 2003; Lacerda, 2003; Leitão, 2002; Matos, 2003; Moura, 2003; Neto, 2005; Porter, 1995; Rodrigues, 2003; Simão, 2003; Tavares, 2003, Pereira, 2007 e 2009...), trata-se, de um problema de competitividade.

Convém clarificar os conceitos, sob pena de não se saber do que se trata. Competitividade e produtividade, embora próximos, não significam o mesmo. Por competitividade de uma economia entende-se a capacidade que esta revela para alcançar crescimento económico contínuo a médio e longo prazo, enquanto que a

produtividade é o valor da produção correspondente ao total de dias de trabalho e de capital investido (Catroga, 2002). O que significa que se pode ser produtivo sem ser competitivo, mas dificilmente se será competitivo sem níveis suficientes e adequados de produtividade.

Pois os indicadores eram inequívocos: “Portugal, em relação à média europeia, apresenta uma produtividade do trabalho de 65% (cálculo obtido a partir do PIB por empregado em paridades do poder de compra - PPC). Um valor baixíssimo quando comparado com a Espanha – 89% ou mesmo com a Grécia – 80%.” (Catroga, 2002:21). Isto apesar de a produtividade global da economia portuguesa “ter crescido, de um modo geral, desde a adesão à CEE, a taxas superiores à média europeia” (Matos, 2003:19).

No que diz respeito aos indicadores revelados pelo EUROSTAT em 2009, os resultados estão longe se poder ser considerados satisfatórios. O quadro a página seguinte, relativo à produtividade do trabalho na Europa a 27 ilustra o que afirmamos.

Entre outras razões, a baixa produtividade impede-nos de sermos competitivos. Antes da adesão dos 10 novos países à UE em 2004, Portugal, “no que diz respeito à sua capacidade competitiva, ocupava a 14ª posição” (Lacerda, 2003). Em 15 países! Actualmente, e como o gráfico da página anterior o atesta, a nossa produtividade do trabalho apenas suplanta alguns dos países da Ex-Europa de Leste, como a Eslováquia, a República Checa, a Eslovénia, a Letónia, a Lituânia, a Hungria, a Polónia e a Roménia.

No que diz respeito à competitividade, o último relatório da IMD<sup>1</sup>, uma das mais prestigiadas Business Schools, sugere-nos uma evolução digna de nota, pois, de acordo com o estudo<sup>2</sup>, Portugal tem vindo a aumentar a competitividade da sua economia nos últimos três anos, chegando em 2009 à 34.ª posição (em 2008 era 37.º e, em 2007, 39.º).

---

1 [http://www.imd.ch/research/publications/wcy/upload/WCY\\_Online.pdf](http://www.imd.ch/research/publications/wcy/upload/WCY_Online.pdf).

<sup>2</sup> Este ranking pretende responder à questão de como é que os países e as empresas estão a gerir a totalidade das suas competências para atingir uma maior prosperidade, e é calculado através da análise de quatro factores de competitividade distintos: desempenho económico, nível de infra-estruturas, eficiência empresarial e eficiência do Governo.

**Tabela 2.3.1 - Produtividade na UE**

	GDP per hour worked (EU-15=100)		Labour productivity per person employed relative to EU-27 (EU-27=100)		Real unit labour cost growth (%)
	1997	2007 (1)	1998 (2)	2007	2007
EU-27	:	88.0	100.0	100.0	-0.8
Euro area	:	101.8	115.9	110.2	-0.7
BE	130.5	123.7	134.4	130.2	1.1
BG	:	32.0	30.0	35.7	5.9
CZ	44.6	53.3	60.1	73.6	-1.1
DK	108.2	100.3	109.1	106.0	2.2
DE	112.6	109.7	112.5	105.8	-1.5
EE	:	50.7	41.2	68.1	8.4
IE	82.7	106.5	125.3	135.6	3.2
EL	65.4	71.8	90.8	104.9	1.4
ES	93.3	92.3	107.7	105.0	-0.3
FR	113.5	119.5	126.3	124.3	-0.4
IT	102.9	88.0	130.1	107.9	-0.6
CY	63.5	68.9	82.3	85.7	-0.6
LV	:	42.1	36.8	53.6	10.3
LT	32.7	48.2	40.6	60.7	-1.5
LU	147.7	174.0	165.5	180.3	1.0
HU	44.5	55.3	62.6	73.9	1.4
MT	:	74.8	:	89.9	-2.3
NL	113.0	120.8	110.9	112.7	0.5
AT	103.8	104.8	121.5	119.9	-1.1
PL	:	45.7	47.7	65.7	3.0
PT	55.9	59.2	67.8	69.9	-2.3
RO	:	29.1	:	41.0	3.6
SI	61.2	72.6	74.1	84.3	-1.0
SK	44.0	64.2	56.2	76.8	-0.9
FI	93.3	97.3	114.2	111.9	-1.8
SE	101.6	106.1	112.0	115.3	1.2
UK	84.8	89.8	107.4	108.8	-1.5
HR	:	:	54.4	68.4	:
TR	:	:	53.2	62.4	:
IS	:	84.2	110.4	102.2	:
NO	123.2	163.0	114.0	154.7	4.5
CH	101.3	97.2	112.4	108.2	:

(1) Czech Republic, Ireland, Greece, Spain and France: data are for 2006; Romania and the United States: data are for 2005.

(2) EA-13 instead of EA-15.

Fonte: Eurostat, 2008, *Key figures in Europe 2009*

No entanto, o estudo revela também que o nosso país apresenta menor capacidade para resistir às adversidades da conjuntura económica. A melhor performance de Portugal foi ao nível das infra-estruturas, onde subiu quatro lugares, para a 28.<sup>a</sup> posição; mais modesto foi o desempenho económico, onde passou do 44.<sup>o</sup> para o 42.<sup>o</sup> (graças aos números da inflação e às receitas do turismo) e a eficiência empresarial, que se manteve ao mesmo nível, no 43.<sup>o</sup> lugar; a pior performance foi ao nível da eficiência do Governo, com os custos dos despedimentos e a dívida pública a empurrarem a descida de dois lugares na tabela. Está em 29.<sup>o</sup> lugar.

No cômputo geral, Portugal continua abaixo de países como a Eslovénia e a Eslováquia, que ocupam respectivamente as 32.<sup>a</sup> e 33.<sup>a</sup> posições, embora tenha conseguido ultrapassar a Espanha, em 39.<sup>o</sup> lugar. Em termos de países europeus, a competitividade nacional ultrapassa ainda a Itália, que aparece em 50.<sup>o</sup> lugar e a Grécia, que está em 52.<sup>o</sup> lugar. Na liderança deste ranking permanecem Estados Unidos, Japão e Reino Unido, os países nórdicos, a Suíça, e pequenas economias abertas como Hong Kong e Singapura.

Como já se viu atrás, a competitividade joga-se actualmente em palcos onde a abordagem neoclássica do desenvolvimento económico não tem mais eco. De acordo com as teorias económicas de inspiração neoclássica, o desenvolvimento económico é resultante de dois factores independentes:

- “um aumento da intensidade de capital por trabalhador, ou seja, uma nova combinação dos factores de produção capital e trabalho, reflexo de uma progressiva acumulação de capital, que determina um aumento da produtividade por trabalhador
- e, por outro, de uma alteração de tecnologia, isto é de uma deslocação ascendente da própria função de produção, que determina um aumento da produtividade por trabalhador” (Costa, 2001:341).

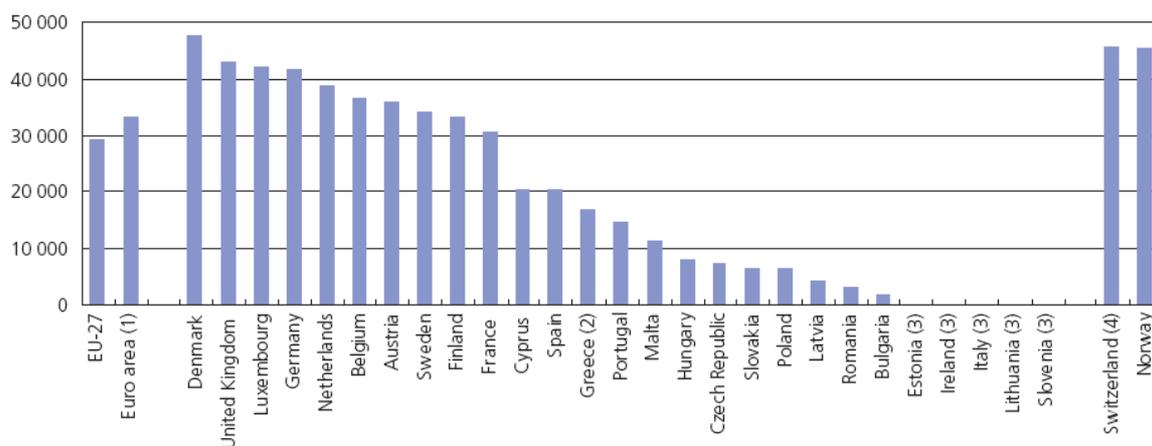
Esta explicação assenta em pressupostos que já não se verificam (o facto de considerar que a tecnologia é conhecida de todos e que o seu desenvolvimento é exógeno à produção, assim como a ideia de que a produtividade do trabalho, para uma dada tecnologia, depende da quantidade relativa dos factores e não das suas características qualitativas, como são os casos da educação e da formação).

De facto, a competitividade de um país “depende de factores vários, desde a qualidade de gestão, conhecimento e educação dos quadros à inovação

tecnológica” (Leitão, 2002:56). Daí que resulte claro, hoje em dia, que a procura de competitividade assente em baixos salários e, conseqüentemente numa mão-de-obra em quantidade independentemente do seu grau de qualificações é, para os países ocidentais, uma guerra que, a querer travar-se, está irremediavelmente perdida (Porter, 1995; Neto; 2003; Amaral; 2002; Pereira, 2007, Landes, 1999, Greenspan, 2007, Giddens, 2007, Amaral e Pedro, 2004, Freitas e Lança, 2008, ...)³. A liberalização do mercado da Têxtil e do Vestuário desde Janeiro de 2005 com a entrada em peso da China provou-o à saciedade (Almeida, 2005).

No caso concreto de Portugal, é um facto que somos um país de salários baixos, mas ... na Europa Ocidental. No entanto, o custo do trabalho em Portugal é muito mais caro do que os vários países da Europa de Leste que recentemente aderiram à UE.

**Gráfico 2.3.1. - Vencimento em euros na indústria e serviços (2005)**



- (1) EA-12.
- (2) 2004.
- (3) Not available.
- (4) 2003.

Fonte: EUROSTAT (2008b), Europe in figures 2008

Os salários dos búlgaros, dos letões, dos lituanos e dos romenos são cerca de um terço dos de um trabalhador português médio. Em relação à China, à

<sup>3</sup> De resto, a própria cultura dos países, entendida em termos de formas gerais de pensar, viver e sentir, influi no seu desenvolvimento económico – “a cultura pode exercer influência crucial na ética do trabalho, na conduta responsável, na motivação de base espiritual, no dinamismo da gestão e numa variedade de outros aspectos do comportamento humano que podem ser críticos para o sucesso económico. Ademais, a operação bem sucedida das trocas económicas depende da confiança mútua e das normas implícitas.” (Amartya Sen, 2002:4 citada por Rego e Tavares, 2004:69).

Índia ou ao Brasil, os custos unitários dos trabalhadores portugueses são várias vezes superiores. Se com estes países ainda existe algum proteccionismo no contexto da União Europeia, entre os estados-membros europeus não existem tarifas nem outras taxas aduaneiras, circunstância que determina que as diferenças de custos salariais sejam mais importantes para a competitividade relativa das empresas nacionais (Pereira, 2007).

Daí que a aposta estratégica do país implique, necessariamente, a inovação e a lógica de maior valor acrescentado (Almeida, 2005; Barroso, 2003; Cooper, 2004; Faustino, 2004; Moura, 2003; Rodrigues, 2003; Tavares, 2003; Pereira, 2007).

Como bem afirmam Freitas e Lança (2008), a indústria portuguesa concentra-se em elos ligados à fabricação e criação de fraco valor, ou seja, especialização pouco qualificada, circunstância que obriga a uma reconfiguração no modelo de desenvolvimento económico português. No documento do Quadro de Referência Estratégica Nacional, pode ler-se a este respeito:

“ ... a economia portuguesa parece mostrar uma forte incapacidade de absorção das novas qualificações produzidas, sugerindo os trabalhos de avaliação do Plano Nacional de Emprego que a falha reside, principalmente, na transformação dos processos de organização do trabalho e de orientação empresarial para a inovação. Neste contexto, a propensão média das empresas para a adopção de novas tecnologias, para a incorporação de conhecimento e a subida nas cadeias de valor, para a procura de novos mercados e para a internacionalização, fica ainda aquém do que seria desejável.” (2007:51)

Ideia que apresenta poucas novidades, sublinhe-se, tendo em conta as inúmeras vozes que se têm feito ouvir alertando para a necessidade de reconversões económicas e alterações ao modelo de desenvolvimento económico que Portugal, apesar de todos os esforços, ainda persiste em seguir:

“... a superação das graves dificuldades actuais da nossa economia não se fará sem uma aposta muito forte na inovação, particularmente em novos produtos internacionalmente desejáveis e em novos sistemas de comercialização e distribuição, com vista aos mercados externos.” (Neto, 2005:24)

“A ambição reside na construção de um Portugal criador e competitivo, afastando-nos da passividade de uma estação de serviços.” (Simão, 2003:38).

Daí que se torne imprescindível uma reorientação dos investimentos, centrando-os no que verdadeiramente reforça a competitividade:

“Tanto a avaliação do QCA II, como a avaliação do respectivo impacte macroeconómico, alertavam para as consequências penalizadoras de uma programação excessivamente orientada para a dotação de infra-estruturas e menos dirigida para o estímulo a investimentos em áreas imateriais, designadamente ao investimento privado em inovação e para a acumulação de capital humano.” (QREN, 2007:49)

“Essa concentração relativa das infra-estruturas, estimada em cerca de 63% da despesa pública do QCA II, terá contribuído para acentuar as características estruturais do modelo de crescimento em Portugal excessivamente dependente do sector da construção, condicionando os ajustamentos necessários no mercado de trabalho (por via da absorção de emprego desqualificado) e não induzindo a necessária alteração do modelo estrutural de afectação de recursos na economia portuguesa.” (idem:50)

A procura de um país mais competitivo, como o afirmava já o Presidente da Associação Industrial de Portugal, Rocha de Matos, “exige que se invista estrategicamente na qualificação dos portugueses e das organizações” (2003:20). De facto, existe hoje um consenso nacional sobre a prioridade absoluta à educação e à formação profissional.

“A formação profissional surge como indissociável da mudança organizacional até pelo facto de “as actuais formas de organização do trabalho induz(ir)em, cada vez mais, ao delinear de novas estratégias empresariais assentes na formação profissional.” (Rebelo, 2005:33).

“(Vivemos num)... mundo global onde a competitividade é o factor de referência; e o grau de qualificação e de emancipação intelectual das pessoas e de adesão a projectos comuns são factores diferenciadores que sustentam essa competitividade.” (Batista, 2005:37)

“O primeiro (objectivo) tem a ver com a necessidade de termos recursos humanos altamente qualificados (...) e com a necessidade de adaptar os sistemas de formação e de educação às exigências da Sociedade da Informação e uma aposta na formação profissional contínua.” (Alfaiate, 2003:24)

“(temos) necessidade de inverter de forma rápida a política de permanente desvalorização dos activos estratégicos que são os RH (...),repensando e desenhando toda a política de ensino e de formação, por forma a que as qualificações sejam um investimento reprodutivo e não fabricar uma população que colecciona graus académicos com nula ou escassa adesão à realidade, nomeadamente, às necessidades das empresas. Importa acabar com a aristocracia dos títulos e incrementar efectivamente o investimento nas qualificações como instrumento de melhoria real da produtividade, da promoção da qualidade e dar cobertura profissional a todas as áreas de actividade com o mesmo nível de desempenho.” (Batista, 2005:37/38)

“... o problema da modernização das empresas não é tanto de meios, mas mais de atitude e cultura empresarial e sobretudo da capacidade de introdução e difusão de novas estratégias organizacionais, que envolvam os aspectos da formação e da certificação profissionais.” (QREN, 2007:51)

A inevitabilidade da formação profissional, como estas citações o comprovam, é uma consequência inevitável de necessidades como as de:

- saber lidar com e evolução da tecnologia,
- trabalhar e participar em processos de inovação;
- uma maior flexibilidade requerida pelas novas formas de organização do trabalho;
- uma gestão mais participativa,
- uma constante adaptação às exigências do mercado (regulando volumes de produção e cumprindo prazos de entrega e de níveis de qualidade de produtos e serviços),
- realizar, cada vez menos, tarefas repetitivas e monótonas e de se ser capaz, cada vez mais, de saber resolver problemas;

- o aumento crescente de responsabilização individual no desempenho profissional
- a evolução do conteúdo do trabalho em direcção à abstracção e integração de tarefas.

Um facto é incontornável: não há vozes (credíveis, entenda-se) a afirmar que a educação e a formação não constituem, de par com outros, vectores por excelência do desenvolvimento económico sustentado e, como tal, da competitividade<sup>4</sup>. Socorramo-nos da voz avisada de Galbraith, que, de forma lacónica, remata o assunto desta forma: “neste mundo não há população educada que seja pobre, nem população ignorante que seja rica” (1997:190).

Ora, a julgar pelos investimentos realizados, Portugal deveria encontrar-se numa situação privilegiada. Senão, vejamos:

1. No seguimento da enorme e substantiva afectação de recursos durante os dois primeiros quadros comunitários de apoio (QCA), Portugal foi “... o país, a seguir à Grécia, que mais beneficiou proporcionalmente dos fundos estruturais no QCA 2000-2006. Em percentagem do PIB, Portugal recebeu o equivalente a mais de 3%, e a Grécia quase 4%” (Faustino, 2003:20).
2. Também no que diz respeito às despesas com a educação, Portugal encontra-se relativamente bem posicionado: entre 1995 e 2003, as despesas públicas com a educação aumentaram de 5,3% para 5,8% do PIB”, o que nos posiciona, na OCDE, como o país que mais gasta com a educação, se exceptuarmos os países escandinavos e a Bélgica. Ou seja, em termos relativos, gastamos mais do que a Espanha, a Irlanda, a Grécia, a República Checa, a Itália, a Áustria e até a própria Alemanha (Pereira, 2007).

No entanto, e no respeitante aos investimentos realizados na educação, como afirma Vítor Constâncio (2004), Governador do Banco de Portugal, trata-se do subsistema relevante para o crescimento em que temos piores indicadores.

“Recordo rapidamente o desastre que temos neste sector. No que diz respeito à percentagem do grupo etário com educação superior completa,

---

<sup>4</sup> Na bibliografia que apresentamos, o número de autores que defende a importância da educação e da formação é de tal forma significativo que optámos por não fazer aqui as devidas referências bibliográficas, sob pena de sobrecarregar graficamente o texto.

estamos no nível mais baixo entre os países da OCDE e muito abaixo dos dez países que agora aderiram à União Europeia. Em Portugal, há cerca de 20% da nossa população, entre os 15 e os 64 anos, com o curso secundário completo – os níveis médios dos novos países da Europa são superiores a 60%. A mesma coisa acontece em relação ao ensino superior. Apesar destes indicadores, temos um nível de despesas com a educação que, em percentagem do PIB, é superior à média da OCDE. Temos também o melhor indicador de todos os países da OCDE na relação entre o número de alunos e de professores, o que, obviamente, deveria ser favorável a uma maior eficácia do sistema. Mas, apesar disso, a verdade é que os resultados, por exemplo, nos exames internacionais do programa PISA da OCDE situam-nos na cauda dos países da OCDE em todas as matérias, quando estamos na 5ª posição no que diz respeito às despesas com educação básica e secundária, que são os níveis que afectam estes exames internacionais” (Constâncio, 2004:23)<sup>5</sup>.

Também um antigo Ministro da Educação de Portugal, Veiga Simão, o afirma: as despesas públicas com a Educação colocam-nos entre “os primeiros países da UE, mas a rentabilidade da aplicação destes meios, de acordo com relatórios do FMI e outros, indicam que a eficácia do sistema é apenas cerca de 60% da dos países mais desenvolvidos” (2003:40).

Estes indicadores vêm-se, infelizmente, coadjuvados pelos resultados do mais recente PISA, onde nos foi permitido constatar que “a literacia em matemática, ciências e leitura, tal como em engenharia, manufactura, construção e informática, quer em jovens de 15 anos, quer noutros com idades entre os 20 e os 29 anos, é de tal modo preocupante, que não teremos futuro se não elevarmos a média” (idem:41).

O economista Álvaro Santos Pereira (2007: 104-106), baseando-se no Economic Survey of Portugal 2006, da OCDE, descreve bem o estado actual da arte, no que à educação diz respeito:

“Ao nível dos sectores secundário e europeu, Portugal ainda se encontra na cauda da OCDE em termos de nível educacional da população. Pior do que nós só a Turquia e o México. Em relação aos trabalhadores do grupo etário

---

<sup>5</sup> Espanha encontra-se em 45º. Finlândia é o líder.

mais velho, entre 55 e 64 anos de idade, temos os piores indicadores da OCDE, pois pouco mais do que 10% dos indivíduos deste grupo etário têm, pelo menos, o ensino secundário.

(...) Temos a mais baixa percentagem de indivíduos entre os 34 e 53 anos de idade (portanto, já educados no período democrático) com o ensino secundário e superior da OCDE e, ainda mais alarmante, mesmo nas camadas de trabalhadores mais jovens (entre os 25 e 34 anos) só somos melhores do que a Turquia e o México! No grupo destes últimos trabalhadores, apenas cerca de um terço possui uma educação com, pelo menos, o ensino secundário. Em comparação, neste grupo etário (25-34 anos), a Espanha e a Itália têm mais de dois terços dos trabalhadores com pelo menos o ensino secundário. O dobro! E estes são os países da OCDE com os piores indicadores ... a seguir aos nossos. Em contrapartida, aqueles países que muitas vezes consideramos como os nossos concorrentes mais directos (...) tais como a República Checa, a Polónia ou a Hungria, quase 90% dos trabalhadores com idades entre 25 e 34 anos têm, pelo menos, o ensino secundário. Três vezes mais do que nós!

Outros indicadores são igualmente maus. A nossa taxa de analfabetismo é ainda cerca de 10%, enquanto a média europeia é de 1,7%, (...), em 2000, a escolaridade média de cada português era apenas 7,5 anos, enquanto os espanhóis e os gregos tinham, respectivamente, 8,5 e 10 anos de escolaridade. A média europeia é de cerca de 11 anos."

Numa publicação mais recente, o mesmo autor, Álvaro Santos Pereira salienta os que considera os factos da Educação:

"Facto 1 – Portugal gasta tanto no sector educativo (em percentagem do PIB) como a média dos países da OCDE

Facto 2 – Portugal tem um péssimo retorno do investimento educativo

Facto 3 – A qualidade educativa é baixa

Facto 4 – As taxas de reprovação são elevadas

Facto 5 – o abandono escolar é epidémico e terceiro-mundista" (2009:195)

No mais recente relatório da OCDE, produzido a propósito do actual processo de implementação de um sistema de avaliação de desempenho de professores, pode ler-se:

“Despite the expansion of the educational system, educational attainment remains a challenge. It is the lowest in the OECD area for the working-age population with 28% of 25-64-year-olds having attained at least upper secondary education in 2006. The high share of students leaving the education system too early with low skills remains also a major problem. Upper secondary graduation rates reached 53% in 2004, well below the OECD average of 80% - 2<sup>nd</sup> lowest figure among the OECD countries for which data are available” (2009:17).

“The achievements of students measured by the results of the 15 year-olds at PISA are well below the OECD average (idem:18)

Estes factos não resultam de falta de investimento. No mesmo relatório da OCDE afirma-se claramente que tem havido um considerável investimento em educação nos últimos anos (ibidem). Actualmente, a percentagem de investimento é equivalente à da média da OCDE (em percentagem do PIB), conhecida como o clube dos países ricos. Gastamos mesmo mais no sector educativo do que a Alemanha, a Espanha, a Irlanda, a Grécia e a República Checa. Também nas despesas por aluno, pois gastamos quase tanto por aluno quanto a Finlândia e o Canadá e substancialmente mais do que a Coreia do Sul, todos países com uma elevada qualidade educativa. “Gastamos mais por aluno do que os checos, os húngaros, os eslovacos, os coreanos, os neozelandeses, os espanhóis, os alemães e os irlandeses (Pereira, 2009: 196). Contudo, e como os relatórios internacionais o atestam, os alunos de todos estes países têm desempenhos escolares bastantes superiores aos dos nossos alunos.

“Ou seja, gastar não é o problema. Gastamos tanto ou mais do que a média da OCDE. O problema é a eficiência desses gastos.” (ibidem)

Se este é o quadro de que dispomos relativamente à educação, também no que diz respeito à formação, os resultados (os poucos que foram disponibilizados) não são animadores. Desde logo, no que diz respeito à participação em formação contínua.

**Tabela 2.3.2 - Lifelong learning (% da população entre os 25 e os 64 anos que participou em educação e formação)**

	Total		Male		Female	
	2001	2006	2001	2006	2001	2006
<b>EU-27</b>	7.1	9.6	6.6	8.8	7.6	10.4
<b>Euro area</b>	5.2	8.2	5.2	7.9	5.2	8.6
<b>Belgium</b>	6.4	7.5	6.9	7.4	5.9	7.6
<b>Bulgaria</b>	1.4	1.3	1.3	1.3	1.4	1.3
<b>Czech Republic</b>	:	5.6	:	5.4	:	5.9
<b>Denmark</b>	18.4	29.2	16.1	24.6	20.7	33.8
<b>Germany</b>	5.2	7.5	5.7	7.8	4.8	7.3
<b>Estonia</b>	5.4	6.5	3.8	4.2	6.9	8.6
<b>Ireland</b>	:	7.5	:	6.1	:	8.9
<b>Greece</b>	1.2	1.9	1.2	2.0	1.1	1.8
<b>Spain</b>	4.4	10.4	4.0	9.3	4.9	11.5
<b>France</b>	2.7	7.5	2.5	7.2	3.0	7.8
<b>Italy</b>	4.5	6.1	4.4	5.7	4.6	6.5
<b>Cyprus</b>	3.4	7.1	3.4	6.5	3.4	7.8
<b>Latvia</b>	:	6.9	:	4.1	:	9.3
<b>Lithuania</b>	3.5	4.9	2.3	2.9	4.6	6.6
<b>Luxembourg</b>	5.3	8.2	5.9	7.6	4.7	8.7
<b>Hungary</b>	2.7	3.8	2.2	3.1	3.1	4.4
<b>Malta</b>	4.6	5.5	5.8	5.5	3.4	5.6
<b>Netherlands</b>	15.9	15.6	16.5	15.3	15.2	15.9
<b>Austria</b>	8.2	13.1	8.7	12.2	7.7	14.0
<b>Poland</b>	4.3	4.7	3.7	4.3	4.9	5.1
<b>Portugal</b>	3.3	3.8	2.9	3.7	3.6	4.0
<b>Romania</b>	1.0	1.3	1.1	1.3	1.0	1.3
<b>Slovenia</b>	7.3	15.0	6.7	13.8	7.9	16.3
<b>Slovakia</b>	:	4.3	:	4.0	:	4.6
<b>Finland</b>	17.2	23.1	14.7	19.3	19.7	27.0
<b>Sweden (2, 3)</b>	17.5	32.1	15.4	27.9	19.7	36.5
<b>United Kingdom</b>	20.9	26.6	17.5	22.0	24.4	31.2
<b>Croatia (3)</b>	:	2.1	:	2.0	:	2.4
<b>Turkey</b>	1.0	2.0	0.7	1.6	1.2	2.4
<b>Iceland (3)</b>	23.5	25.7	19.0	21.6	28.1	29.8
<b>Norway</b>	14.2	18.7	13.8	17.2	14.5	20.2
<b>Switzerland (3)</b>	36.0	26.9	41.8	27.4	30.2	26.5

(1) Refer to the Internet metadata file ([http://europa.eu.int/estatref/info/sdds/en/educ/educ\\_base.htm](http://europa.eu.int/estatref/info/sdds/en/educ/educ_base.htm)).

(2) Break in series, 2001.

(3) 2005 instead of 2006.

Fonte: Eurostat, 2008b, Europe in Figures 2008

Se exceptuarmos a Bulgária, a Roménia e a Grécia, Portugal é o país da UE a 27 com piores indicadores no que diz respeito à participação em formação e educação, circunstância que, na melhor das hipóteses, nos deve fazer rever todo o percurso realizado desde 1986, altura em que integrámos a UE e começámos a beneficiar de fundos estruturais.

Já Veiga Simão alertava para a conflagrada realidade do acesso à formação profissional por parte dos trabalhadores em Portugal: “o ritmo de aprendizagem ao longo da vida (população dos 25 aos 64 anos que participou em acções de formação/educação) é inferior a 3%. Assim, só igualaremos os países europeus mais desenvolvidos lá para o ano 2050” (Simão, 2003:40/41)

“De acordo com os dados do Eurostat em 2002, Portugal surge incluído num grupo de países (a par da Espanha e da Grécia) que se caracteriza pela fraca percentagem de trabalhadores a acederem à formação contínua, pela, em média, longa duração dos estágios e, ainda, pela mais fraca (comparativamente aos restantes países) participação financeira das empresas em formação. (...) as expectativas de formação para os indivíduos nos países da UE, ou seja, o número de horas médias de estágio ou curso que um trabalhador pode esperar realizar num ano (calculado mediante a multiplicação da duração média dos estágios pela taxa de acesso a estes no conjunto dos trabalhadores) situava-se nas 22 horas/ano para países como a Dinamarca e, no pólo oposto, seis horas/ano em países como Portugal e a Grécia” (Glória, 2005:34)<sup>6</sup>.

Para além do acesso à formação, também ao nível dos resultados. Embora os dois primeiros quadros comunitários de apoio não disponham de muitas e adequadas avaliações do impacto da formação realizada (Marques, 1995, Neto, 2005), as que chegaram ao domínio público, não sendo muito concludentes, apresentam alguns indicadores que estão longe de poder ser considerados satisfatórios (Castro e tal, 1997; Grilo, 1994; Neves, 1996; Vitorino, 1996).

António Saraiva, num estudo publicado em 1999 e utilizando dados do Inquérito ao emprego de 1996, realizou uma avaliação econométrica do impacto da formação profissional – recebida tanto ao serviço nas empresas ou em escolas

---

<sup>6</sup> Em Espanha, a título de curiosidade, refira-se que a expectativa de formação era superior – 11 horas/ano (ibidem).

não superiores, centros de formação ou escolas profissionais – nos salários dos formandos, no âmbito da qual lhe foi permitido concluir que:

- a formação recebida em centros ou escolas profissionais não induz qualquer impacto salarial positivo (o que lhe permite inferir que o tempo aí dispendido pelos formandos e os recursos aí investidos se revelaram um desperdício);
- a formação feita ao serviço das empresas é a mais compensadora das modalidades de formação analisadas em termos salariais.
- para os restantes tipos de formação, o retorno é modesto, quando comparado com o da educação formal (por exemplo, o ensino secundário completo).

Não obstante estes esforços (poucos) de avaliar a formação realizada, em particular desde a integração de Portugal na EU, “sabe-se muito pouco sobre o impacto da formação profissional, tanto na empregabilidade dos formandos como nos seus salários” (Ferreira, 2003:58). Oportunamente nos referiremos às causas desta escassez de esforços avaliativos.

## Capítulo 3 – Avaliar porquê e para quê?

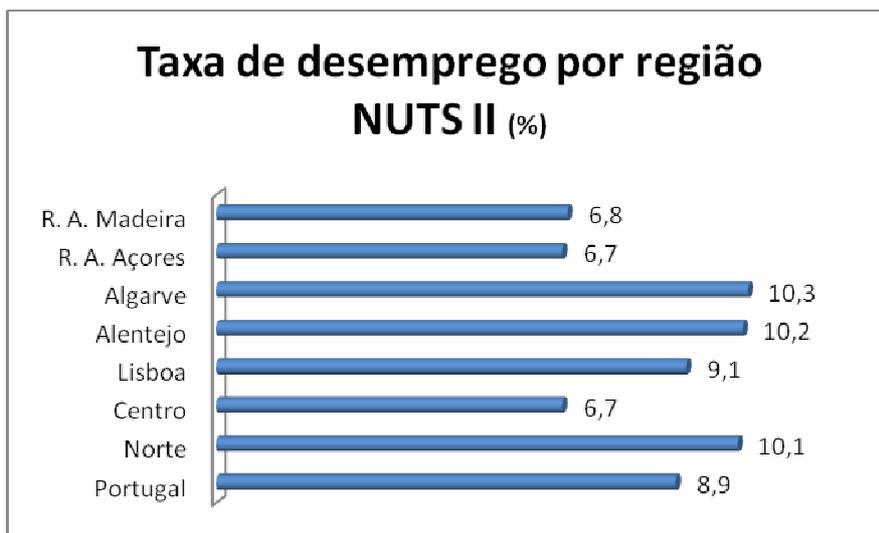
### 3.1. Avaliar: a percepção de uma urgência

A avaliação tem vindo a espalhar-se um pouco por toda a Europa, tendo-se assistido a um crescimento de actividades avaliativas e da sua importância. É utilizada por governos, como instrumento que permite monitorizar a implementação e maximizar a alocação de recursos em várias políticas sociais, nelas se incluindo, cada vez mais, as relacionadas com a educação, a formação e com o mercado de trabalho.

As explicações para este fenómeno são variadas. Por um lado, assistimos a um contexto de disfunções e polarização dos mercados do trabalho, a que atrás já fizemos referência, que obrigam a políticas estruturais relativamente a carreiras, vencimentos e acessos a educação e formação, políticas essas que necessitam, cada vez mais, de se tornarem eficazes na integração de grupos excluídos.

A este respeito, vale a pena atentar nos níveis de desemprego em Portugal e nas suas tipologias, para melhor podermos compreender a necessidade de intervir com novas políticas.

**Gráfico 3.1.1. - Taxa de desemprego por região - NUTS II (%)**



Fonte: INE, Estatísticas do Emprego - 1º trimestre de 2009

De acordo com estimativas do Instituto Nacional de Estatística<sup>7</sup>, a taxa de desemprego estimada para o 1º trimestre de 2009 foi de 8,9%. O número de desempregados era de 495,8 mil<sup>8</sup>.

Sendo certo que, em 2009, os dados do desemprego têm uma dimensão conjuntural, resultante da crise financeira e económica com origem nos EUA, não parece menos verdade, como afirma Carlos Farinha Rodrigues, professor do ISEG (citado por Silvestre e Rodrigues:2008), que a nossa pobreza assume um carácter estrutural - "ter emprego não é suficiente para fugir à pobreza". Estas dificuldades estruturais socioeconómicas exigem programas e políticas diversificados, bem como organizações complexas.

Ao mesmo tempo, as pressões orçamentais aumentaram a necessidade de uma maior eficácia, mais eficiência e qualidade superior de medidas e programas públicos e privados. Também as análises comparativas internacionais proporcionam informações sobre os sistemas de educação e de formação, designadamente sobre os requisitos e processos condicionadores do seu desempenho. Por último, a distribuição dos fundos estruturais europeus, que incluem nas suas condições de atribuição a obrigatoriedade de avaliação, contribuíram também para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa num número significativo de países, não constituindo Portugal excepção.

Neste contexto, os anos vindouros confrontam-se com duas grandes ordens de preocupações:

1. É imprescindível que continuemos a investir em educação e formação, de par com outros vectores que sejam propulsores de desenvolvimento económico e de competitividade
2. Torna-se imperioso que esses investimentos estejam associados a esforços avaliativos, sob pena de se cair no habitual "mude-se algo para que tudo fique na mesma".

A segunda preocupação é, de resto, referida por inúmeros autores (Barbier, 1985; Marques, 1995; Reeves, 1995; Salgado, 1997; Boterf, 1989; Bramley, 1991; Huser, 1996; Meignant, 1991; Truelove, 1995; Wexley, 1991; ...) e também por dirigentes:

---

<sup>7</sup> Dados obtidos no website do Instituto Nacional de Estatística ([http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaques&DESTAQUESdest\\_boui=56512333&DESTAQUESmodo=2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=56512333&DESTAQUESmodo=2)), a 11 de junho de 2009.

<sup>8</sup> No momento em que finalizámos a revisão destas páginas, o IIEFP divulgava uma taxa de desemprego superior a 524.000 portugueses, mais de 10% da população com idade de trabalhar.

“(É necessário) desenvolver uma função acompanhamento e avaliação interna ao sistema e garante da eficácia de aplicação das verbas...” (Neves, 1995:80)

“(...) torna-se evidente que é crucial trazer, para a essência das nossas preocupações, a qualificação dos portugueses, a criação do conhecimento, a sua transmissão e aplicação e, ao desenhar a Carta Magna da Competitividade, perspectivar as fases da sua evolução, na década 2005-2015, associando-a a metas calendarizadas, tendo em atenção que o Estado, para contribuir para o sucesso, deve acabar com a subsídio-dependência descontrolada a diversos actores e, antes, medir os resultados apostando em ritmos de progresso firmados em contratos-projecto, inerentes a sistemas de incentivos claros e despojados de inutilidades burocráticas.” (Simão, 2003:39)

“O país tem que pensar economicamente. De confrontar recursos com resultados.” (Barroso, 2003:45)

“É necessário reforçar a qualidade da formação e a visibilidade do seu impacto no negócio” (Barata e Gomes, 2004:102)

O facto de escrevermos estas linhas em 2009 e virem a ser lidas e consultadas em anos posteriores não significa que o problema esteja resolvido e a preocupação tenha diminuído. De facto, e à medida que a formação profissional em Portugal tem conseguido sair da sua infância e entrar numa fase de maturidade, tem, naturalmente, aumentado a exigência no que diz respeito aos resultados da formação, o que faz com que a avaliação seja, cada vez mais, um momento-chave do processo formativo. O Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN) é, de resto, peremptório a esse respeito:

“As avaliações têm como objectivo melhorar a qualidade, a eficácia e a coerência da intervenção dos fundos e a estratégia e execução dos programas operacionais no que respeita aos problemas estruturais específicos que afectam os Estados-Membros e as regiões em causa, tendo em conta o objectivo do desenvolvimento sustentável e a legislação comunitária pertinente em matéria de impacto ambiental e de avaliação ambiental estratégica, a fim de examinar a evolução de um

programa ou grupo de programas relativamente às prioridades comunitárias e nacionais, ou de natureza operacional.” (2007:109).

Esta necessidade tinha já sido mencionada como incontornável em algumas das avaliações levadas a cabo no âmbito de programas estruturais:

“ ... reafectar recursos para o desenvolvimento de competências de coordenação, de acompanhamento, de avaliação e de divulgação de boas práticas; maior acompanhamento físico dos investimentos na fase prévia à a apresentação da candidatura.” (GGPRIME, 2006:11)

A avaliação parece, portanto, ser por todos reconhecida como imprescindível. Como afirmam Stufflebeam e Schinkfield, a avaliação é a disciplina fundamental na sociedade, uma vez que está orientada para apreciar e ajudar a melhorar todos os aspectos da sociedade (2007:4). É um processo que permite atestar dimensões como confiança, eficácia, eficiência, custo-benefício, segurança, facilidade de utilização e integridade (ibidem). A avaliação serve a sociedade ao proporcionar afirmações relativas a valor, mérito, melhoria, acreditação, prestação de contas e, quando necessário, informações basilares para terminar com maus programas.

Constituindo já uma profissão afirmada, com perfil de competências definido e estruturado e standards internacionais, a avaliação suporta e apoia várias profissões e, em contrapartida, é apoiada por muitas delas. Os serviços e a investigação, por exemplo, podem realizar progressos e enfrentar escrutínio público e profissional apenas se forem regularmente submetidos a rigorosa avaliação e demonstrarem ser confiáveis. Para além destes domínios de actividade, em qualquer profissão, os seus profissionais são obrigados a servir bem os seus clientes. E só o poderão conseguir se regularmente avaliarem, melhorarem os seus contributos e por eles forem responsáveis. A própria avaliação está sujeita a esta necessidade – é o que habitualmente se designa por meta-avaliação.

### 3.2. Utilidades da avaliação

Sendo imprescindível, a avaliação pode servir vários propósitos, tal como nos referem Stufflebeam e Shinkfield (2007:23 a 27): melhoria, prestação de contas, disseminação e enriquecimento/criação de conhecimento.

No primeiro caso – **melhoria** – a avaliação tem propósitos formativos e apoia esforços de desenvolvimento de um produto ou serviço, assegurando a sua qualidade ou melhorando-a. Trata-se de uma avaliação proactiva e prospectiva, que visa fornecer orientações para o próprio processo de decisão, seja na formulação de objectivos e prioridades, no planeamento, na implementação ou no acompanhamento/avaliação. Esta avaliação resulta de uma interacção próxima com as equipas de desenvolvimento dos programas e assenta, preferencialmente, em estudos de caso e não em desenhos investigativos experimentais com vista a análises comparativas com outros programas e serviços.

De acordo com Chelimsky, esta avaliação resulta de uma perspectiva desenvolvimental, apresentando as seguintes características:

#### Quadro 3.2.1. - Avaliação como "melhoria"

<b>Finalidade</b>	Fortalecer as instituições, construir capacidades organizacionais em áreas avaliativas e, como tal, útil e necessária aos agentes envolvidos
<b>Utilidades mais comuns</b>	Utilização institucional como parte do processo avaliativo; utilidade pública e política
<b>Papel do avaliador</b>	Próximo: o avaliador é um "amigo crítico", podendo mesmo ser parte da equipa responsável pelo programa ou projecto
<b>Independência do avaliador</b>	Não necessária ou pouco importante
<b>Tomada de posições</b>	Inevitável, ainda que adequável com base em análises externas e independentes
<b>Aceitabilidade por destinatários</b>	Relativamente elevada, pois não é ameaçadora
<b>Objectividade</b>	Incerta (baseada no grau de independência e no controlo exercido)

Traduzido e adaptado de Chelimsky, (1997:21)

No caso da **prestação de contas**, a avaliação decorre de uma outra lógica. São apreciações retrospectivas de projectos/programas terminados ou de produtos acabados. Neste tipo de avaliações, recolhe-se e agrega-se informação que permita um julgamento global do valor do avaliado. Estas avaliações são úteis para prestar contas em termos de sucessos ou fracassos, informam

consumidores acerca da qualidade e segurança de produtos e serviços e ajudam as partes interessadas a aumentar a sua compreensão dos fenómenos avaliados. Estas avaliações não são destinadas à equipa executora, mas antes aos financiadores e consumidores. Os relatórios finais apresentam uma descrição cumulativa do que foi realizado e atingido e uma avaliação custo-benefício. Nestes casos, designs experimentais com testes no terreno podem trazer vantagens para efeitos de experiências comparativas (tal como os ensaios duplamente cegos na testagem de novos produtos farmacêuticos e que, como tal, remetem para a utilização de grupos-controlo (Bamberger, Rugh e Mabry, 2006)), ainda que uma comparação experimental não constitua a única e decisiva forma de obter uma prestação de contas fiável. Desde logo, porque há inúmeras suspeitas (Fernandes, 2005; Bamberger et al, 2006; , Stufflebeam e Shinkfield, 2007, Chelimsky e Shadish, 1997, ...) quanto à realização de avaliações de programas que apenas se centrem em propósitos de *accountability*.

O quadro seguinte ajudará a compreender, de forma sintética, a perspectiva de prestação de contas (*accountability*):

**Quadro 3.2.2. - Avaliação como *accountability***

<b>Finalidade</b>	Medir resultados ou valores resultantes de fundos despendidos
<b>Utilidades mais comuns</b>	Utilização política, debate e negociação, esclarecimento, reformas, utilização pública
<b>Papel do avaliador</b>	Distante
<b>Independência do avaliador</b>	Pré-requisito
<b>Tomada de posições</b>	Inaceitável
<b>Aceitabilidade por destinatários</b>	Geralmente difícil, ainda que possa ser facilitada pela negociação
<b>Objectividade</b>	Elevada

Traduzido e adaptado de Chelimsky, (1997:21)

Estes dois propósitos/perspectivas avaliativos (melhoria e prestação de contas) aparecem também designados com base em expressões bem mais conhecidas: avaliação formativa e sumativa. O quadro da página seguinte apresenta as características de um e outro propósito avaliativo, dessa forma contribuindo para uma síntese ordenada das diferenças entre ambas.

**Quadro 3.2.3. - Avaliação formativa e sumativa**

	<b>Avaliação Formativa</b>	<b>Avaliação sumativa</b>
<b>Finalidade</b>	Garantia de qualidade, melhoria e desenvolvimento	Juízo global do objecto avaliado
<b>Utilização</b>	Orientação para tomada de decisão	Prestação de contas quanto a sucessos e fracassos; compreensão dos fenómenos avaliados
<b>Funções</b>	Feedback para melhoria e desenvolvimento	Informa utilizadores potenciais e financiadores acerca do valor do objecto avaliado (qualidade, custo, utilidade, segurança, ...)
<b>Orientação</b>	Prospectiva e proactiva	Retrospectiva e retroactiva
<b>Momento</b>	Durante o processo e o decurso das operações	Após o término do programa ou projecto
<b>Utilidade</b>	Apoia a definição de objectivos, o planeamento e a gestão operacional	Apoia utilizadores a tomar as decisões correctas
<b>Foco</b>	Objectivos, cursos alternativos de acção, planos, implementação, resultados intermédios	Projectos completos, programas estabelecidos, produtos finais ou resultados finais
<b>Variáveis</b>	Todos os aspectos do desenvolvimento de um programa/projecto	Alargado leque de dimensões relacionadas com mérito, valia, probidade, segurança, equidade e significância
<b>Destinatários</b>	Gestores, equipa - INSIDERS	Financiadores, utilizadores e outros stakeholders interessados - OUTSIDERS
<b>Planos de avaliação</b>	Flexíveis, emergentes, responsivos e interactivos	Relativamente fixos e pré-determinados, não emergentes nem evolutivos
<b>Métodos mais usuais</b>	Estudos de caso, observação, entrevistas, métodos experimentais não controladas ou estruturadas	Ampla leque de métodos que incluem estudos de caso, abordagens experimentais controladas/estruturadas e listas de verificação
<b>Relatórios</b>	Periódicos, geralmente com carácter informal, que respondem a necessidades dos clientes e pedidos da equipa responsável pelo projecto	Relatórios cumulativos com avaliação do realizado e do atingido; análise custo-benefício; análise comparativa com produtos/serviços concorrentes
<b>Relação entre avaliação formativa e sumativa</b>	Frequentemente, constitui a base para avaliações sumativas	Compila informação da avaliação formativa previamente recolhida e complementa-a

Traduzido e adaptado de Stufflebeam e Shinkfield (2007:25)

Independentemente das designações adoptadas, parece haver consenso quanto à suspeição relativamente a avaliações apenas com finalidades de prestação de contas e ainda quanto ao facto de, não sendo impossível, as duas dimensões serem dificilmente compatibilizáveis numa só estratégia avaliativa.

A terceira possível utilidade a dar à avaliação é a que pretende ajudar a **disseminar práticas e produtos** e ajudar potenciais utilizadores a tomar as decisões correctas e as aquisições adequadas. Nestes casos, importa que o

avaliador compare o produto/serviço em questão com outros que lhe sejam concorrentes. Nestes casos, as metodologias implicam designs experimentais para efeitos de análises comparativas. Embora não sejam utilizados em muitos casos, os designs experimentais podem constituir uma excelente forma de ir ao encontro das necessidades de informação dos utilizadores/consumidores.

Uma última utilidade reside na função **heurística** que a avaliação pode assumir. De facto, a avaliação pode contribuir para lançar luz, aumentar a compreensão e o conhecimento, fruto de revelações e informações obtidas. Enquanto que uma investigação pode ficar circunscrita ao estudo de variáveis seleccionadas em função do interesse do estudo, a avaliação pode considerar todos os critérios que ajudem a decidir do valor de um objecto avaliado. Por natureza, as avaliações implicam abordagens subjectivas e não se encontram tão controladas e sujeitas a manipulação como é característico de uma investigação típica. Daí que a avaliação, se devidamente planeada e orçamentada, possa servir não apenas propósitos de orientação de programas, de súmula dos seus contributos e de disseminação de produtos/serviços, como também proporcionar novos *insights* e pistas para legisladores, responsáveis por decisões e teóricos (Stufflebeam e Shinkfield, 2007).

Chelismky denomina esta perspectiva da avaliação como sendo de *conhecimento* e caracteriza-a da seguinte forma:

**Quadro 3.2.4. - Avaliação como conhecimento**

<b>Finalidade</b>	Gerar insights sobre problemas, políticas, programas e processos; desenvolver novos métodos ou criticar antigos
<b>Utilidades mais comuns</b>	Esclarecimento ( <i>enlightenment</i> ), utilidade política, investigação e replicação, educação, construção de conhecimento
<b>Papel do avaliador</b>	Distante ou próximo, consoante o design avaliativo e os métodos
<b>Independência do avaliador</b>	Crítica
<b>Tomada de posições</b>	Inaceitável, ainda que sob debate alargado
<b>Aceitabilidade por destinatários</b>	Destinatários podem ignorar resultados ou arquivar conclusões desagradáveis
<b>Objectividade</b>	Elevada (quando a tomada de posições não existe)

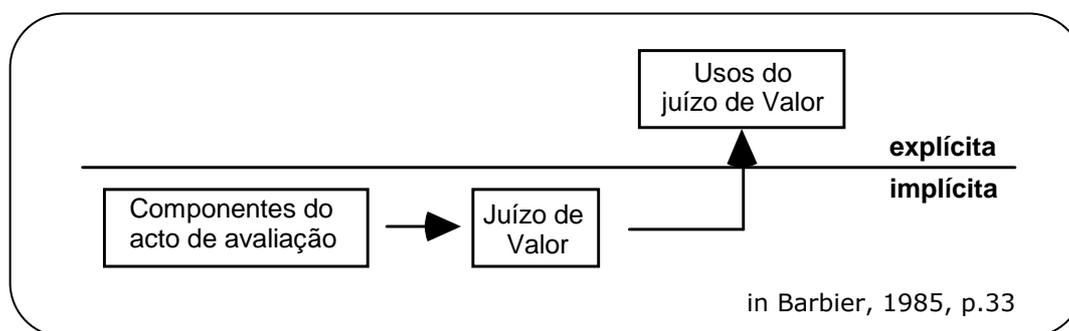
Traduzido e adaptado de Chelimsky, (1997:21)

Independentemente das utilidades a dar à avaliação, tendemos a crer que quanto mais sistemáticos, mais pormenorizados e profundos e mais disciplinados

forem os procedimentos avaliativos, mais benéficos a avaliação proporcionará ao seu objecto de estudo e mais duradouros esse benefícios serão. Tal é a distinção que habitualmente se faz entre avaliação formal e informal. Todos levamos a cabo avaliações informais para tomar decisões no quotidiano, sejam elas mais ou menos completas em termos de recolha de informação. Por exemplo, quando compramos um carro, obtemos opiniões de pessoas, falamos com os vendedores, lemos revistas, consultamos jornais e sites na NET, etc. De facto, e como afirma Scriven (1994), o acto avaliativo, porque feito implicitamente, é omnipresente: está presente em toda a actividade prática.

Barbier sugere-nos a análise dos vários tipos de avaliação, com base em conceitos como avaliação *implícita* e *instituída*. Segundo este autor, há um tipo de avaliação que surge em qualquer acto de apreensão da realidade ou do outro e que ele denomina como *avaliação implícita*: qualquer sujeito, no exercício de qualquer acção, faz sempre este tipo de avaliação. Neste caso, o juízo de valor explicita-se através dos seus efeitos.

**Esquema 3.2.1. - Avaliação implícita**

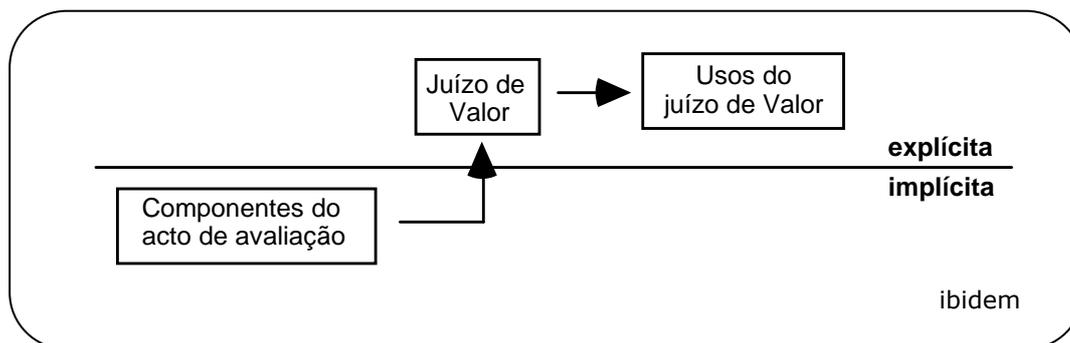


São disto exemplos os fenómenos de apreciação do valor dos diplomas no mercado de trabalho, ou, no decurso de uma formação, as marcas de aborrecimento ou de interesse.

Um outro tipo de avaliação selvagem ou subjectiva é também frequente, ainda que dependente das situações e dos contextos em que surge. Trata-se do que Barbier apelida de *avaliação espontânea*. Tal como a *implícita*, esta avaliação manifesta-se sem intermediário metodológico, sendo que, neste caso, o juízo de valor é claramente enunciado e formulado.

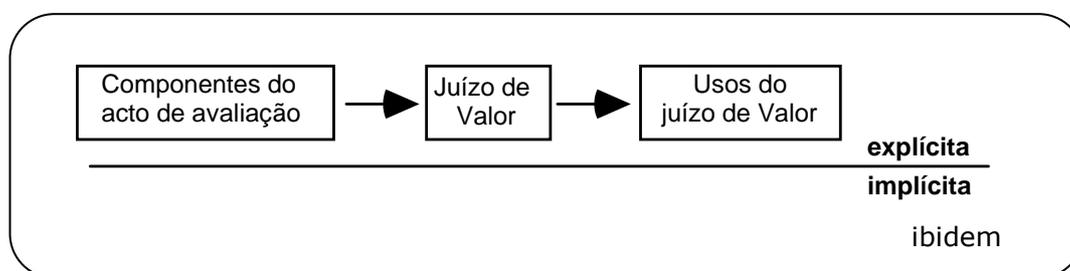
Recordemo-nos das conversas anónimas no elevador, nos corredores ou as discussões de pequenos grupos nas pausas para café de uma formação.

### Esquema 3.2.2. - Avaliação espontânea



Por último, a *avaliação instituída*, que consiste num acto deliberado e socialmente organizado chegando à produção de um juízo de valor. Neste caso, são utilizados instrumentos e metodologias, quem a promove está habilitado para o fazer e atingem-se resultados explicitados e passíveis de serem utilizados. "O juízo de valor explicita-se na sua produção como resultado de um processo específico em que as suas principais etapas são susceptíveis de observação" (Barbier, 1985, p. 32).

### Esquema 3.2.3. - Avaliação instituída



A avaliação, se realizada arbitrariamente, prejudica o campo teórico em que actua e todo o trabalho que aí for desenvolvido. As avaliações informais, sejam elas de tipo implícito ou espontâneo, não fornecem, habitualmente, bases sólidas para convencer quem toma decisões sobre a validade das conclusões avaliativas e das recomendações a dar.

Como tal, a avaliação deverá progredir no sentido da de tipo *instituído*, de modo a que os responsáveis pela formação, quando confrontados com orçamentos para novas formações, baseiem decisões em informações resultantes de processos de avaliação mais objectivos e independentes dos actores que os praticam.

Não havendo *one best way* para realizar avaliações, o conceito de avaliação de que aqui trataremos resulta desta preocupação e implica, por isso, sistematização e rigor. Os procedimentos avaliativos devem, assim, assentar em investigação sistemática e estruturada, utilizando para o efeito métodos de investigação social, indicadores e critérios e standards. Um processo avaliativo que não assente num design disciplinado, em recolha, organização e análises sistematizadas de informação e em comunicação dos resultados em relatórios válidos e fiáveis dificilmente pode, como reclamam Descy e Tessaring, “contribuir para a aprendizagem colectiva e para a produção de conhecimento” (2005:64) e muito menos fazer parte de um processo de desenvolvimento que informe os *stakeholders* sobre políticas específicas, processos e práticas. As avaliações que desrespeitem estes critérios e esta disciplina são contraproducentes, desperdiçadoras de recursos e mesmo enganadoras (Stufflebeam e Schinkfield, 2007).

A respeitar esses quesitos, então, a avaliação poderá contribuir para reduzir as incertezas no processo de decisão, apoiar a melhoria do desenho e concepção de programas e garantir uma mais eficiente alocação de recursos.

De entre os vários níveis avaliativos que podem ser tidos em conta (e de que falaremos mais à frente a propósito dos modelos de avaliação), a avaliação do impacte<sup>9</sup> permite compreender melhor a relação entre a promoção de competências e desenvolvimentos sócio-económicos e de bem-estar. Através de processos avaliativos, é-nos permitido analisar a relação entre capital humano e vários benefícios para os indivíduos, as organizações, a economia ou a sociedade.

De referir, contudo, que a avaliação não pode nem deve ser considerada a panaceia para todos os males. A presença de criteriosas e sistematizadas avaliações não garante necessariamente elevada qualidade em serviços ou que os responsáveis pelas decisões retirem as devidas ilações e tomem as necessárias medidas correctivas. Tivemos oportunidade de conhecer, ao longo de vários anos de trabalho, produtos e serviços de formação de fraca qualidade, que foram lesivos para os *stakeholders*, não por falta de avaliações adequadas e pertinentes, mas por incapacidade/falta de vontade dos decisores de assumir as

---

<sup>9</sup> Como veremos mais à frente, a propósito do modelo de avaliação de Kirkpatrick e o seu quarto nível avaliativo, o conceito de impacte encerra várias definições e objectos avaliativos.

medidas correctivas necessárias, quando não mesmo porque estes ocultaram informações avaliativas alarmantes.

Se quisermos que as avaliações provoquem efeitos positivos, decisores políticos, entidades reguladoras, entidades financiadoras, entidades formadoras, formadores e beneficiários da formação deverão, todos eles, agir com conhecimento e de forma responsável no processo avaliativo e nos produtos que este gera. Daí que tenhamos procurado, com este trabalho, não só disponibilizar informações e caminhos possíveis para prestadores de serviços de formação, como também para todos os agentes directa e indirectamente ligados à actividade formativa: Estado, associações, empresas, entidades formadoras, formadores e formandos. Só desta forma conseguiremos, a prazo, utilizar os préstimos da avaliação para melhorar a qualidade dos serviços e contribuir para o progresso social e económico.

No caso concreto de Portugal, para além dos condicionalismos que acabamos de referir, é forçoso que se refira e recorde as inúmeras dificuldades em conceber e passar à prática processos avaliativos, designadamente no domínio da formação profissional. Nos próximos capítulos, ocupar-nos-emos de as compreender e de apresentar propostas que as possam minimizar.

## Capítulo 4 – Os agentes da avaliação

Se a avaliação é, neste momento da reflexão, um dado inquestionável, é importante analisar, de entre os vários intervenientes na formação, *quem* precisa de avaliar. Antecipando, desde já, a conclusão deste capítulo, diremos que não há, no nosso entender, nenhum interveniente no processo formativo que não tenha necessidade de poder dispor dos juízos de valor que só metodologias, práticas e instrumentos de avaliação correctamente formulados podem proporcionar. Senão, vejamos.

### 4.1. Os formandos

Na qualidade de consumidores da formação, por iniciativa própria ou alheia, os formandos precisam de saber responder à questão:

“Para que me serve isto?”.

Independentemente do esquema horário da formação, do maior ou menor rigor com que decorre a formação, do subsídio estatal que assegura a propina de inscrição e do esforço que a frequência de tal ou tal programa pode implicar, os formandos deverão poder aferir da qualidade da prestação de serviços de formação existentes no mercado.

Infelizmente, parece estar generalizada a ideia de que as acções financiadas são, na grande maioria dos casos, pura perda de tempo para quem nelas participa, desperdício de recursos da parte dos organismos públicos que a subsidiam e motivo de enorme suspeição por parte de indivíduos, empresas e, não raro, dos próprios intervenientes na formação. Não interessará agora aqui saber o grau de conformidade de tal ideia à realidade, uma vez que, por um lado, as informações disponíveis sobre a formação profissional em Portugal são, como já vimos, escassas e, por outro, tais opiniões e juízos de valor resultam de avaliações de tipo implícito ou espontâneo, que atrás já explicámos. Ora, o boato não se pode nem deve citar.

Importará, sim, pensar que o clima de suspeição, fundamentado ou não, em torno de alguma da formação profissional, em particular da financiada, constitui indicador suficiente para que se concebam, desenvolvam e coloquem em prática

mecanismos de avaliação que permitam separar o “trigo do joio” em matéria de formação profissional<sup>10</sup>.

Na impossibilidade de poderem contar com uma entidade do tipo DECO, especialmente vocacionada para a formação profissional e que esteja social, científica e metodologicamente capacitada para dar conta do que justifica (ou não) investimento de tempo, de recursos e de dinheiro, os formandos sentir-se-ão mais mobilizados para a frequência de programas de formação se dispuserem, à partida, de informações fidedignas que fundamentem as suas decisões. As informações fidedignas a que nos referimos ultrapassam em muito os inquéritos feitos pelas entidades formadoras, à saída da formação, relativos ao grau de satisfação dos formandos. Os resultados obtidos nas *smiling sheets*<sup>11</sup>, como lhes chama Jac Fitz-Enz (citado por Meignant, 1991), não permitem concluir quanto à aquisição efectiva de conhecimentos, competências ou técnicas, quanto à aplicabilidade do adquirido no local de trabalho, nem quanto ao contributo organizacional da formação.

Para além disso, é sabido que clientes informados, atentos e exigentes são uma condição básica para uma melhoria na qualidade da prestação de serviços. Com vista a beneficiarem de uma maior procura, as empresas de formação tenderão, num mercado exigente (entenda-se, formandos dispostos de informações e possibilidades de avaliação mais objectivas), a buscar competências distintivas, sejam elas a qualidade única dos seus formadores, a obtenção de estágios/empregos para os seus formandos ou o reconhecimento social das acções que promovem.

Ora, os resultados da nossa investigação, como mais à frente poderemos detalhar, revelam que, nos programas analisados e com os formandos aí envolvidos, os formandos não revelam possuir, em geral, conhecimentos de avaliação suficientes para que, mesmo informados e dotados de critérios, possam fazer juízos correctos das estratégias avaliativas de que foram alvo, em sede de avaliação das aprendizagens. O que significa que, para que possam ser mais directamente envolvidos e tornar-se mais exigentes, torna-se necessário que sejam informados e preparados, seja para a tarefa de destinatários das

---

<sup>10</sup> Retomando a terminologia de Barbier(1985), devemos passar a adoptar estratégias de avaliação de tipo instituído, mais elaboradas e fundamentadas, e cujo juízo de valor é o produto de um processo em que todos os seus momentos são susceptíveis de observação.

<sup>11</sup> Em português, folhas de sorrisos: se o formador sorri muito, os resultados são bons. Como refere Alain Meignant (1991), parece haver uma forte relação entre o clima relacional durante a formação e os resultados obtidos com este tipo de avaliações.

conclusões e recomendações avaliativas, seja, ainda, para a mais difícil tarefa de prestadores de informação em projectos avaliativos (Sfufflebeam e Shinkfiled:2007).

Por último, importa ainda recordar uma das mega-tendências da avaliação das aprendizagens e que consiste na ideia de que a auto-avaliação é peça imprescindível de qualquer processo formativo/educativo digno desse nome. Autores como Scallon (1998 e 2004) referem-no à sociedade, assentes num consenso algo generalizado quanto ao facto de os formadores/professores deverem promover um papel mais activo nos formandos (auto e hetero-avaliação ou *peer-reviewing*) no controlo das suas aquisições e progressos.

## **4.2. Os formadores**

A dúvida que existe é, desde logo, a do grau de participação dos formadores na definição e passagem à prática de estratégias avaliativas da formação. Da experiência de que dispomos, complementada pelos resultados deste estudo, tendemos a crer que, num número importante de casos, o grau de envolvimento e participação dos formadores na construção de mecanismos de avaliação é reduzido, quando mesmo nulo. Para além disso, é nossa convicção que os resultados da formação (aqui entendidos em termos de aprendizagens realizadas e de efeitos no contexto profissional) não são, em grande medida, conhecidos pelos formadores.

O formador é, à semelhança o professor no seio do sistema educativo, “o actor de base” (Figari, 1996, p. 35) do processo formativo. E, por essa mesma razão, torna-se, de todos os intervenientes no processo formativo, o mais “exposto” quanto às opiniões de sucesso ou insucesso de uma formação<sup>12</sup>.

De referir, a este respeito, que esta ideia de formação bem ou mal sucedida, juízo de valor feito pelos formandos no final da formação de acordo com o que entenderam ter sido a prestação do formador, é, no nosso entender, questionável. Uma avaliação *a frio*, ou seja, realizada numa altura em que a maturação dos efeitos da formação tivesse tido oportunidade de se manifestar,

---

<sup>12</sup> Lembremo-nos das situações de formação em que a qualidade da prestação do formador, quando avaliada pelos formandos, ajuda a influenciar as respostas a todos os itens constantes das folhas de avaliação. Numa formação destinada a quadros superiores e dirigentes de empresas e que tivemos oportunidade de acompanhar, foi curioso constatar (nas suas 5 edições) a correlação estabelecida entre a qualidade percebida do formador e as classificações atribuídas às instalações (sempre as mesmas): as instalações em que decorre a formação são avaliadas com o valor mínimo (1) e máximo (5), consoante o formador tenha agradado pouco ou muito.

pode mesmo vir a revelar como menos eficaz o formador antes avaliado com nota máxima, ou, em alternativa, como particularmente útil para a melhoria do desempenho profissional o formador outrora rotulado de decepcionante<sup>13</sup> (Meignant, 1991).

Interessa, por isso, ao formador, na qualidade de elemento do processo formativo que materializa, em contexto de formação, a totalidade ou parte do trabalho desenvolvido a montante, que se construam e desenvolvam, para todas as formações em que participe, instrumentos e mecanismos de avaliação que, não o considerando como um elemento no processo formativo completamente separado dos demais, lhe permitam obter um *feedback* fiável para melhorar permanentemente a qualidade das suas prestações (Bramley, 1991; Barbier, 1985).

Tendemos mesmo a crer que o simples facto de uma acção de formação prever a respectiva avaliação e anunciá-la (para além da mera auscultação de opiniões dos formandos no final) pode implicar mudanças de atitude imediatas. Tal como o observador altera o comportamento do observado, também a avaliação da eficácia da formação como prática regular e costumeira fará, em nosso entender, com que o formador dê uma outra atenção à questão dos objectivos a atingir, determinando, assim, maior clareza e rigor na sua apresentação no início do programa e ainda escolhas mais criteriosas das metodologias pedagógicas a adoptar e dos audiovisuais a utilizar.

Se este conjunto de preocupações, relativamente às competências avaliativas dos formadores, faz sentido para a avaliação de programas de formação (com todos os níveis aí considerados), sê-lo-á tanto mais importante quanto nos centrarmos na questão da avaliação das aprendizagens. Neste caso, em que o papel do formador na definição da estratégia avaliativa é central, importará que se criem condições para que o alinhamento construtivo (ideia cara a John Biggs (1999), e que sugere a necessidade de uma sequência lógica e integrada entre definição de objectivos, metodologias formativas e estratégias avaliativas) seja mais um facto do que uma aspiração, em particular no momento actual em que se trabalha em função de referenciais de competências e não tanto de objectivos comportamentais, como era uso na década de 70.

---

13 De resto, tivemos oportunidade de constatar isso num projecto de avaliação que coordenámos (Gouveia, 2004 e 2005).

### 4.3. As entidades formadoras

Como já tivemos oportunidade de referir, a necessidade de avaliar por parte de quem presta os serviços de formação será tanto maior quanto mais o mercado em que operarem for exigente e conhecedor dos princípios básicos que presidem à organização da actividade formativa.

Num contexto de forte concorrência, não distorcido por subvenções estatais atribuídas em função de necessidades políticas e de *lobbies* de pressão, mais do que provas dadas de eficácia e eficiência, as entidades formadoras têm necessidade de conhecer os resultados da sua acção, com vista a melhorarem o seu desempenho e a manterem-se competitivas. A sua vantagem concorrencial sustentável derivará, então, da eficácia da sua acção, medida em termos de contributos positivos para alterações nos modos de estar profissionais de indivíduos e/ou organizações e não apenas em função da qualidade das instalações, do material informático, da documentação oferecida ou do sorriso e disponibilidade (até ao limite da total ausência de rigor e de preocupação teleológica) dos formadores e demais agentes formativos.

As fichas de avaliação preenchidas pelos formandos no final da formação são, sobretudo, interessantes para as entidades formadoras (e para os próprios formadores) pelo que sugerem em termos de necessidades de regulação ou ainda como *selling-point* na angariação de novos formandos. No entanto, outras formas de avaliação e validação das acções deverão ser desenvolvidas. É, aliás, o próprio processo de acreditação das entidades formadoras que a isso o obriga. No âmbito deste processo (que remonta ao INOFOR – Instituto para a Inovação na Formação e que agora se encontra sob a responsabilidade da DGERT – Direcção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho), foi definido um conjunto de critérios para o domínio do acompanhamento e avaliação e que passa pela capacidade que as entidades formadoras demonstrarem relativamente a:

- “métodos e instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa;
- questionários e outros instrumentos e técnicas de avaliação utilizados;
- métodos e instrumentos de avaliação do desempenho e do impacte no terreno;
- estratégias de *follow-up*;

- formas de recolha, tratamento e análise de dados;
- formas de operacionalização de medidas correctivas;
- estratégias de empregabilidade e de inserção profissional;
- e estratégias de acompanhamento e de apoio à socialização profissional” (IQF, 2005).

Para além das exigências legais que decorrem da acreditação das entidades formadoras, a opção por formas de organização da formação como o e-learning e a formação-acção, como veremos mais à frente, geram preocupações avaliativas que, pelo que nos foi permitido saber com este estudo, estão longe de se encontrar salvaguardadas.

Em síntese, diríamos que as entidades formadoras, face às pressões crescentes do mercado e à actual conjuntura modelar da formação profissional financiada, têm necessidade absoluta de avaliar, de forma a poderem melhorar e também prestar contas. Só deste modo poderão promover uma adequabilidade crescente dos seus programas e atingir níveis de desempenhos mais de acordo com as necessidades efectivas de qualificação dos seus clientes.

#### **4.4. As empresas/organizações**

Como vimos, a formação assume uma importância estratégica para as organizações, uma vez que se revela útil na adequação dos indivíduos a adequarem-se às organizações. De facto, é esperável que seja cada vez maior o número de organizações que, para além da utilização como investimento corrente, se sirva da formação como investimento estratégico.

Esta distinção será melhor entendida se nos socorrermos da categorização da formação de acordo com as finalidades da autoria de Guy Le Boterf (1989). Essa tipologia assenta na distinção entre:

##### **A Formação para manutenção das competências existentes**

Têm como objectivo contrariar os efeitos do esquecimento que o tempo provoca. Poderão ser comparadas à prática regular de exercício físico. Constituem despesas correntes de exploração e não necessitam de um planeamento sofisticado, quer em termos de análise de necessidades, como a jusante, de avaliação.

## **B Formação para a resolução de problemas correntes ou disfunções**

Tentam resolver problemas correntes e bem identificados do funcionamento da organização (excesso de defeituosos, erros de gestão, procedimentos inadequados, rentabilidade insuficiente, avarias frequentes, má utilização dos equipamentos, etc) e têm como finalidade principal suprimir disfunções. As despesas a efectuar têm efeito duradouro, o que permite que sejam consideradas investimentos. O seu planeamento implica o estabelecimento de um referencial de exploração, de modo a identificar o impacte que a qualificação traz sobre as condições de exploração e, de seguida, um referencial de formação que fixe o nível de competências a atingir.

## **C Formação para mudança**

São formações destinadas a fazer adquirir competências novas, com vista à realização de um projecto de mudança a médio prazo. Estas formações têm por base opções resultantes de uma vontade expressa de mudança e constituem a componente de formação do processo mais lato de engenharia de projectos. O médio ou longo prazo como referente temporal característico deste tipo de formações confere às despesas o carácter de investimento.

O referencial de exploração é constituído pelo próprio projecto, os efeitos pretendidos e os indicadores de realização. O referencial de formação caracteriza-se pelo conjunto de competências (individuais e/ou colectivas) requeridas para o sucesso do projecto. Há ainda a ter em conta, para efeitos de mudança, a coordenação rigorosa entre estes dois procedimentos e outros investimentos materiais (industriais, comerciais ou financeiros) previstos no projecto de mudança.

## **D Formação ligada à evolução previsível da profissão ou dos empregos**

A finalidade da formação é aqui de assegurar a aquisição de competências novas que emergem como necessárias em função da evolução previsível do contexto social, técnico e profissional. Não se trata, como no caso anterior, de escolhas resultantes de vontades

expressas, mas mais de imposições do contexto. Trata-se, em última instância, de manter a organização competitiva.

A lógica subjacente a este tipo de formações pode ser de funcionamento corrente como de investimento. No primeiro caso, a organização deve dotar-se das descrições dos empregos e das competências que lhe estão associadas. O referencial é, portanto, apenas elaborado em função de competências profissionais ou de conhecimentos gerais. No segundo caso, estão em causa investimentos que procuram dotar a empresa das competências necessárias a médio prazo. Convém, assim, uma gestão previsional e preventiva dos empregos, que integre uma análise dos factores de evolução (organizacionais, tecnológicos, económicos, sócio-culturais,...) susceptíveis de exercer influência sobre a evolução dos empregos. O referencial a elaborar não é de exploração, mas de orientações e plano estratégico da empresa.

A questão que aqui queremos sublinhar tem a ver com o facto de as organizações, com ou sem fins lucrativos, terem necessidade de proceder a avaliações, independentemente do tipo de formações que resolverem efectuar. O que pode variar é apenas o grau de elaboração, complexidade e dificuldade dessa avaliação, em função das finalidades da formação (Boterf et al, 1985; Barbier, 1985).

No primeiro caso, a formação de manutenção, a avaliação a desenvolver tem, sobretudo, a ver com o acompanhamento feito pela hierarquia imediata da regularidade da formação e das condições pedagógicas em que é feita.

No que diz respeito à formação para correcção de disfunções, a constituição de referenciais de exploração e de formação torna-se indispensável, de modo a poder-se avaliar os efeitos da formação sobre os parâmetros físicos de exploração e o seu valor económico. De facto, sem este raciocínio a montante, a avaliação limitar-se-á à reacção dos formandos à formação e à avaliação do adquirido em termos de competências, conhecimentos e práticas.

A formação para mudança, por seu turno, implica um tipo de tratamento idêntico ao de qualquer dos outros investimentos materiais. É um percurso interactivo que vai do inventário e selecção dos projectos ao acompanhamento e avaliação, passando pelo estudo e realização. Valerá a pena mencionar o cuidado que deve existir no sentido de evitar que a evolução do investimento não decorra

em função de um só parâmetro, por exemplo, a formação, esquecendo a importância e influência que as demais variáveis integradoras do projecto têm para o resultado final.

Por último, a formação de carácter previsional, ao implicar previsões de médio e longo prazo, com a complexidade que as caracteriza, justifica prudência. Os factores que intervêm são múltiplos e diversificados, o que justifica que a avaliação se limite a escolher o acompanhamento de alguns parâmetros estratégicos.

A formação de tipo *intra* opera no centro das organizações, o que implica, como refere Bramley (1991), que tenha acesso ao coração da actividade da organização. Não deixa, aliás, de ser sintomático que, em algumas organizações, a formação deixe de ser assumida como mais um departamento na estrutura organizacional, para passar a constituir uma atitude, a ser partilhada por todos os elementos da organização.

É suposto, como tal, conhecerem-se os objectivos definidos pela organização e a sua orientação estratégica, situação que, desde logo, aponta para a necessidade da avaliação. Por um lado, porque a avaliação permite desencadear processos de informação e de comunicação entre as diferentes estruturas, evitando, assim, que papéis que exigem dinamismo e participação, se mantenham passivos. Em segundo lugar, de modo a poder responder à seguinte pergunta: "Atingiu o programa os objectivos previstos com razoável equilíbrio do ponto de vista económico?" É sobretudo a questão da eficiência que está aqui em causa, ou seja, a boa ou má realização do programa, o que significa que a resposta pode ser obtida pela aferição das mudanças operadas e/ou pela análise do processo. Por último, para encontrar respostas satisfatórias para a questão mais importante, e por isso, mais difícil de responder – a da eficácia da formação. A formação nas organizações deve forçosamente incluir uma avaliação das melhorias operadas nos desempenhos individuais e organizacionais, o que implica levantar questões acerca da eficácia (Bramley, 1991).

A análise a promover neste caso é mais complexa do que a da questão da eficiência. Em primeiro lugar, porque, como refere Barbier (1985), há uma diferença entre medir e avaliar. Medir não é mais do que uma forma (entre outras) de tratamento da informação obtida que facilita manipulações, comparações e aplicações. Do mesmo modo, a avaliação não implica a medida. As informações úteis (as avaliações) podem manter-se qualitativas, como é

frequente acontecer nas avaliações de acções. Aliás, é raro que, em formação, a avaliação se possa limitar a uma ou algumas variáveis (ibidem:69). Para além disso, porque avaliar a formação em contexto organizacional implica ter em conta outros níveis que não só os relacionados com as reacções dos participantes ao programa ou os do aprendido em contexto de formação e que são internos à formação. A questão da eficácia da formação implica uma validação da formação a um nível que lhe é externo e que passa por avaliar a transferência do aprendido para o local de trabalho e ainda as mudanças no desempenho da organização (a avaliação do impacte da formação).

#### **4.5. O Estado**

A descrição apresentada, no primeiro capítulo deste trabalho, do estado de desenvolvimento dos recursos humanos portugueses em matéria de qualificações e as suas consequências para a competitividade e as possibilidades de desenvolvimento económico constituiu um bom exemplo da importância que pode ter a avaliação; desde logo, ao nível da sua primeira manifestação – o diagnóstico de necessidades. Todo e qualquer projecto estratégico que um qualquer Governo possa querer conceber e passar à prática ver-se-á completamente impossibilitado sem uma rigorosa avaliação dos recursos humanos existentes. Sendo certo que não podemos abster-nos de sonhar e de desejar, a utilidade dessa inevitabilidade humana – o sonho – está directamente relacionada com o grau de sustentabilidade e realismo que a alimenta.

Diríamos, portanto, que a necessidade de avaliar por parte do Estado deriva, desde logo, de duas necessidades:

- 1** a de conhecer o grau de preparação técnica e tecnológica dos recursos humanos de que o País dispõe, com vista à elaboração de programas de desenvolvimento em função dos objectivos estratégicos definidos a nível nacional;
- 2** a obrigação de prestar contas, às instâncias comunitárias como aos contribuintes portugueses, dos recursos alocados à formação profissional.

A somar a estes factores, tenha-se em conta o referencial que anima o actual Quadro Comunitário de Apoio – QREN – assente numa lógica de competências e da necessidade da sua certificação. De facto, e depois de progressos no domínio da avaliação da formação trazidos pelo IQF e pelos

normativos que introduziu, é chegada a altura de colocar as preocupações avaliativas, a julgar pelas orientações do Governo, no centro da actividade formativa, de forma a, formalmente e de facto, aumentar habilitações e competências.

Em suma, o Estado não pode dispensar a avaliação dos projectos de desenvolvimento dos recursos humanos nacionais que implementa. Trata-se, afinal, de passar a poder dispor, através de processos avaliativos regulares, sistemáticos e devidamente fundamentados, de informações mais de acordo com a realidade, conseguindo, desse modo, maximizar o proveito de intervenções de fundo como a que caracterizou este período recente da nossa história.

Este conjunto de observações vê-se corroborado pelo papel que, cada vez mais, os Estados parecem vir a desempenhar nas sociedades, designadamente as ocidentais. Como afirmam Alves e Machado (2009:187), à emergência de um Estado-Avaliador. O crescendo do neo-liberalismo fazia antever o recuo do Estado-nação. Este recuo, por demais evidente nos planos económico e financeiro (com as consequências que conhecemos em 2009), não significou, contudo, desaparecimento. De interventor pleno, o Estado passou a regulador.

“O Estado descentraliza a execução, mas recentraliza a decisão”  
(idem:188).

## **Capítulo 5 – Avaliar: que dificuldades?**

### **5.1. Alguns dos problemas da avaliação**

A avaliação da formação não está isenta de dificuldades; desde logo, porque é difícil separar os efeitos da formação dos dos restantes investimentos e ainda porque os resultados podem não ser visíveis de imediato. Para além disso, e tal como vimos no capítulo anterior, são vários os agentes envolvidos na formação e, independentemente dos objectivos cumpridos pela formação, diferentes grupos de interessados têm, necessariamente, diferentes objectivos.

Para os formandos, por exemplo, pode significar aquisição de competências e valorização pessoal; para as chefias directas, a mesma formação pode ser a esperança de resolução dos problemas de produtividade; para os quadros superiores, a mesma acção pode ser o embrião de uma mudança estratégica; para o Estado pode ser uma forma de aumentar a capacidade competitiva do País. O que faz com que a avaliação seja “um fenómeno contextualizado, particular a uma acção concreta e a conjunto de circunstâncias específicas (Barata, 2004).

Mas, analisemos com mais cuidado e sistematização as principais dificuldades nos processos avaliativos, de forma a melhor podermos fazer-lhes face.

#### **5.1.1. Ideias feitas**

Algumas das dificuldades em avaliar resultam de algumas ideias feitas em relação às práticas avaliativas e que estão perfeitamente identificadas (Truelove, 1995; Wexley e Latham, 1991). De entre elas, salientaríamos as seguintes:

1. a avaliação é desnecessária, uma vez que os efeitos da formação são benéficos;
2. a avaliação é ameaçadora, uma vez que pode, mesmo em programas que merecem já alguma credibilidade e com muitas edições realizadas, revelar inadequações ou ineficiências na formação;
3. a avaliação é dispendiosa, sobretudo porque usa recursos que são já por si escassos para a função principal que é formar;

4. só vale a pena levar a cabo avaliações rigorosas e científicas, sendo abordagens deste tipo impossíveis de implementar na grande maioria dos casos;
5. as folhas de avaliação preenchidas pelos formandos no final das acções dando conta das suas reacções e os seus conteúdos são suficientes para demonstrar a eficácia da acção;
6. a avaliação envolve chefias directas e outro pessoal não ligado à formação, dos quais se torna difícil obter apoio e cooperação.

A estas ideias amplamente consolidadas, valerá a pena juntar as dificuldades técnicas que também constituem sérios obstáculos à realização de avaliações.

### **5.1.2. Falta de preparação técnica**

Faltam, em geral, aos intervenientes no processo os conhecimentos, as competências e a motivação para avaliarem acções de formação, facto que tem merecido vários apelos no sentido da criação progressiva de uma cultura avaliativa (Carneiro, 2000). Na realidade, trata-se de uma tarefa que implica opções baseadas em fundamentações epistemológicas, metodológicas e práticas e que, como tal, é complexa. A circunstância de as entidades formadoras acreditadas pela DGERT – Direcção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho, para o domínio do acompanhamento e avaliação (bem como para o de diagnóstico de necessidades de formação – outro domínio de pendor avaliativo), serem claramente minoritárias constitui um excelente indicador do que aqui se afirma.

No relatório Actualização da Avaliação Intercalar do PRIME, análise do relatório final, da responsabilidade do GGPRIME, pode ler-se:

*"(Há) necessidade de estimular a inovação das soluções formativas e a sua adequação às necessidades das empresas, a qualificação da oferta pública e privada de formação e das empresas de consultoria especializada."*

*(2006:10)*

### **5.1.3. Dificuldade em determinar o que avaliar**

Os intervenientes no processo têm dificuldade em determinar o que avaliar. Trata-se, muitas vezes, de não saberem encontrar respostas adequadas para perguntas como:

- que questões devem ser respondidas com a avaliação?
- deveremos centrar-nos no número de pessoas que querem frequentar o programa? Nos custos por formando? No grau de satisfação expresso pelos formandos? Nos conhecimentos, competências e práticas adquiridos pelos formandos? Nas mudanças operadas no posto de trabalho? Nas mudanças organizacionais resultantes da formação?

### **5.1.4. Ausência de uma teoria consistente**

A inexistência de uma teoria unificada de avaliação constitui um dos principais obstáculos a ultrapassar. De facto, há apenas áreas desenvolvidas autónoma e especificamente e que constituem o conjunto habitualmente designado por BIG SIX – avaliação de programas, avaliação de pessoal, avaliação de desempenho, avaliação de produto, avaliação de propostas e avaliação de políticas (Scriven, 1994).

No que diz respeito à avaliação educacional, é possível identificar seis abordagens principais, também elas demasiado vagas e gerais para que possam permitir interpretações e explicações sólidas. Referimo-nos às avaliações por objectivos (Tyler), avaliação orientada para a decisão (Stufflebeam), avaliação orientada para os consumidores (Scriven), avaliação através do conhecimento e crítica educacional (Eisner), avaliação por confronto de opiniões (Levine e Madaus) e avaliação naturalista (Guba e Lincoln).

Entre muitas outras razões igualmente merecedoras de reflexão, a impossibilidade de unificação de todas estas abordagens numa teoria geral de avaliação radica também na existência de dois paradigmas de características diferentes, positivismo e construtivismo, a enformarem as concepções, metodologias e práticas avaliativas. Assim, de um lado existirão preocupações avaliativas de tipo formativo, que consistem, sobretudo, na recolha de evidências que redireccionem e melhorem as intervenções no decurso da sua execução e que, por isso, melhorem procedimentos, criem condições para mais eficiência e

eficácia, ultrapassem resistências, etc. De outro, as preocupações de cariz sumativo, em grande medida assentes em métodos quantitativos, que visam julgar os resultados, efeitos e impactes dos programas.

Scriven (1991, citado por Descy and Tessaring, 2005:9) ilustra estes dois tipos de avaliação da seguinte forma: “quando o cozinheiro prova a sopa, isso é avaliação formativa; quando o cliente a prova, é avaliação sumativa”.

O consenso actual vai no sentido de compatibilizar e complementar os dois tipos de avaliação, de modo a aumentar a riqueza dos dados. De outro modo, limitar-se-ia o significado dos resultados (se se optar exclusivamente por métodos objectivos), ou dificultar-se-ia a possibilidade de tirar conclusões utilizáveis pelos decisores (se a opção assentar em métodos qualitativos)

No entanto, isto está longe de ser consensual. Guba e Lincoln (1994) referem que, embora se torne vantajoso complementar abordagens de tipo positivista com abordagens construtivistas, é difícil, senão mesmo impossível, compatibilizar metodologias que resultam de paradigmas diferentes.

Não havendo uma teoria unificadora e consistente, tem havido, não obstante e desde a década de 70 até agora, notáveis progressos no domínio teórico da avaliação, inclusive criando as bases para a configurar como uma área de actuação específica, com perfil de competências de standards de actuação. E, no entanto, os estudos que procuraram saber em que medida os praticantes da avaliação aplicam as abordagens recomendadas pelas teorias de avaliação de programas (Christie, 2003 e Datta, 2003, citados por Stufflebeam e Chinkfield, 2007:61-62) permitiram concluir que as práticas avaliativas não espelham a teoria avaliativa. De entre as várias razões apontadas, foram adiantadas as seguintes hipóteses explicativas:

- as teorias não estão ainda suficientemente articuladas e operacionalizadas para utilização prática;
- os praticantes da avaliação não dispõem de competências para as utilizar;
- ainda não há evidências de que as referidas teorias sejam as mais úteis e indicadas;
- os praticantes da avaliação estão tão habituados a socorrer-se de apenas uma ou de poucas abordagens avaliativas que revelam indiferença face a modelos alternativos.

Estas limitações ajudam a perceber a dificuldade referida – ausência de uma teoria consistente – assim como a que mencionaremos a seguir.

#### **5.1.5. Ausência de experiências conclusivas**

Já tivemos oportunidade de referir que não são muitos os estudos avaliativos sobre a formação profissional realizada, não obstante as entidades formadoras poderem dispor de elementos interessantes relativos a experiências avaliativas que possam ter conduzido e que pudessem constituir exemplos de boas-práticas (Simão, 2003).

A DGERT deve dispor de um importante conjunto de informações a este respeito que importaria que fosse divulgado, de forma a promover e ajudar a manter a tal cultura avaliativa de que Portugal tanto parece precisar.

#### **5.1.6. Pluralidade de objectivos na formação**

De facto, a formação profissional pode prosseguir fins tão diversos como a aquisição de novas técnicas, o melhoramento das já existentes, o desenvolvimento de outro tipo de atitudes e comportamentos, a introdução de novas filosofias de gestão, a recompensa por um bom desempenho profissional, a preparação de quadros para que possam ser “dispensados”, a requalificação de quadros desempregados, a requalificação de profissionais desajustados ou o simples ocultamento de subidas indesejadas da taxa de desemprego.

Em relação ao 1º QCA em Portugal, por exemplo, podemos dizer que, no domínio da avaliação, esta diversidade representou “uma séria complexificação, na medida em que se multiplicam os campos da avaliação, num contexto de elevada precaridade (quando não mesmo de sistemática inexistência) dos instrumentos de acompanhamento, orientados para a captação de efeitos das políticas” (Neves, 1995).

A agravar esta pluralidade de metas, vale ainda a pena recordar a habitual falta de clareza e de rigor na definição dos objectivos a atingir com a formação (Wexley e Latham, 1991). Nalguns casos, porque não será do interesse dos promotores da formação que os verdadeiros objectivos sejam explícitos (recordemos o interesse em mascarar o fenómeno do desemprego), noutros porque, aparentemente, se forma por formar.

Pensamos mesmo que será do maior interesse que se desenvolvam estudos com vista a analisar o rigor e precisão na definição de objectivos para um grande número de programas de formação disponíveis no mercado.

### **5.1.7. Heterogeneidade dos destinatários da formação**

Coabitam no mercado de trabalho três gerações – pais, filhos e netos – que, no conjunto, acompanharam um período em que a escolaridade mínima obrigatória em Portugal passou praticamente de nenhuma para três anos, depois para 4, a seguir para 6 e finalmente para 9 (em breve, a escolaridade obrigatória ascenderá aos 12 anos). Logo, encontram-se hoje a exercer a mesma profissão (ou a competir para aí aceder) pessoas analfabetas, pessoas com a 3ª classe, com a 4ª classe, com a 6ª classe, com o 9º ano, com o 12º ano e ainda muitas outras com formação de nível superior.

No mesmo período de tempo, entraram para o mercado de trabalho, para exercerem as mesmas profissões, trabalhadores com níveis de formação que variam entre:

- nenhuma formação profissional (chegaram à profissão como ajudantes ou aprendizes e foram progredindo através da experiência);
- alguma formação contínua (pontual, não sistemática, proporcionada pelas próprias empresas, por associações ou centros de formação);
- formação profissional sem progressão académica (dita de desenvolvimento, sem articulação com o sistema de ensino);
- formação profissional com progressão académica;
- ensino profissional, de nível secundário ou até superior (proporcionado pelo próprio sistema formal de ensino, público e privado).

Para além da diversidade de níveis de formação, haverá ainda a referir a variedade de temáticas abrangidas (das mais técnicas, como a formação de soldadores ou mesmo de informática, às mais intangíveis, como a abordagem de aspectos comportamentais e/ou comunicacionais, passando pela formação avançada em gestão) e de níveis hierárquicos envolvidos (do/a administrador/a ao/à telefonista).

Esta enorme diversidade de habilitações de base, de estatutos e de interesses entre os destinatários da formação, apesar de constituir um enorme desafio à criatividade e à capacidade de inovação dos formadores e demais

actores do processo formativo, torna ainda mais complexa a adopção de metodologias avaliativas e impossibilita, à partida, a uniformização de procedimentos.

#### **5.1.8. Tempo de integração dos resultados da formação**

O tempo de maturação de um programa de formação é longo, sobretudo no caso de formações que incidem sobre aspectos comportamentais ou de gestão global. Como refere Oliveira Neves (1995), os efeitos em matéria de qualificação de recursos humanos desenvolvem-se ao longo de um processo de maturação progressiva, que evolui, também e sobretudo, em função do potencial de utilização por parte do sistema económico das competências adquiridas.

De referir ainda que o tempo necessário para esta maturação pode fazer com que se torne ainda mais difícil isolar o papel desempenhado pela formação dos inúmeros outros factores que, entretanto, ocorreram (Gordon, 1996, Marshall e Schriver, 1994; Phillips, 1996). Com efeito, as actuações veiculadas pela educação e formação profissional e que devem, em termos de qualificação de recursos humanos, produzir competências, transformar desempenhos profissionais e melhorar níveis de produtividade, cruzam-se com outras políticas que também têm impacto nestas variáveis: investimento produtivo, difusão da inovação, reorganização dos processos de trabalho, transformação dos modos de gestão, etc. Todas estas actuações interagem sobre a evolução do emprego e das qualificações, tornando difícil a separação de efeitos. Como refere Guy Le Boterf (1989), a formação não é isolável do resto dos factores determinantes do grau de evolução das qualificações e tem efeitos que se diluem no tempo, o que impossibilita que se consigam isolar os resultados de cada esforço formativo do efeito acumulado das acções precedentes.

#### **5.1.9. Ausência de modelos formais e explícitos**

Do modelo de *eficácia crescente*, ao *ciclo de formação sistemática*, passando pelos modelos de *arco fechado*, de *formação individual* ou de *mudança organizacional* (Bramley, 1991), deparamo-nos com múltiplas opções modelares para a formação que implicam metodologias e práticas avaliativas distintas.

### **5.1.10. Expectativas criadas à volta da avaliação**

A avaliação é cada vez mais vista como a panaceia para todos os males que afectam a formação profissional (e não só). Ora, a avaliação não é tudo. “A obsessão do termómetro nunca fez baixar a temperatura” (Hadji, 1994, p. 13).

### **5.1.11. Uma questão cultural**

Será que, como afirma Machado, “os portugueses não gostam de avaliações” (2003:56)?

De facto, há alguns indicadores recentes que nos sugerem haver alguma verdade nesta dúvida. “Basta pensar, por exemplo, na resistência generalizada às avaliações de desempenho dos trabalhadores pelas chefias na função pública e dos professores pelos professores titulares; no apoio suspeito que têm as promoções por antiguidade na sociedade portuguesa; na polémica que rodeou a divulgação dos resultados de cada escola nos exames nacionais do secundário; na avaliação das universidades que parece ter sido deliberadamente levada a cabo para impedir a comparação entre cursos ministrados por diferentes instituições e foi desligada de quaisquer implicações em termos de financiamento; no rendimento mínimo garantido que foi iniciado e terminado sem ter sido avaliado; no desconhecido impacto dos programas de formação profissional nas remunerações e nas transições para o emprego; ou ainda, no desconhecimento do contributo para o produto agregado de muitos dos programas do Ministério da Economia” (ibidem).

De acordo com este professor catedrático da Universidade de Lisboa, há duas razões para os portugueses não gostarem de avaliações: a primeira resulta do facto de, como povo, convivermos mal com o sucesso (no sucesso, nunca existe esforço ou mérito, mas apenas circunstâncias; o insucesso nunca resulta das insuficiências próprias mas, também, de circunstâncias desculpabilizantes); a segunda, mais “terra a terra”, tem que ver com o facto de a inexistência de avaliações rigorosas das políticas e dos programas dar imenso jeito a quem as decide. “Propicia um clima de impunidade intelectual, que permite aos decisores anunciarem objectivos estapafúrdios e colocarem metade do País a correr atrás do último modismo ou do mais disparatado slogan” (ibidem).

As dificuldades que acabámos de elencar vêm-se agravadas, em Portugal, pela existência, em simultâneo, de um conjunto bem identificado de problemas:

- a ausência, até há bem pouco tempo, de uma política global de formação

A formação profissional em Portugal vinha sendo objecto de políticas pouco ou nada integradas entre si, divididas entre ministérios e tendo como responsáveis agentes portadores de expectativas e leituras distintas do fenómeno formativo e das suas potencialidades e limitações.

- a recenticidade do proto-sistema formal de formação

Concebido e desenhado pelo INOFOR há já alguns anos e que, apesar de tudo, ainda necessita de algum tempo para poder fazer vingar os seus propósitos.

- a ausência de um estatuto do formador

O formador não tem ainda definido, de modo inequívoco, o conjunto de direitos e deveres que balizam a sua acção. Faltarão ainda aguardar pelos resultados do processo de certificação de formadores em curso, para poder averiguar da justeza e eficácia desta medida. De referir ainda o facto de, sendo já um primeiro e importante passo, os programas de formação inicial de formadores disporem de uma estrutura curricular que pouco tem a ver com as actuais exigências da profissão, sendo regulamentados e geridos por burocratas mais preocupados com questões administrativas do que com formações e quadros de referentes que tenham utilidade de facto e adequação ao terreno.

## 5.2. Na busca de soluções

Será que, perante este importante conjunto de dificuldades deveremos concluir, como Stufflebeam, que "a avaliação está doente"<sup>14</sup>?

Será que, face à dimensão do problema tal como o apresentámos, deverá haver uma generalizada inibição de enveredar por avaliações?

Não tenderão as próprias expectativas criadas à volta da avaliação, que fazem com que seja vista como a solução para todos os males, a agravar os tais factores inibitórios?

Será ainda que, apesar da enorme pressão social para avaliar, haverá real interesse em que se avalie? Por outras palavras, num ambiente de subsidiarização da formação e enorme dependência de verbas estatais e fundos comunitários, haverá, *de facto*, vontade por parte dos diferentes agentes de formação em Portugal em avaliar? Não constituirão as tentativas de sistematização de teorias, metodologias e práticas avaliativas uma nova versão

---

<sup>14</sup> Citado por Hadji, 1994:35.

de *arroseur arosé*<sup>15</sup>? Não constituirão estas preocupações um cavalo de Tróia que, uma vez entrado nas muralhas da formação, contribuirá, afinal, para a destruição da urbe formativa e dos seus habitantes?

Em nossa opinião, avaliar é uma necessidade incontornável, o que justifica que o entusiasmo não esmoreça. Sobretudo, quando se esgotam as benesses comunitárias e se antecipa este QREN como o último grande fôlego nos investimentos em formação. Por último, tendo em conta as obrigações legais a que as empresas se encontram submetidas no que diz respeito à disponibilização de 30 horas de formação anuais por colaborador, circunstância que, cada vez mais, determinará que a formação deixe de ser vista como um custo e passe a ser encarada como investimento.

De facto, a resposta àquelas e outras questões que se possam levantar quanto à exequibilidade e necessidade de metodologias e práticas avaliativas pode também ser dada pela negativa: caso não se levem a cabo avaliações fundamentadas e regulares, não poderemos continuar a justificar os investimentos feitos na formação. Não poderemos mesmo falar em investimentos formativos, mas tão somente em custos, uma vez que nunca disporemos de evidências conclusivas dos contributos da formação.

Para além disso, convém que se tenha consciência de que a formação é avaliada (pelas empresas, pelos particulares e pelo Estado) independentemente da existência ou não dessas evidências. Como já atrás vimos, o acto avaliativo, porque feito implicitamente, é omnipresente.

Estamos tentados em crer que algumas das dificuldades a que aludimos poderão ser minimizadas, senão mesmo ultrapassadas, caso se consigam clarificar algumas noções e precisar outros tantos conceitos. É também esse o propósito deste trabalho. Como tal, procederemos, nos próximos capítulos a uma revisão sobre questões que, se correcta e atempadamente tratadas, poderão facilitar o sucesso das intervenções avaliativas.

---

<sup>15</sup> Expressão introduzida na cultura francesa através do título de um filme de Louis Lumière e que, na impossibilidade de tradução literal, poderá corresponder, em português, a provérbios do tipo "ir buscar lenha para se queimar" ou "ir buscar lã e vir tosquiado".

## Capítulo 6 – Modelos de Formação

As organizações, por questões de sobrevivência e de necessidade constante de adaptação ao que se passa *no terreno*, têm vindo, como vimos, a tomar conta das questões relacionadas com as qualificações dos recursos humanos e a actuar em conformidade. Um pouco por todo o mundo, a formação tem sido, para as organizações, “um utensílio de adaptação das pessoas às suas próprias estratégias de adaptação” (Prévot e Pernin, 1989:14).

A formação desempenha, deste modo, um papel adaptativo particularmente eficaz e favorece a flexibilidade das organizações em contextos turbulentos. Para além disso, a formação pode e deve desempenhar um papel *ofensivo*, na medida em que corresponde a um investimento em competência que constitui uma fonte possível de vantagens concorrenciais para as organizações (Reeves, 1995).

Do que até agora foi dito, emerge uma dúvida: afinal, não radicará esta necessidade tão insistentemente referida de formar na incapacidade dos sistemas educativos formais para preparar profissionais adequados?

Não cabe no âmbito deste trabalho uma reflexão sobre a relação entre o conhecimento académico e o profissional. Contudo, achamos que é forçoso proceder a uma tentativa de explicitação dos conceitos de educação e de formação e da sua complementaridade, de modo a sabermos que tipo de consequências, para efeitos avaliativos, poderão advir de eventuais diferenças.

Um alerta se impõe desde já: esta preocupação com a distinção entre educação e formação, realidades que funcionam mesmo separadamente em diferentes sectores do sistema, não implica, contudo, que “as linhas de educação, de aprendizagem e de formação se encontrem afastadas. Mesmo quando, durante uma fase, uma delas parece prevalecer sobre as outras, todas se encontram lá imbricadas, entrançadas, constituindo três dimensões da tessitura da mesma realidade que é o processo de desenvolvimento do ser, de enriquecimento do conhecer e de fortalecimento do agir da pessoa humana que, num sentido global e englobante, designamos por educação” (Dias, 1993:6).

Sendo certo que educação e formação operam em terreno comum e que constituem ambos processos de desenvolvimento que, cada vez mais, se pretendem globais, não haverá algum tipo de fronteira, ainda que ténue, a separá-las?

## **6.1. Educação e Formação: em busca da complementaridade**

Analiseemos, em primeiro lugar, a educação, que faz parte da nossa vida e condiciona-a profundamente.

Desde que nascemos que a sociedade nos ajuda no nosso processo de desenvolvimento. A educação é uma relação entre os seres humanos, um intercâmbio, uma cooperação com vista a aproximar o homem da perfeição.

Para Ribeiro Dias, a educação “parece envolver sempre a ideia de um processo de desenvolvimento, de algum modo natural e espontâneo e que se deseja global e harmónico, estruturado e hierarquizado, das capacidades do homem” (1993:4). Trata-se, afinal, de uma acção dinâmica entre dois sujeitos, um que educa e influencia e outro que é educado e influenciado. Podemos, assim, falar do processo educativo como um processo de comunicação interpessoal, que é estudado segundo perspectivas tão diversas como a psicológica, a tecnológica, a económica e a filosófica.

A esta ideia de processo pode juntar-se uma outra que é a de sistema, remetendo-nos esta perspectiva para o sistema educativo que, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, é “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei nº 46/86, art. 1º). A escola aparece-nos no sistema educativo como o palco de acções educativas regulamentadas legalmente<sup>16</sup>.

Ribeiro Dias opera distinções claras entre conceitos que se encontram próximos, como os de educação, ensino, aprendizagem, estudo e formação. Assim, ensino “corresponde a uma transmissão de conhecimentos” (1993:4), a aprendizagem é “um processo de assimilação, organização e estruturação pessoal de conhecimentos” (idem:5) e o estudo vem completar a aprendizagem pela sua intencionalidade e sistematização conseguidas com o esforço e o trabalho. A pedagogia actual tenta aprofundar a relação entre estes três conceitos, conduzindo à busca do conhecimento.

---

<sup>16</sup> Não devemos, contudo, esquecer outras instituições que, ligadas à escola e em interacção com ela, se encontram igualmente empenhadas na educação. Referimo-nos à família, aos meios de comunicação social, às associações recreativas e culturais, etc. De facto, a educação parece tender a desenvolver-se fora, quando não mesmo à margem, da escola.

Por último, a formação diz respeito à definição do “perfil de competências do indivíduo para realizar determinadas tarefas, ou, num sentido global, simplesmente, o mister do homem” (ibidem).

De acordo com Wexley e Latham, o propósito geral da formação “tem a ver com aquisição de conhecimento e de competências (...). Qualquer esforço de formação e desenvolvimento pode ter em vista um ou mais dos seguintes objectivos:

- 1 aumentar nos indivíduos níveis de auto-consciência;
- 2 aumentar competências individuais numa ou mais áreas de perícia;
- 3 aumentar nos indivíduos a motivação para desempenharem bem as suas funções.” (1991:4)

Estes autores dizem-nos também que “formação e desenvolvimento são esforços planeados pelas organizações, com vista a facilitar a aprendizagem, por parte dos seus trabalhadores, de competências relacionadas com as suas funções” (idem:3).

Parece haver duas ideias transversais a todas estas definições. A primeira é a de que a formação é um processo sistemático planeado e controlado e não uma mera aprendizagem ao acaso a partir da experiência. A segunda assenta no facto de a formação visar alterar conceitos, competências e atitudes nos indivíduos e grupos.

A segunda definição da autoria de Wexley e Latham faz, contudo, referência a um aspecto que, em nosso entender, é decisivo para autonomizar a formação profissional das demais actividades de desenvolvimento - o aspecto organizacional. A formação deve procurar desenvolver o desempenho num trabalho presente ou futuro e, com isso, melhorar a eficácia da parte ou do todo da organização em que o indivíduo ou o grupo trabalha (Bramley, 1991).

As duas definições de formação que se seguem ajudarão a perceber o que defendemos. Uma primeira é da responsabilidade do Glossário de Formação do Departamento de Emprego inglês e entende a formação como:

“The systematic development of the attitude/knowledge/skill/behaviour pattern required by an individual to perform adequately a given task or job.” (citado por Bramley, 1991:xiv)

Esta definição, embora destaque a ideia de um processo sistemático de melhoria do desempenho da função, exclui grupos e equipas e ignora aspectos importantes do contexto organizacional.

Uma outra definição, da autoria de Hinrichs, vê a formação como:

“Any organizational initiated procedures which are intended to foster learning among organizational members in a direction contributing to organizational effectiveness.” (ibidem)

Com ou sem dimensão organizacional associada à educação/formação, tem havido, recentemente, um ressurgir da ideia da aprendizagem informal e da sua incontornável importância. Autores como Esclapez (2008) e Rosenberg (2007), ainda que por razões e com base em perspectivas diferentes, parecem dar razão ao actual movimento europeu de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida. De facto, há um consenso generalizado em torno da ideia de que a vida proporciona-nos aprendizagens que, apesar de não serem certificadas e legitimadas formalmente pela escola e por centros de formação, não são menos importantes e negligenciáveis. Trata-se de um saber contextualizado, útil para a resolução de problemas com que nos vamos confrontando no quotidiano e que, finalmente, mereceu a atenção dos organismos e equipas de investigação responsáveis por aproximar a educação e a formação à vida.

Esta aprendizagem informal vê-se agora potenciada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, que trouxeram uma nova dimensão à educação e à formação, transformando de forma radical os processos educativos tradicionais. Como afirma Esclapez, “os espaços virtuais de formação permitem uma nova forma de comunicar, partilhar informação, aceder a múltiplas fontes, trabalhar colaborativamente e superar as limitações de tempo, espaço, idioma e conteúdo dos sistemas presenciais. As tecnologias permitem tornar realidade a ideia de uma educação para toda a vida, em todas as idades, em qualquer momento e em qualquer lugar (2008: 20). Rosenberg parece estar inteiramente de acordo com esta ideia da aprendizagem 24 horas por dia, 7 dias por semana, quando afirma:

“Another myth to consider is that the people who take training or e-learning are *learners*. (...) everyone, by their very nature, is a learner and is constantly learning”. (2007,23)

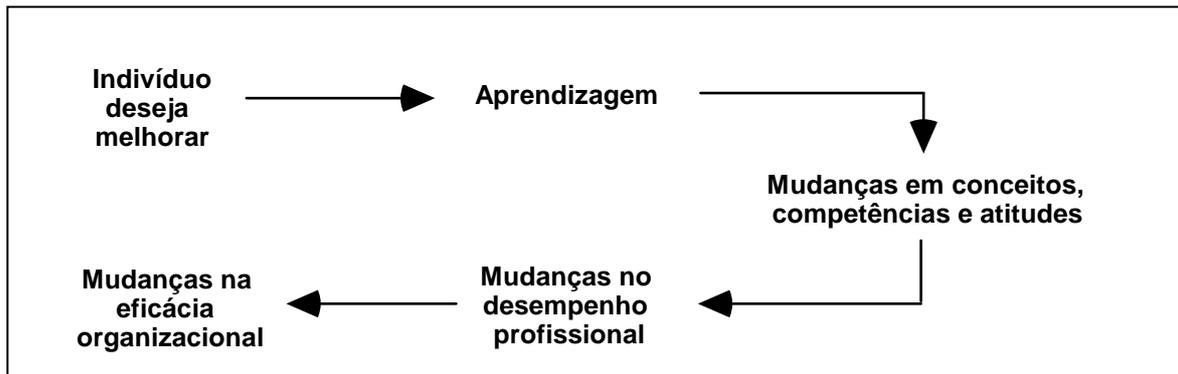
“Organizational learning and performance are facilitated through strategies and techniques that go far beyond training alone. This expanded view transcends the classroom, bringing learning and learning technology to the workplace, the home, the hotel room, and many other locales. Although e-learning began as a new way to deliver training, it cannot remain that way because it is no longer able to adequately support all the learning needs of individuals and organizations by itself – if it ever was. It has moved in a new, somewhat unanticipated direction: a direction not always reminiscent of an instructional framework”. (idem:6)

A circunstância de se reconhecer que a aprendizagem informal, durante tanto tempo menosprezada ou subvalorizada, deve ser assumida como uma dimensão que tem importância decisiva nas formas dos indivíduos pensarem, viverem, agirem e sentirem, ao ponto de ser reclamada para efeitos de certificação, gera pressões e necessidades no que concerne à concepção e definição de standards e de quadros de referentes e, como tal, de novas formas de avaliação. A existirem dúvidas quanto ao facto de ser necessário repensar a avaliação da formação, a revitalização da aprendizagem informal e da sua importância tê-las-ão seguramente dissipado. Ou, pelo menos, deveriam tê-lo feito.

## **6.2. Tipologias de Modelos de Formação**

No que à formação diz respeito, e tal como atrás vimos, parece, portanto, haver dois modelos de formação diferentes e que competem entre si. O primeiro assenta na ideia de que um bom desempenho depende do nível de competência e, como tal, a formação tem como função desenvolver competências individuais.

### Esquema 6.2.1. - Modelo de Formação Individual



in Bramley, 1991: 3

Este modelo, reflexo do processo de educação, encoraja os formandos a aprender algo que é tido como útil e espera que sejam estes a encontrar utilidade para a aprendizagem. A lógica desta abordagem assenta no facto de se considerar que, porque as organizações são constituídas por indivíduos, é possível alterar aquelas, transformando estes.

Ora, em formações técnicas, em que o equipamento utilizado na formação é idêntico ao do posto de trabalho, a transferência do aprendido para o local de trabalho parece ser relativamente fácil. Mas quando a formação é destinada, por exemplo, a quadros superiores e versa questões como competências comunicacionais, comportamentais ou de gestão, o que é aprendido em formação, por muito eficiente que esta tenha sido, não tem reflexos inevitáveis no desempenho das funções. Ou seja, a transferência do aprendido em sala para o contexto de trabalho não é automática (Phillips, 1997; Kirkpatrick, 1998; Barzuchetti, e Claude, 1995).

Recordemo-nos do profissional de informática que frequenta um curso avançado de programação e que exerce funções numa empresa que não dispõe do *software* nem do *hardware* necessários para que a formação possa ter imediata aplicabilidade. Ou, ao contrário, lembremo-nos do técnico de fiação que sucumbe aos apelos de um qualquer centro tecnológico de formação e que é confrontado com a aprendizagem de procedimentos, competências e técnicas que se revelam completamente obsoletos para a empresa com que colabora ou com que esperaria vir a colaborar. Por último, imaginemos o director de marketing que vai frequentar uma formação nessa área, na qual o formador defende, com base nas mais avançadas teorias produzidas sobre o assunto, que o departamento de marketing devem assumir nas empresas uma centralidade

operacional na estratégia da organização, o que faz com que, entre outros aspectos, não dependa da direcção de vendas. Se esta situação for a da empresa do formando em questão, é bem provável que este não esteja em condições, por si só, de a alterar. Situações como esta, infelizmente algo frequentes, podem transformar qualquer tentativa de transferência do aprendido em contexto de formação para o local de trabalho numa experiência frustrante, quando não mesmo causadora de tensões entre o colaborador que termina a formação e os corpos gerentes da empresa.

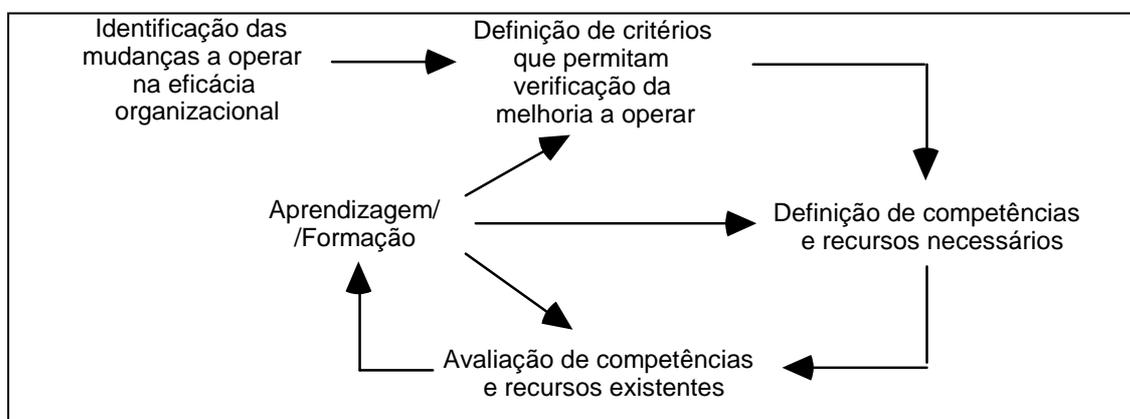
A situação profissional vê-se afectada por factores como a cultura da organização, a sua estrutura, o desenho da função e os diferentes modos de premiar o desempenho, podendo o conjunto destes factores alterar a situação de trabalho bem mais do que o nível de competências das pessoas.

As razões apontadas levam-nos a preferir um outro modelo de formação que se baseie nas questões da eficácia organizacional, mais do que na educação de indivíduos.

Neste modelo, a formação não fica dependente dos interesses, motivações e capacidades individuais (incluindo a influência que determinados profissionais conseguem ter junto das suas chefias directas no sentido de serem aprovados os seus pedidos de formação). Pelo contrário, o processo de formação tem início numa definição de objectivos que são de carácter organizacional, em função dos quais se opera um diagnóstico de necessidades de formação.

Por outro lado, a avaliação da formação fica, desde logo, salvaguardada, na medida em que se descrevem as alterações a atingir e, de seguida, os critérios com base nos quais qualquer medição entre proposto e realizado será feita.

**Esquema 6.2.2. - Modelo de Eficácia Crescente**



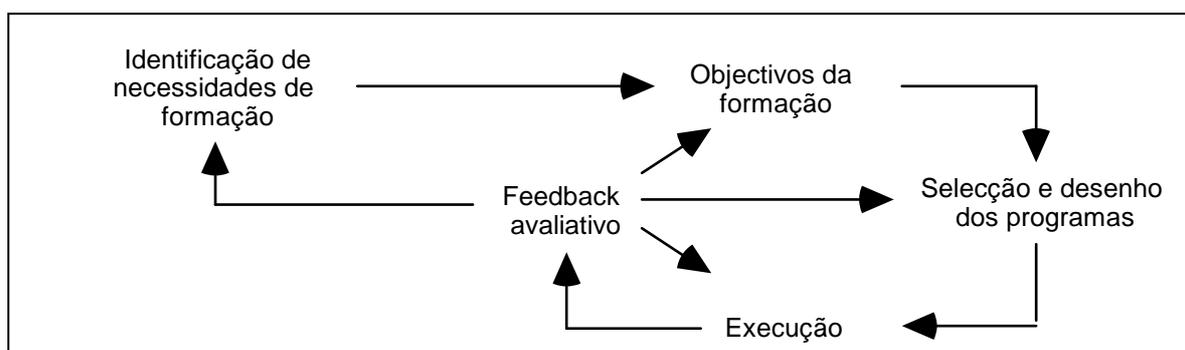
*in Bramley, 1991: 5*

Um processo de formação pensado e executado deste modo pode trazer, segundo Bramley (1991) significativos benefícios:

- em primeiro lugar, a teleologia (orientação última) da formação resulta mais evidente, o que a torna mais facilmente apreendida e interiorizada por todos os intervenientes na formação, entre os quais formadores e formandos.
- também em cada formando resulta reforçado o sentimento de pertença a uma organização, causa e simultaneamente consequência do facto de se tornar mais claro de que modo o projecto de desenvolvimento pessoal em que está envolvido contribui para o desenvolvimento da organização.
- a questão da transferência (aplicabilidade em contexto profissional) dos conhecimentos, competências e práticas aprendidos em contexto de formação tem uma parte significativa dos escolhos automaticamente ultrapassados. A infelizmente habitual frase "Isto é tudo muito bonito, mas não se aplica à minha organização" tem mais hipóteses de deixar de ser ouvida.
- por último, o grau de motivação com que se regressa ao exercício das funções, antecipando o valor acrescentado que, com a frequência daquele programa de formação, lhe poderão aportar, revela-se mais elevado. É o sistema no seu conjunto que opta por uma mudança, ao invés de, como pode acontecer no modelo de formação individual, uma peça do sistema se sentir isolada na tentativa de alterar algum ou todo o *modus operandi* da organização.

Uma outra abordagem possível é a que encara o processo de formação como um sistema, no qual diferentes subsistemas interagem.

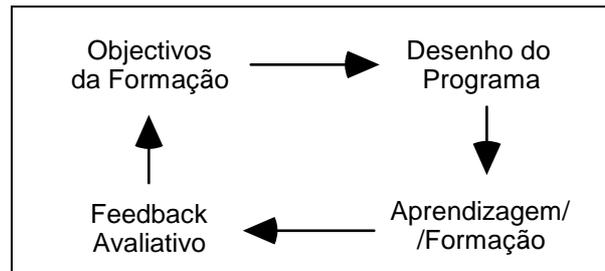
**Esquema 6.2.3. - Ciclo Sistémico da Formação**



*in Bramley, 1991:6*

Bramley opta por designá-lo de *sistémico*, na medida em que considera ser frequente, neste modelo, o subsistema formação não interagir com outros subsistemas (exemplos: o desenho de funções, os esquemas de remuneração ou reestruturações organizacionais). Segundo Bramley, este modelo acaba por terminar numa formação em círculo fechado, não relacionada com o contexto em que opera.

**Esquema 6.2.4. - Ciclo Formativo Fechado**

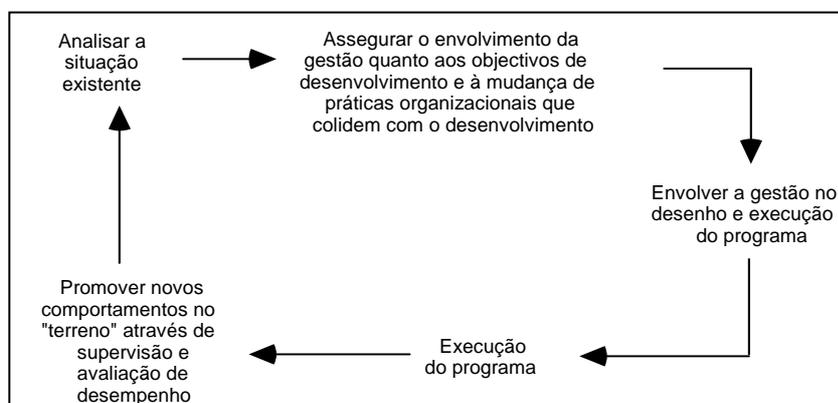


*ibidem: 7*

O encerrar da formação em ciclos desta natureza tem a ver com uma formação que se alimenta a si mesma, sem ter em conta os efeitos provocados na organização e não integrando esses elementos como *input* para um segundo ciclo. A não abertura a novas análises de necessidades de formação provoca situações como aquelas que também já tivemos ocasião de experimentar, em que se reeditam programas de formação, ligeiramente alterados de edição para edição, sem que haja uma demonstração efectiva e inequívoca da sua necessidade. Como diria Stufflebeam (2007), o mérito do programa não tem correspondência directa no seu valor.

Um outro modelo integrador do aspecto organizacional é o que Bramley denomina de formação para a mudança organizacional.

**Esquema 6.2.5. - Modelo de Mudança Oranizacional**



*ibidem*

Adoptado quando há lugar ao estabelecimento de novas práticas ou procedimentos no todo ou em parte da organização, este tipo de formação determina necessariamente um envolvimento directo dos quadros superiores e dirigentes em todas as fases do processo. A sua responsabilidade estende-se mesmo (senão, sobretudo) à fase de motivação e de criação de condições para que as novas práticas tenham efectivamente lugar, em substituição das antigas.

Somos, assim, claramente favoráveis às lógicas de formação que integram a vertente organizacional, em detrimento das que assentam em necessidades exclusivamente individuais. Reconhecemos que qualquer formação deverá basear-se, sempre que possível, em dois tipos de análise: se a actividade formativa se desenrola no seio de uma organização, parece-nos do maior interesse que se averigúe das necessidades a ambos os níveis, individual e organizacional, de modo a tentar encontrar um equilíbrio entre eles. No entanto, a opção entre modelos leva-nos à adopção do último, dito de mudança organizacional.

Importa que esta opção seja feita e assumida, pois, para efeitos avaliativos, não é indiferente a perspectiva com que encararmos a formação. De facto, a distinção que procurámos operar entre os vários modelos de formação (que nos atrevemos a designar, globalmente, como *centrados no indivíduo* ou *centrados na organização*) tem consequências ao nível da concepção e passagem à prática de estratégias e modelos avaliativos. Atente-se no seguinte exemplo retirado de um caso real que tivemos oportunidade de vivenciar:

Uma PME a operar no sector da construção civil faz ingressar num programa avançado de gestão o seu Director de Produção. Os restantes participantes são, à semelhança deste, quadros superiores ou ainda directores gerais, administradores e empresários de empresas que operam em vários outros sectores de actividade. A empresa prestadora da formação, um ano decorrido sobre aquela, resolveu proceder a uma avaliação do impacte da formação questionando os antigos formandos e as direcções das respectivas empresas sobre os contributos operacionais, para cada uma das organizações, trazidos pela formação. De entre as várias informações recolhidas, as respostas davam conta, em geral, de melhorias constatadas nos formandos ao nível de autonomia decisional, do posicionamento estratégico face ao negócio, da participação na elaboração de estratégias que se pretendiam competitivas e da definição de políticas de intervenção organizacional e sua implementação. As informações eram, aliás, tanto melhores quanto mais se tratava de empresas que já tinham feito ingressar outros quadros seus em anteriores

edições do programa. As informações recolhidas junto do Director de Produção e da sua empresa, em contrapartida, não permitiram concluir nada disto. Embora a avaliação que este fez ao programa de formação fosse excelente e a avaliação das suas aprendizagens ter permitido concluir que adquiriu os conhecimentos e capacidades trabalhados durante o curso, os reflexos organizacionais eram preocupantes. Nada do que tinha aprendido tinha sido aplicado e o grau de motivação para o exercício das funções era agora substancialmente inferior àquele de que dispunha antes de dar início à formação. A questão da não transferência para o contexto de trabalho, logo da não existência de qualquer tipo de contributo organizacional<sup>17</sup> prendia-se com o facto de a cultura organizacional, o tipo de gestão, a situação de subcontratação de capacidade característica de uma significativa parcela dos negócios da empresa não ter alegadamente permitido que algumas das teses defendidas como adequadas pudessem ter vingado naquela empresa e com aqueles corpos dirigentes, em particular.

Este exemplo será, estamos certos, suficientemente esclarecedor das diferenças entre os modelos de formação de tipo individual e de tipo organizacional e da importância que achamos importante conferir à dimensão organizacional da formação, ainda que sem nunca esquecer a vertente individual.

De resto, não seria possível imaginar o desenvolvimento da empresa sem o voluntário desenvolvimento do profissional que nela trabalha. Como bem afirma Cooper, "tal como as empresas se estão a reestruturar para se tornarem mais flexíveis e adaptáveis, espera-se que os indivíduos estejam abertos à mudança contínua e aprendizagem ao longo de toda a vida. É suposto que os trabalhadores diagnostiquem as suas capacidades, saibam onde podem conseguir a formação necessária para suprir as aptidões deficientes, saibam como fazer *networking*, sejam capazes de se adaptar de forma profissional de acordo com as características das empresas e tolerem a ambiguidade e insegurança" (Cooper, 2004:43).

É este o pressuposto que anima a recente abordagem conhecida como Gestão pela Competência, que constitui "uma dimensão particular da Gestão de Recursos Humanos que procura conciliar – através da mobilização e do reforço das capacidades de acção dos trabalhadores – o desenvolvimento da

---

<sup>17</sup> Como é sabido, não só pode a formação não trazer qualquer contributo para a organização que dela beneficia, como esse contributo pode revelar-se negativo. Este exemplo de que demos conta poderia muito bem ter terminado com a criação de problemas insanáveis ao nível da gestão e resultantes de duas formas de encarar o negócio praticamente opostas.

competitividade da empresa, designadamente através da elevação dos níveis de empregabilidade dos seus trabalhadores num momento em que as evoluções sociais e do trabalho tendem para uma certa individualização (Rebelo e Almeida, 2004:95).

A centralidade do conceito de competências nas actuais práticas da gestão de Recursos Humanos, bem como em todos os discursos no domínio da educação, justifica que o analisemos com a devida atenção, pois constitui, actualmente, o principal quadro de referências para a formação e, conseqüentemente para a avaliação. Disso trataremos mais à frente, quando analisarmos os quadros de referentes da avaliação das aprendizagens.

## Capítulo 7 – Avaliação da formação (modelos)

### 7.1. Níveis e modelos de avaliação

*Na avaliação das acções de formação, não são verdadeiramente as pessoas que são postas em causa; o que, de facto, é tido em conta são as mudanças trazidas pela formação a estas pessoas.*

Barbier, 1985:179

Esta acção de transformação a que Barbier se refere pode operar-se a diferentes níveis, determinando, como tal, outros tantos objectivos para a avaliação.

Em primeiro lugar, um nível de avaliação que tem a ver com o ocorrido durante a própria acção de formação. Trata-se, aqui, sobretudo de saber até que ponto os objectivos precisados, no âmbito restrito em que a acção de formação, e só ela, se inscreve, foram ou não atingidos. Os actores directamente envolvidos são os formandos, o formador e o(s) gestor(es) de formação. O momento é o da própria acção, podendo a avaliação decorrer durante (de modo a permitir eventuais ajustamentos e correcções) ou no final (de forma a permitir elaborar um juízo de valor que compare o previsto com o realizado).

Neste nível de avaliação são tidos em conta *inputs* e *outputs* do processo de formação, sendo possíveis diferentes combinações avaliador/avaliado. As mais frequentes são:

1. Formandos - Acção

Os formandos avaliam a acção de formação (prestação do formador incluída) em função de parâmetros e indicadores definidos para o efeito e dão conta do grau da sua (in)satisfação;

2. Formador - Formador

Os formadores avaliam-se entre si no que diz respeito aos *inputs* que cada um trouxe ao processo;

3. Formador - Formandos

Os formadores avaliam os formandos de acordo com vários indicadores (da assiduidade e motivação aos níveis de consecução dos objectivos previstos);

É, no entanto, decisivo que haja uma outra preocupação (Barzucchetti e Claude, 1995; Bernthal, Paul, 1995; Bramley, 1991; Kirkpatrick, 1998; Pain, 1992; Phillips, 1997; Reeves, 1995), com o que podemos chamar um segundo nível<sup>18</sup> de avaliação, externo à própria formação e que tem a ver com os efeitos produzidos pela formação num outro sistema - o da organização.

Neste nível avalia-se, como vimos, a transferência de capacidades adquiridas em contexto de formação para a situação real de trabalho. Para o designar, utilizam-se expressões como *avaliação de transferência* (Meignant, 1991), *avaliação impacte no terreno* (Barbier, 1985), ou ainda *avaliação a frio*.

De acordo com a reflexão já feita, a introdução deste 2º nível na avaliação de acções gera dificuldades e cria impasses. Desde logo, porque o referido não é o mesmo, ainda que o objectivo da avaliação se mantenha - produzir um juízo de valor sobre a formação.

No 1º nível, o da avaliação interna, estes problemas não surgem, uma vez que os objectivos compreendidos pela avaliação (os da acção de formação) e os indicadores escolhidos (os comportamentos observados) correspondem.

Não acontece assim com a avaliação de 2º nível, em que a determinação de indicadores encontra sérias dificuldades. Contrariamente ao que refere Bentley (1991), as mudanças constatáveis em contexto de trabalho podem depender mais de condições gerais de funcionamento da organização do que da formação em si e da motivação que o formando traz, uma vez terminada a acção, para o seu posto de trabalho.

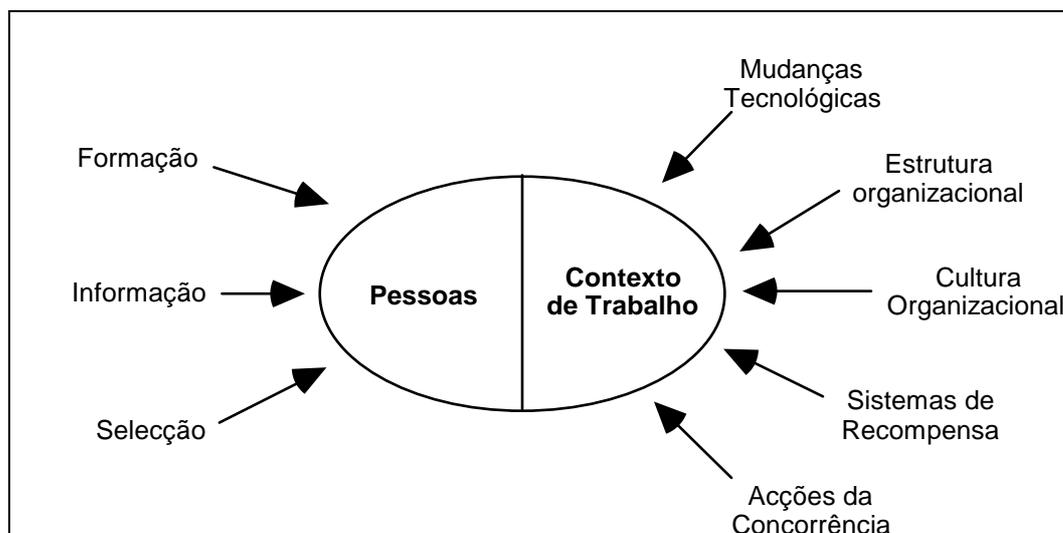
Convém detalhar este aspecto, de modo a que melhor se possam entender a complexidade das razões que determinam o insucesso de uma acção de formação.

A situação de trabalho pode ser vista como o resultado de uma interacção entre um determinado contexto e as pessoas que nele operam.

---

<sup>18</sup> Alguns autores denominam o 1º nível de avaliação e consideram o 2º nível como sendo de validação (Marques, 1995).

### Esquema 7.1.1. - Contexto de trabalho e suas implicações



Bramley, 1991, p. 4

Como tal, qualquer intervenção formativa é eficaz se, e só se, os indivíduos que nela participarem gozarem de suficiente autonomia para poderem alterar aquela interação. Ora, o que frequentemente acontece é, em nosso entender, precisamente o contrário, ou seja, os factores que intervêm no contexto têm mais influência no modo como o trabalho decorre do que os conhecimentos, práticas e competências de que os indivíduos dispõem.

O grau de complexidade desta avaliação de 2º nível intensifica-se à medida que caminhamos para uma intervenção que visa averiguar do impacte organizacional. Em qualquer tentativa de avaliação do impacte organizacional, os objectivos a ter em conta e os indicadores a escolher têm uma relação ainda mais longínqua com a acção de formação (Bernthal, 1995). O que habitualmente é aqui considerado para efeitos avaliativos tem a ver com os resultados globais da organização, resultados estes que dependem de factores económicos, técnicos, financeiros, organizacionais e humanos onde o papel desempenhado pela formação é necessariamente reduzido.

Segundo Barbier, qualquer juízo de valor sobre o impacte organizacional da formação não constitui mais do que uma "pura aposta" (1985:183).

De facto, e do ponto de vista teórico, tudo parece indicar não haver uma relação linear e simples de causa e efeito entre uma actividade formativa e o desempenho do conjunto da organização. No entanto, estamos também tentados a concordar com Carlos Alves Marques e seus colegas de investigação quando

afirmam que “existe uma multiplicidade de critérios com qualidade métrica capaz de um estudo objectivo” (1995:238).

Fomos, por isso, à procura de autores e modelos de avaliação que nos aumentassem a esperança de poder avaliar acções de formação em função dos seus efeitos organizacionais. E encontramos modelos estabelecidos e vários autores conhecidos que, com pequenas diferenças na terminologia utilizada ou nas divisões a operar entre níveis, têm vindo a enformar os modos de pensar e praticar a avaliação das acções de formação, não a impossibilitando de procurar indicadores credíveis para os efeitos organizacionais da formação.

Antes de darmos conta dos mais referenciados, convirá ter presente o que afirma Stufflebeam (2007), a propósito de estratégias e modelos de avaliação de programas e de projectos. Este autor refere que há 26 abordagens avaliativas frequentemente utilizadas para avaliar programas e projectos, sendo que nenhuma delas funciona melhor do que as outras em todas as situações. Cabe ao avaliador procurar a abordagem ou a combinação de abordagens que melhor se adaptam a cada situação particular de avaliação considerada como “um estudo concebido e conduzido para ajudar uma determinada audiência a avaliar o mérito e o valor de um determinado objecto” (idem:11).

As excepções serão as pseudo-avaliações (5 abordagens), assim designadas por Stufflebeam, pois reflectem realidades políticas e são muitas vezes ilegitimamente utilizadas para caracterizar (ou esconder) o valor de um programa. Trata-se de empreendimentos avaliativos que não têm em devida atenção a ética e a deontologia profissional no seu desenho e implementação e que, como tal, são estudos enganadores e corruptos oferecidos em nome da avaliação.

Para além destas, a evitar, Stufflebeam divide as restantes abordagens avaliativas em:

#### **Quasi-avaliações**

Também designadas orientadas para as questões e/ou para os métodos, estas são abordagens de banda estreita, focadas na resposta a uma ou poucas questões ou que se socorrem, sobretudo, de um método

#### **Melhoria/prestação de contas**

Orientadas para a determinação do mérito ou valor de um avaliando

## **Agenda social/apoio dado a uma causa**

Habitualmente dedicadas à correcção de injustiças sociais

## **Eclécticas**

Desenhadas selectivamente a partir de todos os conceitos e métodos de avaliação, de forma a servir as necessidades de um grupo particular de utilizadores

Será neste contexto de reflexão conceptual que convidamos o leitor a analisar os modelos que a seguir apresentamos.

### **7.1.1. O Modelo CIRO**

Neste modelo, segundo Reeves (1995) a avaliação assenta em três questões básicas:

- O que precisa de ser mudado?
- O que poderá produzir as mudanças desejadas?
- O que sugere que houve mudança?

A designação CIRO corresponde às iniciais de *Context*, *Input*, *Reaction* e *Outcome* (resultado).

Com a avaliação de *contexto*, é suposto conseguir-se responder à primeira questão e, a partir daí, definir os objectivos (que podem ser últimos, intermédios ou imediatos). Com a avaliação de *input*, responde-se à segunda questão; é nesta fase que se equacionam os meios de que se dispõe e se opta pela estratégia mais adequada. Com a avaliação das *reações* dos participantes à formação, podem obter-se informações úteis para eventuais correcções e melhorias a introduzir. Esta avaliação pode ser feita durante ou após a formação e pode ser conduzida de modo formal ou informal. Com a avaliação dos resultados (*outcome*) responde-se à terceira questão e averigua-se da necessidade de proceder a alterações para futuras edições. É nesta fase de avaliação que se averigua da mudança operada no indivíduo no que diz respeito a aprendizagens feitas, comportamentos no local de trabalho e resultados na organização a que pertence. Ou seja, esta última fase engloba, para além da avaliação que denominámos externa, a parte da avaliação interna que tem a ver com o controlo das aprendizagens.

### 7.1.2. O modelo de BRINKEROFF

Trata-se de um modelo que, para além da avaliação, contempla aspectos que têm a ver com a construção do próprio processo de formação.

De acordo com este autor, muitos dos agentes formativos estão no negócio da execução de formação.

“All too often, the learning function has been structured and conceived to process employees through learning interventions. Training customers want their employees to have the maximum exposure to learning interventions at the fastest rate and lowest costs possible”. (2001:2)

Ora, esta visão redutora e simplista da formação esquece e omite que o constructo fundamental do impacte da formação deveria assentar na ideia de que a formação, acima de tudo, é um instrumento que deve melhorar o desempenho e a eficácia dos profissionais e das suas organizações (idem). O impacte da formação deve ser encarado a partir dos benefícios organizacionais (aumento da produtividade, melhoria da qualidade ou diminuição de custos) que decorrem do desenvolvimento de competências manifestado através de uma melhoria do desempenho individual. Isto é o que este autor denomina por lógica fundamental da formação (Brinkerhoff, 1987). “Overall, the principal rationale for the value of training is based on the learning-to-performance logic”. (2001:7)

O conceito é, assim, o de alavancagem da transferência (*leveraged transfer*), assente na seguinte lógica sequencial:

#### Esquema 7.1.2.1. - Alavancagem da transferência



Os formandos aprendem capacidades e conhecimentos na formação, que resultam em melhorias no seu desempenho profissional e que, por sua vez, contribuem para atingir ou melhorar resultados organizacionais.

Atribui-se aqui uma enorme importância à fase de detecção de necessidades de formação, entendida pelo autor como a base de toda a metodologia, na

medida em que os objectivos (aos três níveis) constituem o referente em função do qual os resultados são medidos.

Este autor trabalha, portanto, de acordo com uma lógica próxima da do modelo de avaliação da formação adoptado como referencial para este estudo (o de Kirkpatrick, como adiante veremos), adiantando sugestões de instrumentos que são de enorme utilidade para a obtenção de maior eficácia formativa e que são, simultaneamente, excelentes modos de avaliar os resultados da formação. Referimo-nos, entre outros, a instrumentos como o Mapa de Impacte e Planos de Incitação Pessoal, que constituem excelentes processos de alavancar a transferência. Disso falaremos mais em detalhe quando abordarmos este nível avaliativo.

Segundo Carlos Alves Marques (1995), a pragmaticidade deste modelo fica algo colocada em causa, contudo, em virtude de medidas de tipo quantitativo (*rating scales* e *scoring schemes*) para a avaliação da transferência e do impacte organizacional.

### **7.1.3. O modelo de CAVALCANTI**

As perguntas de base em que se centra este modelo são, segundo Marques (1995):

- 1 Qual o resultado desejável para as acções de formação e desenvolvimento?
- 2 Qual a forma de medir o resultado da acção?
- 3 Como identificar a parcela exacta da contribuição da formação na configuração de padrões de comportamento, em face das contribuições dos demais elementos estruturantes, de forma a contabilizar êxitos e fracassos na indução de comportamentos julgados funcionais?

A primeira questão tem a ver com o ponto de partida de qualquer processo formativo, sendo necessário poder contar um papel desempenhado pela organização em termos de uma definição rigorosa do contributo que a formação deve trazer para o alcançar dos objectivos estratégicos. Com as respostas à segunda questão comprovam-se quais os comportamentos que, em contexto de trabalho, mudaram (ou forma adoptados). Uma análise deste tipo, de modo a poder dispor do rigor que se lhe exige, tem necessariamente que assentar,

segundo o autor do modelo, em critérios que sejam construídos com base numa análise intensiva das tarefas. Com a terceira questão, cuja extensão é directamente proporcional ao cuidado posto na sua formulação, tenta-se satisfazer a necessidade mais sentida por qualquer empresa: o conhecimento dos efeitos a nível organizacional. Sendo legítimas e lúcidas as preocupações de base deste modelo, concordamos com Marques quando refere que se trata de um “modelo que falha ao não dispor de metodologias e instrumentos que o pragmatizem” (1995:228).

#### **7.1.4. O modelo CIPP de Stufflebeam**

Tendo começado os seus trabalhos avaliativos na década de 60, com base na lógica e nos procedimentos típicos da avaliação tyleriana, o principal pilar da teoria avaliativa educacional americana durante cerca de trinta anos, Stufflebeam e a sua equipa rapidamente se aperceberam de que esta abordagem não era apropriada para avaliar escolas, projectos e programas. Verificavam-se problemas técnicos de incompatibilidade entre o modelo e a realidade muito heterogénea à qual o tentavam aplicar. Para além disso, existia uma grande confusão entre os professores, que não sabiam o que é que se esperava que fizessem - muitos não tinham tido a oportunidade de ler as propostas que, supostamente, deveriam levar a cabo; e muitos dos que as tinham lido não concordavam com elas e sentiam-se confundidos (Stufflebeam, 2007).

Face a isto, Stufflebeam concluiu que os educadores necessitavam de uma definição mais ampla de avaliação do que a que se limitava a determinar se os objectivos tinham sido alcançados. A definição de que necessitavam deveria propor avaliações que fossem capazes de ajudar a administrar e a aperfeiçoar os programas (Stufflebeam e Shinkfield, 2003).

Ao invés da abordagem clássica da avaliação, com desenhos experimentais, baseada em objectivos e resultados standardizados, a função essencial da avaliação deveria ser proporcionar ao pessoal dos estabelecimentos de ensino informação de retorno que lhes permitisse proceder aos necessários ajustamentos nos respectivos projectos. É desta forma que surge, em 1966, a consagrada concepção de Stufflebeam da avaliação como um processo mediante o qual se proporciona informação útil para a tomada de decisões.

### **Modelo CIPP: context, input, process e product:**

A avaliação de **contexto** como ajuda para a designação das metas;

A avaliação de **entrada** como ajuda para dar forma às propostas;

A avaliação do **processo** como guia da sua realização;

A avaliação do **produto** ao serviço das decisões de reciclagem.

Trata-se de uma moldura conceptual que permite conduzir avaliações formativas e sumativas de programas, projectos, pessoas, produtos, organizações e sistemas de avaliação e que, desde a sua origem (anos 60), conheceu vários desenvolvimentos.

As suas áreas de aplicação estendem-se a campos tão diversos como governação, filantropia, desenvolvimento internacional, exército, educação à distância, universidades, programas comunitários, desenvolvimento económico e comunitário, construção e reabilitação de edifícios, religião, sistemas de avaliação de desempenho de professores, administradores e pessoal militar. Este modelo tem vindo a ser bastante utilizado na Austrália para a avaliação de departamentos universitários e escolas privadas.

Os conceitos-chave do modelo encontram-se no acrónimo CIPP, que significa a avaliação do contexto, dos inputs, do processo e do produto (Brinkerhoff, 2003).

#### **Contexto**

Avalia necessidades, problemas, vantagens e oportunidades, de forma a apoiar decisores na definição dos objectivos e prioridades e ajudar utilizadores a julgar objectivos, prioridades e resultados.

#### **Input**

Avalia abordagens alternativas, planos de acção concorrentes, planos e orçamentos, em função da sua exequibilidade e do seu potencial de custo-benefício no atingir de alvos e resultados. Decisores usam as avaliações de input para escolher entre planos concorrentes, propostas, alocação de recursos, de pessoas, calendarização de trabalho e, por fim, ajudando outros a julgar planos e orçamentos.

## **Processo**

Avalia a implementação dos planos, de forma a ajudar os agentes a levar a cabo as suas actividades e, mais tarde, apoiar o amplo grupo de utilizadores a julgar a implementação dos programas e a interpretação dos resultados

## **Produto**

Identifica e avalia resultados (previstos e não previstos, de curto e longo prazo), de forma a apoiar os agentes a focar um projecto na consecução de resultados importantes e ainda a ajudar o amplo grupo de utilizadores a orientar o sucesso do esforço em função da satisfação de necessidades-alvo. A avaliação do produto (Foi bem sucedido?) pode ser dividida em avaliação do impacto, da eficácia, da sustentabilidade e transportabilidade. Estas sub-dimensões avaliativas colocam questões como: Atingiram-se os beneficiários certos? As necessidades diagnosticadas foram satisfeitas? Os resultados são sustentáveis? O processo que produziu os ganhos é transferível e adaptável para outros contextos?

O modelo CIPP atribui prioridade à orientação no planeamento e implementação de esforços de desenvolvimento; ou seja, à dimensão formativa da avaliação. Este contexto de preocupações leva a que se coloquem questões como:

- O que necessita ser feito?
- Como deve ser feito?
- Está a ser feito?
- Está a ser bem sucedido?

O avaliador elabora relatórios interinos com respostas a estas questões, mantendo os *stakeholders* informados, apoiando e fundamentando as tomadas de decisão e ajudando os agentes a trabalhar em função de resultados bem sucedidos.

No entanto, o modelo igualmente sustenta e proporciona direcção para a condução de avaliações retrospectivas/sumativas para uma ampla variedade de *stakeholders* (financiadores, destinatários actuais ou potenciais dos serviços avaliados, políticos e investigadores). Para estes fins, as questões a colocar são:

- Foram tidas em conta as necessidades certas?
- O esforço de realização dispôs de um desenho/concepção e de um orçamento adequados?

- A execução foi feita de forma competente e modificada quando necessário?
- Os esforços foram bem sucedidos (senão, porquê?)

Potenciais clientes necessitam de respostas a estas questões sumativas, de forma a poderem apreciar a qualidade, o custo, a utilidade e a competitividade dos produtos ou serviços que podem vir a adquirir ou utilizar. Outros interessados podem querer evidências de que os investimentos financeiros (ou outros apoios) conduziram a acções responsáveis e a resultados recompensadores. Como será fácil de ver, uma avaliação formativa eficaz, bem conduzida e documentada proporciona muita da informação necessária para um relatório sumativo.

O esquema que a seguir apresentamos sumariza os elementos básicos do modelo CIPP. O modelo assenta em princípios e valores de base, orientadores e formatadores de todo o trabalho avaliativo e que, por essa razão, devem ser colocados no centro.

**Esquema 7.1.4.1. - Componentes-chave do modelo CIPP**



A análise do esquema permite-nos concluir que:

- A tarefa de definição de objectivos levanta questões características de uma avaliação do contexto, que, por sua vez, proporciona informação para a validação e melhoria dos próprios objectivos;
- Os esforços de planeamento geram questões para uma avaliação dos inputs, que, correspondentemente, proporciona informações e direccionamento relativamente aos planos, fortalecendo-os;
- As acções levadas a cabo nos programas colocam questões relacionadas com a avaliação do processo, sendo que esta avaliação favorece o surgimento de informações e análise conducentes ao apoio e suporte do desempenho das equipas de trabalho;
- Resultados (ou falta deles) e efeitos não previstos comandam a atenção da avaliação dos produtos, que se pronuncia sobre aqueles e identifica necessidades e hipóteses de se poder atingir melhores resultados.

E, como referimos atrás, a raiz da avaliação é **valor**. O modelo CIPP exige que avaliadores e clientes identifiquem e clarifiquem os valores que estão na base de qualquer procedimento avaliativo.

Exemplos de valores educativos (Stufflebeam, 2007):

- Ajudar estudantes a atingir os stnadrads educativos de um país ou região;
- Apoiar os alunos a desenvolverem o seu potencial;
- Apoiar e reforçar talentos e competências individuais;
- Proporcionar condições de desenvolvimento de alunos com NEE;
- Promover igualdade de oportunidades;
- Envolver os encarregados de educação no desenvolvimento saudável dos seus educandos;
- Obter excelência em todas as dimensões da actividade das escolas;
- Assegurar segurança e qualidade em produtos e procedimentos;
- Incentivar investigação e desenvolvimento para reforçar o ensino e a aprendizagem;
- Apoiar a prestação de contas;
- .....

Os avaliadores deverão ter em conta os valores sociais, institucionais, programáticos, profissionais e técnicos no desenho e condução das suas

estratégias avaliativas, uma vez que os valores proporcionam a base essencial para a definição de critérios. Estes, por sua vez, de par com as questões dos *stakeholders*, ajudam a clarificar as necessidades de informação das avaliações. Estas, por seu turno, facultam as bases para a construção e selecção de instrumentos e procedimentos, acedendo às informações existentes e definindo standards interpretativos.

Por último, a existência de um quadro de valores fundamentadores da avaliação permite detectar forças e fraquezas não previstas.

O esquema da página seguinte ilustra os significados essenciais da avaliação do contexto, dos inputs, do processo e do produto e define estes quatro tipos de estudos de acordo com os seus objectivos, métodos e utilizações.

	Contexto	Input	Processo	Produto
Objectivos	Definir o contexto relevante, identificar a população-alvo e avaliar as suas necessidades, identificar oportunidades para fazer face a essas necessidades, diagnosticar problemas na base das necessidades e analisar em que medida os objectivos do programa são adequados para satisfazer essas necessidades	Identificar e avaliar as capacidades do sistema, estratégias alternativas e designs procedimentais para implementar estratégias, orçamentos e calendários	Identificar ou prever desvios no design procedimental ou na sua implementação, proporcionar informação para decisões pré-programadas, registar e avaliar actividades e procedimentos	Coligir descrições e avaliações de resultados e relacioná-los com os objectivos e com as informações do contexto, dos inputs e do processo; interpretar o seu mérito, valor, significância e relevância
Métodos	Usar métodos como análise de sistemas, inquéritos, análise documental, análise de dados secundários, entrevistas (informais e formais), testes diagnósticos e técnica de Delphi	Inventariar e analisar recursos humanos e materiais disponíveis, estratégias de solução, designs procedimentais em função de critérios como relevância, exequibilidade, custo e economia; utilizar métodos como pesquisa de literatura, visitas aos programas exemplares, grupos de opinião e experiências-piloto	Monitorizar potenciais barreiras e obstáculos à actividade e permanecer alerta aos não previstos, obtendo informação específica para decisões de programas, descrevendo o processo actual e continuamente interagindo e observando as actividades do grupo de trabalho e dos restantes stakeholders	Definir critérios para os resultados e efeitos, coligir juízos de resultados dos stakeholders, com base em análises qualitativas e quantitativas e comparando resultados com necessidades diagnosticadas.
Relação com tomada de decisão no processo de mudança	Para decidir o contexto a servir; relacionar os objectivos com as necessidades ou oportunidades diagnosticadas, as prioridades com os orçamentos e recursos; os objectivos com os problemas a resolver e proporcionar uma base para resultados avaliativos	Para seleccionar fontes de apoio, estratégias de resolução e designs procedimentais, ou seja, para estruturar actividades e orçamentos e calendarizá-los; e proporcionar uma base para implementação dos juízos de valor	Para implementar e refinar o design do programa e dos procedimentos, ou seja, para realizar o controlo do processo e providenciar um diário de bordo do processo actual que seja mais tarde utilizado na interpretação dos resultados	Para decidir quanto à continuação, modificação, término ou refocagem de um programa; e para apresentar um relatório claro dos efeitos (previstos e não previstos, positivos e negativos), comparando-os com as necessidades diagnosticadas e os objectivos definidos.

**Quadro 7.1.4.1. - Síntese do Modelo CIPP**

Traduzido e adaptado de Stufflebeam e Shinkfield, 2007:335

### **7.1.5. O Modelo de Donald KIRKPATRICK**

O último modelo de avaliação que nos propomos tratar é, como afirma Kirkpatrick, "simples e prático" (1998 b:4). De facto, muitos formadores não estão interessados numa abordagem académica ou complexa; pretendem apenas algo que possam compreender e utilizar.

De todos, é o mais conhecido e o que mais tem sido utilizado. Trata-se do modelo teórico que enforma os processos de acreditação de entidades formadoras por parte da DGERT, sendo o mais referenciado em acções de formação sobre avaliação da formação e o que dispõe de mais publicações e referências teóricas (Bramley, 1991; Barbier, 1985; Boterf, 1989; Cruz, 1998; Marques (1995); Meignant, 1991; Pain, 1992; Reeves, 1995).

Este modelo tem como princípio de base uma estratégia avaliativa assente em quatro fases, a que correspondem outras tantas questões (Meignant, 1991):

#### **1 Satisfação/Reacção**

Qual a opinião a quente dos formandos sobre a prestação da formação?

#### **2 Aprendizagens**

Os formandos adquiriram os conhecimentos, capacidades e atitudes previstas?

#### **3 Transferência**

Os formandos aplicam o que aprenderam?

#### **4 Impacte organizacional/efeitos organizacionais**

A formação permitiu atingir os objectivos organizacionais fixados?

Trata-se de um modelo que festejou há pouco tempo o 50º aniversário e que, por essa razão, justificou um *white paper*, onde Jim e Wendy Kirkpatrick (respectivamente, filho e nora do autor) revêem o modo como o modelo tem vindo a ser utilizado.

Uma das críticas que tem vindo a ser endereçada a este modelo assenta no facto de, aplicado tal qual aqui se apresenta, se limitar a uma taxonomia de resultados. No entanto, o principal objectivo deste esforço de conceptualização da avaliação de programas de formação continua, como refere Jim Kirkpatrick, a ser o que sempre foi:

"The ultimate intent of the four levels of evaluation was then, and is today: to show the business value and worth of training." (Kirkpatrick and Kirkpatrick, 2009:2)

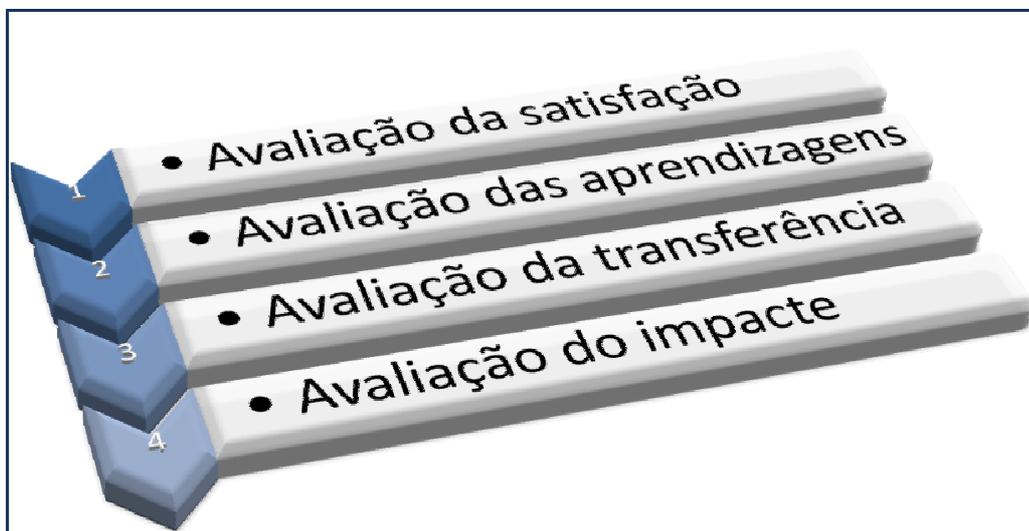
O modelo, a julgar por esta versão mais recente, assenta em vários princípios fundadores, sendo que um deles altera a sua habitual percepção e utilização: **o fim é o princípio.**

Os 4 níveis de avaliação são sobejamente conhecidos e frequentemente recitados. No entanto, poucos são os que efectivamente conseguem ultrapassar os dois primeiros – satisfação e aprendizagens. E a principal razão residirá no facto de as palavras de Donald Kirkpatrick não terem sido suficientemente bem retidas:

“Trainers must begin with desired results and then determine what behavior is needed to accomplish them. Then trainers must determine the attitudes, knowledge and skills that are necessary to bring about the desired behaviors. The final challenge is to present the training program in a way that enables the participants not only to learn what they need to know but also to react favorably to the program”. (1994:26)

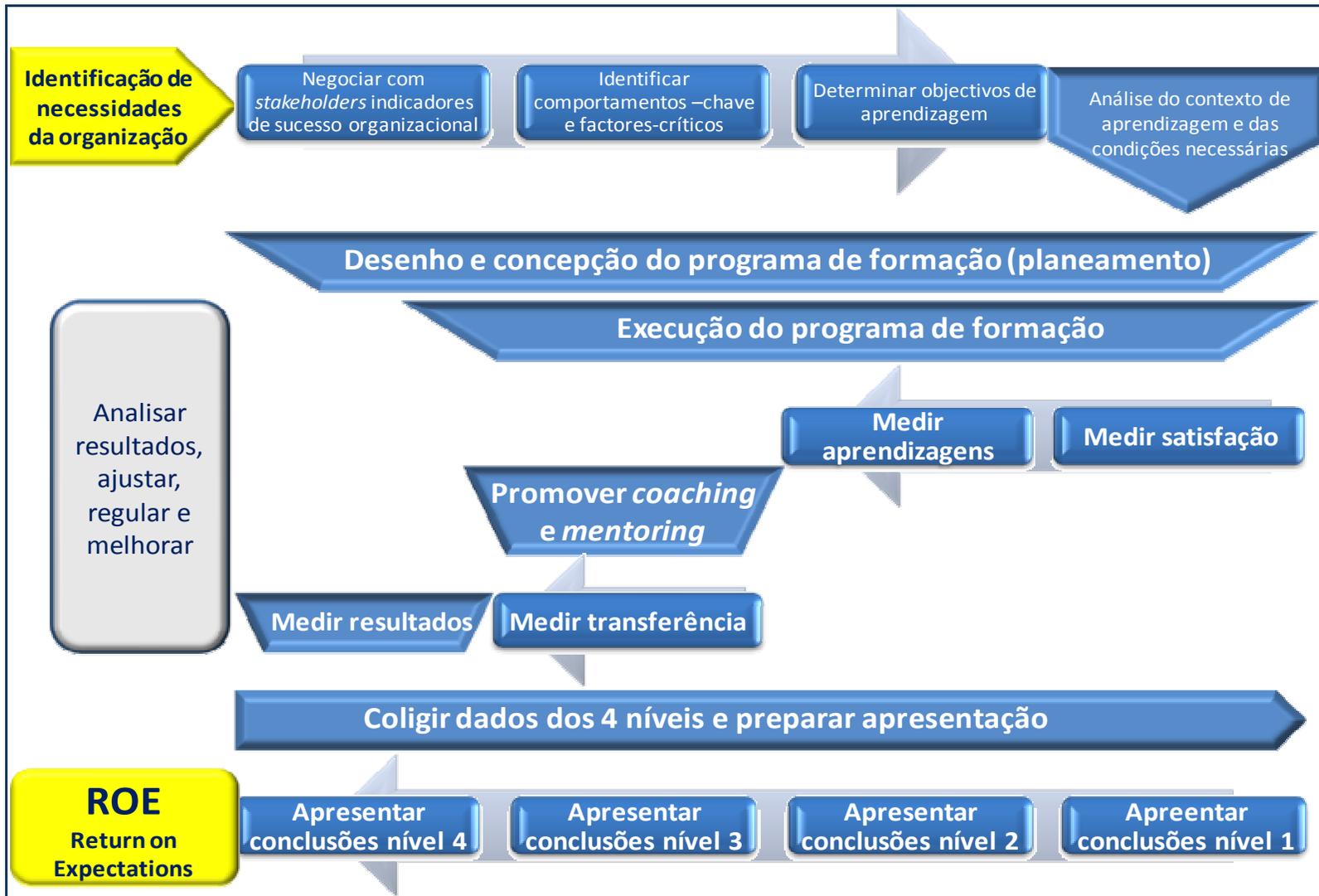
A seguir o que aqui se propõe, o modelo evolui do seu esquema mais simples e conhecido ...

**Esquema 7.1.5.1. - Níveis de avaliação em Kirkpatrick**



... para um outro, bem mais completo, que integra a fundamentação da formação (diagnóstico de necessidades), a sua preparação (planeamento), de par com a execução e a avaliação dos 4 níveis. O esquema que a seguir apresentamos dá conta do que deverá ser o actual entendimento desta estratégia de avaliação da formação.

**Esquema 7.1.5.2. - Novo Modelo de Kirkpatrick**



Traduzido e adaptado de Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2009:7

Deve referir-se que, sendo apenas confrontados com a nova versão do modelo este ano, por ocasião da comemoração do seu 50º aniversário, tínhamos vindo a proceder a alterações conceptuais à versão original da estratégia inicial sugerida por Kirkpatrick devido ao facto de termos constatado, na prática da coordenação de projectos de avaliação externa de programas, as suas inúmeras insuficiências. Num desses projectos, ao descrever a metodologia de avaliação adoptada e o quadro conceptual que a enformava, afirmávamos o seguinte:

“Como é sabido e consensualmente admitido, a avaliação de um programa não deve resumir-se a um controlo dos resultados e do produto. Antes pode e deve ser uma estratégia concertada e sistematizada que acompanhe a formação, regulando-a, e que prepare a recolha e análise dos dados, seja para o decurso do programa (processo), seja ainda para os seus efeitos (resultados).

Caso esta nossa vontade tivesse podido concretizar-se, garantir-se-ia que a avaliação não se limitava a um balanço e apreciação de um produto final, mas que fosse antes utilizada ao serviço do acompanhamento e da regulação da formação, do mesmo passo, acautelando as condições necessárias para que fossem sendo produzidas as informações necessárias às preocupações avaliativas que tinham sido equacionadas como relevantes.” (Gouveia, 2008:21)

E mais à frente no mesmo documento:

“Assim sendo, e embora tenhamos optado por manter o quadro conceptual de Kirkpatrick, enquanto quadro de preocupações e de orientações para a recolha de dados, optámos por complementá-lo com o conhecido modelo CIPP – Context, Input, Process e Product, da autoria de Stufflebeam. Desta forma, poderíamos compreender e comentar:

- O **contexto**, ou seja, as necessidades e problemas diagnosticados e o modo como o foram;
- Os **inputs**, de forma a conhecer e analisar o planeamento e a sua relação com as finalidades a atingir;
- O **processo**, pois importava analisar a implementação do projecto, de modo a melhor poder interpretar os resultados obtidos;

- O **produto**, sendo este analisado através de alguns dos níveis definidos por Kirkpatrick e atrás explicados.

Para além das preocupações resultantes da adopção destes modelos teóricos da avaliação, procurou-se ainda conhecer as expectativas dos vários stakeholders, de forma a tentar contemplar, no processo avaliativo e nas suas conclusões, as expectativas e necessidades de informação de todos e cada um dos agentes envolvidos na formação.” (idem:24)

Na realização de avaliações externas a projectos e programas de formação, temos vindo a optar, portanto, por abordagens ecléticas, na esteira do que Stufflebeam afirma (2007), precisamente porque se nos afigurava como insuficiente avaliar apenas os resultados e não contemplar todos os factores que condicionam o sucesso de um programa de formação.

Esta preocupação determinou que, na prática concreta, tivéssemos evoluído do modelo-base de Kirkpatrick para uma abordagem mais integrada, que contemplasse a análise/avaliação, do processo e dos resultados do programa de formação, no que diz respeito a dimensões como:

1. Diagnóstico de necessidades de formação
2. Planeamento
3. Divulgação e promoção
4. Execução (aqui incorporando a avaliação da satisfação)
5. Resultados
  - a. Aprendizagens
  - b. Transferência
  - c. Impacte ou efeitos
  - d. Disseminação

Não interessando, para os efeitos deste estudo, as dimensões de análise 3 e 4, faz sentido, contudo que se detalhe o quadro conceptual dos domínios de intervenção formativa *Diagnóstico de Necessidades* e *Planeamento*, antes de procedermos à mesma tarefa reativamente aos níveis de avaliação das aprendizagens, transferência, impacte e disseminação.

## **Capítulo 8 – Diagnóstico de Necessidades e Planeamento**

### **8.1. Diagnóstico de necessidades e planeamento da formação: a necessidade de uma sequenciação lógica**

A análise do novo modelo de avaliação de Kirkpatrick permite concluir que é em sede de planeamento que as condições avaliativas devem estar salvaguardadas. De facto, a avaliação não pode ser pensada como sendo apenas a última actividade do processo formativo e nesse momento equacionada. Torna-se imprescindível que, em sede de planificação, se atente no que se pretende avaliar e como, sob pena de, chegado o momento de recolha de dados, ser tarde demais.

É nesse contexto que importa conhecer os cuidados a ter na fase da planificação das acções de formação.

Segundo o que se encontra estipulado pelo organismo tutelar da formação profissional em Portugal (DGERT), este momento do ciclo formativo – o do planeamento – visa assegurar que:

- os objectivos a atingir estão correctamente definidos e estruturados;
- os objectivos e a estratégia são traduzidos em linhas de acção;
- a formação é organizada por segmentos-alvo, áreas temáticas, modalidades e formas de organização da formação;
- a cronologia global de realização das intervenções é definida;
- a preparação científica, técnica e pedagógica dos vários agentes a envolver nas intervenções é equacionada;
- os meios humanos, pedagógicos, materiais e financeiros necessários são estimados. (DGERT, 2008)

Autores como Boterf (1989) sugerem que este momento do ciclo formativo deve ser estruturado com base num documento planificador da formação, em tudo semelhante a um caderno de encargos, e que contenha:

- a descrição dos problemas a resolver;
- a descrição dos resultados esperados com a formação (preferencialmente, sob a forma de indicadores organizacionais);

- a definição dos critérios que permitem controlar o progresso realizado;
- a definição dos recursos a afectar para assegurar os resultados;
- a caracterização das competências a desenvolver (ou seja, os novos comportamentos profissionais esperados no contexto de trabalho);
- a definição dos objectivos da formação (pedagógicos);
- as características da população-alvo;
- a descrição do processo formativo (duração, ritmo, modo de organização pedagógica, meios pedagógicos, ...);
- as indicações relativamente aos custos, facturação e financiamento;
- as estratégias e metodologias de controlo e de avaliação.

Fácil será de constatar, neste contexto de exigências do planeamento, que a sua fundamentação radica mais a montante do ciclo formativo, ao nível do próprio diagnóstico de necessidades.

O Diagnóstico de Necessidades de Formação (DNF) é, de facto, o primeiro momento de um Plano de Formação (sendo mesmo o primeiro momento avaliativo) e visa a detecção de carências, a nível individual e/ou colectivo, referentes a conhecimentos, capacidades e atitudes ou comportamentos, tendo em vista a elaboração de um plano de formação (Boterf, 1989).

A actividade formativa, para ter êxito e ser eficaz, necessita de ser planeada; isto é, previamente pensada, ordenada e articulada. Omitir ou desvalorizar este requisito é limitar-se a “navegar à vista”. A formação a desenvolver não deve depender apenas do livre arbítrio das entidades formadoras, das “vontades” dos trabalhadores ou dos dirigentes de uma qualquer organização. É importante que se realize um DNF, pois consegue-se, por seu intermédio, analisar detalhadamente a situação organizacional e, dessa forma, assegurar que a formação ou as experiências de aprendizagem a proporcionar sejam adequadas ao público em questão, capazes de melhorar desempenhos, de provocar mudanças e, como tal, de contribuir para a melhoria da produtividade e da qualidade.

A realização de um diagnóstico de necessidades visa identificar um conjunto de problemas e pontos fracos que afectam a produtividade e a qualidade do que se produz ou o alcance de objectivos. O diagnóstico deverá, por isso, decifrar

todas as variáveis que contribuem para o insucesso, bem como a ineficácia e a ineficiência das situações em análise<sup>19</sup>.

Analisar necessidades consiste, então, em levar a cabo um processo no termo do qual se produzem expressões de desejos e, portanto, o momento do DNF consiste, afinal, numa prática de produção de objectivos (Barbier e Lesne, 1977). Esta produção de objectivos é feita em função de vários níveis que importa conhecer e considerar.

Desde logo, um nível organizacional: a realização de um levantamento de necessidades de formação deverá permitir identificar, para cada problema ou disfunção diagnosticado, os indicadores organizacionais que o explicam e com ele se relacionam. À luz disso, deverá ser identificada e desenhada a situação desejada, em termos de objectivos organizacionais a alcançar. Neste nível de análise, a prática de um DNF obriga a que se consiga seleccionar quais os problemas que podem ser resolvidos com a formação e quais os que necessitam de outro tipo de intervenções, por forma a que a formação não seja vista como panaceia para todos os males.

Em segundo lugar, o nível das competências profissionais. Neste nível, e após o despiste das necessidades efectivas de formação, deve procurar-se identificar as competências que os colaboradores deveriam possuir (para mais facilmente se atingirem os objectivos organizacionais) e compará-las com as existentes. A compreensão e análise da distância que as separa ajuda a equacionar e planear as melhores estratégias para a diminuir.

Em terceiro lugar, a tradução dos perfis de competências a promover em objectivos de formação (gerais e específicos).

A complementaridade deste conjunto de objectivos e a salvaguarda dos demais requisitos atrás mencionados permite, então, que um DNF possa configurar-se como um momento-chave em que se consegue obter as necessárias informações que permitam:

- determinar o tipo de resultados a que se quer chegar;
- programar os meios necessários para os atingir;
- identificar os agentes e recursos a envolver. (Boterf, 1989)

---

<sup>19</sup> O Diagnóstico pode não só analisar e compreender disfunções reais e actuais como também tentar antecipar possíveis problemas face a cenários futuros (referimo-nos a práticas de diagnóstico de necessidades que não pretendem tanto identificar/listar as soluções para problemas actuais como ajudar a pensar a forma de promover mudanças a longo prazo em função de horizontes estratégicos de tipo prospectivo).

O percurso de diagnóstico de necessidades que acabámos de descrever assenta num modelo conhecido como sendo de discrepância (Rodrigues e Esteves, 1993). Este modelo enfatiza as expectativas normativas e decorre em 3 fases:

#### 1. Definição da situação ideal

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

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

#### 2. Identificação da situação actual

Nesta fase, é necessário medir o desempenho. Os resultados actuais da população-alvo são determinados para cada uma das dimensões do desempenho. Há várias técnicas de recolha de informação acerca do estado da arte organizacional, como, por exemplo, a análise das competências exigidas por um posto de trabalho, a metodologia de Planeamento de Projectos por Objectivos (MPPO, também conhecida como Árvore de Problemas), o estudo das necessidades pela análise do desempenho, as entrevistas e questionários a variados níveis hierárquicos, a análise documental. Em muitos casos, as metodologias são mistas, sendo utilizadas várias destas técnicas.

#### 3. Identificação da discrepância

A "necessidade" é identificada quando o desempenho medido é inferior ao nível desejado. As necessidades são, muitas vezes, ordenadas pela dimensão da diferença entre o desempenho e o objectivo. Diferenças grandes indicam necessidades maiores. A programação para colmatar as diferenças deve começar pela área onde a discrepância é maior.

No entanto, há outros modelos de diagnóstico igualmente utilizados. Por exemplo, o de marketing (Rodrigues e Esteves, 1993), no âmbito do qual necessidade é o desejo da população-alvo em trocar recursos por um serviço proporcionado. Um problema não é um défice no desempenho, é antes uma expectativa que o grupo-alvo tem.

Alguns autores definem a identificação de necessidades como um processo de *feedback* usado pelas organizações para conhecerem as necessidades das suas populações-cliente e se adaptarem a elas. Este não é um processo completamente altruísta: "é realizado por uma organização... para seu próprio benefício" (McKillip, 1987:21).

Uma noção central ao marketing é 'troca'. As organizações obtêm os recursos que necessitam oferecendo algo de valor aos donos dos recursos que pretendem. A análise de necessidades é um processo de identificar e escolher entre serviços para determinada população-alvo que está disposta a trocar alguma coisa para usufruir desse serviço. As necessidades, neste caso, são desejos.

A estratégia de marketing para análise de necessidades tem 3 componentes (Rodrigues e Esteves, 1993):

- selecção da população-alvo, os que são actualmente ou potencialmente elegíveis para o serviço e que podem fazer as trocas necessárias;
- escolha da posição competitiva, distinguindo os serviços que podemos oferecer dos que a concorrência ou outros fornecedores podem oferecer;
- desenvolvimento de um *marketing-mix*, seleccionando um leque e tipo de serviços que maximizarão a utilização pela população-alvo.

Não há dúvida de que o modelo de marketing pode ser muito útil para o planeamento organizacional. Quanto à sua utilização como estratégia de análise de necessidades, há menos segurança, uma vez que as escolhas da população-alvo nem sempre coincidem com as necessidades que uma determinada organização (região ou país) pode ter. Pode dar-se o caso de serem valorizadas necessidades de formação pelos inquiridos que não correspondam a áreas de formação tidas como essenciais, por exemplo, para reforço de factores de competitividade.

Há ainda um outro modelo de diagnóstico de necessidades de formação, algo mais iniciático e trabalhoso, denominado modelo da **tomada de decisão**, que contempla 3 fases:

#### 1. Modelação do problema

O problema de decisão é conceptualizado através de opções de atributos importantes para a decisão. As opções são escolhas que o decisor tem. Os

atributos são medidas reunidas para a identificação das necessidades. Os atributos podem ser o resultado de um inquérito ou a análise do custo de implementação de um programa. Cada opção é medida em cada atributo.

## 2. Quantificação

Nesta fase, as medidas do diagnóstico de necessidades são transformadas de forma a reflectirem os valores e interesses dos decisores. Primeiro, é necessário transformar as medidas em valores úteis. A 'utilidade' de uma medida é a seriedade que um decisor atribui ao valor do resultado da medição do atributo (por exemplo, se estamos a decidir se se vai, ou não, voltar a realizar uma nova edição de um curso de informática com base na frequência do ano anterior). Se a frequência foi muito elevada, o decisor pode optar por transformar os dados de frequência numa proporção menor do que a real, pois se atribísse um valor elevado, seria prejudicial, pois chegar-se-ia à conclusão que seriam necessários mais computadores. Assim, o curso realizar-se-á outra vez, provavelmente, com a turma completa, mas a atenção e o investimento de divulgação deverá ser noutros cursos.

Segundo, cada valor e interesse dos decisores são quantificados, atribuindo a cada atributo uma determinada ponderação. Estas ponderações reflectem a avaliação dos decisores de quão importante a fonte de informação é para a decisão, comparando com as outras fontes e as outras ponderações.

## 3. Síntese

O passo final é a síntese. Permite um índice que ordena as opções da necessidade. Os valores globais obtêm-se multiplicando ponderações e utilidade e adicionando o produto de cada atributo.

Este modelo distingue-se do da discrepância e de marketing porque os valores e o papel de cada um são explícitos. A grande desvantagem deste modelo é a sua complexidade. (Rodrigues e Esteves, 1993)

Não raro, estas opções modelares misturam-se numa mesma estratégia, facto que pode comprometer a eficácia do diagnóstico de necessidades. Por exemplo, encontrámos frequentemente processos de diagnóstico de necessidades de formação que começam na tentativa de caracterização das estratégias das organizações e dos problemas que estas enfrentam e terminam com uma listagem de cursos, a partir da qual os colaboradores seleccionam os que mais pretendem.

Tendemos a crer que, até agora, o modelo de marketing tem sido o mais utilizado pelas entidades formadoras, designadamente na preparação dos seus planos de formação inter-empresas, pois nem sempre se torna exequível a análise comparativa, para cada perfil funcional, entre o que é tido como ideal e a situação real constatada no terreno.

Tendo em conta as actuais preocupações com a certificação de competências, este modelo não mais se revelará suficiente, pois a formação passará a ficar indexada a um perfil de competências funcionais definido à escala nacional, circunstância que obrigará a que o modelo de discrepância venha a ganhar mais adeptos, ainda que não necessariamente pelas melhores razões.

Independentemente das opções modelares, o que este estudo permitiu perceber foi que, muitas vezes, o diagnóstico é feito de forma pouco sistematizada, a partir do que se julga saber serem as necessidades de formação de um grupo. Opinião que, de resto, se vê, de alguma forma confirmada pelo facto de apenas 8% das entidades formadoras a operar em Portugal se encontrarem acreditadas pelo Instituto para a Qualidade na Formação (IQF), organismo público que regulamenta e acredita o acesso à actividade da formação.

É esta cadeia de relações entre o diagnóstico de necessidades, o planeamento e a avaliação da formação que enforma as preocupações deste trabalho de investigação e que modelizou conceptualmente o trabalho empírico que realizámos.

Como afirmámos atrás, importa conhecer o actual estado da arte ao nível destes domínios-chave do ciclo formativo, de modo a melhor se poder promover efectivas competências avaliativas no panorama da formação profissional em Portugal e que sejam consentâneas com as necessidades de desenvolvimento das organizações e o reforço da sua competitividade.

Os próximos capítulos permitirão perceber e conhecer as preocupações avaliativas que daqui decorrem, sendo que a sua análise será feita por níveis de avaliação: satisfação, aprendizagens, transferência e resultados.

# Capítulo 9 – Avaliação da satisfação

## 9.1. Avaliação da satisfação (nível 1)

*“Avaliar as reacções é a mesma coisa que medir a satisfação do cliente”*

(Kirkpatrick, 1998: 25).

Na esmagadora maioria dos casos, pelo que nos é dado conhecer dos vários anos de experiência na condução e gestão de acções de formação, em dezenas de entidades formadoras, esta avaliação recai na utilização de inquéritos por questionário, utilizados no final da formação, de forma a recolher as opiniões dos formandos quanto ao seu grau de satisfação. Isso não obsta a que possa haver outras formas de avaliar a satisfação dos participantes, tal como o sugere o extinto IQF, no seu Manual para a Avaliação da Formação (2006), para cuja concepção colaborámos:

- Questionários para aferição do grau de satisfação dos formandos (auto e hetero avaliação);
- Realização de focus group;
- Entrevistas (estruturadas ou semi-estruturadas, individuais ou em grupo);
- Registo de comentários mais ou menos estruturados dos participantes na formação (ex: criação de foruns de discussão onde os formandos são convidados a pronunciarem-se sobre a intervenção formativa / registo de comentários fora do espaço de aprendizagem);
- Registo de comentários mais ou menos estruturados dos elementos da equipa de formação;
- ...

Algumas entidades formadoras complementam esta informação com dados recolhidos junto dos próprios formadores, de forma a poderem dispor de mais perspectivas e enriquecer o grau de análise quanto à qualidade dos serviços formativos que prestam.

No que diz respeito à avaliação realizada pelos formandos, os assuntos e itens nesses questionários de avaliação da satisfação dependem, em larga medida, da organização e dos objectivos. Alguns questionários são simples, enquanto outros são detalhados e requerem um período de tempo considerável para serem

preenchidos. Em geral, os inquéritos de satisfação distribuídos aos formandos incidem sobre aspectos como (Shapiro, 1995):

- Grau de consecução dos objectivos
- Pertinência dos conteúdos
- Utilidade da formação para os respectivos contextos profissionais
- Nível da intervenção do formador (comunicação, conhecimentos, ...)
- Qualidade da relação pedagógica estabelecida
- Grau de motivação dos formandos
- Eficácia dos métodos pedagógicos adoptados
- Qualidade dos meios audiovisuais
- Quantidade e qualidade da documentação distribuída
- Conforto e qualidade das instalações
- Adequação do calendário (divisão, duração, espaços entre sessões, ...)
- Avaliação global
- Sugestões possíveis para futuras edições
- ....

Na literatura sobre este tema, as grelhas que se distribuem pelos formandos e com base nas quais se faz esta avaliação da satisfação são apelidadas, laconicamente, de *smiling sheets*, ou seja, folhas do sorriso (Jac Fitz-Enz, citado por Meignant, 1991).

A razão de ser desta ironia radica na ideia de que quanto mais os formadores são simpáticos e sorridentes, melhores são os resultados da avaliação. De facto, é fácil que a subjectividade tome conta desta avaliação, pois a centragem excessiva da avaliação no formador envia, com frequência, as avaliações nos restantes itens (Kirkpatrick, 1998).

Para além disso, Alligger e Janak (1989, citados por Cruz, 1998: 67) afirmam que foram detectadas, nalguns casos, correlações negativas entre as avaliações da satisfação e a avaliação das aprendizagens. Ou seja, as pessoas afirmam gostar muito mesmo quando, na realidade, aprendem pouco. Daí que se torne necessário balizar o alcance deste nível avaliativo, sob pena de se verem validadas acções que, para além das opiniões dos formandos, são pouco eficazes.

Não obstante as suas enormes e provadas limitações, esta avaliação é importante, uma vez que (Cruz, 1998; Kirkpatrick, 1998, Phillips, 1997; Reeves, 1995; Shapiro, 1995;):

- é sabido que a satisfação dos formandos ajuda a compreender o seu grau de motivação e este, por sua vez, está directamente relacionado com a vontade e a disposição para aprender;
- informa os formandos que os formadores estão ali para os ajudar a desenvolver competências e que necessitam de saber até que ponto foram eficazes;
- se não for feita, dá a entender aos formados que se pode avaliar um programa sem necessitar das suas opiniões;
- as avaliações proporcionam informações quantitativas que podemos facultar aos gestores e a todos os agentes envolvidos no programa.
- as informações que proporciona servem o mais interessante de todos os propósitos: melhorar as próximas edições, no que diz respeito à alocação de recursos;
- pode proporcionar informações que venham a constituir um bom *selling point* (argumento de venda) para futuras edições.

Kirkpatrick (1998:26) sugere que se tenham em conta algumas sugestões de forma a poder retirar o máximo proveito deste nível avaliativo. De entre outras sugestões, relevem-se as seguintes:

- a) Começar por determinar com exactidão o que se quer saber e qual o nível mínimo de desempenho aceitável.
- b) Conceber um questionário que quantifique reacções para facilitar o preenchimento e o tratamento dos dados.

Escala possíveis:

Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente, Pobre ou 1, 2, 3, 4, 5  
Discordo completamente, Concordo, Concordo Completamente  
Muito, algum, pouco, nenhum

- c) Encorajar comentários escritos e sugestões para complementar a frieza dos números.
- d) Fazer com que os inquéritos sejam preenchidos no momento e não permitir que os participantes os levem com eles para os entregarem mais tarde.
- e) Garantir, na medida do possível, o anonimato, de forma a obter respostas honestas.

- f) Tratar os dados e, consoante os casos, tomar as medidas adequadas ou comunicar, com o cuidado necessário, as avaliações a quem se julgar apropriado.

Todos estes cuidados não obstem, segundo Meignant (1991), a que este nível de avaliação apresente várias e importantes limitações:

1. A opinião de um formador não nos diz nada sobre a sua efectiva aquisição de conhecimentos.
2. Há uma forte relação entre o clima relacional na formação e os resultados da avaliação. Eis porque se chama a estas fichas de avaliação *smiling sheets* (se o formador sorri muito, os resultados serão bons).
3. Este método permite aos formandos avaliar a formação e não o inverso, o que significa que este indicador não permite saber quais os conhecimentos adquiridos
4. Fica-se por saber qual o grau de aplicação real dos conhecimentos adquiridos e, por maioria de razão, quais os efeitos que essa eventual aplicação gera na empresa.

Na investigação realizada, foi possível saber que há ainda casos de programas de formação que não realizam este nível de avaliação, assim como outras situações formativas em que é o único nível contemplado na estratégia de avaliação.

O facto de contemplar tantas e tão conhecidas limitações sugere que, sem menosprezar a importância da recolha deste tipo de informações, se proceda à avaliação de outros níveis. Veremos no capítulo seguinte as questões relacionadas com a avaliação das aprendizagens.

## Capítulo 10 – Avaliação das aprendizagens

*“Diz-me como avalias, dir-te-ei como formas”.*

A avaliação das aprendizagens visa averiguar qual o grau de consecução dos objectivos e, em função disso, melhorar as potencialidades e competências de cada participante. Para o efeito, socorre-se dos mais variados instrumentos e técnicas para esse efeito.

*“É importante avaliar as aprendizagens pois nenhuma alteração no comportamento (transferência para o contexto de trabalho) pode ser esperada sem que os objectivos de aprendizagem tenham sido atingidos” (Kirkpatrick, 1998: 39)*

Não se pretendendo analisar aqui um domínio teórico – a avaliação das aprendizagens – que tem sido alvo de uma enormíssima produção teórica<sup>20</sup>, importa, contudo, referir alguns aspectos que são decisivos para que este nível avaliativo possa ser devidamente equacionado e passado à prática.

Comece-se por referir quem são os avaliadores: enquanto que no 1º nível avaliativo, são os formandos quem se pronuncia sobre a eficácia da formação, neste segundo nível, o principal papel na avaliação está atribuído ao formador, sendo certo que as metodologias activas (que, cada vez mais, são adoptadas) e o tipo de destinatários justifiquem também, numa óptica de regulação, que os próprios participantes sejam convidados a pronunciar-se sobre a sua progressão em termos de aprendizagens (Hadji, 1992; Torres e Cortesão, 1990, Keteke et al, 1989).

De forma a melhor podermos compreender alguns conceitos-chave deste tipo de avaliação, julgamos pertinente proceder a uma viagem histórica pelo que foi o percurso teórico da avaliação das aprendizagens, o que implica, inevitavelmente, uma análise a um tema que se lhe encontra incontornavelmente associado: os objectivos pedagógicos. Começemos por estes.

---

<sup>20</sup> Essa produção teórica tem sido intensa desde meados do século XX – com o início da docimologia - sendo uma área do saber em relação à qual se editam continuamente muitas publicações; até e desde logo pelo facto de, como afirma Berlak (1992), a avaliação das aprendizagens ser considerada eixo prioritário de intervenção cada vez que os resultados escolares são insuficientes.

## 10.1. Objectivos: considerações prévias

O termo "objectivo", que desperta uma certa associação com o exército e a prática militar, entrou na linguagem corrente através da influência da organização, planificação e produção económicas (Boavida, 1998). É esta perspectiva que anima a máquina educativa e a sua rentabilização, ao preconizar a definição prévia de objectivos rigorosos e quantificados e o seu controlo efectivo em termos de resultados obtidos.

Em rigor, a educação sempre dispôs de objectivos, pelo menos como intenção, ou seja, implícitos. A educação por objectivos trouxe, contudo, uma nova dimensão a este problema ao alertar para a necessidade de eficácia e rentabilidade da acção do professor e de todo o sistema educativo, característica que não é alheia às formas de pensar e viver das sociedades modernas.

Na prática, a educação por objectivos veio, apenas, afirmar e defender que não se deve deixar ao acaso *o que se pretende* (para isso se planifica e define a vários níveis) nem *o que se obtém* (para isso se controlam os produtos do sistema).

A este respeito importa separar dois conceitos ou ideias que habitualmente se confundem, confusão essa que gera, não raro, ataques virulentos à utilização de objectivos na formação. Do nosso ponto de vista, *a utilização de objectivos ao serviço da pedagogia não significa necessariamente que se adopte práticas típicas da pedagogia por objectivos*.

A pedagogia por objectivos veio consciencializar os formadores/professores para uma educação com etapas muito bem definidas e, dessa forma, levá-los a equacionar, com mais rigor, os meios necessários para a concretização desses objectivos e para a avaliação das mudanças produzidas.

A utilização dos objectivos na formação assenta na ideia de uma educação com intenção, sendo que esta pode e deve ultrapassar algumas das lógicas mais *behavioristas* (comportamentalistas) introduzidas na educação. A ideia de uma educação com sentido não implica que esse sentido seja estruturado de forma comportamentalista e com vista a formar um aluno/formando tal como um produto, que sai de uma fábrica sujeito a critérios objectivos de certificação de qualidade.

Os objectivos na educação dizem respeito ao que à educação/formação é pedido, ao que esta pretende atingir; a pedagogia por objectivos corresponde às

características que deve apresentar e aos meios de que se deve servir para obter o que pretende (Boavida, 1998).

Assim, poderá dizer-se que não é a educação que trabalha em função exclusiva de objectivos; antes a utilização de objectivos pode e deve ser útil aos propósitos educativos. Em linguagem mais coloquial, consideramos mesmo que, ao pretender-se abandonar a todo o custo a utilização de objectivos em educação, se corre o risco de deitar fora o bebé juntamente com a água do banho.

## 10.2. Objectivos: percurso histórico

A prática de definição de objectivos tem percorrido um caminho, no âmbito do qual podem ser identificadas duas formas distintas, a que correspondem mesmo duas épocas.

Numa primeira época, designada *comportamentalista*, a principal preocupação era o rigor. Procurava-se encontrar maneira de introduzir cientificidade na educação, o que implicaria poder quantificar, controlar, prever, especificar, dividir, ...

Os objectivos eram, então, definidos em função de três características que Robert Mager (1974) deixou bem expressas: **comportamento**, **condições** e **critérios**.

Por **comportamento** entendia-se algo necessariamente observável. Assim sendo, a formulação de um objectivo pedagógico deveria descrever sem ambiguidade e de forma comportamental (entenda-se, observável) o que o formando deveria estar capacitado para fazer uma vez terminada a formação.

Para além do comportamento, Mager entendia que a definição do objectivo deveria descrever as **condições** em que o formando dará conta da sua competência (ou seja, do comportamento que era suposto saber assumir).

Para além disso, um objectivo deverá ainda respeitar uma terceira característica: os **critérios** mínimos de desempenho, ou seja, um elemento da formulação que especifique o limite inferior de um desempenho aceitável e permite que o formando seja classificado com rigor e sem qualquer problema de subjectividade.

Segundo Mager (1974), para definir um objectivo em termos que permitam a sua utilização correcta, é necessário, portanto:

- a) identificar e designar o comportamento;
- b) definir as condições nas quais o comportamento deve ser produzido;
- c) definir os critérios de um desempenho aceitável.

Também para Landsheere (1977: 249-251), a operacionalização de uma unidade didáctica deve poder responder às seguintes questões:

- a) Que comportamento observável demonstrará que o objectivo foi alcançado?
- b) Quem deverá alcançá-lo?
- c) Qual será o produto desse comportamento?
- d) Em que condições deve ter lugar o comportamento?
- e) Que critérios servirão para determinar se o produto é satisfatório?

Embora a terminologia seja variável de autor para autor, um objectivo comportamental é **operacional** (Landsheere, 1977;) ou, como diz De Ketele, **operacionalizado**. Ou seja, um objectivo especificado, mas definido em termos de comportamentos observáveis e mensuráveis que se realizam em algumas condições específicas.

Os mesmos autores adiantam ainda as distinções, dentro dos objectivos comportamentais, entre  **finais** ou  **terminais**,  **intermédios** e  **pré-requeridos**.

#### **Objectivo final/terminal**

O que aparece no fim de uma unidade de aprendizagem ou de uma sequência, sendo, por isso, o comportamento que constitui sinal último e indubitável de que o objectivo foi alcançado.

#### **Objectivo intermédio**

O que prepara o objectivo final, dentro de uma unidade de aprendizagem.

#### **Objectivo pré-requerido**

A condição necessária para o domínio de um ou mais objectivos finais, isto é, está situado muito antes no processo.

O que parece constituir consenso e transversalidade é a ideia de que um objectivo é comportamental se a sua manifestação for através de um comportamento visível. Fácil será de ver a perspectiva predominantemente behaviorista destes autores e desta concepção de aprendizagem.

O tipo de propósitos pedagógicos de que estes autores são exemplos ficou conhecido como  **pedagogia por objectivos**. Tratou-se de uma corrente da pedagogia que se preocupava em construir um todo coerente a partir de:

- planificação e avaliação rigorosas, resultantes de uma definição clara e inequívoca dos objectivos e da construção de instrumentos precisos de avaliação;
- processos formativos com sequências lógicas de tarefas, articuladas e orientadas para os objectivos;
- definição e estruturação de objectivos com vista à modificação de comportamentos;
- formadores com funções específicas de planificação, transmissão e avaliação.

É um facto que esta forma de encarar a formação/educação trouxe inegáveis vantagens. De entre elas, saliente-se o facto de proporcionar uma maior segurança em todo o processo, da planificação à avaliação, ao permitir um maior rigor e escolhas/selecções mais criteriosas e consentâneas com os objectivos. Para além disso, facilita a comunicação formador/formando ao deixar claro a ambos o que se pretende com a formação.

No entanto, a sua utilização foi perdendo aderentes pelo facto de apresentar mais desvantagens do que benefícios. É evidente a leitura *behaviorista* (comportamentalista) que fundamenta a pedagogia por objectivos e que ajuda a explicar a preocupação em estruturar o processo formativo numa lógica de estímulo-resposta e de procura de comportamentos observáveis. O facto de os formandos conseguirem assumir os comportamentos previstos não dá garantia absolutamente alguma de que se tenha realizado uma actividade mental. Pode mesmo dar-se o caso de os formandos conseguirem manifestar determinados comportamentos sem que tenham, de facto, alcançado um saber efectivo.

Subalterniza-se, por isso, o processo, em favor exclusivo do produto de formação (os tais comportamentos que o formando deve poder assumir), ignorando-se, por completo a “caixa negra”, o interior do formando.

Atente-se no seguinte exemplo: queremos formar indivíduos sensibilizando-os para as questões do ambiente e, na esteira do que até agora foi dito, procuramos definir objectivos comportamentais, como:

- identificar os diferentes tipos de lixo
- reconhecer e nomear os vários recipientes para o lixo (papel, vidro, plástico)

- quando confrontado com lixo, o formando deverá ser capaz de colocá-lo nos recipientes adequados, sem ajuda de ninguém e não errando nunca
- identificar eventuais erros que possam ocorrer na distribuição do lixo por parte de outras pessoas
- não deitar lixo para o chão
- .....

Julgamos que é fácil de ver que, numa situação destas, os formandos podem ser “condicionados” a assumir todos estes comportamentos sem que, em momento algum, se possa dizer que **respeitam o ambiente**, indiscutivelmente um grande, senão mesmo decisivo, propósito da formação.

No entanto, de acordo com Mager e a necessidade absoluta da medição, do rigor e da quantificação, respeitar o ambiente é tudo menos um objectivo, uma vez que não designa um comportamento, não refere condições e não aponta um limite mínimo de desempenho. Ou seja, é-lhe recusado lidar com os formandos em função do que são e do que quer que sejam: pessoas. Ao invés, corre o risco de os tratar como uns quaisquer macacos Gervásios<sup>21</sup>, submetendo-os a um processo de condicionamento clássico, com mais ou menos reforço positivo e motivação à mistura.

O mesmo problema se poderia passar numa formação sobre objectivos pedagógicos, cujos objectivos de aprendizagem formulados fossem:

- identificar as funções que desempenham os objectivos pedagógicos;
- reconhecer a complementaridade entre vários níveis de definição de intencionalidades formativas (de entre elas, objectivos gerais e específicos);
- distinguir os domínios em que podem ser formulados os objectivos de formação;
- hierarquizar objectivos segundo os domínios do saber.

O problema com este tipo de formulação é que o formando pode ser capaz de todos estes “comportamentos” e não conseguir definir objectivos para uma formação que lhe tenha sido proposta; pelo menos, que se revelem úteis para o trabalho formativo. Tudo porque, em sala, não foi acautelada a necessidade de integração de saberes parciais em função de saberes mais globais trabalhados

---

<sup>21</sup> Nome do macaco que, no anúncio televisivo promotor da separação do lixo, é a personagem central. Sintomaticamente, este anúncio termina dizendo: “Se até ele consegue, por que razão você não separa o lixo?”. Fale-se de adestramento ....

em função do **saber agir**; ou seja, de os formandos serem capazes de mobilizar saberes para resolver situações concretas, com pessoas concretas em contextos concretos. Como será fácil de ver, esta competência deve pouco à mecanização e à aplicação rígida e em abstracto de uma qualquer capacidade, por mais mecanizada que esta seja.

Não é, por isso, de estranhar que a pedagogia por objectivos de cariz exclusivamente comportamentalista tenha vindo, progressivamente, a ser posta de parte e até considerada como uma prática algo perigosa (Torres e Cortesão, 1990). De entre outras razões, mencionem-se as seguintes:

1. nem todas as intencionalidades formativas são passíveis de serem formuladas em termos de comportamentos ou de algo explícito, o que pode fazer negligenciar aquilo que não se pode (ou não se sabe) objectivar. De facto, torna-se difícil, senão mesmo impossível, definir objectivos comportamentais para áreas do saber caracterizadas por alguma intangibilidade (exemplos: estratégia, liderança, criatividade, comportamento, ...), facto que pode levar os formadores a subalternizarem o seu interesse e, dessa forma, empobrecerem as suas práticas formativas.
2. Corre-se o risco de atomizar os comportamentos, transformando o processo formativo num "adestramento" do formando, sem promover efectivos saberes ou mesmo sem haver lugar a qualquer tipo de aprendizagem, uma vez que os saberes parcelares não são integrados num saber global.
3. Há uma visão algo redutora do conceito de objectivo, reduzindo todo o processo de formação a um conjunto muito bem definido e restrito de comportamentos. Acontece, porém, que qualquer processo formativo dá sempre origem a aspectos não inicialmente previstos e que podem ser de uma enorme importância <sup>22</sup>. Pode mesmo dar-se o caso de alguns desses

---

<sup>22</sup> Numa das formações que acompanhámos, para além de todos os objectivos definidos e, no essencial, cumpridos, foi possível constatar que mais de metade dos formandos que a frequentaram retomaram o seu percurso académico e voltaram a estudar, uma vez a formação terminada. Não tendo sido inicialmente definido como objectivo a atingir, foi de uma enorme utilidade tomar conhecimento deste facto. Se a lógica de abordagem desta formação fosse a decorrente da pedagogia por objectivos, a avaliação não se poderia preocupar senão com os comportamentos pré-definidos, para onde afinaria todos os instrumentos avaliativos, correndo-se, assim, o risco de nem sequer ter consciência deste "efeito secundário".

efeitos não esperados obrigarem à redefinição dos objectivos previamente seleccionados.

4. Por todas as razões referidas, julgamos poder afirmar que este tipo de abordagem pedagógica limita a criatividade do formando.
5. O formador corre o risco de se encerrar excessivamente na sua lista de conteúdos (disciplina ou módulo), pouco se preocupando uma integração progressiva dos saberes.

De facto, nem o formando pode ser reduzido a um produto acabado que sai de uma cadeia de produção e que é submetido a procedimentos de qualidade, nem a educação/formação se pode reduzir a uma série de contingências de reforço com todos os comportamentos instalados a curto prazo. Como refere Boavida, "os mais profundos e valiosos efeitos da acção educativa são talvez os menos visíveis, isto é, os que só a longo prazo mostram os seus efeitos benéficos" (1998:39).

Este conjunto de razões terá determinado que outros pedagogos tenham privilegiado conhecer e trabalhar em função do *que se passa na mente do formando enquanto decorre a formação/aprendizagem*. Esta outra abordagem é conhecida como *cognitivista* ou *mentalista* e tem em Piaget um dos grandes influenciadores (Ribeiro e Ribeiro, 1996).

Neste outro contexto de preocupações, um comportamento não é mais do que um elemento que se deve juntar a outros, indicando que a aprendizagem está a ter lugar.

Daí que, como alternativa à expressão objectivos comportamentais (ou, nalguns casos, específicos), se optou antes pela designação de *indicadores de aprendizagem* (Torres e Cortesão, 1990). Isto porque cada objectivo comportamental não pode ser considerado como um fim em si mesmo, mas somente como um indicador de que uma aprendizagem mais ampla se encontra em curso.

Os comportamentos observáveis têm importância apenas se forem complementados e integrados em função de um saber que se pretende global e que permita *saber agir* e não apenas *saber aplicar*, de forma mecânica e arrolada, técnicas ou procedimentos. Desaparece, portanto, a leitura rígida resultante da mera soma de comportamentos fragmentados e atomizados.

Mantendo-se a preocupação do rigor na definição dos objectivos e da plaificação, tem-se, contudo, a preocupação de não confundir rigor com rigidez (Torres e Cortesão, 1990).

Assim emerge o conceito de *objectivo geral*, entendido como uma *performance* geral, ou seja, uma capacidade que compreende a mestria de um conjunto de tarefas necessárias para alcançar um desempenho terminal.

Parece haver um certo consenso em considerar o objectivo geral como um conjunto coerente de capacidades a obter e resultante de um certo número de performances, ou como mestria que deriva de um conjunto de tarefas mais restritas (Boavida, 1998). Neste contexto, o alinhamento dos objectivos na educação assentaria na seguinte cadeia de implicações:

#### Esquema 10.2.1. - Níveis de objectivos e de intervenção correspondentes



As **finalidades** correspondem a grandes orientações educativas e encontram-se, no caso concreto de Portugal, expressas em documentos como a Lei de Bases do Sistema Educativo. As **metas** são definidas a um nível mais operacional e dizem respeito à especificação, num segundo nível dessas finalidades. A adequação dessas finalidades e metas às realidades concretas de cada contexto educativo é da responsabilidade das escolas, expressas nos seus Projectos Educativos e, de forma ainda mais operacional, nos Projectos

Curriculares de Turma, através de **objectivos gerais**. A tarefa dos professores é ainda a de operacionalizar esta cadeia de objectivos em função dos alunos que encontra em sala, dando-lhes uma dimensão **comportamental**.

### **10.2.1. Taxonomia de objectivos**

Tudo começou, portanto, com a preocupação de avaliar, preocupação essa que remetia, de imediato, para o problema dos objectivos: avaliar consistia em tentar saber se o aluno/formando alcançou ou não os níveis propostos. Mas, para que isto possa acontecer, é necessário que professor e aluno saibam, à partida, o que se lhes pede. Só se pode avaliar um formando, saber o nível em que deve ser colocado, saber se pode transitar de ano, saber se precisa de mais esforço e tempo de formação, caso tenham sido definidos objectivos.

Estes, por seu turno, têm diferentes importâncias e ordens de precedências, havendo objectivos mais importantes do que outros. Foi para definir esta ordem de precedências que surgiram as **taxonomias**, designação que significa

*"Sistemas de classificação e de ordenação dos objectivos pedagógicos em função do seu domínio e da sua complexidade."*

(Birzea, 1986:31, citado por Boavida, 1998: 26)

Uma taxonomia pedagógica manifesta uma intenção geral e detalha os níveis de realização. Essa intenção consiste numa rota ou orientação, um limite prévio e genérico para a acção. No seu detalhe, especifica e concretiza níveis de realização.

Definido um objectivo, uma análise taxonómica possibilita a definição de objectivos mais restritos a partir daquele, em função das categorias taxonómicas que forem seguidas (Landsheere e Landsheere, 1977).

Um objectivo geral necessita de uma análise taxonómica que o explicita, que permita a sua concretização em objectivos mais restritos e que ele encerra potencialmente.

Como afirma Boavida (1998), as taxonomias alimentam a concepção de planos de objectivos hierarquizados que permitem orientar a acção do professor/formador de três modos:

1. Escolhendo um nível de objectivo correspondente à capacidade dos formandos;

2. Procurando objectivos de nível taxonómico mais elevado e, como tal, mais valioso;
3. Descobrendo objectivos novos, nos quais ainda não se tinha pensado.

Os pedagogos começaram a dar-se conta de que se praticavam actividades no processo de ensino/aprendizagem, variadas e complexas, cuja função não tinha sido claramente estudada. Em sala, trabalhava-se, geralmente, de uma forma mais ou menos empírica, sem se reflectir, grandemente, por que razão se deveria optar por este ou por aquele modo de proceder. Ora, a maturação que se tem vindo a operar na Pedagogia começou a tornar cada vez menos aceitável esta indefinição de atitudes e a exigir que se trabalhasse de uma forma mais concreta.

Será que, quando se aborda um mesmo assunto de maneiras diferentes, se está a contribuir, do mesmo modo, para o desenvolvimento do formando?

Suponhamos que se vai preparar uma sessão sobre as causas geográficas e económicas condicionantes de um determinado acontecimento histórico. É possível assegurar esta sessão explicando o tema em questão aos formandos - o formador poderá clarificar a sua exposição mostrando mapas, projectando diapositivos, citando dados colhidos em documentos históricos. Mas é também possível proceder de muitas outras formas. Uma delas seria, por exemplo, distribuir aos formandos, organizados em grupos, um texto anteriormente escolhido. Teria de ser um texto rico e simultaneamente adequado, em nível de complexidade, ao desenvolvimento dos formandos. O formador solicitaria que esse texto fosse estudado em conjunto e que nele fossem identificados os factores geográficos e económicos que o autor apontou como determinantes desse acontecimento.

O conteúdo, isto é, a parcela de programa dada, seria nos dois casos o mesmo. Facilmente, porém, nos apercebemos que o trabalho solicitado aos formandos é diferente, pois não é a mesma coisa compreender e analisar, assim como é também diferente imaginar a solução de um problema e avaliar a solução do mesmo encontrada por outrem, etc.

É com vista a poder-se classificar os processos em jogo nas tarefas de formação que faz sentido que nos socorramos das taxinomias dos objectivos, uma vez que são instrumentos com que se procura estudar e hierarquizar as

actividades cognitivas, afectivas, e/ou psicomotoras realizadas pelos formandos (Hameline, 1991).

Quando o formador domina o uso de uma taxinomia, a formação deixa de ser um conjunto de actividades que não se analisam, cuja sequência e efeitos não se planeiam. O formador saberá agora distinguir, por exemplo, se está a pedir aos seus formandos para reproduzir conhecimentos memorizados, exercitar a sua capacidade de análise ou apelar à sua imaginação. E sabendo identificar as tarefas que propõe saberá doseá-las de forma a contribuir eficazmente para um desenvolvimento equilibrado dos seus formandos.

Nada é gratuito, mesmo o que ocorre acidentalmente e que, por vezes, se revela de uma riqueza inesperada. Será também possível com o auxílio das taxinomias decompor, analisar e consequentemente classificar as grandes metas gerais de educação, que perdem, deste modo, o carácter ambíguo anteriormente referido.

Mas a evolução operada neste campo não terminou com a elaboração das taxinomias. A necessidade de trabalhar de uma forma mais objectiva e operacional (concretizando as finalidades pedagógicas, de sua natureza vagas), necessidade essa que, como se disse já, é decorrente de um estado mais adiantado de maturação da pedagogia, tornou insuficiente o grau de concretização oferecido pela utilização das taxinomias.

Assim, surgiu posteriormente uma outra série de trabalhos. Estes procuram caracterizar as metas a atingir, agora não descrevendo os níveis de actividade a realizar como será possível fazer através do uso isolado das taxinomias, mas sim estudando os comportamentos observáveis dos formandos, isto é, referindo alguns exemplos do que o formando fará quando atingir o objectivo previamente escolhido (Ribeiro e Ribeiro, 1989).

Como se vê, isto corresponde a um muito mais alto grau de concretização. Por exemplo, para além de exprimir que o formando deveria «*ser capaz de análise crítica*», poder-se-ia dizer que, após a leitura de um dado documento, «*o formando fará uma lista de todos os argumentos de que o autor se serviu para elaborar a explicação do fenómeno e dará a sua opinião, por escrito, sobre a importância de cada um destes argumentos*».

Neste contexto, isto é, entre os objectivos demasiado amplos e consequentemente vagos e a descrição concreta de exemplos de comportamentos finais do formando, as taxinomias dos objectivos surgem como

um instrumento através do qual é possível clarificar e situar os diferentes tipos de actividade realizados e decompor, diversificar e conseqüentemente clarificar as grandes finalidades estabelecidas para a formação. Elas estabelecem, portanto, um ponto entre essas metas gerais e os comportamentos muito concretos e atomizados do dia-a-dia do formando cujo simples somatório poderá, como se viu, não corresponder obrigatoriamente aos objectivos mais latos que se procuram atingir (Torres e Cortesão, 1990).

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

Bloom considerou a existência de três grandes domínios: o *cognitivo*, que estuda e hierarquiza essencialmente as actividades intelectuais, o *afectivo*, relativo a interesses e atitudes, e o *psicomotor*, que diz respeito a problemas de coordenação e destreza motora (Bloom, Krathwol e Masia, 1977).

É conhecido o modo como Bloom concebeu e produziu o que ficou conhecido como um dos seus grandes contributos para a Pedagogia. Numa reunião de professores, em 1948, surgiu a ideia de que seria útil dispor de um plano de trabalho que permitisse aos professores trocar pontos de vista sobre a melhor forma de avaliar o rendimento escolar. Rapidamente se concluiu que esse plano era impossível sem uma definição e classificação dos objectivos pedagógicos. Sem saber exactamente o que se pretendia, como era possível realizar uma avaliação final rigorosa e objectiva?

Tradicionalmente, não se definiam os objectivos. Definia-se, antes, um conteúdo para as disciplinas, a que se chamava programa, elencando um conjunto de matérias consideradas indispensáveis para um dado curso ou nível etário (De Ketele, 2009).

A questão que emergia, afinal, era a seguinte: as matérias escolhidas são importantes ou indispensáveis porquê? E para quê? Ou seja, o problema dos objectivos existia há muito tempo, tendo vindo apenas a ser camuflado. Os debates e o auto-questionamento de Bloom e seus pares apenas fizeram emergir um problema que há muito existia, mas que tinha simplesmente passado despercebido.

Colocada a questão nestes termos, houve várias reuniões anuais com vista a recolher elementos, ideias e sugestões para dar início a uma taxinomia. No entanto, foram emergindo, progressivamente, outros problemas:

- Poder-se-ia classificar e hierarquizar os objectivos?
- A taxonomia não iria impedir a reflexão e a autonomia dos professores, condicionando e limitando as suas actividades?
- A taxonomia não provocaria uma fragmentação e atomização dos objectivos e, dessa forma, desvirtuava a unidade e coerência da actividade docente?

Sendo importantes, estas objecções estão longe de ser paralisantes. Em relação à primeira objecção, foi possível acordar que, desde que se concretize em comportamentos a observar, o carácter vago das intenções pedagógicas desaparece e os objectivos poderão ser classificados e hierarquizados. Quanto à segunda objecção, é forçoso que se recorde que foram, precisamente, os professores quem, preocupados com a avaliação, referiram a necessidade da definição e hierarquização dos objectivos. No que diz respeito ao último argumento, procurou-se situar a taxonomia a um nível geral que permitisse adaptações e não implicasse rigidificação, de modo a impedir a fragmentação e mesmo, se possível, a evitá-la.

Daí que a taxonomia de Bloom obedecesse, como afirma Boavida (1998), a um conjunto de princípios organizadores:

- Era uma classificação de ordem pedagógica, elaborada por professores para professores, ainda que integre preocupações de psicólogos (*princípio didáctico*).
- A taxonomia estava de acordo com as teorias e princípios psicológicos conhecidos e aceites (*princípio psicológico*).
- A taxonomia deveria ter uma classificação lógica, com articulação lógica entre as categorias taxonómicas (*princípio lógico*).
- A elaboração da taxonomia deveria manter independência em relação a qualquer juízo de valor sobre os objectivos e comportamentos; tratar-se-ia, portanto, de um sistema descritivo caracterizado por alguma neutralidade (*princípio objectivo*).
- As categorias taxonómicas deveriam organizar-se em função de uma complexidade crescente (*princípio da complexidade crescente*).

Foi com base nestes pressupostos que tiveram origem as famosas taxonomias dos domínios cognitivo, socioafectivo e psicomotor. Detalharemos aqui apenas a do domínio cognitivo, pois é o mais trabalhado em contexto de

educação (Fernandes, 2005) e é importante para uma melhor compreensão de algumas das considerações que faremos.

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

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

A sucessão destas diferentes categorias não deve ser entendida como a de degraus de uma escada de mão, mas sim como se estivessem colocadas ao longo de uma hélice. Estas categorias correspondem a uma hierarquia de objectivos, uma vez que se postula que as categorias posteriores só poderão ser obtidas depois de alcançados os objectivos relativos às categorias anteriores. Ou que, pelo menos, há dependência das posteriores em relação às anteriores.

### **1. Conhecimento.**

A aquisição de conhecimentos supõe a recordação de factos particulares e gerais, de processos, de modelos, de estruturas e de ordens, e corresponde a todas as formas de aprendizagem de conteúdos que sempre foi considerada função principal do ensino. O Conhecimento é definido como a capacidade de se lembrar do material aprendido previamente. Isto pode envolver a recordação de um vasto leque de conhecimentos que poderá ir dos factos específicos a teorias completas. Não é necessário senão a recordação da informação necessária. O Conhecimento representa o nível mais baixo de resultado de aprendizagem no domínio cognitivo.

#### Verbos passíveis de serem utilizados:

- *Seleccionar*
- *Identificar*
- *Definir*
- *Etiquetar*
- *Mostrar*
- *Listar*
- *Reconhecer*

### **2. Compreensão.**

O nível da compreensão trata da apreensão intelectual que permite ao estudante conhecer o que lhe é comunicado e servir-se do material ou das ideias de uma forma

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

Verbos passíveis de serem utilizados:

- Comparar
- Classificar
- Contrastar
- Destacar
- Demonstrar
- Relacionar
- Interpretar
- Refrasear
- Estabelecer
- Explicar
- Traduzir
- Extrapolar
- Resumir
- Ilustrar
- Estimar
- Inferir
- Concluir
- Predizer

### **3. Aplicação.**

A Aplicação consiste na utilização das representações abstractas em casos particulares e concretos, ou na capacidade de utilizar os conhecimentos em variadas situações concretas. Pode incluir a aplicação de regras, métodos, conceitos, princípios, leis e teorias. Resultados de aprendizagem nesta área requerem um nível mais alto do que o referido na categoria da Compreensão.

Verbos passíveis de serem utilizados:

- Construir
- Planear
- Escolher
- Resolver
- Desenvolver
- Utilizar
- Entrevistar
- Modelizar
- Fazer uso de
- Experimentar
- Organizar
- Empregar
- Reestruturar
- Generalizar

### **4. Análise.**

A Análise leva a efeito a separação dos elementos ou partes constituintes de uma comunicação, de maneira a esclarecer a hierarquia relativa das ideias e/ou das relações entre as ideias expressas, ou de desdobrar os elementos complexos nas

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

Verbos passíveis de serem utilizados:

- Categorizar
- Listar
- Classificar
- Relacionar
- Comparar
- Inferir
- Dividir
- Concluir
- Examinar

### **5. Síntese.**

A Síntese consiste na reunião de elementos e de partes com o fim de formar um todo, ou seja, dispor e combinar os fragmentos, partes e elementos, de modo a formar um plano estruturado, dando possibilidades de concretização à construção e à reconstrução que são a base de toda a actividade criativa. Refere-se, portanto, à capacidade de juntar as partes para formar um todo original. Pode envolver a produção de uma comunicação original (tema ou discurso), um plano de operações (proposta de investigação) ou um conjunto de relações abstractas (esquemas para classificar informação). Os resultados de aprendizagem nesta área dizem respeito a comportamentos criativos, com maior ênfase na formulação de novos modelos ou estruturas.

Verbos passíveis de serem utilizados:

- Construir
- Planear
- Combinar
- Solucionar
- Compor
- Modificar
- Criar
- Melhorar
- Conceber
- Adaptar
- Imaginar
- Maximizar
- Teorizar
- Testar
- Inventar

### **6. Avaliação.**

A Avaliação é a capacidade de formular juízos de valor do material e dos métodos utilizados num alvo preciso e, num sentido mais geral, de ajuizar e julgar pessoa, objectos, casos e situações, etc. Está, portanto, relacionada com a capacidade de julgar o valor do material (afirmação, novela, poema, relatório de pesquisa) para um dado propósito. Os julgamentos devem ser baseados em critérios definidos e os formandos podem determinar os critérios ou estes podem ter-lhes sido fornecidos. Os

resultados de aprendizagem nesta área são os mais elevados na hierarquia cognitiva porque contêm elementos de todas as outras categorias.

Verbos passíveis de serem utilizados:

- Premiar
- Comparar
- Escolher
- Classificar
- Criticar
- Seleccionar
- Decidir
- Concordar
- Defender
- Atribuir prioridades
- Julgar
- Opinar
- Justificar
- Aprovar/desaprovar
- Medir
- Estimar
- Deduzir

### **10.2.2. Objectivos: o que se avalia, afinal?**

Quando um formando conta até 10, dois a dois, podemos dizer que sabe contar? Terá uma real habilidade em matemática ou recita apenas uma sequência de números que aprendeu e memorizou?

Podemos inferir a atitude e a motivação de um formando com base nas respostas que este nos dá a um questionário de atitudes ou, pelo contrário, há razões para duvidar da sua sinceridade?

Um formando utiliza uma abordagem particular para construir um gráfico circular com os dados recolhidos num inquérito. Isto é uma habilidade ou uma estratégia?

Um pianista toca uma peça que ele afirma ser um improviso. Será verdadeiramente um improviso ou estará ele apenas a juntar, deliberadamente, umas hesitações a uma peça que conhece de cor de modo a simular uma habilidade que não possui?

Perguntas e dúvidas deste tipo são constantes e permitem concluir que avaliar implica ir *para além da espuma dos dias*. É necessário enunciar suposições, formular hipóteses, extrapolar e procurar bem para além da situação com que somos confrontados.

Já vimos que a qualidade da definição de objectivos é um aspecto essencial para se saber qual o nível de complexidade que está a ser solicitado na resposta

do formando. No entanto, foi igualmente possível perceber que não basta utilizar, na definição de um objectivo, o verbo *aplicar* para que o problema seja verdadeiramente um problema de aplicação.

Quando se concebem tarefas que convidem os formandos a utilizar os seus recursos (saber, saber-fazer, saber-estar, ...), de modo a inferir o seu grau de domínio de uma habilidade ou competência, o avaliador deve ser capaz de analisar as situações que propõe e o seu grau de exigência.

Então, que situações de avaliação devem ser criadas?

Durante muito tempo, utilizou-se a palavra *questão* para designar a unidade de base de um teste ou exame (item nos escritos anglo-saxónicos), e a expressão *problema*, em matérias como matemática e geometria. Alguns exames comportavam questões e problemas.

Esta terminologia revela-se, agora, insuficiente, pois exclui um certo número de produções complexas. Redigir um conto, confeccionar uma peça de vestuário, elaborar um diagnóstico de necessidades de formação, organizar e produzir uma peça de teatro, por exemplo, não podem ser consideradas como *respostas* dadas a uma questão, nem como *soluções* trazidas a um problema. Nestes casos, trata-se, antes, de *tarefas*.

O termo *situação de avaliação* corresponde, portanto, à melhor forma de designar o conjunto de soluções possíveis entre as questões, os problemas e as tarefas.

Como foi já possível de constatar, avaliação e objectivos são dois referentes que não é fácil associar. De um lado, dispomos de uma enorme variedade de modelos de situações de avaliação, com base nos quais podemos conceber exames ou protocolos de avaliação mais ou menos complexos (das perguntas de resposta curta e completamento aos portfolios e vês heurísticos). Do outro, dispomos de objectivos de aprendizagem, intencionalidades pedagógicas, que apresentam graus variados de exigência: do nível do *conhecimento* (associado à memorização), às *habilidades diversas* (que agrupam várias capacidades que têm em comum a utilização, por um indivíduo, dos seus conhecimentos) e ainda às *habilidades mais complexas* (que assentam na mobilização de vários saberes e saberes-fazer), que são do domínio das competências (Scallon, 2004).

Se é um facto que estes dois universos – objectivos e avaliação – nunca estiveram completamente afastados, é igualmente verdade que as suas ligações e conexões têm-se revelado difíceis e ambíguas. E apesar de um enorme

conjunto de obras se ter dedicado à ligação entre as situações avaliativas mais simples (testes, com itens de correcção objectiva, sobretudo) e os domínios dos objectivos, é um facto que, no âmbito das produções complexas, o mesmo não tem acontecido.

Pouco tempo após a publicação das grandes taxinomias de objectivos, procedeu-se a classificação de questões e de problemas de exames, de modo a criar *bancos de questões* (De Landsheere, 1977). No entanto, a coerência das classificações efectuadas estava longe de ser perfeita, em particular quando se tratava de definir o grau de habilidade que permitia inferir uma situação concreta de avaliação. Segundo Landsheere, o mesmo tipo de questão ou de problema podia avaliar graus de habilidade diferentes, como compreensão e aplicação.

Estes trabalhos de classificação, contudo, contribuíram para um melhor entendimento das características das tarefas que incitam um formando a utilizar, em diversos graus, os seus conhecimentos, as suas habilidades ou as suas estratégias.

Desde logo, permitiram perceber que conhecimentos e habilidades correspondem a dois tipos de situações bem distintas:

1. As situações de *repetição*, nas quais o formando responde de memória;
2. As situações de *generalização*, nas quais o formando deve utilizar os seus conhecimentos para responder a uma questão.

Um critério elementar permite distinguir as situações que avaliam conhecimentos das que requerem habilidades: nas primeiras, os formandos são incitados a repetir respostas que já aprenderam; nas segundas, são convidados a utilizar os seus conhecimentos (Bloom, 1969, Landsheere, 1977, Roegiers, 2000).

Imaginemos uma avaliação no contexto de uma disciplina de metodologias de investigação em formação em que pretendemos saber o grau de domínio de metodologias qualitativas e quantitativas.

Hipótese 1:

O formando é convidado a caracterizar ambas as metodologias e fá-lo de memória, com base nas leituras que fez. Trata-se de uma situação típica de *repetição*.

Hipótese 2:

O formando explica, por palavras suas, as características de ambas as metodologias. Neste caso, trata-se de uma situação de *habilidade*.

Hipótese 3:

O formando é confrontado com uma proposta de investigação e deve analisá-la de forma a perceber se se trata de uma metodologia quantitativa, qualitativa ou mista e explicar porquê. Neste caso, trata-se também de uma situação de *habilidade, ainda que mais complexa do que a anterior*.

Em matéria de habilidades, como afirma Scallon (2004), há, por isso, diferentes graus de utilização dos saberes e saberes-fazer:

1. A situação é familiar ou conhecida

O formando recorda-se das definições das metodologias e utiliza, portanto, apenas a memória. Trata-se de uma situação do nível do conhecimento, caso queiramos utilizar a nomenclatura clássica da taxonomia dos objectivos.

2. A situação é familiar e o formando utiliza conhecimentos para resolver o problema.

O formando não necessita de proceder a uma pesquisa profunda no seu repertório cognitivo, pois apenas necessita de traduzir, por palavras suas, o que aprendeu.

3. A situação é nova.

Na hipótese 3, por exemplo, a relação entre as características das metodologias e a sua apresentação concreta numa proposta de investigação nunca foi abordada nas situações de aprendizagem, o que obriga o formando a uma pesquisa no seu repertório cognitivo que se denomina, no âmbito das taxinomias, de análise.

Em todas estas hipóteses, a situação comporta uma parte de aprendizagem, o que exclui o caso em que o formando é colocado numa situação de pura descoberta e onde não lhe é de utilidade alguma procurar no seu repertório cognitivo os elementos úteis para elaborar a sua resposta.

Refira-se, por fim, que esta situação não serve de exemplo a uma *situação autêntica* ou altamente significativa, no que diz respeito à sua relação com as situações do quotidiano. Para que a situação de avaliação assumisse alguma autenticidade, seria, por exemplo, necessário recriar uma simulação com acontecimentos e situações de conflito vividas pelo formando no seu quotidiano e que fossem alvo de escolhas comportamentais com vista à sua resolução.

Do que foi exposto, resulta que, *numa situação de habilidade, do ponto de vista da avaliação, não se pergunta ao formando se ele conhece as teorias e os princípios: é o próprio formando que deve pensar em utilizá-los* (Scallon, 2004).

Uma situação de conhecimento caracteriza-se antes pelo pedido directo de uma informação, que o formando deve ter memorizado e de que deve dispor no seu repertório cognitivo. Pelo contrário, numa situação de habilidade, deixa-se ao cuidado do formando a necessidade de se interrogar quanto aos conhecimentos que deve utilizar. Nestes casos, o objecto da interrogação e o domínio no qual ele se inscreve são já conhecidos do formando. Será bem diferente no caso das competências.

Os exemplos apresentados permitem identificar alguns princípios que é necessário respeitar para determinar o nível de objectivo visado por uma situação de avaliação:

1. É necessário comparar a questão ou o problema com o que o formando já viu em contexto de aprendizagem: trata-se de uma referência de base;
2. É importante que se saiba se o formando pode responder baseando-se exclusivamente na sua memória.

Se o formando possui já a informação solicitada para a resposta, porque a apreendeu e memorizou antes, a situação de avaliação corresponde a uma actividade de repetição ou de reprodução (D'Hainaut, 1977) ou a uma capacidade de *saber redizer* ou *saber refazer* (Roegiers, 2000). Se o formando nunca memorizou a informação solicitada como resposta e deve produzir a resposta na altura, utilizando os seus recursos de saberes e conhecimentos, trata-se de uma situação de *habilidade*.

As situações de habilidade podem apresentar diferentes níveis de exigência. Num extremo, existem problemas rotineiros e que apenas exigem um simples esforço de generalização: são os casos em que as aprendizagens tiveram lugar pouco tempo antes, são fornecidos indicadores e indícios ou ainda quando o formando já efectuou exercícios similares e apenas se trata de uma repetição. No outro extremo, encontram-se os problemas ou situações-problema que não são, em nada, próximos das aprendizagens realizadas: de forma a utilizar os seus conhecimentos e habilidades, o formando faz um esforço suplementar.

A *distância* que existe entre as situações de aprendizagem e a tarefa solicitada deve ser tida em conta na avaliação das competências.

As situações de habilidade cobrem um domínio de objectivos pedagógicos mais vasto do que as situações de conhecimento. Na terminologia de Bloom, falamos, no caso das habilidades, dos níveis do domínio cognitivo da compreensão, da aplicação, da análise, da síntese e da avaliação. Logo, referimo-nos a processos mentais ou a capacidades de organizar ou de reorganizar a informação.

D´Hainaut (1977) apresentou, por seu turno, diversos níveis de actividades cognitivas que ultrapassam a repetição, e que vão da conceptualização à comunicação, passando pela mobilização e resolução de problemas. Este autor define a *mobilização* como uma actividade que consiste em extrair do repertório cognitivo uma ou mais informações (idem:187).

De referir, contudo, que a metodologia de avaliação seria incompleta se se limitasse a determinar o grau de habilidade associado a uma questão já elaborada ou a um problema já redigido. Uma abordagem destas permitiria etiquetar os elementos de um banco de questões ou de problemas, a partir do qual se pode conceber um exame de final de ano, ainda que não resolvesse o problema que resulta do facto de qualquer banco existente, com a emergência da avaliação do desempenho (*performance assessment*), não conseguir cobrir todas as situações apropriadas.

A *avaliação do desempenho* surgiu como reacção à utilização abusiva dos testes standardizados (compostos de questões objectivas, como as de verdadeiro e falso e de resposta múltipla). Nos casos de avaliação de desempenho, o formando é colocado face a situações para as quais deve construir uma resposta elaborada para resolver um problema mais ou menos estruturado, ao qual pode ser trazida mais do que uma resposta. Alguns autores (Scallon, 2004) associam mesmo o objecto da avaliação de desempenho (*performance assessment*) a habilidades de alto nível (*high order skills*).

Eis porque o caminho inverso – do objectivo à avaliação – permanece crucial. A avaliação da recordação de conhecimentos e da utilização rotineira de princípios ou regras, que se encontra em numerosos exercícios, está muito bem documentada e dominada. A abordagem por objectivos operacionais, formulados de forma explícita com um verbo de acção (comportamento), um conteúdo e um contexto, facilitou a passagem do objectivo à avaliação, mesmo quando, nesta abordagem, não se consegue muito bem determinar o grau de habilidade visada.

Mas muito há por fazer no que diz respeito às habilidades mais complexas e às competências. Preparar situações de avaliação que permitam inferir capacidades que fazem apelo ao julgamento crítico, à utilização judiciosa da informação ou ainda à comunicação coloca desafios consideráveis.

A relação entre avaliação e objectivos é um caminho de dois sentidos. De um lado, procuram-se situações de avaliação correspondentes a intencionalidades formativas precisas: a capacidade de um formando fazer apelo aos seus conhecimentos e às suas habilidades de base, seja ainda a um saber-estar que adicione qualidades ao seu desempenho. De outro, uma vez as situações encontradas ou inventadas, deve assegurar-se que estas solicitam os recursos do formando observado.

### **10.2.3. Objectivos: nomenclaturas mais recentes**

Fruto da evolução recente das ciências cognitivas, surgiram novas nomenclaturas e com elas novas exigências à educação e, nomeadamente, às questões da avaliação.

Os contributos da ciência cognitiva são de enorme importância para as questões da avaliação e, por conseguinte, para os quadros de referentes que esta utiliza, sejam eles taxonomias de objectivos ou competências. Esses contributos têm tanta mais relevância quanto mais a avaliação formativa assume centralidade no processo de aprendizagem.

Como é sabido, a avaliação formativa tem como principal função regular o processo de aprendizagem, fornecendo a formador e formandos informações úteis para organizar a sequência da aprendizagem. Essas informações são tanto mais úteis quanto a avaliação não serve apenas propósitos de balanço das aprendizagens realizadas e é antes utilizada para compreender as dificuldades que surgem.

Constatar simplesmente que um aluno não sabe fazer correctamente uma adição não é suficiente para saber agir de forma eficaz. Se o diagnóstico se reduzir a isto, o professor limita-se a repetir as explicações anteriores, que não foram bem sucedidas.

De facto, o significado de um diagnóstico é exactamente o de compreender em profundidade as razões que determinaram o bloqueio da compreensão ou a repetição de certos erros (Fernandes, 2005).

Para que isso possa acontecer, é necessário que o diagnóstico assente num conhecimento dos processos mentais que estão na base da aprendizagem avaliada (Grégoire, 1999). Trata-se de uma abordagem em tudo similar à de um médico que se apoia sobre o conhecimento do funcionamento fisiológico para compreender os disfuncionamentos corporais e para determinar o tratamento mais apropriado.

E, salvo casos mais complexos de necessidades educativas especiais (pela sua natureza, da responsabilidade de especialistas como psicólogos, entre outros), os professores/formadores devem dispor de conhecimentos que lhe permitam elaborar diagnósticos correctos face aos problemas de aprendizagem mais frequentes; ou seja, é necessário que disponham de um modelo de funcionamento cognitivo.

Já conhecemos atrás o modelo que subjaz às taxonomias de Bloom e seus pares, pelo que importa agora conhecer outros e mais recentes.

Anderson (1982, citado por Grégoire, 1999) e Tardiff (1993, citado por Scallon, 2004) distinguem três tipos de conhecimentos:

1. Conhecimentos declarativos.
2. Conhecimentos procedimentais.
3. Conhecimentos condicionais.

Os *conhecimentos declarativos* correspondem aos saberes teóricos – conhecimentos de factos, de regras, de leis, etc – ou seja, ao *saber o quê* (*savoir quoi – know what*).

Os *conhecimentos procedimentais* dizem respeito ao *saber-fazer*, como capacidades motoras ou capacidades intelectuais (*know how – savoir comment*).

As modalidades de aprendizagem destes dois tipos de conhecimentos são diferentes. Um facto pode ser retido na memória apenas após uns segundos de estudo; em contrapartida, um conhecimento procedimental só se pode adquirir através de execução. Implica, portanto, uma aprendizagem por acção bem mais gradual do que a aprendizagem de conhecimentos declarativos.

A representação destes dois tipos de conhecimentos na memória é igualmente diferente. Os *conhecimentos declarativos* são representados sob a forma de blocos de informação (*chunks*), sendo cada bloco de informação organizado como uma rede de ligações que se pode enriquecer através da experiência. A activação que se produz quando temos consciência de uma

informação estende-se ao conjunto de informações que se lhe encontram ligadas (Scallon, 2004).

Os *conhecimentos procedimentais*, por sua vez, são representados sob a forma de regras de produção, ou seja, “uma associação entre uma ou várias condições e uma ou várias acções. As condições definem as circunstâncias em que as acções podem ser produzidas. Elas incluem os objectivos do sujeito e a representação do problema” (Grégoire, 1999:24).

Os conhecimentos declarativos e procedimentais estão estreitamente imbricados. As condições de regras de produção são definidas sob a forma de estrutura declarativa, sendo que a capacidade que o sujeito revela de identificar as informações pertinentes no seu contexto e os conhecimentos que pôde acumular sobre esse mesmo contexto são elementos essenciais na selecção de regras de produção mais adaptadas. Para além disso, as regras de produção podem produzir conhecimentos declarativos que enriquecem a base de conhecimento do sujeito. Por exemplo, a criança que realiza a adição de dois números pode associar, na sua memória, os dois números a adicionar e o seu resultado. De modo a que, ao ser confrontado com a mesma adição, não terá necessidade de calcular, mas apenas de evocar o resultado da sua memória de longo prazo.

Tardiff entende que cada tipo de conhecimento deve ser um objecto de avaliação, aí compreendendo os *conhecimentos condicionais*, que correspondem a um *saber quando* (saber quando utilizar um recurso). Os conhecimentos condicionais, como veremos, aproximam-nos da noção de competência. Alguns autores (Winterton, 2006) referem ainda a importância, para efeitos de promoção e avaliação de competências, de saberes que explicitam as razões e a capacidade de reflexão sobre o que se faz (*saber porquê* – *know why*).

Estas novas terminologias ainda não exerceram suficiente influência nas práticas avaliativas, segundo Scallon (2004). A questão está, portanto, em saber como conceber tarefas particulares para cada um destes tipos de saberes e, para além disso, ultrapassar esta tradicional dificuldade de determinar se, numa situação de avaliação, o formando repete uma resposta aprendida ou propõe uma resposta inédita produzida na altura.

Por fim, convém ter presente que há ainda questões conceptuais que importa resolver. O que alguns autores designam por conhecimentos e habilidades corresponde exactamente aos conhecimentos declarativos e

procedimentais? A produção teórica até agora realizada não permite conclusões inabaláveis a este respeito.

#### **10.2.4. Objectivos: em jeito de conclusão**

Os objectivos e as suas taxonomias constituem uma base conceptual importante para classificar aprendizagens a promover e ajudam a explicitar os recursos que deverão ser adquiridos para um saber agir como o que as competências parecem representar.

A aprendizagem remete para diferentes níveis de complexidade em termos de quadros de referentes e, conseqüentemente, de avaliação, sendo que há várias nomenclaturas disponíveis para se compreender e utilizar esses níveis de complexidade.

Uma situação de avaliação é de nível de conhecimento quando a resposta dada pelo formando é memorizada; uma situação é de nível de habilidade quando o formando produz a resposta no momento em que é confrontado com a situação. Esta distinção não resolve o problema de todas as matizes conceptuais que diferenciam os diversos níveis de objectivos e de aprendizagens.

A relação entre os objectivos pedagógicos e as situações de avaliação funciona nos dois sentidos:

1. Por um lado, podemos, a partir de uma situação de avaliação, procurar determinar o que esta situação permite inferir. O trabalho de classificação das questões de exames a que se dedicam os especialistas que se servem de uma taxonomia de objectivos resulta desta abordagem.
2. Por outro, pode partir-se de uma série de enunciados de objectivos, devendo, de seguida, conceber as situações de avaliação, assim como as condições que lhe estão associadas, correspondentes ao nível de objectivos escolhido.

Os objectivos de aprendizagem referidos neste documento cobrem os conhecimentos que os formados devem adquirir e as habilidades ou saberes-fazer que devem desenvolver. Os objectivos de aprendizagem de nível mais elevado, designadamente, as competências, pela enorme conflitualidade e confusão que têm gerado, merecem-nos análise mais detalhada, antes de

podermos dar entrada no complexo e profundo campo da avaliação das aprendizagens. É o que faremos nas próximas páginas.

### **10.3. Competência: um camaleão conceptual**

O conceito de competência encontra-se actualmente no centro das atenções. Encontra-se como quadro de referência dos novos programas de estudos e constitui igualmente preocupação no que diz respeito às tentativas de aproximação dos mundos escolar e profissional.

Esta presença constante do conceito e da realidade para que remete tem feito com que, não raro, os discursos sejam com ele *embelezados*, nas mais variadas áreas do saber e sectores de actividade, ainda que não necessariamente da forma mais fundamentada e credível.

Trata-se de muito mais do que de um termo novo, de uma característica desejável pelos indivíduos ou de uma categoria de intenção a juntar às categorias que alimentaram as grandes taxonomias de objectivos (Scallon, 2004).

Aquilo de que verdadeiramente se trata, com a abordagem por competências, é de algo verdadeiramente novo, que se demarca claramente de todas aquelas com que temos vindo a familiarizar-nos, designadamente a da pedagogia por objectivos.

Não pretendendo assumir aqui uma antiga disputa (a de saber qual o contexto onde o conceito de competência dispõe de mais tradição e antiguidade: o da educação ou o do trabalho), sabemos que a produção teórica sobre competências entretanto realizada no mundo do trabalho e das organizações (em particular, no domínio da gestão de recursos humanos) é já de enorme importância e, curiosamente, tem estado quase completamente arredada do discurso dos educadores e formadores.

Em nosso entender, esse desconhecimento limita, em educadores como em formadores, a compreensão da amplitude do conceito e das suas consequências e, portanto, inibe a possibilidade de reais e efectivas mudanças no modo como planificam, executam e avaliam o seu trabalho. Essa limitação é tanto mais difícil de entender quanto sabemos que o conceito de competência emergiu também da necessidade de promover uma maior adequação e ligação entre dois mundos tradicionalmente separados - a escola e o trabalho.

É este o pano de fundo enquadrador e justificador deste capítulo e que antecede as características e consequências do conceito no mundo da educação, da formação e da avaliação das aprendizagens.

Com este capítulo, visamos proporcionar, a educadores e formadores, perspectivas do conceito de competência com que habitualmente não estão confrontados, dessa forma ampliando o seu espaço conceptual e, porventura, levando-os a questionar práticas e formas de trabalho.

#### **10.4. Competências: contexto de emergência**

A compreensão do conceito de competência é indissociável de um apurado conhecimento do actual contexto societal e das suas consequências em termos, designadamente, de organização do trabalho, de exigências profissionais e, como tal, de organização e gestão da educação/formação. Já atrás, no primeiro capítulo, a isso nos referimos, pelo que agora nos deteremos nas ideias centrais, necessárias ao enquadramento do multiséntico conceito, até e de forma a evitar que a entrada da lógica da competência mude alguma coisa, mantendo tudo na mesma.

A preocupação com a competência aumenta à medida que o trabalho se torna mais exigente e menos prescritivo (Bellier, 2000) e que o contexto foi relegando para segundo plano uma economia centrada na produção, em favor de uma outra, centrada no mercado e na procura (Canavarro, 2000).

Na primeira, em que a procura era superior à oferta, as organizações necessitavam, apenas e sobretudo, de saber e poder produzir. As estruturas organizacionais de tipo piramidal e com forte pendor *taylorista* dependiam, em grande medida, de forças humanas numerosas e disciplinadas. Em contrapartida, no novo tipo de economia, centrada no mercado, a procura é cada vez mais exigente em questões de preço e de qualidade e manifestamente inferior à oferta, tendo, por isso, as organizações necessidade de ver cabalmente desenvolvidas e a trabalhar em conjunto todas as suas funções.

Esta evolução em curso nas economias e nas sociedades é frequentemente justificadora de expressões como "Economias baseadas no Conhecimento (Knowledge Based Economies)" e "Sociedades preparadas para a aprendizagem (Learning Societies)".

*"Os investimentos no saber podem contribuir para o acréscimo da capacidade produtiva dos outros factores de produção e/ou para a capacidade de inovação dos produtos/serviços e processos e esses investimentos caracterizam-se por rendimentos crescentes (...) constituindo a chave do crescimento a longo prazo." (Ribeiro e Rodrigues, 2000: 53)*

Como afirmam Ribeiro e Rodrigues, uma das tendências que tem vindo e continuará a afectar as economias desenvolvidas é a "evolução no sentido da actividade das organizações estar cada vez mais assente no capital imaterial, das economias estarem cada vez mais baseadas no Conhecimento e das sociedades terem de estar mais preparadas para a aprendizagem" (2002:45).

*"O conhecimento tornou-se no mais importante factor de produção e a sua gestão deve ser cuidadosa e consciente como a dos outros factores tradicionais. A terra, a mão-de-obra e o capital são suportados por um conjunto de estruturas próprias que ajudam os executivos a geri-los eficazmente, mas o conhecimento é quase sempre tratado como um parente pobre.(...) O conhecimento possui um conjunto de características únicas que devem ser encaradas conscienciosamente, para garantir o máximo impacto; (...) por exemplo, uma boa gestão dos recursos humanos ajuda a empresa a reter o essencial do conhecimento adquirido pelos trabalhadores satisfeitos"* (Kluge et al, 2002: 13)

Neste novo contexto, é adquirido pela comunidade empresarial e pelos estudiosos da gestão de maior audiência e credibilidade que, a par da evolução dos meios tecnológicos disponibilizados para as actividades produtivas e também por causa dessa mesma evolução, o crescimento da qualidade dos recursos humanos aplicados se tornou um factor estratégico básico, sem o qual a tecnologia não renderá o que dela se espera, nem a competitividade melhorará.

Num contexto em que as vantagens concorrenciais sustentáveis se baseiam, sobretudo, na diferenciação, a "estrutura ocupacional comporta cada vez menos trabalho indiferenciado" (Garrido et al, 1996, p. 42), pois mais de 2/3 dos postos de trabalho criados na economia dos conhecimentos são qualificados e estão a tornar-se cada vez mais abundantes (Giddens, 2007:41)

A prestação de que os profissionais forem capazes tem, portanto, relação directa com os níveis de educação e de formação de que dispõem, o que está, de resto, relacionado com perspectivas de liderança e de coordenação de equipas.

Como afirma Giorgini (2000:45), "gerir pessoas é cada vez menos dizer-lhes *'Aqui tens o teu problema (o quê e o porquê) e eis o método para o resolver'* e cada vez mais *'Eis o nosso problema. Diz-me como pretendes fazer e como posso ser-te útil'*". Operou-se, assim, uma passagem progressiva do **trabalhador agente** para o **trabalhador autor**.

A inteligência e, como tal, a formação e educação que estão na base da sua constituição e desenvolvimento, assumem importância decisiva como factor de desenvolvimento da economia e da sociedade.

Uma outra perspectiva de análise, trazida por Hubert Trapet (2000) e centrada na relação indivíduo/organização/contexto complementará excelentemente o que até agora afirmámos.

Este autor sugere-nos que perspectivemos as organizações como "estruturas vivas, orientadas para um fim, submetidas a ajustamentos locais bem como a transformações globais" (2000:18). Esta circunstância obriga a que coexistam, nas organizações, duas capacidades básicas: **estruturar** e **transformar**.

A capacidade de **estruturar**, segundo Trapet, é a que se alicerça em palavras-chave como: *conta de exploração; estabelecimentos; procedimentos; escolhas tecnológicas; linhas de produção; organigrama; emprego e conteúdos de trabalho definidos*. Ou seja, a procura de **estabilidade** na organização.

Por seu turno, a necessidade de **transformar** decorre de *concorrência permanente, mudança nos mercados, produtos ou tecnologias, mudanças de negócio, mudanças de estrutura, mudanças de estado de espírito, ...*; ou seja, necessidade de saber lidar com o **movimento** e o **contexto envolvente**.

Estas duas capacidades encontram-se em permanente dialéctica, estando a Gestão de Recursos Humanos (GRH) no centro desta dialéctica, pois é da sua responsabilidade garantir a existência de um equilíbrio dinâmico entre estrutura e transformação.

À luz destes pressupostos, as várias abordagens da GRH (Gestão Científica do Trabalho, com Taylor e Fayol; Escola das Relações Humanas, com Elton Mayo; Enriquecimento do Trabalho, Gestão Participativa, ...) constituíram tentativas de sistematização das relações entre empresa, indivíduo e contexto, propondo um certo **estado de equilíbrio entre a estrutura e a transformação** (na empresa, entre empresa e colaborador, entre empresa e contexto).

Segundo Trapet, foi precisamente o primado da vertente estrutura que originou a lógica do emprego. Como vimos atrás, trata-se de uma lógica simples e eficaz para contextos em que o emprego é igualmente simples e estável. Esta lógica do emprego estrutura, sobretudo, a relação indivíduo/empresa (pois é aqui secundária a relação indivíduo/contexto) e origina um modelo de GRH centrado nos empregos e nas funções, modelo esse que enforma todas as suas práticas – classificação de empregos, selecção, recrutamento, formação, remuneração, carreira e avaliação.

No entanto, à medida que o contexto se torna mais complexo e turbulento, esta lógica do emprego responde mal, pois ignora a crescente necessidade da adequação empresa/contexto. De facto, em ambientes complexos, a lógica do emprego tem dificuldade em explicar por que razão o indivíduo convém ao posto de trabalho e vice-versa.

A lógica da competência emerge deste desajuste e vem, precisamente, sublinhar a necessidade da capacidade de adaptação mais do que da produção. A competência não pretende apenas explicar e ordenar a relação indivíduo/posto, mas também indivíduo/organização, indivíduo/grupo, indivíduo/trabalho e indivíduo/modos de aprendizagem. Como refere Trapet, “a competência relaciona indivíduo e estrutura de produção” (2000:29).

O conceito de competência resulta, assim, de uma abordagem sistémica que, não pretendendo explicar tudo, responde à capacidade de transformação das organizações.

A lógica da competência começa, assim a instalar-se na definição das profissões, na formação contínua, na adaptação e orientação profissionais e procura ser uma resposta à desadequação constante entre a lógica do emprego e a flexibilidade acrescida das organizações de trabalho.

Este fenómeno de “desestruturação do emprego” visa promover uma maior reactividade à procura por parte dos mercados e a diminuição dos erros e falhas, consequências desejáveis de intervenções baseadas nas iniciativas e capacidades dos intervenientes.

Muito longe do emprego descrito e prescrito do *fordismo*, a lógica da competência decorre, como tal, do facto de ser “o indivíduo (e o grupo) o portador da eficácia final do sistema e não mais o seu conteúdo de trabalho prescrito num posto” (idem:35). De forma a poder fazer face às exigências contínuas e crescentes de qualidade e inovação, uma centragem excessiva nos

procedimentos não é só insuficiente, como pode mesmo ser contra-producente. Importa que haja confiança nos agentes da empresa, e não apenas nos quadros superiores (Boterf, 1999), uma vez que o melhor modo de lidar com o acaso, o imprevisto e a turbulência é aproximar a decisão da execução<sup>23</sup>.

Em suma, num mundo onde os perfis e contextos de execução profissional são marcados, como vimos, por ideias-chave como iniciativa, responsabilidade e autonomia (Bellier, 2000), e onde o trabalho se tornou “indescritível e imprescritível” (Trapet, 2000:34), é fácil de entender que a competência profissional passe a assumir um lugar de destaque nas preocupações das organizações e dos indivíduos.

A lógica da competência não é, portanto, o mero resultado de uma moda, nem resulta do acaso, ou da consciência humanista ou ainda da elevação dos níveis culturais (ainda que estes factores contem). Resulta antes da necessidade de uma nova resposta à actual relação colaborador/empresa/contexto.

### **10.5. Competência: o conceito**

Uma vez compreendido o contexto em que a competência emerge e as razões dessa emergência, importa, agora, analisar e compreender o conceito. Trata-se de uma tarefa que se afigura difícil, tendo em conta a diversidade de abordagens sugerida pela literatura disponível.

A primeira ideia que ressalta, como afirma Bellier, é a de que a “competência não se deixa fechar numa definição” (2000:8). Segundo Giorgini, a competência é um “objecto puramente conceptual e não estabilizado no plano científico” (2000:43), ideia que Boterf confirma, ao apelidar a competência de “camaleão conceptual” (2000:14) e atractor estranho (Boterf, 1994).

É esta dificuldade de encerrar a competência num quadro conceptual único e consensual que leva autores como Cardoso a achar que se trata mesmo de “uma confusão” (2006:10).

---

<sup>23</sup> Daqui decorrem consequências para o modo como se pretende implementar um modelo de gestão por competências. De facto, é questionável, senão mesmo perigoso, promover uma passagem forçada em matéria de gestão de RH de um modelo (emprego) a outro (competências) agindo apenas sobre um dos elementos do sistema. Quais são os limites da gestão participativa num sistema taylorista? A este respeito, não conseguimos deixar de pensar no actual sistema de avaliação de desempenho da função pública (SIADAP), conceptualmente estruturado em torno de uma lógica de gestão por competências e aplicado num contexto de tipo taylorista e prescritivo, onde impera a ideia de uma relação colaborador/organização (quase) exclusivamente assente num paradigma de direitos/deveres e (quase) nada em responsabilidades. Ocorre-nos também que seria igualmente interessante reflectir sobre os reais efeitos da actual configuração da educação formal (estruturada em função de competências) num contexto sócio-empresarial de destino dos alunos que, a caracterizar-se por alguma das lógicas propostas por Trapet, seria a do emprego e dificilmente a das competências.

Uma das razões que justificam esta aparente confusão conceptual tem a ver, segundo Bellier (2000:8), com o facto de o conceito pretender ser uma “variável de ajuste” entre os mundos:

- do trabalho e da educação,
- dos saberes operacionais e dos saberes certificados,
- dos empregos e qualificações,
- do individual e do colectivo.

Uma segunda razão remete para o facto de o conceito de competência ser utilizado em diferentes áreas disciplinares (psicologia, gestão, gestão de RH, educação, formação, política, ...), reflectindo, desta forma, diferentes enfoques e perspectivas<sup>24</sup>.

Uma terceira razão resulta, segundo Boterf (1999), de problemas na própria definição de competência. Muitas vezes, esta é apenas entendida como um somatório de saberes-fazer ou de saberes-ser ou como aplicação de saberes teóricos ou práticos. Em muitos casos, observa-se que a competência é reduzida a um saber-fazer fragmentário. E os referenciais de competências tornam-se, assim, listas intermináveis e receitas que, por isso, escapam a qualquer tratamento operativo e perdem, assim, o seu sentido.

É neste contexto de nebulosa conceptual que importa tentar encontrar alguma ordem e sistematização, procurando conhecer, agrupando, as diferentes formas de utilização do conceito.

Como forma de darmos início a essa procura de ordem, pareceu-nos pertinente começar por referir o que parece ser consensual quanto ao que a competência não é. Assim, a competência (Scallon, 2004: 103-104):

- não se reduz a um resultado ou a um conjunto de resultados observáveis. Distingue-se do desempenho, expressão habitualmente designado para a manifestação da competência: elaborar um plano de formação, diagnosticar necessidades, conduzir uma investigação e confeccionar uma peça de vestuário não são competências, mas antes manifestações de competências;
- não é uma capacidade abstracta e descontextualizada; não se pode exercer nem observar uma competência no vazio. Se, como Boterf afirma,

---

<sup>24</sup> Nalguns casos, esta diversidade de perspectivas quanto ao conceito de competência ocorre numa mesma área do saber. Atente-se no caso da educação e do sistema formal de ensino, onde o próprio modo como as competências se encontram listadas e apresentadas no Currículo do Ensino Básico é exemplificativo, em nosso entender, pela negativa, desta amplitude de abordagens.

a competência é uma potencialidade, ela deve ser finalizada e contextualizada, ou seja, remeter para situações precisas;

- não se reduz a um corpo de conhecimentos ou de saberes-fazer. Segundo vários autores, como vimos, a noção de competência implica a utilização de saberes e de saberes-fazer em situações dadas, mas em função de modalidades bem mais exigentes do que no caso das habilidades. É aí que reside a diferença, segundo Boterf, entre saber-fazer e **saber-agir**. Aplicar de forma rotineira e repetida princípios e regras em situações familiares não é uma competência.
- é assumida, por vários autores, como sendo distinta de objectivos, ainda que sejam ambas consideradas formas de expressar fins, expectativas e resultados de processos formativos. Os objectivos são habitualmente associados a abordagens mais escolares, enquanto que a competência estaria mais relacionada com profissionais e a vida activa. Esta ideia está longe de ser consensual, como os programas e os *curricula* escolares de vários países o documentam.

A literatura disponível parece concordar, na essência, quanto ao facto de as competências:

- se manifestarem em acções ou comportamentos, quando se executa uma tarefa ou realiza um trabalho (Caetano, 2004; Scallon, 2004), o que as torna indissociáveis da actividade (Boterf, 2003);
- consistirem na integração de saberes e recursos, o que as configura como um conjunto complexo de elementos estruturados e combinados entre si, em interacção dinâmica (Boterf, 1994, 1999, 2002; Suleman, 2000; Winterton et al, 2006)
- serem observáveis e avaliáveis (Spencer & Spencer, 1993);
- serem “contextualizadas e contingentes” (Cascão, 2004: 34), estando relacionadas com contextos e situações específicas (Boterf, 1999);
- relacionarem o resultado da acção com o êxito; ou seja, estarem relacionadas com o cumprimento de resultados (Ramos e Bento, 2006);
- estarem associadas a um desempenho de elevado nível (Spencer & Spencer, 1993; Cabral Cardoso et al, 2006);
- serem dinâmicas e mutáveis, dado que podem ser adquiridas durante toda a vida activa, através da experiência (Custódio, 2006; Boterf, 1999) e

“podem ser melhoradas por via de formação e desenvolvimento” (Cabral Cardoso et al, 2006:11).

Nesta tentativa de clarificação do conceito, importa ainda encontrar tipologias de competências e sua caracterização. Assim, autores como Wolfs (1998, citado por Scallon, 2004: 106) distinguem dois tipos de competências: as **competências-produto**, ou terminais, e as **competências-processo**, ou estratégias de aprendizagem para adquirir as competências-produto.

Para além destas tipologias, recordemo-nos do programa curricular do ensino básico em Portugal, que define **competências transversais**<sup>25</sup> (que atravessam todas as áreas disciplinares e são úteis em variadíssimos contextos e domínios do saber) e as **competências ligadas aos domínios de aprendizagem** (disciplinares).

Ou seja, não há tipologias universalmente aceites e a ideia do camaleão conceptual de que falava Boterf parece, assim, ganhar todo o sentido. A diversidade de abordagens impõe, portanto, que se adopte um espírito crítico sempre que confrontados com definições que não venham suficientemente sustentadas e acompanhadas de exemplos concretos.

É o que, de certa forma, queremos ajudar a fazer com a análise de algumas das divergências entre conceitos, originadoras de clivagens, por vezes, difíceis de conciliar. É que, com ou sem consenso existente, actualmente, as competências ainda são entendidas e referidas em diferentes contextos de diferentes formas. No quotidiano há quem se lhe refira de forma indistinta como podendo ser:

- uma atribuição;
- uma qualificação;
- um traço ou característica pessoal;
- um comportamento ou uma acção (Ceitil, 2006).

### **10.5.1. Competências como atribuições**

Esta perspectiva é, porventura, a mais tradicional. No Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, competência é uma “aptidão legalmente reconhecida de uma autoridade pública para realizar um determinado acto”.

---

<sup>25</sup> Há algum cepticismo quanto a esta ideia de competências transversais, uma vez que se entende que a competência, por natureza, se encontra ligada a um contexto e a uma situação ou conteúdo particulares. Nalguns casos, as competências transversais acabam mesmo por ser designadas **capacidades** ou **habilidades** e não tanto competências.

Esta definição leva-nos a entender a competência como uma prerrogativa a usar por determinadas pessoas, prerrogativa essa que é inerente ao exercício de um cargo, função ou responsabilidade. É-se competente no sentido em que se detém a autoridade e a responsabilidade daí decorrentes, concedidas por alguém, para exercer determinada função.

A competência é, assim, algo externo à pessoa, decorrente de um determinado papel organizacional ou social por ela desempenhado. O que significa que “a competência existe como elemento formal, quer a pessoa a use ou não” (CEITIL, 2006:25).

Neste contexto, pode afirmar-se que uma determinada pessoa tem competência para algo, não pelo facto de ser a mais apta (as características pessoais e os desempenhos específicos dos seus detentores não são aqui tidos em conta), mas porque tem o direito ou a responsabilidade de o fazer, no âmbito do exercício do cargo ou função.

### **10.5.2. Competências como qualificações**

De acordo com esta perspectiva, a competência consiste num conjunto de saberes certificados, adquiridos por vias como a educação formal, a formação profissional ou, mesmo, por aprendizagem realizada ao longo da vida (tal como hoje em dia é possível através do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências).

O grau de competência de alguém decorre, assim, das certificações que obteve no âmbito de formações reconhecidas como válidas para o exercício de determinada função.

Também aqui as competências são “atributos extra-pessoais, exteriores às pessoas e que podem ser adquiridas através de agentes externos” (Ceitil, 2006:26). E também aqui a qualidade do desempenho não é tida em conta. De facto, e como é amplamente sabido, a posse de uma licenciatura ou qualquer outro título académico, por exemplo, não garante, necessariamente, um bom desempenho profissional: alguém licenciado em economia, mesmo que com elevadas classificações, não é necessariamente um bom director financeiro.

Como muito bem sublinha Ceitil, há uma enorme e fundamental diferença entre uma pessoa **ter a competência para** e **ser competente em**.

Daí que valha a pena separar os conceitos, uma vez que:

*"a qualificação integra a dimensão institucional que a transforma em relação social, enquanto que a competência refere-se apenas à mobilização de conhecimentos e capacidades em situações de trabalho, não estando presente nem a codificação nem a hierarquização. A qualificação remete para a valorização de saberes académicos e didácticos, a competência acentua a operacionalização dos saberes no contexto. Por último, a qualificação está inscrita numa perspectiva colectiva; em contrapartida, a competência refere-se a uma perspectiva mais individualista e contingencial."* (Suleman, 2000: 107)

As duas formas atrás descritas de encarar o conceito de competência (como atribuições e/ou qualificações) parecem ser, pelas razões referidas, as menos adequadas, uma vez que o seu pendor tradicional, taylorista e funcional de pouco serve às actuais exigências da Sociedade do Conhecimento e das novas formas de organização do trabalho.

Eis porque, actualmente, o conceito de competência se aproxima mais das duas últimas perspectivas: 3) **traços ou características pessoais** e 4) **comportamentos ou acções**.

Estas perspectivas resultam, por sua vez, de duas formas distintas de encarar as competências: como *inputs* (qualidades dos indivíduos) ou como *outputs* (resultados ou comportamentos).

### **10.5.3. Competências como inputs (competency)**

A primeira perspectiva, a das competências como ***inputs***, é a mais clássica e a que conheceu mais aceitação nos sistemas de gestão, avaliação e desenvolvimento de competências (Ceitil, 2006).

O início desta perspectiva é historicamente referido como sendo um artigo de McClelland, designado *Testing For competence rather than intelligence* (1973: citado por Ceitil, 2006).

Este artigo resultou de um estudo realizado pelo autor para o Departamento de Estado dos EUA que pretendia rever os habituais esquemas de selecção de diplomatas, assentes em testes de aptidão e de conhecimento académico, e que se revelavam insuficientes para antecipar os candidatos que, mais tarde, evidenciavam elevados desempenhos.

O pressuposto de base, segundo McClelland, era o de que a aplicação dos tradicionais testes psicológicos, porque feita em contextos que não as reais situações específicas de trabalho, condicionava, enormemente, a sua capacidade de predição do desempenho futuro.

*"Os tradicionais testes de medidas de aptidões académicas e de conhecimentos, assim como os graus académicos e outras qualificações oficiais:*

*o não são preditores nem do desempenho pessoal nem do sucesso na vida;*

*o apresentam muitas vezes resultados enviesados por atitudes de discriminação em relação a minorias étnicas, mulheres e pessoas de estratos sociais mais baixos. Estas conclusões levaram-me a procurar outros métodos de pesquisa que permitissem identificar variáveis de competências (competencies), que realmente fossem predictoras de um bom desempenho e não fossem influenciadas por critérios relacionados com raça, sexo, ou factores sócio-económicos."*

*(introdução ao livro de Spencer & Spencer, 1993: p.3, in CEITIL, 2006:28)*

McClelland considerava que, para efeitos de predição do desempenho futuro de uma pessoa, se deveria entrar antes em linha de conta com aquilo que essa pessoa espontaneamente pensa e faz numa situação não estruturada, ou então aquilo que já fez em situações semelhantes no passado. Isso implicava observar as pessoas em situações e contextos reais (ou similares), de forma a poder compreender como reagem, como resolvem problemas e como se comportam.

Para o efeito, seleccionaram amostras de trabalhadores com elevado desempenho e trabalhadores com desempenho médio a quem realizaram entrevistas de eventos comportamentais (*behavior event interview*), com vista a descobrir as características que diferenciavam um diplomata de excelência.

Estas características diferenciadoras são o que McClelland chamava competência (*competency*).

A análise de conteúdo dos dados obtidos permitiu seleccionar e organizar conjuntos de competências que evidenciavam os factores determinantes para um desempenho superior na função.

A competência, para McClelland, consiste numa *"característica subjacente de um indivíduo que tem uma relação causal com critérios de eficácia e/ou de realização superior num trabalho ou situação"* (Cascão, 2004:23).

Esta característica subjacente a que McClelland se refere é uma dimensão profunda da personalidade da pessoa e que ajuda a perceber e explicar comportamentos e resultados. Não é o perfil de capacidades que distingue as pessoas competentes das que não o são, mas antes os modos concretos que utilizam para mobilizar as suas capacidades para acções concretas e os resultados concretos do seu desempenho (Ceitil, 2006). Concluiu, assim, que aquilo que distinguia os profissionais mais bem sucedidos daqueles que eram apenas suficientemente bons para conservar o emprego eram as competências.

Suguiu, então, que, na avaliação de candidatos para funções que exigiam elevados desempenhos, fossem avaliadas as competências em termos de trabalho específico que desempenhavam e não apenas em termos de aptidões potenciais, como o Q.I. ou mesmo o currículo académico.

Este esforço de conceptualização desenvolvido por McClelland rompeu, de certa forma, com a análise tradicional do trabalho, característica de abordagens tayloristas, que o definia em termos de elementos funcionais e com base nos instrumentos de descrição, análise e qualificação de funções. No que diz respeito à metodologia que concebeu e adoptou, esta ficou conhecida por *Job Competence Assessment* e tem vindo, desde então, a ser repetidamente utilizada em práticas de recrutamento e selecção de profissionais.

No seu livro *The Competent Manager* (1982), Boyatzis desenvolveu a abordagem iniciada por McClelland, com base num trabalho de identificação das características distintivas e diferenciadoras dos gestores de elevado desempenho.

Na sua investigação, Boyatzis concluiu que o que diferencia os gestores de sucesso é um conjunto interligado de factores que inclui qualidades pessoais, motivações, experiência e características comportamentais. Segundo este autor, a competência é uma *"característica intrínseca de uma pessoa que resulta em efectiva ou superior performance na realização de uma actividade"* (Boyatzis, 1982:9).

Estas características podem ser motivos, traços de personalidade, auto-conceito, conhecimentos e habilidades, que, interligados, são utilizados pelas pessoas e resultam em *performance* eficaz.

*"Nesta orientação teórica, os motivos conduzem e seleccionam comportamentos relativamente a certas acções ou objectivos. Por exemplo, as pessoas com forte motivo de realização possuem, para si próprias, um conjunto de objectivos desafiantes e assumem uma forte responsabilidade pessoal para os desenvolver. Os traços de personalidade são características pessoais que permitem ao sujeito responder consistentemente a determinadas situações ou informação. O auto-conceito enquadra as atitudes, os valores e a auto-imagem. Uma elevada auto-confiança leva a pessoa a acreditar que é eficaz numa grande variedade de situações. Os conhecimentos são a informação que a pessoa possui numa área específica. As habilidades (skills) permitem realizar uma certa tarefa física e mental" (Cascão, 2004:24).*

Por desempenho eficaz, o autor considera o *"alcance de resultados específicos (outcomes) requeridos por uma actividade, através de acções específicas, consistentes com as políticas, procedimentos e condições concretas do ambiente organizacional"* (idem:12).

Esta perspectiva, iniciada por McClelland e Boyatzis, centra-se, essencialmente, no indivíduo e preocupa-se com o que está a montante do desempenho. Isso ajuda a perceber a razão pela qual os estudos realizados com base nesta abordagem (mais frequentes na literatura norte-americana) se preocuparem com o sistema de educação-formação, na tentativa de poderem produzir orientações para o desenvolvimento de currículos de aprendizagem (designadamente, características, estratégias e metodologias a adoptar) que consigam apetrechar as pessoas das competências necessárias ao desempenho de uma tarefa ou função (Cabral-Cardoso, 2006).

#### **10.5.4. Competências como outputs (competence)**

Trata-se de uma orientação onde a prioridade é o trabalho e as suas exigências funcionais (Cascão, 2004). Neste caso, as competências são entendidas como comportamentos ou acções (Ceitil, 2006) e analisadas pela via do desempenho e do resultado qualificado (Cabral-Cardoso, 2006).

É, sobretudo, dada atenção aos momentos a jusante do desempenho, numa perspectiva menos centrada no indivíduo e suas características e mais nos

comportamentos efectivos no local de trabalho (perspectiva de gestão). Tal facto terá determinado que os principais estudos (mais frequentes na literatura europeia) enquadrados por esta perspectiva tenham centrado, sobretudo, preocupações no desenvolvimento de processos de avaliação e reconhecimento de competências.

A própria nomenclatura adoptada é diferente. A expressão utilizada por McClelland (*competency*) vê-se aqui substituída por uma outra – **competence**.

**Competency** é um conceito relacionado com as pessoas e tem a ver, como tal, com potenciais características que permitem distintos desempenhos. Corresponde aos *inputs* que uma pessoa traz para o trabalho e que empresta ao seu próprio desempenho e que permitem níveis superiores de desempenho. Falamos de competências críticas e, como tal, das mais difíceis de desenvolver, pelo seu carácter psicológico e holístico.

**Competence** é um conceito relacionado com o trabalho e refere-se à habilidade para realizar uma tarefa qualquer. Diz respeito aos *outputs* (comportamentos observáveis) relacionados com standards mínimos especificados. Falamos de competências básicas e, como tal, as mais superficiais e fáceis de desenvolver. (Ramos e Bento, 2006)

A ideia-chave da perspectiva das competências como *outputs* é a seguinte: sendo certo que as pessoas com elevados níveis de desempenho podem dispor de características pessoais, ou traços de personalidade que as distingam, o que realmente importa é menos a presença (ou não) desses traços e mais a sua **expressão fenomenal na e pela acção** (Ceitil, 2006).

O argumento utilizado por quem defende esta perspectiva é o de que de pouco adianta que as pessoas possuam características pessoais ou traços que sugiram elevado desempenho se, na realidade e na prática, esse desempenho não se revelar.

De facto, há pessoas que podem possuir a capacidade e o potencial para obter elevados desempenhos em determinadas actividades mas que, por várias ordens de razões, não os demonstram na prática e em situações concretas.

Essa capacidade e esse potencial, podendo constituir condições favoráveis (senão mesmo indispensáveis) para um elevado desempenho não podem, por isso, confundir-se com as competências que são o próprio bom desempenho.

Como sugere Ceitil, e adoptando uma terminologia aristotélica, “os traços e as características são realidades em **potência**, enquanto que as competências

são realidades em **acto** e, como tal, visíveis, observáveis e, naturalmente, mais facilmente mensuráveis” (2006:34).

Como as competências são realidades em acto, a sua aplicação aos contextos, situações e actividades específicas designa-se por **actualização**. Diz-se, por isso, que uma competência está actualizada quando as suas manifestações nos comportamentos das pessoas se tornam evidentes e susceptíveis de medida, através de indicadores observáveis: os indicadores comportamentais (exemplos de comportamentos que deverão ser observados quando alguém demonstra uma determinada competência e que constituem os suportes básicos de qualquer modelo de competências).

Neste contexto, uma competência existe quando se evidencia e manifesta através de um comportamento que seja passível, como tal, de ser observado e medido. Nesta perspectiva, as competências deverão ser caracterizadas através de indicadores comportamentais, da forma mais operacional possível, especificando acções específicas e não tanto características vagas.

Assim, deverá evitar-se descrições pouco objectivas e sujeitas a enviesamentos, características das abordagens das competências com base na personalidade, e de que é exemplo a seguinte:

**Competência:**

Orientação para resultados

**Descrição:**

- Pessoa com iniciativa própria e motivada para obter resultados excepcionais;
- Gosta de desenvolver esforço e de manifestar empenho na consecução de objectivos considerados ambiciosos para os responsáveis pelo projecto em causa e no aproveitamento de oportunidades para os superar;
- Dispõe-se a assumir riscos, ainda que calculados.

De acordo com a abordagem comportamentalista, deve adoptar-se uma linguagem muito concreta, descrevendo o que a pessoa faz e que pode ser observado e avaliado. Para o mesmo exemplo, a operacionalização deveria ser a seguinte:

**Competência:**

Orientação para resultados

**Descrição:**

- Tem uma noção clara da importância das suas funções para o grupo de trabalho.

- Fixa objectivos, estabelece prioridades e toma decisões com base em análises de custo/benefício.
- Revê constantemente o seu programa de trabalho e promove acções de correcção se necessário.
- Verifica constantemente os materiais e instrumentos necessários para a consecução dos objectivos.
- Centra-se em actividades-chave, considerando o seu grau de importância.
- Estabelece o seu plano individual, de modo a atingir os objectivos pré-determinados.
- Investe tempo e recursos para aumentar os resultados e os benefícios a médio/longo prazo.
- Define metas que pressupõem valor acrescentado.

De referir que esta abordagem, mais preocupada com os comportamentos e as acções concretas, é diferente da perspectiva funcionalista, segundo a qual os indicadores comportamentais são meras descrições de funções, detalhes de um determinado trabalho, actividade ou função.

Enquanto que as descrições de funções apenas apresentam as tarefas específicas que devem ser realizadas no âmbito de uma determinada actividade ou posto de trabalho, as competências, ao referirem também *aquilo* que os profissionais de elevado desempenho trazem para o trabalho que realizam, constituem os modos como essas actividades devem ser realizadas para se traduzirem em elevados níveis de *performance*.

Não obstante esta evolução em relação a abordagens mais clássicas e mesmo tayloristas, de tipo funcionalista, a perspectiva comportamentalista das competências é alvo das seguintes críticas:

1. A decomposição de uma função numa série de tarefas, actividades e comportamentos só é possível em trabalhos de baixo nível de complexidade, onde é mais fácil estabelecer uma relação de tipo causal entre esses comportamentos e o desempenho; quando a complexidade no trabalho aumenta (em geral, isso ocorre em postos ou funções com níveis hierárquicos superiores), isso dificulta o estabelecimento de uma lógica de causalidade linear entre os comportamentos a assumir e um desempenho de sucesso.
2. Para além de ser acusada de reducionista, a abordagem comportamentalista é também vista como sendo algo rígida, pois a

listagem (exaustiva) de comportamentos que evidenciam a competência pode mesmo inibir formas alternativas de obter os mesmos resultados. Esta rigidez a que nos referimos relaciona-se com o carácter algo prescritivo desta abordagem.

3. Uma perspectiva centrada nos comportamentos, com vista à sua avaliação, monitorização e medição, não tem em conta a parte mais profunda das pessoas e que constitui um elemento importante para compreender o complexo fenómeno da competência; referimo-nos, entre outros, a aspectos como valores, motivações, auto-conceito e traços de personalidade. Assim sendo, ignora, por exemplo, a própria disposição para actuar.
4. O contexto do desempenho e as suas especificidades são igualmente postos de parte enquanto elementos a ter em conta na análise da competência. A competência é aqui vista como não sendo afectada pelas características do contexto onde se manifesta e, como tal, independente de um "campo de limitações e recursos (técnicos, humanos, financeiros, logísticos, temporais, (...) determinados" (Boterf:1999:34).

Esta tomada de consciência das limitações de ambas as abordagens (*inputs* versus *outputs*) originou a emergência de perspectivas integradas do fenómeno das competências. São essas as perspectivas que iremos agora conhecer.

#### **10.5.5. Competências: a abordagem integradora de Spencer & Spencer**

É com Lyle Spencer e Signe Spencer (1993) que surge um modelo de competências integrando as duas perspectivas.

De acordo com estes autores, a competência "é uma característica fundamental de um indivíduo que está casualmente relacionada a um critério de eficácia e/ou performance excelente num trabalho ou situação".

A imagem de que esta abordagem integradora se serve é a da competência como um *iceberg*, com uma parte visível (*above the waterline* - *inputs*) e uma outra submersa (*below the waterline* - *outputs*).

### Esquema 10.5.5.1. - Competência - iceberg



A zona submersa é a de mais difícil mudança, pois é onde se encontram as características da personalidade (valores, auto-conceito, traços de personalidade, motivação, ...). Por seu lado, é na zona à superfície que se encontram as habilidades (*skills*), o conhecimento e a experiência do indivíduo, conjunto no qual é possível intervir com mais facilidade e que se manifesta através de comportamentos e acções.

De acordo com esta perspectiva, a competência é “um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, um conjunto de habilidades pessoais) que justificam um desempenho de elevada performance, acreditando-se que esses desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas” (Ramos e Bento, 2006:101).

### 10.5.6. Competências: um pensador de referência

Numa mesma lógica de integração, e levando as preocupações com as dimensões da competência ainda mais longe, é forçoso conhecer e analisar a conceptualização sobre a problemática das competências levada a cabo por um autor de referência: **Guy Le Boterf**. A quantidade e qualidade de estudos e reflexões que tem vindo a desenvolver sobre esta questão transforma-o numa referência incontornável, cujas considerações é forçoso ter-se em conta.

A abordagem de Boterf assenta na ideia da competência como um *atractor estranho*, pela complexidade que encerra e imaterialidade que a caracteriza,

atractor esse que parece ser uma necessidade num modelo como o da economia do saber em que vivemos.

Como vimos atrás, vivemos num contexto de incerteza, turbulência, imprevisibilidade, onde:

- o trabalho é, cada vez menos, prescritível;
- se exige aos profissionais que sejam autores e não apenas operadores,
- as actividades profissionais resultam não de meras tarefas a executar, pois passaram a ser o resultado de acções combinadas e de capacidade de reacção aos acontecimentos;
- o saber-fazer cedeu lugar ao saber agir;
- a adopção de comportamentos prescritos tem vindo a ser substituída pela necessidade de saber escolher condutas e de inovar;
- a referência-base deixou de ser o posto de trabalho para passar a ser a empregabilidade. (Boterf, 2003).

A actual Sociedade do Conhecimento gera, nas pessoas como nas organizações, a necessidade de saber fazer face ao acaso, aos imprevistos e à complexidade das situações, circunstâncias que exigem aos profissionais *ir para além* do prescrito.

É, sobretudo, o saber inovar (mais do que o saber rotineiro) que caracteriza o profissional competente, pois é-lhe necessário saber fazer escolhas, saber tomar a iniciativa, saber arbitrar, saber assumir riscos, saber reagir ao acaso, saber assumir responsabilidades ...

*"Saber agir num contexto de trabalho é avaliá-lo e adaptar-se. A plasticidade encontra-se no próprio coração da competência" (Boterf, 2003:62)*

É este contexto que enforma as reflexões de Boterf e a sua ideia de competência – um saber combinatório, que só pode ser entendido à luz de um triângulo, cujos vértices são indissociáveis. Segundo este autor, competência é:

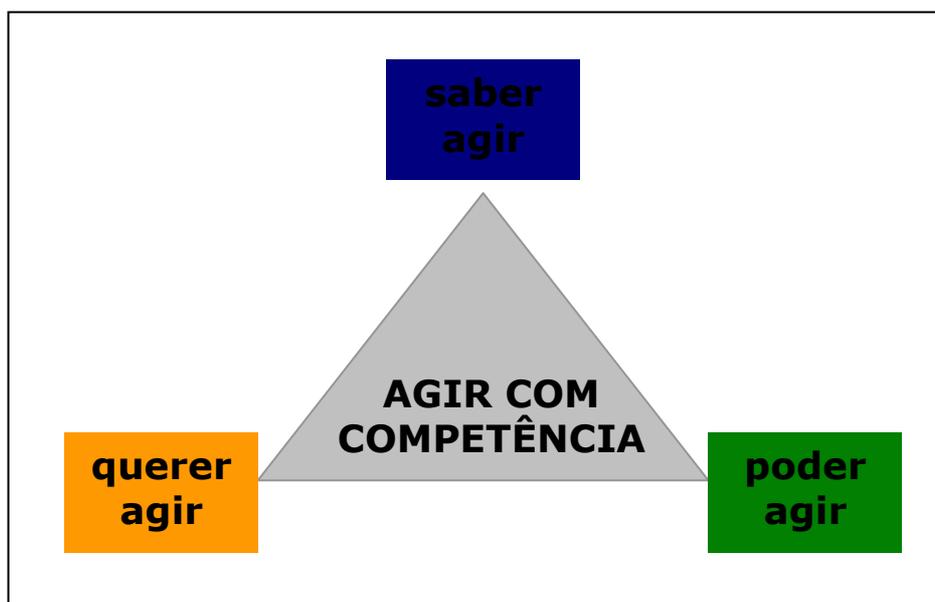
- **um saber agir:** não se limita a um gesto elementar ou a uma operação; a competência reside na cadeia, na combinação, na realização de uma sequência.
- **num contexto particular:** a competência é sempre contextualizada e vê-se influenciada pelo campo de limitações e recursos (técnicos, humanos, financeiros, logísticos, temporais, ...) de determinado contexto de trabalho.

- **um saber agir validado**: só há verdadeiramente competência caso esta seja evidenciada e disso sejam dadas provas.
- **com vista a uma finalidade**: agir com competência implica sempre um objectivo, uma intencionalidade, um sentido para o sujeito que a põe em prática (Boterf, 1999).

O conceito-chave da competência é, assim, o **saber agir**, substancialmente diferente, porque mais complexo, do que os tradicionais saber-fazer ou saber-operar.

Daí que a competência deva ser distinguida dos recursos necessários para a produzir. Trata-se de um conceito de carácter combinatório e integrador, sendo essa combinação e integração um processo dinâmico e evolutivo, que se socorre de dois tipos de equipamentos: equipamento de recursos pessoais e equipamento de recursos do contexto em que a competência se vai manifestar.

**Esquema 10.5.6.1. - Agir com competência (Boterf)**



Boterf, 2003

No que diz respeito ao **equipamento de recursos pessoais**, incorporado no indivíduo, este integra:

- **conhecimentos gerais**  
São conceitos, saberes disciplinares e teorias que existem independentemente dos contextos de trabalho e que constituem um recurso importante para compreender ou analisar uma situação, um problema ou um fenómeno. Respondem à questão: "Como funciona?" e não "Como se põe a funcionar?"
- **conhecimentos específicos do contexto profissional**

São conhecimentos localizados, relativos ao contexto interno ou externo da actividade profissional (equipamentos, regras de gestão, cultura organizacional, códigos sociais, ...). São recursos que permitem aos indivíduos agir por medida, de forma apropriada e que se adquirem, sobretudo, pela experiência.

– **conhecimentos procedimentais**

Descrevem procedimentos, métodos, modos operatórios, ou seja, “como se deve fazer”. Contrariamente aos conhecimentos gerais, expressos de forma independente das acções a executar, estes conhecimentos são descritos em função de uma acção a realizar.

– **saber-fazer operacionais**

São as capacidades de realizar gestos profissionais relativamente delimitados. Descrevem-se em termos de ser capaz de e são seguidos de verbos de acção. É difícil distingui-los de actividades, também estas expressas em termos de ser capaz de... Dizem respeito a uma malha estreita de actividade (uma operação), enquanto que as competências designam uma malha larga de actividade (uma sequência, uma combinação de operações). Adquirem-se através de experiência profissional, embora também possam ser objecto de aprendizagem.

– **saber-fazer relacionais**

Referem-se a saber comportar-se, relacionar-se e cooperar eficazmente com outros num contexto profissional particular. Têm como função saber cooperar. São também descritos em termos de ser capaz de ... São passíveis de ser adquiridos numa enorme diversidade de contextos: educação familiar, vida associativa, práticas de desporto ou de actividades culturais, formação contínua, experiência profissional, actividades escolares e extra-escolares, viagens ...

– **saber-fazer cognitivos**

São capacidades cognitivas que produzem informações novas a partir de informações iniciais. Descrevem operações intelectuais necessárias à análise e resolução de problemas, à concepção e realização de projectos e à tomada de decisões, que podem consistir em actividades interiorizadas relativamente simples (enumerar, descrever, comparar, definir, ...) ou operações mais complexas (indução, dedução, invenção, abstracção, raciocínio por analogia, produção de hipóteses, ...).

- **aptidões e qualidades**<sup>26</sup>

São características de personalidade e qualidades diversas, tais como rigor, força de convicção, diplomacia, flexibilidade, curiosidade de espírito, entusiasmo, reactividade, auto-controlo, confidencialidade, etc.

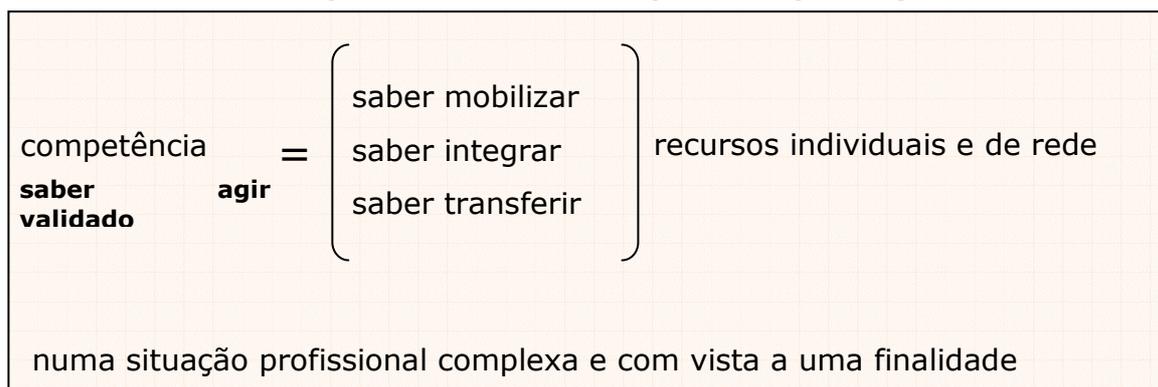
- **recursos fisiológicos**

Trata-se de regras ou de factores de sucesso que, a não serem tidas em conta na construção de saberes e recursos, fazem correr o risco de um haver desequilíbrio na relação esforços realizados/benefícios a colher (exemplo: conseguir e construir saberes que não serão utilizados nos novos contextos de trabalho ou que podem tornar-se rapidamente obsoletos).

Os **equipamentos do contexto** consistem nos recursos externos disponíveis no ambiente; estes recursos objectivados, ou seja, exteriores ao próprio indivíduo, podem ser bancos e bases de dados, recursos documentais, redes e associações profissionais, redes de cooperação científica, observatórios, redes informáticas, redes de clientes, redes de fornecedores, referencias de procedimentos, etc.

O pressuposto base da necessidade deste equipamento é a certeza de que o profissional não pode ser competente por si mesmo, antes necessitando das possibilidades de acesso a estas redes de recursos.

**Esquema 10.5.6.2 - Competência (Boterf)**



(Boterf, 1998: 124)

O profissional competente é aquele que, no desempenho de uma determinada actividade, se socorre do seu duplo equipamento de recursos e

<sup>26</sup> Não conseguimos deixar de ver neste recurso a perspectiva das competências originada por McClelland e Boyatzis e que tende a encará-las como traços de personalidade.

procede a combinações pertinentes, à luz de uma finalidade a atingir. A competência não é, por isso, um gesto elementar ou uma operação; ela reside “na cadeia, na combinação, na realização de uma sequência” (1998:121).

Em suma, o conceito de competência, em Boterf, é assumido como um **saber combinatório** (consiste na combinação de recursos – incorporados e do contexto envolvente), **com o sujeito no seu centro** (ainda que dependente do seu contexto e da organização do trabalho em que se encontra inserido), **de geometria variável** (a partir de um mesmo capital de recursos, o profissional pode desempenhar várias actividades com competência), **que não se pode reduzir a um comportamento observável** (pois não há uma só forma de se ser competente) e que é **distinto das actividades** (as actividades levadas a cabo por indivíduos podem ou não ser desenvolvidas com competência) **e também dos saberes** de que esse indivíduo dispõe (aqui devendo ser entendidos como recursos).

#### **10.5.7. Competências: em que ficamos, afinal?**

O conjunto de razões atrás explanadas permite afirmar, sem sombra de dúvida, que a competência é uma real inevitabilidade. A competência é um conceito de que tanto organizações como indivíduos têm necessidade, pois, como Boterf (2000) afirma, é necessário poder utilizar uma abordagem conceptual que:

- 1. vá de encontro às evoluções do contexto e das situações de trabalho*

Tendo em conta a necessidade de abandonar condições mais tayloristas e prescritivas de funcionamento e de poder lidar com empregos e funções de “banda larga”. Como já vimos, o emprego corresponde a uma situação profissional cujo conteúdo será, cada vez mais, definido pelo seu titular e a organização do trabalho depende, crescentemente, de equipas polivalentes, dispendo de larga margem de manobra e de autonomia, bem como do poder de se auto-organizarem.

- 2. dê conta da dupla dimensão individual e colectiva da competência*

Uma vez que as competências, referindo-se sempre às pessoas e não podendo existir sem elas, dependem do equipamento do contexto profissional e das redes e interfaces aí existentes, razão pela qual a dimensão colectiva é parte integrante do conceito de competência. Qualquer profissional, no exercício das

suas funções, produz respostas às situações com que é confrontado que, muito mais do que individuais, são de rede. Também os corpos de saberes necessários a um desempenho profissional são elaborados socialmente e, na sua maior parte, fora dos contextos de trabalho (centros de investigação, escolas, universidades, redes profissionais, ...). Como repetidamente se viu, o saber agir e o querer agir de pouco servem sem a dimensão poder agir.

3. *dê conta da necessidade de considerar a competência não somente como uma disposição para agir, mas igualmente como um processo*

Significa isto que se deve evitar que a competência seja reduzida a um estado; antes se deverá encontrar respostas para a questão: "O que é construir uma competência?", e dessa forma, abordá-la sob a forma de processo.

4. *raciocine em termos de combinatória e não somente em termos de adição*

O que significa que entender a competência como uma mera soma de saberes (saber, saber-fazer, saber-estar, ...) é de pouca utilidade para as organizações. A pessoa competente é a que, a partir dos recursos de que dispõe, consegue, para cada situação concreta, combiná-los de forma a produzir uma acção adequada e eficaz.

5. *permita ter presente a diferença entre competência exigida e competência real*

Trata-se de uma confusão muitas vezes feita e que é causadora de enviesamentos. A competência exigida, sendo difícil de definir, pode, contudo, consubstanciar-se em termos de referenciais, que funcionem como âncoras, descritos com base em objectivos, missões, exigências profissionais, condições ou constrangimentos. Na prática, constituem objectivos em função dos quais as pessoas e os seus contextos vão organizar os processos de aprendizagem. Uma outra coisa é a competência real: esta é da "dimensão do invisível", pois não se pode apreender directamente o esquema operativo que leva alguém a agir de determinada forma, a disposição para agir, o saber combinatório. Estes só podem ser inferidos a partir da observação da actividade.

6. *faça apelo a uma responsabilidade partilhada*

Assim como a propensão para sobreviver não está apenas dependente do estado pessoal de saúde (depende também de progressos da medicina, de cuidados básicos de saúde disponibilizados, ...), também a competência exige que, para além do indivíduo, seja considerado o contexto em que este se insere. É um facto que vivemos num mundo marcado pelo imperativo da responsabilização, onde o envolvimento pessoal obriga a que não se fique retraído por detrás de um guarda-chuva de regras e procedimentos. No

entanto, esta forte responsabilização das pessoas e o apelo a um inevitável envolvimento não pode levar a pensar que apenas o indivíduo é o responsável pela construção das competências. A responsabilidade da construção das competências é, à escala dos contextos profissionais, da responsabilidade conjunta e partilhada de profissionais, gestores e formadores. Como vimos atrás, ser competente implica a existência de três dimensões: saber agir, querer agir e poder agir.

#### 7. *torne possível a avaliação das competências*

É precisamente em torno da questão da avaliação das competências que os principais desafios se levantam. Tendo em conta que nenhuma avaliação é neutra e acarreta importantes consequências em termos de qualificação, de progressão social e profissional e também de remunerações, esta questão da avaliação não pode deixar ninguém indiferente. O problema, contudo, é que a avaliação é, ao mesmo tempo, desejada e recusada. Todos esperam reconhecimento e receiam julgamento. Importa, por isso, abandonar a lógica taylorista, em que a avaliação resulta, afinal, no controlo da conformidade a um standard e dar origem a uma nova perspectiva da avaliação que permita fazer progredir o profissionalismo, ao mesmo tempo que reconhece com objectividade as competências que foram construídas, que distingue o que decorre da pessoa e o que é proveniente do seu contexto. Para isso, é necessário que se abandone uma lógica avaliativa assente no controlo exclusivamente externo da hierarquia, para passar a encarar a avaliação como o resultado do confronto de vários pontos de vista e de perspectivas – uma abordagem mais colegial. Para que a avaliação das competências não seja uma avaliação de personalidades, mas antes de formas de agir e de trabalhar.

#### **10.5.8. Competências: suas implicações**

Da adopção do referencial de competências decorrem implicações para os mundos das organizações e da gestão de recursos humanos, bem como para os da educação e da formação, implicações essas que são demasiado importantes para que não sejam devidamente tidas em conta.

Desde logo, ao nível da própria definição de competências. De facto, a descrição de competência, quando feita com base em actividades, obriga a dar uma atenção particular à escolha de uma “malha” pertinente. Uma *malha muito fina* (redigir uma ficha técnica, seleccionar um indicador, elaborar uma acta de uma reunião, identificar o material adequado à reparação de uma avaria, etc)

reduz a competência a capacidades operacionais, a operações, que servem para construir competências reduzidas ao saber-fazer. Quando se opta por decompor excessivamente uma actividade a desenvolver com competência, corre-se o risco de *taylorização* da competência, que é como quem diz, de a reduzir a migalhas. Em contrapartida, se se optar por uma *malha demasiado grossa* (manutenção, gestão financeira, compreensão do oral, ...) significa abandonar o nível operatório das práticas e derivar para abstrações inoperantes.

Em segundo lugar, analisando com mais cuidado e detalhe o modo como as competências são encaradas no que diz respeito à sua utilização para efeitos de educação e formação. Os esforços realizados ao nível da Comunidade Europeia no sentido da adopção de um referencial para a educação e formação decorrente da ideia de competência levam a entendê-la como um *learning outcome* (resultado de aprendizagem) que integre dimensões cognitivas, técnico-funcionais e sociais (na prática, uma designação diferente para uma realidade conhecida: saber, saber/fazer e saber/estar; cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor; conhecimentos, capacidades (skills) e atitudes) e que esse *learning outcome* possa ser validado e reconhecido por todos os parceiros sociais, de forma a promover mais transparência, transferibilidade e mobilidade geográfica e ocupacional, aumentando assim a qualidade da relação escola/trabalho e a eficiência do mercado de trabalho (Winterton e tal, 2006).

Em terceiro lugar, e daqui decorrente, ao nível das consequências inevitáveis do referencial competência, no que diz respeito à preparação dos agentes formativos e educativos, eles próprios responsáveis pela promoção de competências nos seus educandos/formandos. Perspectivar a competência nos moldes algo intangíveis e de complexidade combinatória como os que neste artigo foram referenciados obriga a rever, nos professores e formadores, modos de planificar, executar, dirigir e avaliar.

No caso concreto da formação profissional, a necessidade é premente. Os países, as organizações e as empresas procuram, cada vez mais, o desenvolvimento das competências dos indivíduos em termos de profissionalização. Já não se trata, portanto, de questões de engenharia da formação, mas mais de **engenharia de profissionalização** (Boterf, 1999).

Esta evolução de termos traduz uma mudança efectiva de atitude: a construção de competências não é apenas importante para a formação, mas como resultante de percursos profissionais que incluem a passagem por

situações de formação e de trabalho profissionalizantes. Ora, raciocinar em termos de profissionalização leva a que a formação seja repensada.

De acordo com Boterf (1999: 127-137), a formação pode trazer sete contribuições específicas ao processo de profissionalização.

#### **Primeira contribuição**

##### **Fazer adquirir recursos (conhecimentos, saber-fazer, qualidades, cultura, saber-estar, ...) para saber agir com pertinência**

Este é o contributo mais clássico, pois, de forma a poder-se mobilizar recursos, sejam eles quais forem, é necessário, em primeiro lugar, possuí-los. Não sendo suficiente, a formação profissional deve contribuir para a profissionalização das pessoas apoiando-as a adquirir, desenvolver e actualizar os seus conhecimentos e capacidades.

#### **Segunda contribuição**

##### **Ajudar a combinar os recursos de modo a que as pessoas possam responder, com pertinência, às exigências profissionais**

Trata-se não só de fazer com que as pessoas apliquem os seus conhecimentos e capacidades como de os fazer evoluir, condição que é essencial para a autonomia. Segundo Boterf, isto implica uma revisão das modalidades de formação, fazendo emergir com mais pertinentes alternativas como: 1) pedagogia da simulação; 2) formação em alternância; e 3) formação centrada na resolução de problemas, estudos de casos e pedagogia de projecto.

#### **Terceira contribuição**

##### **Propor objectivos realistas de aprendizagem de competências**

O que se propõe aqui é a necessidade de atender à noção de "zona de desenvolvimento proximal" preconizada por Vygotsky, ou seja, a distância entre o que um indivíduo é capaz de fazer sozinho e o que pode ser capaz de fazer com a ajuda externa (adulto, perito, parceiro, ...). O que isto na prática significa é que é necessário fixar objectivos de aprendizagem baseados no que a pessoa é capaz de fazer, concebendo situações de aprendizagem (em formação com em contexto de trabalho) que não sejam excessivamente desequilibrantes.

#### **Quarta contribuição**

##### **Desenvolver a capacidade de reflexividade e de transferência**

A indispensabilidade deste contributo resulta do facto de, actualmente, os profissionais terem necessidade não apenas de saber fazer ou saber agir mas também de descrever como e porquê o fizeram. Esta distanciação é uma tomada de

consciência que, verbalizada, permite estruturar, reforçar e corrigir os esquemas operatórios utilizados, desta forma permitindo abstrair e conceptualizar com vista ao reinvestimento em práticas e situações profissionais diversas (transferência).

### **Quinta contribuição**

#### **Desenvolver a capacidade de aprender a aprender**

Qualquer profissional está em situação permanente de aprendizagem. Ao aprender a reconhecer os problemas, a posicioná-los face ao contexto em que se insere, o profissional será capaz não só de aprender como de aprender e aprender. Preparar-se-á para saber retirar lições das experiências e, como tal, aproveitará as oportunidades para criar valor. A formação poderá contribuir para este desiderato se ajudar os formandos a descobrir os seus próprios estilos de aprendizagem, os seus modos privilegiados de aprender, pois isso ajudará a que tenha mais consciência das suas dificuldades de aprendizagem, passo primeiro e decisivo para as superar. Trata-se afinal das três ideias-chave da aprendizagem: 1) saber corrigir os objectivos em função dos resultados; 2) saber colocar em causa os fundamentos (representações, princípios, hipóteses, teorias de acção, ...) dos seus objectivos; e 3) saber modificar o seu modo de aprender.

### **Sexta contribuição**

#### **Conferir a importância adequada à auto-avaliação**

De modo a que isto possa acontecer, é forçoso que se abandonem, progressivamente, os cursos de formação idênticos para todos, e que nos preocupemos com a criação de condições favoráveis à realização de percursos que correspondam as necessidades particulares de cada formando, mesmo se existirem pontos de passagem ou escalas obrigatórias.

Este objectivo depende da capacidade que os profissionais tiverem de conduzir os seus percursos de profissionalização, ou seja, de avaliarem a sua realização e os seus efeitos. Por outras palavras, de se auto-avaliarem.

Esta preocupação com o desencadeamento de processos auto-avaliativos não deve impedir que se continue a considerar a construção de competências como uma responsabilidade partilhada, até e desde logo porque o reconhecimento das competências não pode só resultar de uma auto-declaração de competência. Para além disso, porque a avaliação de competências não é uma ciência exacta (antes resulta de um compromisso, de um confronto de pontos de vista); daí que a intersubjectividade seja um antídoto para os riscos de excesso de subjectividade.

## **Sétima contribuição**

### **Avançar na construção de uma identidade profissional**

A formação pode constituir o momento onde são retomados, colocados em convergência e em perspectiva, os elementos de um percurso anterior. Uma reapropriação da história pessoal permite consciencializar melhor pontos fortes e fracos, envolver-se num projecto autónomo, dar-lhe um sentido, projectar-se no futuro. Este trabalho sobre a identidade profissional é um trabalho sobre representações: as da profissão e as que dizem respeito ao auto-conceito. Fazê-las evoluir é um risco que exige um clima de confiança e de ausência de julgamento. Eis porque é importante manter a formação como um “espaço protegido”.

Boterf reconhece haver, seguramente, mais contributos a trazer pela formação com vista a uma engenharia da profissionalização. No entanto, salienta que estes são já suficientes para reformular a formação, criando, assim, novas exigências à qualificação de formadores.

### **10.5.9. A educação e a avaliação encaradas pelo prisma das competências**

Foram vários os investigadores e teóricos a procurar justificar e explicar o papel fundamental dado à abordagem por competências nos sistemas educativos (Roegiers, Perrenoud, Rey e al, De Ketele, ...).

Roegiers (2000) e Perrenoud (2001) salientam três principais razões, que constituem outros tantos desafios à escola, para a abordagem por competências:

1. a multiplicação dos conhecimentos, que torna obsoleta toda a pedagogia assente na lógica transmissiva;
2. a necessidade crescente de propor aos alunos aprendizagens significativas que culminem em aplicações autênticas;
3. a luta contra o insucesso escolar.

O consenso reunido em torno das razões que justificam a emergência do conceito de competência na escola e na academia parece estender-se às consequências que essa emergência gera no que diz respeito ao modo como se planifica e, sobretudo, ao modo como se avalia.

Segundo Scallon, as metodologias a adoptar para inferir competências estão “nos antípodas das questões dos exames ditos objectivos, que visam contabilizar sucessos e resultam em classificações” (2004:101).

O modo como as competências se manifestam é de outra natureza, está mais associado ao que habitualmente se designa por desempenho e a sua complexidade, pelas várias dimensões que manifesta, justifica que a sua apreciação seja mais qualitativa do que quantitativa. Atente-se como exemplo na dificuldade que haveria em atribuir uma nota (*score*, na designação anglo-saxónica) ao trabalho de um médico num diagnóstico clínico.

Daí que este autor refira que o que está em causa quando queremos avaliar competências é uma dificuldade dupla:

1. em primeiro lugar, conceber e confrontar os formandos com situações complexas, de modo a que possam manifestar aquilo de que são capazes;
2. de seguida, elaborar instrumentos para a emissão de juízos de valor que permitam integrar num todo coerente vários indícios e indicadores observados ao longo e no final de situações de aprendizagem (Scallon, 2004: 102).

Para que isto possa suceder, é necessário começar por compreender que tipo de operações estão envolvidas no exercício de uma competência. Ora, e como vimos atrás, o essencial da noção de competência reside na mobilização de recursos pelo indivíduo (seus e do contexto em que opera). O que significa, então, mobilizar?

A primeira ideia que se nos surge é a de que, para resolver um problema, enfrentar um desafio ou realizar uma tarefa, um indivíduo faz apelo a todos os recursos de que dispõe (seus ou do contexto). Ou seja, o conceito de mobilização está longe de estar claro.

Boterf, por exemplo, remete-nos para um saber-agir que se decompõe em três saberes decorrentes de recursos: saber **mobilizar**, saber **integrar** e saber **transferir** (1998:124).

Por **saber integrar** não se entende juntar ou sobrepor. Integrar um conhecimento não consiste em armazenar mais uma peça de um puzzle num saco de conceitos memorizados, sem ordem nem sentido. A integração antes ocorre quando o novo conhecimento ganha sentido no âmbito de uma estrutura existente, tornando-o independente dos demais (Rogiers, 2001). A competência

linguística, por exemplo, não se reduz ao conhecimento do significado das palavras e das regras gramaticais, uma vez que falar na língua de origem ultrapassa em muito esses conhecimentos e essas regras.

Esta integração de saberes, por demais consensual quando se fala de competências e de preocupações pedagógicas, cria, contudo, problemas de avaliação. De facto, ou se sugere aos formandos que integrem os seus saberes e depois se avalia se o fizeram (o que parece pouco possível, pois ordenar a alguém que integre é como impor-lhe que inove – impossível!) ou, como alternativa, lhes damos indicações precisas dos recursos a integrar (*servindo-se de ... e ..., combinando os conhecimentos .....*), o que impediria os formandos de pensar por eles próprios e, praticamente, anularia o esforço de mobilização que se pretende que ocorra.

Assim sendo, e na impossibilidade de nos apoiarmos em directivas precisas para integrar a capacidade de integrar, teremos de orientar os nossos esforços para as características da situação a apresentar aos formandos e as exigências que encerra. O que significa que, se quisermos solicitar a um formando que demonstre a capacidade de integrar, teremos de o confrontar com situações complexas, que contenham informações essenciais e informações parasitas e que obriguem à utilização das aprendizagens anteriores. Disso falaremos noutra capítulo.

No que diz respeito a **saber transferir**, esta capacidade assume particular importância tendo em conta a necessidade de assegurar que os conhecimentos e capacidades aprendidos em sala sejam generalizados aos contextos de trabalho e mantidos durante um período longo de tempo após a formação (Caetano, 2007). Também Foxon (1993), por seu turno, define a transferência como uma contínua e efectiva aplicação ao contexto de trabalho das capacidades e conhecimentos adquiridos num contexto formativo. Sempre que existe evidência de alterações em comportamentos profissionais que sejam resultado de intervenções formativas, podemos afirmar que a formação foi transferida.

Numa óptica que não apenas a da relação da formação em sala com os novos comportamentos profissionais assumidos em contexto profissional, Legendre fala-nos de transferência como “a utilização de conhecimentos adquiridos para uma situação nova” (1993, citado por Scallon, 2004:109). Ou seja, transferir corresponde, de certa forma, a transportar, recontextualizando,

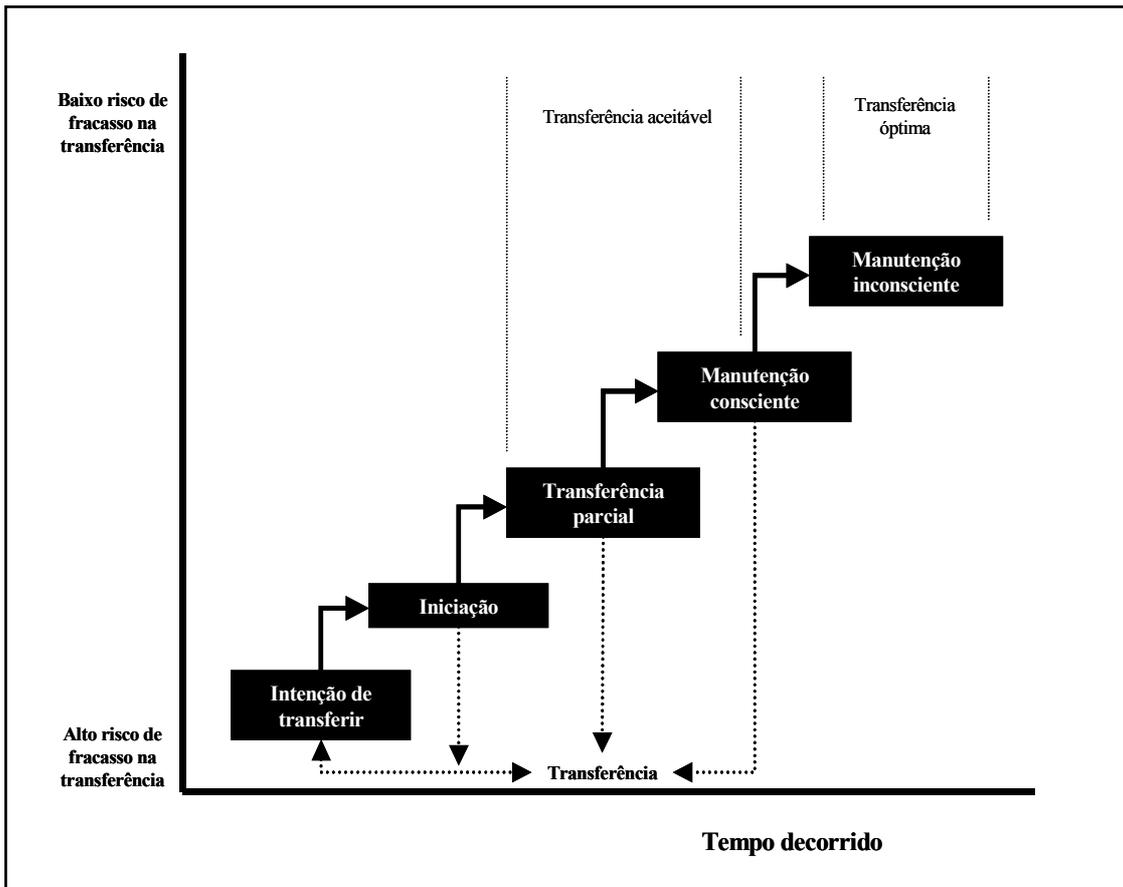
um conhecimento de uma situação inicial para uma outra situação ou para várias situações.

Parecendo simples, o conceito de transferência acarreta, contudo, imensos problemas de ordem conceptual e prática. Senão vejamos:

- Há um momento específico para a transferência? Ou trata-se, afinal de um *continuum* para transferir?
- Haverá vários graus de transferência? Por exemplo, basta tentar aplicar um conhecimento para que se possa falar de transferência ou, pelo contrário, devem os conhecimentos e capacidades aprendidos estar necessariamente integrados nos esquemas individuais de trabalho?
- Haverá vários tipos de transferência? Por exemplo, a repetição de um procedimento aprendido é um fenómeno de transferência do mesmo tipo do da generalização de uma capacidade a uma situação nova? Sendo ambas as situações designadas como constituindo transferência, a generalização parece requerer maior envolvimento pessoal do que a repetição.
- Como se sabe se a transferência tem ou não lugar? Uns consideram que ela ocorre se os níveis de desempenho (em termos de comportamentos manifestados) após a formação são comparáveis ou superiores aos da formação. Outros, em contrapartida, procuram provas não tanto no que os formandos fazem no seu contexto de trabalho como no problema de desempenho que deu origem à formação - se o impacte é positivo, então há transferência.

É com base neste conjunto de questões que Foxon (1993) sugere que se entenda a transferência não como um resultado mas antes como um processo.

**Esquema 10.5.9.1. - Fases do processo de transferência**



A abordagem *processo* reflecte, segundo a autora, o que, de facto, acontece, pois, uma vez a aprendizagem terminada, alguns formandos experimentam alguns dos novos conhecimentos e capacidades, outros praticam-nos, outros descontinuum o seu uso e há mesmo quem não os utilize de todo. Para além disso, abordar a transferência enquanto processo permite também avaliá-la ao longo de um *continuum*, bem como o grau de transferência nos vários momentos. Cada momento ou fase é um pré-requisito para o momento seguinte, sendo que, até ao estágio final, o formando pode regressar aos comportamentos pré-aprendizagem, ou seja, fracassar no processo de transferência. O risco de insucesso na transferência é maior nas primeiras fases.

Apesar destes contributos, permanece um problema por resolver e que assume particular importância: o conceito de transferência, por não se encontrar completamente resolvido e estabilizado, não é suficiente para distinguir as situações de competência das que são utilizadas para avaliar habilidades e capacidades.

Perrenoud (1999) procurou, portanto, estabelecer uma diferença entre transferir e mobilizar: segundo este autor, mobilizar não significa apenas transportar ou deslocar os conhecimentos (como no caso da transferência), mas mais transformar os conhecimentos. Mobilização não é, portanto, sinónimo de transferência. Este autor aproxima-se, assim, do conceito de Boterf, que refere a necessidade de uma competência implicar a mobilização, a integração e a transferência.

No entanto, e para efeitos avaliativos, o saber transferir, tal como o saber integrar, não se encomenda com base em directivas precisas (recorde-se o processo de que falávamos atrás a propósito das ideias de Foxon). Também neste caso, os propósitos avaliativos em sala devem socorrer-se de situações-problema ou de tarefas que impõem a mobilização de vários recursos a integrar, e que sejam bastante distintas das situações de aprendizagem (Scallon, 2004). Trata-se, portanto, de criar condições para se ter a certeza de que a mobilização solicitada não se resume a uma mera aplicação de saberes realizada em circunstâncias idênticas às do contexto de aprendizagem. É neste contexto de preocupações que se revela útil a utilização de problemas mal definidos (*ill-defined problems*, na literatura anglo-saxónica) e que se aproximam do que é recomendado para avaliar o desempenho.

Em resumo, para inferir uma mobilização, que é mais do que uma transferência, é necessário recorrer a situações (estruturadas e não-estruturadas) que obriguem o formando a determinar o problema e a tarefa a resolver, sob pena de, em vez de avaliarmos competências, nos limitarmos a constatar habilidades.

#### **10.5.10. Competências: em jeito de conclusão**

Se é verdade que a palavra competência é agora obrigatória em qualquer enunciado ou parágrafo, nem sempre o é pelas melhores razões. Basta, de resto, atentar no Currículo do Ensino Básico para rapidamente se tomar consciência de que o conceito de competência, que esteve na base das selecções de competências por áreas disciplinares, é tudo menos uniforme, circunstância que origina, do nosso ponto de vista, um currículo pouco uniforme e coerente. Simultaneamente, podemos assistir, com regularidade, às dificuldades

encontradas por professores e formadores na planificação por competências, nos processos de tentativa e erro que aí adoptam, correndo mesmo o risco de afirmar que, nalgumas escolas e organizações deste país, a entrada em cena das competências não fez senão mudar algo para que tudo fique na mesma.

Por último, convirá evitar más interpretações do conceito e que venham a originar, em vez da carga humanista e desenvolvimentista que deve incluir, novas formas de subjugação e de controlo de profissionais, onde os valores de comunidade, cidadania, autonomia e responsabilização se tornem conceitos ociosos, vazios e de *plástico*.

Em nosso entender, é mais do que chegada a altura de professores e formadores analisarem, discutirem e avaliarem o conceito e averiguarem, em conjunto, das suas potencialidades e limitações, em particular no que às questões da avaliação diz respeito. Foi esse o contexto de preocupações que justificou este capítulo.

Nos capítulos seguintes, veremos em que medida a explicitação do conceito e da sua abrangência semântica são importantes para a compreensão de modelos de formação, níveis e estratégias avaliativas.

## **10.6. Avaliação das aprendizagens: as idades da avaliação**

Embora a importância que hoje lhe é atribuída remonte ao século XIX<sup>27</sup>, com o início, em alguns países, da escolaridade obrigatória e do ensino de massas, só neste século, em particular a partir dos anos 30, a avaliação passou a beneficiar de um estudo mais sistemático.

Segundo Domingos Fernandes (1992), é possível identificar-se seis períodos distintos na história da avaliação educacional (Fernandes, 1992, p. 4 a 5):

- 1** Idade da reforma (1800-1900)
- 2** Idade da eficiência e dos testes (1900-1930)
- 3** Idade Tyleriana (1930-1945)
- 4** Idade da inocência/ignorância (1946/1957)
- 5** Idade da expansão (1958/1972)
- 6** Idade da profissionalização (1973...)

---

<sup>27</sup> A necessidade de uma organização rigorosa do ensino remonta ao pedagogo oitocentista Herbart (Machado, 1994).

## **1 Idade da reforma (1800-1900)**

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

## **2 Idade da eficiência e dos testes (1900-1930)**

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

Estas duas idades estão marcadas por abordagens avaliativas que não se caracterizavam ainda por preocupações de sistematicidade. Em 1840, nos EUA, o método mais comum de avaliar as aprendizagens dos alunos e a qualidade da instrução era um exame oral anual conduzido por comités escolares.

Foi em 1845, em Boston, que pela primeira vez os exames orais foram substituídos por testes escritos. Estes testes faziam, sobretudo, apelo à memorização (ainda que também um pouco à aplicação). Os membros dos comités escolares administravam os testes durante seis horas, num período de dois dias.

Horace Mann foi o mentor desta abordagem e aconselhou Boston a utilizar os resultados para definir as políticas escolares. Maan considerava que estes novos métodos de avaliação de escolas eram caracterizados por imparcialidade, detalhe e rigor. Ou seja, eram tidos como proporcionando o que hoje em dia se designa por objectividade, validade e fidelidade. No final do século XIX, os testes escritos de fim de semestre tornaram-se usuais à escala nacional.

Joseph Rice é considerado, por seu turno, o responsável pelo primeiro programa de avaliação da educação nos EUA. Em 1895, propôs e deu origem ao mais ambicioso plano alguma vez conhecido para recolher dados sobre o sistema educativo: durante uma década, recolheu resultados de testes, em língua inglesa e matemática, de mais de 16.000 alunos. Os dados obtidos e as conclusões que permitiram atestaram da importância de recolher e analisar dados que ajudassem a identificar e corrigir deficiências nas escolas e, portanto, a permitir políticas educacionais fundamentadas.

A alvorada do século XX fez, como afirma Stufflebeam e Shinkfield (2007), emergir uma outra abordagem avaliativa. O enorme impacto gerado por Taylor com os seus conceitos e práticas de eficiência e standardização na indústria e a relação destes com a noção de qualidade dos produtos estendeu-se a outros domínios do saber e a avaliação educacional não foi excepção.

Edward Thorndike foi, assim, o Taylor da avaliação educacional. Sob a sua influência e liderança, foi lançada uma enorme campanha de testes standardizados. Acreditava-se que este tipo de testagem permitia verificar a eficácia educacional e, portanto, iluminar o caminho que conduziria a melhores aprendizagens.

Os resultados destes testes, que desde então não foram abandonados, constituem, ainda hoje, a base para avaliar escolas, professores e alunos. Curiosamente, nenhuma outra prática educativa gerou tanta controvérsia e crítica (Fernandes, 1992).

Surge, por isso, durante os anos 20, um movimento que se pretendia de contra-corrente, inspirado em ideias como as de John Dewey. De facto, aqueles que se encontravam envolvidos no movimento de educação progressiva consideravam os testes standardizados como uma ameaça, uma vez que queriam:

- proceder a alterações nos *curricula* e os testes standardizados promoviam a manutenção dos que vigoravam;
- desenvolver capacidades críticas e de raciocínio e os testes preocupavam-se, sobretudo, com a memorização dos factos;
- promover a auto-avaliação, base para avaliar os progressos individuais, mas os testes originavam um sistema competitivo, em que cada criança era avaliada pela posição que ocupava num grupo.

Apesar da chuva de críticas, o uso de testes standardizados teve utilização crescente, pois, apesar de não permitirem avaliar importantes resultados educativos (como capacidades para compreender, aplicar, criticar), proporcionavam medidas rápidas e fáceis.

Hoje sabemos que, embora possam desempenhar um papel útil na avaliação de programas educativos, apenas proporcionam uma pequena parte da informação necessária, revelando-se, por vezes, bem inadequados para avaliar instituições e programas em dimensões como o mérito, a probidade, a significância, a segurança e a equidade (Figari, 2007).

### **3 Idade tyleriana (1930-1945)**

O principal influenciador deste período e o desencadeador de um movimento curricular de forte projecção foi **Ralph Tyler**, considerado o “pai da avaliação educacional” (Leite et al, 1995). A ele se deve a expressão “avaliação educacional”, bem como a publicação de amplas e inovadoras ideias sobre *curricula* e avaliação.

O que, essencialmente, caracterizava a sua perspectiva era o facto de centrar a sua preocupação na qualidade da definição dos objectivos. De facto, foi com Tyler que, pela primeira vez, se considerou a avaliação como uma comparação entre os objectivos formulados e os alcançados, inovação considerada significativa na época (Fernandes, 1992).

Como consequência da sua definição, os avaliadores deveriam ajudar os educadores a definir, com exactidão, os comportamentos que os alunos deveriam manifestar e que deveriam, por isso, constar no *curriculum*. Daqui resultou também que o desenho curricular passasse a orientar-se mais pelos comportamentos dos alunos e menos pelos conteúdos a abordar.

É neste contexto que emergem os testes centrados nos critérios (avaliação criterial).

Nos anos 30, os EUA, como o resto do mundo, encontravam-se numa profunda crise – a Grande Depressão. A tentativa de saída do abismo com o *New Deal* de Roosevelt era acompanhada, no campo da educação, por esforços de John Dewey e outros no sentido de tornar o sistema educativo em algo mais dinâmico, inovador e auto-renovador. Chamado *educação progressiva*, este movimento alimentava-se de uma filosofia de pragmatismo e utilizava os instrumentos da psicologia behaviorista (Ferreira, 2007).

Tyler foi atraído por este movimento e teve oportunidade de fazer vingar as suas ideias quando assumiu a responsabilidade de um estudo (*Eight Year Study*) que visava provar a eficácia de algumas inovações curriculares e metodológicas que estavam a ser aplicadas em 30 escolas, à escala nacional. Este estudo teve uma enorme importância, pois permitiu a Tyler testar, demonstrar e expandir a sua concepção da avaliação educacional.

Tendo em conta que a avaliação tyleriana envolvia comparações entre objectivos e resultados, não exigia análises comparativas dispendiosas e disruptivas entre grupos controle e experimentais. A sua abordagem concentrava-se em medidas directas de resultados, o que dispensava

preocupações com dimensões como qualidade do ensino, recursos bibliotecários, quantidade de materiais, envolvimento das comunidades, etc.

Estes argumentos foram muito bem recebidos por toda a comunidade educativa norte-americana, o que determinou que, na década de 40, Tyler viesse a exercer uma enorme influência no modo como educadores e avaliadores de programas passaram a encarar a avaliação nos 20 anos seguintes (Stufflebeam e Shikfield, 2007).

#### **4 Idade da inocência/ignorância (1946/1957)**

Segundo Fernandes (1992), este período foi caracterizado por crescimentos substanciais dos sistemas educativos, de modo a fazer face às limitações que a guerra causara, não tendo emergido grandes contributos para o campo da avaliação. Multiplicou-se a utilização de testes referentes à norma, ao mesmo tempo que se consolidavam as teorias de Tyler.

A sociedade americana, nos finais da década de 40 e os anos 50 esforçava-se por esquecer a guerra e a depressão, construindo e expandindo capacidades, adquirindo recursos e gozando a vida. Eis porque se chama a este período a *Idade da Inocência* ou ainda a *Idade da Irresponsabilidade Social* (Stufflebeam e Schinkfield, 2007).

Foi uma época de grande expansão da oferta educacional, ao nível de pessoal e de instalações educativas. Foram erigidos novos edifícios, surgiram novas instituições educativas, como os colégios comunitários, e a nível distrital passou a assegurar-se um amplo espectro de serviços educativos (saúde mental e física, orientação, alimentação, instrução musical, programas desportivos, educação profissional e tecnológica e educação comunitária).

Não parecia haver preocupações de *accountability*, responsabilizando os educadores e fazendo-os prestar contas dos investimentos. Apesar de os educadores escreverem bastante sobre avaliação e de recolherem imensa informação, não se sentia a necessidade de relacionar estes esforços com a melhoria dos serviços educativos.

Houve uma considerável expansão de utensílios e estratégias para aplicação das várias abordagens avaliativas: testes, experimentação comparativa e comparação de resultados e objectivos (Fernandes, 1992). Consequentemente, os educadores dispunham de novos testes e serviços de classificação para testes, algoritmos para a definição de objectivos comportamentais, taxonomias de

objectivos, novos desenhos experimentais e novos procedimentos estatísticos para análise de dados educativos.

No entanto, estes contributos não resultaram de uma análise da informação que era necessária para avaliar e melhorar a educação e, como tal, não houve melhorias significativas na experiência baseada no terreno e nas escolas.

Havia pouca pressão, interna e externa, no sentido de avaliar e de prestar contas, facto que determinaria a emergência de um novo período na história da avaliação.

## **5 Idade do realismo (1958/1972)**

A Idade da Inocência conheceu um fim abrupto nos finais dos anos 50 e nos anos 60, com os pedidos de avaliações, em larga escala, de projectos de desenvolvimento curricular, da responsabilidade de instância federais.

Os educadores tomaram clara consciência, neste período, de que quaisquer desenvolvimentos em metodologias avaliativas deveriam assentar em critérios como prestação de contas (*accountability*), usabilidade e relevância. Punha-se, por isso, fim a uma era de complacência, surgindo profundas mudanças orientadas em função do interesse público e dependentes de dinheiros públicos, conhecendo a avaliação uma enorme expansão como indústria e como profissão.

A onda de choque causada nos EUA pelo lançamento do Sputnik (1957) esteve na base de um enorme debate em torno dos currículos oferecidos aos alunos e da forma como eram desenvolvidos (Leite et al 1995). Foi dado início, em 1958, ao National Defense Education Act, que visava proporcionar novos programas educacionais em matemática, ciências, línguas estrangeiras, assim como aconselhamento, serviços de orientação e programas-teste em distritos escolares.

Este período conheceu quatro grandes abordagens avaliativas (Stufflebeam e Schinkfiedl, 2007).

A primeira, tyleriana, foi utilizada para definir objectivos para os novos *curricula* e para avaliar em que medida estes foram atingidos.

Em segundo lugar, foram desenvolvidos novos testes standardizados, à escala nacional, que melhor reflectissem os objectivos e conteúdos dos novos *curricula* e que permitissem monitorar o progresso educacional da juventude americana.

A terceira preocupação consistiu nas avaliações baseadas no julgamento e especialistas, de modo a classificar propostas e controlar periodicamente os programas e os contratantes.

Por último, vários avaliadores envolveram-se na avaliação dos esforços de desenvolvimento curricular, através de estudos de campo.

No início dos anos 60, alguns líderes do campo da avaliação em educação começaram a consciencializar que o seu trabalho e os seus resultados não eram particularmente úteis para o desenvolvimento curricular, nem tão pouco se revelavam particularmente eficazes nas respostas a dar às questões que se levantavam sobre os programas e sobre as melhores formas de os melhorar. Não obstante serem os melhores e mais capazes avaliadores a estarem envolvidos nestes processos, os seus esforços não estavam a produzir resultados.

Foi neste contexto que, em 1963, um artigo de Cronbach criou algum eco. No essencial, neste artigo, Cronbach aconselhava os avaliadores e inflectirem os seus percursos, afastando-se dos testes centrados na norma e da utilização de grupos controlo e experimentais. Sugeria que se reconceptualizasse a avaliação, deixando de a considerar uma competição entre programas e passando a encará-la como um processo de recolha e análise de informação que pudesse efectivamente orientar e apoiar o desenvolvimento curricular.

É importante recordar-se o contexto em que esta reconceptualização emerge. Sob a carismática liderança do Presidente Kennedy, tinha sido lançado, em 1965, um programa contra a pobreza (War on Poverty), mais tarde retomado por Lyndon Johnson, no âmbito do qual se injectaram milhares de milhões de dólares em programas de reformas que visavam melhorar as oportunidades para todos os cidadãos através de um vasto conjunto de serviços de saúde, sociais e educacionais. A economia florescia, o que permitia ao governo financiar este tipo de programas e dispor de amplo apoio social.

Este enorme esforço de investimento foi acompanhado de preocupações avaliativas e de prestação de contas. No caso dos programas destinados a alunos com necessidades educativas especiais, por exemplo, as preocupações assentavam na utilização obrigatória de testes standardizados e na comparação entre objectivos e resultados, o que reflectia a importância atribuída à abordagem de Tyler.

No entanto, à medida que as escolas começaram a tentar responder a estas exigências avaliativas foi-se tomando consciência de que os conceitos, os instrumentos e as estratégias utilizadas se revelavam inadequadas para a tarefa.

Os testes standardizados tinham sido concebidos para ordenar alunos com capacidades médias, revelando-se, portanto, de pouca utilidade para diagnosticar necessidades e avaliar os resultados e ganhos em aprendizagens junto de crianças com NEE. Para além disso, este tipo de testes era completamente insensível às diferenças existentes entre escolas e programas, à luz das suas características psicométricas e conteúdos. Por último, estes testes apresentavam ainda um outro problema: tendo em conta que Tyler defendia e encorajava diferenças na definição de objectivos entre os vários locais, isso tornava difícil a adaptação do modelo a programas nacionais de testes standardizados.

De facto, a abordagem tyleriana mostrava-se inadequada para a tarefa em mãos (De Ketele, 2009). Houve uma enorme preocupação a recolher informação sobre as necessidades existentes e os níveis de sucesso a atingir junto de crianças com NEE, de forma a ajudar professores na definição de objectivos comportamentais válidos e congruentes para esta população de aprendentes. Contudo, o grande investimento realizado na formação de professores para que soubessem definir bons objectivos comportamentais não estava a surtir efeitos. Os professores e educadores aprenderam os requisitos técnicos para a definição de bons objectivos comportamentais, mas não sabiam formulá-los correctamente a partir da informação recolhida sobre as necessidades e problemas dos seus alunos. O que significava que, quando eram confrontados com os alunos em contexto de sala, os professores acabavam por abandonar e ignorar os objectivos previamente definidos, pois sentiam-nos como irrelevantes.

A utilização de grupos controlo e experimentais também falhou, pois não foi possível encontrar diferenças significativas entre alunos com NEE e grupos comparativos.

Em suma, havia pouca informação quanto ao grau do que havia sido implementado e nenhuma quanto ao que deveria ser feito. Esta experiência, mobilizadora de poderosos recursos, de testar a utilidade e exequibilidade de avaliações de tipo experimental falhou, demonstrando assim que esta abordagem não era aconselhável para programas de assistência generalizada, dinâmicos, ligados ao terreno, em particular nas fases de desenvolvimento.

Pedia-se, portanto, o desenvolvimento de novas teorias e métodos de avaliação e isso não tardou a surgir. Com Eisner, Scriven e Stufflebeam surgiram novas conceptualizações que defendiam a necessidade de avaliar os resultados/objectivos, referiam a necessidade de conhecer os *inputs*, de examinar a implementação e execução dos serviços e ainda de medir efeitos previstos e não previstos dos programas. Para além disso, atribuíam importância à necessidade de produzir juízos de valor sobre o mérito e a valia dos objectos avaliados.

O final dos anos 60 e o início dos 70 foram vibrantes em debates e discussões relativas ao modo como as avaliações deveriam ser conduzidas. As idades seguintes dão conta dos resultados desses debates.

## **6 Idade da profissionalização (1973 até à data)**

Com início em 1973, o campo da avaliação começou a assumir os contornos de uma profissão que estando relacionada com a investigação e os testes, deles se distinguiu.

Até 1973, os avaliadores sofriam uma enorme crise, pois não estavam bem certos de qual o seu real papel (investigadores, administradores de testes, reformadores, administradores, professores, consultores ou filósofos) e, portanto, não sabiam que qualificações específicas deveriam possuir. Não havia organizações profissionais que se dedicassem à avaliação como um campo científico, nem jornais ou revistas especializados através dos quais os avaliadores pudessem trocar ideias sobre os trabalhos que realizavam. Os estudos avaliativos eram marcados por confusão, ansiedade e animosidade, pois a avaliação enquanto campo de estudo não dispunha de estatura nem cobertura política.

O progresso no sentido da profissionalização levado a cabo na década de 70 foi notável. Surgiram jornais, algumas universidades ofereceram cursos sobre metodologias de avaliação e surgiram mesmo graduações, incluindo doutoramentos, em avaliação.

Paralelamente, surgiram as primeiras preocupações com a *meta-avaliação*, como forma de assegurar e garantir a qualidade das avaliações (Stufflebeam e Shinkfield, 1993).

O período pós 1973 parece constituir o momento de afirmação e de institucionalização da avaliação educacional, com a adopção de abordagens e

metodologias novas, como os estudos de caso e os estudos naturalistas. A avaliação é assumida como fenómeno complexo, porque resultante da intersecção de fenómenos de natureza muito diversa (pressões políticas, sociais, económicas, culturais e filosóficas, objectivos gerais do sistema educativo, organização das escolas e do sistema educativo, teorias da aprendizagem, formação de professores e, por último, concepções de professores e alunos). Esta complexidade justifica que se tenha, como tal, aprofundado a comunicação entre adeptos dos métodos positivistas/quantitativos e dos métodos construtivistas/qualitativos (Guba e Lincoln, 1994).

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

### **10.7. As finalidades da avaliação**

Os primeiros estudos sobre a avaliação centraram-se no principal instrumento de avaliação dos alunos - os exames<sup>28</sup>. É neste contexto que nasce a docimologia, considerada a ciência da avaliação. Para os pioneiros da docimologia a avaliação era e devia ser uma operação de medida. Vivia-se então um período em que a psicométrica dominava.

A análise crítica, que existia já desde finais do séc. XIX, assumiu estatuto científico a partir dos anos 20/30 (Hadji, 1992), com estudos sobre os exames que procuravam exclusivamente melhorá-los como instrumentos de avaliação. Em momento algum, os pioneiros da docimologia colocaram em causa a ideia de medida subjacente às preocupações avaliativas.

“O avaliador devia medir os desempenhos escolares como um físico mede a temperatura de um líquido: objectivamente” (Hadji, 1992:80).

Pouco a pouco, contudo, foi surgindo a consciência de que o problema da falta de objectividade não estaria tanto no instrumento como no examinador.

---

<sup>28</sup> Henri Piéron, um dos grandes influenciadores na emergência da docimologia, chamava-lhe a ciência dos exames (Hadji, 1992).

Vários estudos reportaram, em situações reais como provocadas, divergências *inter-examinadores* - diferentes examinadores classificam de maneira diferente as mesmas provas - e divergências *intra-examinadores* - o mesmo examinador avalia de forma diferente em diferentes momentos, consoante o seu estado de saúde físico e mental, a evolução do seu saber, a relação estabelecida com o aluno, o contexto de avaliação e a escala que, consciente ou inconscientemente, adopta (Rangel, 1993).

Tendo como base este tipo de reflexões, foi-se instalando uma preocupação que não era apenas crítica, mas que tinha explicitamente por objectivo contribuir para o aperfeiçoamento da eficácia dos actos de avaliação. O problema principal passou a ser diminuir, senão mesmo anular, as variações devidas a diferenças entre examinadores.

“No limite, o ideal seria fazer desaparecer o examinador para o substituir por uma máquina” (Hadji, 1992, p.85).

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

Paralelamente, um outro tipo de abordagem sugeria que se equacionasse o problema não em função da necessidade de evidenciar as divergências, mas de as explicar através do conhecimento das suas causas e dos mecanismos em jogo. Progredir-se-ia na via da objectividade através de um melhor conhecimento das modalidades de funcionamento do sujeito avaliador.

Este estudo do comportamento dos avaliadores, defendido por autores como Noizet e Caverni (1985), assentava no seguinte princípio de base: o avaliador compara o produto escolar com um modelo de referência (o seu) que é constituído por um *produto norma* (a solução prevista para a tarefa), um *produto esperado* (as expectativas existentes em relação ao aluno ou grupo de alunos) e uma *escala de medida* (através da qual a decisão é tomada). As divergências acontecem, afinal, porque cada avaliador tem o seu modelo de referência, construído através da sua experiência como aluno, como professor, através dos seus valores, das suas vivências e da sua situação particular.

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

- *o efeito de assimilação* - caracterizado pela tendência que qualquer avaliador manifesta para aproximar a informação que retira da prova da representação que tem do aluno (o seu estatuto escolar, a sua origem socio-económica, a sua origem étnica, ...). As consequências naturais deste fenómeno são a sobreavaliação dos bons alunos, assim como a subavaliação dos maus;
- e *o efeito de contraste* - a ordem com que as provas são avaliadas, assim como a sua sequência poderão determinar resultados diferentes. Assim, os primeiros testes tendem a ser sobrevalorizados e um mesmo teste é sub ou sobrevalorizado consoante a qualidade do teste que o antecedeu.

Nesta procura de respostas aos problemas e disfuncionamentos das práticas de avaliação surgem ainda outras propostas para uma maior objectividade. Recordemo-nos da definição de objectivos educacionais de Tyler, com preocupações centrais como clarificação, precisão e hierarquização de objectivos curriculares e construção de instrumentos fiáveis. Ou ainda as abordagens psicométrica e edumétrica, que consistiram basicamente na transposição para a pedagogia de modelos de rigor e fidelidade na medida desenvolvidos na psicologia (Hadji, 1992 e Rangel, 1993).

Parece ser a partir daqui que "o conceito de avaliação se distancia dos procedimentos docimológicos tradicionais, limitados à aplicação de instrumentos de medida do conhecimentos adquiridos, para passar a dizer respeito a todo o processo de ensino e ao currículo" (Leite et al, 1995, p. 9).

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

Outras abordagens foram, entretanto, surgindo, que alargaram as próprias perspectivas sobre a avaliação. Por um lado, a multiplicação dos momentos, procedimentos e instrumentos da avaliação através da consolidação de práticas como a avaliação contínua. Por outro, e consequência do primeiro, o entendimento da avaliação como uma função mais ampla e englobante, na

medida em que, porque sistemática e permanente, passa a exercer o papel de controlo da execução do programa e do trabalho do professor.

A avaliação contínua surge como resposta às contingências das avaliações pontuais (exames, testes) que, para além dos erros dos examinadores, se vêem afectados também pela ansiedade e pela tensão dos alunos e pelo carácter reducionista das provas (não abordam tudo o que foi tratado).

A solução para este tipo de problemas começou, assim, a passar pela multiplicação dos momentos de avaliação. Se, de início, parecia existir uma tensão entre a avaliação contínua e a final, rapidamente se constatou (e constata) que, na prática, elas se contaminam, na medida em que a avaliação final pode ser, e em muitos casos é, o resultado das inúmeras avaliações resultantes da observação em situação.

Também designada por avaliação "em cima do acontecimento", "apreciação em situação" e "avaliação permanente" (Barbier, 1985, p. 95), a avaliação contínua não está isenta de problemas.

Se, por um lado, a sua maleabilidade e o facto de permitir ter em consideração comportamentos novos e inesperados fazem da avaliação contínua um excelente instrumento alternativo/complementar da avaliação por testes, por outro, aquela avaliação oculta aos avaliados a natureza precisa do que está a ser avaliado, o que pode transformar o quotidiano em algo "bastante penoso, tendo-se perdido a segurança" (ibid., p. 96).

Na prática, qualquer situação de avaliação comporta a existência de papéis e de representações: "o que está em jogo não é tanto produzir, mas produzir-se, não é tanto fazer valer, mas fazer-se valer, sendo o melhor dispositivo aquele que melhor permite ao avaliado expor as suas competências, as suas capacidades, o seu saber fazer, as suas aptidões e os seus conhecimentos" (ibid., p. 97).

Neste contexto, a avaliação contínua não só não elimina esta situação de representação, como tende mesmo a "aumentar a sua influência sobre o desenvolvimento da própria formação" (ibidem).

Foi-se também progressivamente instalando uma outra lógica que recusava a ideia de uma avaliação que via na medida a única e exclusiva preocupação. A ideia de base desta nova abordagem avaliativa era a de que a preocupação fundamental de um educador deve ser ajudar os alunos a progredir. O contexto de preocupações da avaliação deslocava-se, de acordo com esta perspectiva, do

rigor dos exames e do conhecimento da psicologia do examinador para o domínio do processo de aprendizagem e dos procedimentos susceptíveis de o melhorar. Surge, assim, a avaliação formativa, introduzida por Michael Scriven em 1967, e que se revelou, desde então, um excelente instrumento de regulação do processo de ensino.

Com a avaliação formativa, as práticas avaliativas deixaram de se limitar à *norma* (comparação com os outros), para passar a ter em conta o que está previsto para cada etapa. Daí também o nome de *avaliação criterial*.

A tensão entre os dois grandes tipos de abordagens avaliativas estava criada e constituiu (não constituirá ainda?) motivo de reflexão e controvérsia.

É um facto que as notas e classificações resultantes de avaliações de tipo sumativo são praticamente a única informação a partir da qual se estabelecem relações entre as crianças, a família e a sociedade (Cardinet, 1993). Através delas, os alunos são informados da qualidade do seu trabalho, sabem situar-se face aos colegas, podem avaliar o esforço a dispendir e os pais conhecem as capacidades dos alunos, ajudando, assim, à sua orientação futura. Ou seja, a avaliação sumativa não pode ser posta de lado sem que se disponha de algo que a substitua cabalmente.

No entanto, também aqui os efeitos indesejáveis existem. De entre eles, valerá a pena destacar o facto de: 1) as medidas não serem fiáveis, 2) os desvios de comportamento existirem, 3) não haver lugar a auto-avaliação, 4) a aprendizagem ser feita em função da avaliação e não o contrário e 5) o resultado obtido permitir classificar, mas não melhorar e regular.

Em suma, parece poder dizer-se, como Roland Abrecht (1994), que a motivação que subjaz à avaliação sumativa é extrínseca, ou seja, quem aprende, trabalha para dar gosto a quem ensina (pela recompensa ou para fugir ao castigo), vendo-se obrigado a esconder as suas carências para parecer tão bom aluno quanto possível.

O sistema educativo português, com o mais elevado insucesso escolar da CE<sup>29</sup>, conheceu entre 1991 e 1993 uma importante reforma que, entre outros aspectos de igual significado, centrou grandes preocupações em torno da questão das práticas avaliativas. Como refere o Guia da Reforma Curricular, "...

---

<sup>29</sup> A reprovação atingia 1/4 do alunos. Em 1989, o sistema conheceu 230 mil repetentes (DRL, 1994).

os alunos portugueses reprovam muito mais do que os outros, mas não aprendem mais por isso” (1994, p. 174).

Tendo como dado adquirido a necessidade da classificação e da certificação, a reforma encontrou na avaliação formativa uma peça reguladora importante. Importava promover processos pedagógicos que criassem interesse pelas actividades propostas, suprimir o hiato entre o aprender e o agir e criar oportunidades para auto-avaliação.

Reconheceram-se, então, na avaliação de tipo formativo as potencialidades que permitiriam ultrapassar alguns dos constrangimentos de que o sistema, no seu conjunto, padecia.

Em que consiste, afinal, a avaliação formativa?

Scriven criou, há mais de 20 anos, a noção de avaliação formativa, em oposição à avaliação sumativa, a “avaliação *tradicional*, que encerra uma fase de aprendizagem, através da verificação dos conhecimentos adquiridos, sancionando os resultados obtidos - sob diversas formas - e rejeitando o erro (isto é, considerando-o, apenas, negativamente, como uma falta)” (Abrecht, 1994, p. 33).

Para Gilbert de Landsheere, a avaliação formativa

“é a avaliação que intervém, em princípio, no final de cada trabalho de aprendizagem e que tem por objecto informar alunos e professores do grau de mestria alcançado e, eventualmente, descobrir em que é que o aluno sente dificuldades de aprendizagem, com vista a propor-lhe ou a fazer com que descubra estratégias que lhe permitam progredir”.

(citado por Cardinet, 1993, p. 223)

Segundo Luiza Cortesão, é uma “bússola reguladora do processo de ensino-aprendizagem” (1996, p. 13), na medida em que assenta num

“conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes”.

(ibid. p. 12)

Para Ronald Abrecht, constitui

“um instrumento com múltiplos usos destinado a ser útil tanto a quem aprende como a quem ensina, podendo servir quer para fazer o ponto da situação, quer para encontrar meios de combater falhas e resolver problemas”.

(1994, p. 35)

O que parece caracterizar a avaliação formativa, como refere Cardinet, “é esta dupla perspectiva de informação e aplicação; não faz sentido verificar-se a situação sem se passar à acção de correcção. Para além dum problema de diagnóstico, a avaliação formativa coloca, pois, um problema de intervenção: situa-se na articulação da psicologia que analisa com a pedagogia que constrói (1993, p. 224). Para além disso, torna o aluno consciente da sua própria aprendizagem, ao transformar os erros em momentos da resolução de um problema. O facto de não interromper o processo de ensino-aprendizagem torna-a parte integrante do processo e confere-lhe uma função reguladora que uma avaliação sumativa não consegue assegurar.

De modo a contemplarmos todos os objectivos, funções, efeitos e momentos dos diferentes tipos de avaliação, deveremos ainda fazer referência a uma última: a avaliação diagnóstica<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> De referir que, numa óptica de avaliação formativa, a análise das necessidades de formação que está (ou deveria estar) na base de qualquer programa de formação, constitui um primeiro momento da avaliação e, por isso mesmo, “o primeiro acto de formação” (Barbier, 1985, p. 261).

**Quadro 10.7.1. - Finalidades da avaliação**

<b>DIAGNÓSTICA</b>	<b>FORMATIVA</b>	<b>SUMATIVA</b>
<b>Objectivo</b> Saber se, em dado momento, os alunos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessárias para enfrentar uma aprendizagem	<b>Objectivo</b> Regular e proporcionar um duplo feedback (professor e aluno)	<b>Objectivo</b> Fornecer um balanço de determinada etapa, permitir uma decisão quanto ao futuro escolar
<b>Momento</b> - no início	<b>Momento</b> - durante todo o processo de aprendizagem	<b>Momento</b> - no final
<b>Função</b> - prognóstico (prevê as possibilidades de êxito), logo também orientação	<b>Função</b> - regulação	<b>Função</b> - atribuição de uma classificação (situa os alunos uns em relação aos outros)

A avaliação atravessa, como tal, todo o processo formativo. Num primeiro nível, interpretando os dados da situação (diagnóstico); num segundo nível, acompanhando e corrigindo os processos de elaboração (reguladora); no terceiro nível, averiguando do alcance dos objectivos definidos e, eventualmente, promovendo o reconhecimento social ou organizacional (consoante a dimensão de que se trate).

A terminologia utilizada poderá variar consoante os autores, as suas preocupações e os contextos que enformam os seus trabalhos. Poderemos, por exemplo, encontrar as mesmas ideias expressas em termos de avaliação preditiva, avaliação formativa e avaliação certificadora (Ketele e Rogiers, 2001).

Parece, no entanto, existir consenso à volta das três principais funções da avaliação: regular, orientar e certificar. Consenso esse que se estende aos momentos no tempo a que parece corresponder cada função. Assim, a regulação, enquanto facilitadora da aprendizagem, remete para o presente, a orientação, como encaminhamento vocacional, aponta para o futuro e a certificação, na qualidade de controlo das aquisições, tem a ver com o passado.

De referir que a distinção entre os três tipos de avaliação aqui operada não tem por base uma ideia de estanquidade. Na prática, e como é sabido, há

contaminação entre as diferentes avaliações. Uma avaliação de tipo diagnóstico, por exemplo, pode ter uma função certificadora - lembremo-nos dos processos de recrutamento e selecção nas empresas. Também uma avaliação de tipo sumativo/certificador pode servir uma finalidade diagnóstica - uma reprovação no final do ano dá, por si só, um conjunto de indicações relativamente às dificuldades a enfrentar no ano lectivo seguinte.

É que, como é sabido, na construção do conhecimento, o cérebro humano tem necessidade de catalogar e de arregimentar. A realidade, contudo, fluida e composta de sistemas interpenetráveis e em constante interacção, nem sempre se revela facilmente emoldurável.

Em suma, parece poder concluir-se, a partir da descrição resumida a que submetemos a dinâmica evolutiva da noção de avaliação, que a dimensão formativa é, cada vez mais, tida em conta nas teorias e nas práticas avaliativas. Se a pressão social, com o esquema de funcionamento que se lhe conhece, não permite que a função certificadora/classificadora/selectiva seja deixada cair, também é verdade que avaliar é, de entre os vários sinónimos que se lhe pode encontrar, cada vez mais, melhorar.

Esta constatação não permite, contudo, que se retire à avaliação a sua polissemia e multidimensionalidade. A avaliação mistura o qualitativo (norma ideal) e o quantitativo (medida), o real (o universo dos objectos) e o ideal e, por último, a ética (o que é digno de apreço) e o mundo do desejo (Hadji, 1994). E qualquer que seja o resultado das combinações destes factores, o essencial da avaliação reside numa relação entre o que existe e o que era esperado, entre um determinado comportamento e um comportamento-alvo, entre um desempenho real e um desempenho visado, em suma, entre uma realidade e um modelo ideal.

Esta relação estabelece-se através de um discurso, considerando-se o sujeito que o produz qualificado para o produzir.

Na procura de uma definição que funcione como uma espécie de denominador comum do que aqui foi referido e que nos possamos reportar em momentos futuros, vale a pena começar por recordar o consenso gerado em torno da concepção de avaliação como "systematic assessment of the worth or merit of an object" (Joint Committee, 1994).

Esta definição remete para a necessidade de determinar valores através da apreciação de duas dimensões distintas, ainda que complementares: **mérito** e **valor (worth)**.

**Quadro 10.7.2. - Mérito versus Valor**

<b>MÉRITO</b>	<b>VALOR (worth)</b>
Pode ser avaliado a partir de qualquer objecto ou interesse	Avaliado apenas a partir de objectos que demonstraram um nível aceitável de qualidade
Avalia valor intrínseco de um objecto	Avalia o valor extrínseco de um objecto
Avalia qualidade, ou seja, o nível de excelência de um objecto	Avalia a qualidade, valor ou importância de um objecto num determinado contexto
Avalia se um dado objecto faz o que deveria fazer	Avalia se um dado objecto apresenta qualidade e se corresponde ao que um determinado grupo necessita
Os referentes são standard de qualidade para o objecto em avaliação	Os referentes são standards de qualidade e de informação a partir de um diagnóstico de necessidades pertinente
As conclusões classificam o objecto face a esses standards de qualidade e a objectos concorrentes do mesmo tipo	As conclusões são classificações do nível de qualidade do objecto e apreciações da sua importância e valor para um determinado grupo de consumidores
Avaliações de mérito podem ser comparações de um objecto com standards ou objectos concorrentes	As avaliações de valor (worth) podem ser comparativas ou não comparativas.

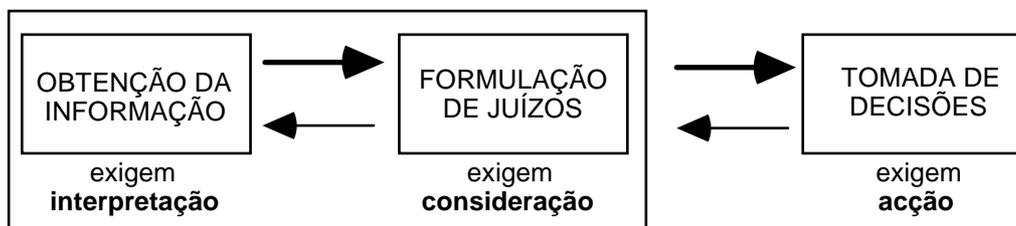
*Adaptado e traduzido de Stufflebeam e Shinkfield, 2007*

Esta distinção permite-nos concluir que as avaliações de valor (worth) devem assentar e encontrar-se associadas a diagnósticos de necessidades num determinado e particular contexto e período de tempo.

Não sendo pertinente abordar aqui o conceito de necessidade e suas diferentes tipologias, a afirmação anterior sugere, então, que, embora a definição de avaliação do Joint Committee tenha aspectos positivos, ainda ignora algumas dimensões importantes.

Há, por isso, perspectivas, como a de Figari (1996) que vão mais longe, incluindo a tomada de decisão. Aqui a ênfase não é no juízo de valor, mas antes na decisão a tomar.

**Esquema 10.7.1. - Conceito de avaliação**



A avaliação compartilha com o método científico pelo menos duas componentes: a observação e a explicação (Figari, 1996). Com esta definição que aqui apresentamos fica bem claro, pensamos, o que a separa de um qualquer processo investigativo ou observativo: a formulação de juízos de valor e a subsequente condução à acção.

Stufflebeam alarga ainda o conceito de avaliação:

“Evaluation is the systematic assessment of an object’s merit, worth, probity, feasibility, safety, significance and/or equity.” (2007:13)

Desta forma, avaliar significa apreciar, para além do *mérito* e do *valor* de um objecto, a sua *integridade/eticidade* (grau de adequação a standards morais e éticos), a sua *exequibilidade* (relação custo/benefício), *segurança* (de equipamentos, instalações, produtos, serviços, actividades, etc), *significância* (influência potencial, importância e visibilidade, capacidade de disseminação, efeito modelador, efeito multiplicador) e *equidade* (igualdade de oportunidades e respeito por valores democráticos).

Segundo Stufflebeam, quando se encara com a seriedade necessária o termo *valor* (raiz da palavra avaliação), torna-se necessário considerar as perspectivas de valoração de indivíduos, grupos e organizações. A combinação de todos estes esforços para se poder chegar ao valor de algo não pode ser ignorada. De modo a poder servir as necessidades de todos os *stakeholders*, a informação a providenciar deve reflectir todo o espectro de valores apropriados.

Neste contexto de preocupações, a definição operacional de avaliação é:

“Evaluation is the systematic process of delineating, obtaining, reporting and applying descriptive and judgmental information about some

object's merit, worth, probity, feasibility, safety, significance and/or equity." (2007:13)

Esta última definição não apenas inclui os passos necessários à sua passagem à prática, como contempla também a necessidade de informação descritiva e ajuizadora.

### **10.7.1. Acontece que a avaliação formativa já não é o que era**

A avaliação formativa foi, numa primeira fase, transposta para o domínio das aprendizagens escolares por autores actualmente bastante contestados (não necessariamente pelas melhores razões), tendo em conta a sua associação às lógicas comportamentalistas. Referimo-nos a pedagogos como Bloom, autor de uma famosa taxonomia de objectivos.

De facto, foi neste quadro de referentes, o das taxonomias e dos objectivos comportamentais, que a avaliação formativa começou a ser aproveitada para as situações de aprendizagem.

Através dela, pretendia-se contribuir para a democratização da escola e constituir uma forma de combate ao insucesso escolar e chegou mesmo a constituir mesmo um enorme avanço relativamente às práticas avaliativas de então, centradas numa avaliação final, preocupadas em medir resultados de aprendizagem e hierarquizadoras de alunos. Pela primeira vez, a avaliação era encarada como um processo que informava e ajudava a regular o processo de aprendizagem.

Foi este quadro de propósitos que animou Bloom, Hastings e Madaus, na sua obra *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, a posicionar a avaliação formativa como "o uso de avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa de ensino/aprendizagem, com o propósito de aperfeiçoar quaisquer destes processos" (1983: 130, citado por Ferreira, 2007).

No âmbito da pedagogia para a mestria, considera-se que uma acção de ensino tem sucesso quando 90% dos alunos atingem 90% dos objectivos definidos (Lemos, 1993). O conjunto de autores atrás citado considerava que esse potencial efectivo para aprender o que a escola tem para ensinar seria assegurado se:

- 1) fosse disponibilizado, a cada aluno, o tempo necessário, devidamente adequado ao seu ritmo próprio;
- 2) se proporcionasse reforço positivo regular, de modo a garantir que o aluno não desmobilize e desinvista
- 3) se dispusesse de estratégias de remediação;
- 4) se elaborasse material de apoio à recuperação do aluno, de forma a poder dispor de estratégias de remediação que permitissem repetir, de forma mais cuidada e clara, as matérias não compreendidas pelo aluno (*idem*).

Tratava-se, no entanto, de uma avaliação formativa orientada por objectivos comportamentais, hierarquizados segundo graus de complexidade crescentes e que deviam ser tidos em conta no planeamento e, conseqüentemente, na avaliação. Sendo certo que a avaliação passava, desta feita, não apenas a considerar o resultado final, como também o processo para lá chegar, não era menos certo que a lógica subjacente era a da *pedagogia para a mestria* (Fernandes, 2005) ou de *domínio* (como se costuma chamar a estas abordagens centradas nos resultados comportamentais).

A avaliação formativa consistia, portanto, numa regulação do processo, da responsabilidade do formador, em função dos objectivos definidos. O produto final constituía uma meta a alcançar, sendo a avaliação formativa um dos meios (porventura **o** meio) que permitia ao formador regular meios, estratégias e recursos, de modo a que o formando mais facilmente atinja a meta desejada, o produto final identificado através de objectivos cuidadosa e meticulosamente definidos. Assim sendo, era importante que se realizassem avaliações mais regulares, que não apenas os testes trimestrais ou anuais, pois só essa continuidade avaliativa permitiria a introdução de correcções e redefinições em tempo útil.

Ao formador cabia, por isso, a responsabilidade de, com base nos objectivos definidos, realizar um diagnóstico dos seus formandos, definir por onde conduzir a aprendizagem, proceder a avaliações de tipo formativo, no final de cada unidade de ensino, identificar os objectivos não atingidos, aperceber-se dos erros e das dificuldades, proporcionar feedback ao formando das suas aquisições, dar reforço positivo relativamente aos sucessos e, para os casos necessários, aplicar medidas e estratégias de correcção/remediação idênticas para erros e dificuldades similares.

“Em vez de especificar claramente o ponto de encerramento da formação ou suas diferentes etapas e deixar que o aluno construa o caminho para chegar lá, alguns professores balizam (para não dizer concretizam) o itinerário de formação que o aluno deverá percorrer, supondo quase sempre que a sua própria estratégia de formação é a única possível. Consequentemente, não é mais o ponto de chegada da formação, mas cada uma das suas etapas, de suas subetapas, de suas subsubetapas, etc, que se especifica minuciosamente. Assim, a definição de objectivos, que deveria ser um factor de liberdade e de criatividade para o aluno, torna-se um meio de coerção sufocante, na medida em que o professor manipula o aluno como uma marionete, nos menores detalhes de sua acção, vigiando-o sem trégua ao longo de todo o processo. (...) Foi nesse sentido que, ao referirmo-nos aos objectivos pedagógicos, falamos de um “desvio autoritário e tecnicista da avaliação”, de um “uso directivo e normativo de quadros de objectivos, esquecendo que ... o comportamento-alvo descrito pelo objectivo deve permitir ao aluno analisar a sua prática sem, para isso, impor-lhe um procedimento único.” (Barlow, 2006:86/87).

Na óptica de Bloom e seus pares, era, de facto, ao formador que cabia a inteira responsabilidade de todo o processo. O aluno desempenhava um papel de tal forma passivo que impossibilitava a adopção de metodologias activas, respeitadoras da individualidade dos formandos e que promovem o seu envolvimento activo no processo de aprendizagem. Para além disso, tratava-se de uma *regulação retroactiva*, ou seja, após o processo de aprendizagem.

Ora, a verdadeira e útil avaliação é a que pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e regulação de aprendizagens. Como bem refere Domingos Fernandes, “aos professores, cabe organizar o processo de aprendizagem, conceber as tarefas com base numa definição clara dos propósitos do processo de aprendizagem e de avaliação, diferenciar estratégias, dar feedback oportuno e de qualidade e criar um clima de comunicação interactiva. Aos alunos, cabe a participação activa, a auto-avaliação e a auto-regulação com base no feedback recebido” (2005:65).

A emergência das abordagens cognitivista e construtivista veio, como é sabido, alterar substantivamente o quadro atrás descrito, pois há manifestas diferenças de entendimento entre behavioristas e cognitivistas acerca da avaliação formativa.

Os primeiros, como vimos, usam-na na análise de resultados, num quadro de definição de objectivos muito específicos (comportamentais) e de tarefas que testam cada um destes objectivos. Os segundos utilizam-na mais na análise dos processos de aprendizagem dos alunos, num quadro de definição mais abrangente e integrada de objectivos e tarefas que avaliam um leque mais alargado e integrado de saberes (Fernandes, 2005: 59).

Para além disso, e de acordo com as perspectivas cognitivistas, a avaliação, ainda que preocupada com a medida, implica continuidade. Como afirma Scallon, “não se trata mais de analisar uma sucessão de actos isolados, mas sim de adoptar um conjunto de procedimentos complementares de colecta de informação” (2004:2).

As abordagens avaliativas actuais exigem que se acompanhe a progressão dos formandos, não podendo a atenção do formador centrar-se, exclusivamente, no produto final.

“Nada prova que uma má resposta seja sinal de ignorância ou de incompetência. Também nada prova que uma boa resposta seja resultado de um saber ou saber-fazer dominados.” (Scallon, 2004:21)

Não será demais referir que a entrada em cena das competências reforça esta exigência, ao obrigar a que se tenha em conta não somente o desempenho observado num determinado momento, mas também muitas outras características que devem acompanhar esse desempenho. Não é suficiente verificar que um aluno sabe escrever; torna-se igualmente necessário estabelecer uma relação da escrita com as percepções, a motivação, o grau de confiança, o envolvimento e a consciência das dificuldades que ainda é necessário ultrapassar.

Assim, a concepção de avaliação formativa adoptada por Bloom e seus pares revelava-se limitadora pelo facto de não entrar em linha de conta com o que, segundo vários autores (Scallon, 1998 e 2004; Fernandes, 2005), são as duas tendências pesadas na avaliação:

1. a sua integração na aprendizagem;
2. a importância da auto-avaliação.

A avaliação formativa deve ser um processo integrado na aprendizagem e que ocorre durante a realização das tarefas, pois, para além dos resultados,

interessa conhecer e analisar no caminho percorrido pelo formando para chegar à solução do problema.

O acompanhamento do progresso de um formando fornece, aliás, preciosas informações para certificar as competências, no final de um período de formação. Não se trata mais de apenas calcular uma soma (aritmética) dos resultados, como nos casos de práticas de avaliação sumativa (ou certificadora), mas de dar conta de um perfil de progressão, sobre o qual se apoia a observação efectuada no final dessa progressão.

Esta perspectiva da avaliação formativa funde duas realidades que, tradicionalmente, se encontravam separadas: *aprender* e *avaliar*. Aprender era uma coisa; avaliar o aprendido era outra.

### **10.7.2. Presente e futuro da avaliação formativa**

Num contexto de preocupações como o atrás referido, a avaliação assume contornos diferentes e acarreta exigências suplementares, o que justifica a alteração na própria designação.

De facto, não faltam novas designações para a referir: como Domingos Fernandes (2005:63) bem coligiu, uns referem-se-lhe como sendo *avaliação alternativa* (Gipps e Stobart, 2004), outros *avaliação autêntica* (Wiggins, 1998 e Perrenoud, (2001) e ainda *formadora* (Abrecht, 1991), *reguladora* ou *regulação controlada dos processos de aprendizagem* (Perrenoud, 1999). Refira-se ainda a expressão *assessment*, que etimologicamente significa *sentar-se com* (Scallon, 2004).

De cariz construtivista, nos métodos como nos pressupostos, a avaliação rege-se por princípios como os seguintes (Fernandes, 2005):

- O poder de avaliar é partilhado entre formadores e formandos;
- Devem ser utilizados vários instrumentos, estratégias e técnicas de avaliação;
- A principal função da avaliação deve ser a de melhorar e regular as aprendizagens;
- A avaliação deve estar plenamente integrada no processo de ensino/aprendizagem;
- O feedback, oportuno e de qualidade, é indispensável;

- A avaliação deve estar mais ao serviço do desenvolvimento do que da classificação;
- A avaliação é uma construção social, na qual devem ser tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais
- A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, ainda que não se ponham de parte os métodos quantitativos.

Do conjunto de princípios atrás referidos, há 3 ideias-chave, que constituem outras tantas tendências da avaliação, merecedoras de atenção e análise. Referimo-nos ao facto de a avaliação dever, agora:

1. incluir tarefas contextualizadas e problemas complexos, promovendo a utilização funcional de conhecimentos dos conteúdos disciplinares;
2. contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, através de um *feedback* de qualidade e oportuno, apenas possível se fizer parte integrante do processo de aprendizagem;
3. incluir a auto-avaliação.

Procuraremos explicitá-las de seguida.

### **10.8.As técnicas de avaliação exigidas pela abordagem centrada em competências**

A adopção de um quadro de referentes centrado em competências veio provocar substanciais alterações no modo como professores e formadores planificam, executam e avaliam a sua formação. Disso já tratamos em artigos anteriores (Gouveia, 2007), pelo que não nos detalharemos neste tópico.

Independentemente do conceito de competência adoptado, há consenso em torno da ideia de que as competências consistem na integração de saberes e recursos, o que as configura como um conjunto complexo de elementos estruturados e combinados entre si, em interacção dinâmica (Boterf, 1994, 1999, 2002; Suleman, 2000; Winterton et al, 2006). Simultaneamente, aceita-se que se manifestam em acções ou comportamentos, quando se executa uma tarefa ou realiza um trabalho (Caetano, 2004; Scallon, 2004), o que as torna indissociáveis da actividade (Boterf, 2003).

Uma primeira questão a colocar é, por isso e desde logo, a de saber que tipo de tarefas, trabalhos ou actividades devem ser concebidas pelos formadores e solicitadas aos formandos (ou seja, que técnicas de avaliação deve ser adoptadas). A sua escolha e estruturação são de enorme importância, uma vez que são essas tarefas que permitem estabelecer uma relação coerente e integrada entre ensino, aprendizagem e avaliação, coerência e integração estas que são absolutamente indispensáveis a qualquer avaliação formativa que se pretenda digna desse nome. É a sua escolha e estruturação, afinal, que define se o processo de aprendizagem está ou não orientado para a resolução de problemas, para o desenvolvimento de processos mais complexos de pensamento e para um espectro amplo de aprendizagens (cognitivo, socio-afectivo, psicomotor, metacognitivo, ...).

Ora, o campo da avaliação pedagógica continua ainda muito marcado e ocupado por provas e exames de correcção objectiva, ditos testes objectivos<sup>31</sup>. Há ainda, como afirma Domingos Fernandes (2005), uma excessiva dependência do método científico e do paradigma positivista de investigação. A utilização de instrumentos de avaliação estruturados a partir de itens de resposta curta, completamente, de escolha múltipla, de verdadeiro e falso e de associação assenta no pressuposto de que os produtos de aprendizagem são objectiváveis, visíveis e mensuráveis. E, supostamente, garante a reconfortante neutralidade ao avaliador, pois os testes, crê-se, medem com rigor e objectivamente o que os alunos sabem.

Desde há muito tempo que o pressuposto de objectividade é, amplamente contestado; em particular, desde que Guba e Lincoln (1994) propuseram uma ruptura epistemológica.

“Mesmo numa prova científica, e mesmo que haja acordo entre os examinadores, (o critério) é sempre interpretado por cada um dos corretores. Um pensará: “Vejo aqui claramente uma grande confusão; o aluno com certeza queria dizer ...”; e um outro: “O que não é verdadeiro é falso e vice-versa”. A dupla correcção que se pratica por

---

<sup>31</sup> Em níveis de escolaridade superiores ao 1º ciclo, estas opções instrumentais são complementadas pela adopção de testes subjectivos (*examination essays*), ainda que de papel e lápis também (Scallon, 2005), o que, mesmo assim, não satisfaz por completo a necessidade de trabalhar com base em produções complexas com vista ao desenvolvimento de competências.

ocasião de certos exames não resolve todos os problemas. De facto, como evitar que os dois corretores sejam ambos “severos por princípio” ou, pelo contrário, excessivamente indulgentes? Não seria mais prudente proceder a uma tripla, quádrupla, quádrupla correcção ou mais ainda? Laugier e Weinberg calcularam quantos corretores seria necessário reunir para obter uma notação confiável. As suas conclusões são bastante deprimentes: seriam necessários não menos do que 13 professores para corrigir uma prova de matemática com todas as garantias de objectividade, e esse número subiria para 78 em letras e 127 em filosofia. Refazendo os seus cálculos, outros pesquisadores estimam que seria preciso rever esses números para cima.” (Barlow, 2006:31)

Para além disso, as informações obtidas através dos testes ditos objectivos constituem, não raro, meros índices do aproveitamento actual ou passado, em vez de apreciações de conhecimentos e capacidades essenciais às aprendizagens futuras (Perrenoud, 1999).

“Sendo a educação o artífice do futuro, a avaliação, que pretende estar a seu serviço, deveria exprimir-se no futuro; porém, na maioria dos casos, ela é formulada no passado. Seria de se esperar ainda que a avaliação utilizasse o mesmo raciocínio hipotético-dedutivo das prescrições médicas: se as dificuldades de tal aluno provêm de tal causa, pode-se prescrever tal remédio: supondo-se que a hipótese esteja certa. Mas os avaliadores escolares jamais praticariam essa prudência de julgamento. Eles expressam-se sem reservas no indicativo, com a segurança das constatações científicas ou das evidências: “os maus resultados devem-se à falta de trabalho”, etc.” (Barlow, 2006:48)

Não questionando algumas das vantagens da utilização de testes objectivos<sup>32</sup>, estes instrumentos avaliativos apresentam, contudo, sérias limitações quando os objectivos em causa são de elevada complexidade (Lemos,

---

<sup>32</sup> Entre outras, o facto de permitirem avaliar uma grande amplitude de objectivos e ainda de, quando bem construídos, garantirem mais objectividade nas classificações, tal como refere Ribeiro (1989).

1993; Valadares e Graça, 1998; Ribeiro, 1989, Scallon, 1998 e 2004, Cortesão), orientação que, de resto, deveria ser tida em conta nas actuais situações de ensino e de formação, ancoradas em competências.

Sem deverem ser completamente abandonados, os testes tradicionais, e as suas preocupações dominantes de fiabilidade e objectividade, perdem, contudo, importância e cedem lugar a procedimentos mais ecléticos, destinados a apreciar as competências dos formandos (Valadares e Graça, 1998, Scallon, 1998 e 2004).

Quando se trata de objectivos mais complexos, a avaliação deve antes basear-se na produção de respostas mais elaboradas (e não apenas numa resposta breve ou numa escolha entre afirmações), situações em que, respeitando certos limites e imposições, o formando é colocado numa situação de relativa autonomia e com um certo grau de liberdade.

Referimo-nos, por exemplo, a objectivos estruturados com base em expressões como *compor, redigir, analisar, resumir, avaliar, discutir, comentar, explicar, descrever, aplicar* ou *executar*.

Nestes casos, o recurso a testes objectivos, como os atrás mencionados, desrespeita exigências de validade de conteúdo, ou seja, viola o princípio básico segundo o qual deve existir correspondência entre o conteúdo de uma situação e avaliação e os resultados de aprendizagem desejados.

“A validade de conteúdo refere-se à relação entre as perguntas e os objectivos fixados” (Lemos, 1993:40)

O vocabulário utilizado para os procedimentos de observação deste tipo de desempenhos complexos vê substituir os testes objectivos por situações de avaliação designadas por *desempenho, desempenho prático, desempenho complexo, produção complexa, resposta elaborada, testes de correcção subjectiva*, etc.

Um desempenho ou uma produção complexa definem-se como ...

“... todo o processo observável (caminho, procedimento) ou todo o projecto tangível seguido ou realizado pelo formando numa situação de relativa autonomia, susceptível de apresentar diferenças entre alunos e que deve ser avaliado tendo em conta várias qualidades ou dimensões” (Scallon, 1998: 155).

Parece igualmente haver consenso quanto à necessidade de uma utilização diversificada de instrumentos e estratégias, de modo a que uns compensem as limitações dos outros e se possa “chegar” ao formando através de várias perspectivas e em função de diferentes ângulos de análise e de recolha de evidências.

Nesse sentido, é necessário recolher informações para além das que os testes tradicionais proporcionam, como as que se podem obter através de relatórios, pequenos comentários, conversas (entrevistas) mais ou menos formais e trabalhos/produtos de diversa natureza.

Trata-se de situações de prova bem mais difíceis de avaliar e que, por isso, ainda carecem de suficiente produção teórica de suporte (Scallon, 1998). De facto, os constrangimentos são vários: é necessário mais tempo, avaliam-se menos objectivos, não se automatiza a correcção e, naturalmente, há mais subjectividade.

No que diz respeito às avaliações formativa e sumativa, e embora haja aspectos e dimensões comuns às duas (por exemplo, a definição de critérios de avaliação e a sua ponderação), há, contudo, enormes diferenças de carácter metodológico entre uma e outra, diferenças essas que têm sérias consequências na avaliação de produções complexas. Uma delas, e decisiva, resulta do facto de, na primeira, ser necessário fornecer ao formando um *feedback* oportuno e de qualidade.

#### **10.8.1. Feedback de qualidade e oportuno, integrado no próprio processo de aprendizagem**

*“A avaliação é o eco da acção.” (Barlow, 2006:14)*

A avaliação é uma forma de comunicação, um espaço de diálogo entre formador e formandos, no âmbito do qual se explicitam metas, se constroem caminhos, se eliminam escolhos, se fazem pontos de situação e se redefinem orientações e processos. Daí que o retorno obtido pelo formando em relação aos seus progressos seja um elemento essencial para que os mantenha. Um aluno não progride quando não é informado sobre a qualidade dos seus trabalhos (Barlow, 2006:16).

No entanto, bem para além da simples existência desse *feedback*, importa ainda que se tenha em conta as suas qualidade e oportunidade. Se, como parece ser verdade (Fernandes, 2005; Perrenoud, 1999, Ferreira, 2007), na maior parte dos casos, os formadores se limitam a exortar os seus formandos a trabalhar mais, sem especificar em que aspecto ou capacidade devem investir e como, então é porque se acredita que a garantia de êxito reside no esforço e na quantidade de trabalho e não na sua orientação estratégica e consequente.

“O estudo gramatical das apreciações escolares mais comuns (por exemplo, a literatura do boletim trimestral) revela, antes de tudo, a esquisitice quase surrealista da palavra avaliadora. Por definição, esta deveria comentar a acção do aluno visando melhorá-la e, portanto, deveria multiplicar os verbos correctos nesse registo: o aluno memorizou bem, mas ainda não consegue inferir ou extrapolar a partir das suas aquisições etc. Na realidade, as apreciações geralmente são formuladas sob uma forma nominal, adjectival ou adverbial: “Progressos”; “Médio”; “Razoável”. Pela mesma razão, causa surpresa que elas se apresentem quase sempre sob a forma de uma constatação, em vez de indicar ao aluno o que ele deveria fazer ou poderia fazer para melhorar o seu desempenho.” (Barlow, 2006:48).

Os professores tendem, afinal, a assumir o seu papel de professores-examinadores ou professores-certificadores, em detrimento do seu papel de professores-formadores.

“Nenhum médico se preocupa em classificar os seus pacientes, do menos doente ao mais gravemente atingido. Nem mesmo pensa em administrar-lhes um tratamento colectivo. Esforça-se por determinar, para cada um deles, um diagnóstico individualizado, estabelecendo uma acção terapêutica sob medida. *Mutatis mutandis*, a avaliação formativa deveria ter a mesma função.” (Perrenoud, 1999:15)

É neste conceito de retorno e de *feedback* que se concentram as hipóteses de regulação características da avaliação formativa. O formador é como um parceiro que, pelo seu papel e competência, intervém directamente na regulação da aprendizagem do seu formando, clareando ideias e colocando-as em ordem,

recordando os propósitos e reorientando o trabalho, fornecendo informações sobre os progressos realizados e os que ainda falta alcançar.

É a *regulação interactiva* de que nos fala Allal (citado por Perrenoud, 2006:100), inserida num quadro de metodologias activas e assente em observações e intervenções em tempo real; ou seja, indissociavelmente ligada às preocupações e orientações didácticas.

A avaliação deve, como tal, deixar de funcionar como uma comunicação com sentido único, servindo propósitos de desenvolvimento de aprendizagens e de promoção de competências, através de retorno em tempo útil e de qualidade; ou seja, entre outras necessidades, especificando ao formando o que está ainda em falta e que meios ou métodos lhe podem permitir ser mais eficaz.

Só dessa forma deixará de ser o que Barlow (2006) apelida de absurdo: *no sentido original do termo, absurdus* significa o que é expressado por um surdo.

### **10.8.2. A importância da auto-avaliação**

Na resposta à pergunta *quem avalia?*, o discurso pode assumir três orientações:

1. Hetero-avaliação: o formador avalia o formando, em função de critérios previamente definidos e informa-o dessa avaliação. Como é sabido, é a situação mais comum.
2. Co-avaliação ou avaliação mútua: os formandos avaliam o trabalho de um seu colega, em função de critérios que lhe são comuns.
3. Auto-avaliação: o formando avalia o seu próprio trabalho, expressando o que sente em relação ao trabalho ("Correu mal!"), analisando-o detalhadamente através de critérios fornecidos ou por ele identificados.

Nesta nova óptica, em que a avaliação é dimensão imprescindível da aprendizagem, é necessário garantir esta outra condição para o sucesso: que o aluno possa controlar os seus próprios progressos e, dessa forma, que aprenda a reflectir sobre o processo seguido. Contrariamente à pedagogia para a mestria de Bloom, a avaliação formativa passa a incluir, obrigatoriamente, a responsabilização de quem aprende.

Nomeadamente num contexto de promoção de competências como o actual, não é esperável que se procure desenvolver capacidades e conhecimentos sem

lhes associar objectivos de desenvolvimento do espírito crítico e do sentido de responsabilidade (Perrenoud, 1999).

Um dos papéis dos formadores é o de contribuir para o desenvolvimento das competências metacognitivas dos formandos, das suas competências de auto-avaliação e também de auto-controlo (Fernandes, 2005).

Quando o formando é levado a realizar uma qualquer tarefa, é desejável que seja capaz de verificar alguns aspectos importantes e avaliar o seu desempenho, antes de apresentar o produto final solicitado. O sentido crítico e a capacidade de se auto-avaliar devem ser considerados como fazendo parte integrante dos conhecimentos e capacidades necessários à realização de um desempenho, por maioria de razão quando este é complexo e autêntico, ou seja, não descontextualizado, como o são a maioria das situações de avaliação (Scallon, 1988).

Como vimos nos vários exemplos apresentados, a dimensão auto-avaliativa poderá variar entre a simples auto-correcção (com o *feedback* obtido), a auto-avaliação propriamente dita (que implica mais autonomia, pois tendo assimilado os critérios de avaliação a aplicar ao trabalho ou produção, o formando adapta a sua produção para ajustá-la às expectativas) e, por exemplo, a elaboração de um portfolio (em que o formando se envolve no processo de regulação das suas aprendizagens e na escolha dos meios a adoptar para melhorar).

Sendo certo que esta última deveria constituir a preocupação de todos os formadores no desenho e concepção dos percursos de aprendizagem e na estruturação das estratégias avaliativas, uma coisa parece certa: não pode haver avaliação sem auto-avaliação (Barlow, 2006). Se um formando não atribui qualquer importância ou crédito às avaliações de que é objecto, então estas não têm nenhum proveito para ele; é ele quem aprende, quem se apropria dos conhecimentos, capacidades e comportamentos, sendo impossível que alguém faça isso em seu lugar. A avaliação faz sentido se, e apenas se, for assimilada, se constituir uma ferramenta de apoio à construção do saber.

No entanto, convém igualmente que fique claro, caso não o esteja já, que também não existe avaliação sem hetero-avaliação e/ou sem co-avaliação. Um olhar externo e a respectiva apreciação ajuda a uma identificação mais lúcida e completa dos progressos e das principais aprendizagens por realizar, pois resulta de um distanciamento que nenhum formando pode afirmar ter em relação às suas produções e à qualidade que as caracteriza.

Neste contexto, faz todo o sentido que se reflita sobre os instrumentos a utilizar, à luz das suas vantagens e limitações. O quadro seguinte referencia alguns dos instrumentos que podem ser utilizados em contexto de avaliação das aprendizagens.

#### **Quadro 10.8.2.1. - Instrumentos de avaliação das aprendizagens**

Como técnicas/abordagens mais utilizadas para o nível de avaliação das aprendizagens, destacam-se as seguintes:

- Testes escritos (de entrada, de progresso, finais);
- Testes orais;
- Inquéritos com respostas de escolha múltipla/ inquéritos com perguntas - escala "verdadeiro/falso";
- Role play (simulação de situações reais de trabalho - "task simulation" (oportunidade para praticar a aplicação dos novos conhecimentos);
- Elaboração de projectos;
- Vês heurísticos (ou de Gowin)
- Observações (participantes e não participantes) - exige construção de grelhas de avaliação;
- Grelhas de avaliação/observação (check-lists, registo de incidentes críticos, ...) para:
  - ❖ "Jogos" pedagógicos para resolução de situações/problemas reais associados a parte ou ao todo organizacional ("business games") (permite perceber as dinâmicas/comportamentos organizacionais em ambientes distintos);
  - ❖ Estudos de caso (análise de situações reais - identificação da situação problema em questão - e elaboração de propostas de acção);
- Aplicação de instrumentos para auto-avaliação;
- Avaliações efectuadas pelos restantes colegas participantes na formação;
- Aplicação do inquérito por entrevista e posterior discussão de resultados;
- Elaboração de portfólios;
- Elaboração de mapas conceptuais.

Não cabendo no leque de propósitos deste estudo deixar indicações sobre o modo como cada formador, nas suas práticas e contextos específicos e concretos, deve avaliar os seus formandos, julgamos pertinente que se reveja, como sugere Scallon (2004), o interesse de mecanismos disciplinadores do olhar, como são os casos das *listas de verificação* e das *grelhas de observação*. Desde logo, pelo importante papel que podem desempenhar no *feedback* a dar ao aluno. Para além disso, pelo facto de, quando facultados a quem aprende, poderem promover mais facilmente competências de auto-avaliação, de auto-controlo e de auto-regulação, uma vez que clarificam os critérios avaliativos e, assim sendo, orientam os formandos e permitem-lhes perceber, sem problemas, a situação em que se encontram face às aprendizagens que deveriam desenvolver.

## 10.9. Avaliação das Aprendizagens: em jeito de síntese

O conjunto de recomendações atrás mencionado deveria proporcionar informações a formadores e educadores quanto ao modo como podem analisar as suas estratégias e práticas avaliativas. Foi esse contexto de preocupações que justificou que procurássemos sintetizar as ideias atrás mencionadas, através de uma grelha de auto-avaliação e que poderá/deverá ser utilizada por educadores e formadores para controlo da qualidade das suas práticas avaliativas. É o que apresentamos no quadro seguinte, construído e adaptado a partir de Scallon (2004):

### Quadro 10.9.1. - Estratégias avaliativas (grelha de auto-avaliação)

#### As minhas metodologias de avaliação caracterizam-se por:

	Observações e sugestões de melhoria
... situações de desempenho, autênticas e realistas	
... actividades exigentes, motivadoras e realistas	
... interactividade entre avaliador e avaliado	
... aprendizagens multidimensionais	
... existência de exigências, expectativas e standards	
... atribuir importância a juízos de valor (além de medir)	
... se preocuparem com o processo e o produto	
... implicarem trabalho constante dos formandos e não apenas picos de actividade	
... integrar a avaliação no processo de aprendizagem	
... a participação do formando e auto-avaliação	
... fomentar a hetero-avaliação (avaliação entre pares)	

Explicados que estão os pressupostos destes critérios, caberá agora aos formadores e aos educadores darem início, na esteira da sugestão de auto e hetero-avaliação que tem sido feita, a uma análise da qualidade das suas estratégias avaliativas, de forma a aproximarem-se do que é já por muitos (Fernandes, 2005; Scallon, 2004; Perrenou, 1999) considerada uma avaliação alternativa.

Analisadas as estratégias, finalidades, preocupações e metodologias de avaliação das aprendizagens, importará agora conhecermos e detalharmos o nível seguinte da avaliação da formação, de acordo com o modelo adoptado: a avaliação da transferência.

# Capítulo 11 – Avaliação da transferência

## 11.1. Avaliação da transferência: conceito

Como bem afirma Meignant, “a questão ao nível da avaliação de transferência é a de saber em que medida as novas aquisições dos formandos (nível 2) são efectivamente utilizadas em situação de trabalho” (1992:187).

“O que acontece quando os formandos deixam a sala de formação e regressam aos seus trabalhos? Que nível de transferência de conhecimentos, capacidades e atitudes ocorre? É isto que o nível 3 tenta avaliar. Por outras palavras, as alterações ocorridas nos comportamentos profissionais resultantes de as pessoas terem frequentado a formação (Kirkpatrick, 1998:48).

A questão da avaliação da transferência está directamente relacionada com o cuidado com que os resultados da formação tiverem sido definidos, em particular no que diz respeito às competências que os participantes revelam possuir nos seus contextos específicos de trabalho.

Esta questão das competências justifica cuidados acrescidos, uma vez que há muitas questões por resolver relativamente aos benefícios resultantes do investimento em formação no que diz respeito aos novos comportamentos *quando se regressa ao terreno*. Isto é particularmente verdade nos casos em que a formação visa promover capacidades imateriais e intangíveis, tais como as de resolução de problemas ou de gestão e capacidades interpessoais<sup>33</sup>.

Afinal, o que se entende por transferência?

Segundo Robert Greenaway, transferência é “uma ligação quase mágica entre o desempenho em sala e algo que é suposto acontecer no mundo real” (2002:40).

Na prática, transferência pode ser vista como uma contínua e efectiva aplicação ao contexto de trabalho das capacidades e conhecimentos adquiridos num contexto formativo. Podemos dizer que a formação é transferida quando

---

<sup>33</sup> Há mesmo quem afirme (Kelly, 1982, citado por Cruz, 1998:71)) que, a não serem devidamente acauteladas algumas condições básicas, um ano após o término da formação, apenas 10 a 15% do que é aprendido na formação pode estar a ser efectivamente transferido para o contexto de trabalho. Ou seja, se não forem acauteladas algumas condições, 85 a 90% do que é aprendido em sala pode não ser aplicado no desempenho profissional.

houver evidências de alterações em comportamentos profissionais que sejam consequência do acto formativo.

No entanto, o fenómeno da transferência envolve muito mais do que a avaliação final de um produto. Como já referimos atrás, a propósito da análise das competências e das suas características de mobilização e transferibilidade, o fenómeno da transferência é um processo, com fases, cujo grau de complexidade envolve cautelas - uma vez a formação terminada, alguns formandos experimentam alguns dos novos conhecimentos e capacidades, outros praticam-nos, outros descontinuam o seu uso e há mesmo quem nem os utilize de todo.

Convém ter presente, a este respeito, que o risco de insucesso na transferência é maior nas primeiras fases e que há vários factores a interferir com o processo de transferência.

De entre os factores referidos, Caetano (2007) analisou os seguintes:

1. Experiência anterior de transferência
2. Satisfação com o trabalho (remuneração, perspectivas de carreira, opinião global sobre condições, ....)
3. Crenças de auto-eficácia (auto-imagem quanto a capacidade para aplicar, ultrapassar obstáculos, resiliência, ...)
4. Retenção da informação trabalhada na formação
5. Suporte de liderança

Wexley e Latham (1991) salientam ainda:

- *o clima organizacional*

O efeito negativo de um clima organizacional e a incapacidade dos supervisores (e dos colegas) para encorajar e reforçar a aplicação da formação no trabalho é o factor de inibição da transferência mais citado.

- *o design da formação*

Referimo-nos aos conteúdos dos cursos, por vezes muito teóricos ou não suficientemente práticos, em conflito com os valores da organização ou pouco sintonizados com os perfis de competências

- *as características individuais dos formandos*

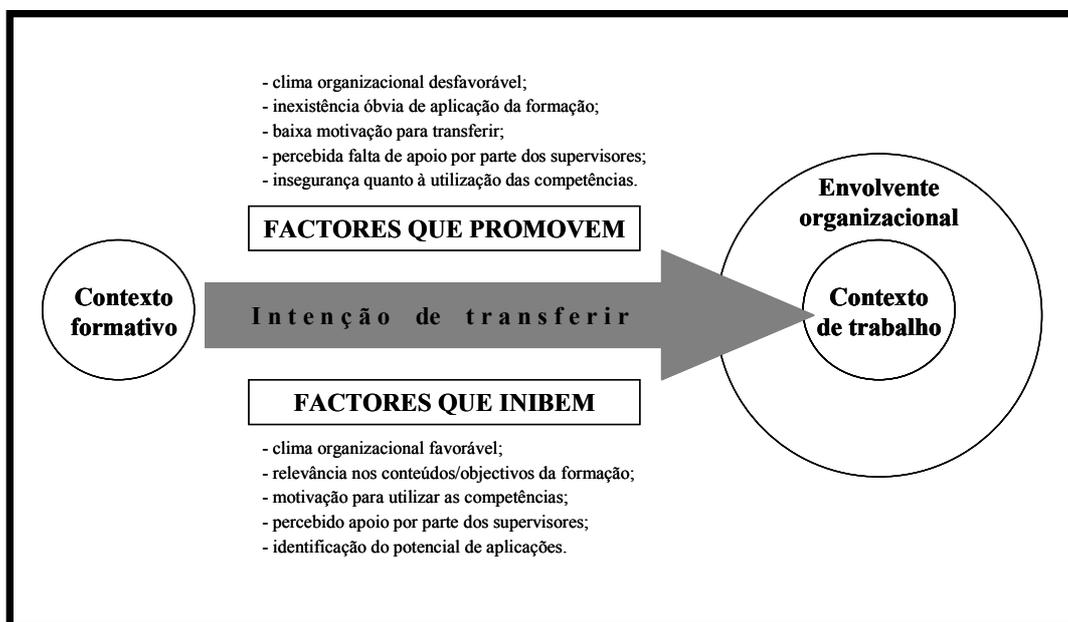
O principal factor inibidor parece ser o baixo nível de motivação dos formandos para aplicar as aprendizagens. Um outro factor muitas vezes mencionado tem que ver com a não-percepção, por parte dos formandos, da importância da formação para as exigências da função.

- *as metodologias de formação*

Este factor tem a ver com métodos pouco apropriados de assegurar a formação. A falta de credibilidade do formador é também factor de inibição da transferência.

O quadro seguinte ilustra bem os vários factores que podem ter relevância no processo de transferência e, dessa forma, ajudar formadores, coordenadores e formandos a prevenir aqueles casos em que o investimento em formação se vê comprometido, mesmo quando os formandos referem agrado (nível 1) e os formadores constataam ter havido aprendizagens (nível 2).

**Esquema 11.1.1. - Factores que influenciam a transferência**



Adaptado de Foxon (1993:139)

Este modelo de transferência pretende, igualmente, constituir um quadro de referência que ajude a conceptualizar o **processo** de transferência, ao nível dos factores que o inibem ou, pelo contrário, potenciam. Desde logo, segundo Greenaway (2002), porque deixa claro que a avaliação da transferência é bem mais do que esperar pelo final de uma formação para medir o que os formandos utilizam ou não na sua função após o término da formação. Em segundo lugar, porque alerta para o facto de o comportamento dos indivíduos em qualquer sistema resultar do conjunto de forças que sobre ele actua e não apenas de factores únicos ou isolados. Para além disso, porque deixa claro que a intenção de transferir se vê afectada por factores que operam em contexto formativo

antes mesmo dos resultantes do contexto mais vasto da envolvente organizacional.

Ouçamos Kirkpatrick a este respeito:

“Contrary to training myth and deep tradition, we do not believe that training events in and of themselves deliver positive, bottom line outcomes. Much has to happen before and after formal training. Learning professionals need help to do it, and that help needs to come from our business partners. Historically, the comfort zone of learning professionals has been Levels 1 and 2. We believe this is one of the major reasons why many learning professionals spend almost all of their time there. But the actual execution of learning programs and overall corporate strategy occurs primarily at Level 3. 2008 research by Bersin and Associates shows that as much as 70% of employee learning occurs on-the-job in many different ways” (2009:4).

Um pouco mais à frente no mesmo documento apresenta factos e números que são reveladores:

“A colleague of ours, Sandy Almeida, MD, MPH, recently sent us a summary of her research that identified statistical correlations between the four levels. There is good correlation between Levels 1 and 2, in that positive learner engagement led to a higher degree of learning. Similarly, the correlation between Levels 3 and 4 was significant – if employees consistently perform critical on-the-job behaviors, individual and overall productivity increased. There was not, however, a significant correlation between Levels 2 and 3.” (idem:5)

Ou seja, uma formação em sala excelente não garante transferências significativas das aprendizagens para novos comportamentos profissionais e subsequentes resultados se não se assegurar a existência de reforço e acompanhamento intencional e consistente. No mesmo documento, Kirkpatrick dá ainda conta de um outro estudo, conduzido por Brent Peterson da Universidade de Columbia em 2004, onde foi permitido saber que uma organização típica investe 95% dos seus recursos no evento da formação, sendo que esse evento apenas contribui para 24% da eficácia das aprendizagens dos participantes. Por outras palavras, e de acordo com os resultados destas investigações, tem-se vindo a gastar pouco ou nenhum tempo nas actividades

que se traduzem em mudanças efectivas de comportamentos profissionais e subsequentes resultados (níveis 3 e 4).

É nesse contexto que importa sensibilizar formadores e agentes formativos para o que pode ser feito antes, durante e após a formação no sentido de maximizar as possibilidades de transferência.

Wexley e Latham, já em 1991, sugeriam o seguinte:

### **ANTES da formação**

- sempre que possível, diagnosticar as necessidades de formação (ou conhecendo o resultado desse trabalho sempre que ele for feito por outros);
- obter o apoio dos supervisores - se os formandos tiverem conhecimento da importância que o chefe imediato atribui à formação sentir-se-ão mais motivados para frequentar, aprender e aplicar o que aprendem;
- informar os formandos da natureza da formação - antes da formação os participantes deverão ser informados dos objectivos globais e específicos, dos métodos, da duração, do local de formação, dos formadores e de exemplos de aplicações potenciais dos conhecimentos que vão adquirir;
- definir tarefas a executar antes da formação de modo a estimular o interesse. Poder-se-á sugerir leituras, análises de casos práticos ou ainda solicitar o preenchimento de um inquérito de auto-análise.

### **DURANTE a formação**

- maximizar a semelhança entre a formação e a situação na função, aumentando, assim, a probabilidade de transferência positiva;
- proporcionar tanta experiência quanto possível com a função que se está a ensinar;
- proporcionar uma grande variedade de exemplos na abordagem dos conceitos ou no desenvolvimento de competências;
- identificar as características importantes (factores críticos de sucesso) de uma função;
- certificar-se de que os princípios gerais são entendidos e não somente memorizados;

- proporcionar ao formando sentimentos de auto-eficácia, de modo a que este se possa auto-regular no desempenho da sua função - a auto-regulação implica estabelecer objectivos, auto-monitoragem, assim como saber atribuir a si próprio prémios ou penalizações;
- desenhar o conteúdo da formação de modo a que os formandos vejam a sua aplicabilidade - a transferência positiva é facilitada quando os formandos sentem que os formadores entendem os seus problemas específicos.

### **APÓS a formação**

- depois de uma formação, os formandos devem ter estabelecidos objectivos específicos;
- os formandos e os seus supervisores devem elaborar relatórios de progresso verificado;
- o formador deve colaborar com os formandos no plano de aplicações, propondo-lhes um Plano de Acção e procurar certificar-se de que os novos comportamentos e/ou ideias são recompensados no trabalho. A transferência só ocorrerá se o que foi aprendido encontrar recompensas no trabalho. A pessoa mais importante nesta estrutura de recompensas é o supervisor imediato do formando, o que implica que este conheça e compreenda os objectivos da formação.

Em síntese, a formação só pode ser eficaz se os formandos utilizarem as novas competências nos seus contextos respectivos de trabalho e, assim, se tornarem profissionais mais produtivos e eficazes. Não é, contudo, realista pensar que possam voltar aos seus ambientes profissionais e não serem, ainda que de forma suave, negativamente afectados por pressões organizacionais. É neste sentido que, uma vez acauteladas todas as consequências da assumpção da transferência como um processo e não apenas como um resultado, se torna necessário utilizar estratégias avaliativas que não se preocupem exclusivamente com a avaliação dos resultados e do produto.

## 11.2. Avaliação da transferência: estratégias

A ideia segundo a qual transferência se pode definir em termos de aplicação pós-formação do aprendido em sala é problemática e suscita várias dúvidas.

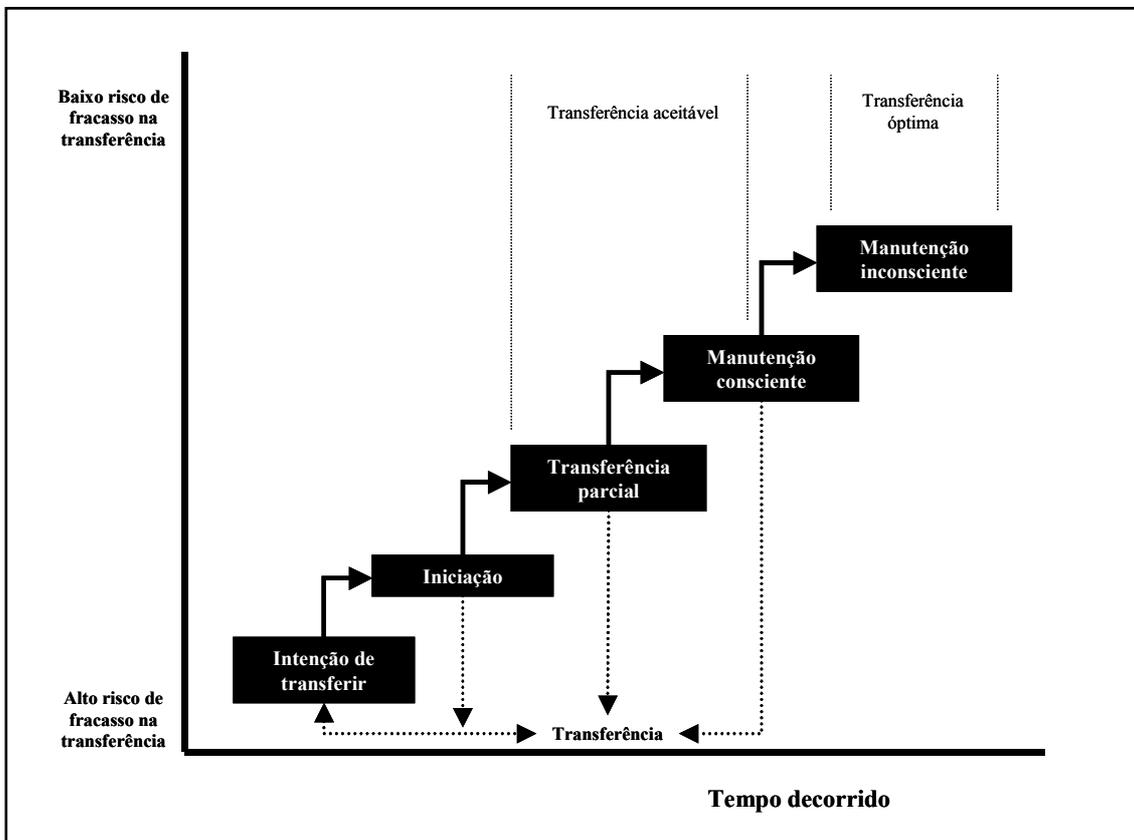
Atentemos em algumas:

- Qual é o momento da transferência? Haverá um momento específico no tempo? Ou trata-se, afinal de um *continuum* para transferir?
- Haverá vários graus de transferência? Por exemplo, basta tentar aplicar a formação para que se possa falar de transferência ou devem os conhecimentos e capacidades resultantes da formação estar necessariamente integrados nos esquemas individuais de trabalho para que se possa afirmar que há, efectivamente, transferência?
- Haverá vários tipos de transferência? Por exemplo, a repetição *no terreno* de um procedimento aprendido em sala é um fenómeno de transferência do mesmo tipo do da generalização de uma capacidade a uma situação nova? Sendo ambas as situações designadas como transferência, a generalização implica processos cognitivos diferentes e, provavelmente, requer maior envolvimento pessoal do que a repetição. Não há, contudo, respostas claras a este respeito na literatura científica disponível.
- Como se sabe se a transferência tem ou não lugar? Uns consideram que ela ocorre se os níveis de desempenho (em termos de comportamentos manifestados) após a formação são comparáveis ou superiores aos da formação. Outros, em contrapartida, procuram provas não tanto no que os formandos fazem no seu contexto de trabalho como no problema de desempenho que deu origem à formação - se o impacte é positivo, então há transferência. O que significa entender a transferência como um resultado ou produto - que pode ocorrer ou não. O que também pode sugerir que esse produto/resultado pode ser identificado e medido, ideia que a prática desmente, uma vez que é consensual que, por exemplo, no caso de capacidades intelectuais, nem sempre se sabe identificar bem o fenómeno da transferência, pois o grau e tempo de aplicação variam enormemente de pessoa para pessoa.

Tendo em conta este conjunto de situações, considera-se actualmente mais adequado proceder à abordagem da transferência não em termos de produto ou

resultado, mas como um processo, com várias fases. A figura 1 ilustra o referido processo.

### Esquema 11.2.1. - Fases do processo de transferência



Adaptado de Foxon (1993:5)

E neste contexto é necessário equacionar formas de avaliação da transferência que assegurem preocupações formativas (promoção de efectivas mudanças comportamentais) e não apenas sumativas (constatações da presença ou ausência, em determinado momento, dos novos e desejados comportamentos profissionais).

De facto, se quisermos abordar a questão da transferência com a seriedade que merece, então temos de enfrentar os problemas atrás referidos e pensar em estratégias a ter em conta logo nas fases de concepção e de execução da formação. Sobretudo, quando se trata de conhecimentos e capacidades de elevado nível de complexidade, cujas aplicações são individualizadas e nem sempre de forma óbvia (contrariamente ao que se passa com saberes do domínio psicomotor ou da mera reprodução de procedimentos).

Nos últimos anos, tem havido crescente interesse na procura de novas e melhores formas de ajudar os formandos a minimizar a distância entre ambiente de formação e contexto de trabalho. Há várias estratégias de transferência referidas na literatura científica (Foxon, 1993) que podem ser utilizadas em acções de formação (por exemplo, quando os formandos dispõem de objectivos e de instruções concretas acabam por demonstrar níveis significativamente mais elevados de transferência).

Estas estratégias aumentam a probabilidade de transferência porque reconhecem o impacte de factores organizacionais, ao mesmo tempo que apoiam o indivíduo a concentrar esforços na procura de potenciais aplicações e na “elaboração de planos” para a sua utilização. Pensa-se que quando os formandos são responsabilizados, de alguma forma, pela passagem à prática daquilo que aprendem, então há mais probabilidades da transferência ocorrer. (Greenaway, 2001). De facto, parece haver níveis mais elevados de transferência sempre que os formandos adoptam estratégias que ligam a formação ao contexto de trabalho, como o auto-controlo ou a definição de objectivos. A Planificação da Acção constitui outra estratégia de transferência, sendo que é mais directa no seu foco de transferência.

O termo **Plano de Acção** foi utilizado nos anos 70 por Mosel (Youker, 1985), que defendia esta estratégia como uma importante forma de identificar, enfrentar e ultrapassar influências negativas no contexto de trabalho.

O Plano de Acção consiste num processo de preparar um plano individual de acção, no final de um módulo ou curso, detalhando, em termos comportamentais, quais os aspectos das novas aprendizagens que serão aplicados na função. Também pode incluir a identificação de constrangimentos organizacionais, recursos técnicos e humanos requeridos, calendário da implementação e as formas de avaliar a progressão da transferência.

Como poderão os gestores da formação e os formadores utilizar os Planos de Acção na qualidade de estratégia de transferência?

Planificar a acção envolve a preparação de planos escritos por cada formando, durante ou no final da formação. O plano pode ser simples ou complexo.

Um plano simples especifica aqueles aspectos do conhecimento e das capacidades aprendidas que podem ser utilizadas em contexto profissional e antecipa as mudanças nos comportamentos profissionais que se espera que

resultem dessa utilização. A avaliação dessas mudanças de comportamentos é, por isso, a avaliação da transferência.

Um plano de acção mais complexo é o que identifica ainda os constrangimentos organizacionais, os recursos humanos e técnicos requeridos e uma calendarização do processo de aplicação. Como estratégia de transferência, a planificação da acção é similar à abordagem de auto-controlo atrás descrita, na medida em que proporciona uma estrutura que apoia a aplicação e controla o progresso. Há, contudo, importantes diferenças.

O Plano de Acção vai além do auto-controlo e da definição de objectivos, uma vez que resulta num compromisso escrito de acção. Cada plano de acção é individualmente elaborado, à luz dos requisitos da função do formando e implica, sempre que possível, resultados de desempenho mensuráveis.

No que diz respeito ao controlo do progresso, este não é deixado exclusivamente ao indivíduo, tal como no caso do auto-controlo, mas envolve o formador e a gestão da organização. As chefias são mesmo chamadas a intervir na própria planificação da acção.

No nosso caso particular, temos vindo a utilizar, nas várias acções de formação que asseguramos, o Plano de Acção com base nos seguintes princípios de actuação:

- O formador salienta os benefícios e o processo de planificação da acção.
- O formador revê, sumariamente, os conteúdos e objectivos do curso que será objecto do plano de acção.
- Os formandos identificam aspectos dos novos conhecimentos e capacidades que podem ser aplicados no contexto profissional. O Plano de Acção é, frequentemente, relativo a parte do conteúdo do módulo ou do curso e é utilizado para construir uma ponte entre o ambiente de formação e o contexto de trabalho.
- As aplicações específicas dos novos conhecimentos e capacidades são detalhadas, item a item, no Plano de acção. O ideal será que o plano de acção contenha entre três e cinco itens de aplicação. Estas aplicações devem ser motivadoras, realistas, não ambíguas e suficientemente detalhadas. Por exemplo, em vez de "comunicar melhor com a equipa" um item bem definido seria "reunir todas as manhãs 15 minutos com a equipa para rever prioridades".

- Para cada aplicação, os formandos devem listar comportamentos observáveis que a evidenciem e, preferencialmente, de forma mensurável. Por exemplo, como resultado da aprendizagem de novas técnicas de gestão do tempo, um resultado mensurável seria “disponibilizarei 10 minutos por dia para planificar”.
- Os formandos identificam e discutem antecipadamente as dificuldades na implementação do plano, bem como as estratégias a adoptar para as enfrentar. Estas dificuldades podem ser pessoais (procrastinação, falta de organização, ...) ou organizacionais (falta de apoio da chefia, oposição de colegas às novas abordagens, falta de recursos, ...). Esta análise pode ser feita em grande grupo, em pequenos grupos ou mesmo em pares. Esta identificação de constrangimentos e discussão conjunta de soluções habilita melhor os formandos a saber lidar com as resistências às suas intenções de aplicar o que aprenderam. Se os constrangimentos são inultrapassáveis, então impõe-se reelaborar o Plano de Acção.
- Após a discussão, o plano é escrito numa folha propositadamente elaborada para o efeito.
- Independentemente de qualquer estratégia de acompanhamento de longo prazo, os formadores podem sentir necessidade de se encontrar com cada formando após, sensivelmente, um mês e, consoante o que tiver, até então, acontecido, rever ou melhorar o Plano de Acção.

O Plano de Acção pode ser elaborado no final de cada módulo, no final do curso, nos vários momentos de pausa entre conteúdos ao longo do curso, ou sempre que haja áreas específicas de competências para as quais os formadores pretendam que os formandos elaborem planos de acção.

Vale a pena recordar que o clima de transferência é mais favorável se a própria chefia directa do formando for envolvida na definição dos objectivos do plano de acção. Os gestores, de par com os formadores, devem assegurar que os formandos levam consigo para o contexto de trabalho um plano de acção realista e exequível. Até e desde logo para que chefia directa e colaboradores discutam e analisem o plano, por forma a que ambos cheguem a acordo quanto ao *como* e *quando* da implementação. Isto não só transforma o plano em algo mais concreto e válido, como também assegura que haverá apoio organizacional à mudança de comportamentos profissionais.

No Modelo PERTA (IQF, 2006), sugere-se ainda que a estratégia do Plano de Acção possa ser complementada por entrevistas de saída e de chegada ao posto de trabalho. As entrevistas de saída, a realizar antes da formação ter início, permitiriam, a chefias e formandos, uma análise mais detalhada e concreta do que estes pretendem aprender, que novos comportamentos profissionais podem/devem assumir, uma vez a formação terminada e os benefícios departamentais/organizacionais que esses novos comportamentos acarretarão.

Como estrutura possível para um plano de acção, Foxon (1993) sugere a seguinte:

- Descrição da situação
- O que normalmente faria
- O que vou passar a fazer
- Como o vou fazer
- Potenciais obstáculos ao meu plano
- Como lidar com eles

Este exemplo ilustra o formato de um Plano de Acção complexo e proporciona um exemplo trabalhado de um item de acção. O formando identificou os comportamentos a serem modificados, as novas competências a mobilizar, os resultados previstos, os potenciais obstáculos e a forma de os ultrapassar. Cada elemento do plano permite controlar a recolha de dados ao longo do processo e o grau de transferência.

Se possível, o plano deve ser elaborado em duplicado, ficando o formador com uma cópia para o acompanhamento após a formação. Informar os formandos de que haverá lugar a avaliação após a formação pode constituir um factor de motivação para a efectiva aplicação do aprendido em sala.

Os momentos sugeridos para este acompanhamento variam enormemente. De facto, nas várias entidades formadoras com que temos trabalhado e nos vários documentos consultados (entre outros, Bramley, 1991; Kirkpatrick, 1994 e 1998; Meignant, 1991; Pain, 1992; Reeves, 1995; Shapiro, 1995; Wexley e Latham, 1991) temos encontrado indicações que vão desde as 3 semanas até aos nove meses.

Nas formações que temos conduzido, e embora não dispunhamos de dados empíricos que possam atestar da justeza da estratégia, sentimos necessidade,

com alguns grupos de formandos, de simplificar o processo de elaboração do Plano de Acção, resumindo-o a cinco questões:

1. O que aprendi de novo?
2. O que vou fazer de diferente com o que aprendi?
3. Que problemas poderão surgir?
4. Como os vou contornar e resolver?
5. Como e quando vou avaliar?

Esta última questão delega no formando a responsabilidade de identificar o momento que considera mais conveniente para a realização da avaliação de transferência, desta forma simplificando a tomada de decisão, de outra forma assente em critérios arbitrários, porque apenas dependentes do formador ou do gestor de formação.

Uma outra forma de assegurar as preocupações de promoção da transferência, e que se assemelha, em muito, ao Plano de Acção, é o instrumento proposto por Brinkerhoff (2001) e que denomina como Mapa de Impacte. Trata-se de um documento estruturado em torno de três tópicos de análise:

1. Aprendizagens realizadas
2. Novos comportamentos profissionais
3. Benefícios departamentais/organizacionais

A adopção de um instrumento destes deveria, na opinião do autor, ser estendido a todos os momentos da formação:

- a. antes da formação, em que o formando com ou sem a ajuda da chefia, reflecte sobre o que pretende aprender, o que acha que pode fazer de diferente e os eventuais benefícios para a organização;
- b. durante a formação, em que reelabora o documento inicial à luz do que vai sendo tratado e analisado em sala;
- c. após a formação, momento em que, na posse de todas as informações, poderá, então, finalizar o documento, elaborando o equivalente a um plano de acção.

O que nos foi permitido saber, no decurso da investigação realizada para este trabalho, foi que a avaliação da transferência se encontra ainda necessitada de melhorias, no que diz respeito a sistematização e estruturação de

procedimentos, mesmo no que diz respeito a preocupações avaliativas exclusivamente centradas nos resultados. Eis porque importa dar a conhecer e divulgar estas e outras metodologias de promoção e avaliação da transferência, em todos os agentes formativos.

Em jeito de síntese, recorde-se as técnicas/abordagens mais utilizadas para o nível de avaliação da transferência:

- Entrevista de chegada (aquando do regresso do colaborador ao posto de trabalho);
- Aplicação de questionários;
- Mapa de impacte
- Construção de um plano de intervenção específico e respectivo controlo avaliativo;
- Observações no posto de trabalho;
- Análise de performance (avaliação inter-pares ou outra);
- Análise dos incidentes críticos (análise comparativa);
- Auto-avaliação;
- Realização de focus group
- (...)

## Capítulo 12 – Avaliação do impacto da formação

### 12.1. Dos efeitos organizacionais ao ROI

A questão ao nível da avaliação de impacto é: a formação permite atingir os objectivos individuais ou colectivos previstos?

Este é, talvez, como diz o próprio Kirkpatrick “o nível mais importante e mais difícil de todos” (1998:59). No entanto, as pressões da envolvente, fruto da diminuição de apoios comunitários e nacionais a fundo perdido e da exigência crescente na prestação de contas dos recursos afectos à formação, acabarão por determinar que, cada vez mais, a formação seja entendida como um investimento de que importa avaliar os resultados. E, à medida que isso for acontecendo, serão os próprios clientes da formação, em nosso entender, a exigir que toda e qualquer prestação de serviços formativos esteja capaz de prestar contas pelos recursos que consome<sup>34</sup>. Por outras palavras, que seja capaz de informar se a organização (ou o departamento, ou mesmo a região, quando disso for o caso) melhorou fruto da formação realizada e em que medida essa melhoria pode ser comprovada e fundamentada.

E então sim, estaremos a actuar com base em lógicas de gestão da formação que, logo de início, se preocupam em diagnosticar as necessidades de formação identificando indicadores organizacionais à luz dos quais a avaliação de impacto possa ser realizada. Se assim não for, e apenas houver preocupações com a avaliação dos efeitos organizacionais no final da formação, fica sempre por se saber, por muito bons que sejam os resultados, se a formação melhorou, piorou ou apenas manteve a situação de partida.

Por forma a que este nível avaliativo possa ser assegurado, a consulta a vários autores (Bentley, 1991; Boterf, 1989; Bramley, 1991; Kirkpatrick, 1998; Meignant, 1991; Pain, 1992; Reeves, 1995, Salgado, 1997; Shapiro, 1995; Truelove, 1995; Wexley e Latham, 1991) permitiu enumerar a seguinte lista-síntese de sugestões:

---

<sup>34</sup> A experiência que temos tido na concepção/execução/avaliação de acções de formação desde há cerca de 15 anos a esta parte permite afirmar que a exigência dos clientes face a este nível avaliativo é cada vez maior. Tendemos a crer que se trata de uma tendência que apenas melhorará, a prazo, o mercado da formação, pois ajudará a limpá-lo de empresas menos capazes e profissionais. Os resultados das entrevistas e questionários a dirigentes de empresas também o confirmam.

1. Avaliar antes e depois do curso de formação

A fiabilidade e validade da avaliação de impacto dependem de indicadores de entrada com base nos quais se possa fazer uma análise comparativa uma vez a formação terminada. De outra forma, por muito bons que sejam os resultados no final, ficar-se-á sempre na dúvida quanto ao real benefício da formação. Para além disso, se a avaliação puder assentar em dados mensuráveis será mais fácil poder retirar conclusões. No entanto, isto é mais fácil de poder acontecer se estivermos a medir resultados do que se estivermos a medir comportamentos. Normalmente, estão mais facilmente disponíveis os valores de qualidade, produtividade, absentismo, rotação de pessoal do que a quantificação de aspectos como a moral, as atitudes comunicacionais, os estilos de liderança, a comunicação interna (não obstante, estes dados, por natureza mais intangíveis, podem ser parametrizados antes da formação através de inquéritos de satisfação e/ou formulários de avaliação de desempenho).

2. Dar tempo para que os resultados se possam manifestar

Torna-se necessário esperar que haja lugar à maturação dos efeitos da formação. Não há uma solução única quanto ao tempo necessário para que esta maturação tenha lugar. Uma formação em Word, por exemplo, pode ser alvo de uma avaliação de impacto ao fim de uma ou duas semanas após o término da formação. Em contrapartida, uma formação em estratégia poderá necessitar de seis meses a um ano, de forma a garantir que os novos comportamentos assumidos em contexto de trabalho tenham tido tempo de obter o efeito necessário que possa ser avaliado. Para se decidir quando se deve realizar a avaliação de impacto é necessário ter em conta as especificidades de cada contexto formativo, no que diz respeito a factores como tema, objectivos, destinatários, contexto, meios disponíveis, ... Trata-se, de facto, de uma abordagem casuística.

3. Repetir a avaliação em momentos apropriados

Em cada caso concreto, deve ser decidido com que frequência e em que períodos se pretende avaliar, sendo certo que convém repetir a avaliação para validar os resultados. Por exemplo, se depois da formação o supervisor estiver atento à introdução das novas técnicas

aprendidas, mas depois deixar de valorizar essa utilização, o colaborador poderá voltar à prática anterior e diminuir o bom resultado que o uso da nova técnica proporciona. É pertinente e útil mais do que uma avaliação dos resultados.

4. Considerar a relação custo/benefício

Convém ter presente uma regra de ouro da avaliação que Meignant sugere: "nunca gastar mais dinheiro a avaliar do que os eventuais benefícios que a formação trouxe" (1991:191). Ou seja, alocar recursos para avaliar cuidadosa e sistematicamente o impacto da formação da frequência de um seminário de 4 horas é um perfeito contra-senso. O valor que se deve gastar na avaliação de nível 4 deve ser determinado (directamente relacionado) pelo custo do programa de formação, dos resultados potenciais esperados e com o número de vezes que se está a pensar repeti-lo. Os resultados desta avaliação devem determinar a continuidade do programa.

5. Ficar satisfeito com a evidência, se não for possível prova

De que evidências espera a gestão de topo com a avaliação da formação realizada? A resposta a esta questão varia de organização para organização, o que determina que cada responsável pela avaliação da formação esteja consciente da clientela que tem, das exigências que apresenta e, como tal, da melhor forma de as satisfazer. No entanto, há vários factores (internos e externos à organização) a interferir nos resultados e que são completamente alheios à formação: avanços tecnológicos, novas estratégias da concorrência, alterações legais, novas normas comunitárias, alterações nas remunerações, entradas e saídas de funcionários, entre outros. Nesses casos, e apesar de não se poder avaliar com rigor, convém estar capacitado para responder à seguinte questão: se a formação não se tivesse realizado a formação, a organização estaria melhor, igual ou pior? Caso se consiga responder a esta dúvida de forma válida e fiável, então a avaliação pode considerar o seu trabalho bem sucedido.

6. Utilizar um grupo controlo, quando possível

A razão da pertinência dos grupos-controlo é sempre a mesma: eliminar os factores extra-formação que podem interferir com as mudanças observadas.

Tenha-se presente, contudo, que a utilização de grupos controlo está, em geral, limitada a organizações de média e grande dimensões, o que dificulta a sua adopção num número importante de casos, tendo em conta o tecido empresarial português (e europeu), sobretudo caracterizado por pequenas e médias empresas. Para além disso, a utilização de grupos-controlo levanta questões deontológicas nem sempre fáceis de resolver.

#### 7. Implicar e fazer aderir outros actores

Não se pode pensar que a avaliação da formação pode ficar exclusivamente sob a alçada e responsabilidade dos formadores. Pelo contrário, o trabalho de avaliação da formação implica recorrer a actores organizacionais de várias categorias profissionais. No que respeita especificamente a avaliação de nível 4, sugere-se o envolvimento dos responsáveis operacionais e/ou dos gestores da avaliação do impacte. Para obter a máxima implicação dos actores é necessário contar com o seu envolvimento, mesmo antes de começar o processo de avaliação. Através da implicação de vários actores organizacionais, a avaliação joga um papel pedagógico muito interessante para os próprios e para a organização, enquanto palco de actuação de vários actores em processo de melhoria contínua.

Para além disso, e tendo em conta que ninguém nasce ensinado, torna-se necessário preparar os avaliadores. O perfil profissional do avaliador encerra uma complexidade e abrangência de saberes e capacidades que exigem formação e preparação adequadas.

Em suma, a avaliação do impacte, não sendo da exclusiva responsabilidade do formador e estando dependente de vários factores que interferem com os resultados e que não são controláveis no âmbito da formação, constitui uma necessidade a que os agentes formativos não podem furtar-se.

No que diz respeito aos participantes, e contrariamente a muitas opiniões em contrário, a recolha de dados relativamente ao impacte organizacional da formação pode mesmo ser extraordinariamente formativa ao chamar a atenção para aspectos que, de outra forma, poderiam ser ignorados.

Basta que, com esse fim em vista, o formador e os restantes agentes formativos estejam alerta para este facto e disponham das competências necessárias à sua realização.

Como técnicas/abordagens mais utilizadas para o nível de avaliação do impacto (efeitos), destacam-se as seguintes (IQF, 2006):

- Análise de painel de indicadores de performance;
- Aplicação da fórmula ROI (*Return on Investment*);
- Análise custo-benefício;
- Análise dos resultados de planos de intervenção específicos;
- (...)

A abordagem ROI (*Return on Investment*) justifica, no contexto deste trabalho, uma referência complementar.

ROI significa, traduzindo, retorno do investimento. No entanto, o conceito nem sempre é utilizado com rigor. Em muitas situações, o conceito é usado de forma muito abrangente, incluindo qualquer benefício com o programa. Nestas situações, o ROI é um conceito tão vago que justifica, por vezes, dados qualitativos.

Durante muitos anos, os profissionais e investigadores na área da formação e desenvolvimento procuraram calcular o verdadeiro retorno do investimento feito em formação. Se a formação dos colaboradores é considerada um investimento – e não um custo – então é adequado colocar o investimento em formação e desenvolvimento no mesmo patamar que outros investimentos, como equipamentos. Apesar de este tipo de investimentos ser diferente, são muitas vezes vistos, pela gestão de topo, da mesma forma. Segundo autores como Phillips (1991 e 2007) e Shapiro (1995), é, portanto, importante para o sucesso da área da formação que sejam desenvolvidos indicadores específicos que reflectam o retorno do investimento,.

A fórmula considerada apropriada para avaliar o investimento em formação usa os benefícios líquidos (lucro líquido), dividindo pelo custo. O rácio é normalmente apresentado em percentagem (Phillips, 1991):

$$\text{ROI (\%)} = \text{Benefícios líquidos do programa} / \text{Custos do programa} \times 100$$

Os benefícios líquidos do programa são calculados subtraindo os custos aos benefícios (lucro) do programa. Um ROI de 50% em investimento em formação significa que os custos foram completamente recuperados e que 50% dos custos são registados como lucro.

Não constituirá segredo que a adopção do ROI, como preocupação avaliativa na área da formação, é complexa. Daí que autores como Barron (1998) sugiram cuidados na sua utilização:

1. O processo de ROI só deve ser desenvolvido para programas que tenham realizado uma análise de necessidades estruturada, sistematizada e com estratégias e instrumentos adequados
2. A análise do ROI deve incluir sempre uma ou mais estratégias para isolar os efeitos da formação, sob pena de não se conseguir identificar o que foi efeito da formação e quais os efeitos de outros factores, que podem também contribuir para os resultados obtidos. A não atenção a este factor faz com que possa não ser atribuída a devida importância à formação ou, pelo contrário, serem remetidas responsabilidades por resultados menos bons a factores anexos.
3. Ao fazer estimativas, usar fontes credíveis e fiáveis (é natural usarem-se estimativas, pelo que as fontes de informação devem ser as mais bem credenciadas).
4. Ser conservador ao calcular custos e benefícios e evitar especulações nos cálculos de benefícios e custos do ROI. Estes devem ser utilizados para reforçar a credibilidade do indicador e os resultados a apresentar, pois isso reforçará a credibilidade da própria área de formação.
5. Ser cauteloso na comparação do ROI da formação e desenvolvimento com outros retornos financeiros, de forma a garantir que seja bem compreendido pelos vários agentes formativos (decisores, gestores de topo, gestores de formação, formadores, formandos, ...)
6. Envolver a gestão no desenvolvimento do retorno, tendo em conta que é esta quem deve decidir se o ROI é ou não um valor aceitável. Por isso, esses gestores devem ser envolvidos na definição dos parâmetros dos cálculos e no estabelecimento do que é um resultado de formação considerado aceitável dentro daquela organização.
7. Abordar questões sensíveis e controversas de forma cuidadosa, evitando debates sobre o que é mensurável ou não, a não ser que haja evidências claras sobre os aspectos específicos que se estão a tratar. Não fará muito sentido procurar medir o impacto de acções de formação que são essenciais à sobrevivência da organização.

8. Não tentar usar o ROI em todos os programas de formação, uma vez que alguns programas não são fáceis de quantificar e o cálculo do ROI pode não ser fiável. Assim, devem ser estabelecidos critérios para submeter os programas de formação à análise pelo ROI.

Este último ponto parece-nos de enorme importância, tendo em conta os vários argumentos utilizados a favor e contra a utilização do ROI como estratégia avaliativa da formação.

Do lado dos que se encontram a favor, como são os casos de Phillips, Barron e Shapiro, os principais argumentos são os seguintes:

1. A formação contribui para o lucro das organizações; portanto, podemos medir o retorno dos investimentos em formação.
2. Com a adopção de cálculos ROI, há mais probabilidades de a formação ser orientada para necessidades.
3. ROI encoraja decisões mais objectivas e fundamentadas.
4. Não podemos deixar de calcular o ROI, pois as reduções em investimentos formativos justificam que se façam criteriosas análise de custo/benefício e, dessa forma, aumenta-se a credibilidade da formação profissional.
5. Os formadores deviam ver no ROI um desafio e uma oportunidade.

Do outro lado da barricada, os argumentos utilizados não são menos credíveis:

1. A formação não consegue, isoladamente, melhorar o desempenho, pois é apenas uma componente, ou uma parte da solução, para o desenvolvimento do desempenho individual ou colectiva. Não é possível isolar o seu efeito e atribuir-lhe, por inteiro, a responsabilidade de uma eventual mudança para melhor nos níveis de desempenho.
2. Será que os clientes da formação querem o ROI ou antes melhorar o desempenho?
3. Não é necessário calcular o ROI para demonstrar o valor da formação, uma vez que a formação deve contribuir para a consolidação de learning organizations, o que significa que não deverá ser responsabilizada apenas a equipa que realizou a formação, mas antes toda a organização.
4. O ROI não é tão fácil de calcular quanto afirmam e os recursos necessários para o seu cálculo podem ser enormes.
5. O ROI pressupõe que o que é aprendido em sala é, efectivamente, transferido para o local de trabalho, o que, como é sabido, nem sempre

acontece. A transferência do aprendido em sala não é independente do formando, da sua chefia e de toda a organização. Ou seja, há razões para não sucesso e essas podem ser as mais variadas.

6. Não se estará a pedir demais à formação profissional? Quantas outras funções organizacionais baseiam a sua actividade no ROI? A razão de ser do trabalho dos advogados assenta no ROI? Ou a dos contabilistas?

Com ou sem o ROI nas preocupações avaliativas, o 4º nível da avaliação de Kirkpatrick remete-nos para o impacte gerado pela formação e, conseqüentemente, para os efeitos que esta gera a mais longo prazo.

O conhecimento deste modelo e de todos os conceitos, modelos e quadros conceptuais que analisámos nestes últimos capítulos foram de enorme importância para o trabalho de recolha de dados que efectuámos, tentando identificar o estado actual da arte da avaliação da formação profissional.

É chegada a altura de dar conta do que nos foi permitido saber.

## Capítulo 13 – Estudo empírico

O presente capítulo visa dar conta da realidade que foi possível conhecer, no terreno, ao nível das representações da formação e das práticas de diagnóstico de necessidades, de planeamento e de avaliação da formação.

De forma a melhor podermos entender o alcance do estudo empírico, vale a pena recordar as questões orientadoras da investigação:

1. Como irá evoluir a formação profissional em termos de formas de organização da formação?
2. Qual a leitura que os beneficiários da formação (empresas e profissionais) fazem das actuais práticas de gestão e avaliação da formação e que reorientações podem, a este respeito, ser necessárias?
3. Que novas exigências poderão vir a ser colocadas aos agentes formativos fruto dessas evoluções?
4. Qual a preparação teórica de que os agentes formativos dispõem no que diz respeito às questões da avaliação da formação?
5. Que modelos/estratégias estruturam as práticas e preocupações avaliativas?
6. Quem os define e porquê?
7. Quantos e quais são os níveis de avaliação da formação contemplados nos cursos?
8. Que concepções de aprendizagem estão subjacentes às estratégias avaliativas de segundo nível (avaliação das aprendizagens)?
9. Que funções da avaliação estão contempladas (diagnóstico, formativa e sumativa)?
10. Como são definidas as intencionalidades formativas (finalidades, competências, objectivos gerais, indicadores de aprendizagem, ...)?
11. Qual o conceito de competência subjacente?
12. Como são as competências avaliadas?
13. Quais os graus de validade e de fidelidade da avaliação com funções sumativas?
14. Quais as estratégias de avaliação formativa?

15. Como são tidos em conta (e, se for caso disso, resolvidos) os problemas da subjectividade na avaliação?
16. Qual o grau de individualização previsto na avaliação e que feedback avaliativo é proporcionado?
17. Qual a preparação pedagógica de que os formadores dispõem para a monitorização e avaliação de formas de organização da formação alternativas, como são os casos da formação-acção e da formação em regime de e-learning?

Ao longo das páginas seguintes, procuraremos integrar os dados obtidos junto de quatro fontes de informação: formadores (inquéritos por questionário, empresas (questionários e entrevistas semi-estruturadas), directores de centros de formação e dirigentes de associações empresariais (entrevistas semi-estruturadas).

Desde o início que se tornou claro que as conclusões a que chegássemos seriam tanto mais válidas quanto mais resultassem da triangulação de dados obtidos, de vários modos, junto de variadas fontes de formação, todas elas directamente relacionadas com a actividade da formação.

O eixo estruturante da análise de dados serão os dados obtidos, por questionário, junto dos formadores. A razão é simples: considerou-se que constituíam uma peça central do processo formativo, pelo facto de sentirem no terreno as potencialidades/limitações das fases a montante (diagnóstico e planeamento) e ainda tendo em conta a circunstância de serem responsabilizados, em sede de avaliação das acções, pelo sucesso ou fracasso das iniciativas de formação.

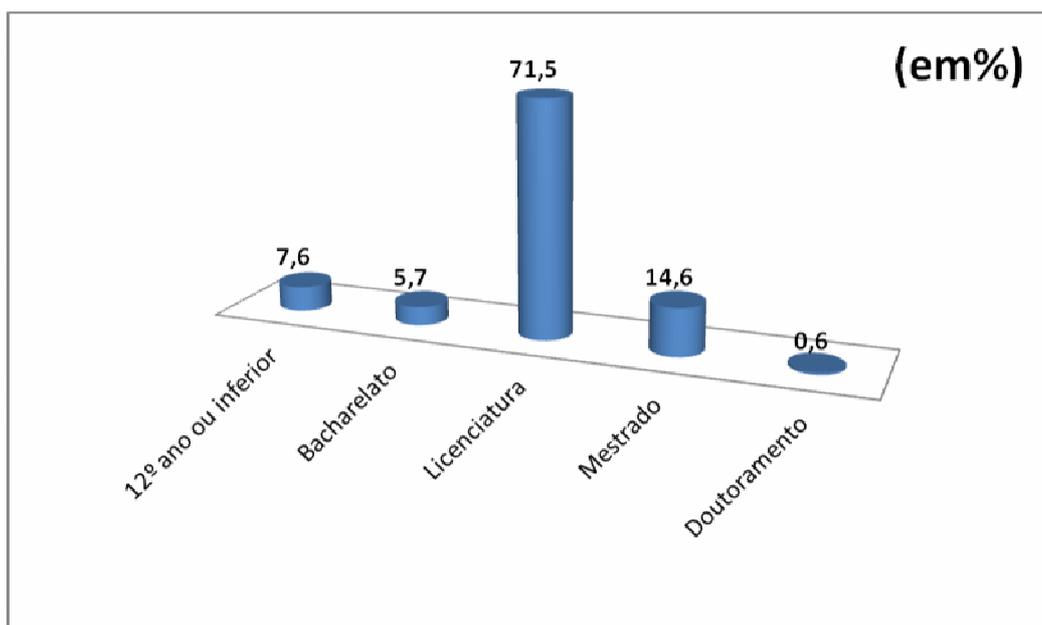
E, como é sabido, num número importante de casos, eles não são chamados a participar, activa e directamente, em qualquer um desses domínios de intervenção, razão pela qual as suas opiniões poderiam ser pouco contaminadas com efeitos de desejabilidade social, problema recorrente em recolhas de dados desta natureza.

Os dados obtidos nos questionários a formadores serão, então, triangulados com as informações obtidas nos outros momentos de recolha de dados e junto de outros *stakeholders* da formação, contraditando-as ou complementando-as, consoante os casos. Julgamos que, dessa forma, ficamos a dispor de um retrato mais fiável da realidade que se pretendia conhecer e analisar.

### 13.1. Formadores inquiridos: caracterização

Começaremos a nossa análise caracterizando a amostra de formadores inquiridos, de modo a que possamos contextualizar as suas opiniões e potenciar/balizar as conclusões que formos retirando. No total, foram inquiridos 144 formadores, todos a operar na região norte de Portugal, ao serviço de várias entidades formadoras e gabinetes de formação.

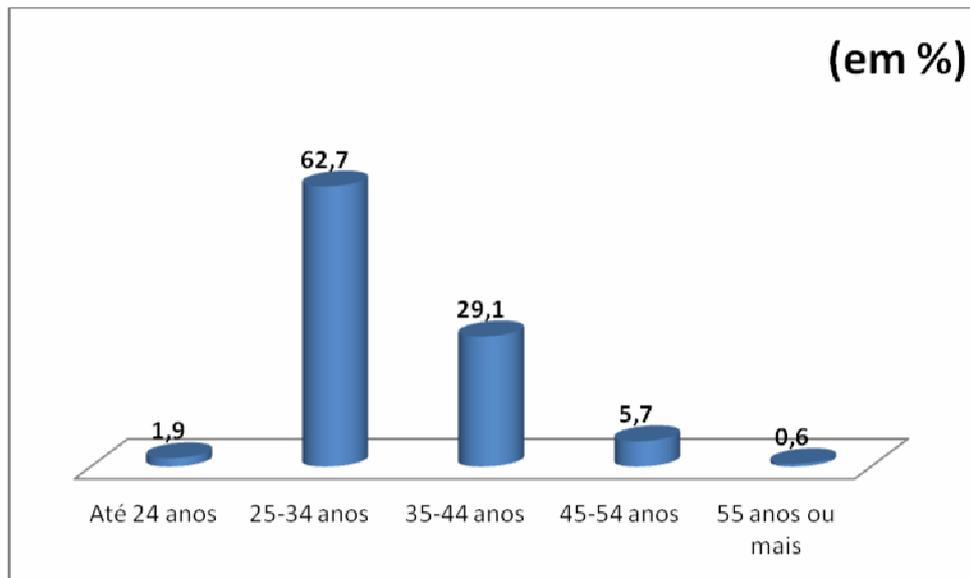
**Gráfico 13.1.1. - Habilitações dos formadores**



Trata-se de uma amostra com elevadas habilitações, tendo em conta o facto de 92,4% dos inquiridos possuírem formação superior completa. O tipo de questões colocadas e o grau de compreensão dos fenómenos da formação que aqui pretendemos analisar necessitavam de uma amostra com este tipo de características, sob pena de se poder ficar na dúvida quanto ao facto das respostas obtidas resultarem de défice de compreensão. De resto, o pré-teste realizado foi, precisamente, junto de um conjunto de inquiridos com este tipo de características e dessa forma validado.

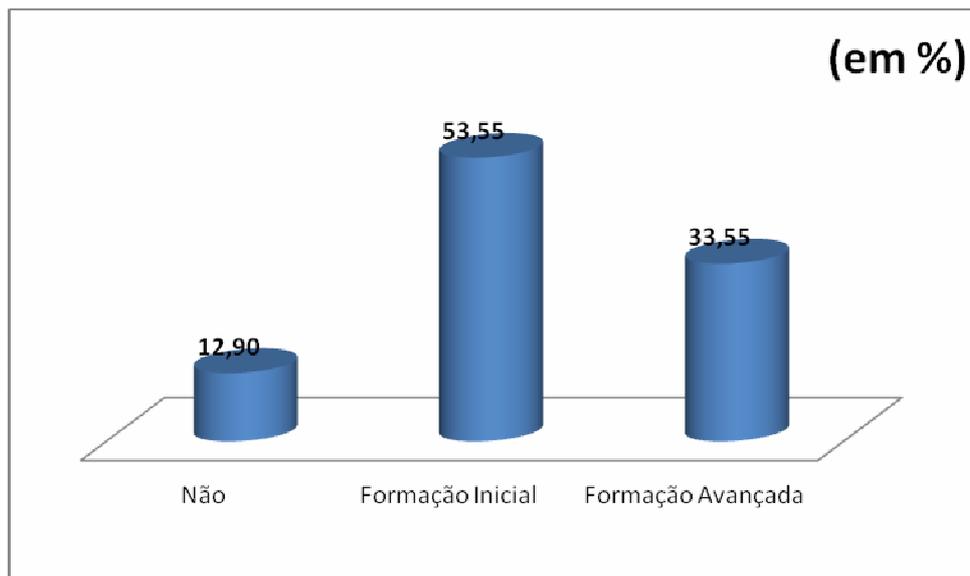
No que diz respeito às idades, também a amostra se revelou adequada, tendo em conta a concentração de idades no intervalo entre os 25 e os 44 anos, o que denota experiência, sem a necessária cristalização de hábitos.

**Gráfico 13.1.2. - Idade dos formadores**



Além disso, e tal como o demonstra o gráfico seguinte, trata-se de um conjunto de inquiridos que beneficiou, nos últimos anos, de aposta na formação de formadores, o que lhes confere algum grau de capacidade de descodificação da realidade formativa assente em princípios científicos e técnicos.

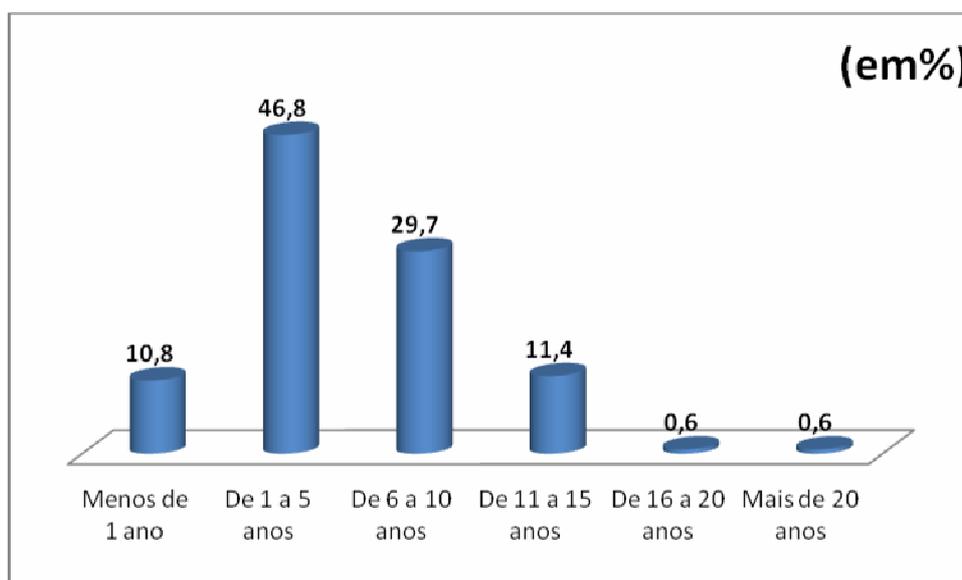
**Gráfico 13.1.3. - Frequência, com aproveitamento, de programas de Formação de Formadores**



Para efeitos de caracterização da amostra, entendemos que seria pertinente conhecer também a sua experiência como formadores. Os resultados confirmam a qualidade da amostra, para efeitos do questionário utilizado e dos seus propósitos.

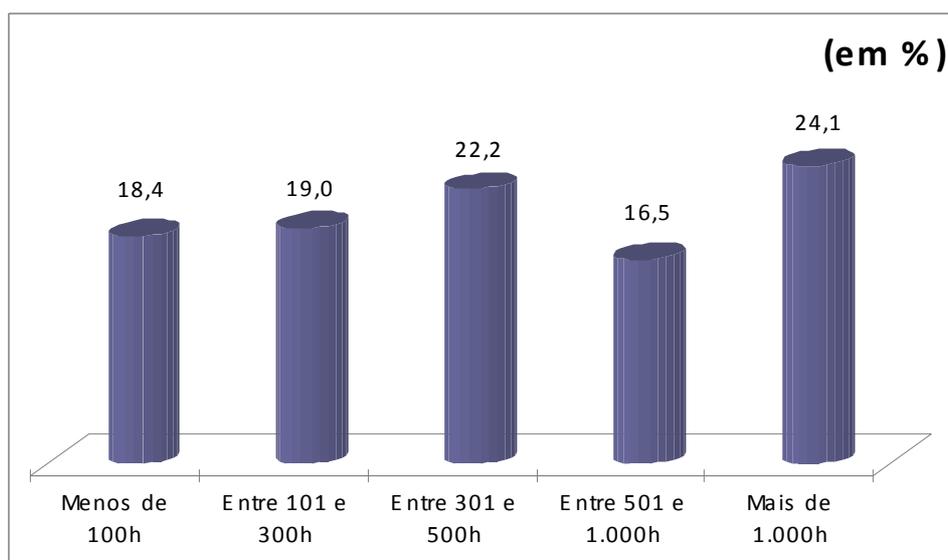
De facto, e como o comprova o gráfico seguinte, apenas 10,8% dos inquiridos têm menos de um ano de experiência como formador, havendo 42,3% dos formadores da amostra com mais de 5 anos de experiência formativa, o que lhes confere legitimidade para se pronunciarem sobre a problemática em análise.

**Gráfico 13.1.4. - Experiência formativa**



A experiência formativa mede-se ainda pelo número de horas que referem ter assegurado nos últimos três anos.

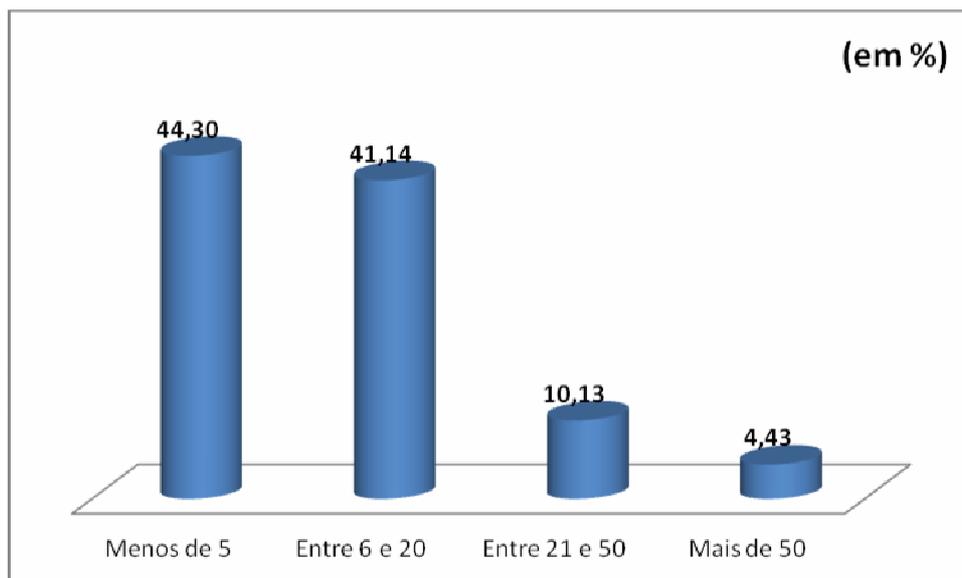
**Gráfico 13.1.5. - Número de horas asseguradas nos últimos três anos**



De facto, é de assinalar pela positiva que se trata de uma amostra no âmbito da qual 62,7% dos inquiridos possuem mais de 300 horas de experiência formativa. De referir ainda que quase um em cada quatro formadores possui mais de 1.000 horas de formação, facto que nos parece relevante no que diz respeito ao conhecimento do funcionamento da formação e das suas principais potencialidades e limitações.

Achámos que a experiência formativa, para além das horas de formação asseguradas, se veria também pelo número de cursos diferentes (excluindo re-edições) em que tivessem estado envolvidos. Neste caso, as respostas sugeriram-nos uma experiência não tão ampla quanto desejaríamos no que diz respeito ao número de cursos em que participaram, ao longo dos três anos em análise. Este facto não será de estranhar, tendo em conta que se trata de formadores a operar próximo das entidades formadoras que consultámos e que, por essa razão, se encontrarão mais condicionados à oferta formativa por estas assegurada.

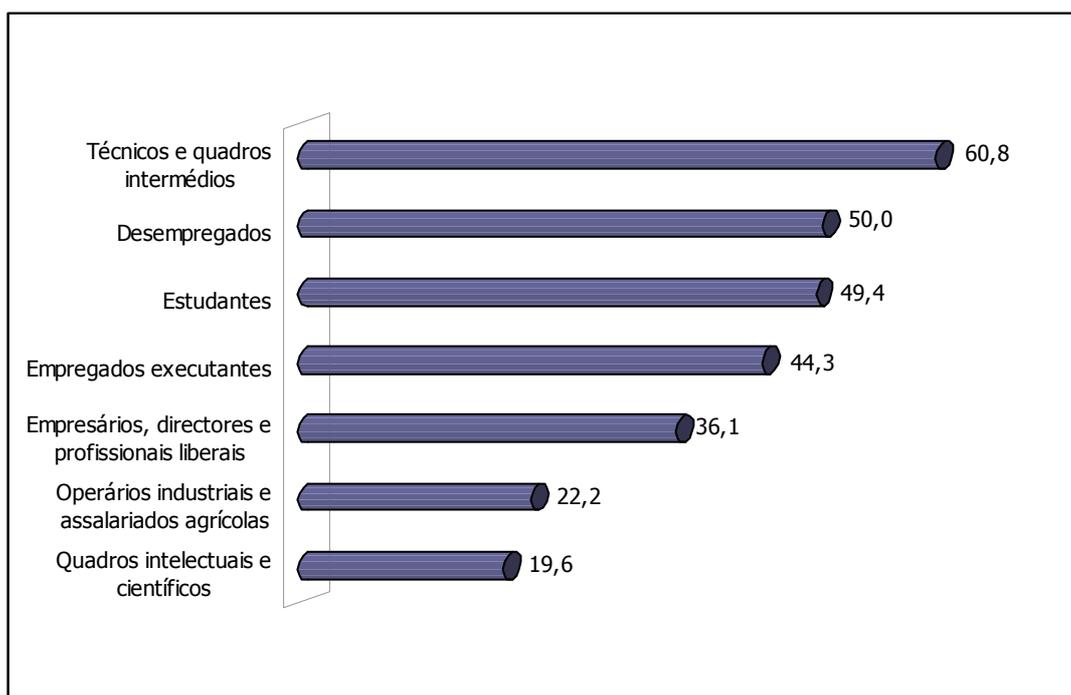
**Gráfico 13.1.6. - Número de cursos em que estiveram envolvidos (excluindo re-edições), nos últimos três anos**



O número de cursos em que referem ter estado envolvidos, não sendo o ideal, é caracterizado, no entanto, por uma diversidade que nos parece suficiente para que os formadores se pudessem pronunciar, com conhecimento de causa, sobre os assuntos de que os inquirimos.

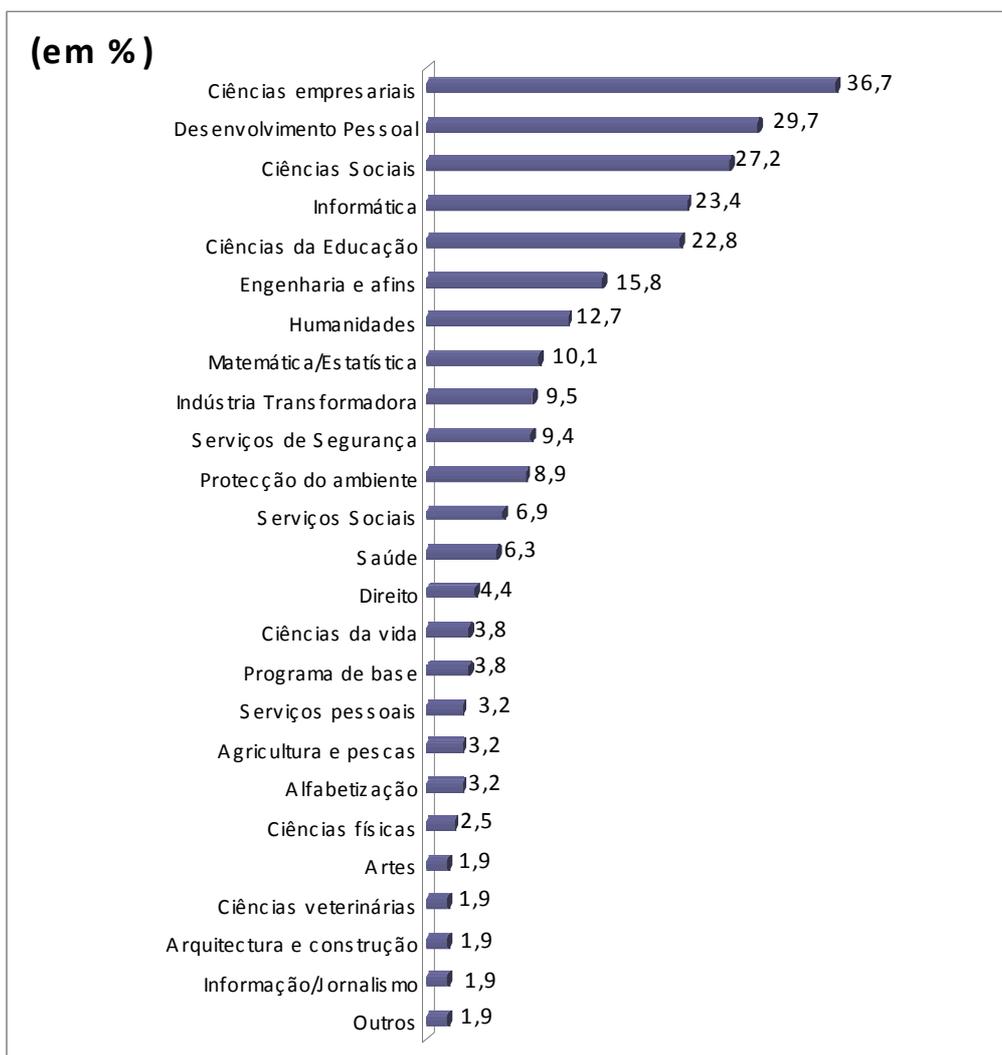
Procurámos, também, saber quais os tipos de formandos com que, habitualmente, trabalham. As respostas demonstraram que se trata de um grupo bem heterogéneo de formadores, no que à sua população-alvo diz respeito, havendo, no entanto, de entre os principais destinatários da formação desta amostra de formadores, um peso importante de activos de empresas, dos mais variados níveis hierárquicos. Esse facto significa que a amostra se adequa ao estudo em questão, uma vez que é, em grande medida, a formação destinada às organizações e aos activos que está aqui em análise.

**Gráfico 13.1.7. - Principais destinatários da sua actividade como formadores  
(em %)**



Quisemos ainda conhecer às áreas de estudo em que asseguram formação, tendo, para o efeito, utilizado, como quadro de referentes, a tabela de classificação da CITE. As respostas obtidas encontram-se no gráfico seguinte.

**Gráfico 13.1.8. - Áreas de estudo em que asseguram formação**

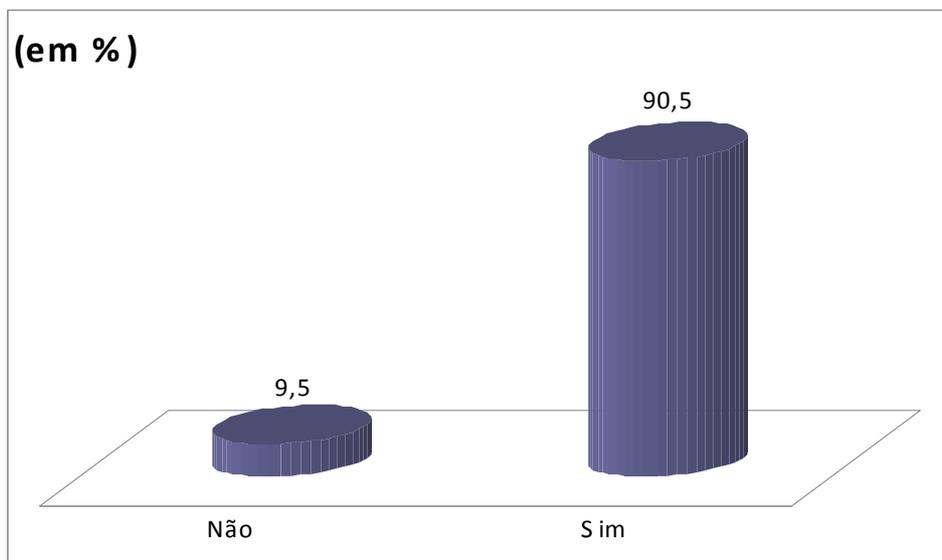


Sendo, também a este respeito, uma amostra diversificada, há uma grande concentração de respostas nas áreas das ciências empresariais e afins, facto que se revela interessante para os efeitos deste estudo e que, obviamente, resulta da estratégia de distribuição dos inquéritos, assim como do direccionamento de convites/pedidos para o preenchimento do questionário disponibilizado na NET.

Interessou-nos também saber se se tratava, no essencial, de *formadores profissionais*, apenas dedicados a essa actividade, ou se, pelo contrário, a amostra se caracterizava, sobretudo, por *profissionais formadores*, ou seja, formadores que asseguram a sua actividade formativa de par com outras actividades profissionais. Tendemos a crer que estes últimos, pela abrangência de situações profissionais de que dispõem e pela menor dependência da actividade como formadores, têm uma palavra importante a dizer no que à

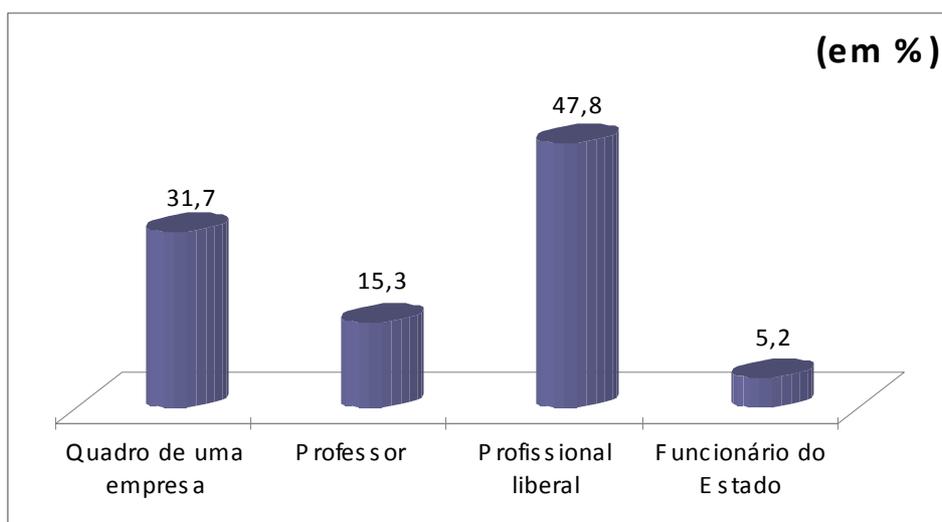
formação diz respeito; em particular, porque estão menos ligados aos centros de formação que contactámos e, como tal, menos condicionados nas respostas. Ora, a esmagadora maioria dos inquiridos desempenha outras actividades, para além da de formador.

**Gráfico 13.1.9. - Desempenho de outras actividades para além da formação**



As actividades extra-formação são as mais variadas, como o comprova o gráfico seguinte.

**Gráfico 13.1.10. - Outras actividades para além da formação**

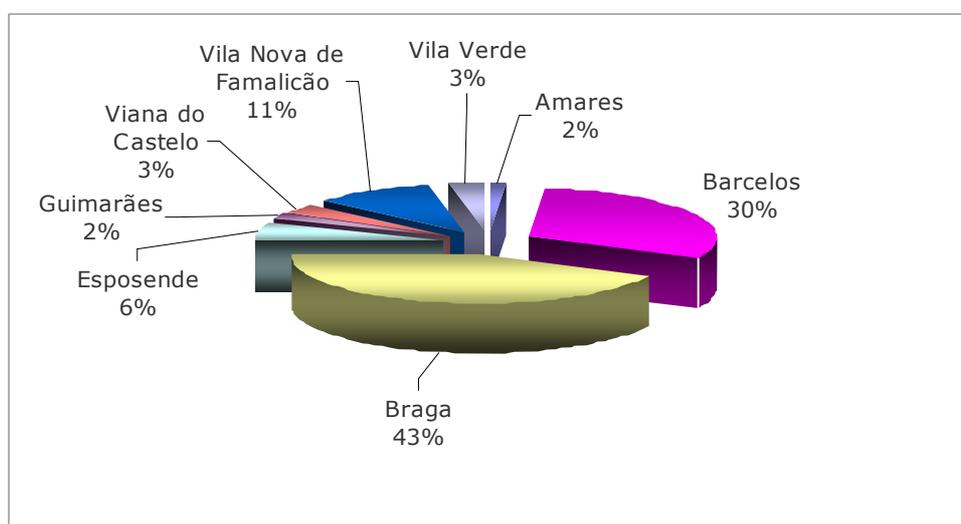


As Outras Actividades referidas pelos formadores inquiridos são, sobretudo, a de profissional liberal, pois trata-se, no essencial, de uma amostra constituída por consultores de empresas.

### 13.2. Empresas inquiridas: caracterização

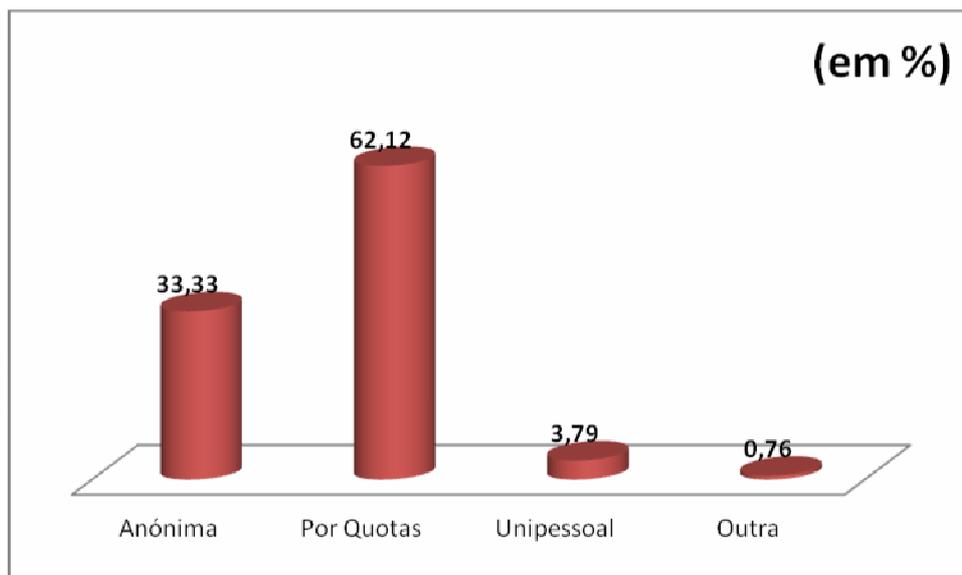
Tal como já atrás referimos, o trabalho de investigação incluiu um inquérito por questionário a uma amostra seleccionada de empresas (n=127). Iremos, agora, caracterizá-las, no que diz respeito às dimensões que mais interessam para a nossa análise.

**Gráfico 13.2.1. - Localização**



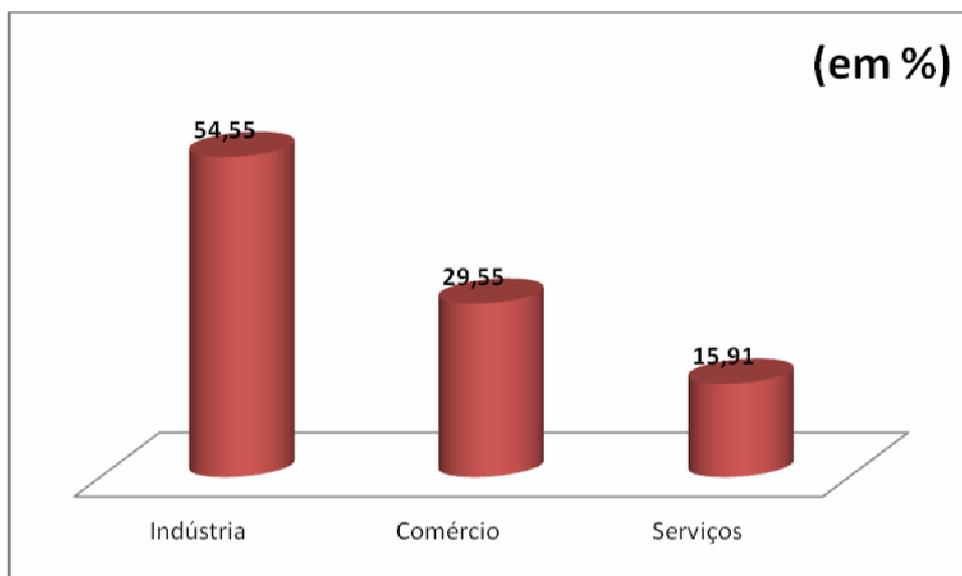
No que respeita à localização, as empresas inquiridas situam-se principalmente em Braga (43%) e em Barcelos (30%).

**Gráfico 13.2.2. - Estrutura jurídica**



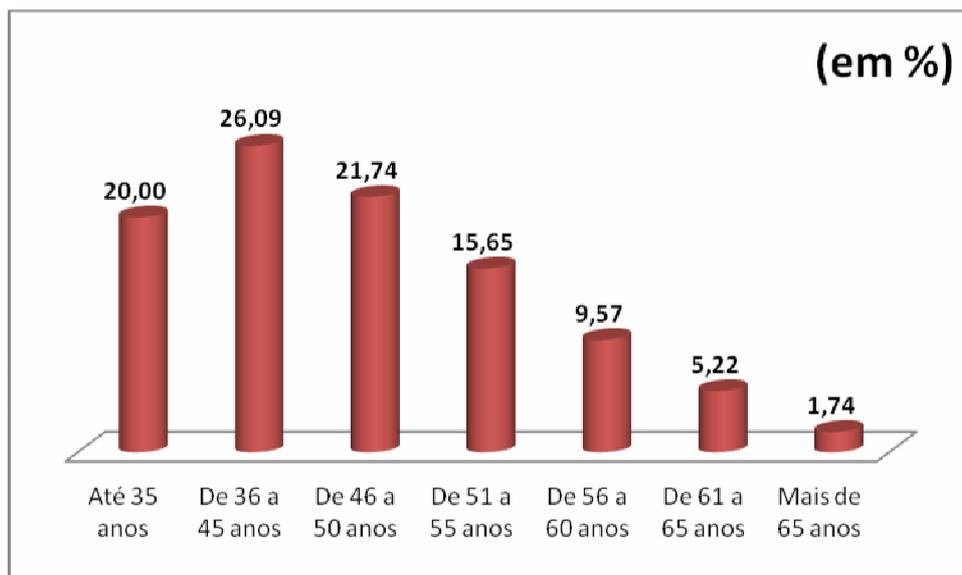
A estrutura das empresas da amostra corresponde, no essencial, à existente na Região do Minho, tratando-se, sobretudo, de sociedades por quotas (62,12%) e sociedades anónimas (33,33%).

**Gráfico 13.2.3. - Sector de actividade**



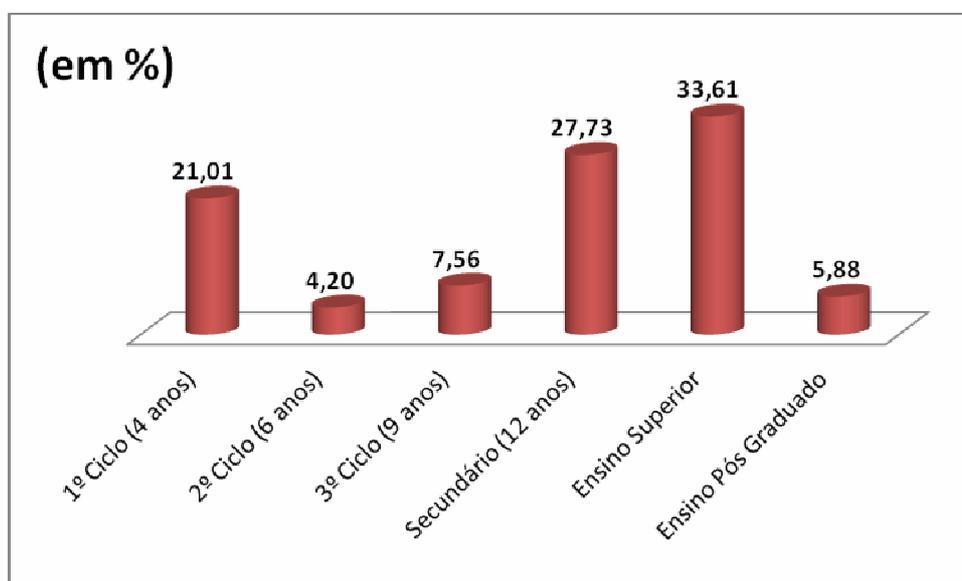
No que diz respeito ao sector de actividade, é o secundário que mais se encontra representado na amostra, o que é coincidente com o universo de empresas da região do Minho.

**Gráfico 13.2.4. - Idade do principal responsável**



As idades dos principais responsáveis das empresas inquiridas encontram-se repartidas, de forma quase equitativa, pelos três primeiros níveis: até 35 anos, de 36 a 45 anos e dos 46 aos 50 anos. De referir que quase 90% dos principais responsáveis das empresas são do sexo masculino, o que corresponde, no essencial, à distribuição por géneros do universo em questão.

**Gráfico 13.2.5. - Habilitações literárias do principal responsável pela empresa**

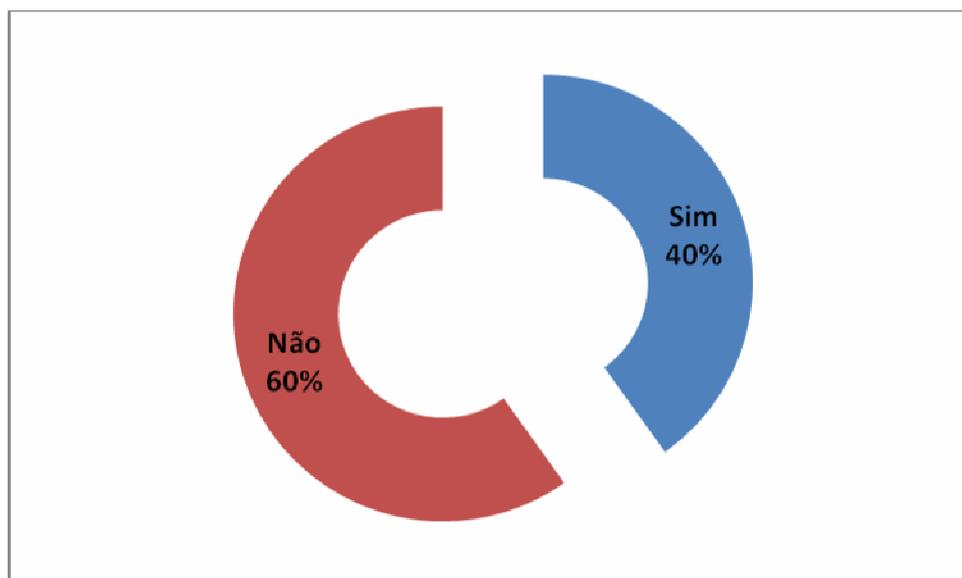


As habilitações dos principais responsáveis das empresas não coincidem com o nível de habilitações que caracteriza os dirigentes de empresas da região (nem mesmo do País), sendo claramente superior. No entanto, julgamos que esta não representatividade da amostra no que às habilitações diz respeito não

constitui factor condicionante da validade deste estudo, tendo em conta que se pretende conhecer uma realidade com algum grau de complexidade e que exige alguma capacidade de análise, características que exigem níveis de habilitações como os que aqui encontramos. Por outro lado, e tendo em conta que a níveis superiores de educação encontram-se, em geral, associadas mais elevadas taxas de acesso à formação profissional, é legítimo pensar que, a terem realizado formação nas suas empresas, o terão feito com mais consciência da sua importância e, como tal, com mais exigências ao nível das práticas formativas adoptadas. A ser assim, esta característica de não representatividade da amostra pode, afinal, revelar-se como uma vantagem.

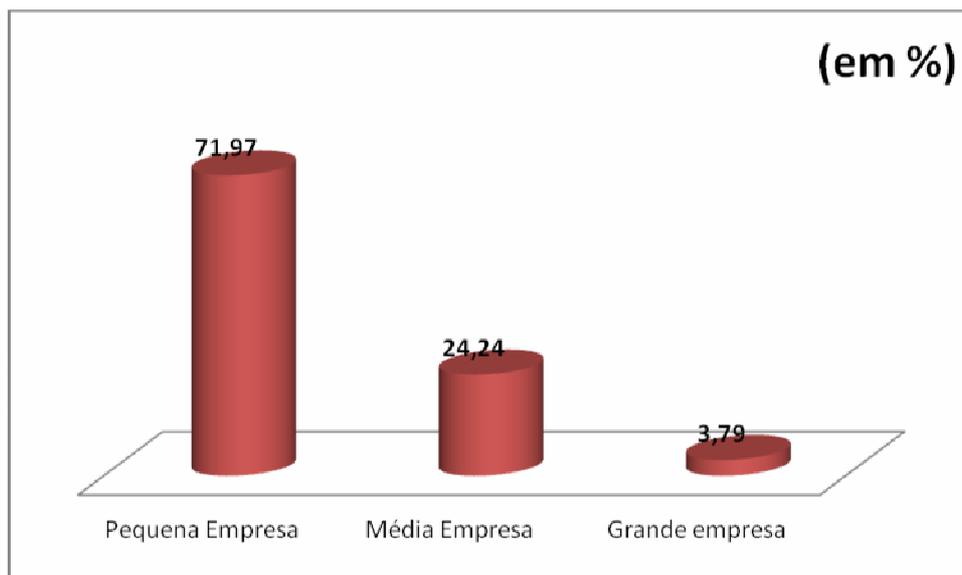
Tendo em conta que uma parte significativa das Normas de Certificação obriga à realização de formação, importava saber quantas das empresas da nossa amostra se encontravam certificadas.

**Gráfico 13.2.6. - Certificação**



O tipo de certificação mais representada é a ISO 9001:2000, seguindo-se a certificação de acordo com a norma ISO 14001, associada à certificação da gestão ambiental. Encontramos ainda 2 empresas certificadas pela norma ISO/TS 16949, normalmente exigida a quem trabalha com o sector automóvel.

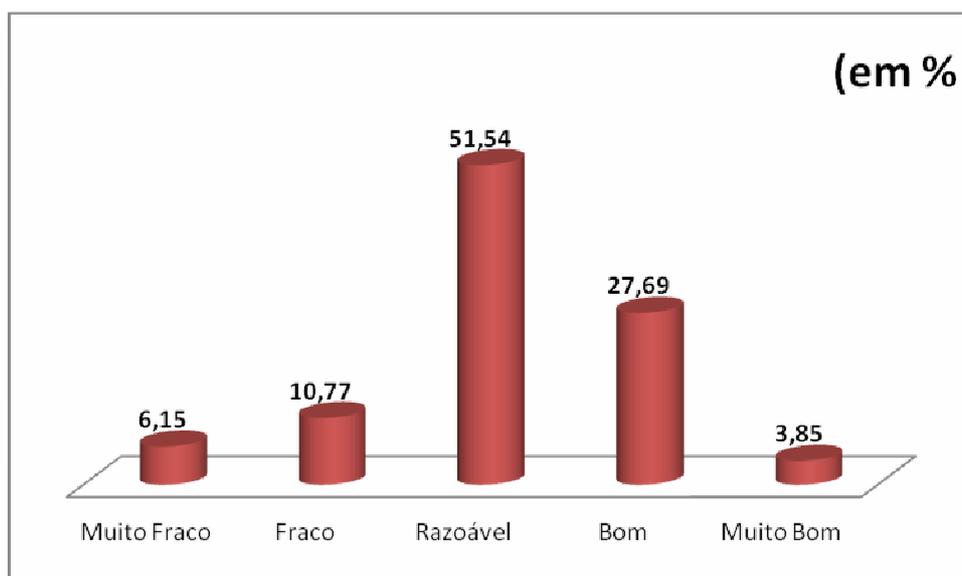
**Gráfico 13.2.7. - Dimensão das empresas**



No que diz respeito à dimensão das empresas, a amostra encontra-se essencialmente constituída por PME, ou seja, e no essencial, representativo do panorama empresarial da região.

Achámos pertinente obter a opinião das empresas relativamente ao grau de competência dos seus colaboradores, uma vez que se tratava de uma variável que seria útil para efeitos de cruzamento de dados.

**Gráfico 13.2.8. - Nível de competência profissional dos colaboradores**



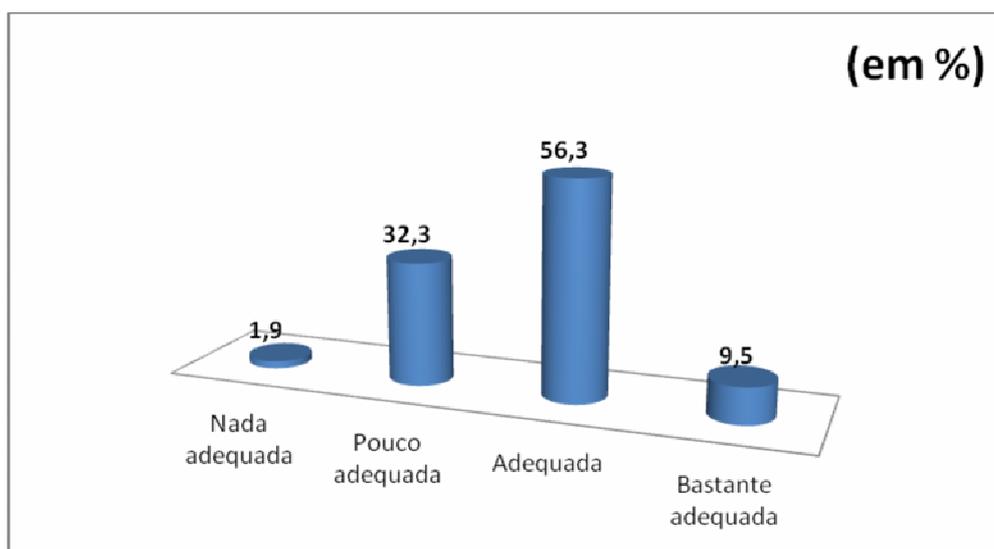
Os resultados parecem contrariar a ideia generalizada de que há escassez de competências nos activos portugueses, uma vez que, como o comprova o

gráfico anterior, 82% dos inquiridos consideram o nível de competências como sendo, no mínimo, *Razoável*.

### **13.3. Representações da formação profissional**

Quisemos começar a análise das representações sobre a formação profissional inquirindo os formadores quanto à qualidade global da oferta formativa.

**Gráfico 13.3.1. - Qualidade global da oferta formativa (segundo os formadores)**

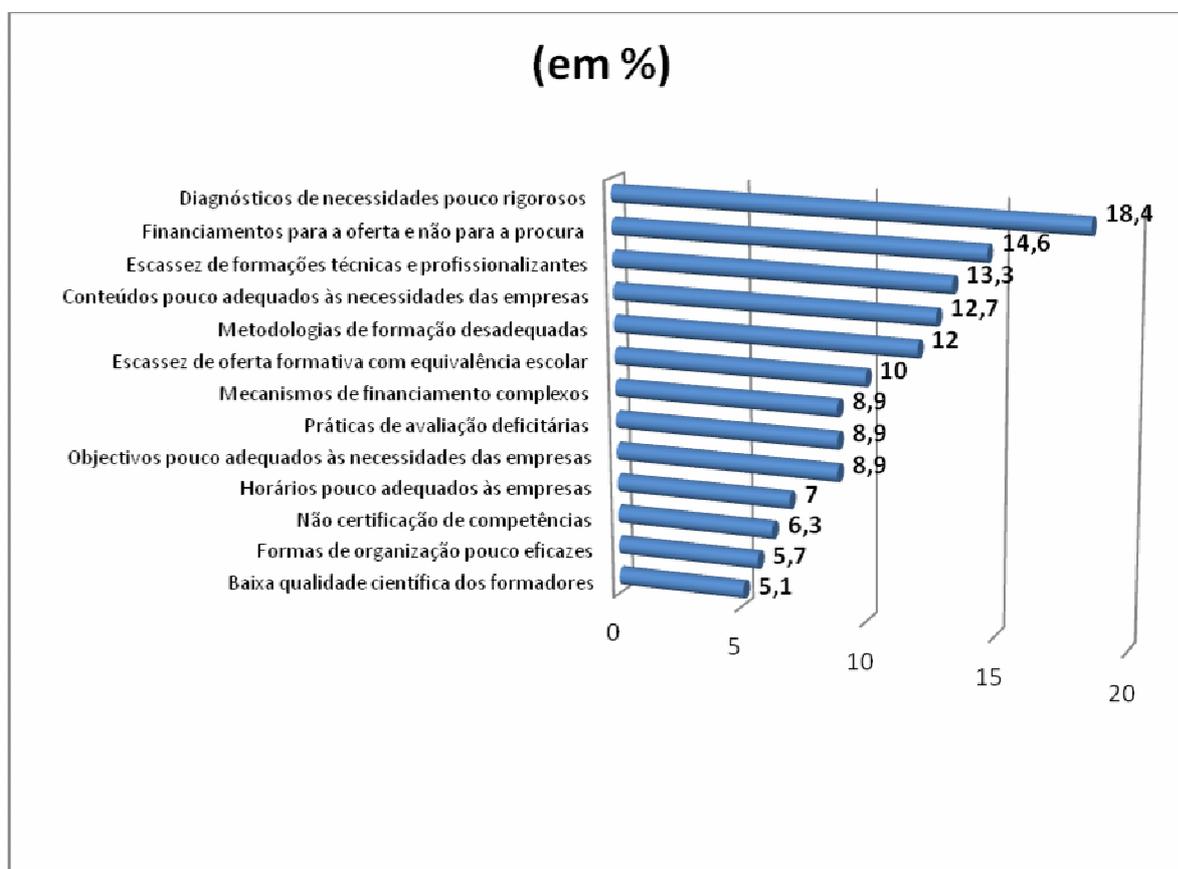


Embora as opiniões se dividam, a maioria dos formadores (65,8%) considera a oferta formativa, no mínimo, *Adequada*. No entanto, é de referir que, sendo a questão colocada a prestadores de serviços formativos, um em cada três formadores acha que é necessário aumentar o grau de adequação da formação; é igualmente de relevar que, numa amostra com elevadas habilitações e experiência formativa (em anos de experiência e horas de formação), apenas 9,5% respondam *Bastante Adequada*.

Não havendo correlação estatisticamente significativa, foi, no entanto, possível concluir que a percentagem de inquiridos a considerar a oferta formativa *Adequada* e *Bastante Adequada* vai diminuindo de forma inversamente proporcional às habilitações dos inquiridos (91,7% dos formadores com o 12º ano considera a oferta formativa *Adequada* ou *Bastante Adequada* versus os 60,9% de formadores com grau de Mestre). Curiosamente, a percentagem de formadores com opinião positiva relativamente à qualidade global da oferta formativa é directamente proporcional ao número de horas de formação que afirmam ter assegurado; ou seja, quanto mais experientes, em termos de horas de formação asseguradas, mais consideram a oferta formativa como *Adequada* ou *Bastante Adequada*. Tal facto sugere-nos, mais do que o nível de habilitações, que se trata de respostas consistentes.

Os formadores que a consideraram *Pouco* ou *Nada Adequada* foram questionados quanto às razões dessa falta de adequação. Eis as respostas obtidas.

**Gráfico 13.3.2. - Explicações para a falta de adequabilidade da oferta formativa**



Não é de estranhar que a baixa qualidade científica dos formadores apareça aqui posicionada em último lugar. O mesmo se pode dizer da pouca importância atribuída à baixa eficácia das formas de organização da formação, tendo em conta que, não raro, os formadores se encontram envolvidos nas decisões relativas à escolha destas últimas e nas consequências práticas dessas opções.

No entanto, já consideramos relevante que apenas 6,3% dos inquiridos considere que uma das cinco principais razões para a falta de adequação da oferta formativa é o facto de uma parte importante da formação contínua não permitir a certificação de competências. Tendo em conta o actual movimento europeu em torno da certificação de competências na formação profissional e de, no caso português, essa preocupação ter sido alvo de uma importante campanha mediática e, ainda, de condicionar as regras de funcionamento do QREN, parece haver algum divórcio de opiniões entre os formadores inquiridos e as preocupações europeias e governamentais.

Estas respostas são, de certa forma, consistentes com o facto serem, também, poucos os formadores que consideram as práticas de avaliação como deficitárias. Isto porque, como é sabido, a certificação de competências exigirá maior esforço, em quantidade e, sobretudo, em qualidade, às práticas avaliativas. No entanto, estranhámos que poucos formadores considerem a avaliação como sendo passível de substanciais melhorias, quando se sabe que, de entre as entidades formadoras acreditadas, apenas 5% se encontram acreditadas no domínio do *Acompanhamento e Avaliação*. Tendemos a crer que tal facto se deverá à escassez de competências avaliativas nos próprios formadores (como teremos oportunidade de demonstrar).

Igualmente interessante é o facto de a fraca qualidade dos diagnósticos de necessidades ter sido referida como a explicação mais importante para a falta de adequabilidade da oferta formativa. Interessante, porque se trata de um domínio de intervenção de enorme importância para o sucesso ou o fracasso da formação. Interessante, ainda, porque, de facto, apenas 8% das entidades formadoras se encontram acreditadas neste domínio, o que atesta da qualidade média dos diagnósticos de necessidades de formação no País. E interessante, por último, tendo em conta que o diagnóstico de necessidades de formação é, verdadeiramente, o primeiro momento avaliativo de uma acção de formação. Ora, assim sendo, a não realização, ou uma realização deficitária em qualidade de um DNF, compromete, por razões óbvias, toda a estratégia avaliativa da formação, ao não fornecer indicadores, critérios e quadros de referentes para os esforços avaliativos.

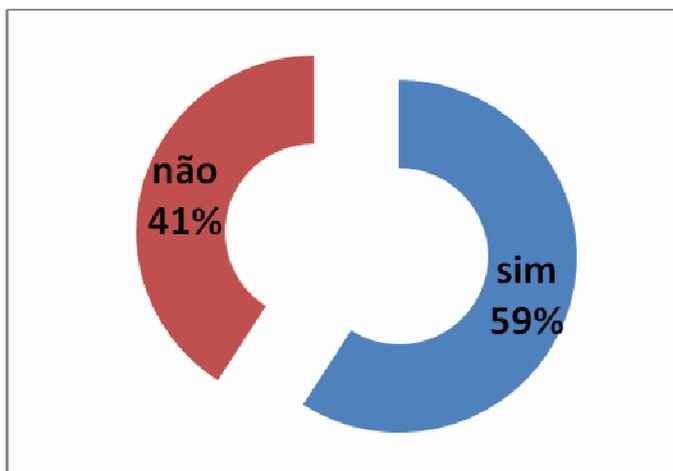
Tal contradição nas opiniões permite-nos inferir que os formadores inquiridos não terão completa consciência da ligação de causalidade linear entre os momentos do diagnóstico de necessidades e da avaliação. O que, por sua vez, confirma a necessidade de investir na dinamização de uma cultura avaliativa mais sólida, a começar pelos próprios agentes formativos.

Procurámos perceber também as opiniões dos dirigentes de empresas no que diz ao modo como encaram a formação profissional.

Em primeiro lugar, foi sem surpresa que constatámos que uma percentagem elevada de entre as empresas inquiridas se encontra em incumprimento legal. Significa isto que há ainda um número demasiadamente elevado de empresas que, nos últimos três anos, não realizou formação

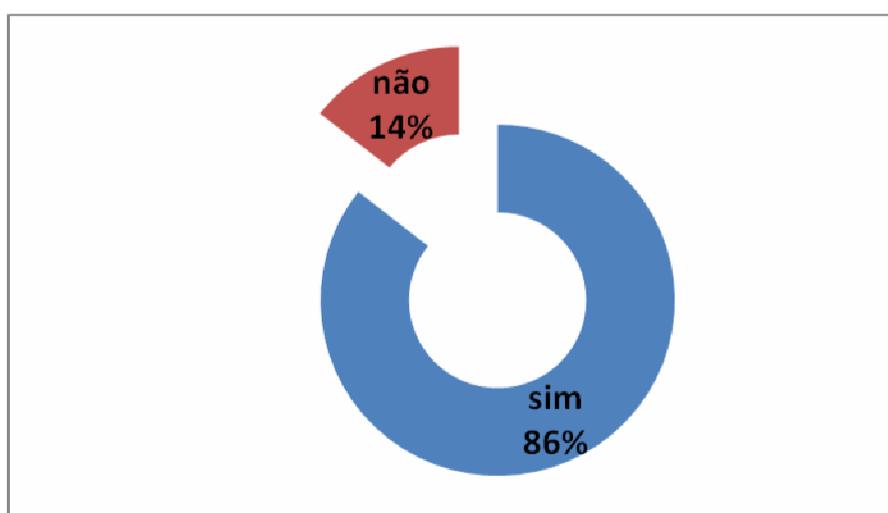
profissional, desrespeitando, assim, as directrizes da actual legislação laboral, segundo as quais as empresas são obrigadas a proporcionar, por ano, um mínimo de 35 horas de formação profissional a cada um dos seus colaboradores.

**Gráfico 13.3.3. - Realizou Formação Profissional nos últimos três anos?**



Uma das razões para o desrespeito da legislação teve a ver com desconhecimento da actual legislação. De facto, há ainda, a julgar pela amostra de empresas inquiridas, um número demasiado elevado de empresas que desconhece a actual legislação laboral e as obrigadoriedades de formação que daí decorrem.

**Gráfico 13.3.4. - Tem conhecimento da actual legislação laboral?**



O cruzamento desta variável (do conhecimento ou não da legislação laboral) com a da realização da formação profissional permitiu mesmo constatar a

existência de uma correlação estatisticamente significativa entre o desconhecimento da legislação e a não realização de formação profissional nos últimos três anos. Tal facto leva-nos a concluir da absoluta e imperiosa necessidade de se investir tempo e recursos na divulgação desta informação, preferencialmente junto dos próprios colaboradores das empresas, de modo a que pressionar empresários, a partir da base, a investir mais em formação.

Até porque, para além da questão do desconhecimento, há ainda o problema da não concordância. Nos inquéritos por entrevista realizados aos responsáveis das empresas, foi possível saber que, embora a maioria seja a favor da obrigatoriedade da formação profissional, há ainda uma percentagem (sensivelmente, um em cada três inquiridos) que se manifesta contra. As razões dessa discordância variam, em ordem de importância decrescente, entre:

- a própria obrigatoriedade em si (alegando que a formação deve corresponder a necessidades efectivas e não decorrer de uma imposição legal e ainda que há especificidades em cada empresa que não podem ser tidas em conta quando a legislação não concede margem de manobra);
- a carga horária mínima como sendo excessiva (sendo as 35 horas consideradas algo exageradas).

Também é verdade que a maioria dos inquiridos concorda com a actual legislação e que isso é, claramente, um aspecto a relevar. Este facto é consistente com uma outra conclusão já por nós aqui apresentada e que é a de que, na generalidade dos casos, as empresas revelam ter clara consciência de que a formação não vale por si. Sendo certo que ainda encontramos opiniões que sugerem que a formação se realiza ... *porque sim*, no essencial, as ideias recolhidas nas entrevistas relativamente à importância da formação profissional remetem para duas grandes categorias de análise: 1) empregabilidade dos trabalhadores e 2) competitividade empresarial, sendo esta a que regista mais unidades de conteúdo.

De referir que a primeira categoria – reforço da empregabilidade – não conta com qualquer unidade de conteúdo em que esta razão apareça isolada. Ou seja, os entrevistados referem que, para além do necessário desenvolvimento da empresa, a formação serve para:

- “aumentar a empregabilidade do trabalhador”;
- que os colaboradores possam “ter ferramentas que lhes permitam ser competentes e empregáveis no mercado de trabalho”;

- “garantirem o seu próprio posto de trabalho”.

Esta ideia é coincidente com algumas das opiniões recolhidas, em sede de entrevista, junto de responsáveis de centros de formação, em especial aqueles que asseguram formação profissional de qualificação e, como tal, certificada. De facto, nestes centros, e tendo em conta esta orientação da formação para a atribuição de uma qualificação profissional, a formação é vista, pelos directores entrevistados, sobretudo, como um modo, eficaz, de criar condições de empregabilidade.

*“...cada vez mais a formação profissional é mais importante do que uma habilitação académica. (...) Hoje em dia, quem tem formação profissional, se calhar alcança mais rapidamente um emprego. (...) Olhando para a grande taxa de desemprego que temos hoje em dia, até são pessoas que são licenciadas.”(DCF – Director de Centro de Formação)*

Vale a pena referir ainda que, mesmo nos casos da formação de aperfeiçoamento assegurada por este tipo de centros, a importância que atribuem à formação é da mesma ordem: uma lógica formativa assente no indivíduo, sendo da responsabilidade deste retirar proveito do que aprende para os contextos pessoais e profissionais onde opera. A preocupação é menos a do reforço de factores de competitividade nas empresas e mais de competências de empregabilidade, ideia que se encontra expressa na centralidade do conceito de actualização de competências.

*“...as tendências mudam de ano para ano. Uma pessoa que tira um curso em 2000, se parar em 2007, pouca evolução vai haver ali. O que é que nós temos? Temos as chamadas acções de aperfeiçoamento.” (DCF)*

*“ (acções de aperfeiçoamento) ninguém é obrigado, simplesmente é uma mais valia para eles.” (DCF)*

No que diz respeito à segunda categoria emergente das entrevistas – a competitividade empresarial – esta foi referida por mais de metade dos entrevistados, circunstância que a transforma na razão de ser por excelência para a realização da formação (pelo menos, ao nível do discurso) e que nos leva a concluir que a formação é já entendida, em muitas empresas, como um investimento.

De entre as várias afirmações recolhidas, optámos por seleccionar apenas algumas. A formação serve, na óptica de alguns dos entrevistados, para:

- “aumentar a produtividade”.
- “o desenvolvimento estratégico da empresa”.
- apoiar a “estratégia da reestruturação da empresa, a aquisição de novos equipamentos, a evolução para novos produtos; (...) a formação (...) é parte integrante, no fundo, dessa estratégia de desenvolvimento”.
- “manter níveis de produtividade e de qualidade”.
- “reforçar (...) a competência da empresa; portanto tem que se traduzir num melhoramento em termos práticos”.
- “Antes de mais nada, (...) um aumento da produtividade.”
- “atingir as missões das instituições, isto é, uma ferramenta para alcançar os objectivos das empresas”.

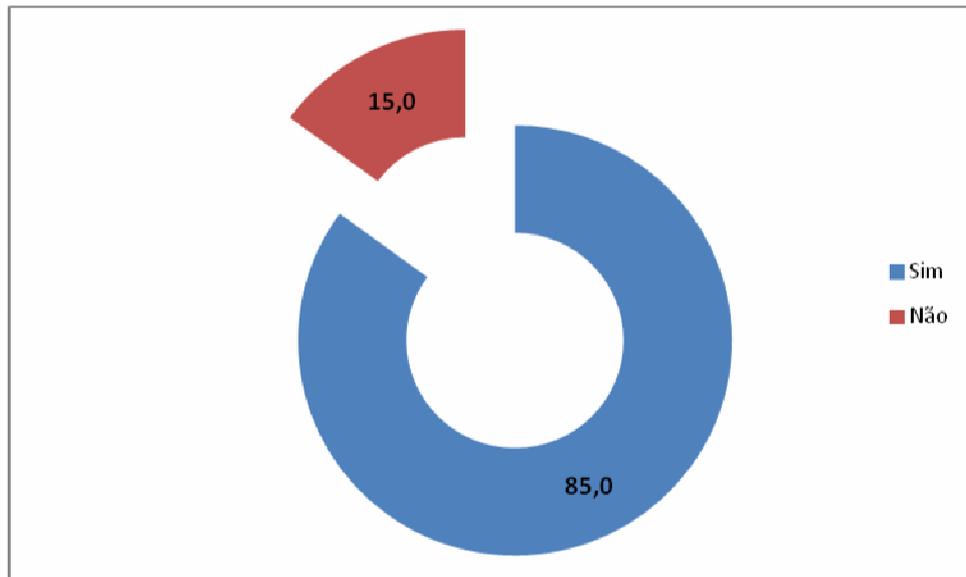
Estas opiniões são, por sua vez, coincidentes com afirmações expressas por directores de centros de formação cuja actividade se encontra, sobretudo, na formação de aperfeiçoamento (e menos orientada para a formação de qualificação ou de reconversão). Nestes casos, a ideia da formação profissional está, por natureza, associada a apoio a empresas, para efeitos de resolução de problemas. O director de formação de uma destas entidades formadoras considera-se mesmo *“o braço direito dos empresários, dos meus clientes; aliás, qualquer coisa de que eles precisam...”*

Para além das duas categorias de análise atrás mencionadas, emergiram ainda, das entrevistas aos responsáveis das empresas, outras categorias, ainda que menos expressivas em quantidade de afirmações. Assim, a formação é, ainda, vista como:

- a. espaço de integração;
- b. actualização de competências (categoria que, de entre estas três, é a mais expressiva em termos de unidades de conteúdo, porventura pelo facto de as opiniões aqui enquadráveis se encontrarem, em geral, relacionadas com a necessidade de manter as empresas concorrenciais e competitivas); e
- c. obrigatoriedade resultante de processos de certificação.

No entanto, e apesar do entendimento claro da ligação intrínseca que existe entre a realização da formação e as estratégias das empresas, um número elevado de empresas da amostra refere, pela voz dos seus responsáveis, ter encontrado dificuldades na realização de formação profissional. Isso foi patente nos resultados dos inquéritos por questionário.

**Gráfico 13.3.5. - Teve dificuldades em realizar formação profissional nos últimos três anos?**



O inquérito por questionário distribuído às empresas listava um conjunto de dificuldades para a realização de formação, para que os inquiridos assinalassem as que consideravam ser as mais importantes.

Como se pode constatar no gráfico que se segue, as dificuldades relevadas pelos dirigentes de empresas não são coincidentes com as referidas pelos formadores para a falta de adequabilidade da formação profissional. No caso das empresas, as principais razões prendem-se com a perturbação causada ao normal funcionamento da empresa (impossibilidade de dispensar os colaboradores para a frequência de formação em horário laboral) e a relutância destes em disponibilizar o seu tempo pessoal (horário pós-laboral) para frequentarem formação.

**Gráfico 13.3.6. - Dificuldades encontradas na realização de formação profissional (empresas)**



Nas entrevistas realizadas, a primeira razão mencionada no gráfico anterior não foi muitas vezes mencionada (o que se entende), antes tendo sido frequente ouvir opiniões que salientavam a baixa motivação dos colaboradores para a formação.

Essa razão, por sua vez, foi explicada com base em argumentos como:

- a) baixos níveis de qualificações e habilitações dos colaboradores (ciclo vicioso de que é difícil libertarem-se);
- b) dificuldades por parte dos colaboradores em reconhecerem na formação uma oportunidade de evolução e de melhoria;
- c) formações demasiado teóricas e afastadas das realidades específicas dos formandos e das suas efectivas necessidades;
- d) baixa qualidade de desempenho por parte de entidades formadoras e formadores.

Estas razões são coincidentes, no essencial, com as respostas aos questionários, como se poderá depreender da análise do quadro anterior.

Como principal discrepância entre as entrevistas e os questionários, saliente-se o facto de naquelas não ter sido, praticamente, mencionada a questão dos elevados custos envolvidos, dificuldade, em contrapartida, referida por 47,8% dos inquiridos nos questionários (sendo, inclusive, a terceira principal dificuldade apontada).

*(os empresários) "estavam mal habituados, porque os valores da formação eram só para ganhar dinheiro. Estavam habituados a receber dinheiro. No fundo, a formação não ia criar valor à empresa, não havia um retorno. (...) Quanto é que a minha empresa vai receber? É que eu vou ter as pessoas duas horas por dia que não vão produzir? Pois, mas está a investir neles. Sim, mas depois eles vão embora! Sim mas enquanto estão na empresa, ..." (DCF)*

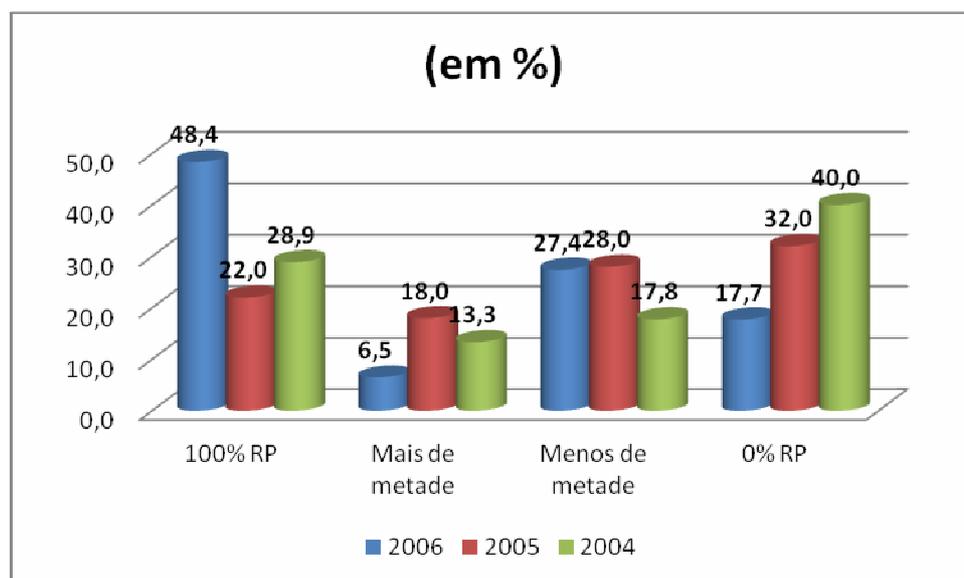
*"Daí eu achar que a formação havia de ser a pagar. Quem quiser investir na formação, ao contrário daqueles que dizem que é um custo, eu considero um investimento, e tento inculir isso aos clientes, e é muito difícil." (DCF)*

De modo a podermos ultrapassar o plano dos discursos, passíveis, como é sabido, de alguma deseabilidade social, procurámos saber como financiam as empresas a formação que realizam. E as respostas obtidas, nos questionários como nas entrevistas, permitiram-nos concluir que, ainda que se tenha melhorado, gradualmente, ao longo dos últimos anos, há ainda uma percentagem significativa de empresas que não efectua qualquer tipo de investimentos em formação (37,8% em 2004, 35,2% em 2005 e 31,7% em 2006). No que respeita às restantes, os investimentos efectuados são muito

variados, pois encontrámos casos em que os investimentos feitos são praticamente nulos e outros em que a afectação de recursos é bem elevada. Tal facto é consistente, de resto, com o que acontece à escala nacional, de acordo com valores do relatório da DGEEP.

Face a esta realidade, pareceu-nos, pois, pertinente analisar quais as principais fontes de financiamento destas empresas: se proveniente de recursos próprios ou, pelo contrário, de fundos públicos.

**Gráfico 13.3.7. - Financiamento da formação  
(recursos próprios ou fundos públicos)**



A análise dos dados obtidos permite constatar algum equilíbrio entre a utilização de recursos próprios e fundos públicos, sendo que, em 2006, a utilização de recursos próprios tende a intensificar-se, como o comprova o quadro anterior.

No que diz respeito à análise por sector de actividade, foi possível constatar que é nos *Serviços* onde se encontra mais tendência para a utilização de recursos próprios, havendo, nos restantes sectores uma combinação destes recursos com o financiamento da formação através de fundos públicos.

Em suma, apesar de existir um número demasiadamente elevado de empresas, no Minho, que não investe em formação profissional e que, quando o faz, ainda se socorre bastante de fundos públicos, também é verdade que são já muitos os responsáveis de empresas a entender a formação como um investimento, ligando esse investimento às condições de exploração do negócio

e, conseqüentemente, ao reforço da competitividade organizacional. Eis dois depoimentos dos vários que poderíamos ter seleccionado:

*"(...) interessa-me que o dinheiro que vou gastar na formação tenha um reflexo, que o propósito da formação seja melhorar a nossa actividade, a nossa qualidade, a nossa eficácia, a nossa eficiência." (DE – Director de empresa)*

*"Conseguimos vencer aquelas primeiras resistências, de que a formação é uma despesa e passou a ser um investimento e bem, e portanto, passou a ser incluído numa perspectiva de investimento e com resultados positivos." (DE)*

Este facto sugere novas e interessantes perspectivas para o futuro, até e desde logo pela pressão que esta convicção gerará nas entidades formadoras, no que diz respeito ao modo como deverão criar condições para que resulte claro, para todos os envolvidos, que benefícios resultam da actividade formativa que asseguram.

No entanto, foi igualmente possível conhecer, no âmbito dos questionários às empresas, algumas dificuldades por estas encontradas na realização de formação profissional, dificuldades essas que deverão ser tidas em conta por entidades reguladoras e formadoras, de modo a que mais facilmente se possa adequar a oferta à procura formativa. De entre elas, saliente-se: 1) a dificuldade em disponibilizar colaboradores para formação em horário pós-laboral; 2) a pouca motivação dos colaboradores para a frequência da formação; 3) os elevados custos associados à formação e ainda a circunstância de alguma da formação ser pouco adequada às necessidades das empresas (porque demasiado teórica ou ainda pela falta de qualidade de formadores e entidades formadoras).

De referir ainda o elevado número de empresas em incumprimento legal, ao não respeitar a obrigatoriedade de proporcionar aos seus colaboradores as 35 horas de formação anuais, sendo que, para além dos casos em que não se realiza formação... porque não, esse incumprimento deve-se a puro desconhecimento e/ou a discordância da medida.

De novo se alerta para a necessidade de reforçar a mensagem desta obrigatoriedade, porventura sendo de equacionar a hipótese de o fazer junto dos próprios colaboradores, de modo a que sejam estes a pressionar as suas entidades empregadoras a cumprirem com as suas obrigações.

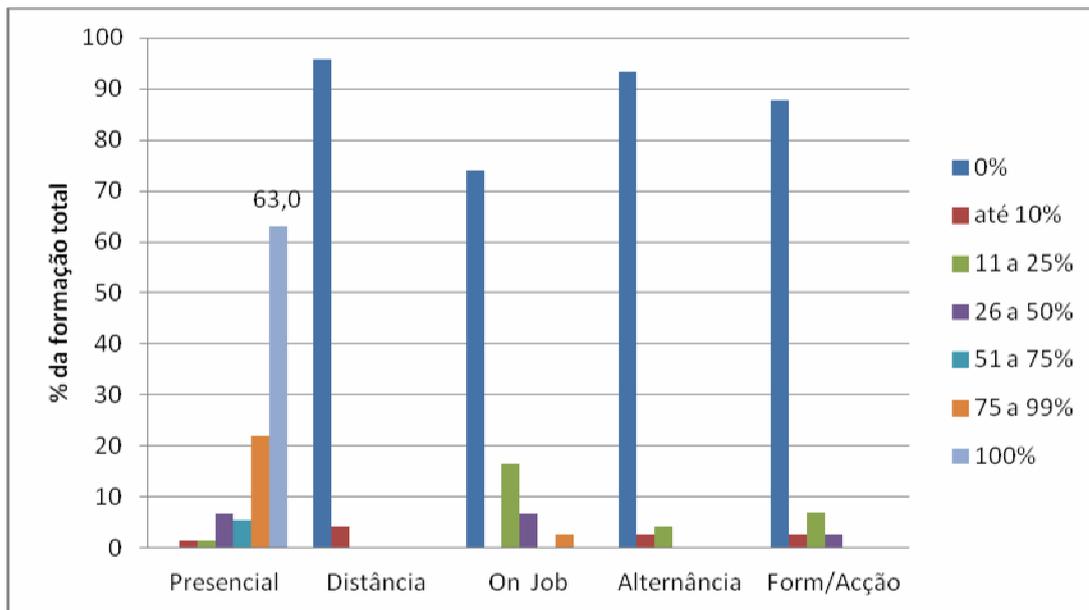
No que diz respeito aos formadores inquiridos, foi interessante constatar que um terço deles considera a formação *Pouco* ou *Nada Adequada*, sendo a principal razão apontada para essa desadequação a fraca qualidade dos diagnósticos de necessidades de formação. A análise realizada permitiu-nos, a partir da constatação de algumas incoerências nas respostas dos formadores, inferir que se torna necessário reforçar competências ao nível da avaliação da formação junto dos próprios formadores.

Relativamente às entidades formadoras entrevistadas, o essencial da análise de conteúdo permitiu-nos perceber que há uma relação entre o tipo de entidade formadora e o modo como valorizam a formação profissional. Assim, as entidades formadoras que estão, sobretudo, orientadas para a formação em qualificação, consideram que a formação serve, sobretudo, necessidades de reforço de competitividade dos activos e dos jovens portugueses (formação centrada no modelo individual). Mesmo nos casos da formação de actualização que asseguram, o discurso encontrado é, marcadamente, o da mais-valia para o formando. Em contrapartida, as entidades que asseguram, sobretudo, formação de actualização tendem a considerar a formação como um apoio às empresas, uma aposta na competitividade organizacional (formação assente numa lógica organizacional). Como veremos mais à frente, este aspecto tem consequências nas práticas de diagnóstico de necessidades e de avaliação da formação.

#### **13.4. Formas de organização da formação**

Achamos pertinente conhecer quais as principais formas de organização da formação. Para efeitos de inquérito, utilizámos a terminologia/taxinomia do IEF: formação presencial, formação em alternância, formação em contexto de trabalho / "on-the-job training", formação-acção e formação à distância. Os resultados foram os que esperávamos, no que diz respeito ao claro predomínio da formação presencial. As respostas obtidas por questionário, junto das empresas inquiridas, foram as constantes do gráfico seguinte.

**Gráfico 13.4.1. - Formas de organização da formação**

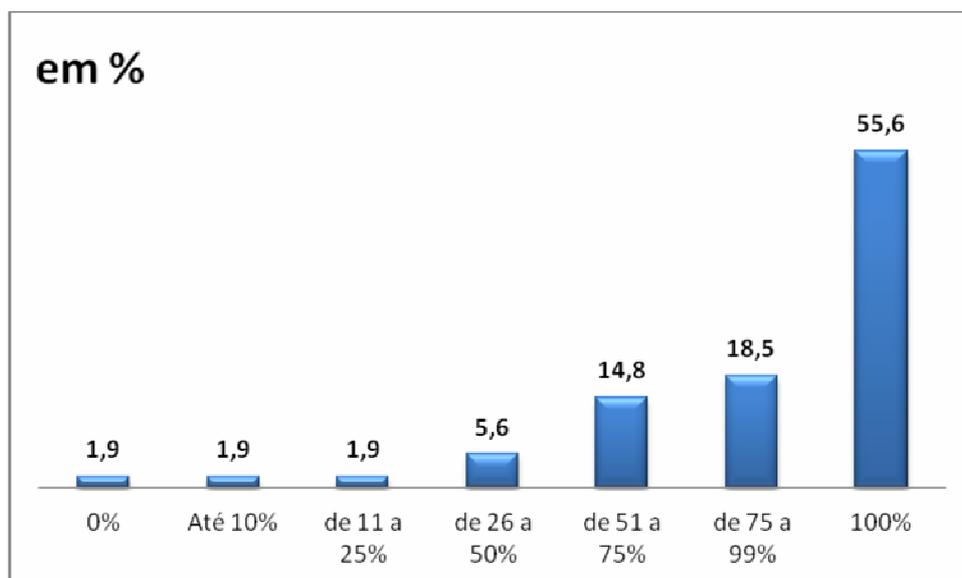


Não se registaram surpresas de monta, quer no que diz respeito à prevalência da formação profissional, quer também às baixas percentagens de formas de organização da formação como as que decorrem em contexto de trabalho (*on job*), com fortes ligações à prática profissional (formação-acção), ou ainda que alternem, de forma sequente e complementar, a sala com o terreno (alternância).

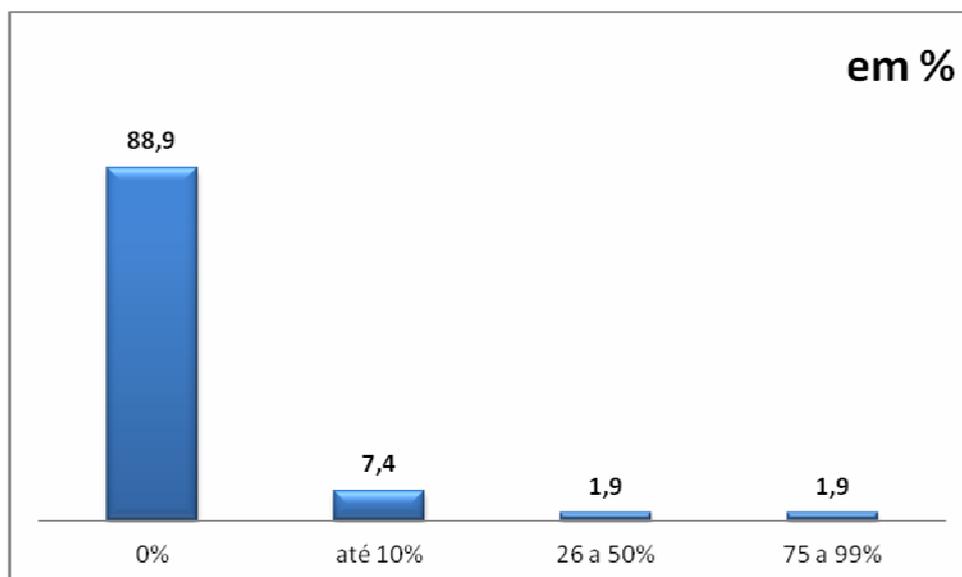
Não foram encontradas diferenças nas respostas em função do sector de actividade ou da dimensão das empresas inquiridas.

Obtivemos os mesmos resultados junto dos formadores, no âmbito dos questionários que lhes dirigimos. Também estes agentes formativos referem que a formação presencial é a mais adoptada, constituindo, as restantes, exemplos avulsos e pouco representativos.

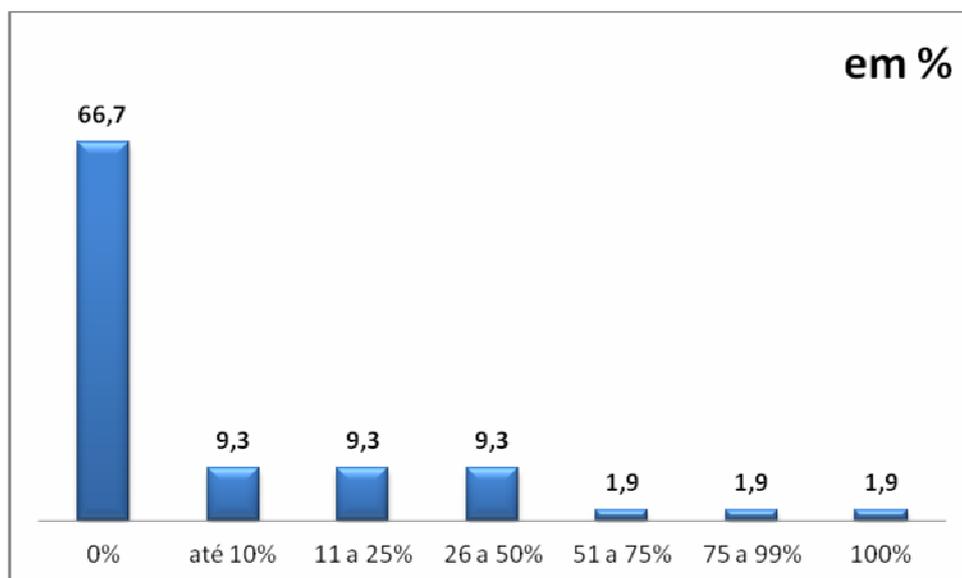
**Gráfico 13.4.2. - Percentagem de formação presencial em relação ao total de formação assegurada como formador**



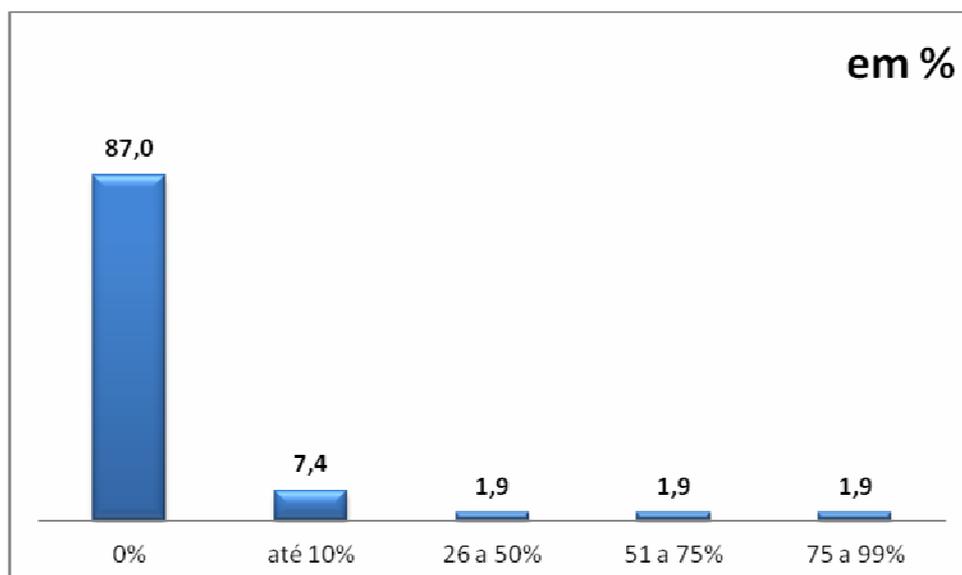
**Gráfico 13.4.3. - Percentagem de formação à distância em relação ao total de formação assegurada como formador**



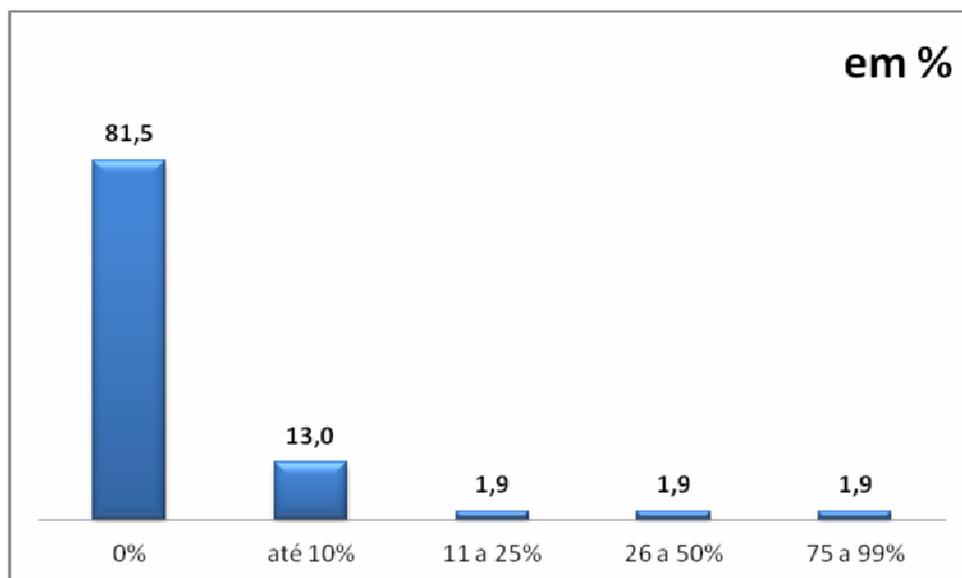
**Gráfico 13.4.4. - Percentagem de formação em contexto de trabalho em relação total de formação assegurada como formador**



**Gráfico 13.4.5. - Percentagem de formação em regime de alternância em relação ao total de formação assegurada como formador**



**Gráfico 13.4.6. - Percentagem de formação em regime de formação-acção em relação ao total de formação assegurada como formador**



Os directores dos centros de formação entrevistados, todos acreditados em diagnóstico de necessidades de formação e/ou avaliação (o que, à partida, sugere mais sistematização nas práticas formativas), foram igualmente peremptórios a este respeito: na esmagadora maioria dos casos, a formação é presencial.

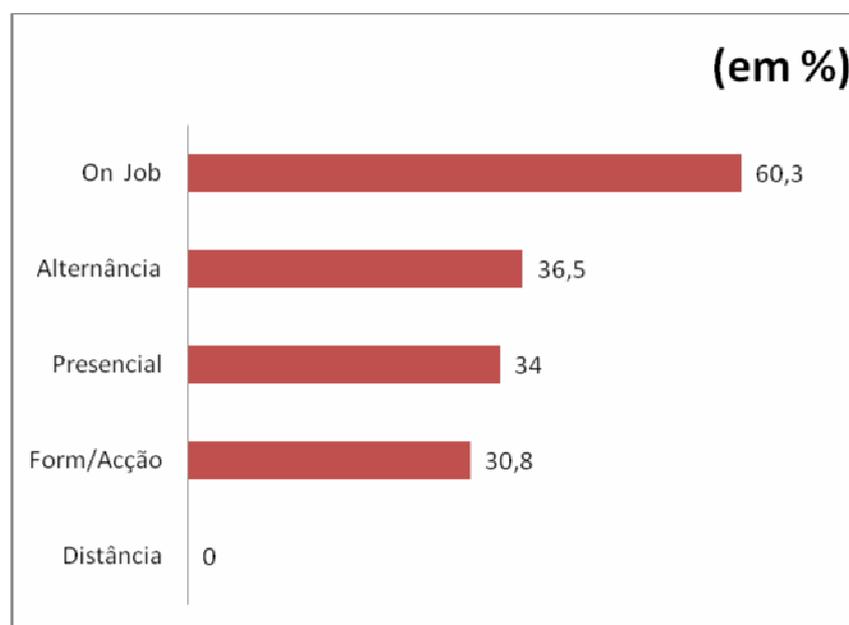
Alguns dos dirigentes de empresas entrevistados deixaram entrever que uma das razões para este facto é o custo. De facto, quanto mais se abandona a lógica presencial, com vários formandos em simultâneo em sala e as decorrentes economias de escala, maior é a possibilidade de os investimentos em formação serem mais exigentes. Num dos casos mencionados nas entrevistas, em particular, tratava-se de formação outdoor<sup>35</sup>, regime de formação que, embora a literatura esteja longe de consensualizar quanto à sua real utilidade, é, no mercado, particularmente onerosa.

*A organização da formação tradicional é aquela formação em sala (...) Este ano íamos apostar numa formação em outdoor, íamos organizar uma formação num fim-de-semana, para todos, até para fomentar o espírito de equipa da empresa; vamos ver, o Plano de Formação está pendente; vamos ver, porque os valores são muito altos e depende, e vamos ver. (22)*

<sup>35</sup> Forma de organização que aqui não incluímos, por não constar das taxonomias habitualmente tidas em conta para estas análises e para as lógicas de pedidos de financiamento.

Era nosso interesse, também, saber que opinião os inquiridos tinham relativamente às diferentes formas de organização da formação. E os resultados confirmam que há uma importante diferença entre as práticas e o que os inquiridos referem como o mais adequado, facto que nos permite concluir que as recentes apostas do Estado, privilegiando lógicas alternativas como a formação-acção e o e-learning, fazem sentido numa óptica de reorientação da oferta, com vista à formatação da procura.

**Gráfico 13.4.7. - Formas de organização da formação mais adequadas (dirigentes de empresas)**



De referir que, de entre os dirigentes de empresas que referem executar, maioritariamente, formação presencial, 68,6% não a consideram a mais adequada. Em contrapartida, das empresas que executam formação em contexto de trabalho (on job), 77% consideram-na a mais adequada. Perguntamo-nos se os inquiridos conseguiram operar a necessária separação conceptual entre formação on-job e formação-acção (tendemos a crer que, em alguns casos, os inquiridos que responderam a favor da formação on-job estariam a pensar em formação-acção). De resto, são conceitos cuja estanquidade está longe de se encontrar assegurada.

As entrevistas realizadas aos dirigentes de empresas confirmam o que aqui referimos. No essencial, a formação realizada é presencial, em sala, com a dimensão tradicional que se lhe conhece. Mas também são várias as unidades de

conteúdo em que se revela o interesse em evoluir para lógicas mais próximas da prática e em que haja mais possibilidades efectivas de transferência. O que também as entrevistas permitiram concluir é que a opção por formação em contexto de trabalho está, na esmagadora maioria dos casos, destinada a áreas do saber e conteúdos funcionais eminentemente técnicos, para os quais de pouco adianta a formação em sala, com características, por natureza, mais teóricas e distanciadas do que se faz no quotidiano.

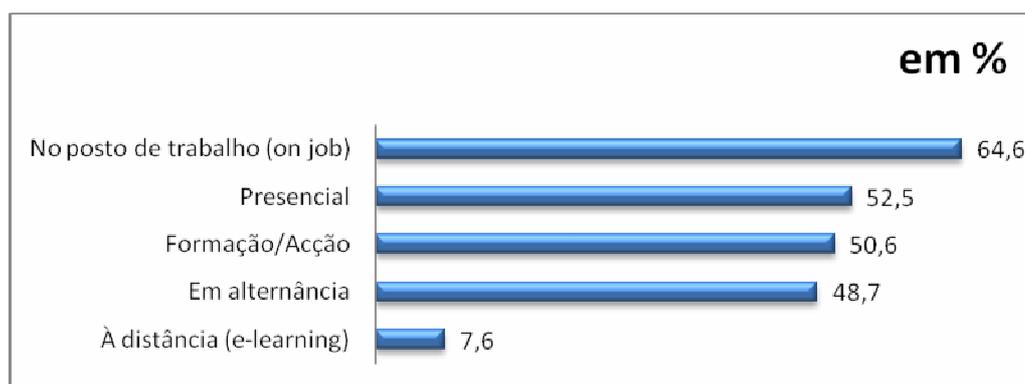
*Não se ensina ninguém a desmontar uma embraiagem numa sala, a fazer desenhos num quadro; ensina-se a desmontar uma embraiagem com um carro à frente e uma embraiagem ali para desmontar. (2)*

No entanto, as entrevistas realizadas aos dirigentes de empresas ou responsáveis de recursos humanos permitiram, igualmente, relevar a preocupação com a dimensão prática e próxima das situações profissionais, que a formação, indiscutivelmente, deve assumir, tal como o espelham as afirmações de um dos dirigentes com quem conversámos.

*(...) agora acho que a maior parte dos cursos e dos formadores já começam a dar formação um bocadinho mais prática, ou seja no posto de trabalho, porque a qualidade tem que ter umas noções teóricas mas depois eles só percebem se for ao posto de trabalho de cada um e disser "olhe, está a ver, o que eu lhe expliquei em sala, vai aplicar aqui, aqui e aqui", e portanto assim eles vêem a aplicabilidade que tem aquela parte teórica, sendo tudo feito em sala complica bastante. (20)*

Os formadores, quando inquiridos sobre o mesmo tema, elegeram a formação em contexto de trabalho (*on job*) como a mais adequada.

**Gráfico 13.4.8. - Formas de organização da formação mais adequadas (formadores)**



Havendo, no caso destes agentes formativos, menos disparidade entre o grau de adequação desta forma de organização da formação e as demais, há, contudo, um aspecto em comum com os dirigentes de empresas e com os responsáveis pelas entidades formadoras que tivemos oportunidade, igualmente, de entrevistar: a pouca importância dada à formação à distância, em regime de *e-learning*.

É um facto que o *e-learning* apresenta conhecidas desvantagens e que estas limitam a sua adopção imediata e não reflectida (Aretio, 2001; Gallaire, 2000; Harry, Keegan and John, 2001, Inglis and Ling, 1999; Lagarto, 2002, Peters, 2001; Silva, 2003; Thorne, 2003):

- Exige competências tecnológicas que ainda não se encontram com facilidade no mercado da formação (tanto ao nível de técnicos de formação como de formadores), implicando, por isso, uma formação prévia para o uso adequado das plataformas de *e-learning*. Esta é uma desvantagem, contudo, que pode ser superada com formação e experiência.
- Exige equipas multidisciplinares para a sua concepção e disponibilização, de modo a poder proporcionar plataformas e materiais de elevada qualidade e com níveis de usabilidade e acessibilidade elevados;
- As soluções puras de *e-learning* dificultam as interacções entre formador e formandos, limitando reacções espontâneas e improvisos, circunstâncias que podem comprometer a eficácia da formação;
- Exige investimentos elevados para a criação de bons conteúdos e materiais didácticos e pedagógicos;
- Depende do grau de auto-motivação dos formandos e parece adequar-se mais a pessoas com níveis socio-culturais mais elevados, naturalmente mais predispostas para a formação e conhecedoras da sua importância.

No entanto, a formação em regime de *e-learning* vem sendo referida, em imensa literatura sobre o assunto, como uma forma de organização da formação que trará inegáveis vantagens e que, por essa razão, se configura como uma clara tendência de futuro. Desde logo, pelo facto de rentabilizar tempo e racionalizar recursos. Isto porque:

- é o formando que determina a que horas estuda, uma vez que o conteúdo está sempre disponível;
- é acedida a partir de qualquer parte do mundo, evitando, assim, despesas de deslocação, de estada ou de utilização de salas;

- engloba recursos multimédia que, se devidamente elaborados, são apoios interessantes e motivadores para a aprendizagem (como áudio, vídeo, *chats*, fóruns, *quiz*, simulações, grupos de estudo, etc.), uma vez que permitem abandonar as lógicas de direcção linear impostas pelas abordagens mais tradicionais;
- permite, verdadeiramente, pedagogias diferenciadas, uma vez que é o formando a determinar o ritmo e a sequência das aprendizagens;
- revela-se particularmente adequada aos formandos que manifestam mais dificuldades de concentração ou que se sentem inibidos em contextos presenciais;
- permite, através das plataformas de aprendizagem *on-line* actualmente existentes e facilmente utilizáveis, interacção entre formadores e formandos;
- permite avaliações rigorosas e fiáveis do próprio processo (bem como do produto), ao controlar tempos de trabalho e de utilização dos formandos, o que, por seu lado, determina que quem fornece o serviço recolhe, com mais facilidade, *feedback* sobre pontos fortes e fracos do sistema e, com base nisso, pode redireccionar investimentos e melhorar a prestação do serviço;
- minimiza custos, quando comparada com os métodos de aprendizagem tradicionais;
- expande os limites e o número de salas de aula, ao não estar condicionada a constrangimentos físicos;
- proporciona uma capacidade de armazenamento de informações, em servidores, que é incomparavelmente superior ao de qualquer biblioteca e, por maioria de razão, ao dos formadores, o que aumenta a possibilidade de acesso à informação, bem como a construção de actividades mais adequadas às necessidades específicas dos formandos.

Para além destas vantagens, que nos parecem óbvias, é forçoso que se atente na actual geração, já a entrar no mercado de trabalho, a que alguns chamam Nativos Digitais (Palfrey e Gasser, 2008). Nascidos após 1980, os nativos digitais apareceram quando as tecnologias digitais apareceram *on-line* e, desde então, têm vindo a transformar a forma de estudar, trabalhar, escrever e interagir. São jovens cujo único mundo conhecido é o que mistura o real e o virtual, operam em redes 24/7, têm uma diferente relação com a informação e o

conhecimento, dispõem um maior controlo sobre o seu contexto cultural e operam on-line com a mesma ou maior facilidade do que em contactos presenciais (Veen e Vrakking, 2006).

Baseando-nos no trabalho realizado por Rui Marques, denominado *O Centro da Educação visto de fora* (in Carneiro, 2000) e nas várias e regulares informações recolhidas nos media quanto a esta nova geração de nativos digitais, podemos afirmar que:

- o mundo em que pensam, vivem e sentem caracteriza-se por maior velocidade, em todas as suas dimensões, circunstância que gera impaciência, superficialidade e percepções menos nítidas e claras do que os rodeia. Os jovens de agora sabem mais e mais cedo, ainda que de uma forma mais superficial. Este facto gera pressões em contextos educativos e formativos, pois terão de adaptar os ritmos e estratégias pedagógicos a este tipo de condicionalismos.
- conferem enorme importância à novidade, valorizando, dessa forma, produtos e serviços com ciclos curtos e constantemente renovados, o que os faz estar mais abertos à experimentação, à inovação e à criatividade (Veen e Vrakking, 2007; Palfrey e Gasser, 2008). Também por esta razão, a escola e a formação necessitarão de procurar constantemente novas e mais interessantes formas de promover a aprendizagem, baseando-a em situações concretas e reais e obrigando-os a gerir o imprevisto.
- trabalham em redes cooperativas, em permanente conexão, onde as tecnologias (inclusive e sobretudo as móveis) são factor indispensável.
- o trabalho em rede que os caracteriza revela uma propensão para a criatividade e a partilha de informações e de conhecimento, circunstância que, mais do que nunca, sugere uma leitura da aprendizagem de cariz construtivista.
- estão habituados a lidar com excesso de informação<sup>36</sup> e a filtrar a que mais lhe interessa, ainda que não necessariamente pelas melhores razões;

---

<sup>36</sup> De acordo com Palfrey e Gasser (2008), só no ano de 2007, a informação produzida e alojada na Internet corresponde a 3 milhões de vezes todos os livros jamais escritos, 12 pilhas de livros da terra até ao sol e 8 toneladas de livros por pessoa no planeta. O ritmo de crescimento desta produção e alojamento de informação determinará, segundo os mesmos autores, que em 2010,

- as lógicas de aprendizagem não-formal e informal sobrepõe-se, cada vez mais, às aprendizagens formais, assumindo-se como natural e evidente que é a vida, pessoal e profissional, que deverá ser entendida como uma sucessão de condições mais ou menos facilitadoras de aprendizagem. Ora, a escola e os ambientes formais de formação têm negligenciado esta dimensão formativa.

Este conjunto de características, já evidenciadas no momento presente e patentes em jovens a entrar no mercado de trabalho pressionará, portanto, os sistemas educativos e formativos no sentido de uma maior utilização das tecnologias da informação e da comunicação e provocará alterações ainda não completamente antecipáveis no que diz respeito ao ensino e à formação.

“O ciberespaço é um novo lugar da vida em que os jovens se expressam, aprendem, se relacionam e se entretêm. Os educadores devem conhecê-lo para poder intervir educativamente neste novo espaço.” (Escaplez, 2008:24)

No que diz respeito à educação, por exemplo, há já um enorme consenso na UE quanto à necessidade e premência de reformar a educação. A Agenda de Lisboa, com os objectivos definidos para 2010 – Europa como líder da Sociedade do Conhecimento, originou vários estudos, relatórios e conclusões acerca dos factores-chave da promoção do sucesso educativo e formativo.

Um deles tem, precisamente, a ver com a importância atribuída à aprendizagem ao longo da vida por parte dos próprios professores e formadores, sob pena de não se conseguir criar alicerces de melhorias nas aprendizagens. Daí que a própria formação de educadores/formadores tenha de ser revista, deixando de se basear exclusivamente em contextos formais e esquemas tradicionais.

*Learning competences are not mastered in a single straightforward way but are shaped by a broad range of developmental influences to which learners are exposed<sup>37</sup>*

---

esses números ascendam a 73 pilhas de livros da terra até ao sol, o equivalente a 37 toneladas de livros por pessoa no planeta. O equivalente a 988 mil milhões de gigabytes.

<sup>37</sup> *Improving Competences for the 21<sup>st</sup> century: an agenda for European cooperation on schools*, (2008), Commission of the European Communities, (COM(2008)425, p.14.

O trabalho de grupo e as redes colaborativas são vistas como essenciais para o desenvolvimento dos profissionais (neste caso, os educadores), com base em coaching, mentoring e lógicas de avaliação formativa, desta forma aumentando o seu conhecimento e melhorando as suas competências de modo mais informal, eficiente e eficaz.

*Peer support activities such as coaching and mentoring are particularly effective methods of helping teachers to develop; e.g. new school leaders can be assigned an experienced head teacher to provide guidance, and trainee teachers and newly qualified teachers can work with experienced subject-based mentors.<sup>38</sup>*

Neste contexto de preocupações, os factores e processos organizacionais são vistos como factores de enorme influência e impacte no desempenho dos profissionais de formação (tenderíamos a dizer, de todos os profissionais, independentemente do sector de actividade).

*It is essential to consider the school as a whole, as an organization. The organization may add or subtract value to that of its individual members.<sup>39</sup>*

*Increasingly, the evidence points to the potential of "learning communities" to generate the capacity for school improvement. Such communities offer opportunities for teachers to work together (...). However, much depends upon a school's internal capacity to become a learning community in the first place. (...) There should be more emphasis on sophisticated training, coaching and development programmes for practitioners.<sup>40</sup>*

Há um conjunto de pressupostos que devem ser evidenciados, de forma a tornar mais claro como estes desideratos podem tornar-se realidade. Rosenberg (2007) enuncia-os da seguinte forma:

1. A parte mais importante da aprendizagem dá-se em contexto de trabalho. A ideia segundo a qual a aprendizagem formal, com lógicas instrucionais em contextos formais, é a principal fonte de aprendizagens tem-se vista contrariada nas últimas décadas.
2. Aprendizagem não é formação. A aprendizagem é uma das muitas actividades essenciais que suportam o desempenho individual e

---

<sup>38</sup> Ibidem.

<sup>39</sup> Idem, p. 39.

<sup>40</sup> Idem. P. 40.

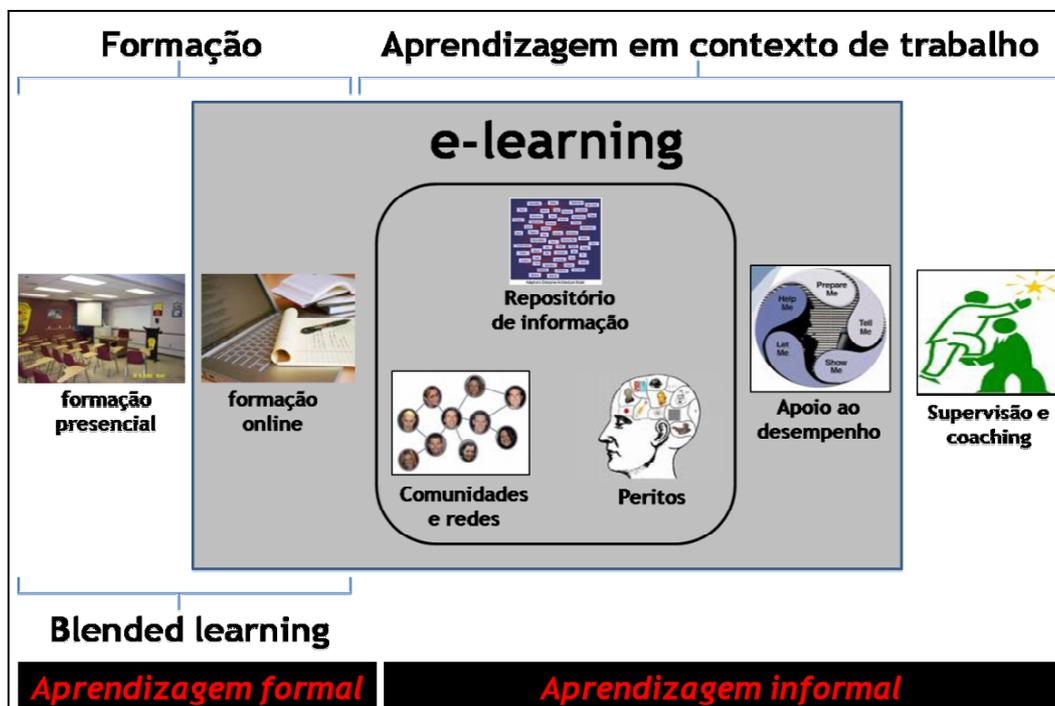
organizacional e a formação é apenas uma das possibilidades de promoção de aprendizagens

3. A formação não é capaz, por si só, de satisfazer todas as necessidades de aprendizagem dos profissionais. É necessário poder dispor, complementarmente, de acesso à informação, avaliação de desempenho, coaching e mentoring.
4. A tecnologia tem-se revelado como uma ponderosa ferramenta de apoio à aprendizagem. Sendo útil e necessária, a tecnologia, contudo, não assegura, por si só, uma organização aprendente; apenas a suporta. "Technology does not educate people and organizations. Effective plans, processes and, of course, people do." (Rosenberg, 2007:22)
5. A eficácia das aprendizagens (o que as pessoas aprendem), sendo importante, não deve constituir o objectivo último das organizações. Aprender deveria ser entendido pelas pessoas e pelas organizações como uma forma de melhor poder contribuir para os objectivos organizacionais.

Estes cinco pressupostos dão origem, segundo Rosenberg, a um novo conceito de *e-learning*: a utilização de tecnologias da informação e da comunicação para criar e proporcionar um contexto rico em possibilidades de aprendizagem, que inclua um amplo espectro de recursos formativos e informativos e de soluções, com vista a promover/melhorar o desempenho individual e organizacional.

Rosenberg chama-lhe **arquitectura de aprendizagem e desempenho** e apresenta-a da seguinte forma:

**Esquema 13.4.1. - Elearning segundo Rosenberg**



Adaptado de Rosenberg, 2007:84

Resulta óbvio deste esquema que o tradicional *e-learning* (formação on-line complementada ou não por formação presencial) pressupõe uma evolução no sentido da qualificação e de desenvolvimento dos indivíduos e das organizações, centrando-se menos na formação e mais na aprendizagem, aqui entendida como um processo contínuo e vitalício.

“As the pace of technological change speeds up, many jobs will require constant adaptation, because of new information and new task requirements. In this context, the distinction between learning and work will disappear. A trend toward integrating training with on-the-job activities will be a result. This trend will extend itself to the point that training, as a distinct function, will no longer be the primary learning vehicle for many types of jobs. Works will use on-the-job information systems instead.” Discroll (1999, citado por Rosenberg, 2007:43)

Esta concepção de *e-learning* encontra-se ainda muito distante do que são as actuais representações de dirigentes de empresas, entidades formadoras e formadores. Isso pode comprovar-se com os resultados que obtivemos nos inquéritos realizados a estes públicos, procurando saber as suas opiniões relativamente ao e-learning e quanto a eventuais práticas e experiências.

No que diz respeito às entidades formadoras entrevistadas, para além de uma notável excepção pela positiva<sup>41</sup>, as opiniões recolhidas sugerem, nuns casos, expectativa prudente (quando não mesmo suspeita), e em geral algum desconhecimento de opções e soluções tecnológicas. Sendo certo que são já várias as entidades formadoras a utilizar as suas *webpages*, assim como plataformas de gestão de aprendizagens *on-line* de tipo *freeware* (exemplo – MOODLE), estas são utilizadas, sobretudo, como depósitos de textos e espaços de partilha de informação (pelas vantagens que daí decorrem em termos de custos no que, por exemplo, à reprodução de textos diz respeito) do que propriamente dispositivos de *e-learning* ou mesmo *b-learning* (blended-learning: designação para o regime misto – presencial e à distância).

No que diz respeito aos formadores, e para além do facto de não serem muitos a revelar experiências no domínio do *e-learning* dignas desse nome, as suas opiniões quanto a esta forma de organização da formação encontram-se no gráfico seguinte.

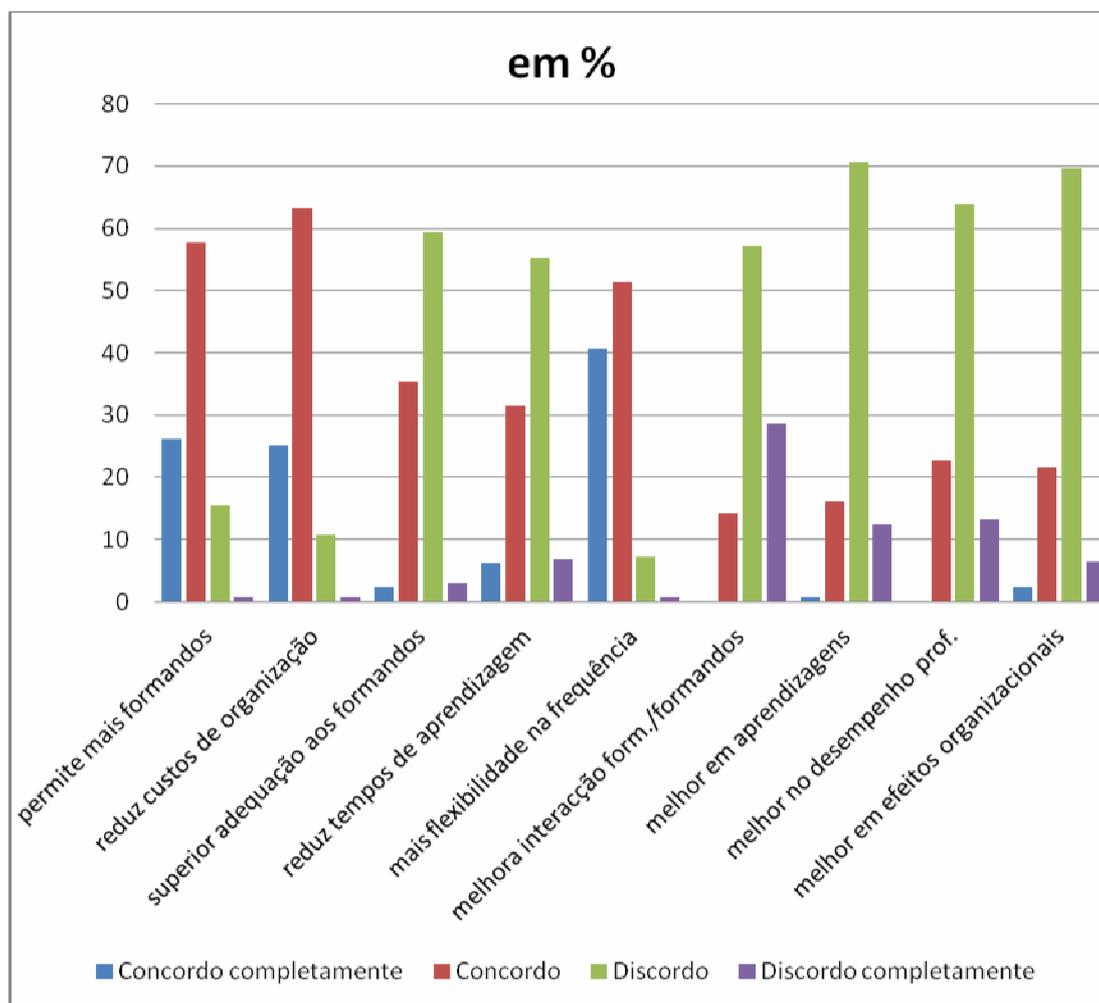
A julgar pelos formadores, as vantagens do e-learning residem, sobretudo, na componente organizativa (número de formandos, custos e flexibilidade na frequência), não parecendo sobrepor-se às desvantagens.

No que diz respeito aos efeitos da formação – aprendizagens, transferência, impacto organizacional- e às vantagens pedagógicas – adequação aos formandos e relação pedagógica – a opinião geral relativamente ao e-learning é desfavorável.

---

<sup>41</sup> Trata-se de um centro de formação que se encontra ancorado numa estrutura universitária, dispondo de recursos humanos, materiais e tecnológicos difíceis de igualar por parte das normais entidades formadoras a operar no mercado da formação)

**Gráfico 13.4.9. - Vantagens do e-learning**



Tendemos a crer que estas opiniões resultam de desconhecimento, na prática, das vantagens e limitações do e-learning, pois tivemos oportunidade de auscultar outros profissionais, formados em e-learning e TIC ao serviço da formação e os resultados foram bem contrastantes.

De forma a poder dispor de uma outra perspectiva da mesma problemática, desta feita mais fundamentada e assente em dados empíricos, coordenámos um estudo de avaliação externa a um conjunto de acções de formação em regime de b-learning, destinadas a um grupo de profissionais da administração pública local<sup>42</sup>. Tratava-se de uma oportunidade interessante de estudo, tendo em conta que se tratava de um grupo de profissionais que, uma vez frequentada esta

<sup>42</sup> A necessidade de realização desta investigação complementar resultou do facto de, nos inquéritos a formadores quanto ao modo como funcionam as formações em e-learning, o número de inquiridos com experiência nesta forma de organização da formação ser extraordinariamente reduzido (dos 144 formadores inquiridos, apenas 25 responderam às questões relacionadas com o e-learning) e não permitir obter conclusões fidedignas.

formação, viria a assumir a responsabilidade de coordenar, apoiar e monitorar formação em regime de e-learning.

Nesse estudo de avaliação externa, foi possível inquirir os formandos quanto às suas opiniões relativamente às vantagens e limitações do e-learning.

No que diz respeito às vantagens do e-learning, os inquiridos tiveram de se pronunciar em relação a um conjunto de afirmações, com base numa escala qualitativa com 4 níveis: 1) Concordo Completamente; 2) Concordo; 3) Discordo e 4) Discordo Completamente.

As questões eram as seguintes:

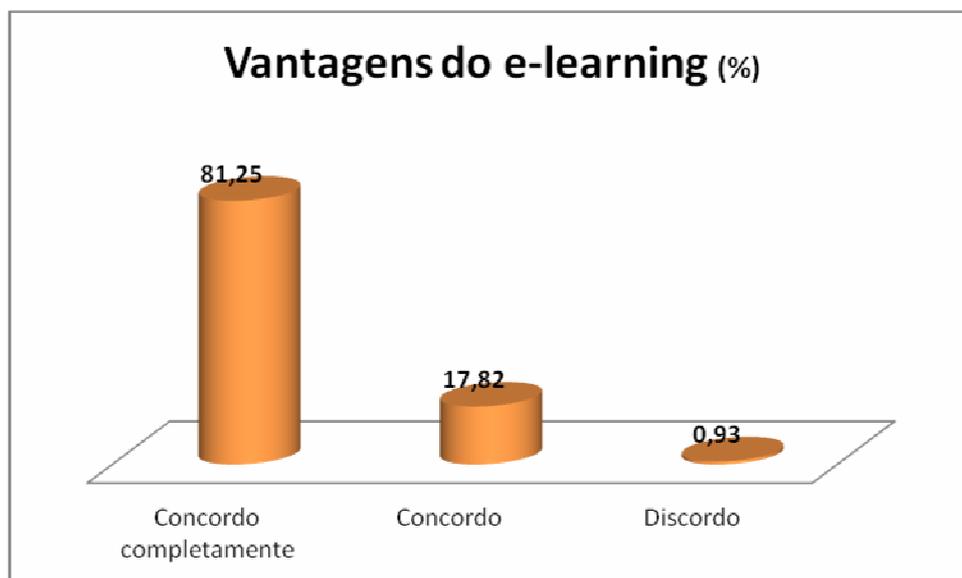
- Permite maior disponibilidade e ritmos de estudo diferenciados
- Optimiza recursos com redução significativa de custos de formação, especialmente em tempo, viagens e estadas
- Estimula mais a auto-aprendizagem
- Fomenta mais a aquisição contínua de novos conhecimentos
- Dá origem a métodos e formatos de trabalho mais abertos, que envolvem a partilha de experiências.
- Elimina o problema da dispersão geográfica dos alunos
- Desenvolve competências tecnológicas
- Permite repetições sucessivas e necessárias para estudar as matérias
- Torna o conteúdo dos cursos mais adequados e atraentes
- Permite conciliar mais facilmente a aprendizagem com a actividade profissional e a vida familiar
- Possibilita que o formando tenha mais facilidade a escolher o método de aprendizagem que melhor se adapta ao seu estilo e possibilidades
- Gera melhores resultados em termos de novos comportamentos profissionais (melhores transferências para os contextos de trabalho do aprendido em sala)
- Gera melhores resultados para as organizações de origem dos formandos

As respostas dos inquiridos foram inequívocas. No conjunto dos itens, a concordância completa destaca-se das demais respostas. Os itens que mereceram discordância (apenas um registo de discordância por item) foram:

- Gera melhores resultados em termos de novos comportamentos profissionais
- Dá origem a métodos e formatos de trabalho mais abertos, que envolvem a partilha de experiências
- Estimula mais a auto-aprendizagem

- Optimiza recursos com redução significativa de custos de formação, especialmente em tempo, viagens e estadias

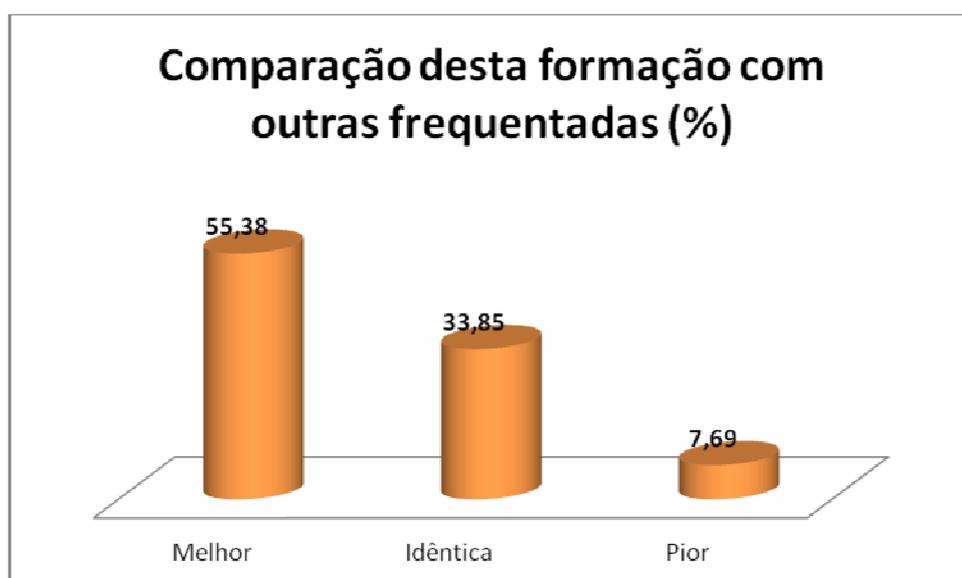
**Gráfico 13.4.10 - Vantagens do e-learning**



De referir que se trata de inquiridos que dispõem de experiência como formandos e, inclusive, como participantes em acções de formação em regime de e-learning. São também profissionais que, na sua maioria (71%), tomaram a iniciativa de frequentar a formação, o que os torna, por natureza, predispostos a formações deste tipo.

Estas respostas, claramente favoráveis à prática de e-learning, não devem estar "contaminadas" pela satisfação geral que evidenciaram face à formação de que beneficiaram, tendo em conta que o nível global de reacções à formação não pode considerar-se muito elevado (atente-se na figura seguinte).

**Gráfico 13.4.11. - Comparação da formação com outras**



**Gráfico 13.4.12. - Expectativas em relação a esta formação**

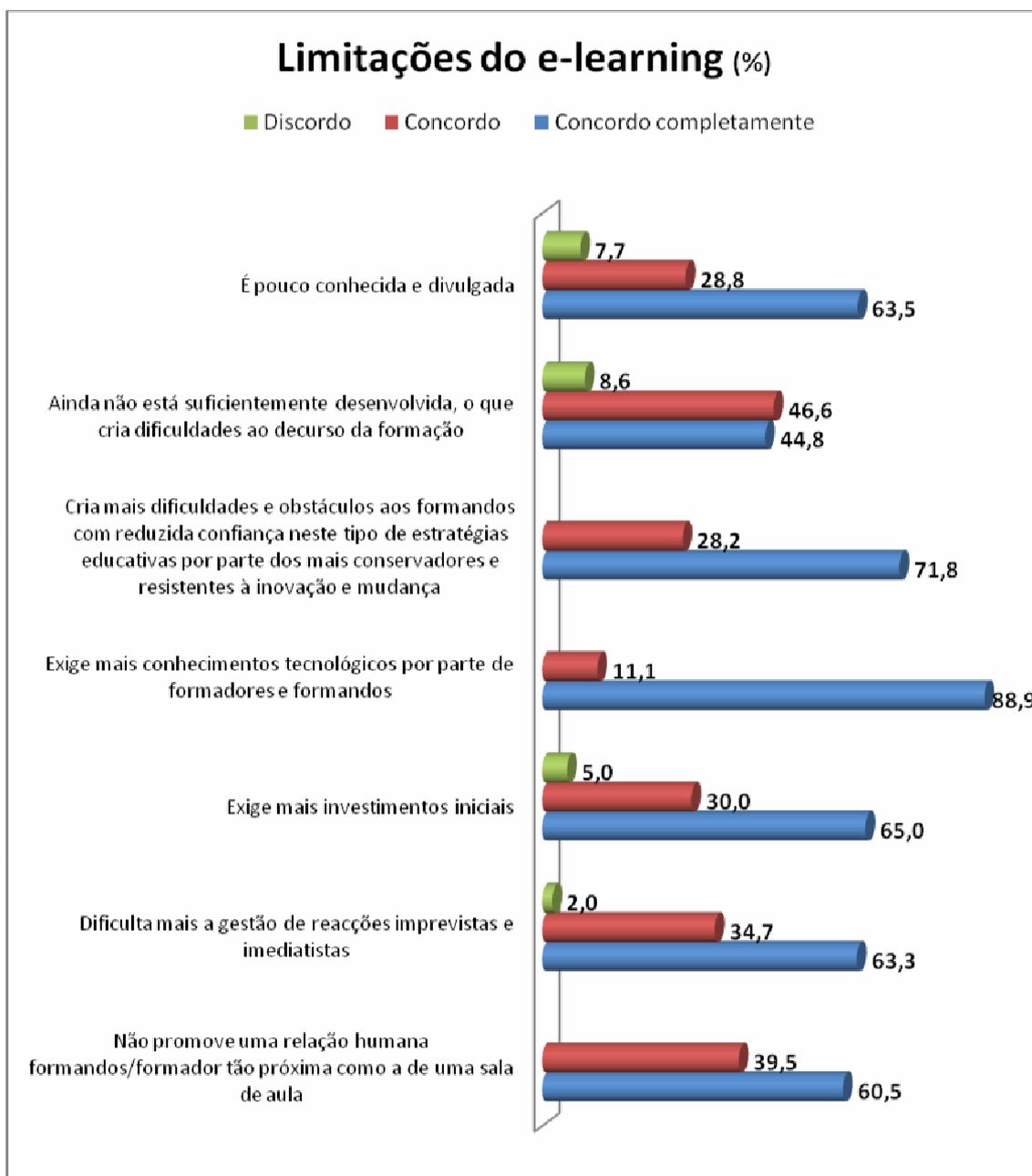


Assim sendo, as vantagens referidas pela literatura relativamente à formação em regime de e-learning são confirmadas pelo grupo de participantes inquiridos, ainda que não o sejam completamente pelo grupo de formadores da amostra.

Na lista de afirmações a valorar pelos formandos de e-learning, colocou-se ainda um conjunto de afirmações que apresentavam, desta feita, possíveis limitações da formação em e-learning. Também estas foram retiradas da

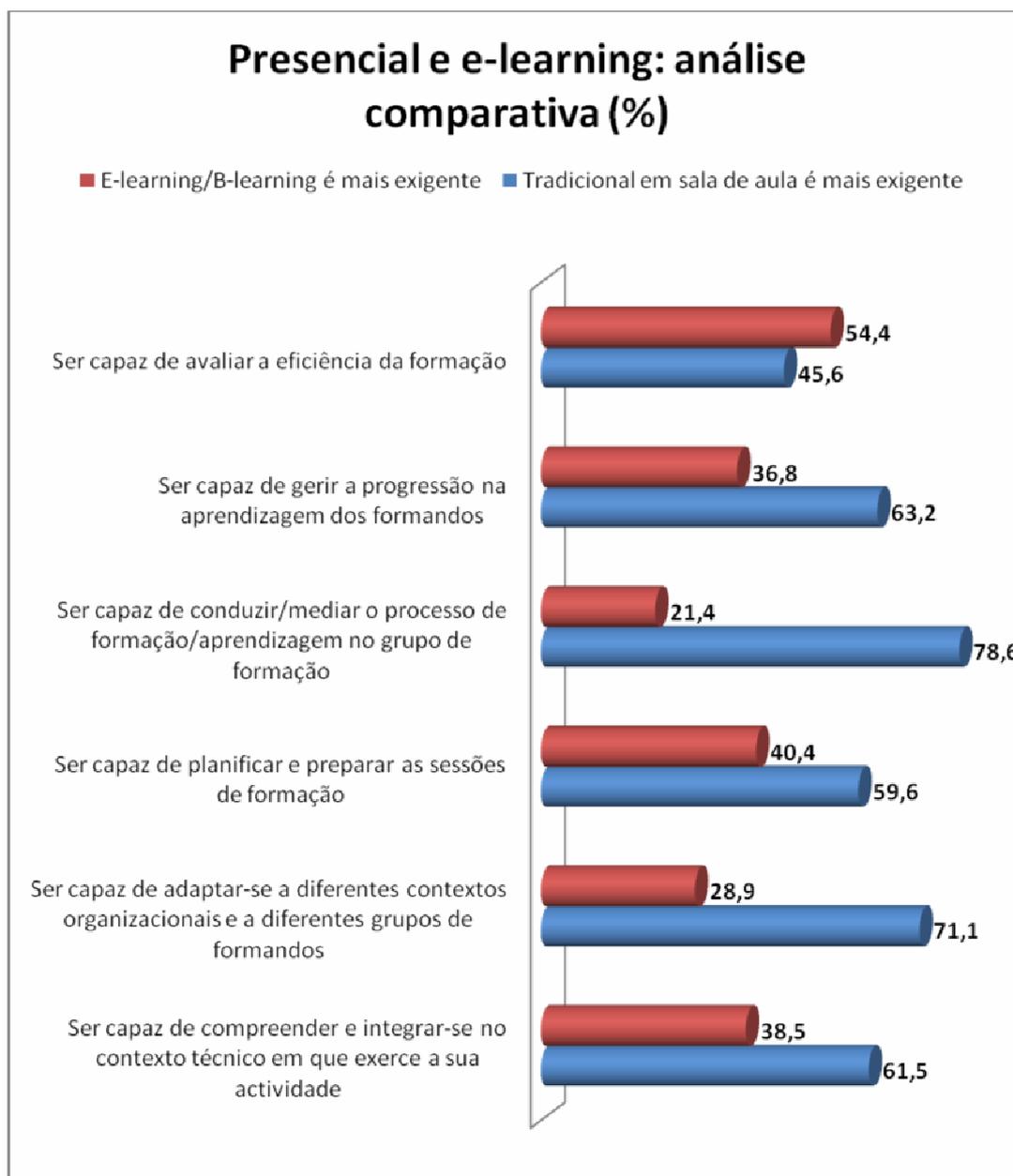
literatura produzida sobre o assunto e também neste caso houve concordância da parte dos formandos. O gráfico seguinte ilustra o que afirmamos.

**Gráfico 13.4.13. - Limitações do e-learning**



Para além destas opiniões, interessou-nos conhecer as opiniões deste grupo de formandos quanto a graus de exigência requeridos pela formação em regime de e-learning quando comparados com a formação presencial, de cariz mais tradicional. Em parâmetro algum os inquiridos consideraram haver idêntica exigência. O gráfico seguinte apresenta os resultados obtidos.

**Gráfico 13.4.14. - Presencial e e-learning: análise comparativa**



Não podemos senão manifestar a nossa surpresa face a estas respostas, tendo em conta a imagem que os inquiridos sugerem ter da formação em regime de *e-learning*. Este surpresa é tanto maior quanto se sabe que estes formandos constituirão os primeiros grupos de profissionais habilitados para coordenar e assegurar formação em regime de *e-learning/b-learning* destinada a outros profissionais da administração local. De facto, a ideia que transparece é a de que a formação presencial é mais exigente em domínios do ciclo formativo que, tradicionalmente, são vistos como exigindo competências de que os formadores, em geral, não dispõem.

Há respostas que vão de encontro ao que é tido como consensual. Por exemplo, o processo de acreditação das entidades formadoras para a formação em regime de e-learning apenas exige que aquelas demonstrem, para o domínio da avaliação, competências ao nível da avaliação de 2º nível – das aprendizagens. Assim sendo, não gera estranheza que os inquiridos considerem a formação em e-learning mais exigente na avaliação da transferência ou do impacto da formação. Já a amostra de formadores inquiridos dava conta das mesmas apreensões e dificuldades.

Estas respostas são ainda coerentes com a distribuição de opiniões dos inquiridos quanto às vantagens do e-learning. Agrupando as afirmações em função de duas dimensões – vantagens para os aprendentes e vantagens para as organizações – e embora a concordância seja bastante em ambas as dimensões, há mais respostas a afirmar concordância completa quando se trata de vantagens individuais (86%) do que organizacionais (70%). Isto sugere que o quadro de preocupações dos inquiridos (os formandos das acções de e-learning), quando responderam ao inquérito, tinha mais a ver com as vantagens que eles próprios terão encontrado nesta forma de beneficiar da formação (e que terão justificado o facto de, na maior parte dos casos serem candidaturas dos próprios e não indicações das suas chefias) do que propriamente com as vantagens do e-learning em geral.

Esta leitura dos resultados, sendo apenas a que nos foi possível realizar, poderá ajudar a explicar as respostas obtidas e que, como já atrás referimos, são geradoras de alguma perplexidade e justificadoras de cuidados a ter em futuras formações de e-formadores.

Porventura, o clima gerado em todas as formações quanto às potencialidades da formação em e-learning foi de tal forma eficaz que determinou uma leitura dos requisitos para uma formação bem sucedida mais assente em optimismo do que, propriamente, na realidade.

No entanto, e tendo em conta o facto de se tratar de formação que tinha como objectivo o desenvolvimento de competências em e-learning, julgamos que valerá a pena rever o esquema de formação: não diminuindo a motivação a gerar nos formandos quanto às potencialidades desta forma de organização da formação, valerá a pena que se tornem mais claras e evidentes as exigências e preocupações que o e-learning acarreta. Por exemplo, temos dificuldade em perceber como se afirma que a planificação, a relação pedagógica, a adaptação

ao grupo de formandos e a compreensão e integração das preocupações profissionais dos contextos de origem sejam alvo de maiores exigências em contextos de formação presenciais, quando comparados com o regime de e-learning. Tendemos a crer que as formações de formadores e de técnicos de formação que se encontrarem estruturadas de forma a gerar este tipo de resultados deverão rever os seus objectivos e pressupostos. Sob pena de o e-learning, de promessa de futuro não ser senão *mais do mesmo*.

Estes cuidados são tanto mais justificados quanto se sabe que as correcções a fazer a eventuais desvios das primeiras práticas de e-learning não poderem resultar do próprio mercado: as empresas beneficiárias. De facto, os dirigentes de empresas entrevistados revelaram enorme desconhecimento quanto ao e-learning, suas características e vantagens. São muitos os entrevistados que referem, explicitamente, desconhecer o *e-learning*, em termos teóricos e, sobretudo, em termos de experiência.

Quando inquiridos sobre as razões da não-adopção de formação em regime de e-learning, os responsáveis entrevistados apontaram várias razões:

- Desconhecimento (referido por quase 40% dos entrevistados)

*(...) não conheço o suficiente para responder, caro, barato... não faço a menor ideia. Até este momento (...) não tenho dados suficientes para poder apresentar vantagens ou desvantagens (3)*

*(...) não temos preconceito relativamente a isso, embora também não tenhamos nenhuma experiência para ver se funciona ou não funciona, ou melhor em que termos é que funciona; falta-nos pura e simples aqui, o conhecimento, o know-how concreto destas situações... (15)*

*Não conheço muito bem, sinceramente; sei em que é que consiste, mas a forma como funciona, confesso que não sei, ou seja não queria fazer um juízo de valor quando não conheço exactamente como funciona. (6)*

*É quase hoje a primeira vez que estou a falar... já ouvi falar de muitos conceitos mas não estou muito por dentro do que é que eles serão, daquilo que representam. (10)*

*Não tenho opinião sobre isso, não faço a mínima ideia dessa, nem conheço estudos sobre essa nova modalidade de formação, para saber se poderá ser uma mais valia ou não. (21)*

- Suposta desadequação face ao tipo de colaboradores de que dispõem e às necessidades específicas da empresa

*...nós temos um público-alvo que já não é tão jovem assim, os nossos funcionários, são funcionários com muitos anos de casa e muitos deles estão a anos-luz destas novas tecnologias, para eles são coisas completamente externas, e nunca na vida, (...); muitos deles não sabem ligar um computador (...) as novas gerações, funcionários mais novos, gente que se tem admitido, sem dúvida, o departamento de orçamentação, o departamento de gestão, a parte de gestão de obras, e tudo, sem dúvida os engenheiros, isso é fácil para eles; agora, a nossa parte técnica mesmo, essa não, está fora de hipótese. (3)*

*(...) acredito é que não se adaptasse à nossa realidade mediante as pessoas que temos cá, o nível de escolaridade baixo, eu acho que tem mais sucesso a formação de sala, tradicional, com acompanhamento prático no local de trabalho, eles serem acompanhados, a parte teórica em conjunto com a parte prática. (11)*

*(...) quando for possível fazer com os trabalhadores tenham o nível suficiente para acederem todos a um computador e puderem interagir connosco, se calhar temos as condições ideais para fazer E-Learning. (14)*

- Inexistência de recursos necessários

*Não existem condições físicas, estruturais que permitam, a cada um dos mecânicos, de repente lembrar-se, agora não tenho nada o que fazer e vou um instante ao PC e vou aprender a desmontar uma embraiagem; isto não existe em termos físicos. (...) Há limitações claras. (...) não estou a dizer que seja completamente limitado, estou a dizer é que o tipo de desenvolvimento para um curso técnico na nossa área em E-Learning implicaria se calhar, um tipo de custos, que eram completamente insuportáveis hoje. Não digo que, no futuro, não seja possível. (2)*

*...nem todos os trabalhadores têm computador, sequer em casa. (14)*

- Escassez de oferta formativa neste regime, em quantidade e qualidade

*Acho que, para já, ainda há pouca oferta formativa nesse sentido. Nos planos que nós fazemos, também nenhuma entidade formadora propôs rentabilizarmos alguma formação com essas modalidades. Também, às vezes, há algumas entidades formadoras que estão no campo; mas, como nós não as conhecemos bem, acabamos por ficar um bocado na dúvida se o processo resultará ou não. (7)*

*(...) foi um curso muito especializado, com uma empresa numa área muito especializada nos serviços de informática que correu bem; estamos a falar da Microsoft Portugal, estamos a falar de uma das empresas que realmente têm sistemas de e-learning muito elaborados. (18)*

No entanto, isso não os impediu de, quando inquiridos, se pronunciarem quanto a vantagens e desvantagens. As opiniões recolhidas sugerem que, apesar de tudo, valorizam o facto de o *e-learning*:

- aumentar a flexibilidade na frequência

*Sem dúvida, as vantagens são: poder ter formação fora do local de trabalho, quando chegar a casa, com a comodidade de um simples clique, entrar on-line num site e estar a ter formação, e quem diz pós-laboral, diz num fim semana, ou em qualquer local. (3)*

*Acho que realmente tem uma vantagem de tempo e de comodidade para o formando. (9)*

*Acho que é uma boa forma de formação, as pessoas estão mais livres ao nível de horários, têm o material sempre disponível. (27)*

- permitir lógicas mais personalizadas de aprendizagem

*A grande vantagem do e-learning é permitir a cada formando aprender e formar-se à sua própria velocidade. Todos nós temos velocidades de aprendizagem diferentes, todos nós temos também tipologias de aprendizagem diferentes. O e-learning tem essa grande vantagem: eu giro a minha própria velocidade e a minha própria tipologia de aprendizagem, também giro o meu tempo, os meus recursos e não sou gerido; nada disto é gerido por alguém que nem sequer me conhece de lado nenhum. Portanto, isto é, na minha opinião, a grande vantagem do e-learning (2)*

*(...) porque depois as pessoas são muito diferentes, uns gostam de estudar à noite, outros de manhã, outros à tarde. Os ritmos são organizados de outra maneira. (5)*

*Também acho que há sempre a possibilidade da pessoa andar num ritmo mais pessoal. (7)*

- reduzir custos e recursos necessários

*(...) a empresa também vai poupar, ou o formando vai poupar em outras situações, como deslocação, como o tempo, como consumíveis, para lá de outras matérias. (...) Acho que há vantagens do ponto de vista custo: custo-tempo, custo-recurso, também, custo-deslocação. (1)*

*Há uma outra vantagem, na minha opinião, que é ambiental: baseia-se em ferramentas que não poluem; ou seja, não é preciso emitir papel, não é preciso gastar toner, gasta menos energia que uma fotocopiadora a tirar fotocópias (2)*

- promover aprendizagens mais efectivas, através de superiores níveis de rigor e de controlo do processo de aprendizagem

*Há a possibilidade, para aqueles formandos que são mais inibidos, de colocar questões, colocar dúvidas, sem ser visto por ninguém e receber as respostas em tempo real (1)*

*Exige da parte do formando um controlo muito grande, porque o formando tem que se dedicar minimamente, todos os dias, um pouquinho à formação, um mínimo. Eu, pelo menos, 1 hora por dia tenho que a dedicar à formação, porque, se eu deixo passar, depois não consigo atingir os objectivos. (1)*

*Exige da parte do formando um auto-controlo muito grande, porque quando é à distância as pessoas têm a tendência para deixar se desleixar. (...) Vejo isso (a exigência de auto-controlo) como uma vantagem. (1)*

*(alguns testes, algumas perguntas), portanto só avançam depois de preencherem isso, e para nós termos uma certeza dos conhecimentos que eles foram adquirindo e da evolução, muito melhor. (20)*

*(...) já há empresas que fazem isso à medida, ou seja fazem já o pacote com a apresentação por exemplo dos nossos equipamentos, com os objectivos que nós queremos passar aos vendedores e depois controlam quantas vezes é que o vendedor teve acesso, quantas horas esteve a, esteve a fazer formação, etc., portanto também é muito interessante, tem depois para passar de fase para fase, tem que fazer uns testes (20)*

Por outro lado, os entrevistados deram conta de algumas dúvidas quanto à sua aplicação generalizada ou imediata, tendo em conta que:

- exige experiência e hábito

*Desvantagens para mim, é ter que trabalhar na plataforma à noite, quando chego a casa depois do trabalho, e estar cansada. (...) No início, eu achava muito complicado o chat, aquelas reuniões já muito aborrecidas, porque a gente escrevia, depois esperar pela resposta, depois voltar a escrever e depois esperar pela resposta, mas agora... é uma questão de hábito. (1)*

*Eu não sou do tempo, mas lembro-me do tempo da tele-escola, embora eu não a tenha frequentado, a minha opinião por isso, para mim uma formação tem que ter o formador presente. (21)*

- a sua aplicação encontra-se limitada a determinados tipos e áreas de saber

*Não entendo que o e-learning possa vir a substituir totalmente a formação presencial. Não entendo que o e-learning possa substituir muito menos, alguma formação técnica. (2)*

*(...) pensamos eventualmente fazer uma primeira abordagem a ele, em áreas técnicas mais da área administrativa; portanto quando estivermos a falar em técnicas financeiras, quando estivermos a falar em técnicas administrativas puras ou de contabilidade. (...) Nas áreas técnicas operacionais e nas áreas comportamentais, não entendemos que (e-learning) seja a melhor forma. (...) O e-learning aqui (formação técnica) também não nos parece eficaz, mais uma vez, porque a pessoa não mexe, a pessoa não faz, a pessoa está a ver fazer, e ver fazer é diferente. (2)*

*(...) para mim se me derem a escolher eu prefiro dentro da empresa e presencial, porque se surgir uma situação muito prática, muito concreta, há a possibilidade do formador descer as escadas, deslocar-se ao posto de trabalho, quer seja administrativo, quer seja comercial, quer seja técnico e in loco ver a dificuldade, a dúvida e poder ajudar a resolver, o facto de ser remotamente, via web, vídeo conferência, não há essa disponibilidade. É muito mais complicado. (21)*

*Segundo a experiência que eu tive, que é mais para um nível superior, se calhar a nível administrativo, se calhar o e-learning para o nível da produção não iria resultar. E acho que nem seria viável, mesmo. (27)*

- se encontra limitado a determinados públicos-alvo, tendo em conta os pré-requisitos em termos de conhecimentos, autonomia e de auto-motivação

*A desvantagem é que há pessoas que não conseguem andar num ritmo pessoal, têm que ser sempre estimuladas. (7)*

*...o problema aqui é se, ou há horários obrigatórios ou se não há, os formandos deixam sempre para depois (9)*

*Tivemos um caso, em que na altura não foi muito bem sucedido, não sei se por uma questão de cultura acho que nesse tipo de formação as pessoas têm que ter maior disciplina, digo eu, e pareceu-me que não foi muito bem sucedido. (19)*

*Formação académica: permitir acesso à Internet, a computadores, a pessoas que têm o quarto ano de escolaridade? (29)*

*...se uma pessoa não estiver motivada, chegar lá e estar a falar com um computador... pelo menos nos dias que eu saía mais tarde daqui se fosse, se tivesse uma professora e estivesse a marcar falta, eu se calhar tinha que ir, como era em casa e fazia quando queria... hoje não vou fazer, amanhã não vou fazer (11)*

- **Pode dificultar o processo avaliativo**  
*(...) se fica como uma coisa e-learning, depois no fim faz um testezinho, acho que não se consegue também avaliar bem o que é que a pessoa aprendeu ou não. (5)*
- **Exige um planeamento mais rigoroso e operacionalizado**  
*(...) se não for bem planeado, bem programado e se não tiver qualidade, perde-se. (7)*
- **Não significar, necessariamente, redução de custos**  
*Quanto ao caro ou barato, mais caro, ou mais barato, não me parece que o e-learning vá, aí, trazer grandes alterações. Ou seja, (...) todo o desenvolvimento e concepção num plano de e-learning parece-me, claramente, mais onerosos, porque são mais complexos. (2)*
- **Exige recursos tecnológicos nem sempre acessíveis**  
*(...) não sei se toda a gente tem Internet (8)*  
  
*(...) é algo que pode acontecer, a partir do momento em que nós também tenhamos a nossa máquina informática completamente organizada; (14)*

*Capacidade financeira: toda a gente tem em casa? (29)*

Uma das opiniões consensuais remete para a possibilidade de complementar a formação em regime de *e-learning* com uma lógica presencial: o denominado *blended-learning (b-learning)*

*Eu acho que se fossem estas duas componentes, para serem trabalhadas depois em sala, que já se fez, acho que sim. (8)*

*(...) noutras instituições por onde passei já tive formação e-learning e também blended learning que me parece bem mais correcta. (5)*

*(...) se eu der a parte teórica à distância e depois der um acompanhamento no local de trabalho, aí acho que o e-learning pode funcionar. (2)*

No que diz respeito ao futuro e à utilização do *e-learning*, as opiniões dos dirigentes de empresas entrevistados dividem-se. De um lado, os que manifestam a certeza quanto ao aumento da sua utilização enquanto forma de organização da formação.

*(poderá ser uma aposta no futuro da vossa empresa?) Penso que sim, com esta, para algumas áreas e com essas limitações de eventualmente não constituir o único canal de formação, devido à mais valia que se perde pela falta de interacção e de criação de redes de interacção, mas sim, penso que sim, poderá ter interesse (4)*

*Penso que sim, no futuro; talvez num futuro próximo não, mas num futuro a médio prazo, penso que sim; é perfeitamente possível. (6)*

*(poderá ser uma questão em aberto para o futuro?) Sim, mas penso que sempre nessas, nas duas componentes, pelo menos para começar; não arriscaria sucesso numa única, unicamente e-learning (8)*

*Sinceramente, também estamos abertos a essas novas modalidades. (17)*

De um outro lado, aqueles (menos numerosos) que não admitem a possibilidade de virem a optar por este regime de formação.

*Parece-me que não, não se adapta à nossa empresa. (5)*

*Não me parece, porque tendo em conta que os formandos da empresa não têm muita aceitação, ou muita participação, ou melhor não querem, é lhes um pouco difícil no final de um dia de trabalho, porque é difícil fazerem em horário pós-laboral,... ter as pessoas muito motivadas para a formação, e se não for a*

*questão de reunirmos as pessoas numa sala ou num local, em que é preciso as pessoas se deslocarem, estarem com outras pessoas para fazerem a formação, não sei até que ponto é que podemos contar com a disponibilidade dessas pessoas. (10)*

*Aqui não é intenção uma coisa dessas (29)*

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que, apesar de a formação presencial constituir a forma de organização da formação mais utilizada, parece haver consenso quanto ao facto de não ser a mais adequada. Formadores e dirigentes de empresas valorizam, em primeiro lugar, a formação em contexto de trabalho (*on job*) como sendo a mais adequada. Futuros formadores em regime de e-learning encontram nesta forma de organização da formação, por seu turno, mais vantagens do que desvantagens.

A promessa do *e-learning* como forma de organização da formação de futuro parece não passar, a julgar pelas opiniões recolhidas junto dos clientes, disso mesmo: uma promessa. Pelo que nos foi permitido saber, e disso demos conta atrás, a principal razão que o justifica tem a ver com algum desconhecimento, circunstância que os leva a pensar que pode ser mais desadequada face aos colaboradores de que dispõem, bem como às necessidades específicas que afirmam ter. Isto sugere que há um trabalho importante a desenvolver de promoção desta forma de organização da formação, pois continuamos a achar, na esteira das principais produções teóricas existentes, que haverá mais vantagens do que limitações, caso a sua concepção, execução e avaliação sejam feitas com os cuidados e exigências necessárias. Em particular, caso se evolua para abordagens de e-learning como as propostas por Rosenberg, encarando-o como uma **arquitectura de aprendizagem e desempenho, ao serviço de organizações aprendentes**.

Pelo que nos foi permitido ver no estudo de caso das formações de e-formadores e de técnicos de apoio a este tipo de formação, e apesar do entusiasmo (pouco ponderado) que gerou, muito haverá ainda por fazer.

Aos regimes de formação como formação-acção e formação em alternância, sendo-lhes atribuída alguma importância, as opiniões recolhidas não as destacam muito da formação presencial, facto que não deixa de ser surpreendente, tendo em conta a maior proximidade que qualquer um destes regimes de formação podem trazer às práticas profissionais e aos problemas do quotidiano,

aumentando, assim, o grau de transferência do que se aprende para o contexto de trabalho, preocupação que foi, de resto, relevada por muitos dos entrevistados.

Tendo em conta que a formação-acção constitui, no actual QREN, uma forte aposta do actual Governo, julgámos pertinente socorreremo-nos de informações recolhidas em outros trabalhos de forma a podermos retirar conclusões mais válidas e, a partir daí, propor soluções mais consentâneas.

Começamos pela sua definição. De acordo com o Despacho Conjunto nº 694 de 2003, “formação-acção é uma modalidade de formação que se ajusta ao desenvolvimento da formação orientada para a produção das competências profissionais intrinsecamente associadas a processos de modernização e de desenvolvimento organizacional.” São seus objectivos:

1. Promover o desenvolvimento das competências das pessoas e das organizações com vista à indução do processo de mudança;
2. Contribuir para uma maior focalização ao nível da resolução de problemas organizacionais concretos, bem como para a identificação de estratégias para a resolução dos mesmos;
3. Contribuir para o desenvolvimento das competências técnicas, relacionais e comportamentais visando a melhoria dos desempenhos profissionais e dos ambientes de trabalho colaborativos e aprendentes;
4. Constituir uma modalidade integrada por combinar de uma forma harmoniosa e complementar várias metodologias formativas — a formação em sala, os seminários, o auto-estudo e a formação personalizada;
5. Permite, através do processo de avaliação, a medição objectiva quer da evolução das competências quer do seu impacte ao nível da organização, aspecto fundamental em termos de eficiência e eficácia da formação.

De acordo com a legislação e a pouca literatura disponível sobre o tema (Brassard, 1992), cada projecto de formação-acção deve ser adaptado à medida de cada situação. Daí que a formação-acção implique o “conhecimento da organização e o envolvimento dos seus recursos humanos aos diferentes níveis hierárquicos e funcionais, designadamente os formandos directamente envolvidos na acção, mas também as chefias e os responsáveis políticos, de

forma a criar as melhores condições para a internalização dos resultados da formação”.

No âmbito do referido Decreto, esta forma de organização da formação exige uma equipa de formadores multidisciplinar, com valências pedagógicas e conhecimentos da realidade das organizações e que assumirão e desempenharão papéis diferenciados:

- a) *Formador*—responsável pela formação em sala, para apresentação de conceitos inerentes às temáticas, e pelos seminários de discussão e reflexão, efectuando intervenções teóricas ou práticas para grupos de formandos, preparando, desenvolvendo e avaliando sessões de formação e utilizando técnicas e materiais didácticos adequados aos objectivos da acção, com recurso às suas competências técnico-pedagógicas;
- b) *Formador-consultor*—responsável pelo apoio ao auto-estudo e formação personalizada e que, detendo conhecimentos aprofundados e experiência profissional na área de intervenção em causa, acompanha o levantamento e o diagnóstico de problemas e a elaboração e a implementação dos planos de acção, funcionando como facilitador em todo o processo de aprendizagem;
- c) *Coordenador pedagógico*—responsável pela coordenação da equipa pedagógica e pela monitorização do processo de aprendizagem, permitindo o permanente acompanhamento e a adequação às necessidades dos formandos e das organizações.

No que diz respeito à estratégia de abordagem da formação, esta modalidade formativa assenta em metodologias dinâmicas que valorizam a aprendizagem através da análise de vivências pessoais e da experimentação, podendo assentar numa estrutura como a que o próximo quadro sugere.

**Quadro 13.4.1. – Estrutura da formação-acção**

Fases/momentos	Métodos indicativos	Produtos de Formação
Levantamento e diagnóstico de problemas	Formação em sala Seminários	Diagnóstico de Problemas
Elaboração do Plano	Sessões de trabalho	Plano de Acção

Tendo em conta a tradicional dificuldade em separar, conceptualmente e na prática, a formação-acção da consultoria, o Decreto a que atrás aludimos apresenta mesmo uma proposta de conceptualização, segundo a qual a consultoria tem como enfoque o produto da intervenção e a formação-acção a transferência de know-how, o aumento de competências, a alteração de comportamentos, o diagnóstico situacional e a avaliação de resultados.

Podemos, portanto, afirmar, sem abusiva confiança, que a adopção de uma abordagem como a da formação-acção, a ser seguida tal como se encontra preconizada, mais facilmente permite que a formação, ao promover o reforço dos conhecimentos, competências e comportamentos dos profissionais individualmente considerados, esteja, simultânea e obrigatoriamente, a contribuir para a melhoria do desempenho organizacional.

No decurso destes quatro últimos anos, tivemos oportunidade de coordenar vários projectos de avaliação externa, sendo que alguns incluíam, nas várias formas de organização da formação, a modalidade de formação-acção (Gouveia, 2006; Gouveia e Cláudia, 2007, 2008 e 2008a).

Desta forma, foi-nos possível averiguar em que moldes esta formação é assegurada e, sobretudo, recolher alguns dados quanto às opiniões que gera, em termos de eficácia<sup>43</sup>. Em primeiro lugar, deve dizer-se que o conceito de formação-acção, tal qual é referido no Decreto Conjunto nº 694 de 2003, não condiz com a maioria das práticas que analisámos.

A formação-acção surge, na maioria dos casos, como complemento da formação presencial e de outras formas de organização da formação (não as integrando necessariamente numa só estrutura formativa) e, como tal, assemelha-se mais a consultoria do que a formação propriamente dita. Para além disso, na maioria dos casos que tivemos oportunidade de estudar e analisar, o consultor é, simultaneamente, o formador das sessões presenciais.

Foi possível, contudo, perceber que, na generalidade e salvo monitorizações menos bem conseguidas por parte das equipas de formação, os destinatários da

---

<sup>43</sup> No âmbito das avaliações externas de projectos de formação, é difícil, senão mesmo impossível, avaliar o impacte organizacional da formação, tendo em conta, sobretudo, a escassez de tempo. No entanto, é-nos permitido recolher informação de vários agentes formativos (formadores, formandos, chefias, gestores de formação, ...) que nos permitem antecipar eventuais impactes e identificar alguns dos resultados expectáveis.

formação manifestaram preferência pela abordagem formativa do tipo formação-acção, quando comparada com a tradicional formação em sala, de tipo presencial. Estes resultados não são estranhos ao facto de, em geral, o tempo disponibilizado pelos participantes no contacto directo com os formadores/consultores ser menor (e isso é da maior relevância quando a formação tem como destinatários dirigentes de empresas e chefias, por natureza pouco disponíveis para alocar tempo a formações em sala) e mais flexível (na gestão dos horários) do que a formação em sala. Em muitos casos, foi também referida como vantagem a circunstância de ser uma formação mais dirigida às necessidades reais das organizações, facto que é de enorme relevância para pequenas e médias empresas, afinal, a esmagadora maioria do tecido empresarial do País.

No entanto, nos vários projectos por nós avaliados, emergiram dúvidas quanto às reais aprendizagens efectuadas. Independentemente do tempo consagrado à formação-acção, os formadores assumem, em muitos casos, o papel de consultores, realizando uma parte importante do trabalho de diagnóstico e de propostas estratégias de melhorias, o que levanta fortes suspeitas quanto ao lastro que fica, uma vez a formação terminada. Por diversas vezes, demos conta aos vários *stakeholders* das dúvidas geradas quanto à real autonomia criada nos destinatários, autonomia essa que lhes permita, uma vez a formação terminada, *poder pescar e não apenas aguardar que, de novo, lhes seja entregue o peixe*. Nos casos que nos foi permitido analisar, foram raras as situações em que, como seria suposto, os formandos foram *verdadeiros agentes da sua própria formação, da sua própria transformação e da mudança organizacional*. Sendo consentida e valorizada, a mudança, pessoal e organizacional, quando e se ocorreu, foi mais imposta e dirigida do que propriamente construída.

Deixemos alguns exemplos retirados dos vários relatórios de avaliação que elaborámos (o carácter sigiloso associado às informações em causa não permitem a identificação dos destinatários das mensagens):

*"Em nosso entender, há, contudo, que acautelar que a formação-acção não mereça a famosa frase do Leopardo, de Visconti: "é preciso mudar algo para que tudo fique na mesma". Referimo-nos à possibilidade de o processo formativo resvalar para uma lógica de*

*consultoria, exclusivamente centrada na resolução de problemas e com forte directividade do consultor, sem que as competências individuais e organizacionais sejam efectivamente desenvolvidas e internalizadas.”*

*“Tal como o Coordenador X deixou claro na entrevista que nos concedeu, dos vários efeitos que o programa podia gerar, aqueles a que atribuía mais importância eram os benefícios para as empresas, nas várias dimensões e departamentos em análise. Esta sensibilidade para os efeitos organizacionais e os resultados concretos das intervenções nas empresas não será alheia ao facto de se tratar de uma equipa de profissionais com mais pendor e orientação para trabalhos de consultoria do que de formação propriamente dita e constitui um dado importante para a nossa análise. Daí, porventura, a preocupação com indicadores quantitativos para avaliação dos efeitos do programa (aspecto que merece referência pela positiva, pelo que revela de conhecimento na definição de objectivos e de segurança e responsabilização na condução do programa) e a propositada e intencional referência a competências concretas que queriam ver promovidas nas empresas, de que são exemplos as expressões:*

- Pessoas internas nas empresas com competências para preparar e realizar os questionários;*
- Pessoas com conhecimento da metodologia para aplicação das novas ferramentas.*

*No entanto, e tendo em conta que se tratava de um programa de formação, achamos, contudo, que o mesmo grau de estruturação não foi conseguido na definição dos objectivos e conteúdos da formação propriamente dita. Se atentarmos no modo como, no documento que descreve e apresenta o programa, estas dimensões estão contempladas, rapidamente nos aperceberemos que, sob a designação de temas a tratar, se confundem e colocam no mesmo plano finalidades, conteúdos, objectivos e actividades.”*

*"Sugerimos, ainda, que se acautelem também, em futuras iniciativas, mecanismos de controlo das aprendizagens realizadas. Na impossibilidade de assegurar esta avaliação em sala, tendo em conta o reduzido número de horas disponíveis, sugere-se, então, que, na fase da formação-acção, se utilizem mecanismos de recolha de dados que minimizem a dúvida quanto à eficácia da formação em sala. Sendo sensíveis aos argumentos que atribuem enorme importância aos efeitos que o programa gerou nas empresas e aos indicadores afectados pelos planos de melhoria, achamos, contudo, que a completa subalternização dos resultados da formação em sala contradiz, por completo, a própria razão de ser do programa tal como este foi definido e pensado. De facto, recordamos que o diagnóstico de necessidades de formação realizado permitiu concluir que era necessário dotar os empresários e quadros dirigentes das empresas dos conhecimentos necessários ao entendimento de ....."*

*" (...) essas evidências não foram, em nosso entender, suficientemente operacionalizadas, pois não deram origem, por exemplo, a um balanço de competências, onde se identificassem, para efeitos formativos, os saberes, saberes-fazer e saber-estar a promover e como."*

*"No que diz respeito à Coordenação Pedagógica, esta passa a assumir, numa lógica de formação-acção, uma posição de maior destaque em termos de interligação, coerente e consequente, das várias peças do processo formativo. Referimo-nos à necessidade de integração das várias tipologias formativas habitualmente utilizadas em processos de formação-acção e que neste caso foram sessões em sala presenciais, formação personalizada e auto-formação. Exige-se, como tal, que exista alguém que, entre outros aspectos, assegure:*

- Uma correcta definição dos objectivos;*
- Uma adequada selecção de metodologias pedagógicas, adaptando-as aos contextos formativos e aos destinatários e tornando-as coerentes com os objectivos definidos;*

- A construção e utilização de recursos formativos (manuais, textos de apoio, actividades práticas, problemas, ....) com qualidade;
- uniformização nos trabalhos a desenvolver nos vários palcos de formação;
- interligação entre as várias peças da formação;
- a construção e uniformização de instrumentos avaliativos, para os vários níveis de avaliação a considerar.

(...) Na sua execução, o XXXXX privilegiou a dimensão de consultoria, com todas as vantagens que daí decorrem, mas subalternizou as dimensões da gestão da formação propriamente dita, pois não assegurou, por completo, os requisitos que atrás mencionámos.”

“Não é possível esquecer, sem mais, que a base argumentativa para o projecto foi a da necessidade de formação a empresários e quadros dirigentes, como garantia da qualidade dos exercícios de XXXXXXX. Nem que se tratava de um projecto de formação-acção, que, embora se preocupe em trazer a formação para dentro das empresas, inclui, como a própria designação o sugere, a formação nos seus propósitos. Assim sendo, essa mesma formação, e seus resultados em termos de competências, não deveriam ser tão subalternizados, para colocar a tónica, quase exclusivamente, em efeitos que, sendo de enorme importância, são quase exclusivamente organizacionais.

“(...) a introdução de um Gestor de Formação / Coordenador Pedagógico para a gestão global do projecto, que trabalhasse de par com a Coordenação Geral e em sintonia com as Coordenações de cada formação, teria melhorado substancialmente, em nosso entender, alguns dos aspectos do seu funcionamento. Essa coordenação teria assegurado, do nosso ponto de vista, um maior alinhamento entre as aprendizagens a realizar, os novos comportamentos profissionais a adoptar e os benefícios daí decorrentes para as organizações. O planeamento, que funcionou com base no pressuposto de que um melhor conhecimento dos temas em análise por parte de empresários e quadros dirigentes facilitaria a o trabalho subsequente dos consultores e uma maior adesão à

*metodologia, teria porventura resultado beneficiado no que diz respeito a uma maior explicitação dos propósitos da formação, em termos de novas aprendizagens a realizar e de novas competências a promover.”*

Estes excertos dos relatórios, que não esgotam o conjunto de alertas e sugestões apresentados a propósito da forma como a formação-acção foi posta em prática, permitem, também, antecipar as dificuldades que estas práticas formativas, quando assim aplicadas, geram em termos de avaliação dos projectos. De facto, a avaliação, tradicionalmente centrada nos níveis 1 (satisfação) e, por vezes, 2 (aprendizagens) vê-se, nas formações-acção analisadas, orientada, sobretudo, para o nível 4 (efeitos organizacionais), o que impede o conhecimento do eventual reforço de competências nos profissionais. Foi isso que afirmámos num dos relatórios dos referidos projectos de avaliação externa.

*“Recordamos que, nos indicadores de avaliação mencionados no documento planificador (entregue à entidade financiadora), consta expressamente a pretensão avaliar as aprendizagens realizadas e as novas competências dos participantes. E isto não foi acautelado. Desde logo, porque toda a ênfase foi colocada nos resultados organizacionais. Em segundo lugar, porque o projecto foi levado a cabo por profissionais que estão muito mais familiarizados com as lógicas da consultoria e do apoio a empresas do que, propriamente, com a formação e as suas lógicas processuais. Devo dizer que esta preocupação com os efeitos nas empresas não só é de louvar, como é uma raridade nos projectos que tenho tido a oportunidade de analisar. Mas não deveria ignorar o reforço das competências e, conseqüentemente, a necessidade de o avaliar”.*

Tendo em conta este pano de fundo de preocupações, entendemos que seria importante conhecer eventuais programas de formação de formadores para projectos de formação-acção. Foi-nos possível conhecer apenas um, concebido e executado por uma importante entidade formadora a operar na região Norte de Portugal, sendo que as conclusões a que chegámos reforçam os receios e preocupações atrás apresentados e manifestados.

A metodologia adoptada, assente numa versão actualizada da conhecida *Árvore de Problemas* (também conhecida como MPPO – *Metodologia de Planeamento de Projectos por Objectivos*), respeita, no essencial, as preocupações decorrentes da formação-acção e cria mecanismos muito bem estruturados e sequenciais de diagnóstico, planeamento, execução, controlo e avaliação. No entanto, a ênfase nos indicadores organizacionais não se vê acompanhada da mesma preocupação quanto às competências profissionais a promover nem às aprendizagens que é igualmente suposto que ocorram.

De facto, no documento de apoio desta formação de formadores/consultores, num total de 100 páginas, é sugerido a avaliação as aprendizagens numa alínea de uma linha (um sub-tópico do planeamento das acções de formação), em momento algum sendo mencionada a preocupação com a avaliação das competências profissionais promovidas e com o controlo avaliativo dos novos comportamentos profissionais.

Sobretudo neste caso se revelou evidente que os receios manifestados em vários dos projectos de avaliação externa que conduzimos não se verão necessariamente reduzidos com formação a formadores para intervenção em regime de formação-acção. Pelo contrário, a julgar pelo exemplo que tivemos oportunidade de analisar.

Este conjunto de informações deveria, portanto, levar-nos a rever as actuais práticas de formação-acção, de forma a permitir-lhe revelar o potencial que manifestamente parece ter. Ao pretender abandonar as práticas mais tradicionais, sobretudo preocupadas com a satisfação e as aprendizagens dos participantes, em prol de abordagens mais centradas na melhoria de indicadores organizacionais, a formação-acção gera o risco de fazer esquecer que a formação deve, também, promover aprendizagens e incentivar o desenvolvimento de novos comportamentos/competências profissionais. Corremos, por isso, o risco de passar a privilegiar resultados de curto prazo (melhoria de indicadores organizacionais avaliáveis no final dos projectos, em função de métricas e preocupações meramente quantitativas), em detrimento dos de longo prazo (promoção de aprendizagens e desenvolvimento de competências nos profissionais, que lhes permitam dar continuidade, no futuro, aos esforços de melhoria organizacional. Por outras palavras, corremos o risco de *deitar fora o bebé com a água do banho*).

Conhecido o estado actual da arte quanto a formas de organização da formação e cautelas a ter para o futuro, iniciaremos, de seguida, a análise dos vários domínios do ciclo formativo que nos propusemos conhecer. Desde logo, com o diagnóstico de necessidades de formação, o primeiro momento avaliativo de qualquer processo de formação.

### **13.5. Diagnóstico de necessidades de formação**

As representações que os agentes formativos fazem da formação profissional constituíram uma importante base de trabalho para mais facilmente podermos interpretar o que estava verdadeiramente em causa com este estudo – as práticas de diagnóstico de necessidades de formação e de acompanhamento e avaliação da formação. Isto porque, como é sabido, o entendimento que se faz da formação profissional e do alcance e propósitos que serve pode influenciar o modo como se concebe e executa, por exemplo, o diagnóstico de necessidades.

No caso da formação ser, por exemplo, entendida como constituindo uma forma de promover competências de empregabilidade (opinião recolhida, por exemplo, nas entidades formadoras mais orientadas para formações de qualificação), é normal que a lógica de formação se encontre mais centrada no indivíduo, sendo este modelo de base orientador e condicionador do modo como se concebem e passam à prática diagnósticos de necessidades de formação.

Em contrapartida, caso a formação seja vista como reforço de competitividade empresarial e, como tal, subordinada a orientações estratégicas das organizações, então, tratar-se-á de um modelo de formação centrado na organização, o que, por sua vez, orienta as práticas de diagnóstico de necessidades para outro tipo de indicadores e de acordo com outras metodologias e instrumentos.

Iremos, agora, tratar de saber quais as representações que os inquiridos (formadores, directores de entidades formadoras e responsáveis de empresas) têm do que é um diagnóstico de necessidades e para que serve, assim como tentar conhecer quais as principais práticas, em termos de estratégias, instrumentos e quadros de referentes.

De facto, uma das principais preocupações deste estudo remetia para as representações dos agentes formativos quanto ao que é um diagnóstico de

necessidades de formação, os seus objectivos e ainda para os modos como é passado à prática.

Já tivemos oportunidade de explicar o porquê da importância deste domínio formativo, no entanto, faz sentido ter presente algumas ideias-chave.

A primeira assenta no facto de depender da qualidade do diagnóstico realizado (quando, efectivamente, se realiza) a possibilidade de adequação da formação às necessidades específicas dos beneficiários da formação (sejam eles empresas ou formandos isoladamente considerados), preocupação que foi repetidas vezes referida pelos dirigentes de empresas entrevistados. Para além disso, a não realização de um diagnóstico (ou a sua realização de forma menos cuidada) compromete as fases de planeamento e, por maioria de razão, de avaliação.

O simples conhecimento de que uma reduzida percentagem de entidades formadoras (8%) se encontra acreditada pelo IQF neste domínio de intervenção leva-nos a crer que se trata de um tipo de actividade que raramente é tida em conta nas intervenções formativas, ou que, sendo, não assenta em estratégias, metodologias e instrumentos adequados.

Do nosso ponto de vista, o facto de não haver muitos exemplos, em Portugal, de práticas de excelência ao nível do diagnóstico de necessidades tem a ver com o grau de exigência que este domínio coloca, em termos de competências necessárias.

Em rigor, um diagnóstico de necessidades de formação de uma determinada empresa, por exemplo, exige uma equipa de trabalho ampla no âmbito da qual, se disponha, entre outros, de conhecimentos de áreas tão distintas como:

- **sociologia**, pois é necessário, para além de outros aspectos igualmente relevantes: 1) analisar formas gerais de pensar, viver e sentir; 2) compreender as actuais tendências demográficas e o seu impacte na sociedade em geral (no que diz respeito à competitividade, em particular); 3) compreender as actuais formas de organização do trabalho, 4) avaliar as suas consequências para a evolução dos perfis de competências, organizacionais e funcionais,...;
- **economia**, uma vez que a capacidade de descodificação e de análise da realidade económica envolvente, nacional e/ou internacional, é factor decisivo para o enquadramento da actividade da empresa, designadamente em termos de oportunidades e ameaças; para além

disso, porque há aspectos relacionados com inflação, desemprego, taxas de câmbio, políticas governamentais, etc., que condicionam as interpretações a fazer e, como tal, as conclusões a retirar;

- **gestão de empresas**, uma vez que é necessário perceber de estratégia empresarial, de gestão financeira, de qualidade, de higiene e segurança, de produção, de marketing e actividade comercial, ou seja das várias áreas funcionais de uma empresa e do modo como estes se conjugam para servir orientações estratégicas;
- **gestão de recursos humanos**, tendo em conta que a formação encontra-se indissociavelmente ligada aos outros eixos da gestão de pessoas, designadamente, recrutamento e selecção, avaliação de desempenho, comunicação interna, liderança,...
- **formação**, ao nível da própria gestão da formação (percebendo os vários momentos de um ciclo formativo, o modo como estes se encontram relacionados, o grau de dependência causal entre a qualidade da execução de uma qualquer iniciativa de formação e as informações obtidas em sede de diagnóstico, ...) e ainda do enquadramento da formação (em termos de legislação, entidades reguladoras e financiadoras, sistema de formação, papéis e responsabilidades dos vários agentes formativos, exigências formais, ...);
- **pedagogia/andragogia**, sob pena de não dispor de um quadro de referência que permita, por exemplo, dissociar necessidades que são passíveis de serem resolvidas através de formação profissional de outras que apenas serão satisfeitas com outras medidas, complementares ou alternativas;
- **investigação**, uma vez que implica conduzir e executar um processo de recolha e análise de dados, no âmbito das quais se saiba colocar questões e encontrar-lhes resposta (O que vai ser alvo de diagnóstico? Quando? Como? Quem irá diagnosticar? Qual o objectivo do diagnóstico? Como apresentar os resultados? A quem?), sendo que essa resposta deverá, à semelhança de qualquer processo de investigação, caracterizar-se por fiabilidade e validade;
- ...

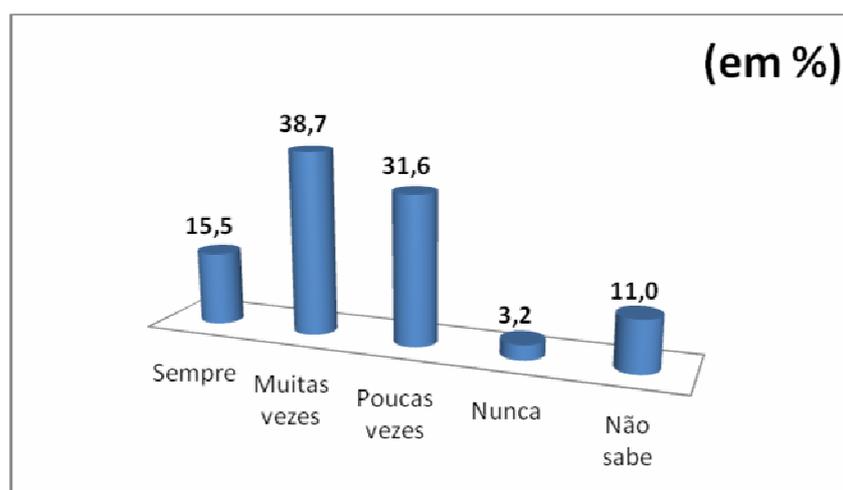
Fácil será de ver que, de forma a poder garantir-se que uma equipa reúne as competências necessárias à realização de diagnósticos de necessidades de formação, são necessários recursos que poucas entidades formadoras/consultoras estarão capacitadas para mobilizar e que, por isso, transformam este domínio de intervenção (como o de acompanhamento e avaliação) em algo bem mais *iniciático* do que qualquer um dos demais domínios do ciclo formativo.

No entanto, e de modo a poder-se apresentar sugestões e sugerir caminhos possíveis que resultassem fundamentados, importava conhecer a realidade do Minho no que diz respeito à qualidade dos diagnósticos de necessidades de formação aí produzidos.

O inquérito a formadores incluía, para esse efeito, questões relacionadas com o DNF. Pretendemos saber se, do ponto de vista destes importantes agentes formativos, a prática de DNF é ou não regular, qual o grau de envolvimento que eles aí têm e quais os resultados dos diagnósticos em termos de informações úteis para o planeamento e execução da formação (inferindo, assim, a sua qualidade).

A primeira pergunta colocada remetia, desde logo, para a frequência com que participaram em acções de formação assentes em DNF. Eis as respostas obtidas.

**Gráfico 13.5.1. - Frequência com que participou em acções assentes em DNF**



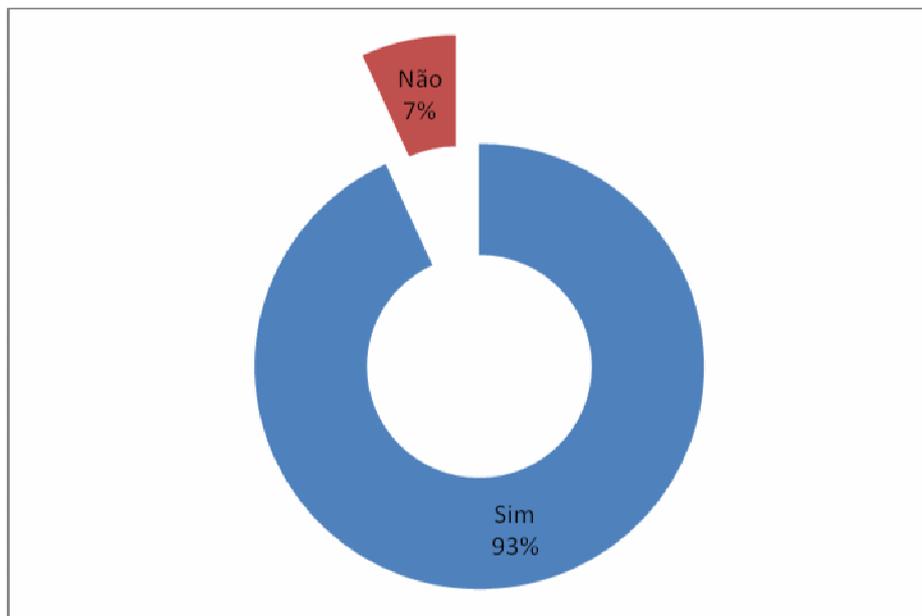
De referir, pela positiva, o facto de haver 15,5% de formadores que afirmam ter participado em acções de formação *Sempre* resultantes de DNF. Igualmente interessante é a percentagem de inquiridos (mais de um terço) que

considera que muitas das acções de formação em que participou como formador assentaram em DNF. Não foi possível encontrar correlações estatisticamente significativas entre a resposta a esta questão e variáveis como idade, habilitações, anos de experiência e horas asseguradas, o que nos leva a crer que a resposta não resulta de um determinado perfil de formador.

De referir que as respostas dos dirigentes de empresas inquiridos por questionário são ainda mais surpreendentes.

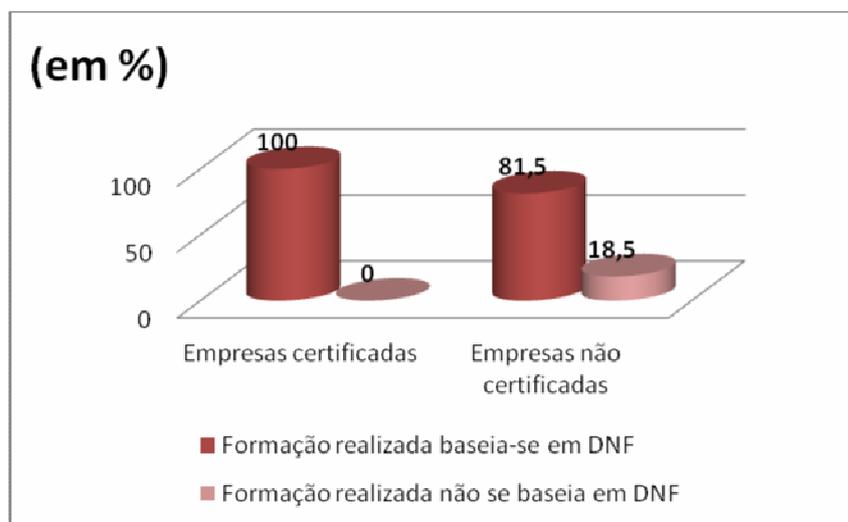
Vale a pena começar por referir que, embora antecipássemos a possibilidade de alguma desejabilidade social nas respostas, não esperaríamos uma tão esmagadora resposta afirmativa.

**Gráfico 13.5.2. - A formação realizada baseia-se em Diagnósticos de Necessidades de Formação? (dirigentes de empresas)**



Como seria de esperar, as empresas certificadas realizam, todas elas, diagnósticos de necessidades de formação. No entanto, é de referir que, mesmo as que não têm qualquer tipo de certificação, na sua esmagadora maioria, afirmam realizar diagnósticos de necessidades. De referir ainda que todas as empresas que afirmam não realizar DNF não possuem qualquer tipo de certificação. Este conjunto de dados permite-nos afirmar que existe, na amostra de empresas inquiridas, uma correlação estatisticamente significativa entre a existência de certificação e a realização de diagnósticos de necessidades de formação, tal como, de resto, seria de esperar.

**Gráfico 13.5.3. - Realização de DNF versus Certificação**



As empresas que afirmam não realizar DNF são, todas elas, pequenas empresas, facto que nos sugere existir (sem possibilidade de correlação estatisticamente significativa) uma relação entre a dimensão das empresas e a realização de DNF.

Uma análise mais aprofundada permitiu-nos ainda saber que:

- curiosamente, as cinco empresas que não realizam DNF não assinalam como dificuldades para a realização da formação o facto de os objectivos e conteúdos serem pouco adequados;
- não há nenhum dirigente que, apesar de não realizar DNF, tenha referido a dificuldade em avaliar (dos poucos dirigentes de empresas que referem ter dificuldade em avaliar a formação, todos eles realizam DNF), circunstância que nos sugere algum desconhecimento da formação e do modo como deve ser gerida e utilizada;
- os dirigentes de empresas que afirmam não ter realizado DNF apenas realizaram formação em 2006 (não assinalam qualquer formação em 2004 ou 2005) e com cargas horárias mínimas (não superiores a duas dezenas de horas);
- todos os dirigentes de empresas que não realizam DNF discordam da obrigatoriedade resultante da actual legislação laboral de proporcionar a todos os colaboradores 35 horas de formação anuais;

- nas empresas onde não há lugar à realização de DNF também não há qualquer tipo de planeamento da formação;
- dos dirigentes que não realizam DNF nenhum refere a necessidade de melhorar as práticas de DNF, quando inquirido sobre o que deve melhorar na formação (assim como nenhum deles assinala, como preocupação para o futuro, a necessidade de mais fiabilidade e rigor nos processos de avaliação da formação);
- em todas as empresas onde não há lugar à realização de DNF, os seus responsáveis têm todos, como habilitações, o 12º ano;
- a única razão apontada para não realizarem o DNF é o facto de considerarem caro recorrer a especialistas externos.

A caracterização dos dirigentes de empresas que não realizam DNF é elucidativa, ainda que não permita explicar os surpreendentes resultados nos questionários, onde 93% de dos inquiridos afirmam realizar diagnósticos de necessidades de formação. Iguamente surpreendentes, ainda que em menor escala, tinham já sido as respostas dos formadores a esta mesma questão – 54,2% afirmaram que as formações que asseguraram se baseiam *Muitas Vezes e Sempre* em DNF.

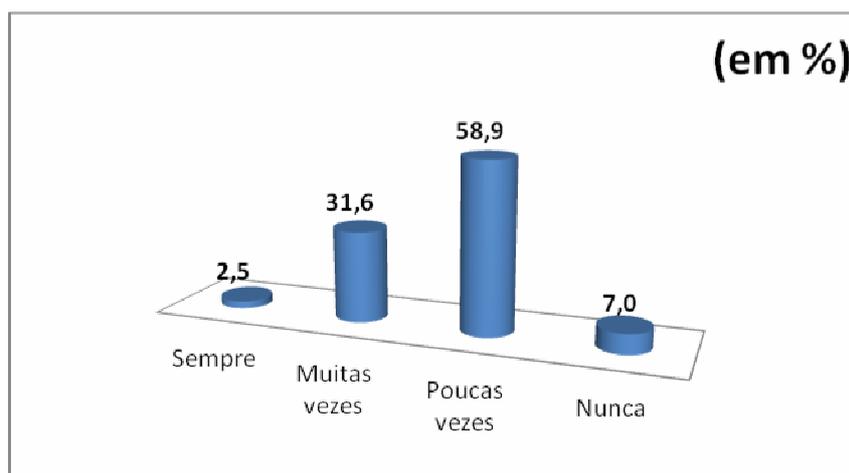
No caso das respostas dos formadores, a circunstância de alguns terem sido convidados a responder no âmbito dos contactos havidos com as entidades formadoras entrevistadas (acreditadas, muitas delas, neste domínio de intervenção) pode ajudar a explicar, parcialmente, estes resultados. No entanto, a amostra de formadores inquirida ultrapassou em muito o leque de formadores que opera nestes contextos formativos seleccionados, o que suscita uma interpretação cuidada dos resultados.

Sabendo que, de acordo com o IQF, apenas 8% das entidades formadoras estão acreditadas em DNF, então, ou o processo de acreditação comporta graus de exigência muito elevados para as práticas de diagnóstico de necessidades, ou, como alternativa, o que é entendido por diagnóstico de necessidades por parte dos inquiridos (formadores e dirigentes de empresas) não corresponde, no essencial, ao que é o quadro de referentes definido pelo IQF e, refira-se, pela literatura credível, nacional e internacional, relativa a esta problemática.

Tendemos a crer que a verdadeira explicação tem mais a ver com a segunda hipótese adiantada.

No caso dos formadores, as reservas que mantemos face à adequação à realidade das respostas quanto ao número de vezes que realizaram formação com base em DNF vêm-se, de certo modo, fundamentadas por uma outra opinião por eles manifestada.

**Gráfico 13.5.4. - Frequência do desajuste entre objectivos e conteúdos e necessidades efectivas dos formandos**

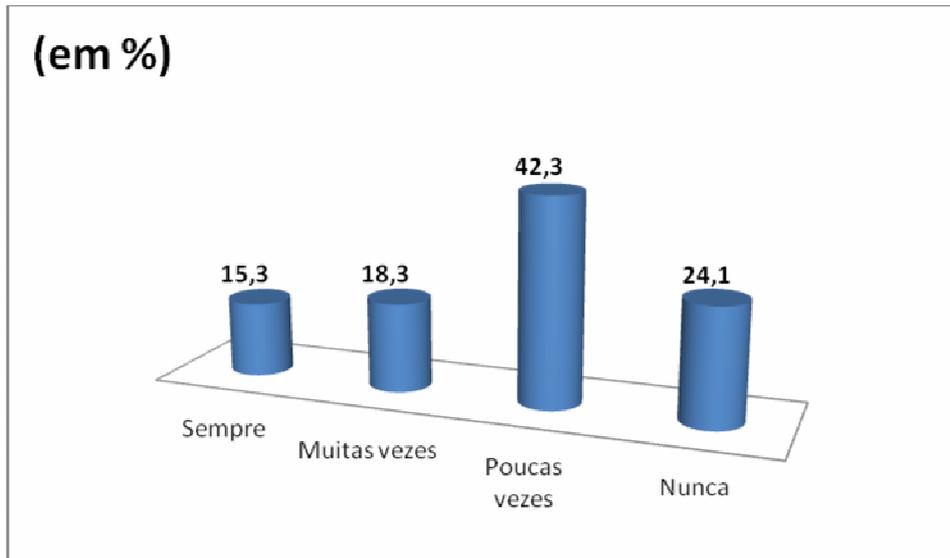


Quando inquiridos relativamente ao número de vezes em que constataram, em sala, da existência de um desajuste entre os objectivos e conteúdos definidos e as reais necessidades dos formandos, há, apesar de tudo, um em cada três inquiridos que admite ter detectado *Muitas Vezes* ou *Sempre* desajustes entre o que estava planeado em termos de objectivos e de conteúdos da formação e aquilo de que os formandos, alegadamente, necessitavam.

Estas respostas levam-nos a admitir como possível que, afinal, não haverá tantas formações baseadas em DNF. A haver, deve, então, questionar-se a qualidade de sua execução e das conclusões para que remetem, pois só dessa forma se poderá entender que haja mais de um terço de formadores a referir desajustes entre os objectivos definidos para a formação e as reais necessidades dos formandos.

Resta esperar que uma forma de melhorar a qualidade desses diagnósticos resulte de um maior envolvimento dos próprios formadores na sua realização. Isto porque, como nos foi permitido saber, os formadores afirmam ser poucas vezes envolvidos nos processos e momentos de levantamento de necessidades de formação.

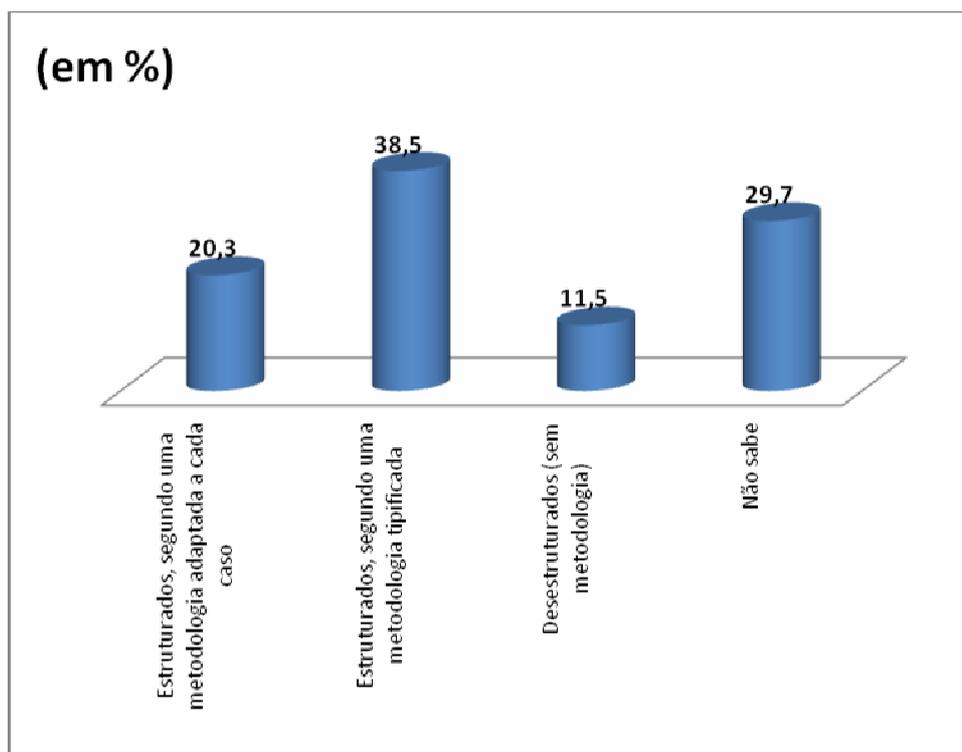
**Gráfico 13.5.5. - Frequência da participação em DNF**



São 66% os formadores que afirmam *Poucas Vezes* ou *Nunca* ter participado no levantamento de necessidades de formação. Ora, este facto assume particular relevância, se tivermos em conta as características desta amostra de formadores. De facto, trata-se de amostra constituída, no essencial, por formadores experientes: cerca de 65% de entre eles asseguraram mais de 300 horas de formação nos últimos 3 anos (há mesmo 24% que foram responsáveis pela monitoria de mais de 1.000 horas de formação durante esse período de tempo) e com vários anos de experiência (mais de 40% asseguram formação há mais de 6 anos). Trata-se, ainda, de formadores que dispõem de um elevado nível de habilitações (92,4% têm formação superior completa).

No sentido de podermos dispor de mais informações que validassem as nossas conclusões, procurámos saber qual o grau de estruturação dos DNF que estiveram na base das formações asseguradas pelos formadores da amostra.

**Gráfico 13.5.6. - Grau de estruturação dos DNF**



É de salientar que haja quase um terço dos inquiridos a afirmar não saber como o DNF foi estruturado. Por outro lado, apenas 20,3% dos formadores afirmam ter havido um DNF estruturado de acordo com as especificidades de cada caso. Em nosso entender, esta forma casuística de diagnosticar necessidades revela-se como sendo a mais adequada, tendo em conta que a utilização de técnicas como entrevistas, questionários, análise documental, observação directa, avaliação de desempenho, análise de indicadores departamentais e organizacionais,..., deverá ser feita e decidida consoante o tipo de empresa, o tipo de problemas, os recursos disponíveis, os objectivos do diagnóstico, etc.

O cruzamento de variáveis para uma análise mais compreensiva permitiu-nos apurar que:

- dos formadores que afirmam que os DNF são estruturados adaptando-os a cada caso, apenas 23,3% consideram as práticas de DNF *Muito Boas* ou *Boas*;
- dos formadores que afirmam que os DNF são estruturados segundo uma metodologia tipificada, apenas 22,9 % consideram as práticas de DNF *Muito Boas* ou *Boas*;

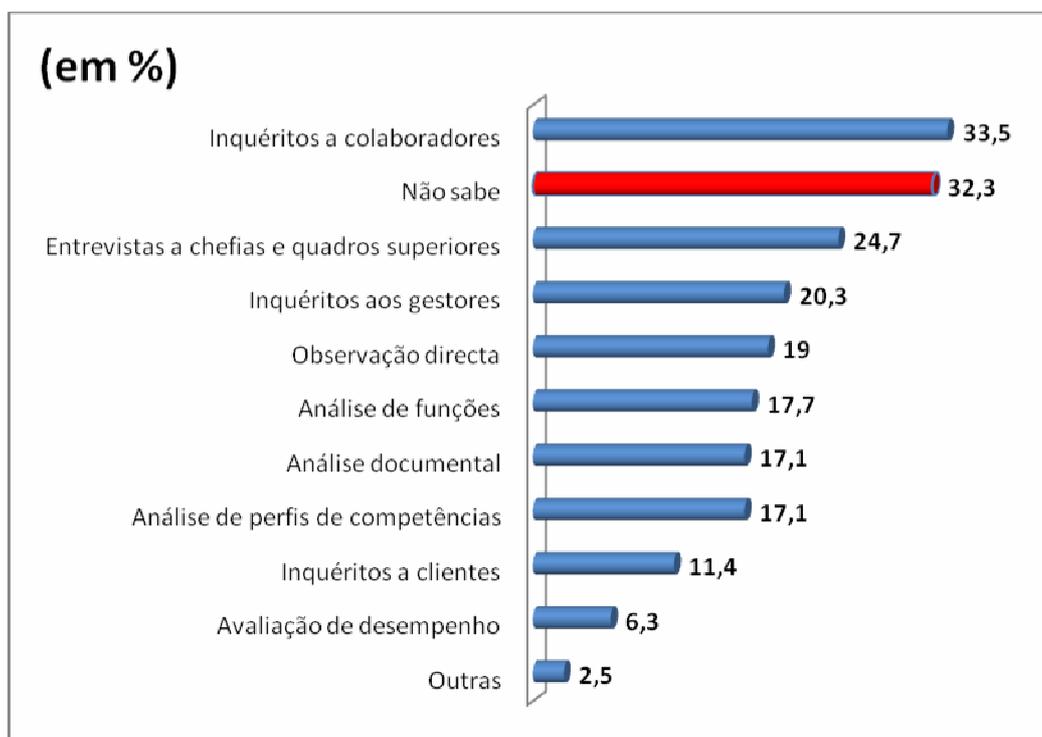
- dos formadores que afirmam que os DNF são desestruturados, apenas 11,8% consideram as práticas de DNF *Muito Boas* ou *Boas*.

Assim sendo, e a julgar pelas respostas obtidas quanto ao grau de estruturação dos DNF, dispomos de mais uma informação que fundamenta a nossa conclusão: as práticas de DNF podem ser alvo de substanciais melhorias.

Procurámos ainda conhecer, através das respostas dos formadores inquiridos, quais as principais metodologias utilizadas nos levantamentos de necessidades de formação.

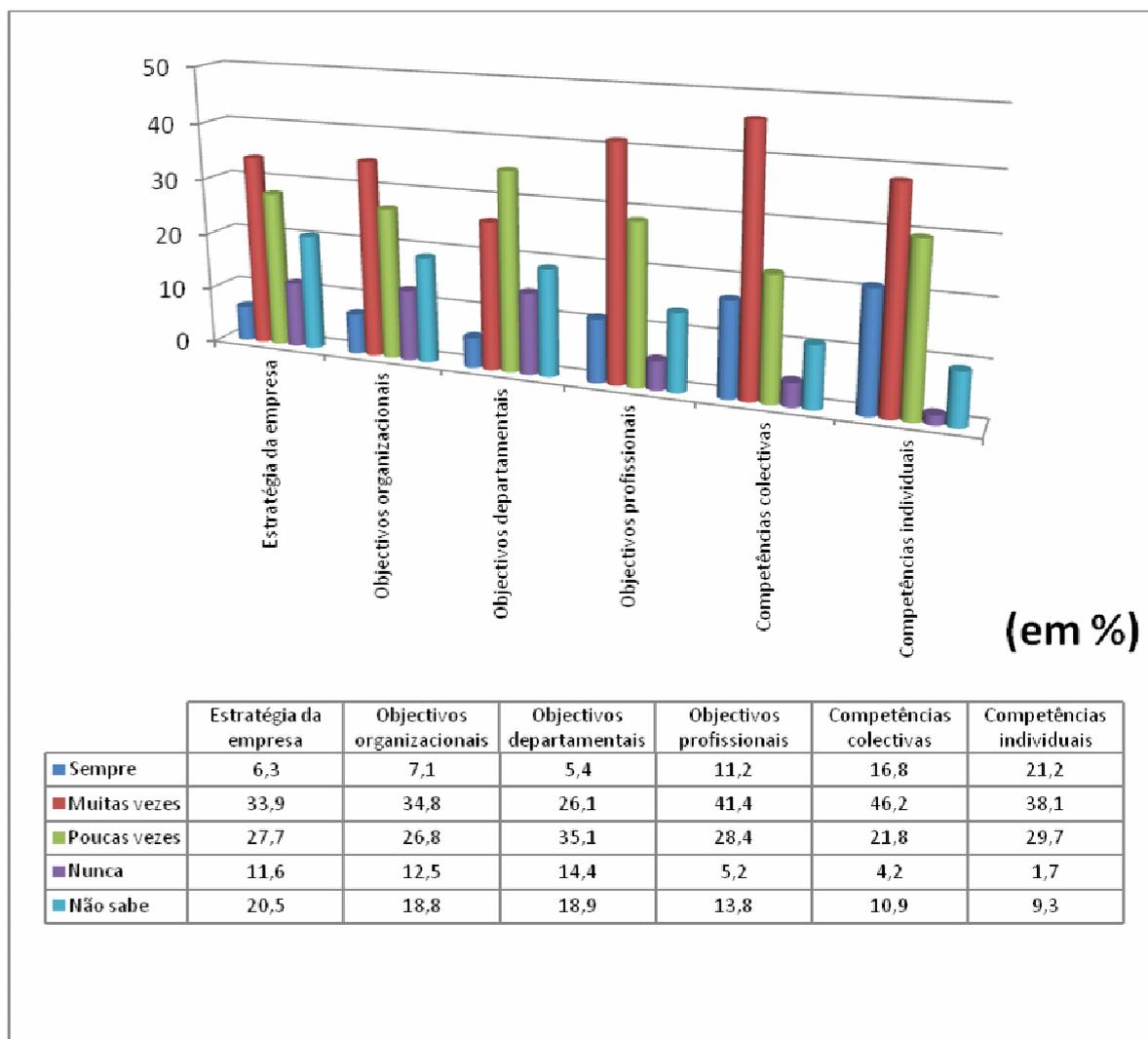
A este respeito, foi interessante constatar que 32,3% dos formadores desconhecem quais as metodologias de diagnóstico de necessidades de formação. Para além do facto de isto sugerir uma elevada desresponsabilização por parte dos formadores no que diz respeito ao modo como encaram a sua profissão, julgamos poder afirmar que as formas de recrutamento e de envolvimento dos formadores nos projectos de formação por parte das entidades formadoras carece de revisão. De facto, contratar alguém para assegurar uma intervenção formativa sem o informar do modo como foi diagnosticado o problema é equivalente a envolver um cirurgião numa operação sem o informar de quais os procedimentos médicos seguidos no diagnóstico da doença.

**Gráfico 13.5.7. - Metodologias de DNF**



No que diz respeito às metodologias mais referidas, não constituiu surpresa que as mais utilizadas consistissem em inquéritos a colaboradores. No entanto, importava saber como são realizados esses inquéritos e qual a validade das conclusões para que remetem. Daí que tenhamos também auscultado os formadores quanto aos resultados dos diagnósticos de necessidades de formação que fundamentaram as acções de formação onde intervieram, tendo-o feito ao nível da quantidade e qualidade das informações resultantes dos procedimentos de diagnóstico. Listámos um conjunto de possíveis informações que um diagnóstico de necessidades deve poder facultar, de modo a que soubéssemos, na opinião dos formadores inquiridos, quais as que habitualmente constituem resultados do processo de diagnóstico. Os resultados encontram-se no gráfico seguinte.

**Gráfico 13.5.8. - Os DNF proporcionavam informação relevante quanto a:  
(inquéritos a formadores)**



Devemos admitir que o grau de informação que os formadores referem resultar dos diagnósticos de necessidades de formação que conheceram é superior, em quantidade e qualidade, ao que esperaríamos.

No entanto, e apesar desta qualidade (percepcionada), atente-se no facto de, no que à dimensão organizacional diz respeito (indicadores como *Estratégia da empresa*, *Objectivos Organizacionais* e *Objectivos Departamentais*), há, de acordo com as respostas obtidas, menos informações do que relativamente à dimensão relativa ao indivíduo/colaborador (referimo-nos a indicadores como *Objectivos Profissionais* e *Competências Individuais*), sendo a única excepção o indicador *Competências Colectivas*. De facto, quando se trata da dimensão organizacional do DNF, mais de metade dos formadores refere não saber, ou como existindo *Poucas vezes* ou *Nunca*.

Tal facto parece ser consistente com as metodologias de DNF utilizadas, uma vez que, destas, as mais referidas são os inquéritos a colaboradores. Estranha-se, contudo, que as *Competências Individuais* a promover sejam referidas como sendo resultantes dos DNF por parte dos formadores quando apenas 17,1% dos mesmos inquiridos referem ser utilizado, como metodologia de DNF, a análise de perfis de competências.

Tendemos a crer que o facto de competência ser um “camaleão conceptual” (Boterf, 2000:14) ajuda a perceber estas respostas, pois o conceito de competência, servindo para embelezar muitos discursos formativos, hoje em dia, é alvo das mais variadas e díspares interpretações. O mesmo comentário deve aplicar-se aos resultados obtidos a propósito das competências colectivas, indicador referido por 63% dos formadores como sendo uma informação resultante dos DNF.

No que diz respeito às entidades formadoras entrevistadas, e que são acreditadas em DNF, estas deram-nos conta de uma realidade similar à descrita pelos formadores; nomeadamente, aquelas cuja intervenção se centra, sobretudo, no apoio a empresas através de formação de actualização. Nos casos deste tipo de entidades formadoras, são, sobretudo, utilizadas metodologias mistas.

Ou seja, consoante o caso empresarial em questão, os directores das entidades formadoras entrevistadas afirmam socorrer-se de várias das metodologias atrás descritas, sendo, contudo, as mais referidas as entrevistas (a vários níveis da hierarquia), os questionários aos colaboradores e a análise

documental para conhecimento de alguns indicadores relevantes para a caracterização dos problemas.

Encontrámos também, como metodologia muito utilizada, as entrevistas a chefias, no âmbito das quais se procura identificar áreas de formação necessárias. No seguimento desta metodologia, há estratégias mais e menos elaboradas: nas mais elaboradas, este levantamento de dados envolve a tentativa de conhecimento e caracterização dos problemas a resolver, a sua ligação aos desempenhos dos colaboradores e, conseqüentemente, as áreas de desempenho funcional que devem ser melhoradas, daí decorrendo as formações a promover; as menos elaboradas, por seu turno, consistem na identificação, a partir de uma listagem de cursos e acções de formação, das que, na opinião das chefias, podem ser úteis.

No que diz respeito às entidades formadoras mais envolvidas em formações de qualificação, o processo de diagnóstico resulta algo diferente, tendo em conta os seus principais propósitos formativos. Tal como referimos atrás, o modelo de formação em que assentam, sendo mais centrado em necessidades individuais e orientando-se mais para o reforço de factores de empregabilidade, através de certificações profissionais, origina estratégias e metodologias de diagnóstico de necessidades de formação menos centradas na organização e menos assentes em lógicas de discrepância (a este respeito, vale a pena consultar o capítulo de Diagnóstico de Necessidades de Formação), razão pela qual se preocupam, no essencial, em saber aquilo que o mercado valoriza e planear formações em função disso.

A existência de uma ligação regular com o mercado é peça essencial dessa estratégia de recolha de informações, tal como nos foi permitido saber nas entrevistas realizadas a directores de centros de formação.

*"temos contactos e parcerias muito grandes (com empresas), que nos permitem saber as necessidades dos activos e a procura que é feita. Em função disso, vamos ao público-alvo." (DCF)*

*"sim, sim... contactos directos. Eu vou lá (...) e tento saber qual é a necessidade deles. (...) Claro que, às vezes, falha muito." (DCF)*

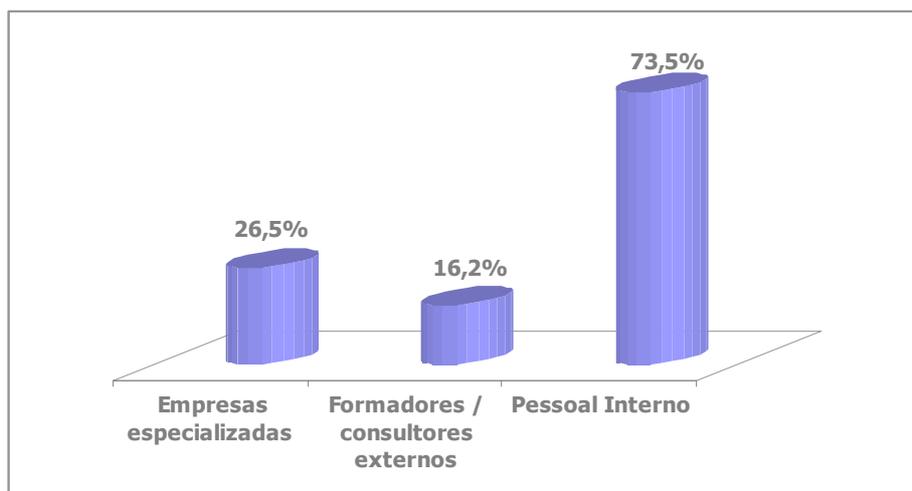
Também as empresas foram inquiridas quanto ao modo como os diagnósticos são realizados, sendo as respostas obtidas importantes, pois

permitem-nos triangular os dados e, dessa forma, obter conclusões mais fidedignas e válidas.

Vale a pena começar por referir que consideramos já bastante positivo que tantas empresas afirmem realizar DNF. De facto, respostas tão esmagadoramente convincentes (93% de empresas a afirmar realizar DNF) permitem-nos concluir que este momento do ciclo formativo é tido como necessário e importante, facto que é de realçar por si, mesmo que nos subsistam dúvidas quanto à qualidade das práticas de DNF.

No que diz respeito às empresas, interessou-nos saber, desde logo, quem assumia a responsabilidade pela realização dos diagnósticos. Foi sem surpresa que constatámos que, em 73,5% dos casos, essa responsabilidade é de pessoal interno da empresa.

**Gráfico 13.5.9. - Responsáveis pelo DNF (respostas de dirigentes de empresas)**



Estes resultados contextualizam as opiniões recolhidas junto de Directores de Centros de Formação e que nos deram conta de, à excepção de programas financiados em que o DNF era obrigatório (e, por isso, se encontrava incluído no próprio financiamento do projecto), as empresas ainda não se socorrem, habitualmente, de entidades formadoras para efeitos do levantamento de necessidades de formação. Para além disso, seria importante saber, nos 26,5% de casos em que se recorre a empresas especializadas, quantas situações haverá em que as empresas referidas são consultoras e não necessariamente entidades formadoras.

Estes resultados ajudam também a perceber os 93% de empresas que afirmam realizar DNF, pois percebe-se agora que a opção mais frequente e vulgar para o levantamento de necessidades de formação é o recurso a pessoal interno.

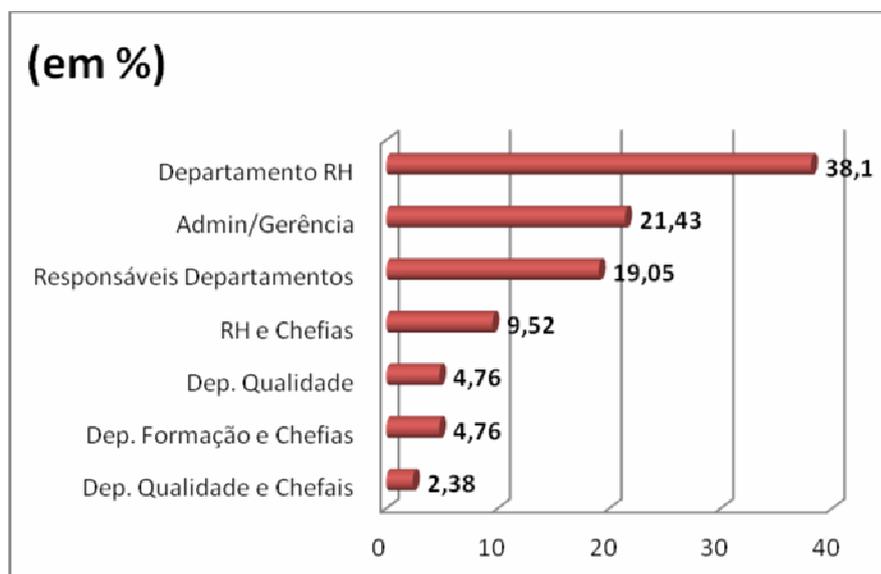
São conhecidas as vantagens de tal opção: quem procede ao levantamento de necessidades conhece o contexto competitivo em que a empresa opera, o seu historial, as actividades desenvolvidas, as suas preocupações face ao futuro, os seus pontos fortes e fracos, as funções e os recursos humanos que as desempenham, de par com outros aspectos de inegável interesse e que facilitam a abordagem a um DNF.

No entanto, há, ao mesmo tempo, desvantagens associadas à realização de DNF com recurso exclusivo a pessoal interno: é que, como já referimos várias vezes, a realização de diagnósticos de necessidades de formação exige, para que possa ser bem sucedida, competências técnico-funcionais que, na maior parte dos casos, não se encontram disponíveis no interior das empresas.

Foi também esta dúvida que nos levou a procurar saber, quais os departamentos ou pessoas das empresas que, por regra, se encontram envolvidos na condução e realização de DNF.

Como o gráfico seguinte o atesta, uma importante percentagem de empresas refere que o DNF decorre sob a alçada da função RH, seja ela exercida no âmbito de um departamento ou apenas de um técnico ou colaborador com a função RH.

**Gráfico 13.5.10. - Responsáveis internos pelo DNF**



Esta circunstância apresenta algumas garantias quanto à qualidade da realização do diagnóstico de necessidades de formação, uma vez que, em princípio, disporão de, pelo menos, algumas das competências necessárias para o efeito.

Já a realização do DNF sob a responsabilidade da Gerência/Administração nos suscita algumas dúvidas, tendo em conta o facto de, no geral, não se encontrarem habilitados para procederem a tarefas e conduzirem processos que exigem preparação e formação específicas.

As mesmas dúvidas nos surgem relativamente aos casos em que a responsabilidade dos DNF está a cargo dos responsáveis de departamentos. Isso significa, na esmagadora maioria dos casos, as chefias directas, opção que acarreta vantagens e limitações.

Sem a orientação de pessoal qualificado, sejam eles consultores externos, técnicos superiores de recursos humanos, técnicos superiores de formação ou técnicos superiores de qualidade, o grau de validade destes diagnósticos vê-se, em muitos casos, comprometido pelo facto de as chefias responsáveis pelos vários departamentos funcionais não se encontrarem capacitadas, em termos de competências exigidas, para a recolha e análise de dados que constituam uma base sólida de planeamento da formação.

Daí que se perceba, agora, melhor os 93% de dirigentes a afirmar realizar diagnósticos de necessidades. Havendo lugar a um envolvimento das chefias na recolha a análise dos dados, o processo é imediatista e decorrente da experiência no terreno, mais do que assente numa sistematização de procedimentos, contemplando estratégias, metodologias e instrumentos de comprovada eficácia.

As entrevistas realizadas aos dirigentes de empresas permitiram-nos analisar, com maior detalhe, as estratégias dos DNF e, dessa forma, validar algumas das nossas conclusões.

*"É tudo feito de uma forma bastante informal, em que alguém se queixa que não tem conhecimento disto ou daquilo. Vai se registando e depois um dia surge uma oportunidade e faz-se a formação." (DE)*

*"Não há uma análise profunda, que se calhar o diagnóstico exige." (DE)*

De facto, os depoimentos recolhidos sugerem-nos que as práticas de DNF podem ser substancialmente melhoradas, no sentido de poderem recolher dados

e informações que sejam úteis ao planeamento e, por maioria de razão, à fase de avaliação dos efeitos da formação. Eis alguns exemplos:

*"Com recursos internos, mandou-se um documento para a obra, para as diferentes direcções, onde eles identificavam as necessidades formativas dos seus colaboradores; (...) Um levantamento de necessidades, um listing com alguns cursos, algumas formações..."*

*"(...) é dada oportunidade ao colaborador de manifestar a vontade de formação de determinada área. (...) Este último que apresentei foi mesmo livre, apresentei-lhes a grelha vazia e eles expuseram formações que lhes interessariam."*

*"Estamos sempre (...) limitados ao tipo de oferta que nos é feita. E depois, dentro dessa oferta, é feito um levantamento com metodologias, enfim, empíricas, digamos sem grande preocupação de grande especialidade ou especificidade de processo. (...) O levantamento, de facto, é feito, no fundo através dos catálogos que nos são apresentados pela entidade prestadora e depois por inquérito directo às chefias sobre a necessidade ou interesse delas próprias ou dos colaboradores que estão adstritos a esses departamentos, sobre os problemas que nos são apresentados."*

*"Não temos uma prática de diagnóstico aqui instituída na empresa. (...) Está centralizado em mim, os directores de departamentos já sabem ou já têm essa sensibilização para anualmente fazerem esse levantamento."*

*"Não existe um processo estruturado a este nível e o processo assume cada vez mais uma forma simples e alicerçado em muita subjectividade."*

*"Através de uma avaliação de riscos, quando houve certas condicionantes em termos de higiene e segurança (...) Não resultou de uma análise individual, resultou de uma análise em termos de ponto de situação. (...) é com base nisso que trabalhamos; não é algo muito estruturado, muito elaborado."*

*"Tivemos o apoio de uma empresa de consultoria que veio cá apresentar-nos as soluções que tinham, os cursos, e nós dentro desse leque que elas nos ofereceram seleccionámos vários que no fundo abrangiam toda a empresa, desde a parte administrativa, técnica, comercial. (...) Nós internamente é que fazemos o inquérito junto das pessoas responsáveis de cada departamento e depois, até inclusive individualmente (...) Auscultamos todos os colaboradores (...) Fazemos uma triagem antes de chegar à entidade formadora (...) Depois*

*reunimos com a empresa consultora, que tem os tais cursos, as tais acções de formação disponíveis.”*

Valerá a pena referir que, em alguns outros casos (poucos), os entrevistados mencionaram utilizar já estratégias e metodologias que, em nosso entender, são merecedoras de registo.

*“Foi desenvolvido um plano em que essencialmente quem foi ouvido, foram coordenadores e directores de operações e foi um plano todo ele coordenado na altura pelo director de desenvolvimento, nem sequer passou na área de recursos humanos; isto foi o passado. (...) Entretanto, montámos um sistema de gestão de competências, adicionado e acoplado a um sistema de gestão de desempenho e, portanto, a nossa pretensão é que, no próximo plano a ser desenvolvido, quer o sistema de gestão de competências, quer o sistema de gestão de desempenho, forneçam resultados para a própria formatação do plano. (...) Por outro lado, a própria definição, ou a nova definição da estratégia da empresa, deverá também (...) dar inputs para esse plano.” (DE)*

Desde a utilização de informações resultantes de avaliação de desempenho até à própria gestão de competências, foi-nos possível conhecer práticas estruturadas com procedimentos sistematizados, que são de inegável interesse e que seria interessante poder verificar, inclusive, em entidades cujo negócio principal é a formação profissional.

*“Cada responsável de departamento faz esse levantamento. O levantamento de necessidades de formação é depois revisto pela Direcção Geral. (...) Envolve as chefias. (...) O levantamento de necessidades de formação é o culminar de uma avaliação de desempenho (...).” (DE)*

*“Nós fazemos um processo de diagnóstico, ainda que não esteja completamente estruturado, ou pelo menos na concepção do que aqui é considerado um diagnóstico de necessidades de formação. Nós fazemos análise e descrição de funções, identificação de gaps entre o perfil actual do trabalhador e qual é o seu perfil pretendido, e, portanto, já estamos numa fase de começar a implementar um diagnóstico efectivo de necessidades de formação, embora reconheçamos que o levantamento continua a ser, se calhar um marco ou a referência para definirmos o plano de formação anual. (...) algumas coisas que chegam ao departamento, já vêem efectivamente constituídas em termos de custos, de programa, e a nossa intervenção é só no processo de contratação e definição depois, de material, de sala...” (DE)*

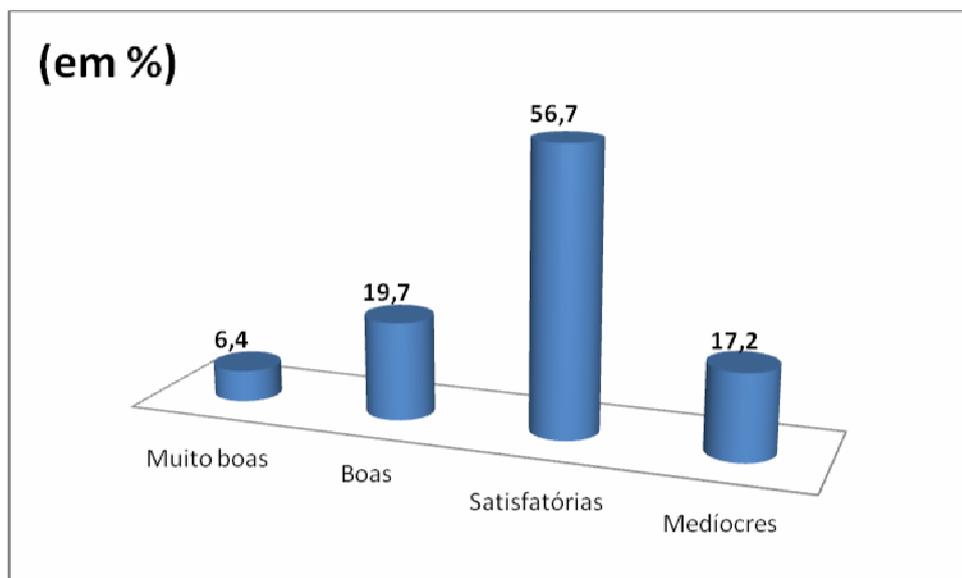
*"A cada um dos trabalhadores é feita uma pequena entrevista, informalmente, tentando ver que tipo de necessidades é que eles têm, e depois é feito também uma comparação dessas exigências que os trabalhadores têm com o que o empregador precisa nesse momento. Normalmente, falamos com a chefia directa e chegamos a um consenso de qual será a formação mais indicada para aquele ano. (...) normalmente é a entrevista. Ou então através de reuniões com a gerência, e vemos quais são as necessidades, não só com a própria pessoa mas também com quem está de fora, com quem está a gerir a empresa." (DE)*

No que diz respeito aos momentos em que o diagnóstico é realizado, e a julgar pelas informações obtidas nas entrevistas realizadas, a preferência demonstrada é, em geral, pela regularidade anual. Isso corresponde, de resto, ao que está definido no âmbito das exigências impostas a empresas certificadas, característica de uma parte importante das empresas da amostra.

Em suma, pode afirmar-se que, não obstante a qualidade detectada em algumas (poucas) práticas de diagnóstico de necessidades de formação (realizadas pelas próprias empresas beneficiárias da formação) e que foi possível constatar a partir das entrevistas realizadas, muito haverá ainda a fazer para fazer evoluir a qualidade deste domínio de intervenção.

Também o conjunto de formadores que inquirimos, quando solicitado a avaliar a qualidade, em termos globais, das práticas de diagnóstico de necessidades de formação, deixou, claramente, a entender que há ainda um caminho a percorrer no que à qualidade deste domínio de intervenção formativa diz respeito.

**Gráfico 13.5.11. - Como classifica, globalmente, as práticas de Diagnóstico de Necessidades de Formação? (inquéritos a formadores)**



De resto, essa foi a conclusão que emergiu das entrevistas aos dirigentes de empresas. Quase sem excepção, os entrevistados deram conta, independentemente do que consideravam ser a qualidade dos seus diagnósticos de necessidades de formação, que haveria espaço para melhoria. E, como muitos admitiram, esse espaço é ainda amplo. Deixamos aqui a opinião, feliz, de um dos entrevistados, porque impele à acção, apontando o rumo a tomar.

*"Um aspecto que é fundamental e que nós pensamos que nos vai ajudar ainda mais, é através da instituição de um sistema de avaliação formal feito numa base anual; (...) avaliação do desempenho, para nós, tem sempre uma componente, também, de avaliação das competências; (...) de que forma elas existem ou não nos nossos colaboradores. Julgamos nós que, para além dos outros objectivos de avaliação de desempenho, terá um objectivo que, para nós, é muito importante, que é, precisamente, ver com maior rigor ainda as carências que existem ao nível de determinadas competências. E, portanto, nós estamos a querer evoluir nesse diagnóstico que estamos a fazer (...) Temos que ser mais precisos nos nossos levantamentos das necessidades, para termos também a formação de que precisamos. É muito importante também ter em linha de conta e definir com grande precisão o que é que pretendemos atingir em termos de objectivos..."*

### **13.6. Planeamento da formação**

O planeamento da formação é uma fase charneira, pois é o momento em que se sistematizam as informações recolhidas em sede de diagnóstico de necessidades de formação e em se acautelam as preocupações avaliativas. De facto, e como já referimos, planejar uma formação implica responder a três simples questões (Torres e Cortesão, 1990):

1. Onde pretendo chegar?
2. Como lá chego?
3. Como sei se lá cheguei?

A primeira pergunta será tanto mais facilmente respondida quanto mais o diagnóstico de necessidades de formação tiver sido conduzido de forma sistematizada, estruturada e com conclusões válidas e fiáveis. A segunda pergunta remete para a planificação das actividades e dos recursos necessários para as satisfazer. A terceira pergunta tem a ver, claramente, com as preocupações avaliativas.

A adopção de uma lógica de avaliação como a proposta por Kirkpatrick (o capítulo referente aos Modelos de Avaliação da Formação) facilmente permite concluir que, de par com os cuidados na fase do diagnóstico de necessidades, é em sede de planificação que as condições avaliativas são (ou não) salvaguardadas. De facto, a avaliação não pode ser pensada como sendo apenas a última actividade do processo formativo e, nesse momento, equacionada. Torna-se imprescindível que, em sede de planificação, se atente no que se pretende avaliar e como, sob pena de, chegado o momento de recolha de dados, ser tarde demais.

É nesse contexto que importa conhecer os cuidados a ter na fase da planificação das acções de formação.

Segundo o que se encontra estipulado pelo organismo tutelar da formação profissional em Portugal (IQF), este momento do ciclo formativo – o planeamento – visa assegurar que:

- os objectivos a atingir estão correctamente definidos e estruturados;
- os objectivos e a estratégia são traduzidos em linhas de acção;
- a formação é organizada por segmentos-alvo, áreas temáticas, modalidades e formas de organização da formação;

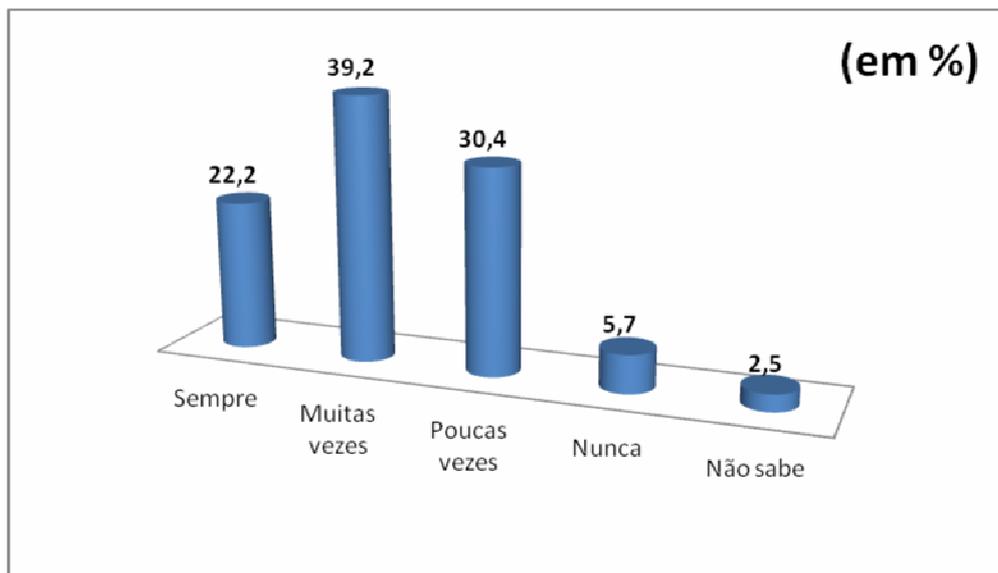
- a cronologia global de realização das intervenções é definida;
- a preparação científica, técnica e pedagógica dos vários agentes a envolver nas intervenções é equacionada; e
- os meios humanos, pedagógicos, materiais e financeiros necessários são estimados.

De forma a simplificarmos as perguntas a fazer aos inquiridos e, como tal, a garantir que o que perguntávamos era entendido, optámos por listar os itens constantes do planeamento a partir do que autores como Boterf (1989) sugerem. O entendimento de Boterf, por exemplo, é o de que o planeamento deve ser estruturado com base num documento planificador que se assemelhe a um caderno de encargos, contendo rubricas como:

- a descrição dos problemas a resolver;
- a descrição dos resultados esperados com a formação (preferencialmente, sob a forma de indicadores organizacionais);
- a definição dos critérios que permitem controlar o progresso realizado;
- a definição dos recursos a afectar para assegurar os resultados;
- a caracterização das competências a desenvolver (ou seja, os novos comportamentos profissionais esperados no contexto de trabalho);
- a definição dos objectivos da formação (pedagógicos);
- as características da população-alvo;
- a descrição do processo formativo (duração, ritmo, modo de organização pedagógica, meios pedagógicos, ...);
- as indicações relativamente aos custos, facturação e financiamento; e
- as estratégias e metodologias de controlo e de avaliação.

Em primeiro lugar, antes mesmo de saber como feito, foi nossa intenção saber se o planeamento era, em si mesmo, uma preocupação. No que diz respeito aos formadores, as respostas foram as seguintes:

**Gráfico 13.6.1. - Com que frequência os programas de que foi formador(a) dispunham de um documento planificador da formação?**



Há uma relação estatisticamente significativa (cálculo de coeficiente de contingência e de qui-quadrado) entre os formadores que afirmam ter sido realizado um diagnóstico de necessidades de formação e os que referem existir planeamento.

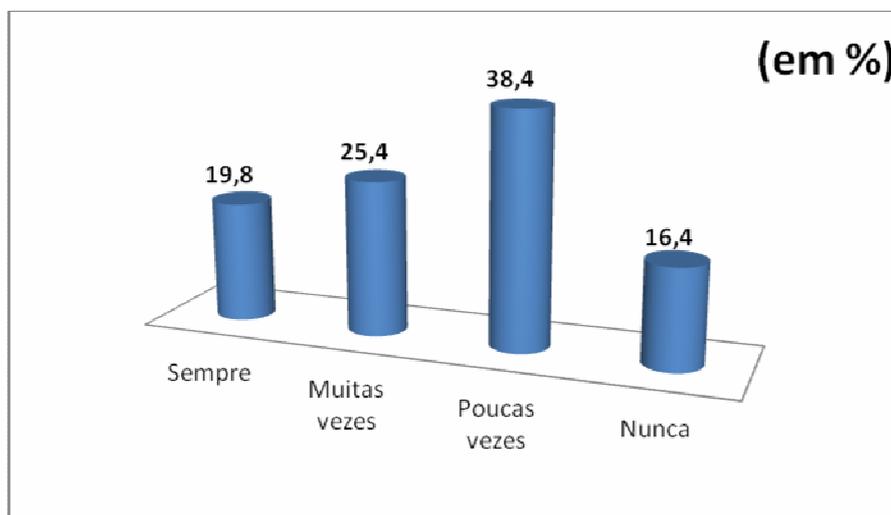
Contudo, a percentagem de 36,1% dos formadores a afirmar que esse documento planificador não é frequente (*Poucas Vezes* ou *Nunca*) configura-se como uma opinião que nos parece interessante comentar. O mesmo se pode referir a propósito dos 2,5% que referem não saber.

De facto, se é admissível pensar que haja formações que não resultam de um diagnóstico de necessidades de formação (ainda que completamente não desejável), já o mesmo não se pode afirmar, com a mesma ligeireza, do planeamento.

O planeamento da formação revela-se como absolutamente imprescindível para que a formação não seja executada ao abrigo da maior ou menor inspiração, experiência e capacidade de adaptação às circunstâncias que os formadores possam conseguir demonstrar no terreno. Ora, a julgar pelas respostas obtidas junto dos formadores (apenas 22,2% dos formadores afirmam que as suas intervenções formativas estão *Sempre* baseadas num planeamento prévio da formação), parece haver, ainda, muitas situações em que a formação é encomendada a quem a executa no terreno com base num conjunto geral de indicações, não sistematizadas nem ordenadas.

Quisemos ainda saber qual o grau de participação dos formadores na elaboração desse documento planificador, tendo as respostas obtidas sido as seguintes:

**Gráfico 13.6.2. - Quando esse planeamento existiu, com que frequência participou na sua elaboração?**



São 55,8% dos formadores a afirmar que *Poucas Vezes* ou *Nunca* participam na elaboração do documento planificador da formação, o que nos parece manifestamente pouco, em termos da necessidade de envolvimento e de participação activa que estes agentes formativos deveriam assumir neste momento do ciclo formativo.

Este facto sugere-nos que, num número ainda importante de casos, os formadores são chamados a desempenhar uma função completamente definida por outros, não lhes cabendo qualquer papel na co-definição de objectivos, actividades e estratégias avaliativas.

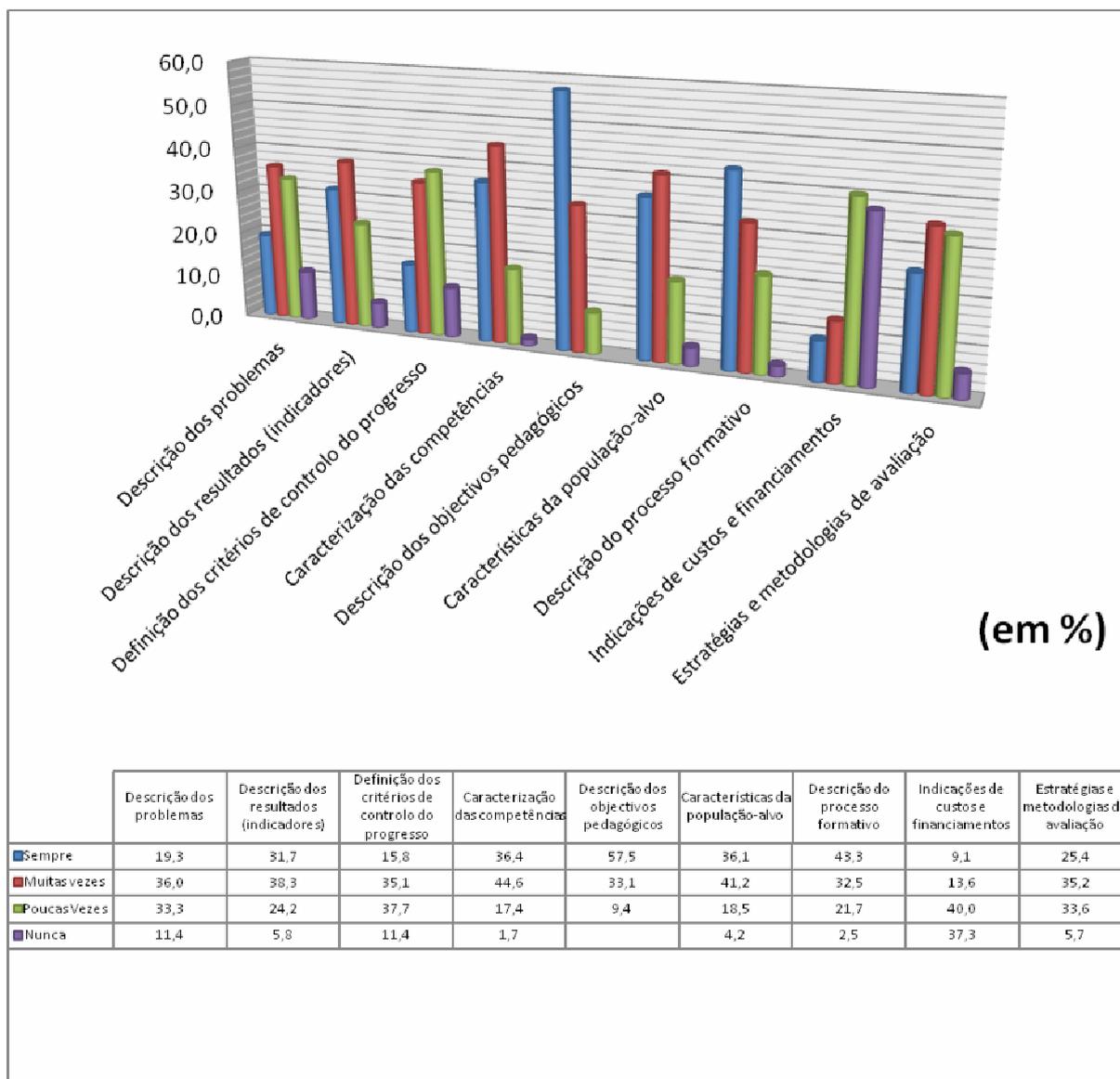
Julgamos que, a este respeito, valerá a pena as entidades formadoras reverem os seus procedimentos, sob pena de poderem originar situações em que haja algum desajuste entre os objectivos definidos e as expectativas dos formandos e suas reacções à formação.

Isso, de resto, é afirmado pelos formadores, pois há uma correlação estatisticamente significativa entre os que afirmam não participar no planeamento (*Poucas Vezes* ou *Nunca*) e os que referem ter experimentado situações em sala em que os objectivos e conteúdos previamente definidos se encontravam desajustados face às necessidades manifestadas pelos formandos em sala. Não sendo a participação activa dos formadores no planeamento o

único factor a resolver problemas na formação como o desajuste atrás referido, consideramos, não obstante, que pode contribuir para minimizar problemas deste tipo.

Por último, e no que diz respeito aos formadores, quisemos conhecer quais as rubricas que estes vêm referidas nos documentos planificadores da formação, pois isso permitir-nos-ia analisar o grau de qualidade desse planeamento.

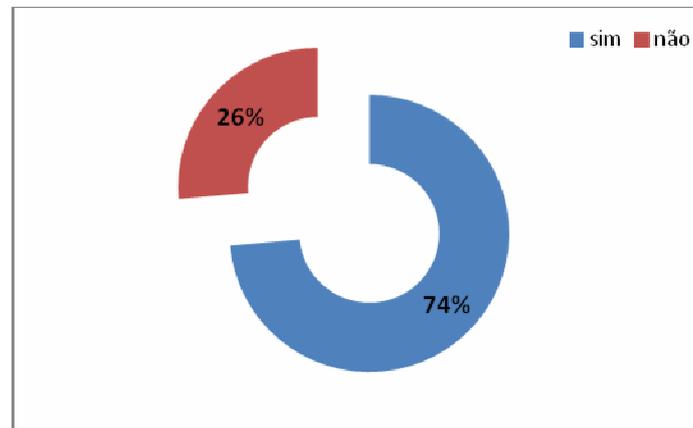
**Gráfico 13.6.3. - Rubricas constantes no documento planificador**



No caso das empresas auscultadas, as opiniões não são inteiramente coincidentes. Parece haver alguma consistência quanto à frequência com que estes documentos planificadores da formação são elaborados, tendo em conta

que quase três em cada quatro dirigentes das empresas inquiridas afirmam elaborá-los.

**Gráfico 13.6.4. - A formação assenta em documentos planificadores da formação?**



Há, mesmo, uma correlação positiva, com significância estatística, entre as empresas inquiridas que afirmam diagnosticar necessidades de formação e as que referem organizar a formação com base num documento planificador.

Relacionando, ainda, a variável planeamento com a variável relativa à atribuição da responsabilidade pela elaboração do DNF, resulta que, dentro daquelas empresas cuja formação assenta em documentos planificadores, a maior ênfase colocada ao nível da responsabilidade pela realização do DNF é (e dentro da coerência já manifestada na análise anterior) atribuída ao Pessoal Interno (sendo que, dentro desta rubrica, o Departamento de Recursos Humanos (15,1%) e o responsável pelos Recursos Humanos (13,2%) são aqueles que assumem maior destaque.

Também nos pareceu pertinente analisar em que medida a fonte de financiamento da formação das empresas inquiridas evidenciava alguma relação com a existência, ou não, de documentos planificadores da formação. Relativamente à possível relação entre a existência de documentos planificadores da formação e esquemas de financiamento, foi-nos também possível verificar que:

- não há oscilações relativamente às empresas que recorrem exclusivamente ou maioritariamente a fundos públicos, ao longo dos três anos em análise (2004, 2005 e 2006), já que o planeamento da formação sempre foi realizado (os resultados obtidos foram sempre de 100%);

- as empresas que se apoiam maioritariamente em recursos próprios, estas têm vindo, progressivamente, a fazer uso do recurso ao planeamento da formação (50%, 66,7% e 100%, respectivamente em 2004, 2005 e 2006);
- nas empresas que recorrem exclusivamente a recursos próprios, a prática de planeamento de formação tem vindo a diminuir ao longo dos anos em análise (80%, 50% e 37%, respectivamente em 2004, 2005 e 2006).

Do nosso ponto de vista, estes factos relacionam-se com os procedimentos a respeitar em formações no âmbito de programas financiados, sendo nestes casos obrigatório elaborar um documento planificador da formação.

De qualquer forma, o facto de as empresas que executam formação exclusivamente com base em recursos próprios terem vindo a diminuir a frequência com que planificam a sua formação constitui um sinal de que, para algumas organizações, o planeamento não assume qualquer importância estratégica na definição e estruturação de um projecto formativo.

Torna-se, por isso, necessário sensibilizar os agentes formativos para a decisiva importância do planeamento enquanto momento charneira do ciclo formativo, sendo que caberá, sobretudo, às entidades formadoras e aos formadores a responsabilidade de demonstrar a sua indispensabilidade, para a execução da formação, assim como (e sobretudo) para as possibilidades reais de avaliação dos efeitos da formação. Sendo certo que se pode realizar formação sem a planear e que esta formação não planeada produzirá seguramente efeitos, o que é facto é que, sem planeamento, dificilmente se saberá se os objectivos foram atingidos, se os recursos foram bem alocados e quais as alterações a promover em futuras situações formativas.

Uma outra conclusão pode igualmente ser retirada dos dados obtidos: a circunstância de não existir planeamento da formação sugere, igualmente, que o diagnóstico de necessidades, a ter existido, terá sido relativamente frágil e que, por sua vez, as possibilidades de avaliar a formação serão diminutas, senão mesmo, nulas.

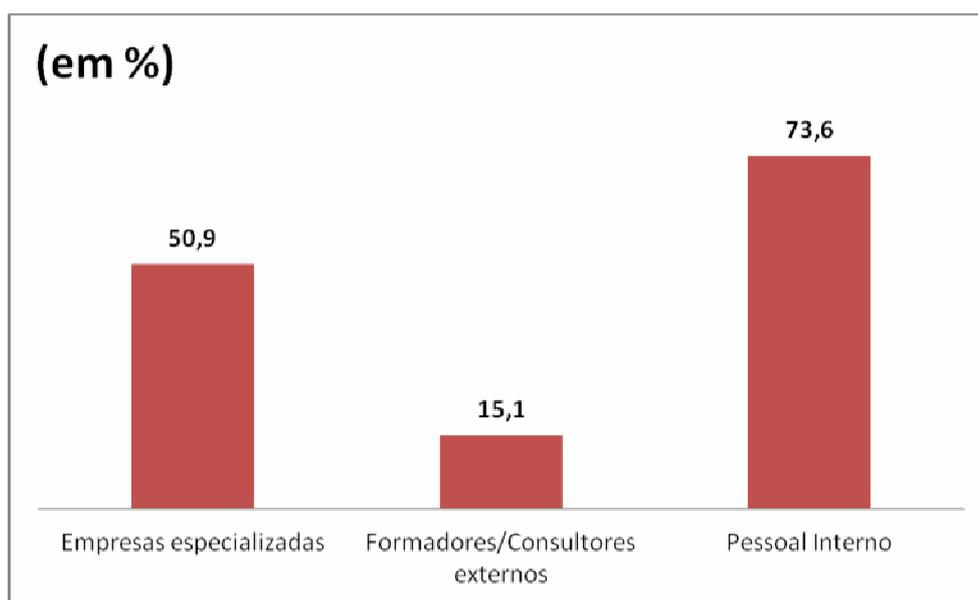
Quisemos, também, conhecer, junto das empresas inquiridas as estratégias, metodologias e agentes responsáveis do planeamento utilizadas pelas empresas.

*"O planeamento resulta de uma interacção entre o departamento de recursos humanos e a área, ou as áreas para as quais vai ser ministrada a formação,*

*nomeadamente ao nível da selecção da entidade formadora, do formador, do espaço de formação e dos objectivos a definir para uma determinada acção de formação. Nós tentamos sempre que o responsável do departamento, ou o director de departamento, valide todo o programa de formação e toda a situação de formação global.”*

Relativamente aos **agentes envolvidos**, as opiniões confirmam os dados obtidos nas entrevistas aos dirigentes de empresas, e que se encontram no gráfico seguinte.

**Gráfico 13.6.5. - Responsáveis pelo planeamento (inquéritos a empresas)**



De facto, as responsabilidades repartem-se entre estes três agentes, sendo que, num número importante de casos, existe um trabalho cooperativo, tal como o atesta a análise de conteúdo realizada às entrevistas.

*"(...) os conteúdos que previamente são acordados entre mim e o formador, normalmente isso acontece em todas as formações e mesmo para serem discutidos e colocados casos concretos da empresa a vários níveis." (DE)*

*"A empresa trabalha com uma empresa consultora que nos dá apoio na formação de todos os processos, na escolha dos formadores, em toda a estrutura da própria formação." (DE)*

Foi-nos ainda permitido saber, nas entrevistas, que os departamentos mais envolvidos no processo de planeamento são os de *Qualidade* e de *Recursos*

*Humanos*, devidamente coadjuvados pelas chefias intermédias das várias áreas funcionais.

Para além desta dimensão, as entrevistas realizadas a dirigentes de empresas permitiram fazer emergir as seguintes categorias de análise, com base na análise de conteúdo realizada:

1. Principais problemas
2. Tipologias de planeamento
3. Necessidades de melhoria

Os **principais problemas** em sede de planeamento da formação, referidos pelos dirigentes de empresas, têm a ver com o facto de:

- as entidades formadoras não o efectuarem com tempo e sistematização necessárias;
- as empresas não terem dimensão suficiente para poderem organizar formações com algum grau de homogeneidade em termos de grupos de formandos;
- o diagnóstico de necessidades não alimentar esta fase do ciclo formativo (planeamento) com as informações necessárias para que esta possa ser consequente.

Relativamente às **tipologias de planeamento**, foi-nos possível identificar diferentes formas de planear: a) selecção de acções de formação; b) organização; c) orientação estratégica.

#### a) Planeamento enquanto selecção de acções de formação

Nesta categoria de análise incluem-se os depoimentos que referem o planeamento como resultante de uma mera selecção de acções de formação apresentadas ou sugeridas, para apreciação, a colaboradores e/ou chefias

- *"A entidade formadora propõe os cursos e nós vemos quais aqueles que se adequam à nossa empresa. Depois, temos reuniões com eles, e vamos escolhendo e adequando horários, e as necessidades prementes... as prioridades."*
- *"É a empresa de consultoria (que faz o planeamento). Ela prepara tudo, e nós é que seleccionamos. Portanto, ela ouve o que nós queremos, aconselha e depois estabelece, e isso é que vai na candidatura. (...) Há um leque de cursos, não vamos inventar... tentamos enquadrar e depois arriscamos. Pegamos naquele bolo e ajustamos à nossa empresa. As matérias, os módulos,..."*

- *"(Depois de se fazer o DNF) tivemos o apoio de uma empresa de consultoria que veio cá apresentar-nos as soluções que tinham, os cursos, e nós, dentro desse leque que elas nos ofereceram, seleccionámos vários."*
- *"...sendo ele baseado na oferta formativa que é apresentada pela tal empresa que nos presta serviço, (...) o planeamento é uma responsabilidade que não é nossa. Podemos ter alguma intervenção, às vezes, na afinação de algum conteúdo; mas, tratando-se de pacotes predeterminados, é complicado ter grande margem de intervenção a esse nível."*

#### b) Planeamento enquanto organização

Esta categoria inclui as unidades de conteúdo retiradas das entrevistas em que se releva, para efeitos de planeamento, a sua vertente organizativa do planeamento (as questões da alocação e distribuição, mais ou menos organizada, de recursos humanos, financeiros, materiais e pedagógicos).

- *"Normalmente, o plano de formação é feito por nós tendo em conta as férias, e as pessoas, e a disponibilidade. (...) A nível de elaborar o plano é só mesmo ao nível de disponibilidade e de horários. Ainda não há aquela ideia, que se calhar com esta formação mais técnica de cumprir objectivos, de chegar a uma determinada meta, até aqui como era ao nível de estrutura organizacional, não fizemos nada nesse sentido."*
- *"(...) elaboramos um plano de formação onde vamos ver (...) a questão das datas, a constituição de turmas, e fazemos um plano de formação nosso. (...) E depois (...) fazemos uma análise mensal. (...) No fundo, do plano global depois sai um plano mensal, onde temos todas as formações, os colaboradores, o número de horas, os objectivos..."*
- *"Também sou eu que planeio (Director de Recursos Humanos) e é conforme a função, vou lhe dar um exemplo a parte administrativa é pós laboral é a partir das sete horas, porque normalmente aqui é o pessoal todo do escritório e só se pode fechar a porta a partir das sete horas; combino anteriormente com eles quais serão os dias que lhes dão mais jeito, por exemplo o pessoal operário tento marcar mais cedo porque, a partir de cinco e meia já estão livres, marco também no armazém porque eles ao fim do dia vão lá colocar as suas coisas no sítio, e temos lá uma sala para isso."*

#### c) Planeamento enquanto orientação estratégica

Incluímos nesta categoria as afirmações recolhidas nas entrevistas onde resultavam clara a teleologia da formação (de par com as dimensões referidas nas duas categorias anteriores). Aqui, as opiniões recolhidas sugerem haver intencionalidades mais ou menos definidas e que remetem

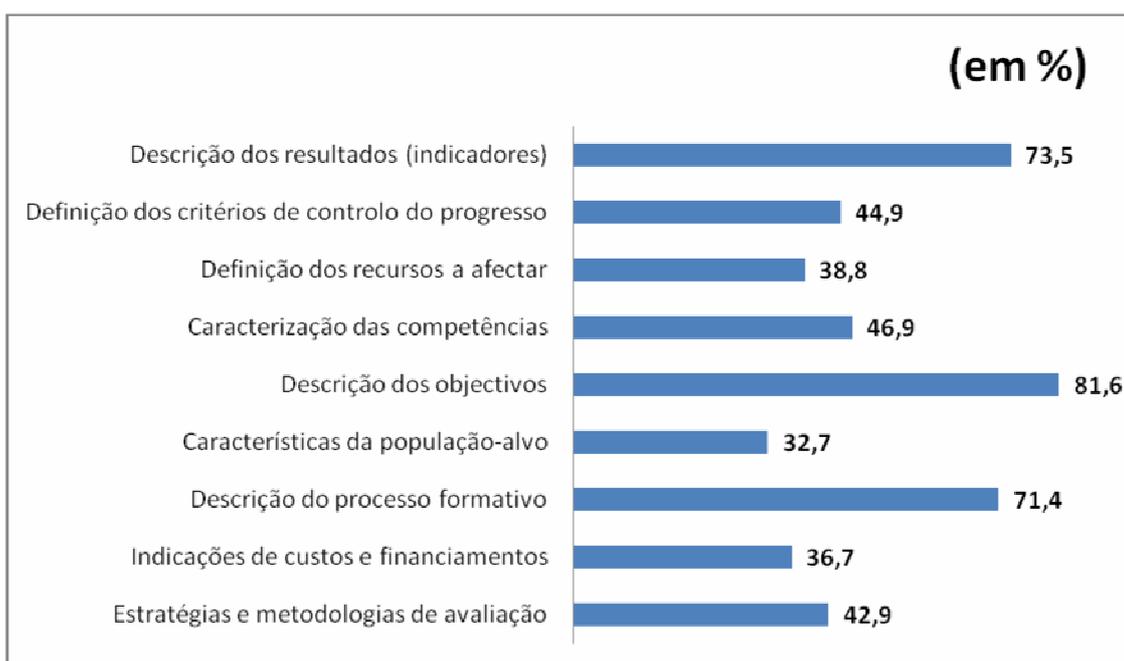
para objectivos organizacionais, circunstância que obriga a que sejam vários os agentes a pronunciar-se sobre o que a formação vai ser e para que concorre.

- *"(...) depois do levantamento vamos definir objectivos mais concretos para cada uma das formações que os responsáveis de departamento propuseram. A partir daí, solicitamos o apoio da empresa de formação responsável e depois fazemos toda a parte de gestão mais operacional da formação: desde a marcação de datas, que às vezes também é complicada, definição dos horários, a parte da escolha dos formadores também, às vezes, traz alguns problemas; nem sempre é fácil encontrar pessoas com as competências que nós pretendemos. (...) Muitas vezes, o responsável de departamento diz uma formação, mas não define concretamente os objectivos. (...) Aí entro eu, para tentar aprofundar um bocadinho quais os objectivos específicos daquela formação e, geralmente, depois reportamos directamente à empresa de formação e eles (...) executam aquilo que nós pedimos."*
- *"Estão directamente ligadas aos objectivos estratégicos, ainda que não seja muito claro, às vezes esse tipo de ligação, mesmo que não seja muito claro. (...) O planeamento resulta de uma interacção entre o departamento de recursos humanos e a área, ou as áreas para as quais vai ser ministrada a formação, nomeadamente ao nível da selecção da entidade formadora, do formador, do espaço de formação e dos objectivos a definir para uma determinada acção de formação. Nós tentamos sempre que o responsável do departamento, ou o director de departamento, valide todo o programa de formação e toda a situação de formação global; daí, para além de realizarmos entrevistas através do departamento de recursos humanos, à entrada dos formadores, encontramos também necessidade da própria chefia da área o fazer e validar posteriormente, quer através do currículo do formador e da entidade formadora, para a qual também é realizada uma entrevista, para a sua escolha; é que na definição dos objectivos programáticos da formação, de determinado curso, é essencial que haja um diálogo entre a entidade formadora ou o formador e a chefia para conciliarem o cumprimento dos objectivos, para reconhecerem o que é necessário e a forma como é que a formação é executada."*

A categoria menos representada nos depoimentos recolhidos junto dos dirigentes de empresas é esta última, o que não surpreende tendo em conta o grau de estruturação e de sistematização de procedimentos a que obriga e, naturalmente, o nível de competências que exige para a sua realização.

Os dados obtidos através de análise de conteúdo revelaram-se extraordinariamente úteis para triangular com as respostas fornecidas por dirigentes de empresas no questionário utilizado. De facto, enquanto as entrevistas salientaram, sobretudo, os aspectos relacionados com a dimensão organizativa, resultantes de uma mera selecção de cursos, os questionários forneceram uma ideia algo diferente.

**Gráfico 13.6.6. - Rubricas constantes do planeamento (perspectivas das empresas inquiridas resultantes do questionário)**



De facto, a resposta obtida a propósito das cinco primeiras rubricas sugere a existência de intencionalidades claras e precisas, obrigatoriamente resultantes de um concludente e válido diagnóstico de necessidades e alimentadoras de avaliações consequentes e fiáveis. A análise de conteúdo às entrevistas, como vimos, não confirma esta ideia, havendo, mesmo, mais unidades de conteúdo a sugerir que o planeamento é feito em termos de selecção de cursos ou apenas de cuidados organizativos e de recursos a alocar.

Independentemente do grau de estruturação do documento planificador da formação, há consenso entre a maioria dos dirigentes de empresas entrevistados quanto à necessidade de melhorar o modo de planear a formação. Nuns casos, essas melhorias a introduzir são-no, sobretudo, ao nível da *capacidade organizativa* da formação:

*"(...) O que nós queremos, no futuro é, de facto, que este planeamento seja liderado pela direcção de recursos humanos, em ligação directa, uma vez mais, à direcção de operações, porque é essencial. Mas que seja um planeamento feito a longo prazo. Significa que (...) quando o plano é (...) aprovado em termos de conceito e de conteúdo, eu quero que exista um primeiro planeamento da execução do plano; ou seja, que seja, no mínimo, referido o curso que vai ser dado em primeiro lugar – é este, por isto, por isto e por isto."* (DE)

*"Devia haver aqui uma obrigação maior com essas pessoas que já estão previstas, o que também nem sempre é fácil, porque se forem dez ou quinze pessoas, pôr muita gente na confusão, às vezes também não dá; e depois há a questão do pós-laboral, que uma parte delas são feitas no pós-laboral, é algo que os colaboradores depois de um dia de trabalho, já têm algum cansaço acumulado, depois não terão todo o proveito que (poderia retirar). (...) de um modo geral, podemos melhorar, e nesta parte, realmente esta parte pós-laboral de ligar um bocadinho mais com os colaboradores, ou se calhar haver uma reunião geral, não sei, alguma coisa mais."* (DE)

Para outros, contudo, as melhorias devem permitir conferir maior sentido estratégico ao planeamento. Foram poucas as opiniões recolhidas que relevavam esta vertente e as que surgiram eram, no essencial, algo genéricas. Optámos por seleccionar a unidade de conteúdo que nos pareceu mais adequada:

*"Tendo em conta o tipo de oferta de que se trata, também não conheço com a profundidade que me permitisse transmitir opiniões mais esclarecidas sobre o assunto. De qualquer maneira, o problema é sempre o mesmo: independentemente da qualidade desse planeamento, o certo é que ele tem um pendor genérico, e tem um pendor generalista. E portanto muitas vezes, de facto, corre-se o risco de ele trazer pouca mais valia internamente e de não ir totalmente ao encontro das nossas necessidades."* (DE)

Por último, valerá a pena incluir, nesta análise, o que nos foi permitido apurar junto das entidades formadoras, de forma a procurar validar algumas das suspeitas que foram sendo deixadas na interpretação dos resultados obtidos junto de formadores e empresas.

De facto, os dados obtidos junto de formadores e empresas não são completamente consistentes com o que nos foi possível saber serem as práticas

de planeamento das **entidades formadoras**, mesmo as que se encontram acreditadas em diagnóstico de necessidades de formação.

Não excluimos, obviamente, a hipótese de haver entidades formadoras a realizar diagnósticos de necessidades de formação que alimentem fases de planeamento onde todas estas rubricas apareçam mencionadas e com conteúdos úteis.

No entanto, as entrevistas realizadas a directores de centros de formação acreditados no domínio de diagnóstico de necessidades de formação permitiram perceber importantes dificuldades, pelo menos, em rubricas como a *descrição dos resultados* (em termos de indicadores concretos) e *definição de critérios de controlo do progresso realizado* com a formação. No que diz respeito às competências a promover, saliente-se, de novo, a enorme confusão conceptual que grassa, uma vez que o entendimento do que constitui uma competência está longe de ser consensual. Por último, foi-nos igualmente possível constatar lacunas na definição de estratégias avaliativas, em particular as que remetem para os níveis 3 (transferência) e 4 (efeitos organizacionais).

Assim sendo, tendemos a crer que há alguma generosidade nas opiniões dos formadores e dos dirigentes de empresas, generosidade essa que, em nosso entender, resulta de um conhecimento menos apurado do real sentido de algumas das rubricas que deverão constar em sede de planeamento.

Se é fácil de entender que o significado das rubricas e a exigente realidade para que remetem não seja completamente entendido por parte de dirigentes de empresas, cuja actividade não consiste em gerir e executar formação, já o mesmo não se pode dizer relativamente a formadores. De facto, e no respeitante a estes, a triangulação de dados permite concluir que haverá necessidade de repensar as práticas de formação de formadores (a inicial como a contínua), de modo a permitir que estes possam compreender, de forma mais correcta e profunda, o que está em causa na fase de planeamento e, conseqüentemente, agir em conformidade, promovendo eles próprios novas e melhores formas de assegurar este domínio de intervenção no conjunto de um ciclo de formação.

Ou seja, e em jeito de conclusão, pode afirmar-se que o planeamento da formação não é, apesar de algumas (poucas) boas práticas, ainda entendido com a dimensão estratégica que deveria assumir. Em primeiro lugar, enquanto *output* possível do trabalho prévio de diagnóstico de necessidades e que, portanto,

sobre ele retroage. Em segundo lugar, pelas informações que proporciona para a avaliação do processo e do produto da formação.

Embora haja já uma preocupação ao nível do discurso, quer da parte de formadores, como dos responsáveis pelas empresas, no que diz respeito a esta fase do ciclo formativo e à importância que assume, a leitura que é feita deste domínio de intervenção (designadamente, nas empresas) ainda assenta demasiado na vertente organizativa, esquecendo ou omitindo a dimensão que mais importaria contemplar: o planeamento enquanto estratégia de actuação, com finalidades e orientações de resultados, apresentando indicadores que permitam análise comparativas entre o *antes* e o *pós* formação.

De resto, não deixa de ser interessante constatar, pelas entrevistas realizadas, que a intervenção de entidades formadoras e consultoras o seja mais em fase de planeamento do que diagnóstico. Isto, em nosso entender, permite-nos concluir que uma fase tão exigente como o diagnóstico (pelas competências que exige e que atrás já explicitámos) fica a cargo das próprias empresas, enquanto que o planeamento, esse, necessita de uma maior intervenção por parte de entidades formadoras. Parece-nos óbvio que isto resulta menos de competências necessárias de cariz científico e técnico e mais das necessidades de cumprimento de aspectos formais e burocráticos de preenchimento de formulários de candidatura, dimensão em que, por natureza, as entidades formadoras estão mais à vontade e que, por natureza de funcionamento do mercado, exige menos custos às empresas.

### **13.7. Avaliação da formação**

De entre os vários domínios de intervenção, não constituirá exagero afirmar que a avaliação tem vindo a constituir o centro prioritário das atenções.

Tem-se assistido a um crescimento de actividades de avaliação, resultante tanto de aspectos estruturais como de gestão. Em contextos de disfunções e de polarização dos mercados de trabalho, em termos de carreiras, vencimentos e acessos diferenciados à educação, a empregos e a tecnologias, a necessidade de poder dispor de medidas eficientes de integração de grupos excluídos tem aumentado. Ao mesmo tempo, pressões orçamentais têm gerado a necessidade de melhorias no desempenho, maior eficácia e superior qualidade em programas

e medidas públicas e privadas. Também as comparações internacionais vieram lançar uma nova luz sobre os sistemas de educação e de formação e nas condições e processos que afectam os seus desempenhos. Por último, a necessidade de uma distribuição criteriosa dos fundos estruturais europeus, ao incluir a obrigatoriedade da avaliação, têm vindo a contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa em vários países da Comunidade Europeia.

No caso concreto de Portugal, este crescimento das actividades de avaliação é evidente a vários níveis:

- na política - atente-se nos discursos governamentais mais marcados pela preocupação de definir metas e objectivos temporizados e quantificáveis;
- nas questões sociais - com a preocupação de avaliar os efeitos das políticas sociais, alimentando com essas avaliações o debate relativo ao futuro do Estado Providência;
- na cultura - ainda muito dependente de financiamentos públicos e que vai ficando sob os holofotes da opinião pública quanto à relação custo-benefício dos investimentos realizados;
- na educação - com a avaliação das escolas, através de rankings (ainda que altamente questionáveis em termos de processo avaliativo como de efeitos da comunicação dos resultados); com análises comparativas à escala internacional que ajudam a compreender o nosso posicionamento relativo e a eficácia nos investimentos realizados (OCDE, 2006, PISA,...); com a avaliação de desempenho de professores, centrada em lógicas de gestão por objectivos;
- no ensino superior - com processos nacionais e internacionais de avaliação das instituições de ensino superior e consequentes revisões de procedimentos;
- ...

A formação profissional não tem constituído, a este respeito, excepção. Da avaliação das entidades formadoras (a acreditação junto do IQF) à importância que o QREN atribui aos momentos avaliativos que fundamentam (diagnóstico de necessidades) e validam (acompanhamento e avaliação) os projectos de formação submetidos a financiamento, passando pelo controlo exercido pelo Departamento de Homologação de Cursos de Formação Inicial de Formadores do IEFP (em particular, no que diz respeito ao intensificar de exigências na

definição/estruturação das estratégias avaliativas) e ainda pelo surgimento de um movimento nacional no sentido da certificação de competências, são vários os indicadores a fazer crer que a avaliação é, cada vez mais, entendida como uma peça central do processo formativo, assumindo a tripla função de diagnosticar, regular e certificar.

No entanto, este contexto de exigências não parece encontrar suficiente eco no que diz respeito às capacidades e competências avaliativas instaladas, quer por entidades formadoras, quer por formadores.

No caso das entidades formadoras, e como já o referimos por diversas vezes aqui, atente-se na diminuta percentagem de entre elas que obteve acreditação nos domínios do diagnóstico de necessidades (na prática, o primeiro momento avaliativo de uma acção de formação) e do acompanhamento e avaliação da formação.

No caso dos formadores, as evidências sugerem que, ao nível da avaliação da formação, há lugar a um trabalho importante a fazer que possa complementar a formação inicial de formadores nesta área (no âmbito da qual, os profissionais certificados frequentaram, na melhor das hipóteses, 16 horas de formação subordinada à temática global da avaliação – referimo-nos aos módulos *Avaliação das aprendizagens* e *Avaliação da formação*) e da formação contínua, onde a procura de formação para renovação do CAP que satisfaça os critérios das 60 horas de formação pedagogicamente relevante dificilmente assenta em aspectos do ciclo formativo tecnicamente tão exigentes e complexos.

Para além destas limitações, directamente imputáveis aos agentes formativos com mais responsabilidades no processo formativo e, por inerência, à necessidade da sua avaliação, há ainda uma dimensão cultural, no país, que condiciona o modo como empresários e activos reagem perante a problemática da avaliação. Como já referimos atrás, e baseando-nos na análise de um professor catedrático da Universidade de Lisboa, José Ferreira Machado (2003), os portugueses parecem não gostar muito de avaliações. Uma das razões tem a ver com o facto de, alegadamente, convivermos mal com o sucesso (no sucesso, nunca existe esforço ou mérito, mas apenas circunstâncias; o insucesso nunca resulta das insuficiências próprias mas, também, de circunstâncias desculpabilizantes). A segunda resulta do facto de a inexistência de avaliações poder ser de enorme utilidade a quem decide, em particular, quando aprecia fazê-lo de forma arbitrária.

Foi neste contexto alargado de razões para preocupação que procurámos saber, com o detalhe possível, quais as práticas de avaliação da formação profissional em Portugal, analisando-as através das opiniões de formadores, entidades formadoras e empresas beneficiárias da formação.

### 13.7.1. As representações da avaliação

Para conhecer as representações dos formadores relativamente aos propósitos da avaliação, listámos um conjunto de afirmações que os inquiridos deveriam valorar. As afirmações foram escolhidas com base no pressuposto de que há, essencialmente, três funções da avaliação.

A selecção das afirmações listadas decorria dos pressupostos teóricos explicitados no quadro da página seguinte e ajuda, por isso, a compreender o alcance de cada uma, em termos de vantagens e limitações. Essa explicitação torna-se necessária, de modo a que mais facilmente se possam compreender os comentários e análise feitos às escolhas dos formadores.

**Quadro 13.7.1.1. - Finalidades da avaliação**

<b>DIAGNÓSTICA</b>	<b>FORMATIVA</b>	<b>SUMATIVA</b>
<p><b>Objectivo</b> Saber se, em dado momento, os formandos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessárias para enfrentar uma aprendizagem</p>	<p><b>Objectivo</b> Regular e proporcionar um duplo feedback (formador e formando)</p>	<p><b>Objectivo</b> Fornecer um balanço de determinada etapa</p>
<p><b>Momento</b> - no início</p>	<p><b>Momento</b> - durante todo o processo de aprendizagem</p>	<p><b>Momento</b> - no final</p>
<p><b>Função</b> - prognóstico (prevê as possibilidades de êxito), logo também orientação</p>	<p><b>Função</b> - regulação</p>	<p><b>Função</b> - atribuição de uma classificação (situa os formandos uns em relação aos outros)</p>

Assim, a análise e interpretação de cada afirmação listada resultou a seguinte:

#### Avaliar é classificar

Nos casos da formação de qualificação (a que, à saída, atribui um estatuto sócio-profissional de que os formandos ainda não dispunham no início), o processo formativo necessita de terminar com uma classificação, um rótulo através do qual o formador quantifica o resultado a que o formando conseguiu chegar. No entanto, e à luz do quadro que atrás colocámos, esta função não esgota a amplitude de possibilidades que a avaliação pode e deve permitir. De facto, trata-se mesmo de uma perspectiva que esquece a utilidade da avaliação enquanto diagnóstico e, conseqüentemente, enquanto instrumento ao serviço da própria melhoria do processo de formação.

#### Avaliar é seleccionar

Resultante de processos de classificação, a partir dos quais se hierarquiza a prestação da formação e se define quem segue em frente, a selecção é, assim, um subproduto da classificação, finalidade que já vimos atrás, não engloba tudo o que a avaliação pode e deve querer ser.

Em cada uma das acções de formação em que um formador se encontra envolvido, deve perguntar-se se o essencial é indicar a cada formando a posição em que se encontra, em comparação com os colegas, ou mais informá-lo do resultados dos seus esforços, indicar-lhe caminhos de desenvolvimento, ajudá-lo a antecipar eventuais escolhos e a construir formas de os ultrapassar. Numa palavra, melhorar em vez de seleccionar.

#### Avaliar é determinar a qualidade das técnicas de formação e dos formadores

Já vimos, a propósito da análise do nível 1 de Kirkpatrick, que é importante recolher dados que permitam averiguar o modo como a formação decorreu, do ponto de vista dos recursos humanos e materiais alocados à formação, de forma a poder corrigir, em futuras iniciativas, o que eventualmente tenha corrido menos bem. No entanto, é sabido que esta preocupação está longe de poder esgotar as finalidades avaliativas. Nesta afirmação ficam de fora as actividades de diagnóstico, de regulação e de classificação. A avaliação é, por conseguinte, muito mais do que isto.

#### A avaliação serve para melhorar o desempenho

Se atentarmos no quadro-síntese das funções da avaliação, facilmente concluiremos que esta afirmação é a mais completa. A avaliação não se reduz,

como na frase seguinte, a determinar se os objectivos foram atingidos, uma vez que isso excluiria a avaliação-diagnóstico e a componente de avaliação reguladora. A avaliação, embora se socorra do empenho dos agentes formativos na selecção/adequação/concepção, com rigor, de técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados, não pode limitar-se a isso, pois isso seria esterilizá-la. Apetece utilizar uma frase de Hadji que sintetiza bem o que aqui se pretende demonstrar: "A obsessão do termómetro nunca fez baixar a temperatura". O que significa que os instrumentos, as técnicas e as estratégias avaliativas de que nos socorremos, por mais rigorosas e incontroversas que possam ser, devem ser utilizadas em função de propósitos avaliativos mais amplos e prospectivos: regular e melhorar; permitir que, a partir dos dados obtidos, se possa redefinir o processo, de forma a maximizar o que de bom se conseguiu; e melhorar o que de menos bom apareceu. Por isso Luiza Cortesão afirma que "o problema da avaliação... diz respeito a uma opção pedagógica fundamental, que envolve uma concepção de homem e de formação".

#### Avaliar é determinar em que medida os objectivos foram atingidos

Já foi possível concluir, a propósito da análise da afirmação 3, que o conceito aqui implícito apenas refere uma das finalidades da avaliação – determinar a que distância a formação ficou dos objectivos definidos no início. Ou seja, ignorando por completo a importância de conhecer o ponto de partida da formação, assim como o modo como o próprio processo formativo decorre. Já o dissemos atrás: a obsessão do termómetro nunca fez baixar a temperatura.

#### Avaliar serve para pouco, pois na formação do futuro a avaliação será desnecessária

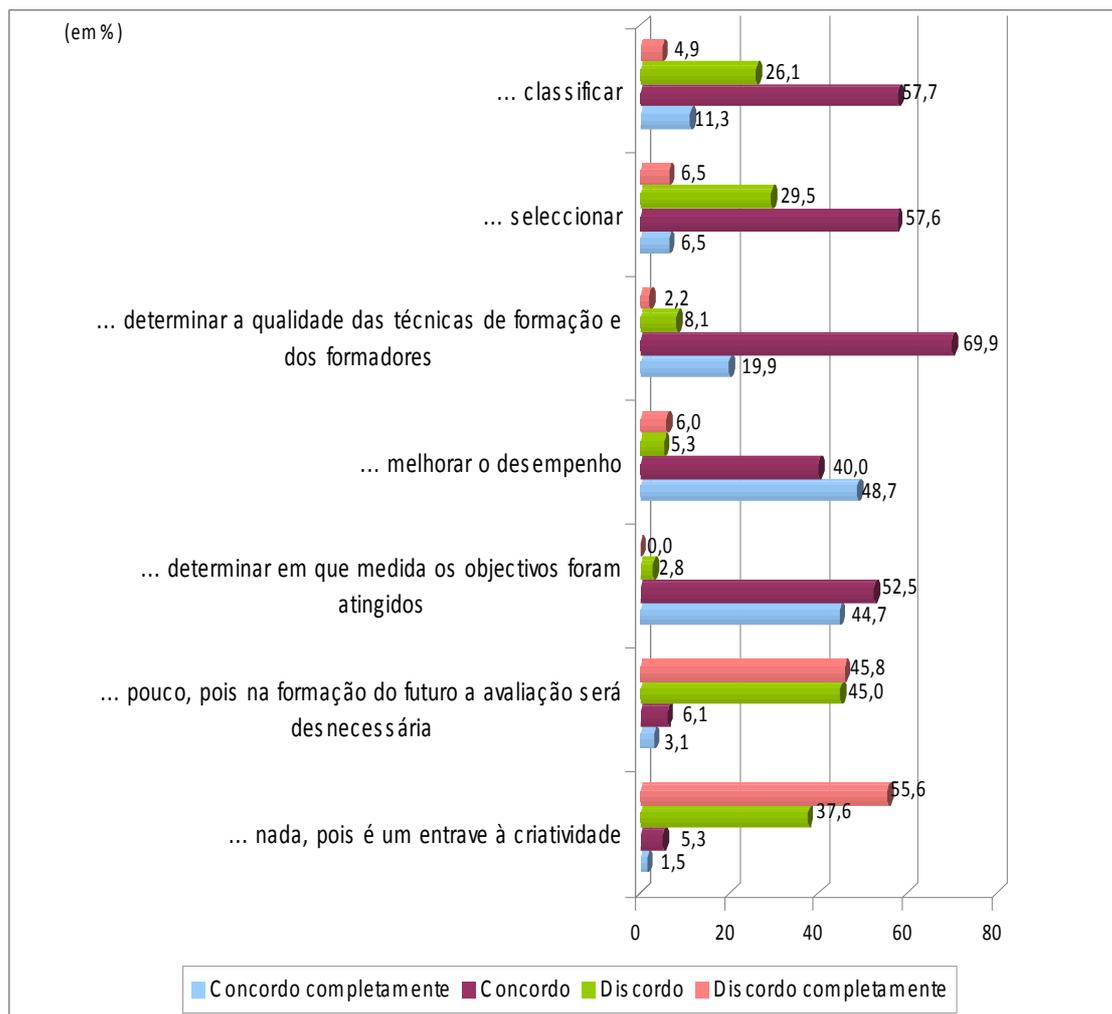
Qualquer sistema (natural, biológico ou social) necessita, para sobreviver, de mecanismos de regulação, a partir dos quais se aperceba do que está a correr menos bem e, em função disso, poder actuar de forma fundamentada e consistente. Razão pela qual, se outras razões não houvessem, a avaliação será sempre necessária em qualquer processo formativo, seja ele de que tipo for.

#### A avaliação serve para nada, pois é um entrave à criatividade

Julgamos que, após a análise da avaliação das aprendizagens que já tivemos oportunidade de fazer em conjunto, será claro que, de todas as afirmações, esta é, seguramente, a que mais se opõe ao conceito que aqui defendemos e que se encontra expresso na afirmação 3.

À luz destes pressupostos, analisemos as respostas dos formadores.

**Gráfico 13.7.1.1. - Avaliar serve, sobretudo, para:**



A afirmação que mereceu mais concordância (97,16% das respostas) é a que refere a avaliação como servindo para *determinar em que medida os objectivos foram atingidos* (não havendo mesmo qualquer inquirido a discordar completamente desta afirmação). À luz do que atrás explicámos, julgamos que, embora avaliar sirva este propósito, a avaliação deve ser vista como algo mais, de forma a contemplar a dimensão de melhoria contínua que qualquer projecto ou investimento formativo deve contemplar.

Uma outra constatação igualmente interessante das preferências dos inquiridos é a segunda afirmação mais escolhida (89,7% de respostas): *avaliar serve, sobretudo, para determinar a qualidade das técnicas de formação e dos formadores*.

Uma análise mais aprofundada permitiu-nos constatar uma correlação estatisticamente significativa entre a escolha desta afirmação e das afirmações

“classificar” e “seleccionar”. O que nos permite inferir que a razão desta escolha (determinar a qualidade das técnicas de formação e dos formadores) tem a ver com o facto de, num número importante de casos, a avaliação da formação se limitar ao nível da satisfação dos formandos (nível 1 de Kirkpatrick), sendo os resultados dessa avaliação, muitas vezes, utilizados para classificar as técnicas de formação e os formadores e para seleccionar os que são mais bem classificados pelos formandos.

A ser assim, a avaliação da satisfação emerge, claramente, como o nível mais praticado, ao qual se atribui um enorme peso e importância e nem sempre pelas melhores razões. Ou seja, e a ter como válidas as nossas premissas, a avaliação da satisfação é, demasiadamente, utilizada para manter ou despedir formadores, o que nos dá conta da leitura que entidades formadoras e clientes da formação fazem do processo avaliativo: nuns casos, não existirão outras preocupações avaliativas (níveis avaliativos), sendo, portanto, a avaliação da satisfação a base informativa para as decisões a tomar em relação a futuras situações; noutros ainda, a haver outras avaliações (aprendizagens, transferência e efeitos), estas serão algo subalternizadas face à enorme importância que as opiniões dos formandos (de validade altamente relativa) têm no cômputo geral da avaliação.

Em qualquer um dos casos, a conclusão possível e necessária é a de que a cultura avaliativa dos agentes formativos necessita de sérios e importantes desenvolvimentos. Como já afirmámos atrás, entender a avaliação, sobretudo, como uma forma de qualificar as técnicas de formação e os formadores é reveladora de um enorme reducionismo e desconhecimento do que é e de como deve ser feita a avaliação de uma acção de formação. O que, por si só, a reanálise da formação de formadores e a sensibilização dos vários agentes formativos para a real utilidade de qualquer processo avaliativo da formação e do peso relativo dos vários momentos e peças processuais utilizados.

De salientar, do quadro anterior, o facto de haver quase 10% de formadores a concordar com a ideia de que a avaliação serve para pouco, sendo mesmo desnecessária na formação do futuro. De facto, há uma correlação negativa entre estes formadores e os que concordam, sobretudo, com a ideia de que avaliar é melhorar o desempenho, circunstância que confere alguma consistência aos resultados.

De referir, desta feita pela positiva, a percentagem de formadores (88,67%) a concordar com a afirmação que, em nosso entender, mais deveria ser valorizada – *avaliar serve, sobretudo, para melhorar o desempenho*. Há, portanto, um número significativo de formadores a avaliar pelas melhores razões.<sup>44</sup>

A preocupação de conhecer as representações dos agentes envolvidos na formação quanto aos propósitos e razão de ser da avaliação foi, obviamente, estendida às empresas inquiridas e aos directores dos centros de formação.

*"Eu acho que o processo formativo é como qualquer outro processo, como uma empresa, uma pessoa: fazer diagnósticos, tomar medidas, executá-las e depois avaliar, isto é um processo um bocado contínuo, nós fazemos isso todos os dias da nossa vida e aqui na formação também."* (DE)

No que diz respeito aos directores dos centros de formação, as opiniões recolhidas vão, naturalmente, no sentido da valorização da avaliação como peça importante do ciclo formativo, ainda que as suas práticas nem sempre o confirmem.

Foi também possível recolher depoimentos que sugeriam que, até agora, os mecanismos de financiamento deturpavam qualquer intenção avaliativa digna desse nome, tendo em conta o facto de, na maioria dos casos, os esquemas de financiamento serem *"desequilibrados nos factores de financiamento – os formadores são os mais financiados, não se dando o mesmo valor a aspectos como o acompanhamento, regulação, tutoria e avaliação"*. Na opinião de um dos inquiridos, as verbas para o acompanhamento da formação mais não são do que o financiamento das estruturas das entidades formadoras. Para além disso, as lógicas de financiamento e de auditoria da formação por parte das entidades estatais são demasiadamente orçamentalistas – *"as auditorias vêm ver as contas"*.

Para além disso, alguns directores de centros de formação consideram que, apesar da evolução positiva desde a entrada em cena do então INOFOR (ex- IQF e actual DGERT), a procura do mercado é frágil, sendo uma das razões dessa

---

<sup>44</sup> Optámos por não relevar os 11,3% de formadores que discordam desta afirmação, em particular os 6% de entre eles com habilitações ao nível da licenciatura e mestrado e exercendo actividades formativas nas áreas da engenharia, matemática/estatística, ciências empresariais e informática. Esta opção resulta do facto de os considerarmos uma minoria que, apesar de ter alguma expressão, tenderá a ir desaparecendo à medida que a cultura avaliativa se for consolidando. Bastará, para isso, que essa cultura avaliativa se vá, *de facto*, consolidando

fragilidade o facto de as próprias empresas beneficiárias da formação não serem “interlocutores à altura”.

*“Acho que é essencial. Eu não consigo conceber formação sem avaliação.” (DE)*

Segundo alguns dos inquiridos, os empresários atribuem ainda pouco valor ao DNF e à avaliação, ajudando a contribuir, assim, para que estes domínios se mantenham como pontos frágeis do sistema, dispondo de menos capital de experiência, menos trabalho realizado e menos *know-how* acumulado.

Curiosamente, não foi, de todo, essa a conclusão que pudemos retirar das entrevistas aos dirigentes de empresas. Os vários depoimentos aí obtidos permitem concluir, de forma inequívoca, que, no plano das afirmações, há consenso, mais ou menos generalizado, quanto à importância da avaliação.

De facto, muitos dos dirigentes de empresas não podiam enfatizar mais a importância da avaliação.

*“(...) avaliar a formação é fundamental”.*

*“Senão (se avaliasse), não faria sentido fazê-la (a formação), para começar...”  
(DE)*

Pelas mais variadas razões.

*“À parte da avaliação damos importância. Até acho que é obrigatório por norma, a nível da qualidade, avaliação da eficácia.”*

Este consenso alargado quanto à importância e indispensabilidade da avaliação não impediu, contudo, que os nossos interlocutores referissem algumas dificuldades na sua passagem à prática. A análise de conteúdo a que submetemos as entrevistas permitiu fazer emergir o seguinte conjunto de categorias de análise:

- Limitações de tempo

- *“(...) a minha impressão é que, às vezes, não há tempo, não há disponibilidade, não há meios. Principalmente pela questão do tempo. Anda tudo a correr e o que interessa é um bocadinho despachar, entre aspas; o que interessa é apresentar um relatório e tal, e não sei quê. E depois, no fim, ninguém sabe muito bem se aquilo correu bem, se correu mal, se valeu a pena, se não valeu.”*

- A necessidade de algum distanciamento no tempo
  - *“É um estudo que eu vou fazer com o tempo, porque a avaliação da eficácia não se faz de um dia para o outro. (...) É uma análise que eu, só com o tempo, é que vou conseguir fazer, porque, neste momento, não sou capaz de dar essa resposta.”*
  
- A escassez de competências internas no domínio da avaliação
  - *“O planeamento da formação, a própria formação, e depois a avaliação da eficácia, todos estes processos na empresa, é algo muito simples, muito leve, passam muitas dessas coisas por mim e eu não tenho formação específica nessa área. Sou engenheiro civil, sou da área da qualidade e segurança em obra. Portanto, não será também a minha área.”*
  
- A falta de rigor na prestação de serviços formativos por parte das entidades formadoras e dos formadores
  - *“...eu até acho incrível como é que alguns formadores nem se preocupam em avaliar se realmente os formandos foram tomar alguns conhecimentos das formações que deram, ou não. Mas, por acaso, a maioria nem sequer faz isso, assim de forma formal (...) A avaliação das aprendizagens, lá está, na minha opinião deveria ser algo até, de responsabilidade da entidade formadora muitas vezes. (...) Não tem sido feito, e nem sequer proposto.”*
  
- A insuficiência no rigor, entendido em termos de medição e de quantificação dos resultados
  - *“(...) na maior parte das vezes não acontece é fazer isso com seriedade.”*
  - *“(...) estamos conscientes que, de facto, aqui, é muito difícil fazer uma avaliação quantitativa. Muito difícil, mas pode ser melhorado; não sabemos muito bem como.”*
  - *“aqui na empresa há avaliação de eficácia das formações, mas eu preciso agarrar nelas e de as analisar a ver se realmente foram eficazes as formações que foram feitas.”*
  
- A dificuldade na avaliação do impacte organizacional
  - *“(...) aqui ainda temos alguma dificuldade (em) quantificar os benefícios da formação. No fundo, está mais relacionado com a objectividade da avaliação da formação (...) E agora qual é o retorno? (...) E quanto é que eu ganhei com isso? Nisso temos dificuldade... É complicado fazê-lo.”*

Em suma, pode afirmar-se que a importância da avaliação é consensual em agentes formativos, (formadores e entidades formadoras) e em beneficiários da formação (empresas), sendo que, nuns casos como noutros, algumas dúvidas tenham ficado.

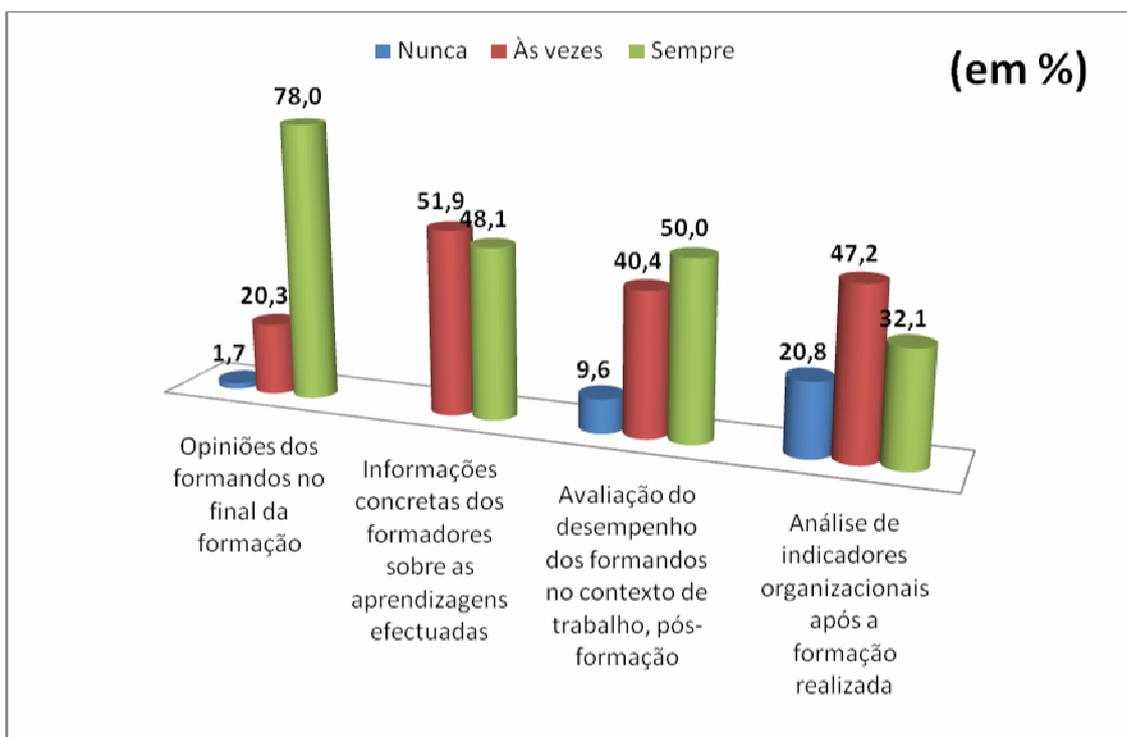
No caso dos formadores, e embora a ideia de utilizar a avaliação com vista, sobretudo, à melhoria do desempenho seja valorizada por um número expressivo de formadores inquiridos, há ainda uma percentagem significativa de formadores junto de quem importa rever as representações sobre a utilidade da avaliação.

Depreende-se também das informações recolhidas junto de formadores que há algumas probabilidades de a avaliação da formação se cingir, em demasiados casos, ao primeiro nível de avaliação de Kirkpatrick (satisfação) e que as informações aí obtidas têm demasiada importância e peso no processo global da avaliação (nalguns casos, porventura, por causa da inexistência de outros níveis avaliativos).

No caso das empresas, e apesar do consenso gerado em torno das preocupações avaliativas, foi possível identificar um conjunto de dificuldades no que diz respeito aos níveis mais avançados e profícuos da avaliação – designadamente toda a componente da avaliação dos efeitos – dúvidas essas que permitem questionar se a importância atribuída à avaliação é directamente proporcional aos cuidados nas suas práticas.

Daí que tenhamos procurado saber, nas entrevistas como nos questionários, quais os níveis de avaliação (a partir do modelo de Kirkpatrick) que habitualmente as empresas contemplam nas suas práticas formativas. As respostas obtidas encontram-se no quadro seguinte.

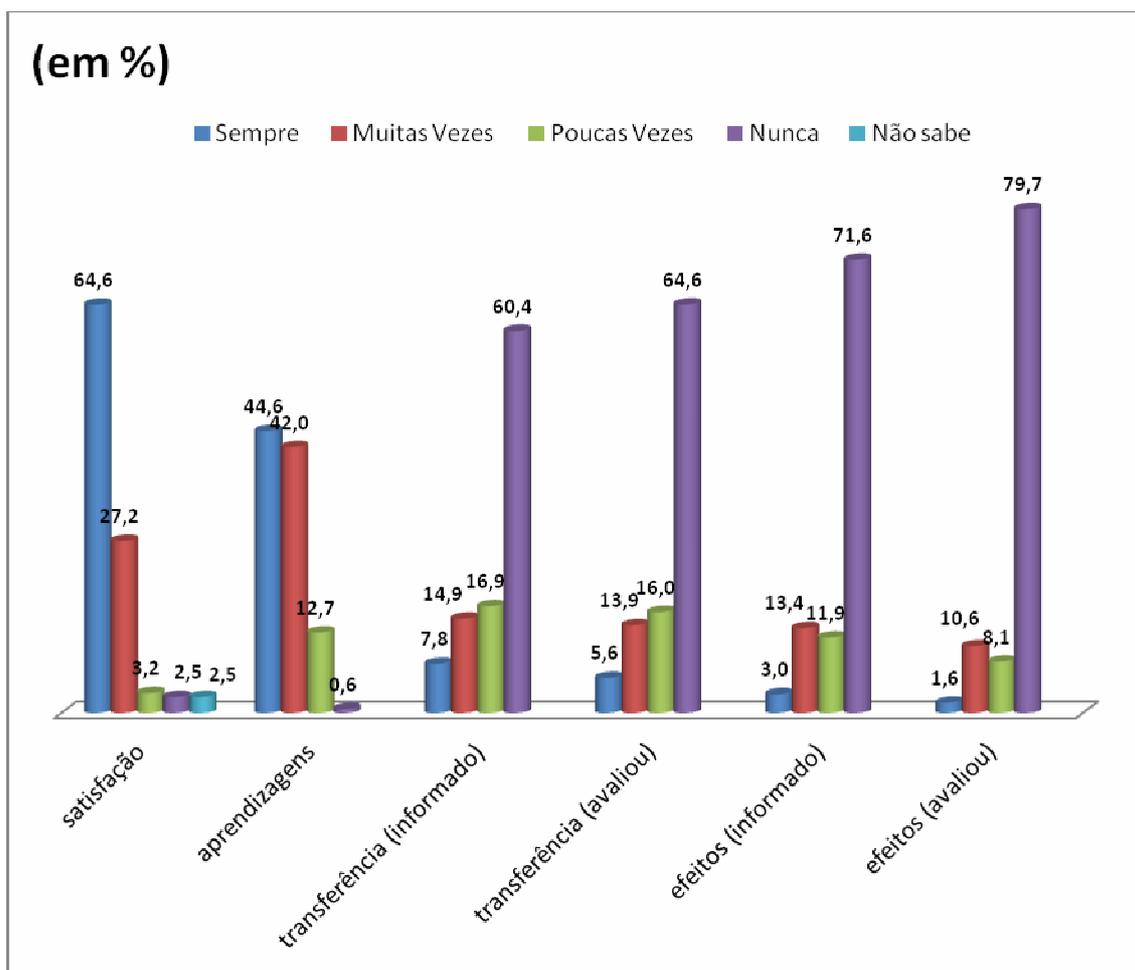
**Gráfico 13.7.1 - A formação é avaliada com base em: (inquéritos a empresas)**



À luz do que é conhecido relativamente à percentagem de entidades formadoras acreditadas neste domínio de intervenção, das entrevistas realizadas a directores de centros de formação, das opiniões recolhidas junto de formadores e ainda das próprias entrevistas realizadas a dirigentes de empresas, no âmbito das quais foi possível aprofundar a compreensão desta problemática, estas respostas aos questionários são, no mínimo, generosas, resultando, em nosso entender, de uma leitura pouco criteriosa e fundamentada das reais práticas de avaliação da formação.

Por exemplo, vale a pena confrontar o gráfico anterior com o das respostas dos formadores. Estes, quando inquiridos relativamente à frequência com que os vários níveis são avaliados nas acções de formação em que participam, são menos generosos.

**Gráfico 13.7.2 - Frequência de avaliação da formação por nível avaliativo**



Como se pode facilmente constatar, a expressão *Nunca* está mais presente no léxico dos formadores do que nos dirigentes de empresas, o que nos obriga a relativizar, desde logo, as respostas destes últimos ao questionário.

No entanto, vale a pena salientar, não obstante a desejabilidade social presente nas respostas, o grau de consciência da necessidade de avaliar os vários níveis de objectivos (aprendizagem, transferência e impacte organizacional). Ou seja, no plano dos discursos, os dirigentes de empresas manifestam já a preocupação de afirmar que a utilidade da formação ultrapassa, em muito, a mera presença dos seus colaboradores em momentos formativos.

Também o facto de um número importante das empresas inquiridas se encontrar certificada, em vários domínios, influencia as suas práticas de avaliação da formação, uma vez que, como é sabido, algumas certificações implicam a existência de procedimentos sistematizados de recolha de dados quanto aos benefícios da formação. De resto, foi possível detectar uma

correlação estatisticamente significativa entre as empresas que dispõem de certificações e o facto de afirmarem realizar a avaliação das aprendizagens (nível 2) e a da transferência (nível 3).

No entanto, foi-nos igualmente permitido saber, pela análise de conteúdo das entrevistas, que há ainda uma substancial diferença entre o que se diz que se faz, em termos de avaliação, e as práticas avaliativas *de facto*.

Se, por um lado, quase todas as empresas, tal como o sugerem os dados obtidos no questionário, efectuam a avaliação da satisfação, não são muitas as que referem, de modo espontâneo nas entrevistas, a avaliação das aprendizagens. Curiosamente, os entrevistados são mais espontâneos nas observações que fazem relativamente às suas preocupações avaliativas dos novos comportamentos profissionais (transferência) e dos efeitos na empresa (impacte organizacional), do que propriamente no que diz respeito ao segundo nível de avaliação (aprendizagens).

Julgamos que isso se deve a uma natural tendência para considerar que isso é da responsabilidade do formador e das entidades formadoras que executam a formação, cabendo-lhes mais, enquanto organização, preocupar-se com os efeitos que ultrapassam a esfera do indivíduo.

De facto, as práticas relatadas nas entrevistas sugerem alguma ligeireza nas abordagens metodológicas quando se trata de avaliação. Se, por um lado, há esta clara e generalizada consciência de que a formação não se basta a ela própria e que é necessário avaliar quais os reais benefícios para a empresa (seja em termos de novos comportamentos profissionais assumidos pelos indivíduos, seja ao nível da empresa no seu conjunto), não existem, por outro, metodologias e instrumentos coerentes, regulares, sustentados e sistematizados, na maioria dos casos, que permitam afirmar que não existe uma importante distância entre o plano do discurso e o das práticas avaliativas.

A avaliação da transferência é feita, pelo que nos foi dado a conhecer, de forma algo empírica e pouco estruturada, muitas vezes cabendo às chefias, com base em instrumentos e procedimentos que estão longe de estar devidamente fundamentados e consolidados.

No que diz respeito à avaliação do impacte, e embora um em cada três inquiridos refira realizá-la *Sempre*, parece evidente, contudo, que existe uma enorme dificuldade em associar a formação realizada a reais benefícios

organizacionais. O que é, de resto, compreensível, mas, de modo algum, impossível de melhorar.

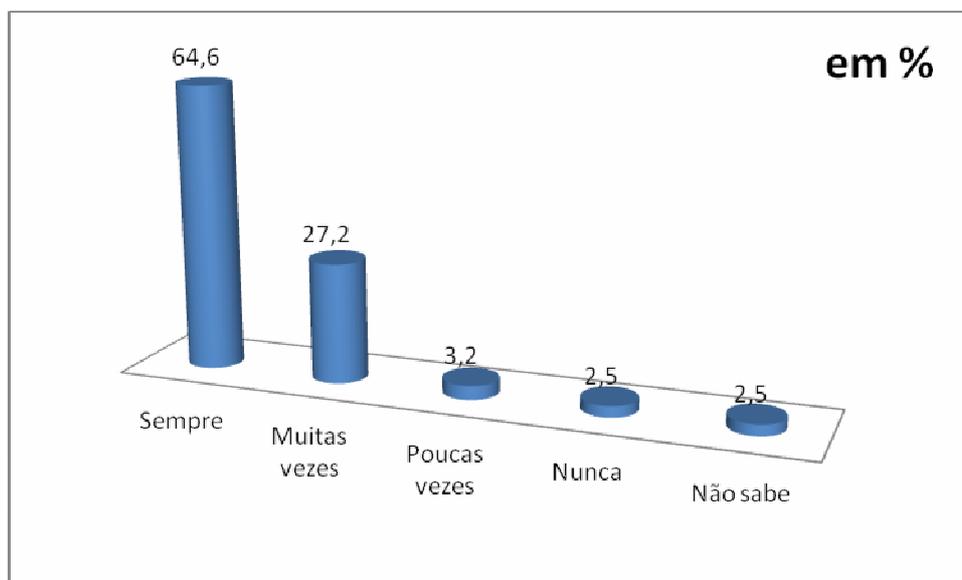
Eis porque importa proceder a uma análise mais exaustiva, nível a nível, confrontando os dados obtidos por inquérito junto das empresas (já atrás apresentados), com as respostas dos formadores aos questionários, as informações recolhidas nas entrevistas a dirigentes de empresas e ainda as opiniões dos directores de centros de formação entrevistados

### 13.7.2. Avaliação da satisfação

A este respeito, julgamos pertinente recolher informações junto dos principais agentes que, no terreno, acompanham a realização deste nível avaliativo: os formadores.

No que diz respeito à avaliação da satisfação, e como atrás já tivemos oportunidade de verificar, os formadores referem-na como sendo prática corrente e habitual, opinião que, de resto, é consistente com as respostas dos dirigentes de empresas e dos directores dos centros de formação.

**Gráfico 13.7.3 - Com que frequência, os programas em que foi formador foram avaliados pelos formandos (satisfação/reacções)?**



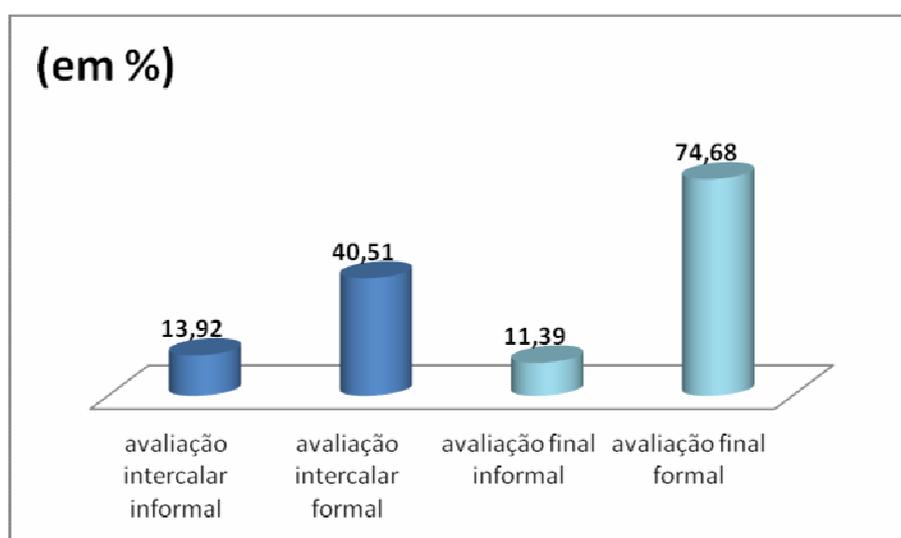
De facto, trata-se de um nível de avaliação de baixo nível de complexidade e que requer poucos recursos ou esforços, quer na recolha de dados quer no seu tratamento e análise. De admirar, de facto, são os casos dos 5,7% de

formadores que *Poucas Vezes* ou *Nunca* viram esta avaliação acontecer nas acções em que intervieram como formadores.

*"A empresa apenas efectua avaliação da satisfação no final de cada Acção/Curso. Mais uma vez, não existe nenhum processo definido internamente a este nível mesmo concordando com a extrema importância deste ponto final do processo formativo."* (DE)

Quisemos também saber, junto dos formadores, os momentos em que essa avaliação tem lugar (intercalares ou finais) e o modo como é feita (informal – sem critérios; formal - com critérios).

**Gráfico 13.7.4 - Momentos e modos de avaliação da satisfação**



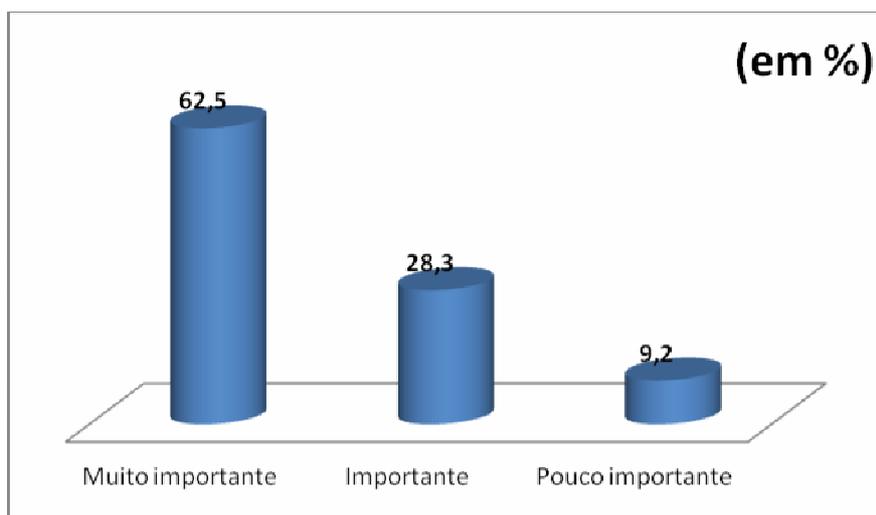
*"Até porque mesmo enquanto decorre um curso, vamos fazendo um levantamento informal do que é que vai acontecendo. (...) Exactamente, fazemos reunião intercalar efectiva, formalizada, mas vamos recolhendo informalmente todo o tipo de informações que consideramos necessárias para perceber até que ponto é que a acção está a decorrer, desde o primeiro minuto; e já aconteceu termos que mudar o formador; interromper, na décima sessão, e terminar o curso por aí, perceber que não valeria a pena irmos até ao final do curso, para perceber que ele não ia ter a eficácia e a eficiência pretendidas."* (DE)

Há, segundo as respostas dos formadores, um caro predomínio da avaliação formal sobre a informal, o que significa que a utilização dos questionários de avaliação da satisfação (as *smiling sheets*) é regra, havendo também algumas

preocupações em avaliar a formação durante a sua realização, situação que ocorrerá, pelo que nos foi possível apurar junto de entidades formadoras, nas formações mais longas.

Interessou-nos, no contexto deste nível avaliativo, auscultar as opiniões dos formadores relativamente à importância que assume. Eis as respostas.

**Gráfico 13.7.5 - Importância da avaliação da satisfação**



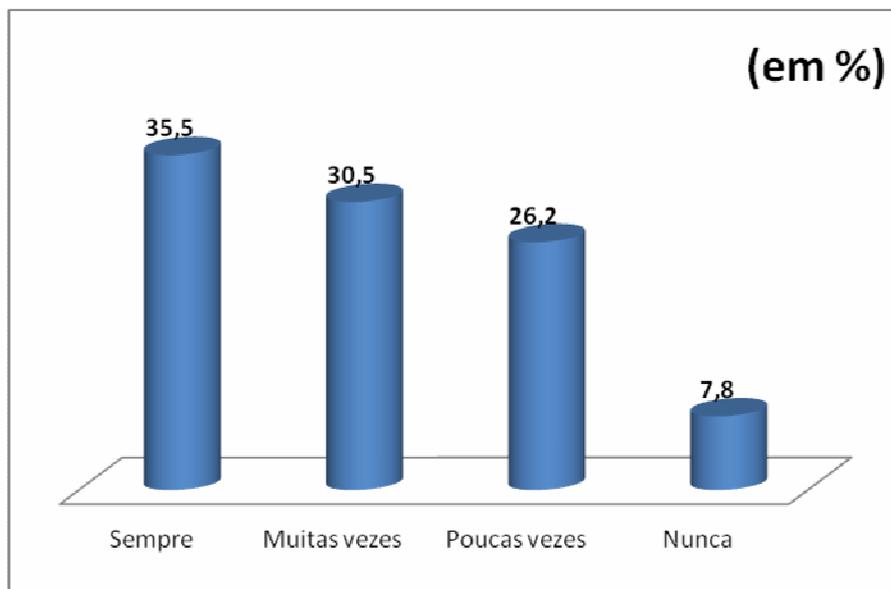
Como o gráfico o comprova, a opinião dos formadores quanto à importância deste nível avaliativo é maioritariamente a favor da sua realização, havendo, apenas, uma minoria de 9,2% dos inquiridos a considerá-la pouco importante<sup>45</sup>.

Tendo em conta o facto de esta avaliação servir para, entre outros aspectos, regular a formação e introduzir melhorias em relação a indicadores menos bem classificados, quisemos saber quantas vezes os formadores são informados dos resultados da avaliação deste nível.

---

<sup>45</sup> Não foi possível encontrar, nos formadores, uma relação entre a pouca importância atribuída a este nível avaliativo e as representações que fazem da avaliação, uma vez que os formadores que seleccionaram a opção *Pouco Importante* distribuem-se de forma mais ou menos equilibrada pelas várias afirmações caracterizadoras da razão de ser da avaliação.

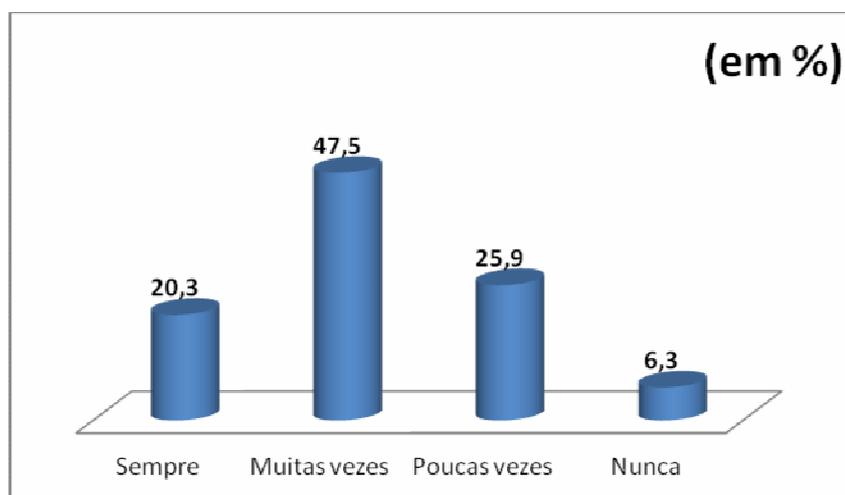
**Gráfico 13.7.6 - Com que frequência teve conhecimento dos resultados dessa avaliação?**



Julgamos que, deste ponto de vista, e apesar de reconhecermos que esta avaliação se encontra marcada por inúmeros factores de subjectividade, valerá a pena rever a situação que aqui nos é descrita. Achamos importante que os formadores tenham mais *feedback* deste nível avaliativo, podendo mesmo as entidades formadoras avançar para um sistema de classificação de fornecedores onde, para além de outras informações igualmente relevantes, incluam os resultados obtidos nestes momentos avaliativos, sendo um dos propósitos desse sistema o de permitir dar conhecimento aos formadores do seu desempenho como prestadores de serviços, com base na regularidade que se julgar mais adequada (sugere-se, pelo menos, uma vez por ano).

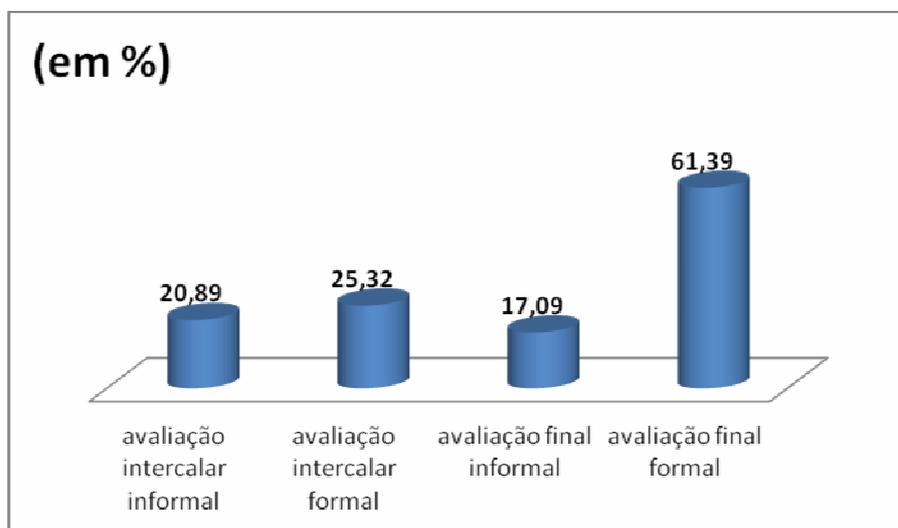
A avaliação da satisfação é, muitas vezes, intitulada avaliação da eficiência, uma vez que permite averiguar da qualidade da alocação de recursos à formação, o que a separa, portanto, da avaliação da eficácia, a remeter para os efeitos obtidos com a formação ao nível das aprendizagens, da transferência e dos efeitos. Neste contexto, a avaliação da eficiência é também realizada com base nas opiniões dos próprios formadores. Foi o que procurámos, igualmente, saber, ao perguntar aos inquiridos se eram chamados a pronunciar-se sobre a qualidade global do funcionamento da formação, quando o faziam e como. Este tipo de avaliação, sendo igualmente simples de realizar e pouco consumidora de recursos, é, contudo, menos vezes realizado.

**Gráfico 13.7.7 - Frequência com que os formadores avaliam a qualidade global de funcionamento da formação**



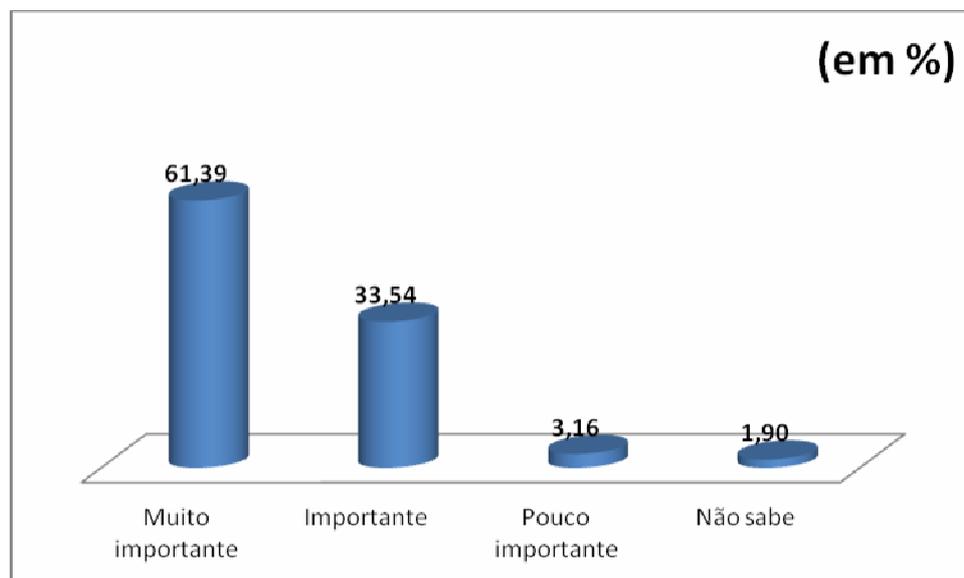
No que diz respeito aos modos e momentos de a realizar, as respostas obtidas foram as seguintes:

**Gráfico 13.7.8 - Momentos e modos de avaliação realizada pelos formadores ao funcionamento global da formação**



Também neste caso (como no da avaliação da eficiência realizada pelos formandos), há um predomínio da avaliação formal, sendo o final da formação o momento mais característico.

**Gráfico 13.7.9 - Importância da avaliação realizada pelos formadores do funcionamento global da formação**



Estranhamente, os formadores consideram mais importante que a avaliação do funcionamento da formação (eficiência) seja feita por eles (94,9% das respostas) do que pelos formandos (90,8% das respostas). Este facto é curioso, uma vez que, em geral, a avaliação da eficiência é da responsabilidade dos formandos. Mais curioso se torna se tivermos em conta que os formadores, quando são chamados a avaliar o funcionamento da formação, estarem, na prática, a avaliar a própria entidade que os contrata, circunstância que, em bom rigor, deveria condicionara s suas respostas. Porventura, esta opinião resulta do facto de os formadores não serem chamados a pronunciar-se sobre esta dimensão avaliativa – a do funcionamento da formação – com a mesma frequência dos formandos.

Os dados obtidos junto dos formadores são consistentes, contudo, com o que nos foi permitido saber junto de entidades formadoras e empresas beneficiárias da formação. Tal facto não causa estranheza, tendo em conta a simplicidade deste nível avaliativo e a facilidade com que é passado à prática.

*"...por questionário e mesmo por conversas directas com os próprios funcionários, mesmo perguntando: o que é que achaste? Gostaste? Não gostaste? O que é que não gostaste? O que é que foi mais proveitoso? O que é que não foi? As avaliações vão sendo feitas, muitas vezes, conforme o decorrer da própria formação. Às vezes, são diárias; se alguém quer vir ter comigo e falar de alguma coisa, dizer do que está a gostar e do que não está. Outras*

*vezes, (...) entregar o questionarizinho. (...) A empresa com quem trabalhamos, ela própria entrega um questionário que é preenchido, e que é trabalhado, portanto em esquema americano, onde eles dão uma opinião sincera. Porque, acima de tudo, é um questionário aberto; não tem de ser nominal. Eles apenas o assinam, se assim o entenderem. Portanto, o que dá uma margem de abertura, para as pessoas, acima de tudo, responderem com muito mais abertura...” (DE)*

Há, portanto, consenso quanto ao facto de se afirmar que, na esmagadora maioria das formações, se procede a uma recolha de dados quanto à satisfação do cliente e às condições globais de funcionamento da formação.

*“Sempre que decorre um curso de formação é distribuído por todos os formandos um impresso, que tem várias questões todas muito simples de colocarem apenas uma cruzinha, em que fazem uma avaliação da reacção, tanto a nível da acção de formação, como do formador.” (DE)*

No entanto, e apesar das simplicidade e economia associadas aos seus procedimentos, há ainda casos em que não é realizada, facto que, em nosso entender, importará corrigir.

Por outro lado, há ainda demasiadas situações em que a avaliação da formação se limita a este nível, circunstância que também importa ser modificada.

*“...tratando-se de uma formação que decorre da prestação de um serviço por uma entidade contratada para o efeito, a avaliação que é feita, é a avaliação que nos é apresentada da própria sessão ou da própria formação, em sentido global; portanto, aquela avaliação que se faz sobre a satisfação dos formandos e o modo como avaliam a própria formação, e portanto, basicamente, é isto.” (DE)*

*“...depois também fazemos uma avaliação da formação, no final dessa formação, se realmente, temos um, criamos também uma fichinha da qualidade, por isso é que eu trabalho muito com esse meu colega na parte da formação, quando termina, a última sessão por exemplo da formação, nós levamos a folhinha ao formador e ele entrega para eles preencherem, também para eles nos dizerem como é que correu a formação, se gostaram ou se não gostaram... (...) Cada um dos formandos avalia a sua formação e o formador também, nós temos a tal folhinha que lhe falei há bocado, em que passamos*

*no último dia da formação. (...) E depois vamos tirar conclusões, daquilo que os formandos acharam que foi a formação, se era bom para eles, se teria interesse, se não tinha..."*

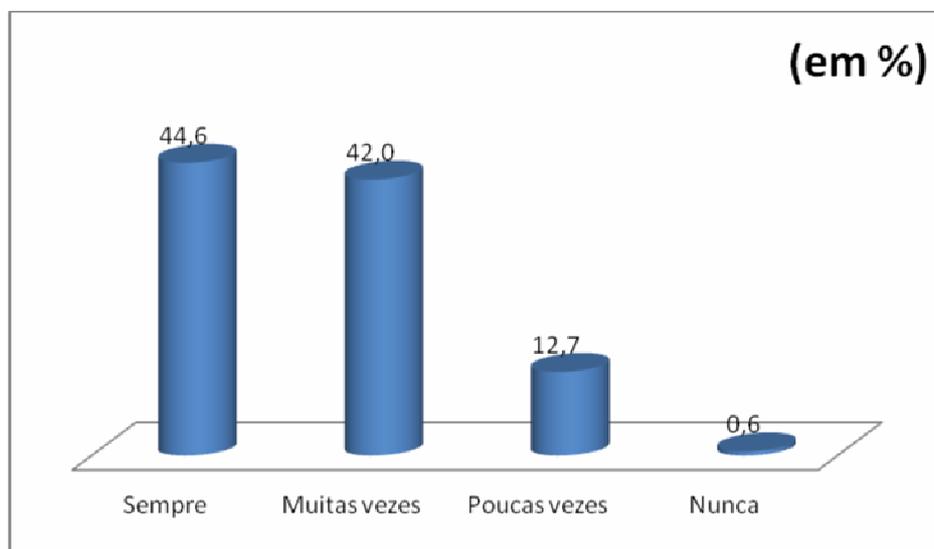
### **13.7.3. Avaliação das aprendizagens**

O segundo nível de avaliação é, por essência, da responsabilidade dos formadores. Com maior ou menor liberdade de actuação, avaliar em que medida as aprendizagens tiveram lugar e actuar em conformidade é algo que ocorre em sala e constitui função irrevogável de quem assegura a formação.

Daí a necessidade de acharmos da maior importância obter as opiniões dos formadores a respeito desta avaliação de segundo nível. Desde logo, procurando saber qual a frequência da sua realização.

De modo a que o formador não se sentisse responsabilizado pela não realização desta avaliação, optámos por colocar a questão de forma impessoal, procurando, assim, garantir menos deseabilidade social nas respostas.

**Gráfico 13.7.10 - Com que frequência, nos programas em que foi formador(a), foram avaliadas as aprendizagens realizadas pelos formandos?**



A análise complementar que fizemos a estes resultados permitiu-nos saber da existência de uma correlação estatisticamente significativa entre estas informações e a circunstância destes inquiridos referirem que os documentos planificadores da formação contemplam a rubrica dos objectivos pedagógicos. Tal facto sugere alguma consistência nas respostas.

Sabemos, ainda, que as entidades formadoras a operar no domínio da formação qualificante dispõem de práticas sistematizadas e regulares de avaliação das aprendizagens, tendo em conta a imprescindibilidade deste nível avaliativo para efeitos de certificação de competências profissionais e, ainda, pela obrigatoriedade imposta pelo IEFEP quanto a estas práticas avaliativas.

De referir, contudo, que estes resultados não são inteiramente coincidentes com outras fontes de informação ouvidas no âmbito deste estudo. Nos vários contactos estabelecidos com entidades formadoras e com empresas beneficiárias da formação, a avaliação das aprendizagens tende a ser uma realidade em entidades formadoras acreditadas no domínio da avaliação (sobretudo as que se dedicam a formações de qualificação, tendo em conta a importância decisiva deste nível avaliativo para efeitos de certificação) e pouco assegurada num número importante de casos.

Pelo que nos foi permitido apurar, algumas entidades formadoras solicitam, aos formadores, o preenchimento de uma ficha final da formação onde, para além de outras informações solicitadas, estes têm de avaliar os formandos em termos de aprendizagens realizadas, sem terem de referir como obtiveram os resultados nem o grau de validade e de fiabilidade dos instrumentos utilizados (quando o foram). Para além de isso ser uma prática em várias entidades formadoras, houve dirigentes de empresas que o confirmaram, em tom bem crítico, de resto.

*"...eu até acho incrível como é que alguns formadores nem se preocupam em avaliar se realmente os formandos foram tomar alguns conhecimentos das formações que deram, ou não. Mas, por acaso, a maioria nem sequer faz isso, assim de modo formal (...) A avaliação das aprendizagens, lá está, na minha opinião deveria ser algo até, da responsabilidade da entidade formadora, muitas vezes. (...) Não tem sido feito, e nem sequer proposto." (DE)*

*"A avaliação das aprendizagens, não fazemos." (DE)*

Julgamos que uma das razões que terá levado os formadores inquiridos a afirmar esta elevada frequência na avaliação das aprendizagens resulta do facto de entenderem que a simples observação informal e não estruturada do processo formativo e dos formandos pode ser considerada como avaliação das aprendizagens. De facto, achamos que as avaliações a que muitos se referem como existindo são as decorrentes do próprio processo de formação. Ora, fácil

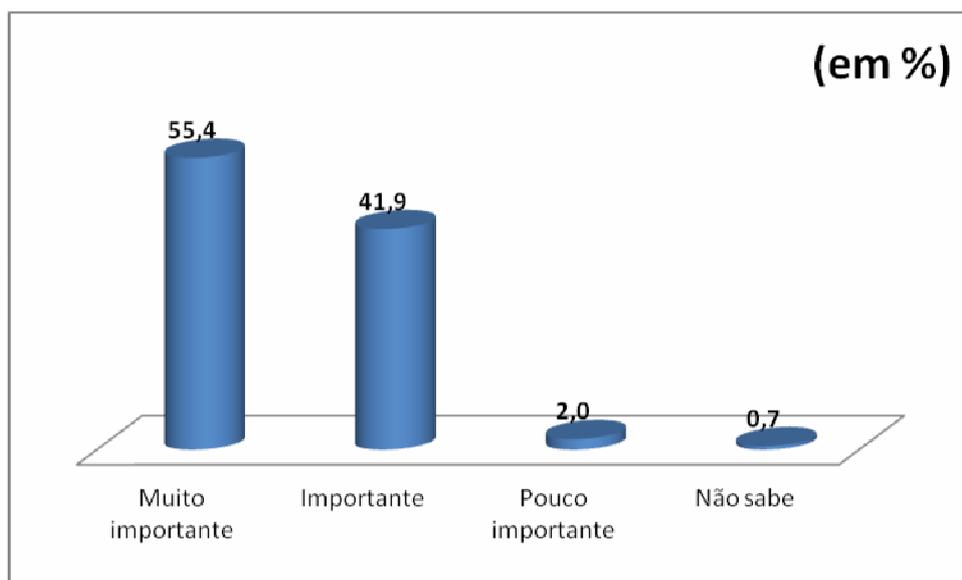
será de ver que o grau de validade das informações recolhidas se vê comprometida e, conseqüentemente, os juízos avaliativos que daí decorrem.

*"A empresa formadora dá diploma em como fulano participou e obteve a classificação de satisfaz, não satisfaz, ... É claro que nestas coisas é tudo satisfaz." (DE)*

A ser assim, importa rever a formação inicial e contínua de formadores, no sentido de aumentar as oportunidades formativas que tenham este domínio de intervenção como preocupação central.

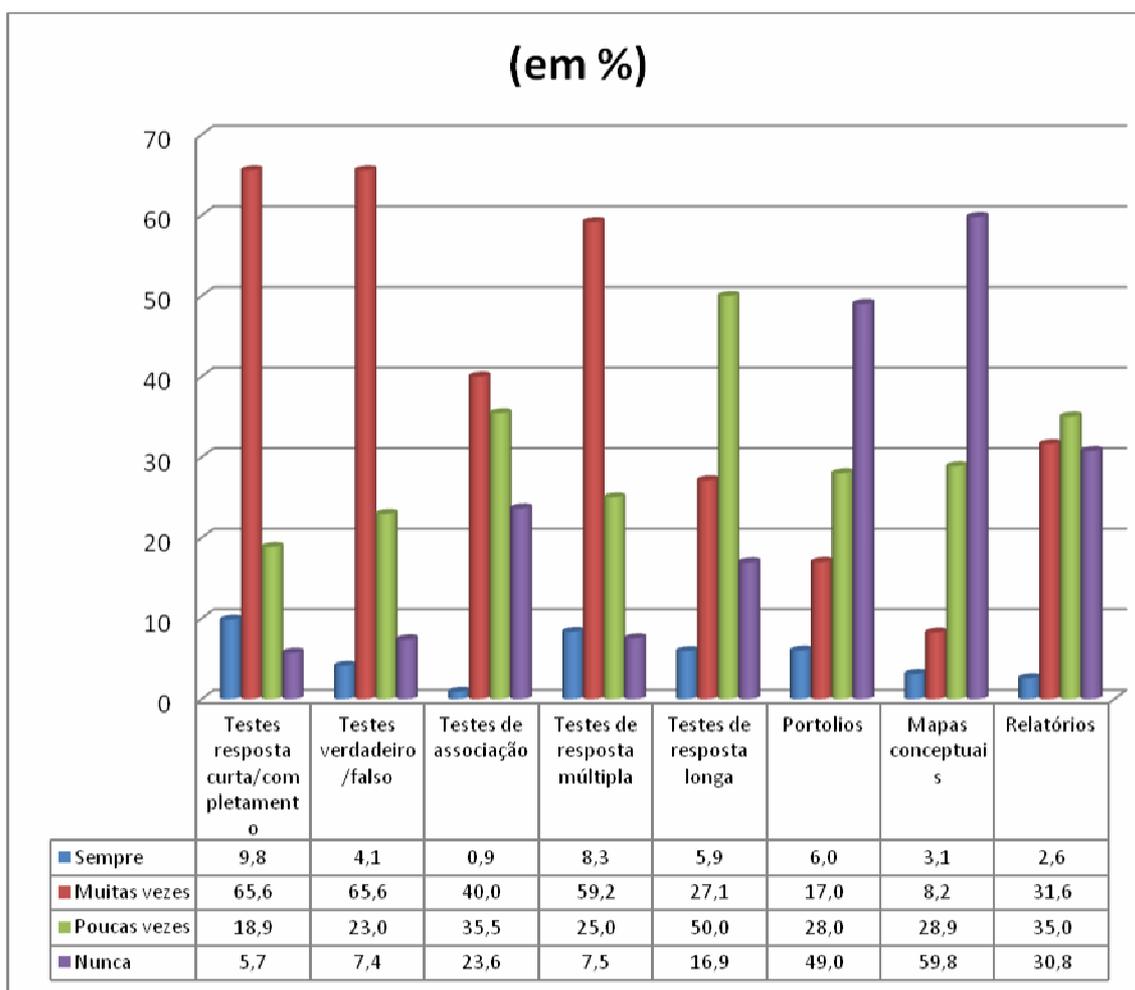
Não obstante estas suspeitas, há bons indicadores relativamente a possíveis mudanças no futuro. Quando inquiridos relativamente à importância deste nível de avaliação, as respostas foram maioritariamente favoráveis, o que constitui um excelente indicador para que se possa realizar um trabalho mais sustentado ao nível da avaliação das aprendizagens.

**Gráfico 13.7.11 - Importância atribuída à avaliação das aprendizagens**



Quisemos, também, saber quais os instrumentos mais utilizados pelos formadores para avaliar as aprendizagens. Para o efeito, listámos alguns instrumentos (e deixamos em aberto a possibilidade de outros), de modo a que os formadores pudessem referir os que mais utilizam.

**Gráfico 13.7.12 - Instrumentos utilizados para avaliação das aprendizagens**



Os instrumentos mais utilizados são os testes, nas suas mais variadas configurações.

*"Em algumas formações externas por exemplo, fazemos também e insistimos na realização de exames, podem ter também uma componente quantitativa. Aliás em grande parte dos casos assim o fazemos, portanto pode não ser muito comum, mas existe essa prática." (DE)*

*"Actualmente temos também o cuidado de, quando são formações organizadas por formadores internos, e como eles tiraram os cursos recentemente, fazem sempre os testes de avaliação, fazem uma avaliação sumativa. (...) Nada de muito estruturado, tal como disse pelas condições que temos internamente." (DE)*

Os menos utilizados, como seria de esperar, são os *portfolios* e os mapas conceptuais. Trata-se de instrumentos avaliativos que implicam, para uma utilização adequada, uma outra leitura do acto avaliativo, mais centrada e

abordagens formativas e menos orientada para preocupações sumativas (classificadoras).

Para além destes instrumentos listados, os inquiridos referiram ainda os trabalhos de grupo (7 respostas) e as simulações (uma resposta). Num caso como noutro, as respostas dos formadores resultam de uma habitual confusão entre instrumentos de avaliação e actividades sujeitas a avaliação. Ou seja, o que estava em causa não era tanto a actividade que seria sujeita a avaliação, mas mais o instrumento que permitiria essa avaliação (exemplos: grelha de observação, *check-list*, critérios e indicadores quantificáveis,...).

No mundo da avaliação, é costume afirmar-se: "Diz-me como avalias, dir-te-ei como formas". Esta frase ajudará a entender as interpretações que estes resultados nos sugerem. De facto, a predominância de testes permite-nos concluir que se trata de uma avaliação mais centrada em quantificar capacidades de memorização e, como tal, decorrente de formações onde as aprendizagens estão mais dependentes da actividade do formador e menos da efectiva construção do conhecimento por parte dos formandos.

*"Faziam trabalhos diários e depois faziam-se trabalhos de avaliação, testes. (...) Uma avaliação de qual o conhecimento adquirido. (...) Penso que qualitativa. Não era numérica: bom, muito bom, fraco, razoável." (DE)*

*"Portanto, é um teste ligado à matéria que eles deram todos e que de certa maneira... realmente, é a melhor maneira de ver se as pessoas assimilaram algumas coisas ou não." (DE)*

Para além disso, a elevada percentagem de testes assentes em itens de resposta curta/completamento e de verdadeiro e falso permite-nos, igualmente, concluir que, num número importante de casos, as avaliações realizadas apenas incidem em objectivos de baixos níveis de complexidade do domínio cognitivo de Bloom (respectivamente, conhecimento e compreensão), tornando-se, assim impossível averiguar das aprendizagens realizadas a níveis mais exigentes, como sendo os da aplicação, da análise, da síntese e da avaliação.

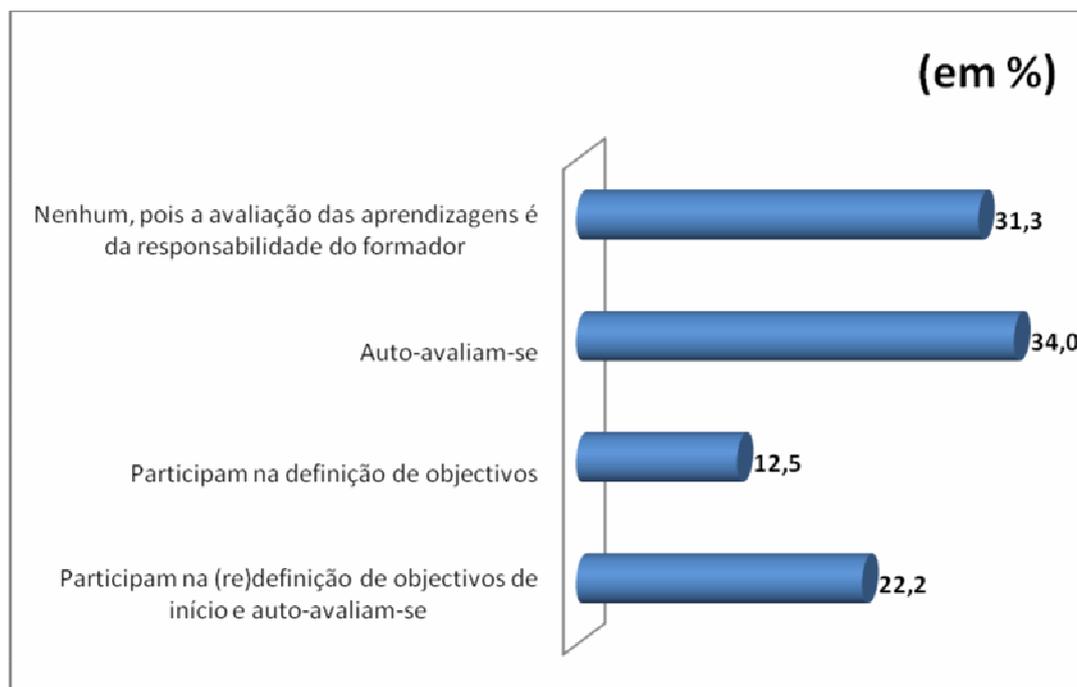
O que significa, por maioria de razão, que, mesmo nos casos em que a formação pretende promover competências (entendidas como *saber agir* e, como tal, resultantes de uma integração adequada das várias taxonomias de objectivos – saber, saber-fazer e saber-estar), a utilização deste tipo de instrumentos avaliativos enferma de um problema designado na literatura como sendo de

validade de conteúdo. Ou seja, não há coerência entre o que se pretende avaliar e o modo como se avalia, pois aqueles instrumentos avaliativos têm limitações importantes sempre que utilizados para avaliar aprendizagens mais complexas.

*" (...) responde-se a um grupo de questões relacionadas com esse assunto. São cerca de 20/30 perguntas e que têm de ter avaliação superior a 90%."*  
(DE)

Estas suspeitas relativamente ao grau de domínio das questões da avaliação por parte de alguns dos formadores viram-se, ainda, confirmadas pelas respostas dadas à questão que lhes colocámos relativamente ao grau de envolvimento dos formandos na avaliação das aprendizagens.

**Gráfico 13.7.13 - Grau de envolvimento dos formandos na avaliação das aprendizagens**



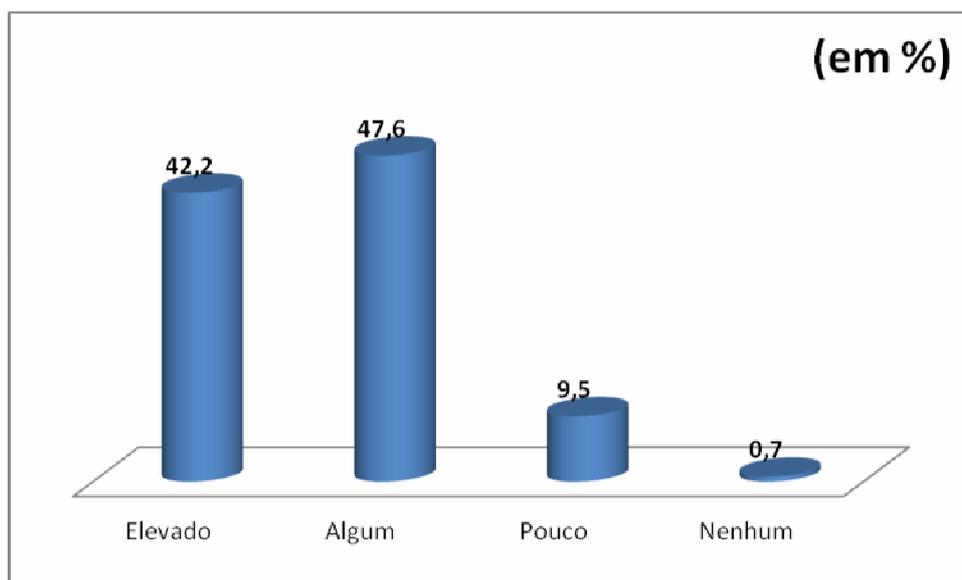
Embora sejam muitos a relevar a importância do seu envolvimento, há ainda uma percentagem significativa de formadores (quase um em cada três) a considerar que os formandos não têm qualquer papel no processo de avaliação das aprendizagens, remetendo essa responsabilidade, exclusivamente, para o formador. Atente-se no facto de apenas 22,2% dos formadores considerar importante envolver os formandos em todo o processo avaliativo, do início (com

a redefinição dos objectivos de formação resultantes de uma avaliação-diagnóstico) até ao fim (convidando-os a uma auto-avaliação).

Estes dados confirmam a necessidade, muitas vezes, aqui ventilada, de rever as práticas de formação de formadores. Trata-se, afinal, de ajudar estes agentes formativos a reequacionar propósitos, estratégias e instrumentos avaliativos, de modo a que a avaliação possa constituir um meio de gerir aprendizagens e não apenas uma forma de procurar medir (em muitos casos, de forma perfeitamente falaciosa) alegadas aprendizagens.

Este apoio formativo a que nos referimos é tanto mais importante que seja concedido aos formadores quanto mais se sabe que, num número importante de casos, as opções quanto a instrumentos avaliativos são da responsabilidade do formador. Pelo menos, foi essa a resposta que os inquiridos nos forneceram quando questionados a esse respeito.

**Gráfico 13.7.14 - Grau de liberdade concedida pela coordenação dos programas de formação na escolha de instrumentos de avaliação**



Esta ideia foi, de resto, confirmada por vários dos directores de centros de formação entrevistados. Mesmos nos casos em que a entidade se encontra acreditada em acompanhamento e avaliação (e que, portanto, dispõe de processos sistematizados e normalizados para a avaliação das aprendizagens), os formadores dispõem de margem de manobra para a escolha de instrumentos de avaliação das aprendizagens.

*"...nós exigimos um output. Em termos de instrumentos, temos exemplos, mas queremos ver o que é que os formadores nos dão, porque precisamente queremos ter um leque mais alargado. Eles, formadores, têm é de apresentar uma grelha com a respectiva classificação, cumprindo o regulamento de avaliação que existe." (DCF)*

Em vários casos encontrados, existem regras definidas e sistematizadas, sendo que o são relativamente à obrigatoriedade da avaliação das aprendizagens, mas não necessariamente aos instrumentos a utilizar, o que, de resto, faz todo o sentido, uma vez que os instrumentos de avaliação a seleccionar/adaptar/construir estão, por natureza, dependentes da formação em causa e, em particular, dos seus objectivos.

*"Temos algumas (regras), embora seja caso a caso. Tem mais a ver com o tipo de formação. Apenas não aceitamos que um formando saia sem ser avaliado, sejam testes de observação, testes de conhecimento, testes finais regulares." (DCF)*

Numa das entrevistas realizadas, a directora pedagógica informava-nos que procediam a sessões de comunicação de resultados de aprendizagem (como é costume nos cursos de formação inicial de formadores para cada um dos módulos) em todos os módulos dos cursos que promoviam, fossem financiados ou não. Apenas constituía excepção a esta regra as modalidades de formação-acção e de formação em contexto de trabalho, tendo em conta as especificidades destes dois casos – as aprendizagens são realizadas no próprio processo de formação e são utilizadas *check-lists* e grelhas de observação para efeitos de validação e de regulação.

Novamente se recorda que encontrámos práticas avaliativas distintas, consoante se tratasse da modalidade de formação em causa. Assim, nas entidades formadoras cuja formação é, sobretudo, de qualificação, a liberdade concedida aos formadores, ainda que existindo, vê-se condicionada pelo facto de haver, para alguns cursos, um exame final da responsabilidade do próprio IEFP e que determina verdadeiramente a classificação final e, conseqüentemente, o diploma profissional.

*"Na parte teórica, normalmente, são blocos de 30 horas. Obrigatoriamente, tem de dar dois testes escritos (...), um a meio e um no fim. (...) têm uma estrutura padrão. Depois, no final, as alunas são propostas a um exame final, vindo do IEFP, de onde vem um teste teórico, e nós tentamos sempre fazer os*

*testes em função dos que vêm de lá. (...) Os testes são elaborados em função do que vem do IEFP, que é para preparar o aluno.” (DCF)*

De referir que estes três casos correspondem a entidades formadoras acreditadas no domínio do Acompanhamento e Avaliação, tendo, como tal, procedimentos normalizados e que são sistematicamente respeitados pelos vários agentes formativos.

Pelo que nos é permitido saber (Gouveia 2004, 2005, 2006, 2006a, 2007, 2008, 2008a) são muitos ainda os casos de entidades formadoras que, pelo menos ao nível da formação contínua, não obrigam a que os formadores avaliem as aprendizagens dos formandos. Há mesmo casos de importantes entidades formadoras a operar na Região Norte, acreditadas no domínio do Acompanhamento e Avaliação, com quem já tivemos a oportunidade de trabalhar, e que ainda não dispõem, para a maior parte da formação contínua que realizam, de procedimentos sistematizados de avaliação das aprendizagens.

Independentemente do grau de estruturação de procedimentos por parte das entidades formadoras, o grau de liberdade habitualmente concedido a formadores na escolha de instrumentos avaliativos (é-lhe apenas solicitado um *output* e a explicitação do processo seguido para o obter) determina que as opções estão dependentes do conhecimento de que os formadores dispõem de estratégias e formas de avaliar e menos de condicionamentos gerados pelos gestores da formação. Este facto justifica, portanto, a necessidade aqui repetidas vezes mencionada de encontrar modos de consolidar a cultura avaliativa dos formadores, ampliando-lhes o leque de possibilidades avaliativas e fazendo-os analisar as vantagens e limitações de cada uma.

Já atrás referimos as preocupações que devem ser tidas em conta ao nível das estratégias formativas assentes em projectos de formação-acção. Quando procedemos à análise das várias formas de organização da formação e, em particular àquela, tivemos ocasião de dar conta dos resultados obtidos em vários estudos realizados e que justificavam um cuidado acrescido na preparação de formadores como de técnicos e gestores de formação quanto ao modo como se avalia a formação-acção, sob pena de esta nova forma de organização da formação se passar a centrar exclusivamente em indicadores organizacionais e descurar a promoção e avaliação de novas aprendizagens e competências ao nível dos próprios profissionais.

Faz sentido que demos conta, agora, de algumas das conclusões obtidas na investigação que coordenámos a propósito de um projecto de formação destinado a futuros e-formadores e técnicos de formação a operar em contextos de administração pública regional e local, onde procurámos perceber as estratégias avaliativas concebidas e passadas à prática pelos formadores e o seu grau de aceitação pelos formandos.

A análise a que procedemos teve como grelha conceptual de referência os critérios que Scallon (2007) define para a avaliação da qualidade de qualquer estratégia de avaliação das aprendizagens e que se encontra por nós adaptada no final do capítulo 10. Procurámos, portanto, analisar em que medida as estratégias avaliativas concebidas e executadas para as formações em análise se caracterizavam por:

- Situações de desempenho
- Situações autênticas e realistas
- Interactividade entre avaliador e avaliado
- Aprendizagens multidimensionais
- Existência de exigências, expectativas e standards
- Importância atribuída ao julgamento (além da medida)
- Preocupação com o processo, para além do produto
- Integrar a avaliação do processo de aprendizagem
- A participação do formando e auto-avaliação

Da análise realizada aos documentos disponíveis na plataforma, foi possível concluir o seguinte, relativamente ao conjunto de acções de formação:

1. A coordenação do projecto de formação e os próprios formadores tiveram a preocupação de informar os formandos dos critérios de avaliação logo à entrada da formação. No entanto, aquilo que apelidavam de critérios de avaliação não eram senão factores de ponderação, pois a grelha de critérios mais não era, afinal, do que uma lista de actividades a realizar durante a formação, sendo a cada uma atribuída uma ponderação.
2. Os objectivos de formação encontravam-se, no essencial, bem estruturados, tendo sido definidos do lado do aprendiz, com verbo e, salvo alguns casos, como produto. No entanto, os objectivos não foram reflectidos na classificação final e nem sempre se encontravam

relacionados com as actividades solicitadas e as avaliações realizadas. Em alguns casos, os objectivos revelavam baixo nível de complexidade, pois apenas remetiam para níveis de conhecimento declarativo (conhecimento e compreensão).

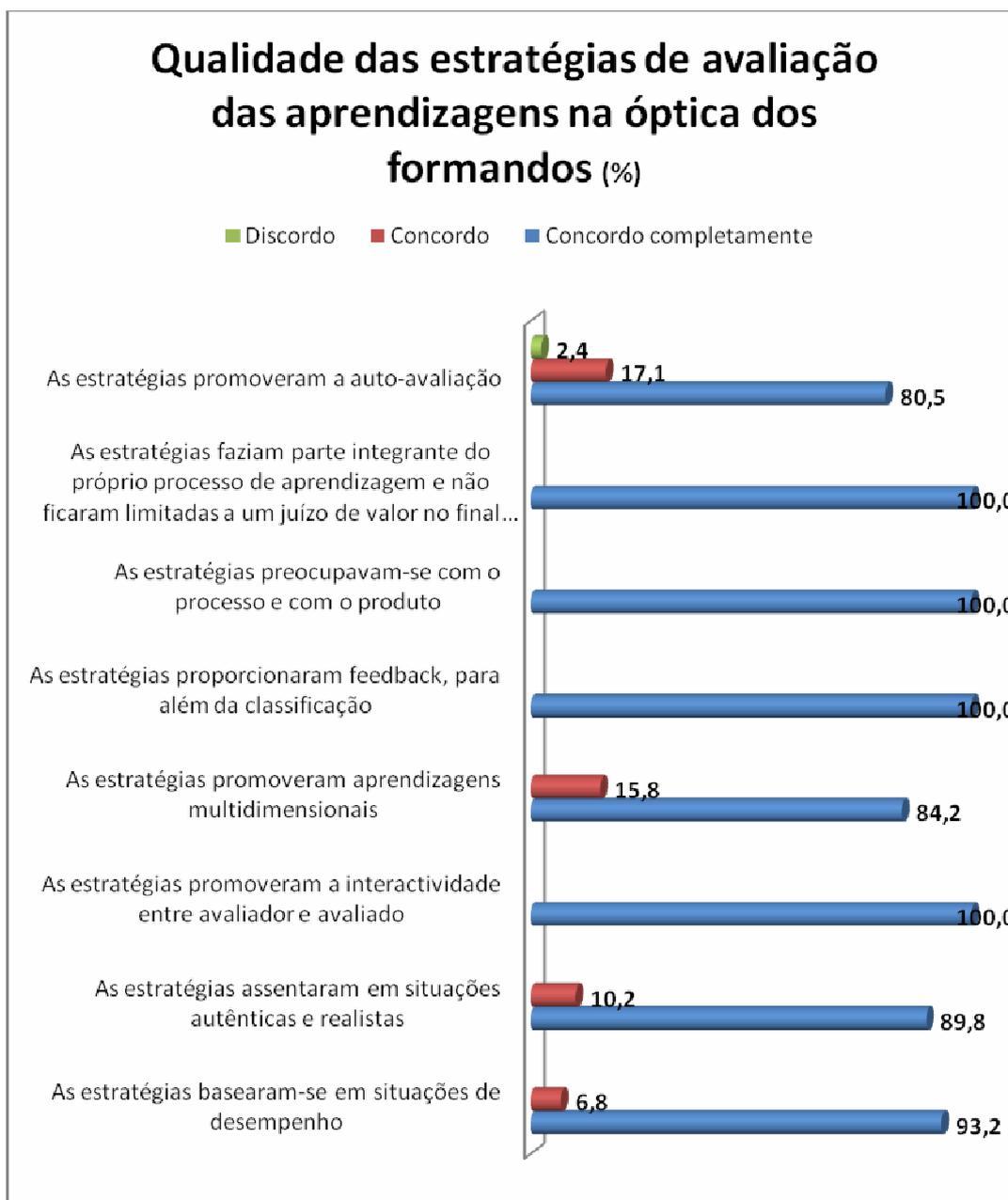
3. Algumas das tarefas solicitadas consistiam mais em exercícios e tarefas de baixa complexidade. Havia, contudo, alguns (poucos) pedidos de actividades que se aproximavam das situações que os formandos iriam enfrentar nos seus contextos profissionais e que estão, como tal, próximas do que habitualmente se designa por tarefa complexa e aberta.
4. Os formadores tinham a responsabilidade de fornecer feedback aos trabalhos dos alunos no prazo máximo de 24 horas, o que constitui uma preocupação salutar, à luz do que a teoria da avaliação sugere: feedback oportuno, sob pena de a sua validade ser diminuta, senão mesmo nula. Isso permitia perceber que a estratégia avaliativa para os trabalhos a realizar durante a formação permitia interactividade entre formador e formando. O mesmo não se passava com os trabalhos finais, sobretudo avaliados de forma sumativa e com classificação. De referir ainda que a avaliação final era exclusivamente sumativa, com uma classificação atribuída a partir de uma escala de 0 a 20.
5. As aprendizagens intencionalmente propostas eram, exclusivamente, do domínio cognitivo, ainda que se possa assumir que a lógica colaborativa que a coordenação da formação procurou imprimir às formações tenha contribuído para o reforço de novas atitudes e comportamentos face à formação. De referir, contudo, que não se tratava de algo intencionalmente definido, a julgar pelos documentos explicitadores dos objectivos a alcançar.
6. Não existiam níveis de desempenho ou de proficiência definidos (ausência, portanto, de exigências, expectativas e standards expressamente construídos e comunicados), tanto mais que os próprios critérios de avaliação se confundiam com as actividades.
7. Havia uma preocupação de todos os formadores em proporcionar informação qualitativa de retorno, facto que reputamos de enorme importância e que justifica relevo. No entanto, os comentários produzidos ao trabalho eram pouco operacionais e não sugeriam,

numa parte importante dos casos, as estratégias a adoptar pelos formandos no sentido de saberem como melhorar o seu desempenho. Em alguns casos (poucos), os comentários eram de tal forma genéricos que apenas cumpriam a regra estabelecida: dar feedback no prazo máximo de 24 horas.

8. Não encontramos indícios que nos permitam concluir que a avaliação se encontrava inserida no processo de ensino-aprendizagem. O facto de haver vários momentos de feedback e de comentários relativamente aos trabalhos realizados não invalida o que afirmamos, pois tratou-se de uma estratégia orientada em função de vários momentos avaliativos, mas onde o processo de construção da aprendizagem foi subalternizado em função do produto (trabalho ou actividade) e seus resultados.
9. A inexistência de critérios, de níveis de proficiência e de standards impedia, por essência, uma auto-avaliação digna desse nome, mesmo que esta fosse incentivada pelos formadores e pela coordenação.

À luz destas considerações, os resultados obtidos nos inquéritos dirigidos ao conjunto dos formandos ganha uma nova dimensão. Tendo em conta que se tratava de profissionais que estavam a ser formados para, eles próprios, virem a exercer funções formativas e de apoio técnico à formação em e-learning, entendemos que seria interessante obter a sua opinião quanto às estratégias de avaliação das aprendizagens de que foram alvo. Os resultados dessa questão encontram-se no gráfico da página seguinte e suscitam enormes apreensões.

**Gráfico 13.7.15 - Qualidade das estratégias de avaliação das aprendizagens**



Tendo em conta o que nos foi permitido apurar através da análise de conteúdo realizada (e que se encontra atrás detalhado naqueles nove pontos), é forçoso que nos questionemos quanto à validade destas respostas.

Uma possível explicação reside no facto de se tratar de mais um caso de efeito de assimilação. Ou seja, a ideia global que formulámos sobre algo condiciona o modo como vemos cada uma das suas partes. Por outras palavras, o facto de os formandos terem gostado do modo como a formação decorreu determinou maior tolerância relativamente a estes aspectos menos bem

conseguidos ao nível das estratégias avaliativas. Mas este efeito não permite explicar o facto de só haver um formando a manifestar discórdia apenas relativamente a uma das afirmações – *as estratégias avaliativas promoveram a auto-avaliação*.

Em nosso entender, esta enorme diferença entre o que de facto foram as estratégias avaliativas e as opiniões manifestadas pelos formandos resulta de uma notória e mais do que documentada lacuna na cultura avaliativa dos agentes ligados à formação e à educação. Tendemos a crer que a maior parte dos critérios com que confrontámos os inquiridos remete para um conhecimento dos fundamentos básicos da avaliação que, manifestamente, não existe. Só dessa forma se poderá perceber estas respostas e atribuir-lhes alguma (a possível) lógica.

Em suma, pode afirmar-se que a avaliação das aprendizagens, ainda que sendo referida como uma realidade por parte significativa dos formadores inquiridos, deve ver melhoradas as condições da sua aplicação, em quantidade como em qualidade. Alguns dirigentes de empresas são da mesma opinião:

*"Aliás, eu até acho incrível como é que alguns formadores nem se preocupam em avaliar se realmente os formandos foram tomar alguns conhecimentos das formações que deram, ou não. Mas, por acaso, a maioria nem sequer faz isso, assim de forma formal, não é? (...) A avaliação das aprendizagens, lá está, na minha opinião deveria ser algo até, de responsabilidade da entidade formadora muitas vezes. (...) Não tem sido feito, e nem sequer proposto. (...) Eu sei que (a entidade formadora X) faz isso, por acaso sei que eles fazem. Nós quisemos avaliar as aprendizagens, depois eles têm uns testeinhos. Acho que sim (vale a pena melhorar este aspecto). Mas, lá está, tem que passar por um apoio externo."* (DE)

Em quantidade, na medida em que sabemos, pelas informações recolhidas junto das entidades formadoras, que há ainda um número importante de casos em que a avaliação das aprendizagens não é solicitada ou que, sendo, não exige nenhum tipo de formalização na recolha e análise de dados, factos que, por razões óbvias, comprometem a fiabilidade dos resultados. O que confina a avaliação da formação, na melhor das hipóteses, às opiniões dos formandos.

*"Temos o cuidado de saber se tanto a nível de conteúdos, como do próprio formador, da entidade fornecedora do serviço, realmente se agradou às pessoas, se não agradou, se atingiram os objectivos que tinham definidos no*

*início da formação, temos essa preocupação, daí fazermos uma avaliação.”*  
(DE)

Em qualidade, pois importa ajudar os agentes formativos, a começar pelos formadores, a reverem as suas concepções do acto de avaliar, encaminhando-os para paradigmas avaliativos mais construtivistas e menos psicométricos, de modo a que a avaliação possa ser, verdadeiramente, um meio de fazer progredir as aprendizagens dos formandos e não apenas um termómetro que mede a temperatura. Simultaneamente, é necessário que os formadores conheçam vantagens e limitações dos vários instrumentos avaliativos, de modo a que melhor possam adequar as suas práticas avaliativas aos objectivos estipulados.

#### **13.7.4. Avaliação da transferência**

Como Caetano (2007) bem explicita, a questão da transferência do aprendido em sala para os contextos de trabalho é, ainda, um dos aspectos da formação menos estudados. Por um lado, pela complexidade associada ao mecanismo de transferência, que, como vimos atrás, é mais um processo e menos um acto.

Por outro, e decorrente do primeiro, porque são vários os factores que influenciam o sucesso ou insucesso do processo de transferência. A literatura disponível sobre o assunto organiza os vários factores condicionadores da transferência em três dimensões:

1. Design e concepção da formação
2. Características dos formandos
3. Contexto organizacional

No que diz respeito à dimensão **Design e Concepção da Formação**, são vários os factores identificados em ensaios experimentais e quase-experimentais que condicionam o sucesso da transferência. De entre eles, salientem-se os seguintes:

- O desconhecimento que os formadores possam ter da realidade empresarial em causa.
- A ausência de estratégias formativas claras.
- A entrega de documentação não atempada e ajustada às necessidades de carácter mais operacional.

- A utilização de métodos pedagógicos desajustados da realidade em presença, nomeadamente os de cariz mais escolarizante.
- A adopção de sistemas de avaliação que apenas prevêem a realização de avaliações sumativas sem qualquer possibilidade de reequacionamento de estratégias de intervenção em momento oportuno (avaliação de carácter formativo).
- A ausência de uma clara identificação de responsabilidades a assumir por cada agente interveniente na formação.
- A falta de adequação entre os momentos em que a formação decorre e os *timings* da empresa.
- O carácter excessivamente teórico das intervenções formativas
- A falta de experiência profissional do(s) formador(es) nas matérias e conteúdos que é necessário abordar.
- O desenvolvimento de conteúdos programáticos não ajustados às necessidades dos postos de trabalho em causa.
- A indisponibilidade da equipa de formação para apoio aos formandos após a realização da formação.
- A definição de objectivos de formação irrealistas.
- A ausência de colaboração efectiva entre os vários intervenientes implicados directamente (ou com interesses indirectos) na formação.
- A ausência de informação relativamente a graus de domínio de determinadas competências, aferidas nos contextos de desempenho de partida.

Brinkerhoff (2001) descreve, com base em seis alertas-chave, aquilo que deve orientar o design da formação de modo a maximizar as possibilidades de transferência. São eles:

1. Adultos precisam de perceber o “porquê” das aprendizagens  
A ideia das competências nas organizações, sendo útil, não faz sentido se as formações forem vendidas com base em argumentações como “são necessárias”. É preciso relacioná-las com objectivos organizacionais
2. Adultos precisam de controlar a experiência de aprendizagem  
Deve, por isso, serem-lhes proporcionadas escolhas em termos de métodos, recolhendo feedback, permitindo seleccionar o que mais lhes interessa e construir, dentro da medida dos possíveis, projectos individuais de formação.
3. Adultos querem ver a sua experiência respeitada e reconhecida

Antes de tudo o mais, convém aos formadores descobrir o que os formandos já sabem e não esquecer a necessidade de equilibrar conteúdos e teoria com prática e actividades (mais destas do que da primeira)

4. Adultos precisam de estar prontos para aprender

Convém criar foco e intencionalidade, ou seja, planear a acção mesmo antes da formação ter início. Contrariamente a algumas suspeitas relativamente a esta ideia, tenha-se presente que saber por que razão se vai aprender algo já constitui uma aprendizagem sobre essa matéria.

5. Adultos querem utilidade naquilo que aprendem

De novo se sugere que seja clarificado o "porquê" da aprendizagem. Sendo que esse porquê será tanto mais útil quanto mais se encontrar ligado a questões, objectivos e orientações organizacionais, pois teremos a possibilidade de envolver gestores e líderes e, dessa forma, aumentar a responsabilização do formando

6. Adultos preferem aprender assuntos relacionados com o que os motiva

Todas as pessoas sofrem, actualmente, de falta de tempo e, ao mesmo tempo, de excesso de informação disponível. Daí que uma formação, para ser eficaz, deva motivar o formando, explicitando claramente as vantagens que dela podem ser retiradas. *What's in it for me?*

No entanto, e como é sabido, não basta dispor de um cuidadoso e sofisticado sistema formativo, concebido de acordo com os pressupostos atrás referidos se não se tiver em conta as especificidades dos seus destinatários. Daí que o conhecimento das características dos formandos seja um dos aspectos a ter em conta para aumentar as hipóteses de transferência. Quando nos referimos às características dos formandos, pensamos em aspectos que condicionem a capacidade de aplicação de novos saberes, tais como:

- O pouco interesse revelado pelos colaboradores no desenvolvimento das respectivas competências.
- A falta de regularidade com que os formandos participam em acções de formação (sendo necessário cuidados acrescidos quando se trata de indivíduos que, durante longos períodos, não estiveram envolvidos em quaisquer acções de formação.
- A existência de hábitos "cristalizados", circunstância que constitui facto de resistência a processos de mudança ou de alteração de comportamentos.

- O falta de empenho dos formandos na aplicação dos novos saberes, uma vez a formação terminada, devido à ausência de condições organizacionais que reconheçam os desempenhos efectuados.
- A incapacidade dos indivíduos para transferirem os novos saberes.

Por último, importa ter presente a influência que o *contexto organizacional* joga nas possibilidades de transferência. A este nível, é necessário equacionar hipóteses como:

- Pouco ou nulo envolvimento dos gestores de topo aquando da implementação de projectos de formação no seio da organização.
- O reduzido grau de valorização da aprendizagem ao longo da vida por parte da empresa
- A ausência ou ineficácia dos sistemas de comunicação/informação inter-agentes.
- A ausência ou ineficácia dos sistemas de *feedback*;
- O acolhimento dos formandos no regresso aos respectivos postos de trabalho, sempre que os formandos são remetidos ou mantêm as tarefas de rotina sem que haja qualquer possibilidade de desenvolvimento de novas e desafiantes actividades.
- O facto de avaliação no contexto de trabalho não prever a verificação do período que medeia a formação e a aplicação dos conhecimentos.
- A fraca preparação das chefias intermédias para intervir ao nível do desenvolvimento das competências dos seus subordinados.
- A ausência ou escassez de meios/equipamentos de suporte ao processo de transferência.
- A possibilidade dos processos de mudança dependerem apenas do topo da organização, não sendo comum o envolvimento dos restantes níveis.
- A insuficiente colaboração dos restantes colegas de trabalho.
- O fraco esclarecimento, junto dos que se deslocam para a formação, dos objectivos e níveis de desempenho desejados.
- O fraco envolvimento das chefias directas ao nível da identificação de necessidades de formação.
- A ausência de reflexão prévia à execução da formação, relativamente ao tipo de impacto desejado para a formação a desenvolver.

- A ausência de políticas formativas na organização que visem a efectiva melhoria do desempenho dos indivíduos, grupos e desempenho da organização no seu todo.

A existência destes factores condicionadores do processo de transferência não invalida a necessidade de as formações terem de apresentar resultados e efeitos para além das avaliações de satisfação e de aprendizagens.

Tal como referimos atrás, há efectivas possibilidades de os formandos avaliarem positivamente a formação e de os formadores provarem que houve progressão efectiva nas aprendizagens e, mesmo assim, nada de novo acontecer nos contextos profissionais dos formandos.

*"(...) avalie por favor o formando, avalie isto relativamente aos objectivos técnicos, depois é relativamente aos objectivos científicos, depois aos objectivos de relacionamento; como é que as coisas estão, o que é que se espera que o formando saiba dominar no final da formação. A verdade é que eles sabem tudo, nos exames nos testes, nas fichas de avaliação, nas fichas de observação, nas grelhas, inclusive, de análise comportamental. Sabiam muita coisa; dominavam. Só que, passados dias, o XXXX (gestor de formação) chega lá (ele não fica só pela conversa; vai directo não fica só pelo telefone), e pergunta como é isto? (...) Ele observa se houve ou não boa qualidade de aprendizagem. E agora dizemos como é que é possível? Ele é que nos trazia as críticas." (DCF)*

Os poucos estudos disponíveis (citados em Cruz, 1998) referem que, em média, a taxa de transferência, no período de um ano após o término da formação, é da ordem dos 10 a 15% do que é aprendido em sala. O que significa que, a não serem devidamente acauteladas as condições, pode perder-se, no processo de transição da sala para os contextos profissionais, entre 85 a 90% do que foi aprendido pelos formandos.

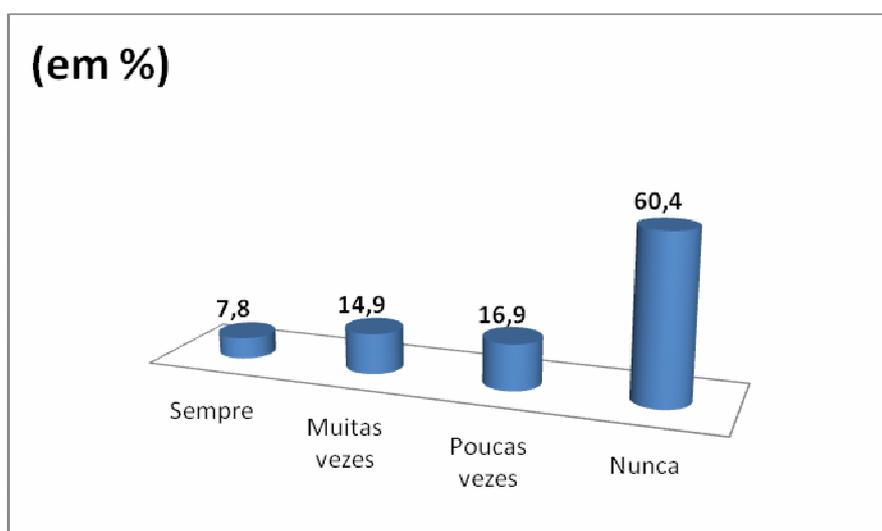
*"(...) ao efectuarmos a triagem, o resultado da transferência, quase que nós temos que pôr em questão os objectivos e a concepção do percurso formativo." (DCF)*

Daí a nossa preocupação em conhecer as práticas de avaliação da transferência, tendo procurado, também neste caso, auscultar as opiniões de formadores, directores de centros de formação e empresas beneficiárias da formação.

Relativamente à frequência da avaliação dos novos comportamentos no contexto profissional pós- formação (avaliação da transferência), a pergunta colocada aos formadores foi desdobrada, de modo a poder contemplar duas situações possíveis. Inquiriu-se os formadores quanto à frequência com que avaliaram ou foram informados dos novos comportamentos profissionais dos formandos nos seus contextos profissionais, que fossem resultado da formação realizada.

Tal como prevíamos, à medida que vamos “evoluindo” nos níveis avaliativos de Kirkpatrick, a frequência das práticas avaliativas vai diminuindo. Dos 64,6% os formadores a referir que essa avaliação era *Sempre* realizada no nível da satisfação/reacções, passando pelos 44,6% dos inquiridos a afirmar o mesmo a respeito do nível das aprendizagens, vamos constatando um decréscimo da realização da avaliação até aos 7,8% e 5,5% referidos a propósito da avaliação da transferência, consoante se trate de ter sido informado ou de ter avaliado, respectivamente.

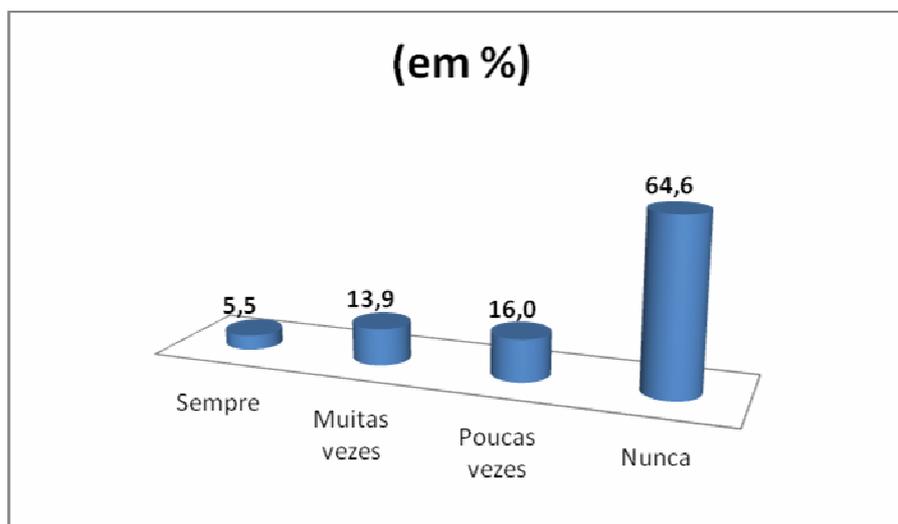
**Gráfico 13.7.16 - Foi informado da avaliação da transferência**



Na questão relacionada com as rubricas do Planeamento, 81% dos formadores referiu dele constar *Sempre* e *Muitas Vezes* a caracterização das competências profissionais a desenvolver. E, no entanto, quase metade destes afirma nunca terem sido informados sobre a avaliação da transferência, ou seja, das competências promovidas. O que permite concluir que não é pelo facto de o planeamento poder ter sido elaborado com o detalhe necessário a uma eficaz avaliação que esta se torna isso mesmo: eficaz. Pode ainda inferir-se que,

nalguns casos, os formadores manifestam algum desinteresse pelos efeitos da formação que realizam, no que diz respeito ao que acontece aos formandos após saírem da sala de formação. A ser assim, a questão que vale a pena colocar é a seguinte: não deveriam interessar-se? Será que o conhecimento dos efeitos da formação para além do que se controla em sala não constitui um excelente e decisivo *feedback* para melhorar as práticas formativas? Mesmo não estando previstas verbas, no âmbito do contrato celebrado com a entidade formadora, para uma efectiva participação na avaliação da transferência por parte dos formadores, não seria útil, para o seu próprio desempenho como profissionais, que estes se preocupassem em obter algum *feedback* relativamente aos efeitos da sua formação?

**Gráfico 13.7.17 - Avaliou a transferência**



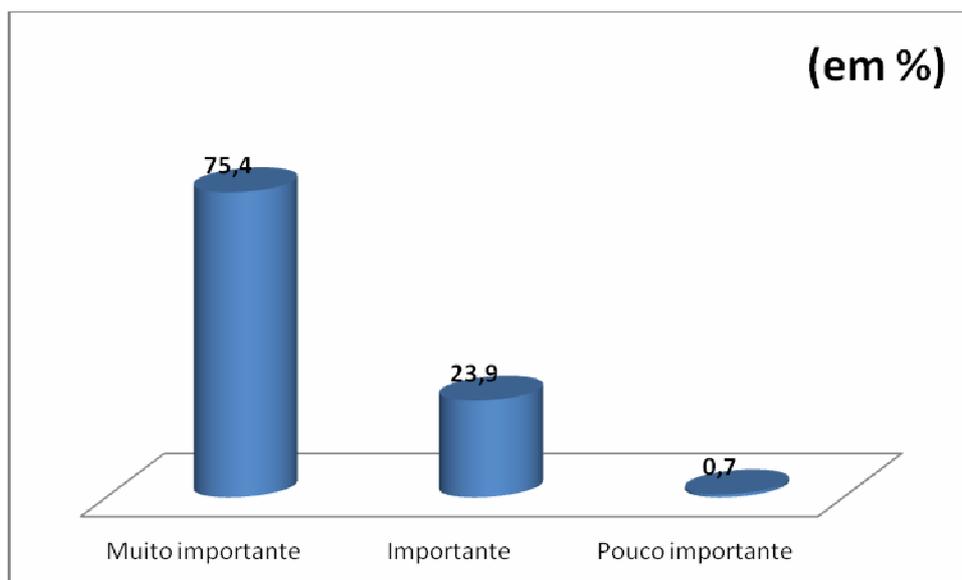
No caso de serem eles próprios a avaliar, a questão que atrás mencionámos é igualmente pertinente. Senão, repare-se: dos 81% de formadores que referem constar, *Sempre* e *Muitas Vezes*, as competências em sede de planeamento, 53,1% deles reconhecem nunca avaliar a transferência.

Julgamos que importará, em futuros estudos, clarificar este ponto, pois parece-nos haver indicadores suficientes, neste estudo, para se avançar no sentido de um Código Deontológico do Formador, no âmbito do qual se explicitem algumas obrigações e deveres, designadamente em termos do necessário *feedback* à sua actividade. Recorde-se que o que está aqui em causa não é o grau de estruturação da avaliação da transferência levada a cabo pelos

formadores. Trata-se apenas de saber se esta avaliação é ou não feita. Ora, os resultados são inequívocos.

Não obstante estas respostas, os formadores consideram bastante importante este nível avaliativo, como o gráfico da página seguinte o atesta. Curiosamente, de todos os níveis avaliativos, o da transferência foi o que mereceu mais respostas a considerá-lo como *Muito Importante*.

**Gráfico 13.7.18 - Importância da avaliação de transferência**



Sendo esta avaliação considerada tão importante, e dispondo, como afirmam, os formadores de informações, em sede de planeamento, que lhes permite algum controlo avaliativo do que acontece aos formandos após a formação, como interpretar os resultados? Falta de consciência do seu papel enquanto agentes formativos, ao ponto de entenderem que os níveis avaliativos pós-formação não são da sua responsabilidade?

Uma outra questão que foi colocada remetia para os instrumentos e metodologias utilizados na avaliação da transferência.

**Gráfico 13.7.19 - Instrumentos utilizados na avaliação da transferência**



Pelas respostas dos formadores, as metodologias mais utilizadas são os inquéritos aos formandos, algum tempo após a realização da formação, e a observação directa.

*"Só aquilo que eu vejo no terreno. (Basicamente, observação directa?) Exactamente. Três meses, mais ou menos, após acabar a formação." (DE)*

A observação directa é, na maioria dos casos, informal, não estruturada e, como tal, "selvagem" (Barbier, 1985) e marcada por imensa subjectividade.

*"Depois com eles, no trabalho nota-se algumas diferenças. De evolução." (DE)*

*"(A chefia directa) é, acima de tudo no terreno, que está com eles, e que vê essa evolução, e que vê essa aplicabilidade de determinadas coisas, que eles aprendem nas formações e que começam a colocar no terreno. Começam a questionar, começam a olhar para os objectos em questão, de outra forma, e a aplicar conhecimentos que depois vão adquirindo durante as formações, (...) Lá está, o feedback chega-me de outra forma: chega-me pelo director de obra que, depois, conversa comigo também, e que vemos toda essa função e todo esse desenvolvimento que é aplicado depois, especificamente no terreno." (DE)*

E, por conseguinte, embora a preocupação de controlar os efeitos no período pós-formação ao nível dos novos comportamentos assumidos, o modo pouco estruturado como, em muitos casos, mina a credibilidade dos resultados e

compromete conclusões que possam validar, realmente, os investimentos realizados.

*"...também já fizemos numa altura, formação aos vendedores internamente, e depois sai com cada vendedor para ver o comportamento dele face à formação que tinha tido, por exemplo. (...) Notei diferença. (...) Ah, isso agora, se foi pela minha presença ou não, não sei. Mas, que notei, pelo menos, é assim 50% devia ter sido pela minha presença, pelo menos houve preocupação em... mas também a pessoa estava, sabia que eu ia avaliar o comportamento dela, face aos conhecimentos adquiridos. Mas, se calhar não estava à espera de qualquer pergunta que eu fizesse, ou de qualquer aspecto que eu ia avaliar, não estava a 100% por dentro do que...) que poderia lhe acontecer. Mas, realmente a minha presença de certeza que foi..." (DE)*

No que diz respeito ao inquérito aos formandos algum tempo após a formação, e pelo que nos foi possível apurar junto de algumas entidades formadoras e dirigentes de empresas, esse inquérito é, na esmagadora maioria dos casos, o mesmo, independentemente da área do saber sobre que a formação versou e do nível hierárquico do formando. Significa isto que as perguntas são, habitualmente, genéricas, incidindo sobre a opinião que o ex-formando tem quanto ao contributo que a formação lhe trouxe para o seu desempenho profissional.

*"Sim, uma coisa simples... é tudo visto um pouco, de uma forma muito superficial, não é algo muito concreto, não são pontos específicos, é algo definido muito simplesmente, num impresso só, numa folha A4 em que o objectivo será dotar a pessoa, em geral passa por dotar a pessoa com os conhecimentos, naquele caso, naquela formação, para a sua função e depois verificar se os interiorizou e se os aplica no dia a dia. O planeamento da formação, a própria formação, e depois a avaliação da eficácia, todos estes processos na empresa, é algo muito simples, muito leve." (DE)*

Sendo certo que a realização deste inquérito, porque distanciada do tempo em que a formação decorreu, permite respostas mais *a frio* e, como tal, supostamente mais fiáveis, há, no entanto, razões para pensar que estas metodologias são apenas avaliações da satisfação... diferidas no tempo.

*"Foi perguntado às pessoas mesmo, o que é que acharam da formação. Foi-lhes questionado, chamaram-se as pessoas, olhe vocês tiveram formação de, comercial, o que é que achou? Aprendeu alguma coisa? Sentiu que valeu a*

*pena, o tempo que veio cá? Foi, isto foi questionado às pessoas e acho que até o manifestaram por escrito.” (DE)*

*“A avaliação que nós fazemos, para além da avaliação mais reactiva que é aquela que já modifica a responsabilidade das entidades formadoras, geralmente após um período mais longo de tempo, então vamos avaliar se realmente os conhecimentos ficaram, se houve mudanças de métodos de trabalho, comportamentais, ou o que quer que seja. (...) Está definido, no sistema de Gestão da Qualidade, como é que (a avaliação) deverá ser feita. Mas não num processo formal como o modelo de Kirkpatrick. Até porque é um modelo muito mais extenso.” (DE)*

*“Por exemplo, avalio pontos genéricos, se a formação foi importante, se foi importante no dia a dia, se, de uma forma assim, digamos genérica.” (DE)*

Ou seja, continua a depender-se da opinião do formando para a validação dos efeitos de uma acção de formação, com o grau de subjectividade que isso acarreta, não havendo, assim, evidências mais concretas e objectivas de que esses efeitos, de facto, existiram. Complementar esses inquéritos com a recolha de dados junto das chefias constitui um modo de triangular dados e, dessa forma, minimizar a carga de subjectividade decorrente das “meras” opiniões dos formandos.

*“...e depois passado um mês ou dois meses, também, pela parte da chefia, vamos ter um resultado; se, realmente, foi boa a formação para eles ou não, a nível do trabalho deles.” (DE)*

*“Quando é feito o curso, existe um responsável, um supervisor, de acompanhamento das pessoas que fazem a formação, que depois é obrigado a emitir um relatório de quais são as alterações em termos de comportamentos, em termos de resultados, em termos de competências da pessoa que fez o curso e com base nisso é que vemos os parâmetros de como é que correu, que ajustamentos temos de fazer, e com base nisso, ou ficamos satisfeitos, se atingimos os objectivos ou existem ainda problemas por resolver. E daí canalizamos necessidades formativas outra vez, para outro Plano.” (DE)*

*“...de uma parte é avaliação que a empresa que nos está a fornecer essa formação faz, outra coisa é a nossa interna, e portanto nós temos o formulário de avaliação que cada responsável faz, essa avaliação é feita normalmente através de entrevistas, ou seja procurar perceber se o colaborador, o que é que*

*colaborador achou da formação, se achou útil para ele pessoalmente, se achou que tinha aplicabilidade no trabalho que faz, etc., e portanto através dessa entrevista o responsável de departamento faz a avaliação do formando. (...) Esta avaliação abrange cada responsável de departamento e cada colaborador que frequentou a formação.” (DE)*

*“...um segundo momento, que deve acontecer algures dois meses após a formação, e que, no fundo, é uma avaliação feita pela chefia do próprio colaborador em conjunto com ele, no fundo, de o que mudou no período pós formação.” (DE)*

Nalguns casos, mais elaborados, esses inquéritos são adaptados a cada formação realizada, de modo a permitir que as perguntas feitas incidam sobre os objectivos, conteúdos e competências especificamente trabalhados na formação e, dessa forma, aumentando a validade das respostas a obter. Nestes casos, os ex-formandos, ao invés de responderem a uma questão genérica sobre o contributo da formação para o seu desempenho profissional, são inquiridos quanto a esse contributo com base em expressões de acção, decorrentes dos objectivos definidos para a formação (Exemplos: *agora que terminou a formação, efectua análises SWOT?; após a frequência da formação, comunica de forma mais assertiva?, a formação ajudou-o a gerir melhor as suas prioridades?*).

Nos casos de entidades formadoras com mais elevados graus de sistematização e de estruturação das práticas avaliativas de 3º nível, foi-nos gratificante constatar que há a preocupação de promover *reuniões de saída* do posto de trabalho (que têm lugar antes do início da formação, onde formando e sua chefia dialogam sobre a formação a frequentar e elegem objectivos a serem alcançados uma vez a formação terminada), complementadas, uma vez a formação terminada, com *reuniões de chegada* (onde se faz um balanço da formação, das aprendizagens realizadas e se define um Plano de Acção para os novos comportamentos a assumir pelo ex-formando e se identificam, sempre que possível, os efeitos que esses comportamentos devem gerar em indicadores departamentais e/ou organizacionais).

Foi também possível encontrar exemplos de avaliação da transferência que se apoiam em sistemas de avaliação de desempenho, seleccionando dos critérios e indicadores desta avaliação os que tenham relação directa com a formação

promovida e que possam ser alvo de análise comparativa *antes e após* a formação.

*"...depois, ao longo dos períodos sucessivos, é analisada, por parte do responsável, a evolução ou o chamado pôr em prática os conhecimentos novos que, entretanto, o colaborador foi adquirindo para se fazer a tal avaliação depois de empenho e detectar novas necessidades de formação, ou não, e depois saber o que é que vamos fazer aquele trabalhador eventualmente. Porque, às vezes, também há colaboradores que, por muita formação que tenham, profissionalmente estão sempre ao mesmo nível. Portanto, serve um bocadinho para avaliar realmente as capacidades de cada colaborador."* (DE)

Contudo, que estas práticas avaliativas, interessantes e próximas do que seria desejável, não são ainda muito frequentes.

*"Todos nós sabemos que recebemos um banho de formação, vimos para o local de trabalho, vimos cheios de ideias e vamos começar a fazer coisas, e depois o próprio, a própria rotina diária vai nos cobrando essa vontade. A tendência para fazer uma nova avaliação de seis a oito meses depois é no fundo perceber que tipo de comportamentos, que tipo de conhecimentos é que ficaram mesmo integrados, integrados não só no colaborador, mas no seu comportamento diário. Aí será feito por três dias, primeiro com um inquérito, uma entrevista ao formando, segundo com o mesmo inquérito e a mesma entrevista ao chefe do formando e terceiro com uma observação directa por um técnico, que pode ou não ser o formador que deu a formação, por via de uma observação directa e por registo de alterações, de procedimentos, de processos, de conhecimentos."* (DE)

De referir ainda que, no que diz respeito às entidades formadoras, estas práticas avaliativas são, sobretudo, utilizadas pelas que operam maioritariamente em contextos de formação de actualização/ aperfeiçoamento. As entidades formadoras acreditadas em avaliação e cuja actividade formativa é qualificante, pelo modelo de formação individual que assumem resultante de uma orientação, compreensível, para a questão da empregabilidade, apresentam estratégias e metodologias distintas.

*(Pergunta: Uma vez terminada a formação, nunca sentiram a necessidade de ir ao terreno ver se a formação que fizeram está a dar os frutos necessários?)*  
*"Nós isso nunca fizemos. O que nos permite, às vezes, saber é... "Olha, tenho um funcionário meu que foi teu aluno... gosto muito dele."* (DCF)

Pelo que nos foi possível saber, as suas práticas de avaliação dos efeitos (transferência e impacto) decorrem de uma estreita ligação ao mercado de trabalho (com especial incidência para as empresas a operar em determinada actividade profissional - aquela para que a formação concorre através da certificação de competências profissionais), e visam, quase exclusivamente, recolher dados quanto a taxas de empregabilidade de ex-formandos, de modo mais ou menos formal e estruturado, consoante os casos.

Em suma, a consciência que as empresas beneficiárias da formação já revelam ter da importância da avaliação da transferência não encontra correspondência por parte das entidades formadoras e dos formadores. O sinal positivo que daqui se retira é o de que a pressão do mercado irá originar um *upgrade* das competências por parte dos prestadores de serviços de formação. Contudo, emergiram dúvidas da análise dos dados que remetem para a própria consciencialização que formadores terão relativamente ao seu papel neste nível avaliativo. As informações obtidas sugerem que, num número ainda excessivo de casos, os formadores se encontram à margem do processo de avaliação da transferência, demitindo-se de uma responsabilidade que também pode ser sua e que, não sendo assumida, pode comprometer a própria qualidade das práticas formativas.

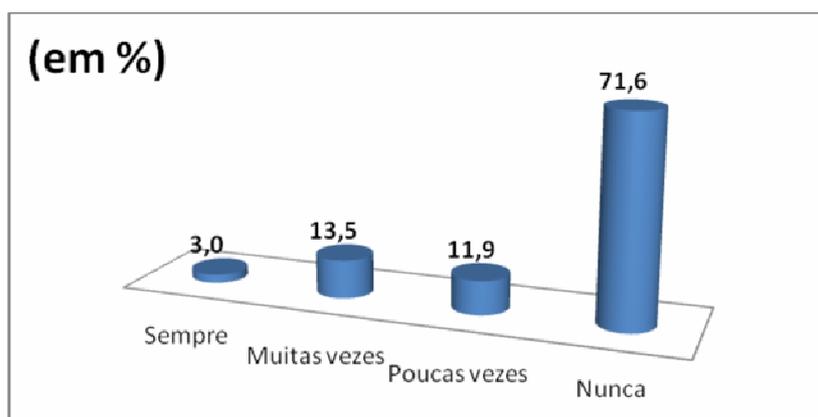
#### **13.7.5. Avaliação do impacto (efeitos) da formação**

Se a avaliação do nível da transferência foi caracterizada, pelos formadores, como raramente sendo realizada, o último nível avaliativo - o do impacto da formação - enfrenta ainda maiores problemas.

As respostas dos formadores a este respeito foram esclarecedoras. A pergunta colocada, à semelhança da que foi utilizada a respeito da avaliação da transferência, era a seguinte:

*Com que frequência, nos programas em que foi formador(a), foi informado ou avaliou as mudanças operadas na organização/região (Avaliação do Impacte) que fossem resultantes da formação realizada?*

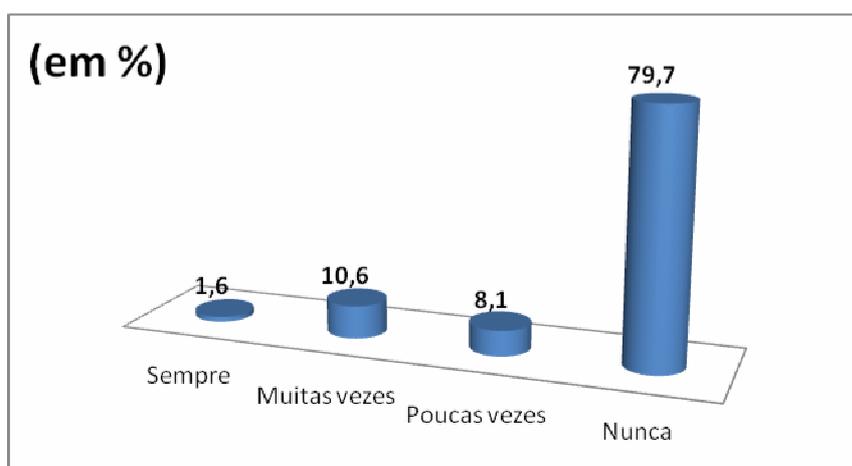
**Gráfico 13.7.20 - Foi informado da avaliação de impacte**



A resposta *Nunca* prevalece mesmo nos casos dos formadores que afirmam existir, à saída do diagnóstico, informações quanto a objectivos organizacionais, objectivos departamentais e competências colectivas a promover. Tal facto significa que, mesmo quando o diagnóstico de necessidades de formação é detalhado e aprofundado, a avaliação dos efeitos pode não ser feita (porventura, isto ajudará a perceber o facto de haver mais entidades formadoras acreditadas em *Diagnóstico de Necessidades de Formação* do que em *Acompanhamento e Avaliação*).

Uma conclusão similar pode retirar-se a propósito da fase de Planeamento. De facto, 68,4% dos formadores que afirmam estarem *Sempre* descritos, em sede de planeamento, os problemas a resolver com a formação e 70% dos que afirmam que essa descrição consta *Muitas Vezes* dizem, quando confrontados com a avaliação do impacte (efeitos), que *Nunca* foram informados.

**Gráfico 13.7.21 - Avaliou o impacte**



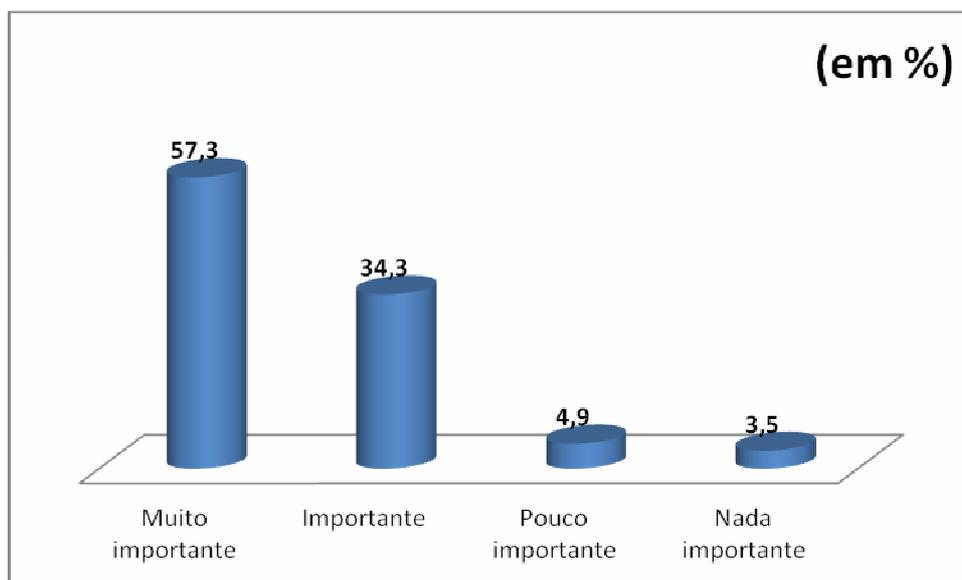
Quando se trata de serem eles próprios a avaliar os efeitos da formação, então, na resposta *Nunca* encontram-se 70,6% e 77,8% de formadores que referem que a descrição dos problemas consta do planeamento *Sempre* e *Muitas Vezes*, respectivamente.

E, também neste caso, respondem *Nunca* muitos dos formadores que afirmam terem resultado, do diagnóstico de necessidades de formação, informações quanto a objectivos organizacionais, objectivos departamentais e competências colectivas a promover. De novo se constata que não existe, necessariamente, uma relação causal entre o grau de estruturação do diagnóstico e a completude das estratégias avaliativas no que aos vários níveis diz respeito.

Uma outra conclusão possível é a de que são muitos os casos de acções de formação em que os formadores desconhecem, por completo, quais os efeitos gerados pela formação em que intervieram. De novo nos questionamos: não poderá dar-se o caso de haver algum desinteresse, por parte dos formadores, relativamente aos efeitos gerados pela formação em que intervieram? Não resultará este desinteresse do facto de entenderem que esta avaliação do impacte tem pouca importância?

A este respeito, curiosamente, as respostas dos formadores não deixam margem para dúvidas.

**Gráfico 13.7.22 - Importância da avaliação dos efeitos organizacionais (formadores)**



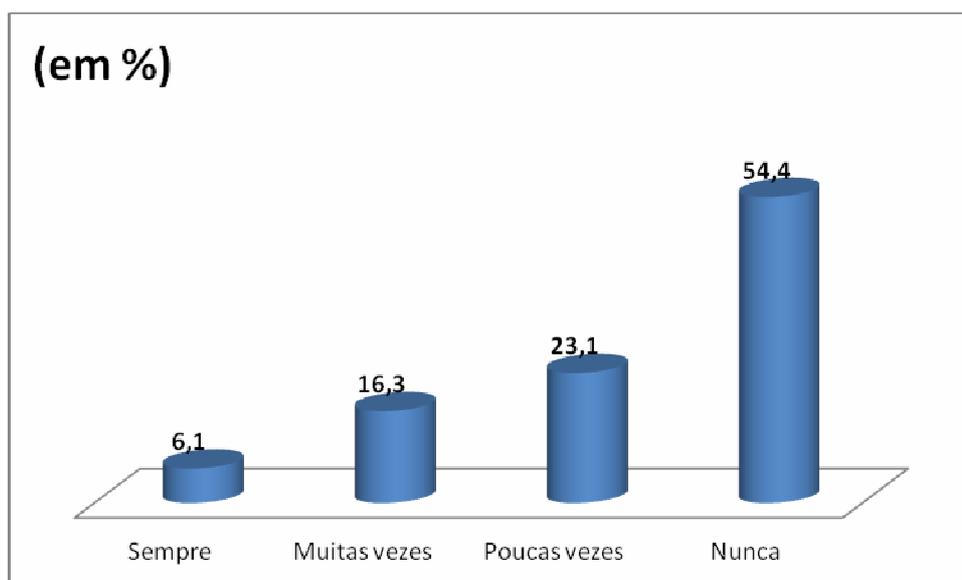
A ideia que nos fica é a de que, embora, quando formalmente inquiridos, respondam assim, na prática, não evidenciam preocupações suficientes quanto à obtenção de informações relativamente a este nível avaliativo.

Uma das razões desse fenómeno pode, perfeitamente, radicar no facto de, na maioria dos casos, não estar prevista qualquer remuneração ao formador pela avaliação dos efeitos da formação. Aliás, e como nos foi referido em várias entrevistas, mesmo para as entidades organizadoras e promotoras da formação, as verbas habitualmente contempladas nas acções financiadas para a avaliação são marginais quando comparadas, por exemplo, com as relacionadas com as rubricas *Formadores* e *Formandos* e com os aspectos relacionados com a execução.

*"O financiamento é desequilibrado nos factores da formação. Os formadores são os mais financiados. Não se dá o mesmo valor a outros aspectos como o acompanhamento, regulação, tutoria e avaliação. (...) A rubrica do Acompanhamento não é mais do que o financiamento da estrutura das entidades formadoras."* (DCF)

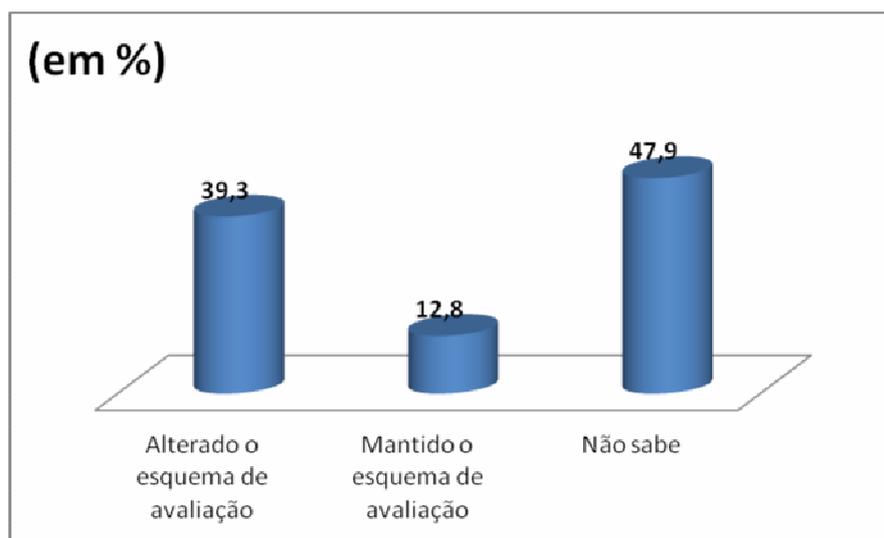
O pouco envolvimento dos formadores neste nível avaliativo foi comprovado quando se lhes perguntou qual o seu de participação na definição de instrumentos.

**Gráfico 13.7.23 - Frequência com que foi chamado a intervir na definição/construção dos instrumentos de avaliação do impacte (efeitos)**



Os formadores que *Poucas Vezes* ou *Nunca* foram chamados a intervir aqui, quando questionados relativamente ao seu grau de concordância relativamente às estratégias utilizadas para avaliar os efeitos, deram conta das seguintes opiniões.

**Gráfico 13.7.24 - Se lhe tivesse sido dada a oportunidade de participar activamente na definição/construção desses instrumentos teria, na maior parte dos casos:**



Vale a pena referir que 67,2% dos formadores que responderam *Não Sabe* referiram, quando inquiridos sobre as rubricas constantes do Planeamento, que estas incluem *Sempre* ou *Muitas Vezes* as estratégias e metodologias de controlo e avaliação. Como deveremos interpretar este paradoxo? Faltar-lhes-á conhecimento e capacidades, no que diz respeito a este nível avaliativo, para que se sintam confortáveis a propor alterações? A descrição das estratégias e metodologias de controlo e avaliação não incluíam indicações quanto ao modo como a avaliação dos efeitos seria realizada?

Como já tivemos oportunidade de constatar, as próprias entidades formadoras revelam alguma dificuldade, em sede de diagnóstico de necessidades e de planeamento, em sistematizar a recolha de informações de forma a poderem preparar estratégias avaliativas que contemplem os quatro níveis do modelo de Kirkpatrick. Este facto condiciona a actuação dos formadores nos dois últimos níveis e limita, enormemente, o alcance do seu envolvimento. No entanto, esta condicionante não permite explicar, por completo, o enorme

desfasamento encontrado entre os dois últimos níveis de avaliação de Kirkpatrick e o grau de participação dos formadores na sua realização.

Ou seja, e como temos repetidamente referido, importa solidificar a cultura avaliativa dos agentes formativos a operar na região do nosso estudo, designadamente dos formadores, tendo em conta as próprias representações que revelam ter da avaliação da formação e da sua responsabilidade no processo.

Ora, se as respostas obtidas junto dos formadores nos permitem insistir na necessidade de promover, quanto antes, uma cultura avaliativa em torno da avaliação da formação, então, por maioria de razão o deveremos fazer junto dos próprios beneficiários da formação – as empresas. Recorde-se que, em sede de inquérito, apenas 20,8% dos dirigentes de empresas afirmaram que esta avaliação *Nunca* é realizada. Estas respostas sugeriam que importava saber o que *entendem* por avaliação dos efeitos organizacionais e que estratégias devem ser utilizadas para a realizar.

*"É a avaliação da Eficácia. (...) Pode ser um inquérito pode ser a avaliação no posto de trabalho. O critério de avaliação, o método, é definido formação a formação. (...) Na inter, fazemos no posto de trabalho, depois o formador pode ou não avaliar, depende também do formador."* (DE)

É um facto que as opiniões recolhidas em sede de entrevista revelaram uma realidade bem diferente .

*"A nível de avaliação final, acho que ainda não estamos no perfeito que deveria ser. (...) Se calhar, devíamos avaliar naquela perspectiva de que falámos dos objectivos estratégicos."* (DE)

Em muitos casos, foi possível confirmar, junto dos dirigentes de empresas, uma das dificuldades mencionadas para avaliar: a da quantificação.

*"(...) aqui ainda temos alguma dificuldade (em) quantificar os benefícios da formação. No fundo, está mais relacionado com a objectividade da avaliação da formação (...) E agora qual é o retorno? (...) E quanto é que eu ganhei com isso? Nisso temos dificuldade... É complicado fazê-lo."*

*"(...) nós demos sempre (formação) na área da higiene e segurança no trabalho; não temos, ainda, (...) uma forma de validar, efectivamente, se esta formação está a dar frutos ou não. Temos aí, em termos genéricos, portanto, os dados dos acidentes de trabalho, mas não temos uma correlação directa*

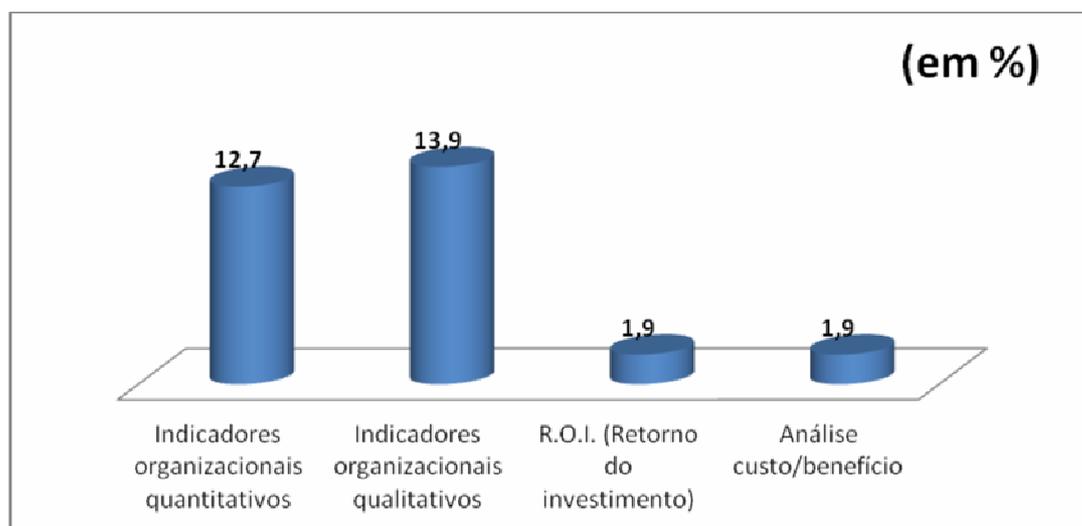
entre determinar se a formação foi significativa para o resultado ou não. Para já, é assim que está.”

O que, de resto, se viu confirmado pelos directores de centros de formação que entrevistámos. Mesmo nos casos das entidades acreditadas no domínio do *Acompanhamento e Avaliação*, são encontradas dificuldades difíceis de ultrapassar no que diz respeito a este último nível de avaliação do modelo de Kirkpatrick.

“...é extremamente difícil de medir (...) precisamente a passagem da avaliação de transferência para avaliação de impacto; a qualidade de informação que sai de uma avaliação de transferência para depois ser tratada na avaliação de impacto.” (DCF)

Os poucos formadores que afirmaram ter conhecimento, nas formações em que intervieram, de que a avaliação dos efeitos foi realizada, expressam essa dificuldade. Quando inquiridos relativamente ao tipo de avaliação realizada, são apenas 2% dos formadores que refere ter sido utilizado o cálculo do *Return on Investment* (R.O.I.) ou da análise Custo/Benefício.

**Gráfico 13.7.25 - Metodologias de avaliação dos efeitos organizacionais da formação**



O que determina que várias entidades formadoras, mesmo as acreditadas no domínio da avaliação, optem por limitar a avaliação dos efeitos da formação ao nível da transferência.

*"No princípio, tínhamos indicadores organizacionais, e desistimos. (...) Passamos a ter indicadores de actividade. (...) Há um ponto de partida, (...) de diagnóstico. Sabe mexer com este vídeo projector? Não, não sei. Então, a formação vai incidir precisamente sobre isto. Ou seja, no final da formação saberá mexer em todas as funções. Existem sete funções, logo quantificaríamos por aí, seria um indicador de actividade, não indicador organizacional.*

De novo, faz sentido recordar as diferenças encontradas entre entidades formadoras a operar, sobretudo, numa lógica de qualificação e as que trabalham, essencialmente, com formação de actualização.

Nas primeiras, decorrente do modelo de formação individual que adoptam e da preocupação com a empregabilidade, pode considerar-se que está mais presente a avaliação de impacto do que propriamente a avaliação de transferência, na medida em que a principal informação reveladora do sucesso da formação tem a ver com o número de formandos empregados. No entanto, mesmo em entidades formadoras deste tipo acreditadas em avaliação, encontrámos procedimentos pouco sistematizados e estruturados, demasiadamente baseados no voluntarismo e na recolha informal de dados.

*"Nós, entretanto, vamos sabendo. Arranjamos nós empregou ou não... vamos sabendo. (...) Mas tem uma coisa: a afectividade que criam connosco, do contacto regular que eles criam connosco. Fazemos umas jantaradas, fazemos uns almoços, uns passeios-convívio, onde começamos a ter contacto com toda a gente e, a partir daí, começamos a saber: estão a trabalhar, não estão a trabalhar. Uma vez por ano, ou de dois em dois anos, enviamos uma carta, para nos informarem onde se encontram, para ser actualizado, porque podem ter saído e estar noutra sítio. Então telefonam para nos informar onde se encontram, ou preenchem uma fichazinha, dizem realmente o que estão a fazer, se estão a trabalhar, se não estão,..." (DCF)*

No caso das empresas, a preocupação de conhecer os reais efeitos, ao nível da organização, vai sendo satisfeita com as impressões que vão sendo recolhidas, ainda que de forma não estruturada e sistematizada.

*" (...) Temos aí uma situação que foi gestão de stocks e gestão de armazém em que na avaliação e na definição de stocks mínimos e na avaliação dos fornecedores em termos de entregas, portanto houve, houve uma mais valia da formação." (DE)*

*" (...) temos o índice de satisfação de cliente; tem vindo a melhorar e temos dados concretos dos questionários da melhoria de serviço." (DE)*

*"...a formação vai de encontro à estratégia da empresa para servir melhor o cliente, a satisfação do cliente para nós é fundamental e neste caso, o nosso balanço positivo tem vindo daí, porque realmente o feedback que temos dos clientes é que, cada vez temos, os nossos serviços estão a melhorar, os nossos... e isso é o fundamental." (DE)*

Até porque há casos de formações que, pela área temática em que incidem, tornam mais fácil o estabelecimento de relações de causalidade entre a formação realizada e alguns efeitos organizacionais.

*"O trabalho tem sido bem levado, temos análises dos rendimentos dos sectores... é o que eu digo, é uma empresa com uma especificidade muito grande, recolher ecopontos por parte da recolha selectiva... como é que nós medimos? Pelas quantidades que cada vez mais vai aumentando, portanto, o mesmo pessoal com os mesmos equipamentos e eles cada vez mais a recolherem mais e com um grau de sinistralidade quase nulo. (...) Este ano, aumentámos de sete mil e não sei quantas toneladas para nove mil toneladas." (DE)*

No entanto, e como é sabido, há uma parte importante das formações que, pela sua vertente *soft*, vêem esta ligação causal dificultada.

Para além disso, mesmo em formações em que parece haver ligação causal entre a sua realização e os efeitos organizacionais, pode dar-se o caso de essa ligação não ser real, ou ainda, não poder ser efectivamente validada.

Estas afirmações resultam do facto de termos podido constatar que alguns dos dirigentes de empresas inquiridos afirmam realizar a avaliação dos efeitos organizacionais da formação sem disporem, em sede de planeamento da descrição dos problemas a resolver (nesta situação encontramos 74% dos inquiridos), dos resultados esperados com a formação – indicadores (84,6% dos inquiridos) ou a definição dos critérios que permitem controlar o progresso realizado (57,7% dos inquiridos).

Assim sendo, é lícito concluir que, por muito que haja controlo de indicadores a jusante (avaliação), esse controlo de pouco serve e fraca validade de conclusões permite quando, a montante, a não clarificação dos problemas não foi tida em conta.

Em suma, o trabalho a desenvolver no que diz respeito à avaliação da formação (aqui incluindo as tarefas que esta pressupõe em fase de diagnóstico e de planeamento) começa, desde logo, pela tomada de consciência do que a avaliação deve ser e que propósitos deve servir. Esta conclusão é extensível a todos os agentes formativos que constituíram a amostra do nosso estudo.

**Às empresas**, pelo facto de ser necessário que compreendam que a formação pode e deve servir, de facto, interesses estratégicos e organizacionais e ainda pelo facto de poderem e deverem exigir mais e melhores serviços formativos a quem os presta.

**Às entidades formadoras**, uma vez que a sua competitividade enquanto prestadoras de serviços disso depende.

**Aos formadores**, por último, tendo em conta que a sua centralidade do processo formativo não decorre apenas da execução da formação se encontrar a meio do ciclo formativo. Para que seja eficaz, ela alimenta-se da qualidade das informações e do trabalho desenvolvido a montante e necessita, para que seja, cada vez melhor, do feedback a jusante. Ou seja, importa que os formadores sejam mais vezes chamados a participar nas fases de diagnóstico e que estejam, sempre que possível, envolvidos na recolha de dados ao nível dos resultados da formação.

No caso das entidades formadoras e dos formadores, esse aprofundamento das competências avaliativas pode significar a diferença entre permanecerem, ou não, no mercado. Mesmo que, nos próximos anos, este continue a dispor de avultadas verbas no âmbito de programas financiados.

## Capítulo 14 – Conclusões e recomendações

Julgamos pertinente começar por recordar os principais objectivos definidos para este trabalho:

- identificar as principais tendências formatadoras da formação profissional contínua, no que diz respeito, a formas de organização da formação e estratégias avaliativas;
- conhecer a representação que os empresários (grandes destinatários dos esforços formativos e, como tal, agentes importantes na detecção de tendências formatadoras de futuro) fazem da formação profissional, do modo como tem vindo a ser administrada e avaliada, no sentido de averiguar preocupações e preferências;
- conhecer a importância que os empresários atribuem à avaliação da formação e analisar o modo como avaliam a formação de que são beneficiários;
- conhecer e analisar as principais práticas de avaliação da formação profissional contínua em Portugal, por parte de entidades formadoras, designadamente à luz do actual referencial assente no conceito de competência;
- identificar eventuais dificuldades na avaliação e certificação de competências, relacionando esse facto com as formas de organização da formação (da presencial ao e-learning, passando pela formação-acção);
- identificar e analisar casos de excelência e factores críticos de sucesso nas práticas de avaliação da formação;
- conhecer as estratégias, práticas e instrumentos de avaliação da formação utilizadas pelos formadores;
- diagnosticar necessidades de formação nos principais agentes formativos - os formadores - no que diz respeito às práticas de avaliação da formação, no actual contexto de emergência das competências como quadro de referente e de desenvolvimento do regime de e-learning e da formação-acção;

- apresentar sugestões possíveis para cuidados necessários ao nível das estratégias e práticas avaliativas, de forma a poder contribuir para a consolidação de uma cultura avaliativa no país.

De forma a podermos atingir estes objectivos, começámos este estudo com a caracterização do actual paradigma civilizacional em que vivemos – a Sociedade do Conhecimento –, aí posicionando Portugal. Para esse efeito, analisámos a importância da educação e da formação enquanto vectores estratégicos do desenvolvimento na Sociedade do Conhecimento, caracterizámos os actuais modelos de organização do trabalho, identificámos factores críticos de competitividade e explicámos por que razão, não obstante os enormes esforços, sobretudo, das duas últimas décadas, o caminho que Portugal tem de percorrer é ainda longo e árduo. Para além destas preocupações, esta primeira análise ajudou a perceber a importância que a formação assume e os cuidados com que esta deve ser passada à prática, sob pena de se mudar alguma coisa... e tudo ficar na mesma.

Em seguida, foi nossa intenção conhecer os vários agentes formativos, ao nível das responsabilidades e preocupações de cada um. Do Estado às empresas e formandos, passando pelas entidades formadores, pelos formadores e pelas associações, são vários os *stakeholders* que constituem a rede formativa, não sendo as perspectivas e expectativas de cada um necessariamente as mesmas. O conhecimento dos vários agentes e das suas expectativas e posicionamentos ajudou, também, a perceber o modo como cada um destes agentes formativos encara a avaliação e as responsabilidades que aí lhe cabem.

Procurámos ainda, à luz do realismo necessário neste tipo de abordagens, identificar os principais problemas com que a avaliação se tem vindo a defrontar e analisar as suas principais causas. Esta análise revelou-se da maior importância para a própria elaboração/concepção dos instrumentos de recolha de dados, ao obrigar-nos a formular questões, nos instrumentos de recolha de dados, que tivessem mais hipóteses de serem entendidas pelos agentes formativos auscultados.

Antes de explicitarmos e detalharmos o que a principal literatura disponível fornece sobre as problemáticas em análise, procurámos perceber o que é, concretamente, a formação e como deve ser entendida. Tratava-se de uma necessidade incontornável no âmbito deste estudo, tendo em conta a

necessidade de mais facilmente se poder enquadrar e compreender os modelos de avaliação a adoptar.

A explicitação dos modelos de formação – individual e organizacional – ajudou-nos, assim, a mais facilmente perceber os fundamentos das principais estratégias de avaliação da formação. Assumiu-se como referencial de trabalho, para este estudo, o modelo de avaliação de Kirkpatrick, com as adaptações entendidas como convenientes, pois trata-se do modelo mais internacionalmente citado e, porventura por essa razão, o modelo adoptado pela DGERT para os processos de acreditação das entidades formadoras em Portugal.

A adopção deste modelo de avaliação da formação (sobretudo, encarado em todas as suas dimensões e implicações, como sempre temos defendido e praticado) gera necessidades de articulação lógica e de alinhamento construtivo com as demais fases do ciclo formativo, em particular as que mais nos preocuparam nesta investigação: a do diagnóstico de necessidades de formação e a do planeamento. Neste contexto, procurámos caracterizar o que a literatura disponível apresenta como sendo as boas práticas para estes dois domínios de intervenção formativa, de modo a que mais facilmente pudessem ser entendidos os instrumentos que adoptámos, as questões que colocámos, a análise que fizemos aos dados recolhidos, os juízos de valor que efectuámos e, não menos importante, as recomendações que iremos apresentar.

No âmbito da explicitação teórica deste modelo de avaliação, procurámos colmatar uma lacuna repetidamente encontrada nas publicações e literatura disponível sobre avaliação da formação profissional e que consiste em não atribuir a devida importância ao segundo nível de avaliação – a avaliação das aprendizagens. Socorremo-nos, por isso, da importante produção teórica que existe, a este respeito, no âmbito das ciências da educação e, de forma a melhor podermos actualizar essa abordagem, detalhamos e compreendemos em profundidade o que constitui os quadros de referentes possíveis (objectivos e competências), pois a adopção de um ou outro condiciona estratégias, metodologias e instrumentos de avaliação das aprendizagens. Nesse contexto de preocupações, revimos uma extensa literatura sobre a problemática dos objectivos de formação, de forma a deixar claro o contributo que ainda podem ter em contextos educativos/formativos e procurámos clarificar o conceito de competência, tão marcado por confusões conceptuais comprometedoras da acção.

Tendo em conta a centralidade das novas formas de organização da formação e os intuitos deste estudo, clarificámos, também, os conceitos de formação-acção e de e-learning, de forma a que se entendessem os seus pressupostos e mais facilmente se pudessem perceber as potencialidades e limitações que geram, no que à definição de estratégias avaliativas diz respeito. Relativamente à formação-acção, reflectimos sobre as consequências da sua adopção no que diz respeito às estratégias avaliativas, designadamente pelo facto de os níveis 2 (aprendizagens) e 3 (transferência) se encontrarem, nesta forma de organização da formação, menos estanques. No caso do e-learning, trouxemos, para efeitos de análise, a abordagem *beyond e-learning* de Rosenberg (2007), que redefine o próprio conceito de formação e, por essa via, obriga à revisão das estratégias avaliativas a adoptar.

Apresentámos as bases conceptuais e teóricas do nosso estudo empírico e as conclusões que, nas várias situações investigativas em que nos vimos envolvidos, fomos podendo retirar, dessa forma enquadrando a análise dos dados recolhidos no terreno e procurando facilitar as conclusões parciais que fomos apresentando.

É, agora, chegada a altura de sintetizar as principais conclusões deste estudo, bem como de enunciar algumas recomendações que, em nosso entender, poderão contribuir para melhorar práticas de formação, designadamente, no que diz respeito ao sempre difícil domínio da avaliação.

Para o efeito, analisaremos as principais ilações a retirar do estudo e equacionaremos algumas medidas que, em nosso entender, poderão minorar as fraquezas e ameaças detectadas e potenciar as forças e as oportunidades identificadas. Fá-lo-emos em função dos principais pontos de análise do estudo:

- 1) A avaliação e as pressões sociais e políticas;
- 2) A opção da formação e suas práticas;
- 3) Diagnóstico de necessidades de formação e planeamento;
- 4) As novas formas de organização da formação;
- 5) Avaliação da formação.

#### **14.1.A avaliação e as pressões sociais e políticas**

A avaliação da educação e da formação encontra-se condicionada, actualmente, por processos de desinstitucionalização da escola e dos centros de

formação, processos esses que são decorrentes da emergência do primado de aprendizagens não-formais e informais. Esta pressão de um paradigma que institucionaliza a vida e lhe entrega uma parte importante da responsabilidade de aprender origina necessidades difíceis de satisfazer em termos de elaboração de referenciais, de concepção de instrumentos e de escolha de metodologias.

Ao mesmo tempo que os tradicionais quadros de referentes da educação e da formação se esvaem (referimo-nos ao facto de a entrada em cena das competências ter vindo diminuir a clareza de intencionalidades formativas e ainda à circunstância de as metodologias activas diminuírem a tradicional directividade de percursos formativos), a avaliação é confrontada com pressões de desempenho, de resultados, de competitividade e de meritocracia.

Num contexto com estas características, em que o Estado descentraliza execuções e recentraliza decisões (Alves e Machado, 2009), tem-se assistido a uma emergência de posturas tecnocráticas e gerencialistas na avaliação, que reclamam um estatuto de objectividade positivista para o papel do avaliador e que, não raro, confundem rigor e validade com medida e quantificação. Este recrudescimento de um paradigma objectivista (se não mesmo positivista) assume contornos de paradoxo, se tivermos em conta, precisamente, a simultânea flexibilização da educação e da formação, retirada dos cânones formais e cada vez mais marcada pela importância das lógicas menos formais no acto de aprender. Ou seja, simultaneamente com a informalização dos espaços educativos e formativos rigidificam-se as orientações avaliativas. A avaliação aparece, assim, nesta perspectiva, como um braço armado de lógicas de gestão por objectivos, vendo-se reclamada pela economia e pela política de cariz objectivistas.

No caso da investigação em educação, esta tem vindo a ser marcada, desde a década de 80, pelo predomínio de estudos qualitativos, de orientação descritiva, circunstância que agudiza ainda mais o confronto entre os seus profissionais e as novas lógicas sociais e do próprio Estado. Este confronto ajudará a perceber, do nosso ponto de vista, as recentes desavenças entre a classe docente e o Ministério da Educação, a propósito da avaliação de desempenho de professores. Sem que seja explícito, é no mais profundo do domínio paradigmático que se poderá encontrar parte da divergência, colocando-se cada oponente a defender posições que radicam em paradigmas de base significativamente diferentes. De um lado, professores formados de acordo com

lógicas construtivistas, hermenêuticas, descritivas, imbuídas de um espírito de subjectivismo fenomenológico. Do outro, uma lógica pura de gestão por objectivos, impulsionando num sentido contrário, de regresso às preocupações da medida.

Esta pressão vê-se ainda agravada pelo facto de o Estado ter alargado a sua intervenção no que diz respeito ao que, tradicionalmente, era o objecto da avaliação. No caso concreto da educação, por exemplo, as preocupações alargaram-se a objectos de avaliação que vão bem para além das aprendizagens dos alunos. A pressão dos objectivos e da sua tradução em desempenho ampliaram as preocupações avaliativas ao desempenho das próprias instituições educativas, à *performance* dos professores e à experiência dos cidadãos (referimo-nos aos actuais processos de validação e certificação de competências).

No domínio da formação, e curiosamente, o primado do paradigma positivista e objectivista (do nosso ponto de vista, igualmente presente) tem vindo a coexistir com o afunilamento e a diminuição da amplitude da avaliação, no que aos seus objectos diz respeito.

O modo como habitualmente é entendido e posto em prática o modelo de Kirkpatrick constitui, em nosso entender, um claro exemplo do primado da medida e dos resultados (em detrimento da compreensão profunda e do processo), ao centrar-se, cada vez mais, em preocupações de medição de indicadores organizacionais de desempenho e apenas se preocupando com o controlo das aprendizagens, na medida em que estas, em cascata, permitem contribuir para objectivos de desempenho profissional e organizacional. É sintomático, deste ponto de vista, que o novo modelo, refeito pela 2ª geração da *dinastia* Kirkpatrick, se preocupe com a monitorização do processo apenas no que diz respeito ao fenómeno da transferência.

Mais recentemente, com a introdução da formação-acção, os esquemas de formação de formadores (deveremos antes dizer de consultores?) privilegiam os efeitos organizacionais, subalternizando o quadro de referentes dos objectivos de formação e, conseqüentemente, a avaliação das aprendizagens. Existe uma preocupação de relação causa-efeito, estruturada em metodologias de gestão de projectos por objectivos, que reduzem aos indicadores de desempenho organizacional as preocupações da avaliação quanto aos efeitos possíveis da formação. Ou seja, também no mundo da formação, o gerencialismo a que atrás

nos referimos constitui a actual palavra de ordem na avaliação da formação, com os indicadores de performance organizacional a funcionarem como eucaliptos na terra da avaliação, secando todos os outros objectos da avaliação e a preocupação com outras ordens de possíveis efeitos.

E é por isso que, agora mais do que nunca, vale a pena estar atento às pseudo-avaliações de que fala Stufflebeam (2007). Estas pseudo-avaliações são, ao mesmo tempo, causa e consequência do facto de a avaliação se ver reclamada por várias disciplinas e áreas do saber e, por isso, correr o risco de ficar esvaziada de teorias, paradigmas e fundamentações unificadoras. A ser assim, e porque a avaliação pode ser tudo, corre o risco de se tornar em nada.

Este problema é tanto maior no campo da avaliação da formação quanto não consta que aqui tenha havido, como no mundo da educação, períodos históricos com marcado pendor construtivista e regulador (óptica formativa da avaliação). Esta inexistência de uma história da avaliação da formação, com diferentes idades e perspectivas, por natureza conflitantes mas complementares, fazem inclinar os avaliadores para a escolha de metodologias submetidas a pressões gerencialistas, uma vez que não se pode escolher e optar por aquilo que se desconhece.

Daí que, na esteira de Alves e Machado (2009), apelemos:

- ao questionamento da dimensão epistemológica da avaliação, com uma análise profunda e devidamente problematizada das disciplinas de referência e a formulação/identificação de paradigmas específicos para a investigação em avaliação;
- ao recurso regular e continuado a práticas meta-avaliativas, como forma de colocar a própria avaliação sob análise.

De forma a que isto possa ter lugar, há um conjunto concreto de propostas e soluções que importa, igualmente, apresentar.

## **14.2.A opção da formação e suas práticas**

Este trabalho permitiu confirmar dados disponíveis ao nível do País que atestam existir ainda um número importante de organizações e de profissionais nelas envolvidos que não beneficiam de formação profissional. Na amostra inquirida, 41% das empresas não promoveram qualquer formação profissional nos três anos que antecederam a recolha de dados, o que, para além de permitir

constatar o seu incumprimento legal, nos permite inferir da importância que atribuem à formação.

Nalguns casos, esse incumprimento resultou de desconhecimento da legislação. Noutros, de discordância. Noutros, ainda, do facto de existirem problemas de vária ordem na realização da formação, sendo de relevar a dificuldade de disponibilizar colaboradores para formação em horário laboral, até e desde logo pela pouca importância que estes, alegadamente, lhe atribuem.

Estas conclusões sugerem que há ainda um importante trabalho a desenvolver no sentido de promover a aprendizagem ao longo da vida como vector essencial do reforço de empregabilidade e de competitividade.

Esse trabalho só poderá ser realizado mediante a congregação de esforços de entidades formadoras, entidades reguladoras, formadores, autarquias, associações, sindicatos, empresas e Estado.

**As entidades formadoras**, assumindo cabalmente o seu papel de prestadoras de serviços de formação, o que implica reforçar as suas competências em domínios críticos do ciclo formativo, como o diagnóstico de necessidades, o planeamento e a avaliação.

**As entidades reguladoras**, exigindo mais e melhores fundamentações dos projectos de formação e não sendo contemporizadoras com más práticas. Simultaneamente, e com o apoio dos outros agentes formativos e do próprio Estado, as entidades reguladoras da formação em Portugal deveriam, em nosso entender, encabeçar um esforço nacional de reflexão e de consolidação de boas práticas formativas, em jeito de orientações deontológicas, que definissem direitos e deveres de quem presta serviços de formação e fixando patamares mínimos de exigência que fossem por todos conhecidos.

**Os formadores**, pois precisam de ver instituída e devidamente formalizada a sua profissão. Sendo certo que esta se encontra descrita e legalmente institucionalizada, tendemos a crer que há ainda medidas complementares que em muito beneficiariam o acesso à profissão e o modo como esta é desempenhada. Referimo-nos, entre outras medidas possíveis, a um trabalho de cristalização de práticas, experiências, vivências e valores sob a forma de um Código Deontológico do Formador, no âmbito do qual, para além de uma detalhada definição do seu perfil de competências, se explicitassem direitos e deveres de quem assegura esta actividade. A existência de um Código Deontológico como o que atrás referimos permitiria a todos os agentes

formativos, com especial destaque para os próprios visados – os formadores, a disponibilização de um referencial para modos e regras de actuação, de par com formas de pensar a profissão que, em muito, poderiam beneficiar, no quotidiano, o desempenho destes profissionais e dos demais agentes formativos com que operam em contextos formativos. Esse Código Deontológico deveria contemplar algumas das directrizes constantes dos standards definidos internacionalmente para a dimensão avaliativa (Joint Committee)

**As autarquias**, apoiando campanhas de sensibilização, disponibilizando espaços publicitários e envolvendo-se, elas próprias, em iniciativas regionais de formação, desempenhando uma função modelizadora e catalizadora de esforços para a educação e a formação. Tendemos a crer que, salvo honrosas excepções, o papel desempenhado pelo poder local na promoção da educação e da formação como eixos estruturantes do desenvolvimento não tem sido suficiente, em quantidade como em qualidade. Vale, por isso, a pena que re-equacionem as suas responsabilidades e papéis, numa óptica de cidades aprendentes, até e desde logo porque a competitividade das cidades joga-se, cada vez mais, na capacidade que revelam de captar, envolver e dinamizar cidadãos qualificados. De referir que o actual contexto é propiciador de uma análise deste tipo, tendo em conta que a educação e a sua gestão têm vindo a ser progressivamente descentralizadas, estando em curso uma transferência de competências no domínio da educação para o poder regional e local. Neste contexto, as autarquias podem e devem operar uma reflexão estratégica quanto ao modo como podem passar a constituir pólos catalisadores de uma nova forma de pensar e, sobretudo, de retirar proveito da educação e da formação. Estas duas importantes vertentes do desenvolvimento têm de merecer mais amor e menos paixão, assim como a lucidez resultante de práticas formativas e avaliativas bem estruturadas e operacionalizadas.

**As associações**, regionais e sectoriais, promovendo estudos e análises, no âmbito dos quais se conheçam pontos fortes e fracos, ameaças e oportunidades, analisando a massa crítica empresarial dos seus associados, seleccionando e divulgando boas práticas, apoiando as empresas nos seus esforços formativos, divulgando informações e prestando aconselhamento quanto a direitos e deveres ao nível da formação profissional. Em conjunto com as autarquias, e apoiadas pelas entidades reguladoras da formação profissional em Portugal, achamos que é chegada a altura de se conceber e disponibilizar um serviço especificamente

vocacionado para as questões da formação profissional. Referimo-nos a espaços de atendimento, destinados a empresas e activos que se queiram inteirar de direitos, deveres e oportunidades para a aprendizagem ao longo da vida, e que lhes facilite, em termos de rapidez e simplicidade, o acesso a informação que é, por natureza, complexa e *iniciática* e que, por essa razão, se encontra filtrada, nem sempre pelas melhores razões, pelas entidades formadoras e pelas várias organizações que conseguem aceder à informação disponível e a saber utilizá-la ao serviço da apresentação de propostas e projectos de formação junto das entidades financiadoras.

Para além dessa função de simplificação de escolhas e selecções, esse serviço informativo poderia, por isso, funcionar à semelhança de um espaço de defesa do consumidor de serviços de formação, que consolidasse, na clientela da formação, uma maior consciência do que é a formação e de como esta deve ser assegurada pelas entidades formadoras, obrigando-as, assim, a melhorar, sistematicamente, os seus níveis de qualidade no modo como prestam os seus serviços. Trata-se, em suma, de criar condições para que haja mais níveis de exigência por parte de quem procura serviços de formação, circunstância que determina, obrigatoriamente, maior qualidade na oferta.

**Os sindicatos**, re-equacionando o modo como proporcionam formações aos seus associados e orientando-as em função de lógicas prospectivas. Referimo-nos à preocupação de poder assegurar apoio formativo que promova e desenvolva competências adequadas às exigências que o futuro (não será já o presente?) encerra e, como tal, menos preocupação com orientações passadistas – centradas exclusivamente em alegados direitos adquiridos que as novas formas de organização do trabalho já não mais fundamentam nem legitimam. A ser assim, deverão passar a basear as suas formações numa correcta análise de modelos de organização do trabalho, numa mais fiável e válida auscultação do mercado e do que este valoriza; ou seja, deverão alicerçar a formação que promovem em DNF devidamente estruturados e sistematizados e, ainda, apoiar esforços formativos de qualificação e de reconversão à luz do que são as actuais exigências em termos de competências profissionais. Para além disso, julgamos que poderão ser determinantes na sensibilização dos activos para a formação profissional, por exemplo, informando-os dos direitos consagrados na actual legislação laboral e fazendo, assim, com que as empresas, se mais não for pela pressão das bases, se encarreguem de cumprir o que está estipulado legalmente

em matéria de formação dos seus colaboradores. No sentido de assegurar que a actual legislação (que, actualmente, obriga a 35 horas de formação anuais por colaborador) constitua uma regra e não apenas uma excepção, será necessário que se informem e sensibilizem os trabalhadores para os seus direitos, levando-os, assim, a exigir às respectivas entidades empregadoras o que lhes é devido. Como será fácil de ver, esta medida apenas poderá surtir resultados caso seja passada à prática em conjunto com as demais propostas aqui apresentadas, designadamente a de campanhas integradas de sensibilização para a importância da formação, sob pena de não se conseguir ultrapassar um dos problemas referidos neste estudo: a falta de motivação dos trabalhadores para a frequência de acções de formação.

**As empresas**, cumprindo os seus deveres junto dos seus colaboradores, enquanto promotoras da aprendizagem ao longo da vida, e informando-se junto das respectivas associações e entidades financiadoras de direitos e deveres em termos de formação profissional, de forma a poderem ser cada vez mais exigentes enquanto consumidoras de serviços de formação profissional. Tendemos a crer que as melhorias progressivamente introduzidas em termos de práticas de gestão acarretarão, por si só, alterações significativas no modo como a formação é incorporada e assimilada pelas empresas. No entanto, e porque o caminho a percorrer continua longo, julgamos que é necessário não esperar pela elevação dos níveis de competências de gestão dos empresários portugueses. Antes os devemos levar a perceber, quanto antes, o que a formação pode fazer para elevar níveis de competitividade e quais as condições necessárias para que não seja apenas mais um custo que, como tal, é sistematicamente relegado para último plano, sobretudo, em momentos de crise e instabilidade, como o que agora vivemos.

**O Estado**, enquanto regulador do sistema, simplificando processos de candidatura e de acesso a apoios à formação, uniformizando o sistema de formação, integrando programas de apoio, de forma a permitir que as entidades operem de forma transversal aos vários ministérios e introduzindo, tão rapidamente quanto possível, o equivalente ao "SIMPLEX" na formação profissional. Foi possível perceber, nas várias informações recolhidas, que a simplificação dos processos de candidatura e de acesso aos financiamentos é uma preocupação de entidades formadoras, associações, empresas e formadores. Parece haver alguma unanimidade em todas fontes de informação

do estudo quanto a este assunto, razão pela qual se torna importante rever procedimentos ao nível dos mecanismos de funcionamento e de processos de candidatura.

Julgamos, ainda, que **a comunicação social** deve ser chamada a desempenhar o seu papel, assumindo as suas responsabilidades de esclarecimento público e constituindo factor de mobilização. Mais do que retratar casos de fraudes, problemas, incoerências, dificuldades e má aplicação de verbas, a comunicação social pode e deve fazer parte integrante de uma campanha de mobilização em torno da formação profissional e da sua indispensabilidade, destacando as boas práticas, elogiando os resultados positivos, identificando factores críticos de sucesso, procedendo a análises comparativas com outros países e exortando o seu público a compreender a indispensabilidade da formação contínua num contexto profissional em permanente mudança. De facto, o seu papel informativo pode e deve ter como consequências efeitos formativos.

### **14.3. Diagnóstico de Necessidades e Planeamento da Formação**

O que este estudo permitiu constatar foi que o esforço de melhoria a desenvolver ultrapassa em muito o que as entidades formadoras podem/devem fazer. Se é certo que estas devem ver melhoradas as competências de que dispõem, no sentido de aumentar a quantidade e qualidade de diagnósticos de necessidades de formação e do modo como planeiam (o que implica um maior esforço de qualificação dos técnicos de formação com que operam e de que se socorrem), também não é menos verdade que esse *upgrade* não será suficiente, por si só, para que a formação profissional passe a assentar em fundamentações, enquadramento e razões de ser sólidas, válidas e fiáveis.

Como foi possível constatar, há lacunas nos próprios formadores que importa colmatar e que começam ao nível do próprio conhecimento que estes agentes formativos revelam ter do que é um diagnóstico de necessidades e do *output* informativo que é suposto proporcionar.

De facto, este estudo permitiu apurar que o grau de qualidade que os formadores parecem reconhecer nas práticas de diagnóstico de necessidades de formação e de planeamento resulta menos dessa qualidade *de facto* e mais do

desconhecimento do modo como aquelas devem ser estruturadas e implementadas.

Não deixa de ser estranho que um em cada três formadores refira desconhecer quais as metodologias de diagnóstico de necessidades de formação que foram utilizadas para fundamentar as formações em que intervêm. É um facto que as entidades formadoras têm elevada responsabilidade nesta falta de conhecimento, pois cabe-lhes a tarefa de explicitar, na qualidade de contratadoras, os problemas encontrados e que fundamentam a opção formativa. Mas parece-nos igualmente verdadeiro que é também responsabilidade dos formadores preocuparem-se por conhecer as razões que fundamentam e justificam o seu trabalho. De outra forma, como poderão adequar a formação que realizam aos contextos específicos em que os seus formandos operam? O trabalho de um formador limitar-se-á ao que se passa em sala, em nada afectado pelo que o antecede e pelos efeitos que promove?

Este esforço de qualificação dos formadores pode, perfeitamente, ser também assumido pelas próprias entidades formadoras.

Desde logo, qualificando os seus próprios técnicos. Julgamos que será imprescindível que as próprias entidades formadoras se socorram de formação, disponibilizada aos seus técnicos e gestores de formação, que lhes permita conhecer as bases teóricas do diagnóstico de necessidades e do planeamento e a conceber/estruturar procedimentos internos para estes domínios do ciclo formativo.

Em segundo lugar, valerá a pena que as entidades formadoras diagnostiquem as suas próprias necessidades, no que diz respeito aos níveis de competências dos seus formadores, de modo a conceberem e disponibilizarem, em primeiro lugar aos seus formadores nucleares, formações que permitam o desenvolvimento dos perfis profissionais destes, pois isso reforçará a sua capacidade de actuação enquanto entidades formadoras. Não subestimando a importância de formação contínua de formadores que incida sobre os aspectos relacionados com a execução e a monitorização, achamos que, no actual contexto, valerá a pena conceber e disponibilizar formação contínua de formadores (por exemplo, sob a forma de permuta de serviços) que tenha como principais preocupações as fases a montante e a jusante da execução, designadamente, o diagnóstico de necessidades de formação e a avaliação. Dessa forma, para além de proporcionarem aos seus formadores as condições

necessárias à renovação do seu Certificado de aptidão Pedagógica, as entidades formadoras estarão também a contribuir para uma actuação mais integrada e concertada entre agentes formativos, técnicos/gestores de formação e formadores.

No caso das empresas, também urge fazer este esforço de sensibilização, ainda que por razões diferentes. Parece-nos evidente, com a realização deste trabalho, que as empresas beneficiárias da formação têm consciência de que a formação se encontra ao serviço do reforço de factores de competitividade, mas que essa consciência ainda não se traduz em práticas concretas. No respeitante ao diagnóstico de necessidades, deparámos com o facto de haver, maioritariamente, recurso a pessoal interno, nem sempre dispondo das qualificações necessárias. No caso do planeamento, por outro lado, foi com alguma surpresa que constatámos que nem sempre o planeamento da formação é realizado.

Este tipo de actuações acarretam problemas de monta, sendo de relevar o facto de a formação ficar, desta forma, reduzida a um custo e apenas como tal poder ser avaliada e contabilizada. Ou seja, a manterem-se este tipo de modos de gestão da formação, tornar-se-á difícil poder controlar, com o rigor mínimo, o que se pretende atingir com a formação, o modo como se atinge e, por maioria de razão, o que se atinge.

Não lhes competindo serem especialistas em gestão da formação, as empresas e os seus gestores podem e devem, não obstante, ser mais elucidados quanto ao modo como a formação deve ser gerida, até e desde logo para pressionarem as entidades formadoras no sentido de uma qualidade superior na prestação de serviços formativos.

#### **14.4. As novas formas de organização da formação**

Se não for por mais razão alguma, a entrada no mercado de trabalho dos Nativos Digitais irá provocar necessidades de reequacionamento das actuais práticas formativas, fazendo-as evoluir no sentido de uma maior abertura à vida, de um maior recurso a novas tecnologias da informação e da comunicação e, conseqüentemente, na reformulação do papel do formador.

No entanto, e de forma a que as promessas do e-learning possam ser cumpridas, tivemos oportunidade de ver que há um reforço de competências a operar no domínio dos perfis dos agentes formativos.

Como em todos os novos movimentos que se geram nas sociedades, tendemos a crer que também este entusiasmo com as TIC e as suas promessas abrandará, criando condições para uma reflexão mais madura e bases de sustentação mais sólidas. Temos assistido a adesões pouco reflectidas a práticas de e-learning, onde as modas se sobrepõem à reflexão pedagógica e em que as opções formativas são mais determinadas pelo *colorido* das actividades do que por uma explicitação das finalidades pretendidas com a formação.

Tivemos aqui ocasião de apresentar o conceito de e-learning com que claramente nos identificamos, e que o poderá fazer evoluir para lógicas de arquitectura organizacional de aprendizagem e desempenho, ao mesmo tempo que se assume como um excelente quadro de referentes para entidades formadoras, formadores e organizações.

Será igualmente necessário proceder a uma avaliação do impacte de formas de organização da formação como a formação-acção, de forma a poder conhecer o real valor acrescentado que pode trazer. Não questionando a sua pertinência e as vantagens que pode trazer, julgamos ter conseguido alertar, através deste estudo, para o facto de a sua adopção implicar a preparação cuidada dos vários agentes formativos, sob pena de se consumir mais recursos e obter inferiores resultados.

#### **14.5. Avaliação da formação**

Este constitui, de entre todos os domínios do ciclo formativo, o parente mais pobre.

Sabemos que o grau de exigência na estruturação dos diagnósticos de necessidades de formação por parte das entidades financiadoras tem vindo a aumentar e que isso, por seu turno, acarretou mais e melhores práticas (ainda que, como vimos, claramente insuficientes). O mesmo não parece poder dizer-se, contudo, do domínio do acompanhamento e avaliação.

Pelo que nos foi permitido saber, a qualidade dos diagnósticos e do planeamento não constitui factor de garantia da qualidade das práticas avaliativas. Ou seja, e pelo que nos foi referido pelos inquiridos, o facto de

existirem procedimentos estruturados de diagnóstico e de planeamento não acarreta, necessariamente, práticas de avaliação da formação consentâneas.

Porventura, uma das explicações possíveis para o que afirmámos reside no facto de a avaliação da formação exigir tempo, exactamente aquilo que as exigências administrativas e burocráticas dos financiamentos, habitualmente, não contemplam. O que significa que valerá a pena rever o modo como são instruídos os dossiers contabilísticos da formação e os momentos em que podem e devem ser encerrados.

Apesar da avaliação constituir uma das preocupações centrais do QREN, circunstância que muito nos apraz, todos sabemos que não adianta impor, por via de lei, aquilo que os agentes no terreno não estão capacitados para respeitar. O actual confronto entre o Ministério da Educação e os professores, a propósito do sistema de avaliação de desempenho de docentes, demonstrou-o à saciedade.

É inegável que as entidades formadoras continuam deficitárias em competências avaliativas. A única avaliação que constitui prática corrente é a da satisfação, sendo ainda muitos os casos em que se trata do único nível de avaliação realizado. Importa, por isso, qualificar técnicos, gestores de formação e formadores no que diz respeito a modelos de avaliação da formação, metodologias e instrumentos.

A entrada em cena do e-learning e da formação-acção veio trazer preocupações acrescidas, tal como nos foi possível demonstrar, e que fazem com que o problema da falta de competências avaliativas, em vez de diminuir, se agrave.

Julgamos que a última publicação do IQF, no âmbito da qual se explicita o modelo PERTA, deveria ser objecto de divulgação à escala nacional, com a realização de sessões de divulgação e de acções de formação com acreditação para efeitos de renovação de CAP (Certificado de Aptidão Pedagógica). Trata-se de um interessante trabalho, revelador das preocupações avaliativas e explicitador de modos concretos e práticos de avaliar a formação e que, por isso mesmo, carece de mais disseminação.

Para além disso, a actual DGERT deveria retirar mais proveito, próprio e de alcance nacional, do enorme manancial de informação de que dispõe, identificando as principais lacunas detectadas nas entidades formadoras a operar em Portugal, identificando boas práticas de avaliação da formação, divulgando casos considerados exemplares e explicitando factores críticos de sucesso na

definição e passagem à prática de estratégias e metodologias avaliativas. Não nos parece que a utilização dessa substancial e importante informação tenha ainda conhecido a análise que merece e a divulgação que se impõe que seja feita.

Essa divulgação poderia ser feita através de um *website*, útil para todos os agentes formativos, inclusive enquanto fonte importante de informações para as empresas e particulares interessados em poder “separar o trigo do joio”. Simultaneamente, e com base nessa informação, poder-se-ia atribuir prémios a práticas de excelência, por domínios de intervenção, sendo de destacar, à luz do que parecem ser as principais carências detectadas, os domínios do Diagnóstico de Necessidades e do Acompanhamento e Avaliação da Formação.

O perfil de competências dos técnicos e gestores de formação, já definido e disponível através da Classificação Nacional de Profissões, deveria ser detalhado e completado, de modo a incluir os saberes essenciais (saber, saber-fazer e saber-estar), dessa forma permitindo conceber e disponibilizar formações que permitissem certificar a actividade profissional.

Tendo em conta que alguns dos domínios de intervenção formativa, como o caso do *Diagnóstico de Necessidades* e do *Acompanhamento e Avaliação da Formação*, são momentos do ciclo formativo que requerem, para além dos conhecimentos básicos da actividade formativa, competências ao nível da investigação, julgamos que seria benéfico envolver, no desenho e disponibilização de formação para estes agentes, centros de produção de saber como as instituições universitárias e politécnicas. Importaria, por isso, que estas instituições e os seus profissionais da investigação fossem envolvidos no “mundo” da formação, de modo a poderem ajudar entidades formadoras e técnicos de formação (no âmbito, por exemplo de Pós-Graduações, Mestrados e Doutoramentos) a desenvolver competências que se revelam imprescindíveis para um elevado nível de desempenho enquanto agentes formativos, em particular nos domínios onde esses níveis de desempenho se encontram deficitários: DNF e Avaliação.

#### **14.6. Uma nova profissão: o avaliador**

Na senda do actual movimento de classificação nacional de profissões, com as decorrentes necessidades de certificação de competências, julgamos da maior

importância que se avance para a elaboração de um perfil de competências do **avaliador**.

A importância crescentemente atribuída à avaliação a que já atrás aludimos, em particular nos domínios da educação e da formação, justifica plenamente que a avaliação ascenda ao estatuto de profissão. Há várias tendências que o justificam, de resto: 1) a emergência de oportunidades de carreira como avaliador; 2) o desenvolvimento e disponibilização de programas de formação no domínio da avaliação; 3) a institucionalização da avaliação na formação e educação em Portugal; 4) o desenvolvimento da avaliação como algo de distinto e autónomo de outras profissões; e 5) os desenvolvimentos metodológicos no campo específico da avaliação.

Neste contexto, julgamos importante que se constitua uma equipa de trabalho, com personalidades relevantes dos contextos da educação e da formação, que defina o directório de competências exigido a quem desempenha a actividade da avaliação e que constitua a base da consolidação de uma profissão, de modo a permitir ao mercado uma melhor actuação em termos de selecção, desenvolvimento/formação e avaliação de avaliadores profissionais. Tendo em conta as actuais tendências, julgamos mesmo que se deveria estabelecer como meta última a certificação de avaliadores. Esta certificação poderia e deveria ser complementada com a inclusão de normas deontológicas para a actividade profissional como avaliador. Para esse fim, sugere-se a adopção e disseminação dos standards definidos pelo *Joint Committee on Standards for Evaluation (1994, 2003 e 2009)* e que constituem uma incontornável base de trabalho para a difícil tarefa de avaliar.

Temos como certo que estas medidas não esgotam o que pode ser feito no domínio do diagnóstico de necessidades e da avaliação da formação com vista a um incremento significativo das práticas. No entanto, julgamos que constituem uma base sólida para a reflexão.

Esperamos ter sido úteis ao trazer mais um contributo para o importante debate em torno da formação profissional e dos caminhos necessários à sua evolução. Resta-nos esperar que as ideias aqui apresentadas e propostas sejam analisadas, divulgadas, corrigidas, alteradas, ampliadas, modificadas, elogiadas, criticadas,... Em suma, aproveitadas.

## BIBLIOGRAFIA

1. ABRECHT, Ronald, (1994), *A Avaliação Formativa*, Rio Tinto, ASA.
2. ALAIZ, Vítor, GÓIS, Eunice, GONÇALVES, Conceição, (2003), *Auto-avaliação de escolas, pensar e praticar*, Porto, Edições ASA.
3. ALMEIDA, Paulo Nunes, (2005), *Liberalização obriga a mudança de paradigma*, in *Economia Pura*, nº 69, 75-77.
4. ALVES, Maria Palmira, MACHADO, André Eusebio (org.), (2009), *Avaliação com sentido(s)*, V.N. Famalicão, de Facto.
5. AMARAL, Luís Mira, (2002), *Longe da Nova Economia*, in *Economia Pura*, nº 44, 52-55.
6. AMARAL, Paulo Cardoso, PEDRO, José Maria, (2004), *O Capital Conhecimento, modelos de avaliação de activos intangíveis*, Lisboa, Universidade Católica Editora.
7. ARDIZZONE, Paolo, (2003), *Didáctica para e-learning, métodos e instrumentos para la innovación de la enseñanza universitaria*, Málaga, Ediciones Aljibe.
8. ARETIO, Lorenzo Garcia, (2001), *La educacion a distancia*, Barcelona, Ariel Educación.
9. ATTALI, Jacques, (2007), *Breve História do Futuro, a incrível história dos próximos 50 anos*, Lisboa, Publicações D. Quixote.
10. BAMBERGER, Michael, RUGH, Jim, LINDA, Mabry, (2006), *RealWorld Evaluation*, Thousand Oaks, Sage Publications.
11. BAPTISTA, António Manuel, (2002), *O Discurso Pós-Moderno Contra a Ciência – obscurantismo e irresponsabilidade*, Lisboa, Gradiva.
12. BARBIER, Jean-Marie, (1985), *A avaliação em formação*, Porto, Edições Afrontamento.
13. BARDIN, Laurence, (1995), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
14. BARLOW, (2003), *Avaliação escolar, mitos e realidades*, Porto Alegre, ARTMED.
15. BARREIRA, Aníbal, MOREIRA, Mendes, (2004), *Pedagogia das Competências, da teoria à prática*, Porto, Texto Editora.
16. BARRON, T. (1998). *Is there an ROI in ROI*, in Kirkpatrick, Donald (compiled), *Another Look at Evaluating Training Programs*. Alexandria: American Society for Training and Development.
17. BASSARD, Henry, (1992), *Apostar na formação-acção*, Lisboa, DIRIGIR, nº 24 (Junho), p.37 a 40
18. BELLIER, Sandra (dir), (2000), *Compétences en Action*, Paris, Éditions Liaison.
19. BENTLEY, Trevor, (1991), *The Business of Training*, London, McGraw-Hill International Limited
20. BERNARDES, Carla, MIRANDA, Filipa, (2003), *Portefólio, uma escola de competências*, Porto, Porto Editora
21. BIGGS, John, (1999), *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*, London, Society for Research into Higher Education.
22. BLACK, P. E WILLIAM, D. (1998), *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*, retirado em 7 de Maio de 2008 de [www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm](http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm)
23. BLOOM, Benjamin, KRATHWOHL, David, MASIA, Bertram, (1977), *Taxionomia de objetivos educacionais 2 : domínio afetivo*, Porto Alegre, Editora Globo.
24. BOAVIDA, João, (1998), *Educação : objetivo e subjectivo*, Porto, Porto Editora.

25. BOGDAN, Robert, (1994), *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora.
26. BOTERF, Guy, (1989), *Comment Investir en Formation*, Paris, Les Éditions D'Organization.
27. BOTERF, Guy, (1990), *75 fiches-outil, L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, Les Éditions D'Organization.
28. BOTERF, Guy, (1994), *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation.
29. BOTERF, Guy, (1999), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Les Éditions D'Organization.
30. BOTERF, Guy, (2000), *L'ingénierie des Compétences*, Paris, Les Éditions D'Organization.
31. BOTERF, Guy, (2003), *Développer la compétence des professionnels*, Paris, Éditions d'Organisation, 4ª edição.
32. BOTERF, Guy, DUPOUEY, Paul, VIALLET, François, (1985), *L'audit de la Formation Professionnelle*, (3ª edição), Paris, Les Éditions D'Organization.
33. BOYATSI, R. (1982), *The Competent Manager : a model for effective performance*, New York, Wiley-Interscience.
34. BRAMLEY, Peter, (1991), *Evaluating Training Effectiveness, Translating Theory into Practice*, Herts, The McGraw-Hill Training Series.
35. BRINKERHOFF, Robert, (1987), *Achieving Results from Training*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
36. BRINKERHOFF, Robert, (2001), *High Impact Learning, strategies for leveraging business results from training*, New York, Basic Books.
37. CAETANO, A. (Coord.) (2007). *Avaliação da formação profissional – Estudos em organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
38. CAMPBELL, Katy, (1995), *E-effective Writing for E-learning environments*, Hershey, Information Science Publishing.
39. CANTON, James, (1999), *Technofutures: how leading technology will transform business in the 21st century*, Carlsbad, Hay House.
40. CARDOSO, Carlos-Cardoso, ESTEVÃO, Carlos, SILVA, Paulo, (2006), *Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior, perspectivas dos empregadores e diplomados*, Guimarães, Tecminho.
41. CARNEIRO, Roberto (coord.), (2000), *O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva*, Lisboa, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
42. CASCÃO, Ferreira, (2004), *Entre a Gestão de Competências e a Gestão do Conhecimento*, Lisboa, Edições Sílabo.
43. CASTRO, Alberto, GONZÁLEZ, Maria, OSÓRIO, António, (1997), *Dinâmica das Qualificações no Meio Empresarial Português (1985-1994): o que mudou após a integração europeia?*, in Caminhos da Economia Portuguesa, Vol. I, nº 1, Revista do Ministério da Economia.
44. CEITIL, Mário (2006), *Gestão e Desenvolvimento de Competências*, Lisboa, Edições Sílabo.
45. COIMBRA, Jorge, (2005), *O ranking mundial da Sociedade da Informação*, in Economia Pura, nº 69, 22-24.
46. COOPER, Cary, (2004), *Gestão pela Competência nas empresas*, in Economia Pura, nº 68, 42-45.
47. CORTESÃO, Luiza, (1996), *A Avaliação Formativa - que desafios?*, (2ª edição) Coleção Cadernos Pedagógicos, Porto, ASA.

48. COSME, Ariana, TRINDADE, Rui, (2002), *Isso vai sair no teste?*, Porto, Edições ASA.
49. CRUZ, Jorge Valadas, (1998), *Formação Profissional – do levantamento de necessidades à avaliação*, Lisboa, Edições Sílabo.
50. CHAPMAN, Paul, (1993), *The Economics of Training*, Hertfordshire, Harvester Wheatsheaf.
51. CHELIMSKY, Eleanor, SHADISH, William (edit.), (1997), *Evaluation for the 21st century*, California, SAGE Publications.
52. DAMAS, Maria Joaquina, (1985), *Observar para avaliar*, Coimbra, Almedina.
53. DAMAS, Maria Joaquina, DE KETELE, Jean-Marie, (1985), *Observar para avaliar*, Coimbra, Livraria Almedina.
54. DE KETELE, Jean- Marie, *Caminhos para a avaliação de competências*, in ALVES, Maria Palmira, EUSÉBIO, André Machado (org.), (2009), *Avaliação com sentido(s)*, V.N. Famalicão, de Facto.
55. DEMMA, Claude, *Pourquoi le marché unique fonctionne-t-il si mal?*, in *Alternatives économiques – hors de série n° 76*, p.46/47.
56. DESCY, Pascaline, TESSARING, Manfred, (2005), *The value of learning – evaluation and impact of education and training, executive summary*, Luxemburg, CEDEFOP.
57. DEUS, Jorge Dias, (2003), *Da Crítica da Ciência à Negação da Ciência*, Lisboa, Gradiva.
58. DGERT, *Acreditação de entidades formadoras*, <http://www.dgert.mtss.gov.pt/Emprego%20e%20Formacao%20Profissional/acreditacao/objectivos.htm>, 3 de Dezembro de 2008.
59. DGFV – Direcção Geral de Formação Vocacional, (2006), *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, nível secundário – guia de operacionalização*, Lisboa, DGFV.
60. DUVAL, Guillaume, (2008), *L´élargissement est-il un succès?*, in *Alternatives économiques – hors de série n° 76*, p.44/45.
61. ESCLAPEZ, Toni Cuadrado, (2008), *La enseñanza que no se ve – Educación informal en el siglo XXI*, Madrid, Narcea.
62. ESTEBAN, M. P. Sandin (2003), *Investigación cualitativa en educación*, Madrid, McGraw-Hill, p. 119 a 139.
63. ESTEVÃO, Carlos V., (2006), *Políticas e práticas de formação em organizações empresariais portuguesas*, Guimarães, Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
64. ESTRELA, Albano, (1994), *Teoria e prática da observação de classes*, Porto, Porto Editora.
65. EUROSTAT, (2008), *Key figures in Europe 2009*, Luxemburg, Office for the Official Publications of the European Communities.
66. EUROSTAT, (2008b), *Europe in figures 2008*, Luxemburg, Office for the Official Publications of the European Communities.
67. FERNANDES, António José, (1995), *Métodos e regras para elaboração de trabalhos académicos e científicos*, Porto, Porto Editora.
68. FERNANDES, Domingos (Coord.), (1992), *Prática e Perspectivas de Avaliação: dois anos de experiência no Instituto de Inovação Educacional*, Instituto de Inovação Educacional, texto policopiado não publicado.
69. FERNANDES, Domingos, (1994), *Contornos de uma experiência de avaliação desenvolvida no Instituto de Inovação Educacional (1990-1993)*, Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 10/11, 7-32.
70. FERNANDES, Domingos, (2005), *Avaliação das aprendizagens, desafios às teorias, práticas e políticas*, Lisboa, Texto Editores.

71. FERNANDES, Domingos, (2007), *Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal*, in ESTRELA, Albano, *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)*, Lisboa, EDUCA Unidade de I&D de Ciências da Educação.
72. FERREIRA, Carlos Alberto, (2007), *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*, Porto, Porto Editora.
73. FIGARI, Gérard, (1996), *Avaliar, que referencial?*, Porto, Porto Editora.
74. FIGARI, Gérard, (2007), *A avaliação: história e perspectivas de uma dispersão epistemológica*, in ESTRELA, Albano, *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)*, Lisboa, EDUCA Unidade de I&D de Ciências da Educação.
75. FOXON, Marguerite, (1993), *A process approach to the transfer of training*, in *Australian Journal of Educational Technology*, 9(2), 130-143.
76. FREITAS, João Abel, LANÇA, Isabel Salavisa, (2008), *Inovação e Globalização*, Lisboa, Campo das Letras.
77. GALBRAITH, John Kenneth, (1997), *A sociedade desejável*, Mem Martins, Europa América.
78. GALLAIRE, Hervé, *Rapidez, Conectividade, Inteligência: sempre mais*, in OCDE, (2000), *As Tecnologias do Século XXI, ameaças e desafios de um futuro dinâmico*, Lisboa, GEPE, p. 77 a 120.
79. GARDNER, Howard, (1992), *Assessment in context: the alternative to standardized testing*, in B. Gifford & M.C. O'Connor (Eds), *Changing Assessments: alternative views of aptitude, achievement and instruction* (p. 77-120), Boston, Kluwer.
80. GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, (2007), *Estatísticas da Educação 2005-2006*, Lisboa, GEPE.
81. GGPRIME, (2005), *Actualização da Avaliação Intercalar do PRIME, análise do relatório final*, Lisboa, GGPRIME
82. GHIGLIONE, Rodolphe, MATALON, Benjamin, (1986), *O Inquérito - teoria e prática*, Lisboa, Celta Editora.
83. GIDDENS, Anthony, (2007), *A Europa na Era Global*, Barcarena, Editorial Presença.
84. GILLANI, Bijan, (2003), *Learning Theories and the Design of E-learning Environments*, Maryland, University Press of America.
85. GNESOTTO, Nicole, GREVI, Giovanni, (2008), *O Mundo em 2025*, Lisboa, Bizâncio.
86. GOUVEIA, João (coord..), (2006), *Projecto CLÍNICA PME – avaliação do impacte da formação*, projecto da responsabilidade da AIMINHO.
87. GOUVEIA, João, (2004), *Projecto IMPULSO – avaliação do impacte da formação*, CCT – Conservatório de Ciências e Tecnologia
88. GOUVEIA, João, (2005), *Projecto INSISTIR NA MUDANÇA – avaliação do impacte da formação*, CCT – Conservatório de Ciências e Tecnologia e F+G Formação e Gestão, SA
89. GOUVEIA, João, RODRIGUES, Cláudia, (2006), *Programa MODELAR – avaliação do impacte da formação*, projecto da responsabilidade do Centro Tecnológico da Cerâmica e do Vidro.
90. GOUVEIA, João, RODRIGUES, Cláudia, (2007), *Programa VALORIZAÇÃO CULTURAL, património e turismo – avaliação do impacte da formação*, projecto da responsabilidade da Tecminho.
91. GOUVEIA, João, RODRIGUES, Cláudia, (2008), *Projecto VALOR HUMANO – avaliação do impacte da formação*, projecto da responsabilidade da AIMINHO.
92. GOUVEIA, João, RODRIGUES, Cláudia, (2008a), *Programa FORBEN – BENCHMARKING PARA O SUCESSO – avaliação do impacte da formação*, projecto da responsabilidade da RECET – Rede de Centros Tecnológicos.

93. GREENAWAY, Robert, (2002), *How Transfer Happens*, in: Organisation Development: Topical Papers No. 5, February 2002, 39-55.
94. GREENSPAN, Alan, (2007), *A era da turbulência – contribuições para um mundo em mudança*, Barcarena, Editorial Presença.
95. GRÉGOIRE, Jacques, (1999), *Que peut apporter la psychologie cognitive à l'évaluation formative et à l'évaluation diagnostique?*, in DEPOVER, Christian, BERNARDETTE, Noel (edit.), (1999), *L'évaluation des competences et des processus cognitifs*, Brussels, De Boeck Université.
96. GUBA, E, LINCOLN, Y, *Competing Paradigms in Qualitative Research*, in N. DENZIN e Y. LINCOLN (Eds), (1994), *Handbook of qualitative research*, Sage, London, p. 105-117.
97. GUERRA, Miguel Ángel Santos, (2003), *Uma seta no alvo, a avaliação como aprendizagem*, Lisboa, Edições ASA.
98. HADGI, Charles, BAILLÉ, Jacques (orgs), (2001), *Investigação e Educação – para uma nova aliança*, Porto, Porto Editora.
99. HADJI, Charles, (1992), *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, PUF Presses Universitaires de France.
100. HADJI, Charles, (1994), *A avaliação, regras do jogo - das intenções aos instrumentos*, Porto, Porto Editora.
101. HAMELINE, Daniel, (1991), *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF éditeur.
102. HARRY, Keith, KEEGAN, Desmond, JOHN, Magnus (edit.), (2001), *Distance education: new perspectives*, New York, Routledge Falmer.
103. HAYWOOD, Trevor, (1995), *Info-rich - Info-poor, Access and exchange in the global information society*, West Sussex, Bowker Saur.
104. HEBERT, Michel et al, (1990), *Investigação Qualitativa, fundamentos e práticas*, Lisboa, Instituto Piaget.
105. HENRIQUES, Manuel, COSTA, António Augusto (2003), *Portugal "a Oeste do Paraíso"*, in *Economia Pura*, nº 58, 30-33.
106. HILL, M. e HILL, A. (2002), *Investigação por Questionário*, Lisboa, Edições Sílabo.
107. HOBBSAWM, Eric, (1999), *Les enjeux du XXI siècle, entretien avec Antonio Polito*, Paris, Editions Complexe .
108. HOLMBERG, Borje, (1989), *Theory and Practice of Distance Education*, New York, Routledge Falmer.
109. HUSER, Gilles (coord.), (1996), *L'investissement formation*, Paris, Les Éditions d'Organization.
110. INGLIS, Alistair, LING, Peter, (1999), *Delivering Digitally, managing the transition to the knowledge media*, London, Kogan Page.
111. INOFOR, (2000), *Avaliação da Formação – glossário anotado*, Lisboa, INOFOR.
112. IQF (Instituto para a Qualidade na Formação), 2006, *Guia para a avaliação da formação*, Lisboa, IQF.
113. KAGAN, Robert, (2009), *O Regresso da História e o fim dos sonhos*, Alfragide, Casa das Letras.
114. KETELE, Jean-Marie/CHASTRETTE, Maurice/CROS, Danièle/METTELIN, Pierre/THOMAS, Jacques, (1989), *Guide du Formateur*, Bruxelles, De Boeck - Wesmael SA.
115. KING, J., STEVAHN, L., GHERE, G., MINNEMA, J., (2001), *Toward a taxonomy of essential evaluator competences*, *American Journal of Evaluation*, Vol 22 nº 2, 229-247

116. KIRKPATRICK, Donald, (1994), *Evaluating Training Programs – the four levels*, San Francisco, Berrett-Koehler.
117. KIRKPATRICK, Donald, (1998), *Another Look at Evaluating Training Programs*, Alexandria, ASTD.
118. KIRKPATRICK, Donald, KIRKPATRICK, James, (2007), *Implementing the four levels, a practical guide for effective evaluation of training programs*, San Francisco, Berret-Koehler Publishers.
119. KIRKPATRICK, Jim, KIRKPATRICK, Wendy Kayser, (2009), *The Kirkpatrick four levels, a fresh look after 50 years*, <http://www.kirkpatrickpartners.com/>, 3 de Maio de 2009.
120. KLUGE, Jurgen, STEIN, Wolfram, LICHT, Thomas, (2002), *Gestão do Conhecimento*, Cascais, Principia.
121. KRUGMAN, Paul, (2007), *The Conscience of a liberal, reclaiming America from the right*, London, Penguin Books.
122. JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1994), *The program evaluation standards, 2nd edition. How to assess evaluation of educational programs*. Thousand Oaks: Sage Publications.
123. JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (2003), *The student evaluation standards. How to improve evaluation of students*. Thousand Oaks: Corwin Press.
124. JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1994), *The personnel evaluation standards. How to assess systems for evaluating educators, 2nd edition*. Thousand Oaks: Corwin Press.
125. LAGARTO, José Reis, (2002), *Ensino a Distância e Formação Contínua*, Lisboa, INOFOR.
126. LANÇA, Isabel Salavisa, VALENTE, Ana Cláudia (coord.), (2005), *Inovação Tecnológica e Emprego: o caso português*, Lisboa, IQF Instituto para a Qualidade na Formação.
127. LANDES, David, (1999), *A Riqueza e a Pobreza das Nações: por que algumas são tão ricas e outras são tão pobres*, Lisboa, Gradiva.
128. LANDSHEERE, Viviane, LANDSHEERE, Gibert, (1977), *Definir os objectivos da educação*, Lisboa, Moraes Editores.
129. LEITÃO, Alexandra, (2002), *O que falta às empresas nacionais*, in *Economia Pura*, nº 44, 56-57.
130. LEITE, Carlinda (org.), (1995), *Avaliar a Avaliação*, Colecção Cadernos Pedagógicos, Porto, ASA.
131. LEITE, Carlinda, FERNANDES, Preciosa, (2002), *Avaliação das aprendizagens dos alunos, novos contextos, novas práticas*, Porto, ASA.
132. LEMOS, Valter, (1993), *O critério do sucesso, técnicas de avaliação da aprendizagem*, Lisboa, Texto Editora.
133. LEMOS, Valter, NEVES, Anabela, CAMPOS, Cristina, CONCEIÇÃO, José, ALAIZ, Vítor, (1992), *A nova avaliação da aprendizagem, o direito ao sucesso*, Lisboa, Texto Editora.
134. LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel, BOUTIN, Gérald, (1994), *Investigação Qualitativa, fundamentos e práticas*, Lisboa, Instituto Piaget.
135. LUCIA, Antoinette, LEPSINGER, Richard, (1999), *The art and science of Competency models: pinpointing critical success factors in organizations*, San Francisco, Jossey-Bass/Pfeiffer.
136. MACK, Arien (edit.), (1997), *Technology and the rest of the culture*, Ohio, The Ohio State University Press.

137. MADALENO, Rui, (2003), *Níveis de educação insuficientes*, in *Economia Pura*, nº 60, 36-37.
138. MAGER, Robert, (1974), *Comment definir des objectifs pédagogiques*, Paris, Gauthier-Villars.
139. MAOTD, (2007), *Quadro de Referência Estratégica Nacional – Portugal 2007-2013*, Lisboa, Observatório do QCA III, Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional.
140. MARQUES, Carlos Alves, CRUZ, Celso P. A., Guedes, Paula C. R., (1995), *Medir Resultados da Formação: Para Além da Ilusão*, Comportamento Organizacional e Gestão, Vol. I, nº 2, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, RH Editora.
141. McEVOY, G., Hayton, J., Warnick, A., Mumford, T., Hanks, S., Blahna, M., (2005), *A competency-based model for developing human resource professionals*, *Journal of Management Education*, vol. 29 nº 3, 383-402.
142. MCKILLIP, J., (1987), *Need Analysis, Tools for the human services education*, SAGE Publications, Inc.
143. MEIGNANT, Alain, (1991), *Manager la formation*, Paris, Editions Liasons.
144. MELTON, Reginald, (1997), *Objectives, Competences and Learning Outcomes – developing instructional materials in open and distance learning*, London, Kogan Page.
145. MENDEZ, J. M. Álvarez, (2002), *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*, Lisboa, Edições ASA.
146. MIN/DEB (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica), (2001), *Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas*, Lisboa, ME/DEB.
147. Missão para a Sociedade da Informação, (1997), *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*, Lisboa, Ministério da Ciência e da Tecnologia.
148. MÓNICA, Maria Filomena, (2008), *Nós, os Portugueses*, Vila Nova de Famalicão, QUASI Edições
149. MOREIRA, João Manuel, (2005), *Questionários: teoria e prática*, Coimbra, Almedina.
150. MORGAN, Chris, O´REILLY, Meg, (1999), *Assessing Open and Distance Learners*, London, Kogan Page.
151. MOURA, Joaquim Pina, (2003), *Falta qualidade à despesa pública*, in *Economia Pura*, nº 60, 60-63.
152. MURCHO, Desidério, (2006), *Pensar outra vez: filosofia, valor e verdade*, V. N. Famalicão, Quasi Edições.
153. NETO, Henrique, (2003), *Bases da síntese estratégica*, in *Economia Pura*, nº 60, 28 a 31.
154. NETO, Henrique, (2005), *Novo Governo: que prioridades?*, in *Economia Pura*, nº 69, 22-24.
155. NEVES, António Oliveira (coord.), (1996), *Avaliação Ex-Post do QCA 1 – Área dos Recursos Humanos*, Observatório do Quadro Comunitário de Apoio, Lisboa, Ministério do Equipamento, Planeamento e Administração do Território.
156. NEVES, Artur Castro, (2000), *A Europa na encruzilhada informacional: inovação e recursos humanos face aos modelos culturais*, in *Questões Europeias, grandes tendências*, revista *Economia e Prospectiva*, nº 11, Outubro 99/Março, 35-56.
157. NOIZET, Georges, CAVERNI, Jean-Paul, (1985), *Psicologia da Avaliação Escolar*, Coimbra, Coimbra Editora.
158. NOVAK, Joseph, (2000), *Aprender, criar e utilizar o conhecimento – mapas conceptuais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas*, Lisboa, Plátano.

159. NOVAK, Joseph, GOWIN, Bob, (1999), *Aprender a aprender*, Lisboa, Plátano.
160. OECD (2009), *Teacher Evaluation in Portugal – OECD Review*, OECD.
161. Ontoria, A. et al (1994), *Mapas Conceptuais, uma estratégia para aprender*, Rio Tinto, ASA.
162. PACHECO, José Augusto, (1995), *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma: propostas de trabalho*, Porto, Porto Editora.
163. PAIN, Abraham, (1992), *Évaluer les actions de formation*, Condé-sur-Noireau, Les Éditions d'Organisation.
164. PALFREY, John, GASSER, Urs, (2008), *Born Digital, understanding the first generation of digital natives*, New York, Basic Books.
165. PASTOR, Lopez, (2009), *Evaluación Formativa e Compartida en Educación Superior, propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, Madrid.
166. PENN, Mark, ZALESNE, Kinney, (2008), *Microtendências, as 75 pequenas mudanças que estão a transformar o mundo em que vivemos*, Alfragide, Lua de Papel
167. PEREIRA, Alexandre, (1999), *SPSS, Guia Prático de Utilização, análise de dados para ciências sociais e psicologia*, Lisboa, Edições Sílabo
168. PEREIRA, Álvaro Santos, (2007), *Os Novos Mitos da Economia Portuguesa*, Lisboa, Guerra e Paz.
169. PEREIRA, Álvaro Santos, (2009), *O medo do insucesso nacional*, Lisboa, Esfera dos Livros.
170. PERRENOUD, Phillipe, (2004), *Évaluer des compétences*, retirado a 7 de Maio de 2008 de [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/)
171. PERRENOUD, Philippe, (1999), *Avaliação, da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*, Porto Alegre, ATMED.
172. PERRENOUD, Philippe, (1999), *Construir as Competências desde a Escola*, Porto Alegre, ARTMED.
173. PERRENOUD, Philippe, (2001), *Porquê Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*, Porto, Edições ASA, Coleção Cadernos do CRIAP.
174. PERRENOUD, Philippe, *As Competências para ensinar no século XXI, a formação dos professores e o desafio da avaliação*, São Paulo, Artmed Editora, págs. 137 a 155.
175. PERRENOUD, Phillipe, (2001), *Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires?*, retirado a 7 de Maio de 2008 de [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/)
176. PESTANA, Maria Helena, GAGEIRO, João Nunes, (2003), *Análise de dados para ciências sociais, a complementaridade do SPSS*, Lisboa, Edições Sílabo.
177. PETERS, Otto, (2001), *Learning and Teaching in distance education*, London, Kogan Page.
178. PHILLIPS, J. (1991). *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*, 3rd Ed. Houston: Gulf Publishing Company
179. PHILLIPS, Patricia et al, (2007), *The ROI Field Book, strategies for implementing ROI in HR and training*, Oxford, Butterworth-Heinemann.
180. PONDISCIO, Robert, (2001), *The Future: an owner's manual: what the world will look like in the 21st century and beyond*, New York, Harper Collins Publishers.
181. PORTER, Michael, VAN DER LINDE, Claas, (1995), *Green and Competitive: Ending the Stalemate*, Harvard Business Review, nº 146.
182. QUIVY, Raymond, CAMPENOUDT, Luc Van, (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.

183. REBELO, Glória, (2005), *Gestão pela Competência nas empresas*, in *Economia Pura*, nº 69, 33-37.
184. REBELO, Glória, ALMEIDA, Paulo Pereira, (2004), *A era da competência, um novo paradigma para a gestão de recursos humanos e o Direito do Trabalho*, Lisboa, RH Editora.
185. REEVES, Martha, (1995), *Training Evaluation*, Oxford, Oxford Series.
186. REGO, Arménio, TAVARES, Aida Isabel, (2004), *A riqueza de 16 países europeus no divã da análise cultural*, in *Economia Pura*, nº 65, 69-74.
187. REICH, Robert, (1993), *O Trabalho das Nações*, Lisboa, Quetzal.
188. REICH, Robert, (2001), *The future of success*, New York, Aaknopf.
189. REICH, Robert, (2007), *Supercapitalism, the transformation of business, democracy and everyday life*, New York, Vintage Books.
190. REY, Bernard, CARETTE, Vincent, DEFRANCE, Anne, KAHN, Sabine, (2005), *As competências na escola, aprendizagem e avaliação*, V. N. Gaia, Gailivro.
191. RIBEIRO, António, RIBEIRO, Lucie, (1989), *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta.
192. RIBEIRO, Lucie, (1989), *Avaliação da Aprendizagem*, Lisboa, Texto Editora.
193. RODRIGUES, Ângela, ESTEVES, Manuela (1993), *A análise de necessidades na formação de professores*, Porto, Porto Editora.
194. RODRIGUES, Eduardo Ferro, (2003), *As propostas alternativas*, in *Economia Pura*, nº 60, 48-51.
195. RODRIGUEZ, Eustaquio Martin, QUINTILLÁN, Manuel Ahijado, (1999), *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*, Madrid, Ediciones de la Torre.
196. ROEGIERS, Xavier, DE KETELE, Jean-Marie, (2001), *Uma pedagogia da integração – competências e aquisições no ensino*, Porto Alegre, ARTMED.
197. ROLDÃO, Maria do Céu et al, (2000), *Avaliação do impacto da formação, um estudo dos centros de formação da Lezíria e Médio Tejo 1993-1998*, Lisboa, Edições COLIBRI.
198. ROLDÃO, Maria do Céu, 2003, *Gestão do Currículo e avaliação de competências*, Lisboa, Editorial Presença.
199. ROSALES, Carlos, (1992), *Avaliar é reflectir sobre o ensino*, Porto, Edições ASA.
200. ROSENBERG, Marc, (2007), *Beyond E-Learning: Approaches and Technologies to Enhance Organizational Knowledge, Learning, and Performance*, San Francisco, Pfeiffer.
201. RUDESTAM, Erik, SCHOENHOLTZ-READ, Judith, (2002), *Handbook of Online Training*, California, Sage Publications.
202. SALGADO, Cristina Margarida, (1997), *Avaliação da Formação - interface escola/empresa*, Cacém, Texto Editora.
203. SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.), (2003), *Conhecimento prudente para uma vida decente*, Porto, Edições Afrontamento.
204. SANTOS, Boaventura de Sousa, (1987), *Um discurso sobre as ciências*, Santa Maria da Feira, Edições Afrontamento.
205. SCALLON, Gérard, (1988), *L'évaluation formative des apprentissages, l'instrumentation*, Québec, Les Presses de L'Université Laval.
206. SCALLON, Gérard, (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par competences*, Saint-Laurent (Québec), Éditions du Renouveau Pédagogique.
207. SCRIVEN, Michael, (1994), *Evaluation as a Discipline, Studies in Educational Evaluation*, Vol. 20, Elsevier Science, Great Britain, 147-166.
208. SEIDENSTICKER, Bob, (2006), *Choque do Futuro*, Lisboa, Centro Atlântico.

209. SERRANO, António, FIALHO, Cândido, (2003), *Gestão do Conhecimento, o novo paradigma das organizações*, Lisboa, FCA Editora de Informática.
210. SHAPIRO, Lester, (1995), *Training Effectiveness Handbook*, New York, McGraw-Hill
211. SILVA, Marco (org.), 2003, *Educação online, teorias, práticas, legislação e formação corporativa*, São Paulo, Edições Loyola.
212. SILVESTRE, João, RODRIGUES, Jorge Nascimento (2008), *Sem crise, mas de bolsos vazios*, in Suplemento de Economia do Expresso, 15 de Março de 2008.
213. SOROS, George, (2008), *O novo paradigma para os mercados financeiros*, Lisboa, Almedida.
214. SPENCER, L. M. & SPENCER, (1993), *Competence at work*, New York, John Wiley.
215. STEWART, Thomas, (1999), *Capital Intelectual, a nova riqueza das organizações*, Lisboa, Edições Sílabo.
216. STIGGINS, Richard, (2002), *Assessment crisis: the absence of assessment for learning*, retirado a 7 de Maio de 2008 de [www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm](http://www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm)
217. STIGLITZ, Joseph, (2002), *Globalização, a grande desilusão*, Lisboa, Terramar.
218. STIGLITZ, Joseph, (2003), *Os loucos anos 90, a década mais próspera do mundo*, Lisboa, Terramar.
219. STIGLITZ, Joseph, (2006), *Making Globalization Work*, London, Penguin.
220. STUFFLEBEAM, D.& SLINKFIELD, A., (1993), *Introduccion a la Evaluacion*, in *Evaluacion Sistemica*, Barcelona, Paidos.
221. STUFFLEBEAM, Daniel, (2003), *The CIPP Model for Evaluation*, Presentation at the 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network, Portland.
222. STUFFLEBEAM, Daniel, SHINKFIELD, Anthony, (2007), *Evaluation Theory, Models and Applications*, San Francisco, Jossey-Bass.
223. SULEMAN, Fátima, *As Competências profissionais-chave e a renovação dos perfis profissionais*, in CARNEIRO, Roberto (coord.), (2000), *O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva*, Lisboa, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
224. TABORDA, João Pedro, FERREIRA, Miguel Duarte, (2002), *Competitive Intelligence, conceitos, práticas e benefícios*, Cascais, Pergaminho.
225. TAVARES, Carlos, (2003), *Principais problemas vencer-se-ão*, in *Economia Pura*, nº 60, 32-35.
226. THORNE, Kaye, (2003), *Blended learning – how to integrate online and traditional learning*, London, Kogan Page.
227. THUROW, Lester, (1997), *The Future of Capitalism*, London, Nicholas Brealey Publishing.
228. TORRES, M. Arminda, CORTESÃO, Luísa, (1990) *Avaliação Pedagógica I, insucesso escolar*, Porto, Porto Editora.
229. TORRES, M. Arminda, CORTESÃO, Luísa, (1994) *Avaliação Pedagógica II, mudança na escola, mudança na avaliação*, Porto, Porto Editora.
230. TRUELOVE, Steve (coord.), (1995), *The Handbook of Training and Development*, Oxford, Blackwell Publishers.
231. TUCKMAN, Bruce, (2000), *Manual de Investigação em Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
232. VALADARES, Jorge, GRAÇA, Margarida, (1998), *Avaliando para melhorar a aprendizagem*, Amadora, Plátano.
233. VASCONCELOS, Teresa, (1997), *Ao Redor da Mesa Grande - A Prática Educativa de Ana*, Porto, Porto Editora.

234. VEEN, Wim, VRAKKING, Ben, (2006), *Homo Zappiens, growing up in a digital age*, London, Network Continuum.
235. VILA NOVA, Elisa, (1997), *Avaliação dos alunos, problemas e soluções*, Lisboa, Texto Editora.
236. WEXLEY, Kenneth e LATHAM, Gary, (1991), *Developing and Training Human Resources in Organizations*, New York, Harper Collins Publishers, Second Edition.
237. WINTERTON, Jonathan, DELAMARE, Françoise, STRINGFELLOW, Emma, (2006), *Typology of knowledge, skills and competences*, Thessaloniki, CEDEFOP.
238. WRAGG, C. (1994), *An introduction to classroom observation*, London, RoutledgeFalmer.
239. Youker, R. B. (1985). *Ten benefits of participant action planning*. *Training*, 22(6), 52-56.