

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E TECNOLOGIA
EM SISTEMAS PRODUTIVOS

MARCELO MASINI MELO

MODELOS DE AVALIAÇÃO DE RESULTADOS NA APLICAÇÃO DE PROGRAMAS
DE TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO PARA CHEFIA
GERENCIAL

São Paulo

Março/2015

MARCELO MASINI MELO

MODELOS DE AVALIAÇÃO DE RESULTADOS NA APLICAÇÃO DE PROGRAMAS
DE TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO PARA CHEFIA
GERENCIAL

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Tecnologia em Sistemas Produtivos do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia em Sistemas Produtivos, sob a orientação da Profa. Dra. Celi Langhi

São Paulo

Março/2015

Melo, Marcelo Masini
M528m Modelos de avaliação de resultados na aplicação de programas de treinamento, desenvolvimento e educação para chefia gerencial. / Marcelo Masini Melo. – São Paulo : CEETPS, 2015.
101 f. : il.

Orientadora: Celi Langhi
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia em Sistemas Produtivos) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2015.

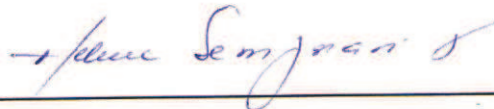
1. Treinamento. 2. Desenvolvimento. 3. Educação. 4. Modelos de avaliação. I. Langhi, Celi. II Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

MARCELO MASINI MELO

MODELOS DE AVALIAÇÃO DE RESULTADOS NA APLICAÇÃO DE PROGRAMAS
DE TD&E PARA CHEFIA GERENCIAL.



Prof. Dra. Celi Langhi
Orientadora



Prof. Dra. Helena Gemignani Peterossi
Membro



Prof. Dra. Noêmia Lazzareschi
Membro

São Paulo, 26 de Março de 2015

À minha esposa Marta que em um período de grande desafio pessoal aceitou e contribuiu com sua paciência, sabedoria e incentivo com a minha dedicação ao mestrado; à minha filha Daniele e meu filho Henrique pelo incentivo neste projeto; e à minha orientadora Profa. Dra. Celi Langhi que muito ensinou, orientou e compartilhou seus conhecimentos e experiências.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Celi Langhi, que por sua orientação, provocação, exigência, sinceridade, conhecimento e experiência me possibilitou escrever esta dissertação.

À todos os professores, que naquela sala de avaliação em Janeiro de 2013, aceitaram e aprovaram a minha entrada no programa de mestrado.

À Profa. Dra. Helena Gemignani Peterossi que como gestora possibilitou que o Programa de Mestrado acontecesse.

À Profa. Dra. Eliane Simões, por sua liderança na condução do Programa de Mestrado.

Aos Profs. Drs. Antonio Cesar Galhardi, Luiz Cláudio Gonçalves, Roberto Kanaane, Carlos Hideo Arima, Fabricio José Piacente e às Profas. Dras. Elizabeth Pelosi Teixeira, Maria Lucia Pereira da Silva, Marília Macorin de Azevedo, Eliane Simões pelos ensinamentos e conhecimentos compartilhados.

Aos colegas do Mestrado pelo compartilhamento de conhecimentos e trocas constantes que nos possibilitaram a evolução e crescimento, tanto pessoal como profissional.

A todos os funcionários do Programa de Mestrado do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, que com sua paciência e apoio tanto contribuíram para a realização deste projeto.

Ao Professor Dr. José Iran Miguel que gentilmente fez a revisão de língua portuguesa desta dissertação.

Ao Professor Ms. Valdemir Correa Neri pelo incentivo, apoio e influencia decisiva para a conclusão deste projeto.

À minha esposa Marta, minha filha Daniele e meu filho Henrique pelo incentivo, paciência, apoio e compreensão neste importante momento de vida.

“Caminhante, são teus passos o caminho e
nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se
caminho ao andar.”

Antonio Machado /1912 (apud BETTY, 1979).

“A verdadeira viagem da descoberta não
consiste na busca de nova paisagem, mas em
ter novos olhos”.

Marcel Proust (apud MILMAN, 2000)

RESUMO

MELO, M. M. **Modelos de avaliação de resultados na aplicação de programas de treinamento, desenvolvimento e educação para chefia gerencial:** 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia em Sistemas Produtivos). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2015

Um dos recursos que as organizações utilizam para serem competitivas é o desenvolvimento de programas de Treinamento, Desenvolvimento e Educação para seus profissionais. O objetivo desta dissertação é analisar se os modelos de avaliação, aplicados em programas de treinamento, desenvolvimento e educação para profissionais de chefia gerencial, no contexto de organizações públicas e privadas no Brasil, são capazes de medir os resultados que são obtidos por meio desses programas, de maneira que essas organizações possam optar de forma mais assertiva, por esse tipo de investimento. Aplicou-se uma pesquisa exploratória por meio de entrevistas semiestruturadas, com profissionais de nove organizações selecionadas por conveniência. Verificou-se que as organizações estudadas aplicam avaliação de reação, mas não adotam modelos de avaliação a respeito do retorno financeiro que esses programas podem trazer e também não apresentam indicadores claros e objetivos para essa finalidade.

Palavras-chave: Treinamento. Desenvolvimento. Educação. Modelos de Avaliação.

ABSTRACT

MELO, M. M. **Models of evaluation results applied to Training, Development and Education programs for management positions:** 101 s. Master Degree (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia em Sistemas Produtivos). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2015.

One of the resources that organizations use to be competitive is the development of Training, Development and Education programs for its professionals. The objective of this dissertation is to analyze whether the evaluation models applied to training, development and education programs for management professionals in the context of public and private organizations in Brazil are able to measure the results that are obtained through these programs, so that these organizations may choose more assertively, for this type of investment. An exploratory research took place through semi-structured interviews to professionals from nine organizations selected by convenience. It was found that the organizations studied apply reaction evaluation in their training programs, but do not adopt evaluation models to measure financial return that these programs can bring, and also do not have clear indicators and goals for this purpose.

Key Finds: Training. Development. Education. Evaluation Models.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Ferramentas de Treinamento e respectivos públicos	36
Quadro 2	Composição da área de TD&E nas organizações.....	71
Quadro 3	Diagnóstico e análise das necessidades de treinamento para cargos de chefias gerencias.....	73
Quadro 4	Organização de programas ou projetos de TD&E	75
Quadro 5	Indicações de equipes externas para a área de TD&E.....	76
Quadro 6	Avaliação dos programas de TD&E.....	77
Quadro 7	Modelos ou ferramentas de avaliação de TD&E.....	78
Quadro 8	Indicadores dos resultados de TD&E.....	79
Quadro 9	Conhecimento de modelos de avaliação de TD&E.....	81
Quadro 10	Aplicação dos modelos de avaliação de TD&E.....	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fases do processo de avaliação e validação de treinamento	34
Figura 2	Desenho de um programa de TD&E	35
Figura 3	Performance em relação às expectativas	44
Figura 4	A trajetória da maturidade	45
Figura 5	A eficácia organizacional	46
Figura 6	Modelo de avaliação de Kirkpatrick	48
Figura 7	Níveis de avaliação de treinamento	50
Figura 8	Modelo de avaliação integrado e somativo - MAIS	52
Figura 9	Diagrama integrado IMPACT	55
Figura 10	Estratégia de avaliação de TD&E.....	58
Figura 11	Abordagem do caso de sucesso.....	60
Figura 12	Os 5 níveis de avaliação.....	62
Figura 13	Experiência de aprendizado completa.....	64
Figura 14	Seis disciplinas que transformam educação em resultados para o negócio.....	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Problema de pesquisa	15
1.2 Objetivo	15
<i>1.2.1 Objetivos específicos</i>	<i>16</i>
1.3 Plano de desenvolvimento da dissertação.....	16
2 PROGRAMAS DE TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO	18
2.1 Contextualização história.....	18
<i>2.1.1 A área de Treinamento no decorrer da história.....</i>	<i>19</i>
a) O século XX	23
b) Período de 1990 em diante – aprendizado estratégico	29
2.2 Treinamento	32
2.3 Desenvolvimento	37
2.4 Educação	40
3 AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE TD&E – DESAFIOS E OPORTUNIDADES	42
3.1 Avaliação: o processo decisivo.....	42
3.2 Avaliação de TD&E e modelos de aplicação	43
3.3 Modelos de avaliação de aprendizagem	47
4 MÉTODO E RESULTADOS	70
4.1 Método.....	70
4.2 Resultados.....	71
5 DISCUSSÃO	85
6 CONCLUSÃO	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE	100

1 INTRODUÇÃO

O contexto no qual as organizações estão inseridas, independente do setor a que ela pertença, tem apresentado constantes transformações que impactam na sua sobrevivência em vários campos como: econômico, financeiro, tecnológico, operacional, produtivo, administrativo, humano e social, dentre outros.

Mudanças importantes no cenário local e mundial, no que se refere às interfaces comerciais entre organizações e entre estas e seus clientes, associadas aos avanços rápidos da tecnologia da informação, estão criando um novo patamar de conexões e interações neste ambiente, trazendo novas alternativas de negócios e possibilitando às organizações acesso a novas oportunidades de mercado em todo o mundo como, por exemplo, a cadeia de compra e venda que atualmente ocorre quase sem fronteiras utilizando recursos eletrônicos como internet e softwares específicos para esta finalidade.

Neste novo ambiente, vários desafios com relação à globalização de produtos e serviços são enfrentados no dia a dia pelas organizações e um deles, que impacta a habilidade necessária para viver no ambiente de mudanças, é o relacionado à evolução dos conhecimentos e como esse é aplicado pelos profissionais para o desenvolvimento dos negócios.

Assim, para superar este desafio, as organizações têm a sua disposição os processos envolvendo o Treinamento, o Desenvolvimento e a Educação (TD&E) de seus profissionais, que têm evoluído do tradicional treinamento e desenvolvimento (T&D), e que passa a ser uma ação importante no auxílio à perenidade e crescimento dessas organizações.

Collins (2001, 2002, 2006) já tinha identificado, em suas pesquisas, a importância de se contratar somente as pessoas mais adequadas e capazes para construir uma organização que tenha desempenho crescente ao longo do tempo. Neste cenário, é necessário que haja um novo olhar das organizações para a necessidade de investimentos no desenvolvimento humano, de maneira a consolidar a capacidade de seus funcionários a evoluírem como profissionais, a desafiarem os seus paradigmas e se tornarem as pessoas certas, com a motivação certa. Com isso espera-se que estes funcionários percebam o mundo por uma nova perspectiva, de forma que não busquem apenas conhecimentos técnicos, mas também os conhecimentos que auxiliem tanto a organização como a si mesmos a atingirem seus objetivos.

Segundo Caetano (2012, prefácio), as organizações investem para “promoverem uma aprendizagem contínua e o aprofundamento de competências que facilitem a adaptação, a flexibilidade e a resposta adequada exigidas pelas condições atuais da dinâmica organizacional e do trabalho”. Mas muitos desses desafios esbarram em questões de reconhecimento, por parte das chefias gerenciais, quanto a importância e o resultado destes investimentos. Este tipo de desafio, contudo, exige uma mudança de paradigma, por meio do qual essas chefias poderão desenvolver um novo olhar para a questão da avaliação de TD&E.

Chefia gerencial é aqui referenciada como sendo aquela que hierarquicamente desempenha uma função de decisão na organização. A chefia gerencial também exerce um papel primordial como provocadora, estimuladora e catalizadora do potencial de cada indivíduo, levando estes a serem o melhor que podem ser a cada instante. Assim a chefia gerencial ajuda na construção de comportamentos por meio do seu exemplo, e este reflete o que valoriza quando responde às situações com alinhamento aos valores e propósito/missão da organização.

Segundo Kuhn (1991, p.13), os “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Por isso, as transformações de paradigma de uma ciência, são consideradas revoluções científicas.

Portanto paradigma não é algo imutável, uma vez que as grandes transformações da história resultaram basicamente de mudanças de paradigma, ou seja, de uma ruptura interna com as formas tradicionais e antigas de pensar. Assim, mudar paradigma é uma necessidade de sobrevivência em um mundo em contínuo desenvolvimento. De forma consistente, o indivíduo deve questionar se o modelo de ver o mundo que o trouxe até um determinado momento ainda vai conduzi-lo ao seu futuro desejado. Esta questão é apontada por Einstein¹, na seguinte citação: “Os problemas significativos que enfrentamos não podem ser resolvidos no mesmo nível (de pensar, de ser) que estávamos quando criamos esses problemas.”

Este desafio, ao ser provocado de forma concreta, por meio de dados alinhados às estratégias organizacionais, poderá ajudar as chefias gerenciais a se engajarem no processo de TD&E, alocando investimentos e criando políticas que possam contribuir na construção de um novo patamar de desenvolvimento dos talentos na organização.

¹ Disponível em <<http://frases.globo.com/albert-einstein/349>> - acesso em 02/09/2014

Nota-se que muitas vezes a tentativa de implementação de TD&E, que busca atender a uma expectativa por resultados melhores, não tem a implementação realizada de forma eficaz em relação a seus resultados. Assim, quando promovem TD&E, muitas vezes, o resultado apresentado ou não atende ou não é traduzido em ação eficaz e efetiva no dia a dia pelos participantes.

É nesse sentido que se faz necessário entender quais são os resultados obtidos pelos investimentos realizados na aplicação de TD&E nas organizações.

O acompanhamento da aplicação do treinamento e desenvolvimento deve ser parte do que Bossidy e Charan (2004) chamam de cultura de execução, ou seja, a capacidade de colocar a estratégia em ação em toda a organização, pois sem execução, o avanço do pensamento se torna mais lento, o aprendizado pode deixar de agregar valor, as pessoas nem sempre atingem suas metas de crescimento, e o resultado pode ficar aquém do planejado. Essa cultura de execução pode trazer impacto na chefia gerencial com relação à decisão de quando e onde aplicar recursos existentes.

A literatura sobre gestão de pessoas, especificamente ao abordar assuntos relacionados às chefias gerenciais e comportamentos gerenciais (COVEY, 1989; BOSSIDY e CHARAN, 2004; KOFMAN, 2007), mostra que o aprendizado quando praticado tem um papel decisivo no aumento de desempenho. Questões como a importância do desenvolvimento do profissional num determinado momento da organização, e o quanto deste investimento é transformado realmente em resultado, passam a ter impacto na tomada de decisão dos investimentos. Iniciativas de aprendizagem e desenvolvimento consomem tempo e dinheiro e assim competem por recursos financeiros dentro da organização.

Muitas vezes escolher ou não pela aplicação de um programa de TD&E se torna um desafio difícil para as chefias gerenciais que precisam de subsídios para tomarem as melhores decisões de um futuro sustentável para a organização. Afinal, quase todas as propostas têm méritos, mas raramente se tem recursos para todas elas num mesmo período de tempo.

Assim a aposta em programas TD&E, para ser considerada válida em uma determinada área, necessita ter um parâmetro de comprovação de sua eficácia quanto aos resultados esperados desse tipo de investimento, tornando-se necessário a verificação da aprendizagem aplicada no trabalho diário desenvolvido por um profissional participante. Na prática, precisa ser medido e comprovado o resultado desse tipo de programa para atender à demanda para liberação de novos recursos para a área solicitante.

Portanto, ter a compreensão de quais modelos de avaliação são os mais indicados para análise do impacto de programas de TD&E e o quanto contribuem para o resultado tem grande importância para as organizações, seja para as áreas que precisam tomar decisões relacionadas à destinação de investimentos financeiros, seja para os profissionais que trabalham diretamente com o desenvolvimento e aplicação desses programas. Isso para que se tenham cada vez mais profissionais melhor qualificados para atender o presente e o futuro.

Por isso, no decorrer deste trabalho são analisados diversos modelos de avaliação de TD&E, quais são suas aplicações e como as organizações os têm utilizado.

1.1 Problema de pesquisa

O problema de pesquisa estudado nessa dissertação é: os programas de TD&E, promovidos por organizações públicas e privadas no Brasil, utilizam modelos ou ferramentas de avaliação para identificar quais resultados podem ser obtidos com sua aplicação para profissionais em cargos de chefia gerencial?

1.2 Objetivo

Analisar se os modelos de avaliação, aplicados em programas de TD&E para profissionais de chefia gerencial, no contexto de organizações públicas e privadas no Brasil, são capazes de medir os resultados que são obtidos por meio desses programas, de maneira que essas organizações possam optar de forma mais assertiva, por esse tipo de investimento.

1.2.1 Objetivos específicos

Identificar quais são as principais ferramentas existentes no mercado para avaliar programas de treinamento e desenvolvimento.

Analisar quais são as principais ferramentas de avaliação que organizações públicas e privadas no Brasil utilizam em programas de TD&E.

Avaliar quais são as principais lacunas existentes entre os instrumentos de avaliação aplicados em programas de TD&E e o que é esperado pelas organizações como resultado dessa aplicação.

1.3 Plano de desenvolvimento da dissertação

Este trabalho foi desenvolvido em seis capítulos.

Além da introdução, que nesta dissertação foi indicada como primeiro capítulo, foram desenvolvidos outros 5 capítulos, além das referências e Apêndice.

No capítulo 2, intitulado Programas de Treinamento, Desenvolvimento e Educação, inicialmente foi apresentada a contextualização e os motivos que geraram a necessidade de TD&E, além dos principais conceitos que envolvem este assunto.

No capítulo 3, cujo título é Avaliação de Programas de TD&E – Desafios e Oportunidades, foi elaborada uma revisão da literatura a respeito de estudos que já foram realizados sobre avaliação de TD&E. Para isso foram estudados os trabalhos realizados por: Donald Kirkpatrick; Anthony Crandell Hamblin; Jairo Eduardo Borges-Andrade; Gardênia da Silva Abbad; Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson; Calhoun Wick, Roy Pollock, Andrew Jefferson; Donald Kirkpatrick e Jack Phillips e Robert O. Brinkerhoff e Dennis E. Dressler. Por meio desse estudo, são apresentados os principais modelos de avaliação de TD&E possíveis de serem aplicados.

Nos capítulo 4, Método e Resultados, é apresentado um descritivo a respeito dos processos que foram utilizados para a seleção da amostra, elaboração do instrumento de coleta de dados e a obtenção das fontes de evidência, além dos dados obtidos com a pesquisa.

No capítulo 5, Discussão, se faz uma análise dos dados obtidos com a pesquisa tendo-se por base o levantamento da literatura, o problema de pesquisa e os objetivos propostos.

No capítulo 6, Conclusão, são apresentadas as reflexões com relação ao problema de pesquisa e os objetivos do trabalho, bem como, as limitações que circundaram este estudo. Também são apresentadas proposições que poderão gerar novos processos de pesquisas.

2 PROGRAMAS DE TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta uma análise sobre fatores históricos que provocaram a necessidade de se ter profissionais mais qualificados para atuarem nas organizações. Também são analisados os conceitos próprios desta área do conhecimento.

2.1 Contextualização histórica

Desde os primórdios da humanidade podemos identificar ações que envolviam a capacitação dos ainda não capacitados. Um exemplo disso começa na pré-história quando os adultos ensinavam os mais jovens a caçar e colher como preparativo para sua vida adulta, ajudando-os a crescer e se cuidarem sozinhos. Naquela época esta era uma forma de assegurar a continuidade da espécie humana (VARGAS, 1996).

Ao longo dos séculos as sociedades mudaram, tornaram-se mais complexas. Os tipos de trabalhos realizados, as habilidades necessárias e as ferramentas utilizadas para fazer o trabalho, também mudaram. Para gerenciar essas mudanças na complexidade, volume e conteúdo do trabalho a formação profissional também evoluiu, e, conforme Steinmetz (1976, p.1-3) "À medida que o homem inventou ferramentas, armas, roupas, abrigo e linguagem, a necessidade de formação tornou-se um ingrediente essencial para a marcha da civilização".

Muito tempo se passou até que, com o progresso alcançado pela humanidade, as atividades de treinamento e desenvolvimento de pessoal comesçassem a ser percebidas, compreendidas, sistematizadas e utilizadas em benefício mais amplo.

A Segunda Guerra Mundial marcou o início do processo de reconhecimento e sistematização das ações de treinamento e desenvolvimento de pessoal. Nos anos que se seguiram, o interesse despertado pela área gerou um conjunto de conhecimentos que passou a ser substancialmente utilizado pelas organizações (VARGAS, 1996).

Tendo em vista a importância do contexto histórico para que se possa ter uma melhor compreensão da necessidade de desenvolvimento de pessoas nas organizações, será apresentado a seguir uma visão cronológica do surgimento da área de TD&E.

2.1.1 A área de TD&E no decorrer da história

Neste item apresenta-se a evolução histórica da área de TD&E a qual tem início na antiguidade; passa pelo conhecimento das filosofias chinesa e grega; continua na idade média; tem seu ápice com a produção industrial e as guerras mundiais e continua com uma ampla evolução a partir da metade do século vinte, principalmente com propostas que relacionam o TD&E a processos estratégicos no contexto das organizações.

Segundo Toffler (1980), a primeira onda da evolução da sociedade, a qual chamou de revolução agrícola, surgiu por volta de 10 mil anos atrás, onde a eficiência produtiva estava voltada ao plantio, com quase nenhum gerenciamento e operacionalização, pois havia necessidade de um mínimo de noção sobre o plantio e o ânimo corporal para trabalhar. Foi a transformação do homem nômade e caçador, no homem agrícola preso à terra. Nessa época surgiram as grandes sociedades agrícolas do passado onde as técnicas do trabalho precisaram ser transmitidas dos mais velhos para os mais novos.

O modelo conhecido como *on the job training*, ou instrução direta, foi o primórdio dos processos de treinamento. Os pais ou membros dos grupos que viviam juntos geralmente sabiam como fazer todos os trabalhos necessários para a sobrevivência, e passavam seus conhecimentos para as crianças, por meio de instrução direta (SLIGHT, 1993).

O fato que melhor justificava o uso dessa metodologia era não exigir dos alunos a capacidade de ler ou escrever. Mesmo depois que os sistemas de escrita foram desenvolvidos, essa prática teve continuidade. Pode-se considerar que essa prática era um tipo de treinamento por meio do qual uma pessoa mostrava à outra como fazer uma tarefa. *On-the-job training* é usado ainda hoje, e possivelmente, é um dos métodos mais populares de treinamento, pois exige apenas a ação de uma pessoa que sabe tanto como fazer uma tarefa, como usar as ferramentas necessárias, e que se disponha a comunicar essas práticas para uma outra pessoa.

O filósofo chinês Lao-Tsé no século 5 a.C. (também conhecido como Lao-Tzu) escreveu que se você me disser algo, vou ouvir; se você me mostrar, eu vou ver; mas se você me deixar experienciar, vou aprender. Esse é um dos primeiros registros conhecidos sobre teoria da aprendizagem, e essa reflexão se tornou uma das primeiras filosofias de aprendizagem ativa (MANTHA e JAKKA, 2012). Segundo Goodwin², entende-se por

²Disponível em <http://faculty.dca.fee.unicamp.br/gudwin/activelearningem> - acesso em 01/03/2015

aprendizagem ativa aquela “em que o aluno não deve ser meramente um "recebedor" de informações, mas deve se engajar de maneira ativa na aquisição do conhecimento, focando seus objetivos e indo atrás do conhecimento de maneira proativa”.

Outros filósofos chineses, como o Kung Fu-Tse (latinizado como Confúcio) e Han Fei-Tzu, seguindo Lao-Tse, usaram um método que é semelhante ao que se chama hoje de estudo de caso. Um membro do grupo de estudos apresenta um paradoxo na forma de uma parábola. Eles, então, discutem e exploraram possíveis soluções (CLARK, 2004). Assim a filosofia chinesa demonstrava na sua aplicação a importância de se treinar os seus seguidores para fazer as atividades por meio da experiencição e da referência a casos já concluídos.

Na Grécia antiga, também o treinamento era considerado uma ação de grande importância. Vários de seus principais pensadores defenderam que a forma de seus alunos evoluírem estava na ação de aprender por meio da criação de novos hábitos e estímulos, ao pensar para agir, como um autodesenvolvimento.

Sócrates (470-399 a.C.) engajou seus alunos por meio de perguntas (agora conhecido como o método socrático ou dialético). Sempre insistiu que ele realmente não sabia de nada, mas suas habilidades de questionamento permitiam que os outros aprendessem por auto desenvolvimento e compreensão. Acreditava que conhecimento era inato e que poderia ser levado a cabo por meio de questões hábeis. Por isso basicamente enchia os alunos de perguntas por meio do uso de um questionamento inteligente (CLARK, 2004).

Platão (428-348 a.C.), que foi aluno de Sócrates e mestre de Aristóteles, escreveu os diálogos, que inspiraram os pensadores há mais de dois mil anos. Chamou esse processo da dialética, cuja principal característica é a ênfase dada ao coletivo contra uma atividade solitária. Platão fundou o que se diz ser a primeira universidade - sua Academia (perto de Atenas), em torno de 385 a.C. Também acreditava que todo o conhecimento é inato e é liberado pela aprendizagem experiencial durante o crescimento (CLARK, 2004).

Aristóteles (384-322 a.C.) provocava as pessoas para criarem hábitos que poderiam ser aprendidos vivenciando repetidamente a ação, trazendo uma forma de excelência em realizar o que deve ser realizado.

Excelência é uma arte que venceu por treinamento e habituação (tornar-se habito). Nós não agimos certo porque temos virtude ou excelência, mas prefiro tê-los para agir corretamente. Nós somos aquilo que fazemos repetidamente. Excelência, então, não é um ato, mas um hábito. (ARISTÓTELES, apud JACOBS, 2014, p. 147)

Aristóteles (384-322 a.C.) enfatizou a importância do todo, e do desenvolvimento

equilibrado. Jogos, treinamento físico, música, debate, bem como o estudo da ciência e da filosofia - todos têm o seu lugar na formação do corpo, mente e alma. Ele, como Platão, acreditava na aprendizagem ao longo da vida, embora com ênfases diferentes em diferentes idades. Aristóteles foi o primeiro a observar uma "associação" entre ideias que facilitavam a compreensão e lembrança. Ele acreditava que a compreensão tinha a ajuda da contiguidade, sucessão, semelhança e contraste (CLARK, 2004).

Na história, apesar de ser difundido a partir da idade média, o ato de aprender já estava escrito no Código de Hamurabi, em 2100 A.C. onde as regras que governavam o ato de aprender estavam escritas, o que mostra que este tema já despertava interesse muito antes. (STEINMETZ, 1976).

Nessa época, a idade média, as ferramentas se tornaram mais complexas, os conhecimentos e habilidades necessárias para utilizá-las tornaram-se mais especializadas e portanto os pais e os membros da comunidade não tinham mais como ensinar aos filhos tudo que era necessário. Nasce assim a ideia do aprendiz que busca, junto aos artesãos empreendedores que tinham as habilidades e ferramentas especializadas, uma forma de aprender. "Os aprendizes geralmente viviam com o mestre e não recebiam praticamente nenhum pagamento, exceto manutenção e treinamento" (STEINMETZ, 1976, p. 1-4).

Uma característica desses artesãos é que faziam suas peças uma por vez, o que era suficiente para atender a demanda. Assim essa aprendizagem, devido às técnicas que precisavam ser dominadas, exigiam mais tempo que o treinamento *on-the-job*, podendo durar anos.

Assim, o treinamento, e posteriormente TD&E, passou a ser mais importante a partir dessa época. Portanto a idade média pode ser considerada uma espécie de embrião para o pleno desenvolvimento de TD&E que ocorre a partir da revolução industrial.

Até a Revolução Industrial, o ato de capacitar o indivíduo para o trabalho não mudou muito do que já foi descrito anteriormente sobre *on-the-job*. Somente a partir de 1800 foram criadas escolas nas fábricas para que os trabalhadores fossem treinados em salas de aula. Tudo isso dentro das dependências da fábrica, que tornavam os aprendizados mais rápidos e consistentes com as necessidades operacionais, pois estavam próximos das ferramentas que iam utilizar.

Em 1872 *Hoe and Company*, fabricante de máquinas de impressão em Nova York, "tinha um tal volume de negócios que era necessário estabelecer uma escola interna na fábrica

para treinar operadores. O antigo sistema de aprendiz era inadequado" (STEINMETZ, 1976, p. 1-6).

Nessa época essa situação se repetia nas organizações que precisavam de pessoas treinadas para fazer as tarefas necessárias nas fábricas. Assim, as salas de aula nas organizações se tornaram os locais habituais de educação para atender uma demanda que somente crescia. Houve a necessidade de produção de bens em quantidade, de forma rápida e barata e mais trabalhadores eram necessários para operar as máquinas. Isso levou à necessidade de métodos inovadores que iriam superar em muito os métodos antigos e inadequados do passado, utilizados nas sociedades agrárias.

Ao contrário de treinamento *on-the-job*, a sala de aula permitia treinar muitos trabalhadores ao mesmo tempo e com um único treinador, de modo que menos treinadores eram necessários (SLEIGHT, 1993).

Porém, esse modelo de aprendizado em sala de aula apresentava algumas desvantagens sobre o treinamento *on-the-job*. Como os trabalhadores estavam aprendendo longe do trabalho, eles tinham que lembrar não só o que aprendiam na sala de aula, mas também precisavam transferir o que aprendiam, de forma abstrata, para a atuação em uma máquina real, em um ambiente de trabalho real. Na sala de aula o trabalhador era um estudante dentre muitos, e teve que aprender no ritmo do professor. Nesse processo era mais difícil fazer perguntas sem interromper o ritmo do resto da classe e sem talvez parecer incompetente por não entender. Os *feedbacks* eram dados com menos frequência, e às vezes não imediatamente após a aprendizagem (SLEIGHT, 1993).

O ensino em sala de aula, invariavelmente abordava uma situação média hipotética em termos capacidade do aluno. O aluno que aprendia rápido era contido, e o lento - que pode, contudo, ser um bom aluno - é empurrado para frente muito rapidamente. Poucos estudantes tinham a chance de responder em determinada sessão, e o professor podia favorecer aqueles que têm maior probabilidade de dar respostas gratificantes (COOK E MECHNER, 1962).

Contudo o processo de sala de aula trouxe uma grande evolução para o treinamento e a revolução industrial, permitiu que muitos tivessem acesso ao aprendizado ao mesmo tempo, iniciando um novo estágio para a formação dos profissionais em um período de grande evolução tecnológica e que precisava de mão de obra muito mais especializada.

a) **O século XX.**

Um método de treinamento desenvolvido por volta de 1900, e que combinava os benefícios da sala de aula com os benefícios do treinamento *on-the-job* foi chamado de *Vestibule Training* ou treinamento *near-the-job*, e foi uma forma comum de formação em ambas as guerras mundiais. Nesse processo, o trabalhador era treinado em um local equipado com as mesmas máquinas que eram usadas na produção, em uma sala de treinamento localizada, o mais próximo possível, do local de trabalho. Havia de seis a dez trabalhadores por instrutor, que era um trabalhador qualificado ou supervisor da empresa (SMITH, 1942).

Nessas condições, a transferência das informações adquirida era levada para o local de trabalho de forma imediata. Também eram poucos os trabalhadores por instrutor e eles podiam receber *feedback* rapidamente e fazer perguntas mais facilmente do que em uma sala de aula. O *feedback* era dado diretamente durante os processos de simulação de produção, onde o trabalhador praticava nas máquinas instaladas para o treinamento, nas mesmas condições que teria no dia a dia da fábrica. Nesse modelo os acidentes eram minimizados porque o nervosismo de novos trabalhadores sobre o trabalho com máquinas desconhecidas é diminuído através da simulação da produção.

Por volta de 1915, Frederick Taylor concebeu um método para a redução da quantidade de tempo que uma tarefa precisava para ser concluída, pelo estudo dos trabalhadores que faziam a tarefa e eliminando o tempo não produtivo. “Ele chamou esse método de gestão científica. Frank e Lillian Gilbreth adicionaram ao trabalho de Taylor uma nova perspectiva, estudando os movimentos dos trabalhadores no trabalho e sugerindo maneiras de simplificar o trabalho e minimizar o número de movimentos” (WESTGAARD, 1993, p. 87).

As guerras mundiais trouxeram uma necessidade urgente de treinar rapidamente um grande número de trabalhadores que atuavam na guerra, tanto na retaguarda quanto na frente de batalha, e que precisavam aprender uma enorme quantidade de novos conhecimentos demandados por novos produtos.

"Com a crescente complexidade e tamanho das fábricas e mercados que exerceram uma forte demanda por um aumento no volume de produção em expansão, e o crescimento da profissão de engenheiro, surgiu uma nova e urgente preocupação de sistematizar a administração, controle, coordenação e planejamento de trabalho da fábrica" (ZUBOFF, 1984, p. 41).

Com isso novos métodos foram necessários para treinar os trabalhadores de forma

mais rápida e cuidadosa do que os métodos anteriores permitiam.

Assim esse período trouxe o início do processo de treinamento voltado para a velocidade da aplicação do aprendizado no dia a dia das organizações e para o crescimento do número de treinandos, tornando o sistema de treinamento algo de vital importância para a produção demandada no período.

Durante a Segunda Guerra Mundial, a necessidade de um método de treinamento rápido e eficiente tornou-se urgente. *Training Within Industry*, um serviço de aconselhamento formado pela Comissão Consultiva de Defesa Nacional dos EUA, desenvolveu o método de treinamento sistemático *on-the-job* chamado JIT (*Job Instruction Training*) (SLEIGHT, 1993).

Havia quatro etapas nesse método (HARDMAN, 1963): primeiro, prepare o aluno, coloque-o à vontade, explique o que é o trabalho e a sua importância; em segundo lugar, faça uma apresentação passo-a-passo do trabalho e explique o quê, quando, como, por quê e onde será o trabalho, e depois demonstre-o; em terceiro lugar, faça o treinamento de desempenho, quando o aprendiz faz os passos sob supervisão; e em quarto lugar, o acompanhamento, com inspeção regular do trabalho.

Para ser bem-sucedido, o JIT requer supervisão adequada e uma aplicação uniforme em toda a organização. Com a Segunda Guerra Mundial departamentos de treinamento foram criados em muitas empresas.

Surge com mais intensidade na década de 1940, o treinamento individualizado, baseado no conceito de análise do trabalho e do behaviorismo de B.F. Skinner (2010), um dos principais nomes desta teoria, quando foi criado o conceito de instrução automatizada. Skinner (1958) influenciou o desenvolvimento organizacional, com a ideia de que o comportamento é baseado em consequências, e que quando as consequências são favoráveis, ele tende a se repetir, e a não se repetir se é seguido por consequências desfavoráveis. Assim como no trabalho industrial, treinamento em si estava prestes a se tornar automático. Skinner (1958) desenvolveu o que ele chamou de *teaching machine*, um processo de instrução individualizada. Esta instrução era programada e o autor do material decidia o que seria dado em seguida a uma instrução anterior, não importando o que o participante que recebia a instrução queria ou tinha interesse. As vantagens do ensino individualizado eram muitas: ele permitia ao aluno trabalhar com o material em seu próprio ritmo, e proporcionava privacidade para se cometer erros e corrigi-los. Porém o ensino individualizado era caro para se produzir,

levava muito tempo e requeria pessoas qualificadas para analisar o assunto e preparar os materiais. Finalmente, por ser aprendido fora da tarefa, exigia que o aluno transferisse esse aprendizado para o trabalho.

Outro importante contribuinte para o desenvolvimento do ser humano e um confrontador das ideias de Skinner (1958) sobre o Behaviorismo é Rogers (2009), que descreve o indivíduo não como consequência direta de seu comportamento, mas consciência livre para escolher o que ele pode fazer. Rogers, que era um psicoterapeuta, é um dos fundadores da Corrente Humanista.

Segundo Magela³, a Psicologia Humanista surgiu na década de 50 e ganhou força nos anos seguintes, como uma reação às ideias de análise apenas do comportamento, defendida pelo Behaviorismo e do enfoque no inconsciente e seu determinismo, defendido pela Psicanálise.

Rogers (2009, p.119) cita que:

É a descoberta de que, se pudermos acrescentar à experiência visceral e sensorial que caracteriza todo o reino animal, o dom de uma tomada de consciência livre e não deformante da qual unicamente o ser humano parece ser integralmente capaz, teremos então um organismo, que é perfeito e construtivamente realista. Teremos então um organismo consciente das exigências da cultura como das suas próprias exigências fisiológicas de alimentação ou de satisfação sexual — igualmente consciente da sua necessidade de relações de amizade como do seu desejo de engrandecimento pessoal — consciente da sua ternura delicada e sensível em relação aos outros, como dos seus sentimentos de hostilidade.

Pode-se observar nessa citação que o indivíduo, como pessoa, tem sua capacidade de se desenvolver quando tem consciência de suas necessidades dentro da cultura que habita e assim reconhecer sua situação e tomar suas próprias decisões segundo seus desejos de engrandecimento pessoal. Assim ao aprender pode evoluir.

Rogers (2009), em seus estudos, trouxe para a educação um novo conceito de que o indivíduo é um organismo capaz de alcançar um novo estágio de desenvolvimento graças à notável capacidade integrativa e capaz de ter um comportamento equilibrado, realista, valorizando o outro e a si mesmo. Quando a capacidade única de ser consciente que o homem possui, funciona de forma livre, integral e plenamente, pode-se ter então confiança nele, o seu comportamento é então construtivo. Nem sempre será convencional. Será individualizado e será igualmente socializado.

Essa época representou um crescimento significativo dos negócios desenvolvidos em

³Disponível em <http://www.infoescola.com/psicologia/psicologia-humanista/> acessado em 01/03/2015

todo o mundo devido à reconstrução dos países, necessária após a segunda grande guerra. As empresas queriam seus trabalhadores treinados, mas também um método mais eficiente e menos caro do treinamento.

A mudança cultural em direção às ações de Treinamento e Desenvolvimento (T&D), visando o desenvolvimento dos trabalhadores, começou na década de 1950. A partir desse momento há um crescente reconhecimento da importância das ações de treinamento, e também um aumento nos esforços de pesquisa nessa área.

No final dos anos 1950, novas questões passaram a fazer parte dos processos de treinamento, como a levantada por Kirkpatrick (1959) que, como o presidente da Sociedade Americana de Treinamento e Desenvolvimento, escreve um artigo onde recomendava a medição das reações dos treinandos como uma das quatro etapas de avaliação de treinamento, instigando um novo jeito de olhar o processo incluindo uma nova etapa para entender o resultado obtido dos treinamentos realizados.

Durante esse período, muitas escolas superiores passaram a incorporar cursos de formação profissional em seus currículos. A área militar gerou grande influência nessa sistematização, com a pesquisa para o desenvolvimento da Educação Militar, como as realizadas por Gagné (1962), com o desenvolvimento de princípios de aprendizagem, essenciais para o ensino.

Gagné considera a aprendizagem como uma mudança interior e convencional que existem cinco diferentes tipos ou níveis de aprendizado, categorizados como: informação verbal, habilidades intelectuais, estratégias cognitivas, habilidades motoras e atitudes. A importância destas classificações é que cada tipo requer diferentes tipos de instrução. E sugere que tarefas de aprendizado para habilidades intelectuais podem ser organizadas em hierarquia, de acordo com a complexidade, como: reconhecimento de estímulo, geração de resposta, seguir procedimentos, uso da terminologia, discriminações, formação de conceito, aplicação de regras e resolução de problemas. A hierarquia é importante para identificar os pré-requisitos que devem ser completados para facilitar o aprendizado em cada um dos níveis. As hierarquias de aprendizado fornecem uma base para a sequência de instrução.

Seguindo nesta jornada cronológica, no decorrer da década de 1960, o ambiente organizacional viu crescer a aplicação do modelo de gestão por objetivos proposto por Drucker (1954), em que os gerentes negociavam objetivos de desempenho para os

subordinados. Essa tarefa trouxe a necessidade de suporte ao funcionário, pois à medida que o poder formal de líderes ficou mais distribuído, houve uma maior ênfase no treinamento destes, incluindo melhoria na comunicação.

Um momento nesse período que pode ser lembrado como algo que potencializou o desenvolvimento do treinamento no hemisfério norte, e que foi um exemplo a todo o mundo, foi quando o presidente John F. Kennedy, em 25 de maio de 1961, enviou uma mensagem especial ao Congresso Americano dizendo aos legisladores que "o desemprego em larga escala durante uma recessão é bastante ruim, mas o desemprego em grande escala durante um período de prosperidade seria intolerável" (KREMEN, 1974).

Quatro dias depois, ele enviou um projeto de lei ao Congresso que tratou apenas dessa situação. O Ato de 1962, de Desenvolvimento e Formação da Força de Trabalho nos EUA, veio para treinar e retreinar milhares de trabalhadores desempregados por causa da automação e da mudança tecnológica (KREMEN, 1974).

A década de 1970 viu a adoção generalizada de uma série de técnicas de gestão participativa popularizadas no Japão, incluindo os círculos de qualidade, equipes de trabalho autogeridas, gestão da qualidade total e melhoria contínua dos processos. A Gestão Participativa foi adotada primeiramente no Japão, quando decidiram refazer seu país investindo em suas empresas, principalmente as de base tecnológica, que se caracterizou na evolução da prática da produção, num gradual processo de aprendizagem, despertando a curiosidade dos ocidentais, pois seus mercados foram invadidos por produtos japoneses. Um dos pontos mais importantes da diferenciação entre a forma japonesa e a forma ocidental de trabalhar é a orientação e propensão para as mudanças nos processos de produção, ganhando fama mundial e ajudando adoção do modelo no mundo ocidental. (SANTOS et al. 2002)

No campo da aprendizagem, os modelos estavam sendo transformados pela incorporação de elementos cognitivos, desde a metade do século XX. Bandura (1977) descreveu uma modificação importante para a teoria da aprendizagem comportamental em que ele propôs que as pessoas (seres pensantes) aprendem não só com o reforço direto e punição, mas também de forma indireta por meio de observações de reforço (vendo e escutando a história de outros) e punição dos outros. Segundo Bandura (1986), trata-se de uma crença que é construída por meio de experiências, ações e observações entre o indivíduo e uma situação específica que ocorreu no meio em que ele se insere. Nessa crença, a pessoa julga a sua capacidade de conseguir alcançar um determinado desempenho ou resultado em situações que conterão elementos desconhecidos. A teoria de Bandura foi aplicada de forma

relativamente rápida para métodos de treinamento. Nessa época as teorias sociais cognitivas começaram a enfatizar o papel da autoeficácia que, segundo Bandura (1977), é a crença na própria capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridas para produzir determinadas realizações.

Esses julgamentos poderiam afetar a motivação para aprender ou a crença de que se pode dominar uma determinada tarefa. Os campos de psicologia cognitiva e ciência da computação evoluíram rapidamente durante essa época.

Com relação à ciência da computação, totalmente incorporada nos dias de hoje no cotidiano dos indivíduos e organizações, sua introdução no treinamento começou em 1959/1960 quando foi criado o PLATO (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*), o primeiro sistema de treinamento em base computacional, que teve início na universidade de Illinois, utilizando o computador ILLIAC I (VAN MEER, 2012). Um sistema ainda rudimentar para os padrões atuais, mas uma evolução significativa na sua época de execução.

Porém, somente mais tarde no final dos anos de 1980 e início de 1990, a ideia de se ter o Treinamento Baseado em Computador foi permeada, ainda como máquinas de ensino, com instrução programada, onde os computadores forneciam a maioria dos estímulos, o participante respondia e o computador analisava a resposta e fornecia o feedback.

Somente no decorrer dos anos de 1990 com a multimídia sendo implementada, que este sistema foi colocado em uso pleno. Entende-se por multimídia o conjunto de textos, imagens, sons, animações, interações e vídeos. Seu objetivo principal consiste na transmissão de uma mensagem a um determinado público. Deve-se ter em mente a estatística de que as pessoas se lembram de 15% do que escutam, 25% do que veem e 60% daquilo com o que interagem” Vaughan (1994).

Pela primeira vez um sistema de instrução individualizada permitiu que o participante do treinamento trabalhasse o material no seu ritmo de aprendizado. Com o surgimento da internet (*world wide web*) o treinamento baseado em computação pode ser plenamente difundido e usado por todos. Hoje em dia este sistema, em franca expansão, é conhecido por *e-learning*.

Nesse período a expansão de TD&E foi significativa, pois além da compreensão de sua necessidade, houve uma evolução acadêmica significativa, incluindo uma maior compreensão de como as pessoas aprendem, que associado ao desenvolvimento tecnológico

ampliou meios e trouxe menores custos de atendimento a um número maior de participantes.

b) Período de 1990 em diante – aprendizado estratégico

Nesse período os trabalhos em organizações públicas e privadas são guiados cada vez mais pelo conhecimento aplicado. Aqui conhecimento aplicado refere-se à combinação de informação, compreensão, experiencição e habilidades aplicadas a tomadas de decisão e a situações no dia a dia da organização e vida do indivíduo.

Em contextos atuais, vantagens competitivas são obtidas não só pela tecnologia, capital ou posição geográfica, mas também pela capacidade de uma organização para distinguir a sua base de conhecimento dos concorrentes (STEWART, 1997 e DE GEUS, 1988). Por causa das mudanças nos ambientes internos e externos é importante que a organização tenha a capacidade inerente de detectar a mudança, antecipar tendências e se adaptar internamente.

Criar mecanismos que maximizam a capacidade da organização de aprender ao longo do tempo deve resultar em vantagens de desempenho em mercados competitivos. Nasce aí a ideia da “organização de aprendizagem”, ou seja, a capacidade das organizações em aprender, adaptar ou mudar (SENGE, 1990). Este é o período da estratégia de aprendizagem, com a junção da gestão do conhecimento e iniciativas organizacionais que promovam comportamentos de aprendizagem em todo o sistema, permitindo, assim, a capacidade de adaptação a longo prazo.

Durante um período de profunda reestruturação organizacional no final de 1980, um número grande de organizações empreendeu programas de reengenharia, com objetivo de identificar funções essenciais de trabalhos corporativos e determinar redundâncias de trabalho e métodos mais eficientes para a realização do trabalho (HAMMER, 2001). Embora a fase de reengenharia tenha sido de curta duração, ela possibilitou ver as diferenças entre os processos fundamentais de negócios e trabalhos tradicionais dentro das organizações. Tornou-se possível planejar (selecionar) e desenvolver (treinar) competências críticas.

Nonaka e Takeuchi (1997) introduziram o conceito de uma empresa do conhecimento e a necessidade de as organizações identificarem e documentarem o seu capital intelectual,

caracterizado por informações sobre os clientes, processos de negócios, mercados e marcas, e eficácia individual. Isso diferenciou empresas com mais ou menos sucesso. A gestão do conhecimento tornou-se uma estratégia organizacional para o uso da tecnologia e de extração de métodos que melhor capturavam o conhecimento do trabalhador, organizando-o de uma forma que as pessoas, as equipes e organizações pudessem aproveitar na melhoria de seu desempenho.

Nesse período não se pode deixar de citar, com relação às teorias de cognição e aprendizagem, o debate teórico entre as perspectivas objetivista e construtivista. De acordo com os objetivistas, o conhecimento básico pode ser definido via objetivo de treinamento e o objetivo da instrução é facilitar o aprendizado desse conhecimento básico, ou seja, todos os treinandos podem identificar a diferença entre os objetivos úteis e não úteis. Por outro lado, os construtivistas acreditam que os treinandos constroem ativamente o conhecimento pela integração de novas informações e experiências dentro das estruturas de conhecimento existentes, revisando e reinterpretando o antigo conhecimento para reconciliá-lo com o novo. (JONASSEN, 1991).

De uma certa forma, o conhecimento é visto como subjetivo, no sentido de que duas pessoas ouvindo a mesma palestra podem ter entendimentos e perceberem significados diferentes do mesmo conteúdo, e o mesmo conteúdo pode significar coisas diferentes para as pessoas cada vez que ela acessá-lo em diferentes momentos de sua vida. Aplicado ao treinamento, o construtivismo foca atenção no treinando e não no conteúdo.

Segundo Bruner (1987), existem diferentes implicações para o treinamento na abordagem construtivista. São elas: instrução deve ser relacionada com a experiência e contexto que aumenta a motivação dos treinandos e o trabalho de aprender, instrução deve ser estruturada de modo que ela possa ser facilmente entendida pelo treinando. Aprendizagem é uma atividade social, embora aprender é uma experiência única e pessoal.

Somando essas novas abordagens do conhecimento e da aprendizagem, os trabalhos passaram a ter uma crescente qualidade, promovendo a melhoria contínua, e alcançando a inovação em produtos ou serviços. E isso foi melhor aproveitado quando o potencial de todos eram focados nos objetivos da qualidade, inovação e melhoria contínua.

Essas abordagens impactaram o desenvolvimento das pessoas, levando-as a tomar parte de uma maior amplitude e aprofundamento de iniciativas de treinamento (por exemplo: treinamento das funções específicas, das conexões cruzadas entre áreas na organização, de

resolução de problemas, etc.). Além disso, essas abordagens vêm promover uma visão estratégica de treinamento como uma alavanca essencial para a mudança organizacional que, por sua vez, levou especialistas a se redefinirem como consultores de desempenho. Essas tendências também mudaram, em grande parte, a responsabilidade pelo treinamento e desenvolvimento da organização para o treinando individual, mas isso não diminui o desafio da organização com relação ao sucesso organizacional de longo prazo, que precisa preservar o seu conhecimento praticado e manter certas competências essenciais para sua operação. Manter essas competências essenciais, em face de mudanças de membros do grupo, se torna um grande desafio.

Durante essa época, pesquisadores de treinamento aumentaram o interesse em como alunos abordam e respondem à aprendizagem durante o treinamento. Alunos com uma orientação de desempenho estão mais preocupados com a avaliação pública de seu desempenho e pode comprometer a aquisição de conhecimento ou habilidade, concentrando-se sobre o desempenho imediato (talvez usando as habilidades pré-treinamento). Alunos com uma orientação voltada a atingir a maestria estão mais focados na aquisição de novos conhecimentos ou habilidades e podem ser mais receptivos ao feedback, tentar novos comportamentos, ou persistir no aprendizado de tarefas difíceis (FISHER & FORD, 1998; FORD, SMITH WEISSBEIN, GULLY, E SALAS, 1998).

Para encerrar este histórico sobre a área de TD&E, observa-se que existe uma contínua tentativa de ampliar a produtividade das pessoas, aumentando sua capacidade de fazer mais no mesmo período de tempo no início do século, como ênfase nas curvas de aprendizado visíveis à época. Posteriormente com a sofisticação das ferramentas e necessidades de maior envolvimento dos trabalhadores no processo de gestão novos desafios foram apresentados e um novo modelo de treinamento surge onde o indivíduo passa a ter uma maior decisão de como se desenvolver, perceber as competências essenciais ao seu universo de trabalho e como atingir os objetivos pretendidos pelas organizações. E por fim uma visão mais abrangente e estratégica da aplicação de TD&E.

Esses fatores históricos aqui abordados levaram a uma necessidade de formação de profissionais qualificados e mais preparados objetivando a construção do futuro das organizações e consequente desenvolvimento de seus potenciais em um mercado global cada vez mais competitivo.

No levantamento histórico realizado, várias vezes foi utilizado o termo treinamento e desenvolvimento e diferentes visões conceituais destes termos podem estar sendo criadas,

pelas pessoas ao lerem este documento, como já discutido anteriormente. Assim com o enfoque de alinhamento conceitual percebeu-se a necessidade de se ter uma melhor compreensão destes significados. Por isso, a seguir, são conceituados os termos treinamento, desenvolvimento e educação no contexto das organizações.

2.2 Treinamento

Nadler (1984) define treinamento como a aprendizagem para propiciar a melhoria de desempenho no trabalho atual. Uma definição mais em consonância com a definição de Universidade de Leicester, pois também foca o operacional como proposição da atividade.

Wexley (1984) diz que treinamento é o esforço planejado pela organização para facilitar a aprendizagem de comportamentos relacionados com o trabalho por parte de seus empregados.

Goldstein (1991) refere-se a treinamento como a aquisição sistemática de atitudes, conceitos, conhecimentos, regras ou habilidades que resultem na melhoria de desempenho no trabalho.

Observa-se que, para este autor, treinamento refere-se à intencionalidade da organização em produzir mudanças positivas no desempenho das pessoas, normalmente em uma direção definida pela organização, levando-a a um novo nível de saber fazer pela aquisição de novas habilidades e/ou de um novo conhecimento.

De acordo com Patrick (1992), o treinamento é o desenvolvimento sistemático dos padrões comportamentais referentes a atitudes / conhecimentos / habilidades exigidas por um indivíduo, a fim de desempenhar adequadamente uma determinada tarefa ou trabalho.

Nota-se que Patrick (1992) refere-se a treinamento não como uma ação pontual, mas como um processo de aprendizado em que várias ações devem ocorrer para que haja um novo e melhor jeito de realizar o trabalho.

Já para a Universidade de Leicester⁴, no Reino Unido, Departamento de Psicologia

⁴ Disponível em http://www.le.ac.uk/oerresources/psychology/occpsytrainingunit1/page_05.htm, acesso em 01/03/2015

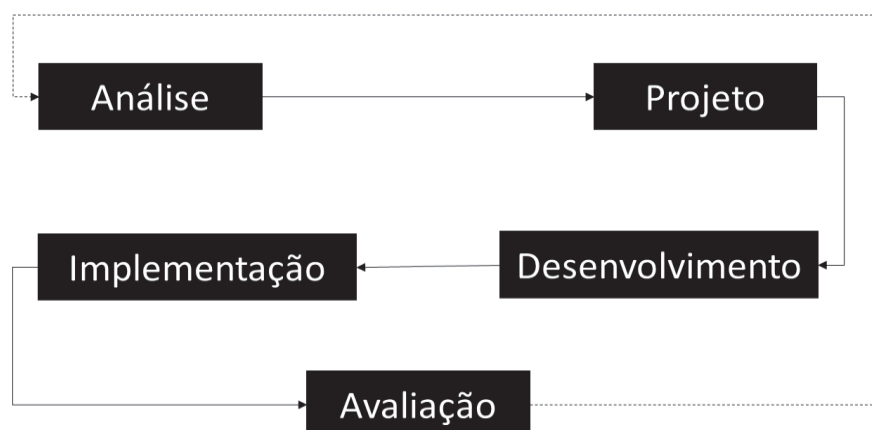
Ocupacional e Treinamento, treinamento é definido com uma ligeira diferença das definições apresentadas por Goldstein (1991) e Patrick (1992), uma vez que apresenta que treinamento é: "A manipulação das condições para que uma pessoa ou equipe desenvolva a competência necessária para cumprir as suas responsabilidades de trabalho ou realizar alguma outra atividade proposital". Uma característica desta definição de treinamento é que ela é definida pelo viés operacional. Ou seja, treinamento é definido em termos do que a formação pretende atingir - competência no trabalho ou em alguma outra atividade relacionada com a tarefa, ao invés de prescrever os componentes psicológicos que levam à competência.

Rosenberg (2001) diz que treinamento é aplicado quando é necessário formatar a aprendizagem numa direção específica, a fim de apoiar os indivíduos a adquirirem novas habilidades ou utilizarem um novo conhecimento de uma determinada maneira ou em um determinado nível de proficiência e, algumas vezes, em um período específico de tempo.

Analisando os conceitos descritos anteriormente sobre treinamento, observa-se que as definições de diferentes autores enfatizam determinados aspectos em detrimento de outros. Porém, em sua maioria, a questão da intencionalidade da organização em produzir mudanças positivas no desempenho das pessoas no trabalho é que se sobressai.

Castro (2002) apresenta uma análise sobre a questão do investimento necessário para a área de treinamento. Ele mostra que o treinamento é composto pelas fases de análise, projeto, desenvolvimento, implementação e avaliação. A Figura N° 1 mostra que cada fase do treinamento deve alimentar, de forma consistente, a fase seguinte e deve ser completada antes que se passe a uma nova fase.

Figura N° 1 – Fases do processo de avaliação e validação de treinamento



Fonte: Castro (2002)

As fases apresentadas na Figura Nº 1 (CASTRO, 2002) podem ser descritas conforme segue:

a) **Análise:** Como primeiro passo para a realização de um treinamento é necessário uma avaliação para se conhecer o motivo da necessidade do treinamento. Uma análise para entender a lacuna existente para o objetivo a ser alcançado, que se inicia entendendo o problema a ser resolvido e por conseguinte, o que se espera com o problema resolvido. Assim se define o que e quem precisa ser treinado.

b) **Projeto:** É a fase onde se definem os objetivos do aprendizado, gera-se um esboço do conteúdo, a estrutura do curso e métodos e meios de treinamento.

c) **Desenvolvimento:** Nesta fase se define o que deverá incluir no evento (materiais de treinamento) e como o mesmo deverá ser realizado. Para isto surge a necessidade de um projeto piloto com uma população importante para se obter os feedbacks necessários aos ajustes e revisões que o tornem mais eficaz. Entende-se aqui por piloto, uma primeira execução teste do evento antes de sua aplicação para uma população maior.

d) **Implementação:** Nesta fase assegura-se a realização do programa de treinamento, planejando o processo com as atividades de acompanhamento e follow up necessário a garantir a transferência do aprendizado para o dia a dia do participante.

e) **Avaliação:** Esta é a fase final do ciclo, antes de retomar as novas etapas, ou seja, um novo ciclo que surgirá com a realimentação dos dados desta avaliação. A checagem se o treinamento proporcionou uma aprendizagem que conseguiu ser absorvida pelos participantes e se esta absorção foi levada para a prática diária e por conseguinte, houve o impacto esperado na solução do problema analisado no primeiro passo. Aqui é a fase onde se garante o investimento feito pelos gestores e o quanto o mesmo valida seu resultado e continua a investir nos processos de TD&E.

Para Castro (2002), portanto, um programa de TD&E envolve uma análise profunda das necessidades, tanto da empresa como da pessoa a ser treinada.

Uma outra perspectiva conceitual é dada por Abbad et al. (2012), onde os programas de TD&E precisam ser criados pelas organizações e suas áreas afins como sistemas integrados por subsistemas que os completam e devem realizar avaliações de TD&E antes e depois da sua aplicação. Isto reflete a necessidade de se criar um fluxo de informação e produtos que suportam a integração do planejamento com a respectiva execução do mesmo.

A Figura Nº 2, mostra que para Abbad et al. (2012), um programa de TD&E deverá contemplar uma avaliação de necessidade, planejamento, execução e avaliação no contexto organizacional.

Figura Nº 2 – Desenho de um programa de TD&E



Fonte: Abbad et al. (2012)

Para este autor (ABBAD et al., 2012), observa-se que o processo ocorre em vários momentos, onde a fase de avaliação da necessidade é responsável pelo provimento de informação, e a fase de avaliação de TD&E, de retroalimentação e aperfeiçoamento constante do sistema. Este modelo evidencia o quanto o processo de avaliação é fundamental, não somente para a criação de treinamentos organizacionais que irão colaborar com o fechamento das lacunas existentes em relação aos objetivos desejados, como também garantirão a sua continuidade, uma vez que indicam o quanto os objetivos de uma determinada organização estão sendo satisfeitos.

Com a visão da prática e como um estímulo à reflexão sobre como colocar em prática os desafios na aplicação de treinamento, o Quadro Nº 1 exhibe um exemplo de possibilidades de métodos e técnicas, e aplicabilidade para ajudar as áreas responsáveis pelo treinamento nas dinâmicas para diferentes públicos a serem atendidos.

Quadro N° 1 – Ferramentas de Treinamento e respectivos públicos

	Métodos e Técnicas	Treinamento introdutório: novos funcionários	Treinamento nível Técnico-Operacional	Treinamento nível de Executivos e Lideranças
On-the-job Training	On-the-Job	2	2	2
	Estágio	2	2	2
	Integração	2	2	2
	Job rotation	N	1	2
Conceitual/ Informativo	Cursos Regulares	1	2	2
	Palestras	3	3	3
Jogos e Simulações	Dramatizações	N	1	2
	Role playing	N	1	2
	Dinâmicas de grupo	3	3	3
	Jogos de empresas	1	3	2
	Cases	1	1	2

N – Não aplicável 1 – Pouco aplicável 2 – Totalmente aplicável 3 – Aplicável como complemento ou reforço

Fonte: Barbosa (2002)

O Quadro N° 1 apresenta várias ferramentas que podem ser utilizadas para atingir os objetivos dos treinamentos, considerando o público participante, desde novos funcionários, pessoal de nível técnico e operacional, executivos e gestores em geral.

Na primeira coluna com a denominação de *on the job training*, os treinamentos envolvendo ações *on the job*, estágio em áreas específicas com foco em aprendizado pré-definido, integração no início de participação do profissional na empresa e o *job rotation* são todos instrumentos com aplicação nos níveis de novos funcionários, pessoal de nível técnico e operacional, executivos e lideranças em geral, com uma avaliação indo de N=não aplicável, até 3, aplicável totalmente.

Nos temas associados aos outros itens da primeira coluna, as mesmas avaliações são realizadas, seja no item conceitual informativo com as ações cursos regulares ou palestras, seja para o item de jogos e informações, onde as ações de dramatizações, feitas no modelo de participação do grupo em peças no formato teatral; as ações de *role play*, demonstrações de casos reais específicos sendo vividos pelos participantes num processo de vivência real; as ações de dinâmicas de grupo, onde todos são chamados a se posicionarem e darem suas opiniões; as ações de jogos de empresas, normalmente com tabuleiros lúdicos para vivência do grupo e estudos de casos que se adequam aos objetivos do aprendizado.

Com objetivo de continuar a análise sobre TD&E, o conceito de treinamento não deve ser considerado de forma isolada. Seu estudo deve ser vinculado, diretamente, ao conceito de desenvolvimento, que será visto a seguir.

2.3 Desenvolvimento

Desenvolvimento no contexto de TD&E é usado no ambiente profissional quando aplicado à mudança de comportamento do indivíduo por um período longo e durável.

É uma palavra frequentemente usada em preferência à palavra treinamento, pois são processos que alteram a capacidade do indivíduo de lidar com eventos no futuro, de uma forma mais flexível e profunda, do que simplesmente replicar partes de padrões de comportamento. Um programa de desenvolvimento ajuda uma pessoa a ser capaz de lidar eficazmente com as circunstâncias que não haviam sido previstas. Essa capacidade implica aspectos menos tangíveis de desempenho, tais como atitudes, percepções, juízos, diagnóstico, discricção e flexibilidade. Aspectos esses, muito mais ligados a uma avaliação subjetiva do desempenho do que objetiva, como números a serem alcançados para o resultado.

Segundo Vargas e Abbad (2006), desenvolvimento se refere à preocupação da organização com o crescimento pessoal e profissional dos indivíduos relacionados ao mundo do trabalho. Apoia o crescimento pessoal do profissional e sem o foco de direcioná-lo a um caminho profissional específico. Possui uma relação estreita com os programas de crescimento do indivíduo como os de autodesenvolvimento, qualidade de vida e orientação profissional.

Aqui um desafio que permeia todo o processo de TD&E, e que tem um importante impacto no desenvolvimento, é a questão da escolha dos indivíduos em relação à sua mudança de patamar em conhecimento, habilidades e atitude. Por conhecimento entende-se o saber, o aprender, o desaprender e aprender, tanto tacitamente como explicitamente. Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), o conhecimento que vem da experiência em fazer tende a ser tácito, físico e subjetivo, e que o conhecimento da racionalidade tem propensão a ser explícito e objetivo. O conhecimento explícito é aquele formal e sistemático, expresso por números e palavras, facilmente comunicado e compartilhado em dados, informações e modelos. A habilidade está

relacionada ao saber fazer, à capacidade de aplicar o conhecimento na prática. Por atitude o saber fazer acontecer, ir para a ação colocando a habilidade a favor da realização de objetivos.

De acordo com Eric Fromm (1979), somente o homem pode encontrar um objetivo para a vida e os meios para a realização desse objetivo, não pode encontrar uma salvação final nem uma resposta absoluta, mas pode lutar por um grau de intensidade, profundidade e clareza de experiência que lhe dê forças, para viver sem ilusões, e ser livre. Isto somente amplia a questão de que é do homem a escolha para realização de seu projeto de vida e não dos outros ou mesmo das circunstâncias externas a ele.

A escolha é um dos principais dons humanos, senão o principal, como diz Covey (2004), Kofman (2007) e Frankl (2008). O livre arbítrio, uma forma de enfatizar a escolha, é o principal elemento de decisão que está ao alcance de todo ser humano para responder a uma situação quando ela acontece. Assim, o indivíduo precisa ter a consciência de que pode escolher dentro de sua incondicionalidade, ou seja, aquilo que depende somente dele assumir. O que é condicional, o que não depende dele diretamente, pode influenciar para buscar o que pretende ter como resultado.

Dentro desta incondicionalidade o que faz a diferença é a ação, pois se o profissional faz a escolha e não se compromete e se esforça para que esta escolha se torne realidade, é como se não a tivesse feito.

Kofman (2007) lembra que se a pessoa não se sentir parte do problema, não poderá fazer parte da solução. Ou seja, somente se houver envolvimento consciente no desafio a ser vencido pode haver um patrocínio eficaz e efetivo na solução deste desafio. Isto remete ao fato de que se alguém está no papel de responsável, seja na vida pessoal ou na vida profissional, este papel tem importância fundamental na contribuição para liberação do seu potencial, dos outros indivíduos e do grupo.

Portanto, os programas de desenvolvimento, visando o crescimento do indivíduo, somente terão resultados se o indivíduo assim o escolher.

Segundo Barbosa (2002), o indivíduo em formação deve assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento e pela própria carreira profissional. Sob essa perspectiva, as organizações é que se colocam como recursos para a realização das pessoas e não as pessoas que são talentos a serem potencialmente desenvolvidos que se colocam à disposição das organizações.

Para ampliar esta responsabilidade, um novo dever cabe ao gestor em seu momento de chefia gerencial, que é o papel de provocar, estimular a curiosidade, potencializar reflexões e motivar (encontrar motivo) as pessoas, para que se esforcem ao máximo para serem o melhor que puderem ser a cada instante.

Observa-se que o desenvolvimento pode ser usado para descrever programas para aumentar a capacidade de chefias gerenciais em trabalhar questões mais amplas na tomada de decisão, tais como gênero, diversidade e questões raciais, saúde e segurança, liderança, dinâmica de grupo, formação de equipes, fatores humanos, desempenho, questões de gestão de recursos humanos, comportamentos e assim por diante. As necessidades de gestão muitas vezes não podem ser avaliadas por qualquer medida formal, explícita e muitas vezes têm de ser validadas por alguém devidamente habilitado nas próprias tarefas.

O desenvolvimento é geralmente algo que é supervisionado no contexto do trabalho real, onde a pessoa que está sendo desenvolvida tem a necessidade de enfrentar problemas reais. A função *coaching* aqui é preferível à de instrutor ou professor nestas situações.

Além dos conceitos de treinamento e desenvolvimento, a compreensão do conceito de educação é fundamental para que se tenha uma melhor compreensão de como ocorrem os processos de aperfeiçoamento profissional no contexto das organizações.

2.4 Educação

Educação⁵ é o ato de educar, de instruir, é polidez, disciplinamento. No seu sentido mais amplo, educação significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte. No sentido técnico, a educação é o processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, a fim de melhor se integrar na sociedade ou no seu próprio grupo.

Segundo Knowles, Holton III, Swanson (2009), educação é uma atividade realizada ou iniciada por uma ou mais agentes que têm por objetivo efetuar mudanças no conhecimento, habilidades e atitudes de indivíduos, grupos ou comunidades. Destaca-se aí o educador, o

⁵ Disponível em <http://www.significados.com.br/educacao/>, acessado em 01/03/2015

agente de mudança que apresenta estímulos e reforço para a aprendizagem e cria atividades para induzir a mudança.

Observa-se que o ato de educar transcende os processos de treinamento e desenvolvimento, mas os inclui em sua estrutura como fazendo parte de sua construção.

Assim, a educação é uma escolha do indivíduo e onde ele coloca sua liberdade em ação, cujo fundamento assenta-se na vontade ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, que, traduzida em atitudes concretas de querer fazer, precisa muitas vezes ser influenciada por um agente externo que tenha clareza da situação contextual de onde o indivíduo está inserido. Segundo Kant (1997), deve-se atribuir a ideia de liberdade a todo ser racional, que naturalmente apresenta uma vontade, para que esse tenha a capacidade de agir.

Para Dewey (1959, p.1), “a mais notável distinção entre os seres vivos e inanimados é que os primeiros se conservam pela renovação”. E renovação é a maneira pela qual a sociedade consegue evoluir e continuar o ciclo de desenvolvimento que a trouxe ao estágio que se encontra. Nota-se que para esse autor a educação, ainda que seja uma função social, é uma necessidade de vida, onde a vida é renovada por meio da transmissão de informações de um indivíduo ao outro e isto diferencia o homem dos seres inanimados. Ele preconiza que a instituição de ensino possui uma função de coordenar a vida mental de cada indivíduo nas diversas influências dentro do meio social onde o indivíduo vive.

Segundo Vargas e Abbad (2006), educação é uma forma mais ampla de promover a aprendizagem, referindo-se a todos os processos, formais e não-formais, com um alcance que extrapola o contexto específico do mundo do trabalho. Nadler (1984) define educação como aprendizagem para preparar o indivíduo para um trabalho diferente, porém identificado, num futuro próximo. Isto antecipa necessidades funcionais ainda não desempenhadas ou existentes, prepara o indivíduo para a ocupação de uma função diferente ou possibilita uma formação profissional mais ampla que poderá se refletir sobre as atividades de trabalho. Na maioria das vezes, é promovida por instituições de ensino com programas próprios e planejados conforme as especificidades da organização.

Concluindo, pode-se dizer que o processo de TD&E deve desenvolver programas que envolvam diversos tipos de estímulos e busque equilibrar práticas individuais e coletivas, formais e informais, desenvolvendo um modelo que leve em consideração, de forma ampla, os diversos temas que influenciam o resultado da organização, e que gere aprendizagem em competências estratégicas. TD&E é uma das partes da organização que sofre influências do

sistema organizacional e o influencia, sendo um dos pilares da estratégia organizacional. TD&E deixou de ser apenas capacitação de mão de obra e assume papel fundamental na busca de vantagens competitivas da organização, impulsionando o desempenho e resultados na busca do seu verdadeiro potencial de evolução. Por esse motivo, nas organizações e na literatura mais recente, o tradicional “T&D” começa a ser substituído pela nomenclatura “TD&E”.

Com o objetivo de desenvolver, cada vez mais, modelos de aprendizagem que atendam às necessidades de formação de mão de obra qualificada, as organizações estão adotando processos sob medida de educação do profissional para atingirem os resultados desejados. Porém somente aplicar e levar o indivíduo a vivenciar os conteúdos não é o suficiente. As organizações precisam entender o quanto estas aplicações de TD&E são eficazes e avaliar assim sua efetividade no dia a dia.

Nas últimas décadas, a pesquisa em avaliação de TD&E produziu conhecimento sistemático para compreender quais são os fatores restritivos e facilitadores da sua efetividade em diversos níveis de análise. Porém uma questão que ainda é um desafio para os profissionais que atuam em TD&E nas organizações, são os sistemas de validação de eventos de TD&E que ainda precisam evoluir na condição de associar o resultado do negócio aos investimentos aportados.

Por isso, o próximo capítulo é dedicado aos estudos sobre os processos de avaliação que podem ser utilizados em Programas de TD&E.

3 AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE TD&E – DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Neste capítulo serão apresentados os principais conceitos de avaliação, bem como sua importância e principais ferramentas utilizadas para os processos de TD&E.

3.1 Avaliação: o processo decisivo

Neste item conceitua-se o termo avaliação e sua perspectiva frente aos programas de TD&E.

Recorrendo a Bonniol e Vial (2001, p.16), com sua definição de avaliação tem-se:

A avaliação é, etimologicamente, uma reflexão sobre as relações de valores (essa é a definição mais neutra, pois especificar o tipo de relações, como, por exemplo, atribuir o valor ou elaborar um juízo de valor significaria entrar em um modelo). [...] Pensar em um modelo é – pelo menos na avaliação – utilizar um conjunto de princípios, axiomas e postulados que só são visíveis porque uniformizam os discursos e as práticas decorrentes.

Avaliar, portanto, é racionalizar, é medir o valor, é ter a capacidade de entender o resultado de quanto os indivíduos atingem de seu potencial e uniformizam os resultados dos investimentos realizados.

“A definição clara de objetivos, acompanhada pelo compromisso de perseguir-los e, assim, verificar o mais objetivamente possível em que medida são alcançados, constitui uma dupla prova de verdade” (BONNIOL E VIAL, 1991, p.112). Uma dupla prova, pois por um lado há a possibilidade de analisar se realizam as ações que dizem que fariam, e por outro permite verificar se o resultado pretendido foi atingido.

Segundo De Landsheere (1992), a avaliação passou a se tornar um instrumento de consolidação da ação e de controle. Reforça a cultura como um meio de evitar a alienação e mutilações na compreensão do que é importante para o sucesso de qualquer empreendimento. Ou seja, checa objetivos e os caminhos previamente definidos, não deixando ocorrer desvios inconsequentes.

Em Abbad et al. (2012) há a visão de que as avaliações são de grande valia para as organizações. Elas provocam reflexões sobre as ações realizadas e dizem, se justifica ou não, o investimento realizado. Também fornece subsídios capazes de aumentar a probabilidade

dessas ações trazerem retorno tanto para as pessoas capacitadas quanto para as organizações. Mas este processo não tem sido aplicado de forma eficaz e muitas vezes acaba gerando mais um processo burocrático interno.

A questão da avaliação não é sempre uma questão apenas objetiva, mas também subjetiva e assim, muitas vezes, medidas específicas precisarão ser desenvolvidas com as características impares, contexto real e ambientes segundo a cultura existente. Este contexto sugere que podem existir diferentes modelos a serem adotados na construção e medidas de avaliação de TD&E. É preciso analisar quais são os modelos de avaliação existentes, e buscar as melhores formas de colaborar na elaboração de outras medidas para se ter uma forma de mensuração que realmente aponte os resultados obtidos, bem como se os objetivos foram atingidos.

3.2 Avaliação de TD&E e modelos de aplicação

A avaliação está presente em várias instâncias da ação humana e inclui a mensuração das propriedades de um objeto, mas vai além dessa, na medida em que envolve juízo de valor. A avaliação também se caracteriza pela comparação de uma medida com um padrão e a emissão de julgamento sobre essa comparação (ABBAD, BORGES-FERREIRA, NOGUEIRA, 2006).

A mensuração de resultados dos programas de TD&E decorre da necessidade de compreender o quão útil foi o aprendizado na atividade profissional. Além disso, por meio da mensuração, é possível entender a sustentabilidade de seus efeitos e repercussões.

Segundo Borges-Andrade (2002), existe uma pequena quantidade de pesquisas de avaliação de TD&E no nível de resultados, e isso é afetado pela frequente indefinição dos indicadores de resultados organizacionais, associados aos objetivos educacionais de programas de TD&E, definidos pela organização ou entidade ofertante.

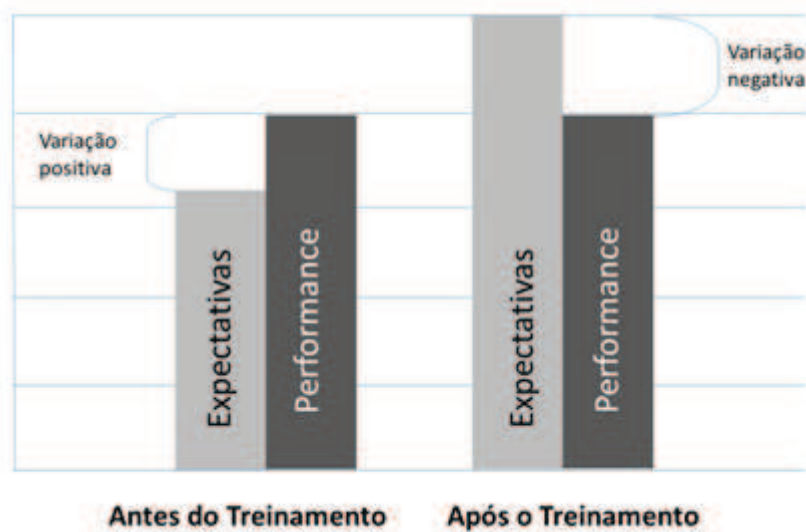
Neste contexto a chefia gerencial, como gestora dos processos organizacionais, tem a missão de ser a patrocinadora das ações de TD&E dos profissionais trabalhadores, e é fundamental para este patrocínio que os objetivos de TD&E estejam conectados com os

desempenhos esperados dos profissionais. Também devem traduzir o que é necessário para a organização atingir seus objetivos e metas.

Vários motivos levam a um possível não alinhamento nesta conexão, seja pela deficiência por parte da área de desenvolvimento para definição da real demanda do cliente interno, seja pelo pouco empoderamento desta área nas discussões com a liderança para entender, questionar e contribuir na solução que realmente atenda a demanda.

Muito dos desafios enfrentados pelas áreas de TD&E nos dias de hoje se referem à sua dificuldade em mensurar com segurança a dimensão dos resultados obtidos pelos investimentos realizados, principalmente pelo fato das expectativas geradas serem enormes por parte dos gestores, como mostrado na Figura nº 3 a seguir.

Figura Nº 3: Performance em relação às expectativas



Fonte: Wick, Pollock e Jefferson (2009) (apud WICK, POLLOCK e JEFFERSON, 2011)

Na Figura Nº 3 verifica-se que a expectativa e a respectiva performance esperada pela organização antes do treinamento estão em uma situação inversa com relação à visão após o treinamento, indicando que com o treinamento a pressão pelo desempenho do treinando será muito maior do que antes do investimento realizado.

O desenvolvimento do ser humano busca a melhoria de desempenho e é caracterizado quando a chefia gerencial percebe o seu resultado na prática no dia a dia.

Covey (1989) aborda o processo de desenvolvimento humano como uma evolução da maturidade do indivíduo e que para isso acontecer é necessário que haja a construção de uma base de consciência para que o indivíduo saia da dependência, o primeiro estágio de qualquer ser vivo ao nascer, para a independência que é o estágio da capacidade de fazer escolhas por si mesmo. Este desenvolvimento, segundo Covey (1989), somente é possível se o indivíduo entender que ele precisa primeiro desafiar seus paradigmas e fazer escolhas conscientes, começar sua jornada com um objetivo claro em mente e depois colocá-los em prática por meio da habilidade de definir o mais importante primeiro, para sua jornada ter possibilidade de sucesso.

Porém não é possível atingir o maior nível de maturidade com a independência. O indivíduo precisa de mais um salto de patamar, buscando a interdependência, que seria o mais alto nível que poderia alcançar. Para isso seria necessário evoluir nas relações, para uma visão ganha-ganha, onde existe a consciência de que para um ganhar o outro também tem que ganhar. Com este comportamento em mente, procurar sempre compreender o outro antes de ser compreendido, e aí sim construir um processo de sinergia (onde o todo é sempre maior que a soma das partes), atingindo a maturidade esperada. Covey (1989) ainda enfatiza que apesar deste tipo de jornada ser de uma vida, também deve ser realimentada continuamente.

Na Figura nº 4 está a visão do crescimento da maturidade abordando a trajetória da dependência, para independência e para a interdependência.

Figura Nº 4 - A trajetória da Maturidade



Fonte: Covey (1989)

Na Figura Nº 4, Covey (1989) mostra a dependência como o momento onde começa a vida da pessoa, dependendo totalmente dos outros para obter alimentação, abrigo e cuidados. Também significa o comportamento de sempre dizer que os outros são responsáveis pelo que acontece com a pessoa. É a atitude do você, dependendo do outro para obter os resultados desejados. Define independência como um outro estágio quando a pessoa se desenvolve e passa a ser responsável pelas próprias escolhas que faz e automaticamente depende de si mesmo e da escolha de seus comportamentos e define interdependência como o estágio mais

adiantado da maturidade. É quando as pessoas independentes escolhem combinar seus esforços com os esforços de outros. É quando a maior eficácia é alcançada.

Covey (1989) também sugere que as organizações, para atingirem altos índices de eficácia, primeiro precisam ter indivíduos eficazes e estes em conjunto formam times eficazes e somente com estes a organização pode buscar a eficácia, conforme mostrado na Figura Nº 5. Por isso, tentar construir equipes eficazes ou mesmo organizações eficazes sem a atenção devida em desenvolver indivíduos eficazes, o êxito será incerto e os esforços serão sempre maiores que os resultados alcançados.

Figura Nº 5 : A eficácia organizacional



Fonte: Covey (1989)

Covey (1989) ressalta também que é importante começar todas as ações com o objetivo claro em mente e que pessoas altamente eficazes visualizam antecipadamente o que querem alcançar. Isso também se aplica a organizações de aprendizagem eficazes. O objetivo específico a ser atingido depende da natureza e da direção do negócio e suas oportunidades, desafios, ambiente e o perfil de seus talentos humanos.

Esse fato mostra a importância de se levar em consideração em um processo de avaliação não somente o programa que está sendo implementado, mas o objetivo a ser alcançado com ele e assim buscar a eficácia de aplicação para que seu resultado atinja as metas que satisfaçam as expectativas tanto do investidor quanto do participante.

Destacam Wick, Pollock e Jefferson (2011) a importância de mudar o foco do treinamento e desenvolvimento de resultados do aprendizado para que, além de resultados do

aprendizado em si, tragam resultados empresariais e forneçam ferramentas e orientadores para esta transição como: comece com o objetivo em mente; expresse resultados em termos de negócios; identifique os problemas certos; traduza as necessidades em prestações; evite armadilhas de treinamentos; gerencie expectativas; crie um *checklist*. Pontos de ação que podem, se observados no dia a dia pelos gestores de programas de TD&E, trazer resultados reais para a organização.

Essa visão traz um novo sentido e uma mudança de paradigma, como já visto anteriormente, de como encarar o papel de TD&E no meio organizacional, lembrando que é um desafio construir uma ponte para:

[...] o abismo que existe entre a produção científica acadêmica e aquilo que os profissionais necessitam e utilizam na atividade cotidiana, observando-se, com frequência, que o que é científico não é aplicado e o que é aplicado não tem bases científicas (CAETANO, 2012, prefácio).

A produção científica nesta área vem aumentando e indica que não é mais possível continuar, simplesmente realizando avaliações de treinamento, ignorando os dilemas enfrentados cada vez que avaliam os dados coletados com instrumentos de medida. Apesar das dificuldades no desenvolvimento de instrumentos de mensuração no nível de aprendizagem, práticas avaliativas, baseadas na mera intuição, devem ser rigorosamente evitadas (BORGES-ANDRADE, 2002).

Com este objetivo o suporte teórico desta dissertação está embasado em alguns trabalhos científicos apresentados no meio acadêmico e empresarial, desde livros clássicos como o produzido por Kirkpatrick (1975) até os mais recentes como Abbad et al. (2012), e pesquisas apresentadas por meio de teses, dissertações, monografias artigos de periódicos, e trabalhos apresentados em eventos científicos.

A seguir são apresentadas as principais considerações que os autores pesquisados fizeram sobre a questão da aplicação e avaliação sobre TD&E para competências técnicas, gerenciais e comportamentais.

3.3 Modelos de avaliação de aprendizagem

Neste item são analisados os seguintes modelos de avaliação propostos para a área de TD&E: modelo de Donald Kirkpatrick; modelo de Anthony Crandell Hamblin; modelo de

Jairo Eduardo Borges-Andrade; modelo de Gardênia da Silva Abbad; modelo de Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III e Richard A. Swanson; modelo de Calhoun Wick, Roy Pollock e Andrew Jefferson; modelo de Donald Kirkpatrick e Jack Phillips e o modelo de Robert O. Brinkerhoff e Dennis E. Dressler.

Modelo de Donald Kirkpatrick - A ideia do modelo de Kirkpatrick sobre o processo de avaliação foi descrito em 1959, quando era presidente da Sociedade Americana de Treinamento e Desenvolvimento e escreve um artigo onde recomendava a medição das reações dos treinandos, como uma das quatro etapas de avaliação de treinamento, sendo um precursor na ideia de avaliar TD&E.

De acordo com Kirkpatrick e Kirkpatrick (2010), o propósito de se avaliar um programa de treinamento é determinar sua eficácia. E para que um programa de treinamento seja eficaz, seria necessário que houvesse atenção aos fatores de planejamento e implementação da ação educacional.

Donald Kirkpatrick (1976) diz que é importante avaliar a reação dos participantes de um programa da mesma maneira que se analisa a satisfação dos clientes. Para que o treinamento seja realmente efetivo, é importante que os participantes reajam favoravelmente, pois do contrário, não existiria motivação para aprender.

Kirkpatrick (1976) desenvolveu sua perspectiva de avaliação de programas de desenvolvimento em 4 níveis, como mostrado na Figura nº 6.

Figura Nº 6: O modelo de avaliação de Kirkpatrick



Fonte: Kirkpatrick (1976)

A Figura Nº 6 mostra a configuração da proposta de Kirkpatrick, com a sequência de aplicação da metodologia aplicada em quatro níveis, conforme descrição a seguir:

- a) NIVEL 1 – Reação: seriam os resultados imediatos do treinamento,

supostamente correlacionados aos demais níveis de avaliação: aprendizagem, comportamento no cargo e resultados e aborda o que os participantes pensaram e sentiram sobre o treinamento. Uma reação positiva é importante para assegurar a continuidade do programa e auxiliar no aprendizado e motivação dos participantes – insatisfação reduz as possibilidades de aprender.

b) NIVEL 2 – Aprendizagem: significa determinar a extensão em que os participantes melhoraram ou acrescentaram conhecimentos, habilidades e atitudes em função do treinamento. Pode ser medida pela alteração na forma de perceber a realidade, pelo aumento de conhecimentos e/ou pela melhoria de habilidades.

c) NIVEL 3 – Comportamento: envolve a transferência de conhecimento, habilidades e/ou atitudes da sala de aula para o ambiente de trabalho. Essa observação se dá de três a seis meses após o treinamento. Para que uma mudança de comportamento aconteça, há quatro condições. É necessário que a pessoa: queira mudar, saiba o que e como mudar; trabalhe num ambiente com o clima apropriado e seja premiada pela mudança.

d) NIVEL 4 – Resultados: verificam-se os resultados alcançados em função da participação do treinando no evento. Os resultados podem ser identificados pela redução de custos, redução de acidentes, aumento de vendas, redução de rotatividade, melhoria da qualidade, aumento da produção, aumento de vendas, lucros maiores e retorno do investimento, que se tornam os objetivos a serem atingidos nos treinamentos.

Ainda segundo Kirkpatrick e Kirkpatrick (2010), para que exista mudança de comportamento, são necessárias quatro condições: o treinando precisa querer mudar; o treinando precisa saber o que fazer e como fazê-lo; o treinando precisa trabalhar no ambiente adequado e o treinando precisa ser recompensado pela mudança.

Dessa forma, mesmo que o treinamento atinja os resultados em termos de aprendizagem, o ambiente inadequado interferirá na mudança de comportamento do treinando e no atingimento dos resultados propostos para o treinamento.

Dessa forma, para Kirkpatrick (1976), a avaliação dos resultados atingidos pelo programa de treinamento, considerando os quatro níveis, implica em planejar e integrar todo o processo de avaliação para que se tenha clareza da informação (o que?) que se pretende levantar, em qual fonte (onde?), utilizando qual método (como?) e em que momento (quando?). Segundo Hourneaux Junior, Dias e Eboli (2013), esse modelo não estabelece explicitamente uma natureza hierárquica entre os níveis, porém essa forma hierarquizada é a

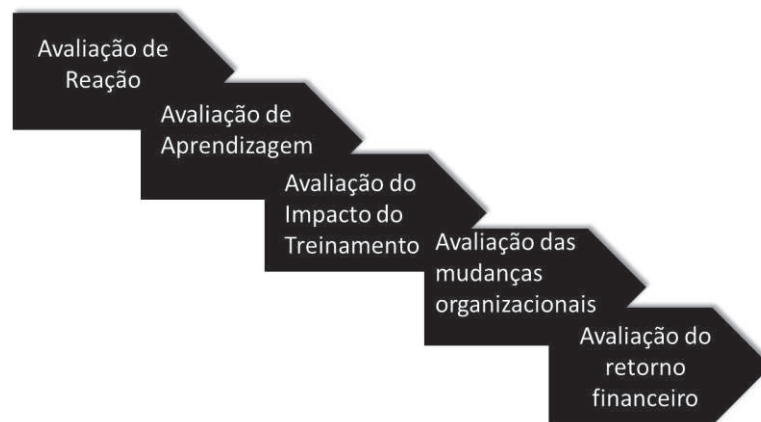
que tem sido aceita nas organizações. Portanto, ter reações positivas (nível 1) ao treinamento seria pré-requisito para a existência de aprendizagem (nível 2), já a mudança de comportamento (nível 3) dependeria da existência de aprendizado que geraria os resultados (nível 4) esperados pela organização.

Modelo de Anthony Crandell Hamblin - Enquanto Kirkpatrick (1976) propõe um modelo de avaliação de TD&E baseado em quatro processos: reação, aprendizagem, comportamento e resultados, A. C. Hamblin (1978) propõe um modelo do valor final, ou seja, concentra-se no fato de que a coleta de informações a respeito do treinamento deve priorizar a análise das mudanças provocadas por ele.

Podemos aprender a modificar nosso comportamento como resultado de toda a sorte de experiência; mas se estamos sendo treinados, isto significa que estão nos fazendo passar por uma experiência (ou dando uma oportunidade) que foi propositalmente destinada a fazer-nos aprender (HAMBLING, 1978, p.30).

Hamblin (1978) fundamentou-se no modelo de Kirkpatrick (1976), contudo deu mais ênfase ao quarto nível de avaliação, dividindo-o em dois níveis, apresentando desta forma cinco níveis de avaliação de treinamento. Assim o modelo fica estruturado da seguinte maneira: Reação, Aprendizagem, Mudança de Comportamento no Cargo (Avaliação de Impacto), Organização (Mudanças Organizacionais) e Valor Final (Retorno Financeiro). A Figura nº 7 apresenta estes níveis de avaliação.

Figura Nº 7: Níveis de avaliação de treinamento



Fonte: Hamblin (1978)

A Figura Nº 7 mostra a configuração da proposta de Hamblin (1978) com a sequência de aplicação dos 5 passos, como o desdobramento do passo 4 de Kirkpatrick. A seguir é apresentada uma descrição dos 5 passos como propostos por Hamblin (1978):

a) Reações – por meio da avaliação de reação é realizado um levantamento das opiniões dos participantes acerca de vários aspectos do treinamento e a sua satisfação com o treinamento. Hamblin considera as reações como o primeiro efeito do treinamento, mas que podem ser comprometidas por outros aspectos que venham acontecer fora do treinamento.

b) Aprendizado - Neste nível é feito uma comparação entre o conhecimento do participante antes e após sua participação no treinamento. Sabemos que pode não ocorrer a aprendizagem em toda sua dimensão, pois a reação afeta o aprendizado, exemplo: quando o treinamento é realizado em uma sala onde não há refrigeração adequada, pode não haver concentração e assimilação do assunto, comprometendo assim o aprendizado.

c) Comportamento no cargo - Este nível tem como objetivo avaliar os efeitos do treinamento no comportamento dos funcionários em suas funções. A finalidade é averiguar se o que foi aprendido pelos funcionários está sendo aplicado em seus comportamentos.

d) Mudanças na organização - Utiliza o critério de avaliação no funcionamento da organização, ou mudanças que nela possam ter ocorrido em decorrência do treinamento.

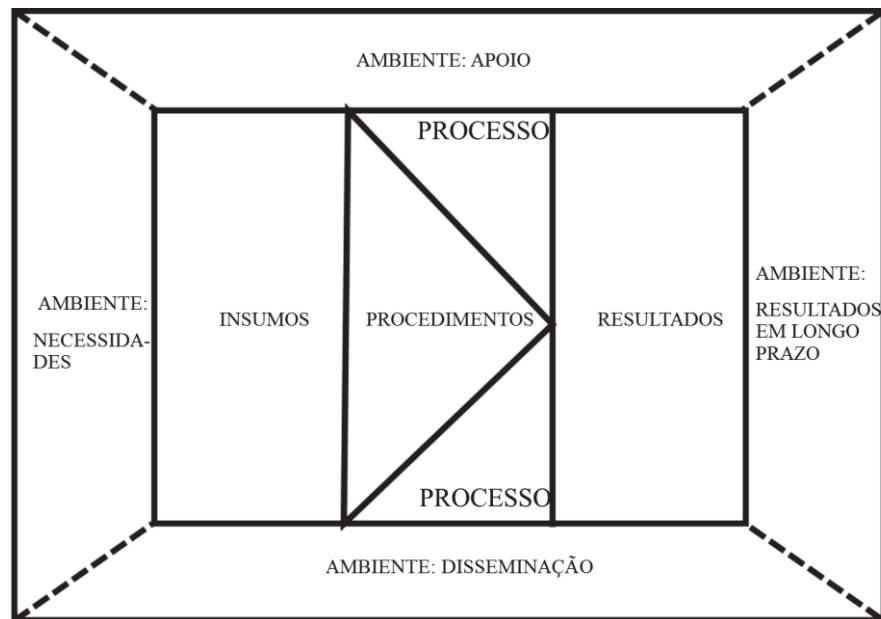
e) Avaliação do retorno financeiro - Focaliza a produção ou o serviço prestado pela organização, o que demanda realizar uma comparação entre os custos e os benefícios do treinamento.

Nota-se que o que diferencia o modelo proposto por Kirkpatrick (1976) do modelo de Hamblin é o desdobramento do quarto passo proposto por Kirkpatrick o qual, para Hamblin, deve considerar as mudanças organizacionais e o retorno financeiro que os programas de TD&E devem promover.

Modelo de Jairo Eduardo Borges-Andrade - Borges-Andrade (1982, 2002, 2006) propõe um modelo de avaliação integrada e somativa (MAIS). Essa proposta difere dos modelos de Kirkpatrick (1976) e de Hamblin (1978) porque está baseado na suposição de que um modelo de avaliação de eventos ou de um programa de TD&E deve seguir um método de formulação de questões e levantamento de dados concernentes a características (insumos,

procedimentos, processos e resultados) destes eventos e ao ambiente no qual eles ocorrem. Esse modelo pode ser melhor compreendido por meio da Figura N° 8.

Figura N° 8: Modelo de avaliação integrado e somativo – MAIS



Fonte: Borges-Andrade (1982, 2002, 2006)

A Figura N° 8 mostra a configuração do modelo MAIS proposta por Borges-Andrade, onde na representação gráfica pode-se ver a sequência de aplicação da metodologia criada por ele, que pode ser acompanhada nos termos descritos conforme se segue:

- a) **Insumos** - São os fatores físicos, sociais e estados comportamentais que na maioria das vezes estão associados ao participante, anteriores ao treinamento, e que podem afetar sua realização. Por exemplo: experiências anteriores na organização e motivação antes do treinamento.
- b) **Procedimento** - São operações realizadas para produzir os resultados instrucionais, geralmente coordenadas pelo instrutor. Exemplo: exercícios realizados e sequência de objetivos.
- c) **Processo** - Esse componente refere-se às ocorrências resultantes da realização dos procedimentos e estão associadas a desempenhos intermediários dos participantes, mas podendo prognosticar resultados finais. Como exemplo: relações interpessoais que surgiram

no treinamento.

d) Resultados - O quarto componente compreende o que foi aprendido e ou alcançado pelos participantes ao final do treinamento, como por exemplo qualquer habilidade adquirida ou atitude desenvolvida.

e) Ambiente - O último componente do modelo se subdivide em quatro subcomponentes:

- Necessidades – existentes no ambiente de trabalho e que na maioria das vezes são definidas como falhas ou interrupções nos desempenhos esperados e apresentados;
- Apoio – corresponde a variáveis no lar, na organização ou na comunidade que fazem influência nos procedimentos e processos, consequentemente no aprendizado e resultados em longo prazo;
- Disseminação – que inclui outros aspectos que podem colaborar para a busca ou escolha do treinamento, tais como os meios e estratégias usadas para sua divulgação;
- Resultados em longo prazo – consequências ambientais do treinamento medidas após algum tempo.

Apesar de ter sido concebido como um modelo somativo, também apresenta contribuição para avaliações formativas, na medida em que prevê a análise dos insumos, do ambiente e dos processos e procedimentos relativos às ações de TD&E. A avaliação integrada sugere que as necessidades de desempenho e características individuais dos participantes, dos procedimentos de TD&E e bem como ações de disseminação e de apoio à ação, predizem aqueles resultados imediatos e efeitos de longo prazo. Desse modo, a avaliação deve transcender sua característica de julgar o alcance de objetivos ou verificar resultados e efeitos e ser também um meio de prever tais resultados e efeitos. A avaliação somativa visa obter informações para avaliar TD&E já desenvolvido, com o objetivo de verificar a capacidade deste de produzir resultados. A avaliação formativa caracteriza-se pela contínua coleta de dados durante a realização de TD&E, a fim de obter informações que o validem ou que indiquem as correções a serem efetuadas nele.

É possível verificar nesse modelo de avaliação que há componentes parecidos com os itens dos modelos propostos por Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978), como por exemplo, a importância atribuída aos resultados obtidos. Contudo, são apresentados novos componentes que devem ser considerados na avaliação de programas de TD&E, como os insumos que atuarão nesse programa, uma vez que as características dos aprendizes são fundamentais para

se identificar se as ações de TD&E tiveram os efeitos esperados. Considerações como o procedimento, o ambiente por meio do qual o programa de TD&E ocorreu e os processos que foram empregados, também devem ser considerados para que se tenha resultados mais claros e mais objetivos sobre a ação desses programas na formação de profissionais mais qualificados.

Modelo de Gardênia da Silva Abbad - Abbad (1999) propõe um Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT.

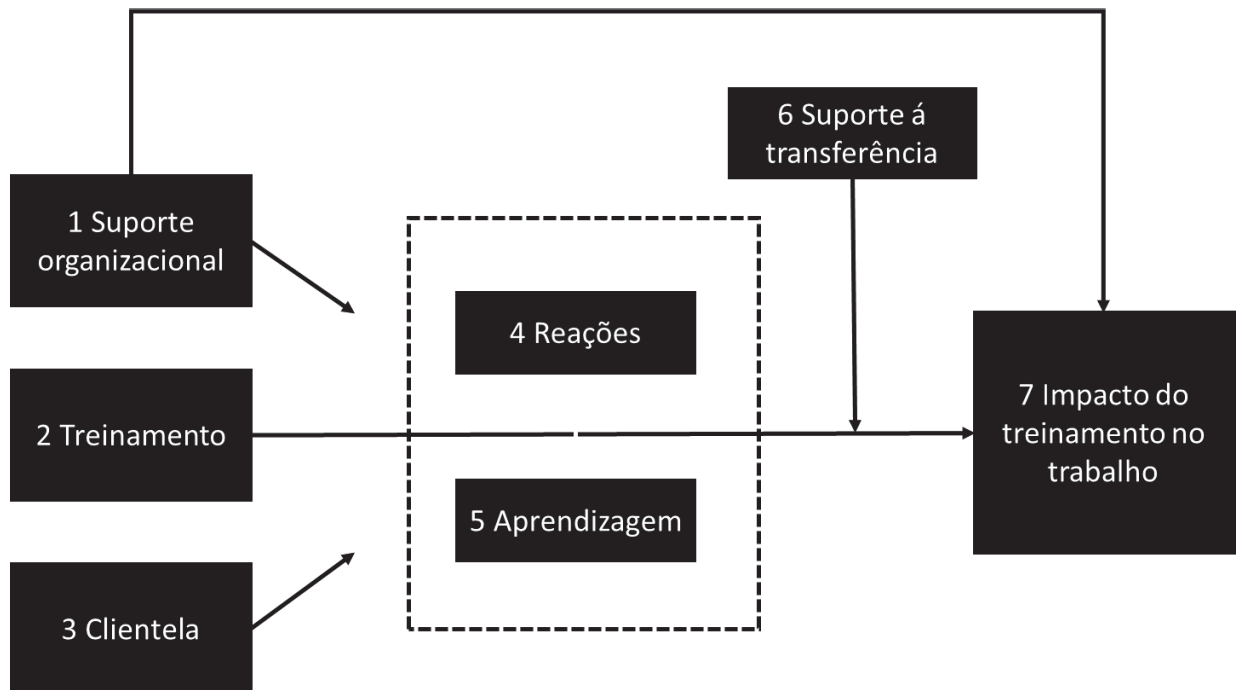
Diferentemente dos três modelos de avaliação apresentados anteriormente os quais propõem que a avaliação de TD&E ocorra por meio de etapas que envolvem a reação do aprendiz (KIRKPATRICK, 1976), mudanças de comportamento no cargo ocupado (HAMBLING, 1978), ou os insumos, procedimentos e ambiente (BORGES-AMDRADE, 1982), esse modelo denominado IMPACT propõe investigar o relacionamento existente entre variáveis relativas ao indivíduo, ao treinamento, ao contexto organizacional, aos resultados imediatos do treinamento (reação e aprendizagem) e à variável impacto do treinamento no trabalho (ABBAD, 1999).

O conceito de percepção de suporte organizacional, no contexto do IMPACT, é multidimensional e compreende variáveis relacionadas a diferentes níveis de análise. As variáveis de gestão, desempenho, valorização do empregado e apoio gerencial ao treinamento se referem ao nível organizacional, enquanto os componentes da variável suporte à transferência pertencem ao contexto funcional ou ao nível de grupo de trabalho. Abbad (1999) concluiu que os efeitos do treinamento no desempenho e nas atitudes dos participantes dependem fortemente de um ambiente organizacional propício ao uso das novas habilidades (ABADD et al. 2012).

A concepção metodológica de Abbad (1999) para a avaliação de treinamento é composta por sete componentes: percepção de suporte organizacional; características do treinamento; características da clientela; reação; aprendizagem; suporte à transferência; impacto do treinamento no trabalho.

O diagrama esquemático do modelo IMPACT é apresentado na Figura Nº 9, bem como sua descrição.

Figura Nº 9: Diagrama Esquemático do IMPACT



Fonte Abbad (1999)

A Figura Nº 9 mostra a configuração do modelo IMPACT proposta por Abbad (1999), onde na representação gráfica pode-se ver a sequência de aplicação da metodologia criada por ela, que pode ser acompanhada nos termos descritos conforme se segue:

a) Percepção de suporte organizacional - De natureza multidimensional, mostra qual a percepção das pessoas sobre as práticas organizacionais de gestão de desempenho, valorização e apoio gerencial ao treinamento por parte da organização para o funcionário. Esses itens estão relacionados ao ambiente e clima organizacional como, por exemplo, o incentivo que o funcionário recebe para participar do treinamento, levando-o a sentir que é percebido e valorizado pela organização e o quanto ela quer que ele se desenvolva.

b) Características do treinamento - Estão correlacionadas ao tipo de área do conhecimento do treinamento, duração, objetivo principal, origem institucional, escolaridade e desempenho do multiplicador do treinamento, material didático, planejamento de atividade.

c) Características da clientela - Esse elemento compreende as informações demográficas, funcionais, motivacionais e atitudinais dos participantes do treinamento.

d) Reação - Trata-se da opinião dos participantes sobre o treinamento no que se refere à programação, apoio ao desenvolvimento do módulo, aplicabilidade e utilidade do

treinamento, resultados, expectativas de suporte organizacional e desempenho do multiplicador.

e) Aprendizagem - Refere-se ao conhecimento assimilado e adquirido no conteúdo transmitido no treinamento que é avaliado em testes ou provas aplicados pelo multiplicador ao final do curso.

f) Suporte à transferência- Esse elemento apresenta a opinião do participante no que diz respeito ao suporte ambiental apresentado pela organização sobre o uso correto das habilidades adquiridas no treinamento. Algumas condições necessárias a uma transferência positiva têm um maior enfoque, pois avalia se essas condições estão presentes no ambiente de trabalho.

O suporte à transferência é composto de três subcomponentes:

- Fatores situacionais de apoio – avaliação do apoio gerencial, social e organizacional que recebe para aplicar no trabalho o conhecimento aprendido no treinamento;
- Suporte material: opinião que o participante dá sobre a qualidade, quantidade e disponibilidade de recursos materiais e financeiros disponíveis e se o ambiente de trabalho está propício para a transferência;
- Consequências associadas ao uso de novas habilidades: opinião dos participantes sobre a reação dos colegas, pares ou superiores hierárquicos, quanto suas tentativas em aplicar, no trabalho, as novas habilidades aprendidas no treinamento.

g) Impacto no trabalho - O último elemento é uma autoavaliação que o participante do treinamento faz sobre os efeitos do treinamento nos seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e possibilidades de inovação dos processos de trabalho.

Observa-se que os componentes reação, aprendizagem e suporte à transferência do modelo IMPACT de Abbad (1999) lembram os níveis propostos por Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978) e os demais componentes, exceto reação, estão associados a componentes e subcomponentes da proposta de Borges-Andrade (1982) que foi denominada de MAIS (ABADD et al. 2012). Isto quer dizer que os componentes reação, aprendizagem e suporte à transferência se conectam com a proposta inicial de Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978), quando os mesmos estudam o modelo pelo ângulo dos temas reação, aprendizagem e

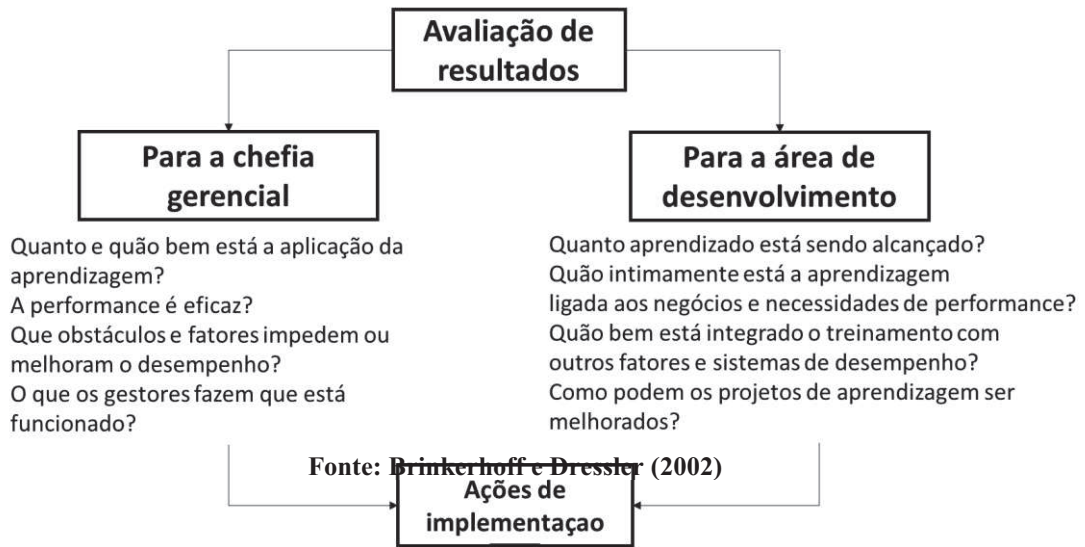
comportamento e que os componentes, exceto o 4, reações, têm uma conexão direta com o modelo MAIS, sendo assim um instrumento amplo de análise.

Modelo de Robert O. Brinkerhoff e Dennis E. Dressler - Brinkerhoff e Dressler (2002) desenvolveram um modelo denominado Método Caso de Sucesso, com uma perspectiva diferente em relação aos sistemas de avaliação de TD&E anteriormente apresentados. Segundo os autores, o desafio central das organizações está em alavancar consistentemente, rapidamente e efetivamente o aprendizado na direção da melhoria de performance. Um desafio de toda a organização.

Algumas questões-chave são decisivas para definir o valor dos programas de TD&E que, realmente colaboram com a melhoria de performance do profissional e, conseqüentemente dos negócios. São exemplos de questões: Quão bem nossa organização está usando o aprendizado para levar à melhoria de performance? O que a nossa organização está fazendo para facilitar a melhoria de performance pela aprendizagem que precisa ser mantida e fortalecida? O que a organização está fazendo, ou não fazendo, que impede a melhoria do desempenho? Estas questões são decisivas para definir o valor do treinamento para a melhoria de performance e do negócio, e para justificar os investimentos realizados.

Brinkerhoff e Dressler (2002) estabeleceram um modelo de avaliação de TD&E que tem como objetivo aprimorar a capacidade de alavancagem dos resultados com investimentos em aprendizagem. Este modelo está descrito na Figura Nº 10.

Figura Nº 10 – Estratégia de avaliação de TD&E



Segundo Brinkerhoff e Dressler (2002), a caixa na parte superior da Figura Nº 10 representa o questionário de avaliação focado em uma ou mais das três questões-chave. Os resultados então são transmitidos por meio de dois canais, sendo um deles via chefia gerencial e o outro via área de desenvolvimento (TD&E).

O canal do lado esquerdo representa o fluxo de informação para a chefia gerencial. Como os gestores estão à frente do processo de melhoria de desempenho, a informação para eles concentra-se na aplicação do aprendizado pelos seus subordinados diretos e identificação de fatores de desempenho do sistema que incidem sobre a aplicação de treinamento. Duas coisas são então vistas, o tipo de retorno que o investimento que fizeram deu e o quanto o processo ajudou os empregados transformar aprendizado em performance.

O canal da direita representa o fluxo de informação para os líderes da área de desenvolvimento. Estes se concentram em informações sobre características de sistemas de aprendizagem e iniciativas que são bem sucedidos, a clareza no link da aprendizagem com os objetivos do negócio e necessidades, a eficácia de projetos de ensino, a eficácia da gestão de processos de formação, a qualidade percebida de formação, serviços de melhoria de desempenho, e assim por diante. A avaliação das informações fornecidas para a função de treinamento deve se concentrar em fatores de custo, como é a responsabilidade de treinamento, para garantir que custos de aprendizagem e desempenho sejam continuamente reduzidos e produtos e serviços sejam mais eficientes.

Os canais convergem em ações que ajudam a organização a perceber mais resultados para o negócio vindo do treinamento. Ações baseadas em avaliação de resultados levam a uma melhoria na capacidade organizacional e aumento de valor para o negócio.

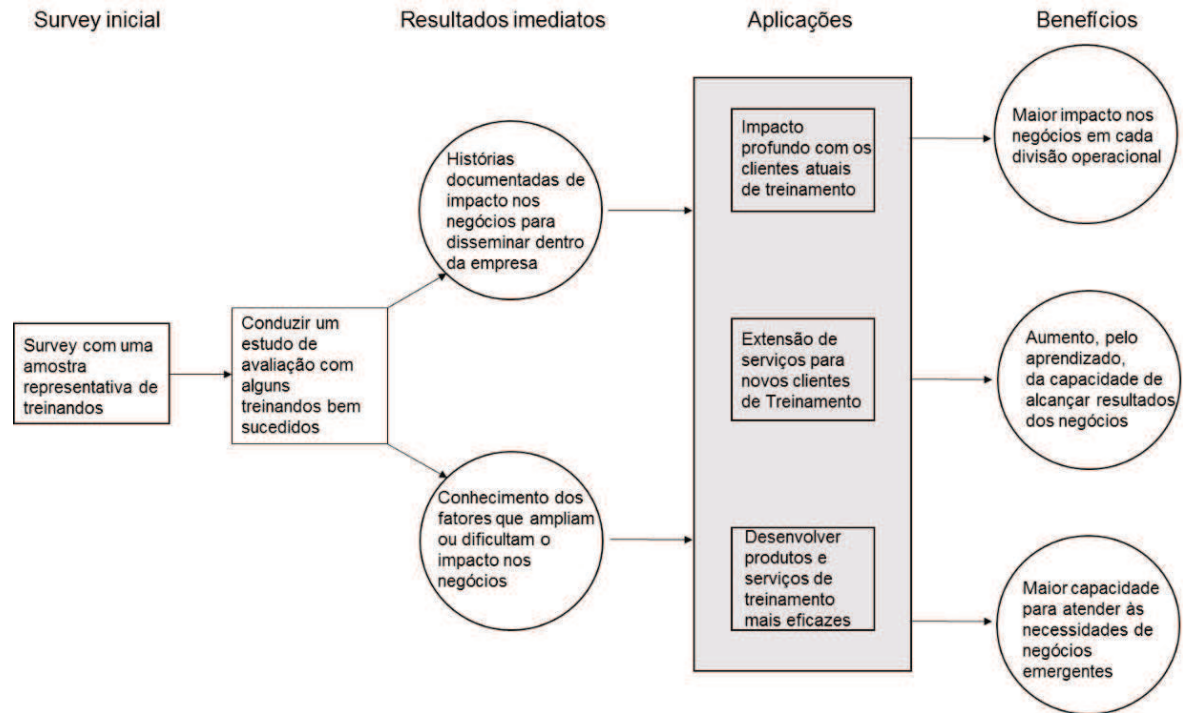
Entende-se aqui que o esforço para uma efetiva parceria entre as áreas de treinamento e gestão é crucial para o que é chamado de abordagem de Aprendizado de Alto Impacto, e para o amplo sucesso da organização.

O método caso de sucesso desenvolvido por Brinkerhoff e Dressler (2002) é um processo rápido e simples que combina a análise de grupos extremos, ou seja, dos que foram bem sucedidos na aplicação do treinamento e os que não foram, com estudo de caso e narração de histórias. O objetivo essencial de um estudo de caso é descobrir o quão bem alguma iniciativa organizacional (por exemplo, um programa de treinamento, um novo método de trabalho) está funcionando. Um estudo de caso também identifica e explica os fatores contextuais que diferenciam a adoção de novas iniciativas bem sucedidas das mal sucedidas. Brinkerhoff e Dressler (2002) comentam que em um estudo recente, por exemplo, descobriu-se que os fatores que explicam por que alguns treinandos foram capazes de aplicar o novo treinamento realizado e alcançar resultados que valem a pena (e outros não) foram o apoio de seus supervisores, o acesso a determinadas bases de dados e acesso à formação de forma ágil depois que novas contas de negócios (clientes) foram a eles atribuídos.

O processo do método de caso de sucesso consegue eficiências de avaliação por amostragem intencional e não aleatória, concentrando-se a maior parte da investigação sobre relativamente poucos treinandos, ou seja, analisando um grupo dos que foram muito bem sucedidos na aplicação da aprendizagem no seu dia a dia e outro que tenha sido não tão bem sucedido. Assim, usa-se um processo de duas etapas de avaliação.

A abordagem do caso de sucesso é simples e direta conforme se pode observar na Figura N° 11.

Figura N° 11: Abordagem do Caso de Sucesso



Fonte: Brinkerhoff e Dressler (2002)

De acordo com a abordagem do caso de sucesso, em primeiro lugar, envia-se uma breve pesquisa para todos os treinandos, com foco em uma pergunta: Em que medida você usou a sua recente formação de maneira que você acredita que fez uma diferença significativa para o negócio?

A partir do levantamento identifica-se um pequeno grupo de treinandos que foi bem sucedido e outro que não foi. Com uma análise em profundidade destes dados o estudo de Caso de Sucesso produz dois resultados imediatos: primeiro, histórias de impacto nos negócios que podem ser disseminados a uma variedade de públicos dentro da empresa, mostrando que o treinamento é capaz de produzir resultados reais. Segundo, o conhecimento dos fatores que aumentam ou dificultam o impacto do treinamento sobre os resultados da organização.

Estes dois resultados podem ser usados como uma base para três diferentes aplicações como mostrado na figura Nº 11, que geram benefícios que os autores julgam concretos para a produção de um aprendizado valioso e podem descobrir novas aplicações de sucesso para treinamentos e construir novos conteúdos e materiais que levem a agilizar os resultados dos mesmos usando as experiências anteriores.

Como benefícios, profissionais mais bem preparados para desenvolver maior impacto nos negócios nas suas divisões, maior capacidade de produzir resultados e maior capacidade para atuar em novos negócios.

Brinkerhoff e Dressler (2002) verificaram que em quase todas as aplicações de treinamentos bem sucedidos, os supervisores dos formandos também participaram da formação e foram usadas partes específicas da formação para reforçar a aplicação por parte dos treinandos. Também verificaram que na maioria dos casos de insucesso, os supervisores não tinham participado do treinamento ou participado somente em parte, além de não terem usado o que foi incluído no treinamento para apoiarem, no dia a dia, a aplicação do que foi visto pelos funcionários.

Observa-se que os componentes do método de caso de sucesso são focados em buscar os benefícios diretos para a chefia gerencial e para a área de TD&E, principalmente os resultados econômicos provenientes da aplicação do programa e quanto o investimento realizado foi remunerado pela aplicação de TD&E. Este modelo não possui componentes diretamente conectados aos modelos de avaliação previamente estudados, mas atende em termos de resultados para o negócio, tanto ou mais que os anteriormente analisados. Podem-se encontrar semelhanças do modelo Brinkerhoff e Dressler (2002) com o quinto nível do modelo de Hamblin (1978), avaliação do retorno financeiro, e ao sétimo nível do modelo de Abbad (1999), impacto.

Modelo de Donald Kirkpatrick e Jack Phillips - O modelo de avaliação de TD&E desenvolvido por Kirkpatrick e Phillips (2010) se tornou um dos principais modelos de avaliação de TD&E nos últimos tempos, pela sua integração ao ambiente de negócios. Associado à metodologia de Retorno sobre o Investimento (ROI) de Philips (2003) esse modelo se tornou uma maneira de prever qual o retorno financeiro que as organizações poderão obter a partir do investimento em TD&E.

Esse modelo representa um estágio além do modelo de Kirkpatrick (1976), pois acrescenta no lugar de verificar os resultados alcançados em função da participação do treinando no evento, uma nova visão onde o impacto é analisado de forma consistente por períodos previamente definidos e o retorno do investimento procura ser analisado com relação ao indicador do quanto o benefício do treinamento excedeu os investimentos feitos para o

programa acontecer, sendo mais eficaz na verificação dos resultados efetivos obtidos com a aplicação dos programas de TD&E.

A Figura Nº 12 mostra a configuração do modelo de Kirkpatrick e Phillips (2010) em seus 5 níveis de avaliação.

Figura Nº 12: Os 5 níveis de avaliação

Os 5 níveis de avaliação de treinamento de Kirkpatrick/Phillips Five Levels of Learning	
Nível	Método de avaliação
Nível 1: reação e satisfação	Aluno responde a um <i>survey</i> após a conclusão do evento de aprendizagem (satisfação com a experiência)
Nível 2: aprendizado	Aluno responde a um <i>survey</i> após a conclusão do evento de aprendizagem (novos conhecimentos e competências adquiridas)
Level 3: comportamento – aplicação e implementação no trabalho	Avaliação pelo gerente, aprendiz, e subordinados diretos três meses após evento de aprendizagem (melhoria observada na capacidade de liderança)
Level 4: impacto no negócio	Avaliação pelo gerente, aprendiz, e subordinados diretos três meses após evento de aprendizagem (melhoria da produtividade de subordinados diretos)
Level 5: retorno sobre investimento	Custo versus benefício com base no aumento da produtividade – valor monetário do resultado excede o custo do programa?

Fonte: Kirkpatrick/Phillips (2010)

Este projeto traz contribuições importantes em relação ao projeto original de Kirkpatrick (1975). A primeira é a técnica do isolamento, que permite superar a percepção de que é quase impossível separar o impacto de TD&E de outros fatores potenciais de contribuição à melhoria dos resultados de uma organização.

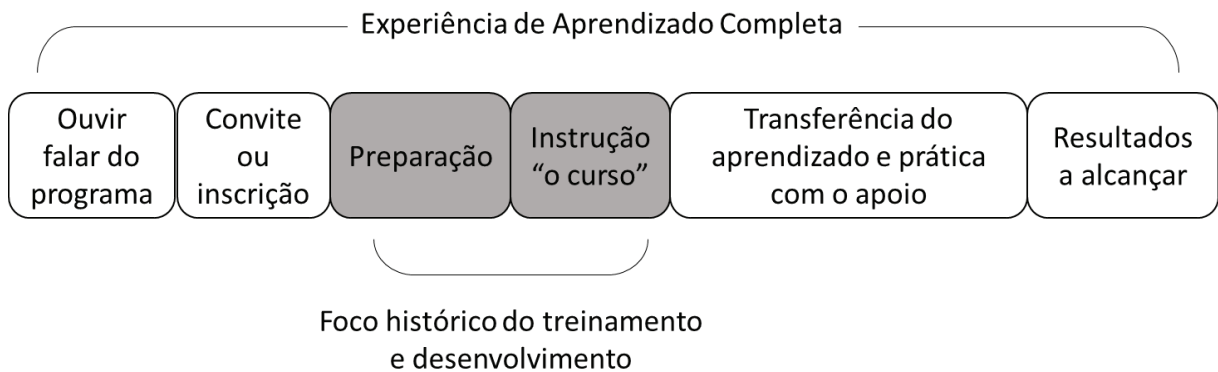
O modelo Phillips usa dez técnicas para isolar o impacto nos negócios de treinamento de outras fontes potenciais de melhoria de resultados como, por exemplo: alterações das taxas de juros, ambiente competitivo, programas de marketing, planos de bônus dos funcionários, os efeitos sazonais que contribuem temporariamente para melhorias de negócios, etc. A segunda, é a técnica do tratamento de intangíveis, que é a adição de bens intangíveis, que não podem ser facilmente medidos e convertidos para valores monetários. A tentativa de colocar um valor monetário em questões como a satisfação do cliente, o ambiente de trabalho estimulante ou estressante e satisfação do profissional interno, além de difícil, os resultados podem ser de valor questionável.

Tendo em vista que o modelo de Kirkpatrick e Phillips (2010) é uma somatória do modelo de Kirkpatrick (1979) e com a metodologia do retorno sobre investimento de Phillips (2003), observa-se uma grande semelhança entre este e os modelos anteriores, todos com o passo inicial de avaliação verificando reação, aprendizagem e comportamentos. Com relação ao quinto passo desse modelo de Kirkpatrick e Phillips (2010), pode-se considerar que apesar de uma aproximação conceitual em relação ao quinto passo de Hamblin (1978), avaliação do retorno financeiro, e com o sétimo nível do modelo de Abbad (1999) a semelhança é maior com o modelo de Brinkerhoff e Dressler (2002) em termos de pragmatismo referente ao resultado financeiro.

Modelo de Calhoun Wick, Roy Pollock, Andrew Jefferson - Wick, Pollock e Jefferson (2011) desenham uma experiência completa que permite as organizações gerarem valor aos indivíduos, equipes e organizações com a perspectiva de entender o processo de aprendizagem na sua integralidade. De acordo com estes autores, os programas de treinamento e desenvolvimento demandam tempo e custam caro, e por isso todos devem ser planejados e administrados de uma forma que maximize as probabilidades de sucesso

Cada vez mais os gestores são cobrados para investir e ter resultados com a aplicação de recursos corporativos sejam eles investidos em clientes, funcionários ou mesmo gestores. Assim treinar bem as pessoas é o caminho para que os integrantes da organização se comportem de maneira diferente e levem a organização a melhorias de resultados que as mantenham na ponta em termos de aceitação pela sociedade, tanto pelos seus produtos e serviços de qualidade entregues quanto pela liberação dos talentos internos que podem entregar o seu melhor a cada instante.

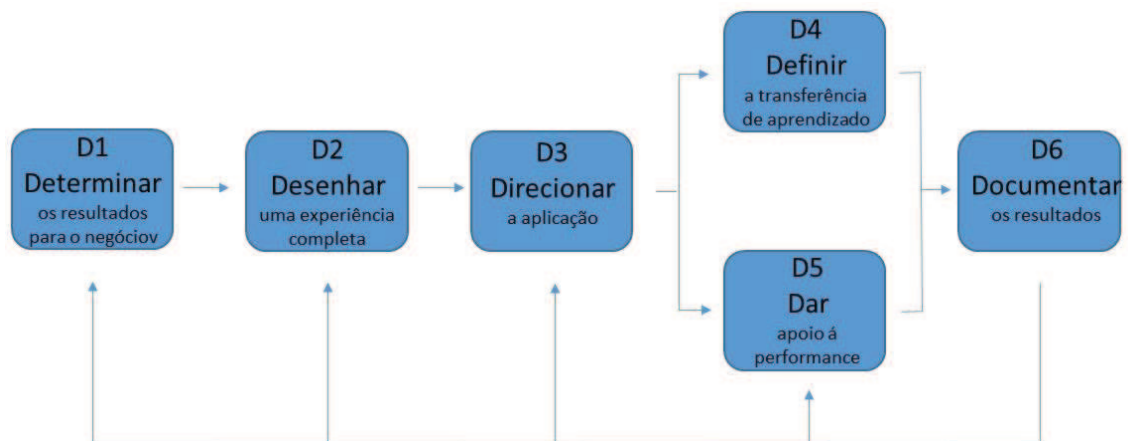
A Figura Nº 13 apresenta a proposta de Wick, Pollock e Jefferson (2011) sobre como deve ocorrer o processo de aprendizagem.

Figura Nº 13 – Experiência de aprendizado completa

Fonte: Wick, Pollock & Jefferson (2011)

A Figura Nº 13 mostra que um modelo de avaliação de TD&E deve levar em consideração questões como: se o indivíduo quer ou não fazer, se é estimulado de forma correta ou não, se o mesmo absorveu o que se pretendia que ele experienciasse no treinamento e o quanto foi transferido de conhecimento e habilidades e o quanto ele aplicou e o resultado se foi alcançado ou não.

Com esta visão e experiências realizadas junto a organizações, Wick, Pollock e Jefferson (2011) desenharam um processo que denominaram as seis disciplinas que transformam educação em resultados para o negócio, conforme pode ser observado na Figura Nº 14.

Figura Nº 14: Seis Disciplinas que Transformam Educação em Resultados para o Negócio

Fonte: Wick, Pollock & Jefferson (2011)

Apresenta-se a seguir uma breve descrição de cada uma das seis disciplinas:

a) D1 – A disciplina um tem como objetivo determinar de forma clara os resultados para o negócio, esperados de cada iniciativa de aprendizagem. Não são somente metas de aprendizagem, mas de questões fundamentais que interessam líderes empresariais, como por exemplo as questões: Como esta iniciativa irá beneficiar o negócio? Como eu saberei disso? Wick, Pollock & Jefferson (2011, p.4) afirmam que “A extensão a qual organizações estão dispostas a custear o aprendizado, e o cuidado com que isso é feito, depende da extensão com que as iniciativas do aprendizado cumprem as expectativas da administração para melhorar o desempenho”.

b) D2 – A disciplina dois exige um novo paradigma onde a área de treinamento é responsável por otimizar a experiência total de quem aprende – não só o que acontece em sala de aula (ou o seu equivalente virtual, eletrônico, ou informal). Os programas eficazes de aprendizado tentam ao máximo uma abordagem abrangente e sistêmica; eles prestam atenção especial ao impacto que a chefia gerencial dos participantes tem e como o ambiente de trabalho transfere aprendizado e resultados. Portanto o que se deve fazer é desenhar uma experiência completa, e reconhecer, para o treinando, que a experiência de aprendizado começa bem antes do curso formal.

c) D3 – Na disciplina três o objetivo é ter um olhar para formas inovadoras com as quais a Organização está fazendo pontes entre a lacuna aprender – fazer, mostrar como cada elemento está conectado aos verdadeiros assuntos empresariais, motivar aplicação ao responder à questão – “o que há nisso para mim?” Neste estágio os desenhos instrucionais começam com uma finalidade em mente – o que os participantes devem fazer de forma diferente e melhor – e, então, conscientemente selecionar estratégias para ajudá-los a fazer esta ponte entre “aprender – fazer”. Assim pode-se dizer que o princípio que suporta essa disciplina é que o aprendizado cria valor somente quando é aplicado, portanto, a forma pela qual ele é entregue deve refletir e facilitar a maneira com a qual será usado. Mostrar como cada elemento está conectado aos verdadeiros assuntos empresariais; motivar a aplicação ao responder à questão “o que há nisso para mim?”; e ajudar os participantes a prepararem-se e planejarem a aplicação em seu local de trabalho, faz com que o objetivo a alcançar com os programas de TD&E iniciem com uma proposta clara do resultado esperado.

d) D4 – A disciplina quatro tem o objetivo de definir a transferência do aprendizado, colocando-o em prática de uma forma que melhore o desempenho e transferindo

o aprendizado de volta para o negócio. Isto não é deixado ao acaso ou à iniciativa individual, mas se criam processos para incentivar e gerenciar ativamente a transferência, incluindo as metas corretas de transferência, que devem ser criadas, e que a chefia gerencial responsabilize-se por fazê-lo.

e) D5 – Na disciplina cinco o objetivo é maximizar a probabilidade de entregar resultados, após a aplicação dos programas aplicados pelas áreas de TD&E, que trabalham em conjunto com os níveis hierárquicos superiores da organização para desenvolverem uma cultura na qual os chefes gerenciais entendem que têm a responsabilidade de dar apoio ao aprendizado. Eles colocam os recursos onde estão suas necessidades ao realocar parte de seus recursos de instrução pura, para instrução somada ao suporte do desempenho, a fim de obter transferência e aplicação. Dá-se uma atenção especial para o gestor participativo porque ele tem um grande impacto se o aprendizado será aplicado ou sucateado, discutindo inclusive a atribuição de responsabilidades e o apoio às demandas por TD&E existentes, para melhor garantir um ambiente de transferência favorável aos resultados esperados.

f) D6 – Na disciplina seis o objetivo é documentar os resultados de uma forma relevante, convincente e que dê credibilidade, para justificar a continuidade dos investimentos. Para as organizações se tornarem modelos de melhora permanente, é importante dar apoio a um ciclo de aprendizado contínuo, de inovação, adaptação e melhoria. Os resultados de um programa são a matéria-prima para o próximo ciclo de definição de resultados, desenho de experiências, determinação, direção, distribuição e documentação. Um ciclo infinito de reinvenção e renovação garante que a educação corporativa acompanhe o ritmo do competitivo ambiente de trabalho em constante mudança, a força de trabalho e as necessidades empresariais.

A Figura nº 14, em seu modelo gráfico apresentado, mostra que se analisado de forma ampla e em várias etapas, como a das 6 Disciplinas, o processo de TD&E pode ser implementado com uma amplitude e impacto que poderá criar uma vantagem competitiva que permitirá à organização obter resultados significativos com seus esforços para ter as pessoas certas no lugar certo, com a competência certa.

Os autores entendem que:

O capital humano é a mais importante fonte de vantagem competitiva na economia de hoje baseada no crescimento constante do conhecimento. Pressão competitiva requer que as organizações melhorem continuamente a qualidade de seus produtos e serviços e a eficiência com a qual os entregam. Manter a vantagem competitiva por meio do capital humano requer contínuo investimento no desenvolvimento dos funcionários, de que eles permaneçam atualizados em um mundo que muda

rapidamente, e para que fiquem na empresa (JEFFERSON, POLLOCK e WICK, 2011, p.3).

Observa-se nesta citação que os profissionais preparados para as funções que exercem, representam o fator que diferencia a organização com relação ao seu potencial competitivo no mercado. E para isso se manter ao longo do tempo são necessários investimentos nos processos de TD&E, não com ações pontuais, mas com ações continuadas que representam o a atualização permanente dos profissionais.

Wick, Pollock e Jefferson (2011) desenvolveram um modelo que leva em conta toda uma cadeia de valor com relação aos programas de TD&E, e sua metodologia difere na forma de gerenciar o processo de avaliação em relação às metodologias anteriormente analisadas.

Observa-se que as disciplinas um, dois e três desse modelo excedem em profundidade, entendimento da demanda interna e inovação a todos os modelos anteriormente apresentados, mostrando uma nova visão em termos de estratégia de aplicação de TD&E, com um plano estratégico e operacional mais elaborado.

Porém a partir da quarta disciplina, o modelo tem semelhanças com os componentes reação, aprendizagem e suporte à transferência do modelo IMPACT de Abbad (1999), Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978) e Kirkpatrick e Phillips (2010). Semelhança também com o MAIS de Borges-Andrade (1982) em relação à aprendizagem e suporte à transferência.

A disciplina 5 tem semelhanças com os componentes impacto no trabalho de Abbad (1999), com mudanças na organização de Hamblin (1978), comportamentos de Kirkpatrick (1976) e impacto no negócio de Kirkpatrick e Phillips (2010) e o ambiente de Borges-Andrade (1982). Para finalizar, a dimensão seis tem semelhança com os modelos de Brinkerhoff e Dressler (2002), com o nível cinco de Hamblin (1978) e também nível cinco de Kirkpatrick e Phillips (2010). Um modelo não somente válido, abrangente e que foca toda a cadeia do processo de TD&E.

Ao estudar os sete modelos para se avaliar os programas de TD&E nas organizações, verificou-se que o papel do profissional dessa área é fundamental para que esses programas atinjam os resultados organizacionais esperados.

Segundo Covey (2005) em seu livro “O Oitavo Hábito”, o desafio da chefia gerencial é primeiro conhecer a si mesmo em termos de reação frente aos desafios diários enfrentados

pelo profissional e ter clareza de seus objetivos para que possa auxiliar na promoção do desenvolvimento dos profissionais que gerencia. Observa-se que esta maneira de ver o papel da chefia gerencial, cria para o mesmo um desafio diário onde o seu grande foco passa a ser como se comportar no dia a dia e assim ser um exemplo para seus liderados.

Jack Welch⁶, quando era CEO da GE nos anos de 1980 e 1990, dizia que antes de se tornar um gestor, o sucesso resulta de seu autodesenvolvimento e que: “Quando você se torna um líder, o sucesso resulta do desenvolvimento de sua equipe. Nada mais sobre questões individuais, exceto nutrir e apoiar sua equipe e ajudar seus membros a aumentar a sua autoconfiança”.

Como dizia Lao-Tzu (1978), que escreveu o Tao Te King há mais de 2000 anos, a melhor maneira de fazer é ser. Tudo começa por você, pois não é possível mudança se não começar dentro de cada indivíduo.

Com estas reflexões em mente, pode ser verificado que o indivíduo precisa ser desafiado e estimulado no seu processo de decisão, sendo questionado se quer ou não ser um profissional que busca atender as expectativas pessoais do time e de sua organização.

Neste cenário o profissional de TD&E passa a ter um papel desafiante que começa na capacidade de influenciar os gestores da organização em seu processo de evolução, considerando as lacunas encontradas nos processos de avaliação de performance, nas sessões de feedback formais e informais, nos encontros diários e nas percepções desenvolvidas.

Porém, para isto acontecer, novas habilidades também são necessárias a estes profissionais como: entender do negócio, conhecer a estratégia, estar atento aos fatos e não às inferências, escutar sem julgamentos, ter habilidade em tratar conversas difíceis, planejar conversas e o contexto onde ocorrem para que possa construir um arcabouço de ações e programas adequados às necessidades de um todo integrado, que é a organização.

Diante dessas demandas, o papel do profissional de TD&E tem alterado significativamente ao longo dos últimos anos de ser um entregador de treinamento para ser um construtor de soluções com alto valor para o negócio, conectando suas ações às estratégias da organização. Um processo de desenvolvimento contínuo que atenda a evolução do mundo atual em todas as suas dimensões, seja da tarefa, seja da comunidade, seja do indivíduo.

⁶Disponível em <http://www.linkedin.com/today/post/article/20130708115451-86541065-how-to-think-like-a-leader>, acessado em 22/10/2013

Corpo, relações, aprendizado e significado atuando em conjunto.

Arie de Geus (apud SENGE, 1994, p.11) dizia que “A capacidade de aprender mais rápido que a concorrência é a única fonte de vantagem competitiva sustentável.”. Mas como fazer isto acontecer sem que o profissional de TD&E possa estar munido, além de todos os conhecimentos já mencionadas nesta dissertação, de instrumentos eficazes e efetivos para entender o impacto de seu trabalho no dia a dia da organização, e o quanto este trabalho está possibilitando às pessoas o salto de patamar necessário para que a vantagem competitiva necessária seja construída dia após dia e não por espasmos. Fatos como - agora precisamos treinar - dito pela liderança que não alcança seus objetivos precisam acabar, e para isso os profissionais de TD&E necessitam de ferramentas que comprovem o custo benefício de seu trabalho e o quanto realmente contribuem para o sucesso.

4 MÉTODO E RESULTADOS

Neste capítulo é apresentado o método de pesquisa que foi utilizado neste estudo, bem como os resultados que foram obtidos com a coleta de dados.

4.1 Método

Para fins deste estudo foi utilizada pesquisa exploratória e os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p.152). Para Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada foca um assunto sobre o qual se confecciona um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Um ponto semelhante, para ambos os autores, refere-se à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Dessa forma, Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

Participaram desta pesquisa profissionais de nove organizações, que atuam nos segmentos: atacadista; concessionária de telecomunicações; gestão bancária; distribuidor logístico; geração de energia elétrica; fabricantes de produtos de transporte de grande porte; tecnologia da informação (TI), software, hardware e serviços; segurança pública e fornecedor de bens de capital para indústria automobilista e construção. Foram entrevistados nove profissionais, das áreas de TD&E e chefia gerencial, com idade entre 35 e 55 anos, sendo 4 do

sexo masculino e cinco do sexo feminino. Utilizou-se uma amostra por conveniência tendo-se em vista a especificidade do objeto de estudo.

Para a realização das entrevistas utilizou-se um roteiro composto por 10 perguntas, elaborado pelo próprio autor. As perguntas abordam assuntos como: composição da área de TD&E; diagnóstico de necessidades; organização e avaliação de programas de TD&E; aplicação de modelos específicos de avaliação de TD&E; indicadores que demonstram quais foram os resultados obtidos com os programas de TD&E realizados para os cargos de chefias gerenciais; conhecimento dos participantes sobre os modelos de avaliação de TD&E analisados neste trabalho e quais as expectativas futuras quanto à avaliação de TD&E aplicado a cargos de chefias gerenciais. O formulário dessa entrevista encontra-se no Apêndice desta dissertação.

As entrevistas ocorreram no período de agosto a dezembro de 2014, no local de trabalho dos participantes. O registro dos dados foi realizado por meio de gravações e anotações escritas durante as entrevistas, com a devida autorização dos entrevistados e serão apresentados a seguir.

4.2 Resultados

Os resultados do Quadro N° 2 indicam as respostas dos participantes quanto ao formato da composição da área de TD&E das empresas onde atuam.

Quadro N° 2 Composição da área de TD&E nas organizações

Modelo de TD&E	N°
Universidade Corporativa	4
Estrutura de TD&E vinculada ao RH	2
Estrutura própria de TD&E	2
Pequena estrutura no Brasil, com suporte da sede mundial	1
TOTAL	9

Fonte: Do autor.

Observa-se uma diversidade de modelos em relação à composição da área de TD&E das organizações pesquisadas.

Dos nove profissionais entrevistados, quatro disseram que nas organizações onde trabalham contam com uma universidade corporativa. Porém somente duas dessas universidades corporativas têm influência direta no desenho de soluções ou definição de estratégias, programas e conteúdo. Isto se justifica porque estão diretamente ligadas à estrutura de gestão, à *holding* (matriz) do grupo a que pertencem. As outras duas universidades corporativas têm gestão independente da matriz, mas fornecem conteúdos formatados e pré-aprovados pela organização mundial. Nesse caso as áreas de TD&E utilizam esses conteúdos ou cursos já existentes conforme as necessidades apresentadas, ou seja, sob demanda.

Duas organizações possuem uma estrutura de TD&E ligadas a um departamento de recursos humanos local, e que atua conforme as orientações da área de TD&E mundial.

Outras duas organizações possuem estrutura própria de TD&E diretamente subordinadas a uma estrutura de gestão de recursos humanos ou desenvolvimento de pessoas. Uma delas com foco em treinamentos direcionados para o desenvolvimento de competências de gestão e vendas. A outra tem o foco mais direcionado para a área de segurança, e conta com uma estrutura local, com programas de atualização que são considerados como referência para outras unidades dessa organização no Brasil.

A última empresa pesquisada tem um papel atípico no que diz respeito a sua operação, pois tem como objetivo ser um agente de formação de profissionais para o mercado e tem uma pequena estrutura, mas que conta com o apoio de toda uma organização mundial no que precisa para fazer seus objetivos acontecerem anualmente.

Nota-se nesses dados que, apesar da diversidade e formas de composição, as organizações estão atentas à necessidade de ser ter uma ação estruturada para atender às necessidades internas de desenvolvimento dos profissionais.

Quanto à forma pela qual são diagnosticadas e analisadas as necessidades de treinamento para os cargos de chefias gerenciais, verifica-se, no Quadro N° 3 que os nove participantes indicaram que as organizações onde trabalham têm processos internos que mostram como são diagnosticadas e analisadas as necessidades de treinamento para os cargos de chefias gerenciais.

Quadro N° 3 Diagnóstico e análise das necessidades de treinamento para cargos de chefias gerenciais.

Modelos para definição de necessidades de treinamento	N°
Avaliação 360°	5
Avaliação 270°	1
Modelos específicos via avaliação individual	3
TOTAL	9

Fonte: Do autor

Dos nove participantes, oito conectam as necessidades de treinamento à estratégia organizacional, ou seja, à necessidade de colocar a estratégia em execução. Somente um entrevistado trabalha atendendo às demandas que ocorrem por meio de solicitações específicas, segundo as necessidades individuais das áreas internas da organização.

Um total de seis respondentes informou que as necessidades são conhecidas por meio de autoavaliação, avaliação de subordinados, pares e chefias. Destes, cinco indicaram que utilizam ferramentas de avaliação de desempenho de 360° e um indicou a utilização da ferramenta 270°.

No diagnóstico com ferramenta de 360°, os profissionais avaliam a si mesmos, seus subordinados diretos, pares e seu superior imediato. No diagnóstico com a ferramenta 270°, diferentemente da avaliação de 360°, o nível hierárquico superior do avaliado se posiciona somente após o resultado dos processos anteriores de avaliação, e esse resultado não é somado aos apresentados por meio da aplicação de uma ferramenta de avaliação de desempenho. Uma característica comum a estas organizações é que as avaliações trabalham as competências necessárias ao desempenho e aos comportamentos esperados.

Os outros três respondentes indicaram que nas organizações onde atuam não se utiliza um modelo de avaliação de desempenho para se verificar a necessidade de treinamento, e sim modelos específicos de identificação de necessidades de TD&E, ou seja, por meio da solicitação dos níveis acima das chefias gerenciais, por acordos de desenvolvimento entre as chefias gerenciais e seus superiores, por atenderem a modelos pré-formatados para posições gerenciais ou mesmo por patrocínio da organização para cursos de pós graduação internos ou externos.

Outro modelo comum a quatro das organizações pesquisadas é a utilização do instrumento do nove box, um modelo matricial envolvendo no eixo x a avaliação de desempenho, indicando 3 quadrantes, baixo, médio e alto e no eixo y a avaliação de potencial,

indicando também 3 quadrantes, baixo médio e alto. Com isso tem-se nove quadrantes a serem utilizados para posicionamento do avaliado pela sua chefia gerencial. Esse modelo é avaliado por um comitê de calibragem formado pela chefia gerencial direta, pela hierarquia superior desta chefia e pares deste superior, que analisam e validam ou não a avaliação da chefia gerencial direta. Esse sistema apresenta um grande poder de integração e alinhamento para ajudar na sintonia do desenvolvimento do avaliado.

Outras cinco indicaram que não usam o modelo do nove box e sim as avaliações internas, avaliação direta do superior e diagnósticos 360°.

Outro ponto observado é relativo à medida de clima organizacional, que traz informações de como a chefia gerencial é percebida e o quanto seu comportamento influencia no resultado do trabalho do grupo. Quatro participantes indicaram que nas organizações onde atuam utiliza-se ferramentas para a mensuração de Clima Organizacional como suporte ao processo de diagnóstico para definir necessidades de TD&E. Cinco participantes indicaram que esse tipo de resultado não é considerado para a identificação das necessidades de TD&E.

Observa-se quão peculiares são as formas que as organizações utilizam para definir as necessidades de TD&E, uma vez que elas dependem não apenas das estruturas de TD&E ou de recursos humanos que possuem, mas também das características da administração da organização. Apesar disso, pode-se dizer que existe a consciência da necessidade de uma avaliação mais criteriosa dos processos que definem os investimentos que são destinados à área de TD&E de forma que essas ações atinjam os resultados esperados.

Em relação à organização dos programas ou projetos de aplicação de TD&E e os respectivos responsáveis por essa tarefa, observa-se no Quadro N° 4 que dos nove participantes, três indicaram que o portfólio de programas oferecidos é desenvolvido internacionalmente, e seis indicaram que esses programas são desenvolvidos na própria organização.

Quadro N° 4 Organização de programas ou projetos de TD&E

Programas de TD&E	N°
Portfólio de programas oferecidos desenvolvidos internacionalmente	3
Portfólio de programas oferecidos desenvolvidos localmente na organização	6
TOTAL	9

Fonte: Do autor.

Quanto à forma como são organizados os programas ou projetos de aplicação de TD&E, observa-se que três entrevistados indicaram que as organizações onde trabalham adotam um portfólio de programas que são desenvolvidos e definidos pelas suas áreas internacionais, por meio de uma universidade corporativa. Dessas três, duas organizam os programas de TD&E via um departamento internacional, e a outra utiliza o que é oferecido pela organização mundial. Essas universidades corporativas atendem às demandas principais da organização via uma matriz de conteúdo que é disponibilizada para todo o público interno, independente do país onde atuam. Este conteúdo tem função estratégica e normalmente é aplicado para as chefias gerenciais, uma vez que contém informações e conhecimentos que esses profissionais devem tanto aprender como estarem atualizados constantemente.

As outras seis organizações possuem um processo de desenvolvimento de conteúdo desenvolvido pela área de TD&E local. Destas seis organizações, duas têm um processo interno que disponibiliza uma matriz de programas que podem ser acessados pelos membros da organização, associado às suas avaliações de desenvolvimento. Outras duas organizações desenvolvem anualmente programas também para toda a organização, atualizados segundo o movimento estratégico e de metas a alcançar. As outras duas organizações restantes produzem o conteúdo sob medida e por demanda da organização.

Neste processo, observa-se a introdução de uma nova forma de abordagem dos programas de TD&E, com atenção ao processo de desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos, tanto pela aplicação de uma metodologia chamada 70 x 20 x 10, onde se aplica 70% do tempo de TD&E na formação durante o trabalho (*on the job training*), 20% em processos ligados ao trabalho e 10% apenas em sala de aula. O motivo deste processo diz respeito à emergência das organizações em ter seus profissionais devidamente treinados num período curto de tempo. Porém este desafio não é tão simples de ser realizado, e os resultados nem sempre são alcançados de forma realmente comprovada.

Na pesquisa também se verificou como são avaliadas e escolhidas equipes ou profissionais externos à organização para o desenvolvimento e a aplicação de programas de TD&E. Também se procurou obter informações a respeito dos principais produtos e serviços que esses fornecedores oferecem. Esses dados podem ser observados no Quadro N° 5.

Quadro N° 5 Indicações de equipes externas para a área de TD&E

Utilização de Equipes de entrega de TD&E	N°
Formação de facilitadores internos para entrega dos programas de TD&E	6
Priorização no uso de facilitadores externos para entrega dos programas de TD&E	3
TOTAL	9

Fonte: Do autor.

Dentre as respostas dos nove entrevistados, observou-se que seis profissionais indicaram que nas empresas onde atuam se prioriza a ação de profissionais internos para a condução dos treinamentos.

Os outros três respondentes indicaram que as equipes externas são escolhidas por meio de uma avaliação envolvendo a informação de parceiros sobre trabalhos realizados por esses possíveis fornecedores. Procura-se obter informações sobre: qualidade dos profissionais e dos serviços prestados, comportamentos que adotam diante do desafio de trabalharem com culturas organizacionais específicas e o quanto se alinham a este desafio.

Também se procura obter informações por meio de feiras, congressos e também utilizando os mecanismos legais de contratação existentes no mercado. Inclui-se aqui a observação do futuro fornecedor no que diz respeito a ações e eventos desenvolvidos para outras organizações e como o mesmo se comporta, incluindo reações corporais, linguagem, proatividade, acolhimento, capacidade de manter o foco, e outras questões de avaliação de apresentação físicas e de posicionamentos.

Com isso pode-se dizer que para essas organizações a participação de agentes externos somente se dá devido ao reconhecimento de competências e resultados apresentados e confirmados por entregas realizadas no mercado.

Ao questionar os entrevistados a respeito de como são avaliados os processos de TD&E nas empresas onde trabalham e quem são os responsáveis por essa avaliação,

verificou-se, conforme apresentado no Quadro N° 6, que em sete das organizações ocorre avaliação de reação e em duas organizações se faz avaliação de reação, de aprendizagem e de comportamento do participante do programa de TD&E.

Quadro N° 6 Avaliação dos programas de TD&E

Processo de avaliação de TDE	N°
Avaliação de reação do participante do programa de TD&E	7
Avaliação de reação, aprendizado e comportamento do participante do programa de TD&E	2
TOTAL	9

Fonte: Do autor.

É possível observar que a avaliação dos programas de TD&E parece ser uma espécie de obstáculo a ser vencido pelas organizações, como disse um dos entrevistados: “este é um grande desafio e um drama das pessoas de T&D”.

Dos nove participantes entrevistados sete disseram que o processo de avaliação é baseado apenas em uma medição de reação, ou seja, o processo de avaliação busca apenas informações sobre como o participante percebeu o evento, uma vez que a maioria das perguntas solicitam resposta relativas à participação no treinamento, à qualidade didática do profissional que ministrou o treinamento, à aplicação do conteúdo no dia a dia, ao suporte e orientação fornecido antecipadamente para estar no evento, à qualidade da infraestrutura e dos materiais didáticos e à recomendação do participante para que outros profissionais participem do referido evento.

Apenas dois desses sete participantes disseram que existe um processo de acompanhamento após o treinamento, por um período em torno de 90 dias, e apenas um entrevistado disse que esta função é totalmente gerenciada pelo gestor do participante, seja ele um gerente, um diretor ou um profissional posicionado em um nível hierárquico superior.

Nas duas entrevistas restantes, nota-se uma estrutura formal para a realização de avaliação de TD&E, porém ainda não consolidados em termos de aplicação. Nestas duas organizações existem procedimentos mais amplos onde se busca compreender o valor do aprendizado e o comportamento do treinamento. Em uma delas as respostas à avaliação de TD&E não são obrigatórias e o resultado não passa de 30 % dos participantes dando *feedback*.

Mesmo nestas duas organizações, o processo não se aprofunda com relação aos resultados reais obtidos diretamente pela aplicação de TD&E, uma vez que não se avalia o real impacto que o programa de TD&E representou para a organização.

Quando foram questionados a respeito da aplicação de algum modelo ou ferramenta específicos para a avaliação de TD&E, no Quadro N° 7 observa-se que cinco participantes indicaram que as organizações onde atuam não possuem um modelo de avaliação, dois participantes indicaram que as organizações possuem um modelo de avaliação que foi desenvolvido internamente, mas que não avalia o resultado do programa e dois participantes indicaram que a organização utiliza o modelo de avaliação proposto por Kirkpatrick em 1976.

Quadro N° 7 Modelos ou ferramentas de avaliação de TD&E

Modelos de avaliação de TD&E	N°
Não possuem um modelo de avaliação	5
Possuem um modelo de avaliação desenvolvido internamente, mas que não avalia o resultado do programa	2
Possuem modelo de avaliação de Kirkpatrick (1976)	2
TOTAL	9

Fonte: Do autor.

Observa-se que uma característica peculiar a todos os respondentes é que nenhum deles indicou que nas organizações onde atuam é avaliado o impacto dos programas de TD&E em termos de resultado, seja de aprendizado, seja de aplicação. Apenas um informou que acompanha o treinando por três meses após o treinamento, e mesmo este apresentou sua insatisfação pelo fato de não haver um processo de mais longo prazo para entender o quanto a aplicação foi capaz de mudar realmente os resultados apresentados pelo treinando.

Apesar do interesse das organizações pelo resultado dos programas de TD&E, os participantes indicaram que ainda existem dúvidas sobre a aplicabilidade de uso destas ferramentas e o quanto elas efetivamente contribuem. Esse tipo de dúvida fica claro na exposição de um dos entrevistados ao dizer que “[...] ainda temos dúvidas do nível de maturidade e preparo para entender a aplicação dessas ferramentas”.

O desafio principal está na aplicação das ferramentas para o nível das chefias gerenciais que devem responder pelo seu desenvolvimento e pelo de seus subordinados, e enquanto não houver processos que são capazes de realmente aferir os resultados obtidos com

os programas de TD&E, o que se tem são percepções do efeito da aplicação, e por mais que esses programas sejam vistos como eficazes, o resultado ainda dependerá da opinião e da avaliação pessoal da chefia imediata, bem como da avaliação de reação do participante.

Quando os entrevistados foram questionados a respeito da existência de modelos ou ferramentas de avaliação dos programas de TD&E para os cargos de chefias gerenciais que contenham indicadores para a análise dos resultados e quais seriam esses indicadores, observou-se, conforme apresentado no Quadro N° 8, que um participante indicou a existência de indicadores amplos; um disse que havia indicadores de reação, aprendizagem e impacto em ações estratégicas, um disse haver indicador para avaliar o desempenho do participante por um período de 90 dias; um disse que o indicador está relacionado à ferramenta de avaliação de desempenho 360° e cinco disseram que não possuem indicadores relacionados à avaliação de programas de TD&E.

Quadro N° 8 Indicadores dos resultados de TD&E

Indicadores de avaliação de TD&E	N°
Possui indicadores amplos	1
Possui indicadores de reação, aprendizagem e impacto ações estratégicas	1
Possui apenas indicador para avaliar o desempenho do participante do programa de TD&E por período de 90 dias.	1
Possui indicador de desenvolvimento do participante via ferramenta de 360° aplicada por períodos, mas não avalia o programa de TD&E realizado	1
Não possuem indicadores aplicados a programas de TD&E	5
TOTAL	9

Fonte: Do autor

Dentre os entrevistados apenas três disseram que têm indicadores que demonstram algum resultado obtido com os programas de TD&E realizados para chefias gerenciais. Porém são indicadores que atendem a determinados requisitos da organização, como no caso da empresa que a faz por um período de 90 dias, mas não acompanham se após estes 90 dias os indicadores melhoraram, pioraram ou apenas se mantiveram. Um outro entrevistado informa que o faz via uma ferramenta de avaliação de 360°, não por programa de TD&E, e sim pelo período do programa de desenvolvimento individual dos participantes, que mostra a evolução do profissional por meio de oito competências que apresentam componentes comportamentais, demonstrando o quanto o participante evoluiu ou não em dar *feedback*,

orientar, reconhecer, contratar, avaliar, desenvolver sucessores, acompanhar etc.

Apenas uma organização, dessas três citadas, tem uma estrutura formal que envolve o conhecimento sobre a contribuição do evento para o participante, gerando indicadores como: conteúdo; desenvolvimento; facilitador/palestrante; material didático; infraestrutura/organização do evento; aprendizagem adquirida; aprendizagem medida (objetivos educacionais); expectativa de mudança de comportamento; impacto (mudança de comportamento); expectativa de resultados e resultados atingidos.

Para os outros seis respondentes, apenas um participante citou que tem avaliações de reação, aprendizagem e impacto de ações estratégicas aplicadas às chefias gerenciais, mas não específicas para ela. Portanto todas estas seis organizações não possuem indicadores formais de resultados obtidos.

Com isto observa-se que o que foi discutido no decorrer desta pesquisa pode trazer consequências significativas de liberação de investimentos para futuros processos de TD&E, pois a tomada de decisão sobre investir ou não em programas de TD&E necessita ter parâmetros de comprovação de sua eficácia no resultado esperado a partir desse investimento.

Esse resultado precisa ser medido e, se comprovado, possivelmente atenderá à demanda para liberação de novos recursos para a área solicitante. Pode-se assim analisar que o crescimento que os indivíduos alcançam em termos de efetividade e eficácia, via a realização dos investimentos em TD&E, é que marca a percepção de valor dos investimentos realizados.

Quanto ao conhecimento de modelos de avaliação de TD&E, a partir de um quadro que foi apresentado para os participantes contendo sete modelos de avaliação de TD&E (conforme Apêndice), verificou-se, conforme o Quadro Nº 8, que dois participantes não conhecem nenhum dos modelos que foi apresentado e que sete participantes reconhecem alguns modelos.

Quadro N° 9 Conhecimento de modelos de avaliação de TD&E

Modelos de avaliação	N°
Não têm conhecimento específico dos modelos apresentados	2
Reconhecem alguns dos modelos	7
Total	9

Fonte: Do autor

Dos nove entrevistados, apenas dois responderam que não têm conhecimento específico do assunto, um dizendo que um modelo está sendo desenvolvido na matriz mundial da organização e que não tem as informações para compartilhar, e outro não conhecendo por dizer que não é aplicável à sua organização.

Os outros sete respondentes demonstraram conhecer, de forma superficial ou profunda, vários dos modelos apresentados. Destes, seis respondentes reconhecem o primeiro modelo de avaliação apresentada na questão oito do Apêndice, como o modelo de avaliação de Kirkpatrick (1976), sendo que em todos os casos se tornou o modelo de referência de aplicação. Três dos respondentes também associaram o modelo de Kirkpatrick e Phillips (2010), que é o modelo de avaliação sete, como reconhecido e estudado. Três participantes reconheceram o modelo de avaliação seis, que corresponde às seis Disciplinas que Transformam Educação em Resultados para o Negócio (6D's). E um participante informou que reconhece e usa o modelo de avaliação 5, IMPACT.

Assim, apenas os modelos de avaliação de Hambling, número 2, de Borges-Andrade, número 3 e o de Brinkerhoff e Dressler, número 7, não foram citados como conhecidos pelos pesquisados.

Quanto à aplicação dos modelos de avaliação de programas de TD&E apresentados no Apêndice verifica-se, conforme Quadro N° 10, que sete participantes indicaram que nas organizações onde atuam os modelos de avaliação apresentados nesta pesquisa são utilizados como referência e dois participantes indicaram que esses modelos não são considerados como tal.

Quadro N° 10 Aplicação dos modelos de avaliação de TD&E

Modelos de avaliação pesquisados nesta dissertação	N°
Utilizam como referências os modelos pesquisados nesta dissertação	7
Não utilizam como referências os modelos pesquisados nesta dissertação	2
TOTAL	9

Fonte: Do autor

É possível observar que a questão da não aplicação integral dos modelos de avaliação de resultados na maioria das organizações não ocorre, necessariamente, por falta de conhecimento sobre o assunto, mas sim pela necessidade de apoio e recursos para suas aplicações, como disse o respondente de uma das empresas que têm um processo definido e em fase consistente de implantação: “Além de recursos que normalmente não temos, como pessoas que precisariam ser dedicadas, exige-se muita disciplina nossa, requer um desenvolvimento contínuo e as pessoas precisam de tutela e nada vai funcionar se o líder não for treinado e comprar este acompanhamento”.

Para fins de conclusão da entrevista, foi solicitado que os respondentes colocassem suas expectativas futuras quanto aos processos de avaliação de TD&E aplicados a cargos de chefia gerencial. Os resultados indicaram que esse tipo de avaliação deve fazer parte da cultura da organização como se pode observar na resposta de um dos participantes:

Precisamos tornar as ações de avaliação e acompanhamento uma coisa cultural. Ainda é via fôrceps pelo RH. Trabalhar para que os gestores e gerentes acreditem neste propósito e tenham uma disponibilização natural e normal para o treinamento, não via cobrança. Apesar de todas as ferramentas e o trabalho que estamos realizando ainda é muito mais uma iniciativa do RH e o desafio é transformar este produto em um produto dos gestores e consequente mais eficácia para o time.

Para outro participante, é necessário o preparo dos profissionais para que atuem com avaliação diante dos programas de TD&E:

A missão executiva é uma questão de comportamentos. Usar as ferramentas de 360°, ter o nove box e comitês de calibragem, é importante, mas precisamos mudar o *mind set* (paradigmas) da liderança, pois vejo a necessidade das pessoas se prepararem e isso não acontece. Os líderes precisam desenvolver pessoas e sair de sua ação técnica. Eles reclamam de pessoas e não veem sua importância para isso acontecer. Esse desafio é o nosso papel, uma questão cultural.

Um participante indicou que esse tipo de avaliação está diretamente relacionado aos

aspectos da produtividade:

O papel do líder em liberar o potencial, pois o próprio nível das pessoas não permite que elas extrapolem o que já fazem. Precisamos medir o que fazemos e avaliar, pois é uma questão fundamental no processo de desenvolvimento. Não tem como conseguir a produtividade que precisamos sem isso.

A participação do treinamento nos processos de estratégia da organização e o devido preparo dos profissionais para atuarem com essas estratégias também se fez presente:

A minha expectativa é que o treinamento passe a caminhar junto com o desenvolvimento da estratégia e estar preparando as pessoas para o desafio e não consertando as pessoas para os problemas. Isto tem que ser feito através do retorno da experiência, de fóruns de discussão, de medição e avaliação enfim, o que não fazemos ainda. Podemos consertar através de benchmark, mas não através de treinamento. Assim os líderes terão que estar muito mais envolvidos e vão ter que ter uma visão muito mais estratégicas do que é hoje em relação ao resultado esperado de TD&E.

O ensino a distância foi apresentado como uma das formas para se ampliar os processos de avaliação de TD&E:

Hoje é ter mais pessoas no ensino a distância (EAD), pois preciso de escala e capilaridade maiores. Isso vai permitir ampliar a avaliação do que fazemos, medindo com mais profundidade a satisfação e o aprendizado do aluno, pois trabalhamos com futuros líderes.

O envolvimento dos responsáveis pelos investimentos em programas de TD&E nas organizações também foi apresentado como um tipo de expectativa:

O meu grande desafio é como envolver a chefia gerencial nos processos de T&D e estamos estudando novos estímulos que precisam ser criados na questão comportamental, levando-o a querer aprender, atualizar e que o leve a querer buscar.

Um outro componente que se fez presente nessa parte da pesquisa foi identificar parâmetros necessários para a formação de líderes ou de chefias gerenciais para, a partir daí, se elaborar processos de avaliação:

O maior desafio é identificar aquilo que alavanque a performance para os líderes. O que de fato estes precisam. No dia a dia a questão é: o que está pegando na performance destes caras, o que posso fazer para que ele tenha uma performance maior. No dia a dia a impressão que dá é que está tudo indo muito bem, porém o que vemos é que as coisas não estão bem assim. Resultados que não são o que poderiam ser, negócios que uma margem aquém, outros tem que vender e negócios que não conseguem conquistar nenhum novo cliente há tempos. Aí preciso que eu tenha uma maneira de

fazer este trabalho acontecer e precisamos avaliar o resultado para saber se estamos no caminho correto ou apenas em mais um.

Ter a avaliação de programas de TD&E como algo constante a ser realizado no contexto das organizações também foi apresentado como uma das expectativas:

Esperamos que a avaliação de TD&E se torne uma constante em tudo que fazemos e isso vire uma cultura de aplicação do que é feito no trabalho. Que ela se incorpore ao DNA do desenvolvimento de treinamento e capacitação na organização. Os gestores ainda encaram este processo como uma burocracia a mais, e não veem o benefício em fazer o acompanhamento. Por isso estamos investindo na metodologia dos 6 D's, mas é um movimento muito incipiente para melhorar a percepção das pessoas sobre a necessidade dos gestores acompanharem a ação educacional além da sala de aula. Ajudar o gerente atuar como um gerente e não como um técnico num cargo gerencial. Mudar o modelo mental.

Finalmente, verificou-se que dentro das expectativas dos respondentes está a questão do aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação para se observar o retorno do investimento:

Tenho a expectativa de conseguir perfeição os instrumentos que favoreçam identificar o retorno do investimento em educação e melhoria no processo como resultado da ação educacional realizada.

Os dados coletados nesta pesquisa possibilitaram uma reflexão sobre como algumas organizações atuam com os processos de avaliação em programas de TD&E. Verificou-se que os principais processos de avaliação utilizados é a avaliação de reação, apesar do conhecimento dos profissionais da área de TD&E a respeito de outras formas e instrumentos de avaliação.

No próximo capítulo apresenta-se o resultado dessa reflexão, bem como uma análise a respeito da expectativa dos profissionais quanto à aplicação de modelos ou instrumentos de avaliação que sejam adequados à realidade das organizações e que forneçam subsídios para a tomada de decisão dos gestores quanto aos investimentos a serem realizados nesta área.

5 DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa indicaram que, apesar dos vários tipos de modelos organizacionais terem um setor específico para TD&E, este é um importante auxiliar no desenvolvimento de profissionais aptos a enfrentar desafios diários relacionados a atendimento, alinhamento com as estratégias organizacionais e com as facilidades de acesso a meios para atendimento a essas demandas.

As Universidades Corporativas, com um modelo estruturado e focado em programas para toda a organização, os departamentos ligados às estruturas de recursos humanos, ou ainda modelos específicos desenhados para a área de TD&E são modelos necessários e adequados para compreender e planejar as necessidades das organizações no que diz respeito ao preparo adequado de seus profissionais.

Essas áreas de TD&E, por sua vez, precisam buscar as melhores soluções para sanar as necessidades das organizações e não apenas reproduzir paradigmas desatualizados em relação ao preparo dos profissionais com quem atuam. Para isso, devem estar constantemente atualizadas e sintonizadas com as principais necessidades da organização e do mercado.

Nota-se que os respondentes que participaram desta pesquisa atuam em empresas onde há processos definidos de mapeamento das necessidades de TD&E para chefias gerenciais. Um aspecto que ficou evidente nas respostas obtidas foi a organização de programas de TD&E que sejam realmente aderentes às necessidades de se colocar a estratégia da organização em execução.

Vários métodos de diagnósticos foram apresentados pelos respondentes desta pesquisa como as principais formas utilizadas para verificar as necessidades de TD&E. Métodos como a avaliação 360° e 270°, analisando os comportamentos esperados e as competências necessárias utilizados nas avaliações de desempenho; avaliação direta do superior hierárquico; utilização do estudo do clima organizacional como medida de como avaliar o estilo de gestão e comportamento da chefia gerencial e a utilização da ferramenta do nove box como uma consolidação de avaliação.

Todas estas ferramentas têm utilidade para o processo de gestão organizacional e são instrumentos importantes para avaliação do indivíduo, tanto em relação ao desempenho quanto em relação a comportamentos. Porém, não podem ser consideradas as melhores ferramentas quando se está procurando compreender o resultado de um programa de TD&E

aplicado para chefias gerenciais.

Processos de avaliação que procuram medir quanto determinados programas de TD&E impactaram a ação do participante no seu dia a dia e o resultado que os mesmos trazem referente à aquisição de aprendizagem para a realidade do trabalho diário são essenciais para se verificar a eficácia dos referidos programas, indicando assim sua importância para a organização.

Contudo, as ferramentas relacionadas à avaliação de desempenho ou clima organizacional, apesar de não serem as mais adequadas para se verificar necessidades de TD&E, não contemplam parâmetros sobre os resultados apresentados a partir da aplicação dos programas de TD&E, ou seja, após identificar determinadas necessidades na organização, ao se repetir a aplicação dessas ferramentas, não há indicadores adequados para se identificar se a ação de programas de TD&E interferiram nos resultados obtidos anteriormente. Um exemplo desse tipo de situação acontece quando o indivíduo tem um bom desempenho e o programa nada agregou a ele, ou quando apresenta um mau desempenho e o programa foi muito eficaz e o ajudou a produzir os resultados que teve.

Existe a consciência da necessidade de avaliações realizadas de forma adequada, com indicadores de análise claros e objetivos, principalmente por parte dos profissionais das áreas que coordenam as ações de TD&E. Esses profissionais também acreditam que os resultados dessas avaliações influenciam diretamente os investimentos a serem feitos pelas organizações no que diz respeito ao preparo e qualificação de seus profissionais.

Verifica-se que as organizações geralmente organizam os programas de TD&E internamente. Seja por envio dos participantes para cursos fornecidos por meios de suas Universidades Corporativas, que oferecem uma matriz de conteúdo, seja por programas desenvolvidos por suas áreas de TD&E. Todos os programas ou projetos têm a intenção de atender uma demanda, seja ela proveniente de algum tipo de avaliações realizadas, sendo esta apropriada ou não, ou por meio de pedidos específicos de gestores que querem desenvolver um ou outro profissional em temas que consideram interessantes, ou ainda para a ampliação do conhecimento coletivo, promovendo cursos de especialização internos ou participação em eventos de atualização promovidos no mercado.

Fica evidente que há a preocupação em relação aos programas oferecidos pelas áreas de TD&E, sobre o quanto os participantes realmente vivenciam o conteúdo, ressaltando que, o que se espera é que os programas ofertados levem o participante para a realidade de trabalho o

mais rápido possível, por meio de metodologias que promovam a prática profissional. Um exemplo citado é a utilização da metodologia 70x20x10 para a aplicação de programas de TD&E. Porém, apesar de todas as possibilidades de TD&E, não se tem dados concretos, ainda, do quanto estes esforços atingem os resultados esperados.

Os entrevistados, ao comentarem a questão de se ter equipes próprias para a aplicação dos programas de TD&E ou equipes externas, mostraram-se mais propensos a utilizarem suas equipes internas, ficando as equipes externas como fornecedores de facilitação para os projetos que não são do conhecimento das equipes internas. Fornecedores externos de conteúdos somente são contratados para projetos específicos, onde o preparo dos profissionais internos ou mesmo conhecimentos, estejam aquém do disponível internamente. Além desse fator, outra questão percebida como significativa, é o alinhamento necessário dos agentes externos com a cultura da organização, o que envolve questões como: a linguagem utilizada; a postura, a forma de agir em acordo com os comportamentos aceitos e terem valores alinhados aos da organização. A não observância desses temas pode trazer consequências desastrosas, seja pelo pequeno aproveitamento dos treinandos, seja pelo impacto negativo que ocorrerá no alinhamento entre as estratégias organizacionais e os objetivos de seus profissionais. Nesta condição, pode haver o risco da perda dos investimentos realizados e de imagem dos programas fornecidos. Este alinhamento é importante para o aproveitamento dos programas de TD&E e o uso do que se espera deles.

Outra questão fundamental que se verificou durante as entrevistas, se refere à existência ou não de modelos ou ferramentas de avaliação de TD&E. Este é um dos principais desafios a serem vencidos pelos profissionais de TD&E, pois não existe uma cultura de avaliação de TD&E nas organizações pesquisadas, apesar da consciência da necessidade. O que se vê, de forma consistente, é simplesmente uma avaliação da reação do participante. O processo de avaliação de TD&E não se aprofunda com relação aos resultados reais obtidos pela participação dos treinandos nos programas, gerando apenas uma percepção do que é alcançado e não obtendo dados reais do progresso e dos ganhos, sejam eles pessoais ou organizacionais.

Esta situação vivida nas organizações causa grande impacto no processo de evolução dos profissionais pois, se por um lado existe uma necessidade vigente de se atualizar, aumentar a eficácia e o desempenho da organização em um ambiente de grande competitividade, por outro lado, a não garantia do resultado no investimento realizado causa um grande desconforto em termos de novos investimentos, o que pode prejudicar

significativamente as organizações, os acionistas e a própria sociedade. Por isso, normalmente, quando uma crise se instala, em vez do maior investimento ser em superar a crise e se preparar para o momento seguinte, com um desempenho melhor do que o dos concorrentes, as organizações diminuem ou acabam com a verba para os programas de TD&E, mesmo que por um período determinado.

Com relação às respostas sobre o fato das organizações possuírem modelos e ferramentas para a avaliação de TD&E, evidencia-se o fato de que em nenhuma das organizações pesquisadas se faz uma avaliação do impacto, resultado e retorno do investimento dos programas realizados. Mesmo na organização que informou que acompanha o treinando por três meses, a medição de retorno sobre o investimento não é realizada. Observa-se que a eficácia dos programas ministrados não é verificada, e que a percepção de valor, devido somente à medição de reação, não é suficiente para garantir que houve o aprendizado, e isso tem impacto direto nas ações de TD&E com relação às dificuldades muitas vezes encontradas pela área. Esta falta de dados concretos de avaliação pode ser uma das principais causadoras dos questionamentos sobre realizar ou não investimentos em TD&E.

Portanto, as áreas de TD&E têm um grande desafio, que é a implementação de modelos e ferramentas capazes de avaliar, de forma eficiente, a importância dos programas que desenvolve visando o preparo mais qualificado de seus profissionais.

Esses modelos ou ferramentas deverão ter indicadores claros e precisos para apontarem os resultados esperados. Na pesquisa realizada, os entrevistados responderam que não é comum se ter indicadores de resultados de TD&E, principalmente quando os treinandos fazem parte das chefias gerenciais. Contudo, esses resultados precisam ser medidos e comprovados, para que possa atender à demanda para liberação de novos recursos para a área solicitante. Pode-se dizer que o crescimento que os indivíduos alcançam em termos de efetividade e eficácia, via a realização dos investimentos em TD&E, é que marca a percepção de valor dos investimentos realizados.

Apesar de a maioria dos respondentes conhecerem os modelos de avaliação que foram estudados nesta dissertação, verifica-se que o modelo mais comumente conhecido e aplicado, mesmo que não em sua íntegra, é o de Kirkpatrick (1976), com uma leve tendência ao uso do modelo de Kirkpatrick e Phillips (2010).

Verifica-se também que há a tendência de aplicação de modelos mais recentes, os quais envolvem todas as etapas de TD&E, como por exemplo a proposta de Wick, Pollock e Jefferson (2011), cujos fatores de análise começam a ser testados e vistos como promissores para aplicação nas organizações pesquisadas.

Esta situação mostra o quanto ainda há a ser desenvolvido pelas organizações em termos de metodologia e aplicação de ferramentas para uma efetiva avaliação dos resultados dos programas desenvolvidos pelas áreas de TD&E. Se os resultados desses programas pudessem ser medidos por ferramentas que atestem sua validade, as decisões mais estratégicas quanto a investimentos seriam facilitadas.

O conhecimento do funcionamento, aplicabilidade e eficácia dos modelos apresentados, poderia ser um forte aliado das áreas de TD&E, pois os participantes teriam mais subsídios para argumentarem sobre a importância de se ter os recursos necessários para o desenvolvimento dos profissionais. Esse tipo de apoio poderia ser de muito valor para a execução de programas de TD&E, desde o levantamento de necessidades até sua aplicação em todos os níveis da organização. Em outras palavras, os modelos avaliados pelos respondentes, e as possíveis escolhas por um modelo de avaliação de TD&E mais específico, que melhor se adapte ao modelo organizacional, poderia trazer melhores resultados se previstos e incluídos no planejamento anual e estratégico das organizações.

É importante notar que vários dos entrevistados conheciam uma ou mais das ferramentas de avaliação de TD&E que foram estudadas. Porém não foi esse o principal indicador dos desafios, e sim a visão de que possivelmente será necessário um trabalho mais consistente para engajar os níveis hierárquicos decisores da organização na missão de investir em ferramentas de avaliação de TD&E.

Quanto às expectativas dos profissionais entrevistados em relação ao futuro dos processos de avaliação de TD&E aplicados a cargos de chefia gerencial, pode-se dizer que a cultura organizacional pode ser considerada como um fator tanto promotor quanto detratador desse processo e que o engajamento dos gestores nos processo de decisão e de acompanhamento seja um objetivo a ser trabalhado continuamente.

Concluindo, observa-se que ainda há muito a se estudar em termos de avaliação de TD&E, incluindo entender não somente um lado da equação, a organização, mas também o lado de cada participante. Para isso, é necessário entender alguns fatores como: as principais estratégias a serem adotadas para que os investimentos sejam realizados de forma adequada e

apropriada ao que se espera; o público que deverá participar; o impacto esperado; o período a ser realizado e o retorno que se quer obter com esse investimento. Conhecer esses fatores pode ser considerado um bom início para que se possa desenvolver modelos de TD&E que tragam impactos e resultados que sejam empoderadores da perenidade e da evolução das organizações.

6 CONCLUSÃO

Neste estudo foi possível analisar a importância do uso de modelos e ferramentas adequados para a avaliação de programas e ações de TD&E.

O problema de pesquisa que foi analisado, ou seja, “os programas de TD&E promovidos por organizações públicas e privadas no Brasil utilizam modelos ou ferramentas de avaliação para identificar quais resultados podem ser obtidos com sua aplicação para profissionais em cargos de chefia gerencial?”, permitiu verificar que os modelos de avaliação de TD&E são conhecidos pelos profissionais que atuam nesta área. Contudo fica claro que apesar de terem este tipo de conhecimento o mesmo não é aplicado de forma consistente e, portanto, não são competentes para trazer as informações sobre o retorno do investimento tanto em termos de aplicabilidade quanto em resultados para o negócio.

Quanto ao objetivo geral do trabalho, observa-se que os modelos de avaliação de programas de TD&E aplicados a profissionais no cargo de chefia gerencial, independente do tipo da empresa, não são capazes de medir os resultados esperados e portanto não se pode aferir os resultados concretos que as organizações estudadas obtêm com estes programas.

Foi identificado que para avaliar programas de TD&E são necessárias várias ações como demonstram os modelos estudados de Donald Kirkpatrick (1976); modelo de Anthony Crandell Hamblin (1978); modelo de Jairo Eduardo Borges-Andrade (1982); modelo de Gardênia da Silva Abbad (1999); modelo de Malcolm S. Knowles, Elwood F Holton III e Richard A Swanson (2009); modelo de Calhoun Wick, Roy Pollock e Andrew Jefferson (2011); modelo de Donald Kirkpatrick e Jack Phillips (2010) e o modelo de Robert O. Brinkerhoff e Dennis E. Dressler (2002). Dentre estas ferramentas observou-se que as organizações no Brasil utilizam, praticamente um único modelo que é a avaliação de reação, inicialmente proposto por Kirkpatrick (1976). Isso indica que as principais lacunas existentes entre os instrumentos de avaliação aplicados em programas de TD&E e o resultado que as organizações esperam obter com este tipo de avaliação não são convergentes.

Pode-se afirmar que os objetivos deste trabalho foram alcançados, incluindo os objetivos específicos propostos, ou seja, foram analisados.

Os modelos de avaliação de TD&E aplicados em programas de TD&E para profissionais de chefia gerencial no contexto de organizações públicas e privadas no Brasil, verificado se estas organizações tinham os resultados por um sistema de medição consistente

de maneira que essas organizações considerem apropriado esse tipo de investimento e observado quais as principais lacunas existentes entre os instrumentos de avaliação aplicados em programas de TD&E e o que é esperado pelas organizações como resultado dessa aplicação.

Nota-se, porém, que apesar do tema ser levado em consideração, não há o uso dos modelos em sua plenitude e na grande maioria dos casos as validações dos esforços de TD&E se dão pela percepção de valor devido às avaliações de percepção mais do que o uso de dados concretos que certifiquem a conexão entre os resultados obtidos e os investimentos realizados.

O resultado apresentado pelas pesquisas diz que há ainda muito a ser feito tanto no campo dos meios de aplicação de modelos, quanto no de envolvimento das chefias gerenciais, considerados fundamentais no processo de saber o resultado para o negócio. Observa-se que esforços ainda precisam ser aprimorados e tornando-se mais consistentes em encontrar os meios corretos de como agir e influenciar os decisores responsáveis pelos investimentos a serem realizados. Nota-se que os entrevistados consideram de grande ajuda quando os resultados reais do impacto na aplicação de TD&E na vida diária da empresa tiverem uma certificação por meio de dados conclusivos. Portanto precisam ser implementados e acompanhados.

Estas verificações trazem uma questão ainda aberta, como visto nas pesquisas, referente não só a um resultado pontual, mas também ao acompanhamento dos participantes do processo de TD&E, como enfatizado no início deste trabalho, onde foi dito que: O acompanhamento da aplicação do treinamento e desenvolvimento deve ser parte do que Bossidy e Charan (2004) chamam de cultura de execução, ou seja, a capacidade de colocar a estratégia em ação em toda a organização, pois sem execução, o avanço do pensamento se perde, o aprendizado não agrega valor, as pessoas não atingem suas metas de crescimento, e o resultado fica aquém do planejado. E isso tem grande impacto na chefia gerencial com relação a sua decisão de quando e onde aplicar seus recursos.

Estas discussões somente comprovam a dificuldade das ações de TD&E perante as turbulências de mercado, pois quando se precisa reduzir investimentos um dos pontos mais afetados são os programas de TD&E.

Assim, o que este estudo deixa como legado, não é o fato de ter modelos de avaliação de TD&E e sim a sua aplicação no dia a dia da organização, onde questões estratégicas, culturais e de recursos para esta análise ainda precisam ser melhor entendidas e pesquisadas,

fato que deixa-se como recomendação a futuras pesquisas sobre o tema.

Finalizando, pode-se dizer que há a necessidade do aprofundamento de estudos sobre modelos e ferramentas de TD&E para que as organizações possam adotar essa prática de forma mais consistente e, assim, tomarem decisões mais assertivas sobre os investimentos em TD&E que realizam.

Pode-se dizer, em última análise, que uma das principais limitações deste estudo foi a identificação de organizações que utilizam métodos e ferramentas de avaliação que realmente são capazes de oferecer informações adequadas que poderiam atuar como subsídios para a tomadas de decisão sobre a destinação de investimentos em TD&E.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.S. **Um modelo integrado de avaliação de impacto de treinamento no trabalho – IMPACT**. Tese de doutorado não publicada. Universidade de Brasília, 1999.
- ABBAD, G.S., BORGES-FERREIRA, M.F. NOGUEIRA, R. **Medidas de aprendizagem e avaliação em TD&E**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ABBAD et al. **Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- BANDURA, A. **Social foundation of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, A. **Social Learning Theory**. New York: General Learning Press, 1977.
- BARBOSA, D.G. **Treinamento: Seus públicos e seus métodos**, cap. 10, p. 153 a 169 em BOOG, G.; BOOG, M. **Manual de gestão de pessoas e equipes – Operações**. São Paulo: editora Gente, 2002.
- BETTY, J.C. trans. in **Selected Poems of Antonio Machado "Proverbios y cantares XXIX"** [Proverbs and Songs 29], Campos de Castilla (1912); Louisiana State University Press, 1979.
- BONNIOL, J-J.; VIAL, M. **Modelos de Avaliação – Textos Fundamentais**. Porto Alegre: Artmed 2001.
- BORGES-ANDRADE, J.E. **Avaliação somativa de sistemas instrucionais: integração de três propostas**. Rio de Janeiro: Tecnologia Educacional, 1982.
- BORGES-ANDRADE, J.E. **Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento e Avaliação integrada e somativa em TD&E**. Porto Alegre: Artmed, 2002, 2006.
- BOSSIDY, L; CHARAN, R. **Execução: a disciplina para atingir resultados**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- BRINKERHOFF, R.O. & DRESSLER, D.E. **Using evaluation to build organizational performance and learning capability: a strategy and a method**, Performance Improvement,

July 2002, vol. 41, #6, (International Society for Performance Improvement: Silver Spring, MD).

BRUNER, J. **Actual Minds, Possible Words**. Jerusalem: Harvard Lectures, 1987

CASTRO, A.P. **Avaliação e validação de treinamento**, Cap. 9, p. 135 a 151 em BOOG, G.; BOOG, M. **Manual de gestão de pessoas e equipes – Operações**. São Paulo: Gente, 2002.

CAETANO, A. **Prefácio** em ABBAD et al. **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação** (prefácio). Porto Alegre: Artmed, 2012.

CLARK, D.R. **Concepts of leadership** (2004). Disponível em <http://nwlink.com/~donclark/leader/leadcon.html>

COLLINS, J. **Good to Great**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001, 2002, 2006.

COOK, D. & MECHNER, F. **Fundamentals of programmed instruction**. In S. Margulies & L. Eigen (Eds.), **Applied Programed Instruction**. London: John Wiley and Sons, Inc., 1962.

COVEY, S. R. **Os 7 Hábitos das Pessoas Altamente Eficazes**. Rio de Janeiro: Best Seller, 1989, 2004.

COVEY, S. R. **Oitavo Hábito**. São Paulo: Elsevier, 2005.

DE GEUS, A. **Planning as Learning**. Harvard Business Review Magazine, March 1988.

DE LANDSHEERE, **L'education et la formation: Science et pratique (Collection Premier Cycle) (French Edition)** - Series: Collection Premier Cycle, Paperback: 734 pages, Publisher: Presses universitaires de France; 1. edition 1992.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DRUCKER, P. F. **The practice of management**. New York: Harper, 1954.

FISHER, S. L. e FORD, J. K. **Differential effects of learner effort and goal orientation on two learner outcomes**. Personnel Psychology. 51. 397—420, 1998

FORD, J. K., SMITH, E. M., WEISSBEIN, D. A., GULLY, S. M., & SALAS, E. **Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer**. Journal of Applied Psychology. 83, 2 18—233, 1998.

FRANKL, V. **Em Busca de Sentido**. São Paulo: Editora Vozes, 2008.

FROMM, E. **Meu encontro com Marx e Freud**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

GAGNE, R.M. **Military training and principles of learning**. American Psychologist, Vol 17(2), 1962.

GOLDSTEIN, I. L. Training in work organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Orgs.), **Handbook of industrial and organizational psychology** (pp. 507-619). Palo Alto: Consulting Psych., 1991.

HAMBLIN, A.C. **Avaliação e controle do treinamento**. São Paulo: Mc-Graw-Hill, 1978.

HAMMER, M. **A revolução da reengenharia**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HARDMAN, W. E. **In-plant Training**. Waterford, CT: Prentice-Hall, Inc., 1963.

HOURNEAUX JUNIOR, F.; DIAS, C.A.F.; EBOLI, M.P. **Avaliação de resultados em educação corporativa: Análise dos níveis de reação de Kirkpatrick-Phillips e sua relação com Balanced Scorecard**. In: ENCONTRO DA ANPAD – ENANPAD, 37, 2013. Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

JACOBS, P. **Accuracy: A Guide to Living Skillfully and Successfully in Today's Crazy Times**. Bloomington: Trafford, 2014.

JONASSEN, D. H. **Objectivism versus constructivism: do we need a new philosophical paradigm?** Educational Technology Research and Development, 39 (3), 5-14, 1991.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 1997.

KIRKPATRICK, D.L., **Techniques for Evaluating Training Programs**, Journal of American Society for Training and Development, Vol 13 Nos 11-12, 1959.

KIRKPATRICK, D.L. **'Techniques for Evaluating Training programs'**. Evaluating training programs in D. L. Kirkpatrick (ed.) Alexandria, VA: ASTD, 1975.

KIRKPATRICK, D.L. Evaluation of training. In: CRAIG, R. L. **Training and development handbook**. New York: McGraw-Hill, 1976.

KIRKPATRICK, D.L.; KIRKPATRICK, J.D. **Como avaliar programas de treinamento de equipes: os quatro níveis**. Rio de Janeiro: SENAC, 2010.

KIRKPATRICK, D.L.; PHILLIPS, J. **The best of measuring & evaluating learning-T+D**, Dec. 2010.

KNOWLES, M.S.; HOLTON III, E.F.; SWANSON, R.A. **Aprendizagem de resultados. Uma abordagem prática para efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KOFSMAN, F. **Consciência nos Negócios**. São Paulo: Elsevier, 2007.

KREMEN, G.R. **MDTA: The Origins of the Manpower Development and Training Act of 1962**, publicado no site <http://www.dol.gov/> - USA department of labor em 1974.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LAO-TZU **Tao-Te King**. São Paulo: Editora Pensamento, 1978.

MANTHA, S. R.; JAKKA, S. R. **Case Study Method of Teaching in Management**. Journal of Business Management & Social Sciences Research (JBM&SSR), volume 1, No.3, December 2012.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1990/1991.

MATTOS, P.; LINCOLN, C. L. **A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise**. Revista Administração Pública, jul.-ago. 2005.

MILMAN, D. **O caminho do guerreiro pacífico**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2000.

NADLER, L. **The handbook of human resources development**. New York: Wiley, 1984.

NONAKA, I. e TAKEUCHI, H. **Criação de Conhecimento na Empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

PATRICK, J. **Training Research and Practice**. London: Academic Press, 1992.

PHILLIPS, J. **Return on investment in training and performance improvement programs**. Burlington: Butterworth – Heinemann, 2003.

- ROGERS, C.R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ROSEMBERG, M. J. **E-Learnmg Strategies for delivering knowledge in the Digital Ages**. New York: McGraw-Hill, 2001.
- SANTOS et al. **Gestão participativa: uma alternativa viável para o século XXI**. XXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção Curitiba, Paraná, 2002.
- SLEIGHT, D.A. **A Developmental History of Training in the United States and Europe**. Michigan State University, 1993.
- SENGE P. M. **The Fifth Discipline: the art and practice of the Learning Organization**. New York: Doubleday, 1990.
- SENGE P. M. **The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization**. London: Random House UK Ltd., 1994.
- SKINNER, B. F. Teaching machines. *Science* 128 (967-77), 137-58, 1958.
- SKINNER, B.F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 2010.
- SMITH, L. J. **Vestibule training for today's needs**. In (A. E. Dodd & J. O. Rice, Eds.), **How to Train Workers for War Industries**. New York: Harper and Brothers Publishers, 1942
- STEINMETZ, C. S. (1976). **The history of training**. In (R. L. Craig, Ed.) **Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development, 2nd Ed**. Sponsored by the American Society for Training and Development. New York: McGraw-Hill, 1976.
- STEWART T. A., **Intellectual Capital**. New York: Bantam Doubleday Dell Publishing Group, 1997.
- TOFFLER, A. **A terceira Onda**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1980.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VAN MEER, E. **PLATO: From Computer-Based Education to Corporate Social Responsibility** (November 5, 2003) *Iterations: An Interdisciplinary Journal of Software History*. Retrieved March 11, 2012.

VARGAS, M.R.M.; ABBAD, G.S. Bases Conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação, In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.S.; MOURÃO, L. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VARGAS, M.R.M. **Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre seus métodos**. Revista de Administração. v.31, pp.126-136, 1996.

VAUGHAN, T. **Multimídia na prática**. São Paulo: Makron Books, 1994.

WESTGAARD, O. **Allow me to introduce...Frederick M. Taylor and the Gilbreths. Performance Improvement Quarterly**. Learning Systems Institute, Florida State University, in cooperation with the National Society for Performance and Instruction, Washington, D.C., 1993.

WEXLEY, K. N. **Personnel training**. Annual Review of Psychology, v.35, 1984.

WICK, C.; POLLOCK. R.; JEFFERSON, A. **6Ds – As seis disciplinas que transformam educação em resultado para o negócio**. São Paulo: Évora, 2011.

ZUBOFF, S. **In the Age of the Smart Machine: The Future of Work and Power**. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1984.

APÊNDICE

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Como é composta a área de TD&E da organização onde você trabalha?
2. Como são diagnosticadas e analisadas as necessidades de treinamento para os cargos de chefias gerenciais? Quem são os profissionais responsáveis por essa tarefa?
3. Como são organizados os programas ou projetos de aplicação de TD&E? Quem são os profissionais responsáveis por essa tarefa (equipes internas, externas ou ambas)?
4. Como são avaliadas e escolhidas as equipes externas, se for o caso? Quais são os principais produtos e serviços que elas oferecem?
5. Como são avaliados os processos de TD&E no âmbito da organização? Quem são os responsáveis por essa avaliação?
6. A empresa aplica algum modelo ou ferramentas específicas de avaliação de TD&E? Qual?
7. Esses modelos ou ferramentas apresentam indicadores que realmente demonstram quais foram os resultados obtidos com os programas de TD&E realizados para os cargos de chefias gerenciais? Quais são esses indicadores?
8. Você conhece algum(ns) do(s) modelo(s) de avaliação de TD&E conforme a tabela a seguir?

Modelode Avaliação 1	Modelode Avaliação 2	Modelode Avaliação 3	Modelode Avaliação 4	Modelode Avaliação 5	Modelode Avaliação 6	Modelode Avaliação 7
Tópicos Avaliados	Tópicos Avaliados	Tópicos Avaliados	Tópicos Avaliados	Tópicos Avaliados	Tópicos Avaliados	Tópicos Avaliados
Reação	Reações	Insumos	Percepção de suporte organizacional	Resultados para o negócio	Reação e satisfação	Resultados para a liderança - o que ela obtém
Aprendizagem	Aprendizado	Procedimento	Características do treinamento	Experiência adquirida	Aprendizado	Resultados para a área de desenvolvimento - treinamento vs. resultado para o negócio
Comportamento	Comportamento no cargo	Processo	Características da clientela	Visão inovadora entre o aprender e o gap organizacional	Comportamento - aplicação no trabalho	Ações de implementação - impacto para os negócios
Resultados	Mudanças na organização	Resultados	Reação	Metas de transferência de aprendizados	Impacto no negócio	Impacto para clientes, novos treinandos e novos treinamentos
	Retorno Financeiro	Ambiente	Aprendizagem	Analogia entre suporte ao produto e apoio ao desempenho	Retorno sobre investimento	Benefícios para negócios atuais e emergentes.
			Suporte à transferência	Documentação dos resultados		
			Impacto no trabalho			

9. Esse modelo é aplicado na organização onde você trabalha? Se sim, de que forma?

10. Quais são suas expectativas futuras quanto à avaliação de TD&E aplicado a cargos de chefias gerenciais?