
Artigo

Avaliação de Programas de Treinamento, Desenvolvimento e Educação no Contexto Organizacional: Modelos e Perspectivas

Fabio Scorsolini-Comin¹

David Forli Inocente²

Irene Kazumi Miura³

1. Professor do Departamento de Psicologia do Desenvolvimento, da Educação e do Trabalho da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Departamento de Psicologia do Desenvolvimento, da Educação e do Trabalho da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Avenida Getúlio Guaritá, 159, 3º andar, Abadia, Uberaba, MG, CEP 38025-440. scorsolini_usp@yahoo.com.br. [lattes http://lattes.cnpq.br/5320357141150023](http://lattes.cnpq.br/5320357141150023).
 2. Gerente do Instituto de Ensino e Pesquisa em Administração (INEPAD). forli@inepad.org.br. [lattes http://lattes.cnpq.br/5345656659544508](http://lattes.cnpq.br/5345656659544508).
 3. Professora Livre-Docente da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FEARP-USP). ikmiura@usp.br. [lattes http://lattes.cnpq.br/9606779604313915](http://lattes.cnpq.br/9606779604313915).
-

Resumo

O objetivo deste estudo teórico é apresentar o estado da arte da avaliação de programas de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) no contexto brasileiro. Apresentam-se quatro modelos recorrentes na literatura: (a) modelo dos quatro níveis, que avalia as reações, o aprendizado, a mudança de comportamento observável e os resultados do treinamento; (b) modelo do valor final, cujo foco recai sobre a avaliação do resultado como mudança para a organização e valor definitivo do treinamento; (c) modelo de avaliação integrado e somativo, que compreende elementos como insumos, procedimentos, processo, resultados e ambiente; e (d) modelo integrado de avaliação de impacto do treinamento, composto pela percepção de suporte organizacional, características do treinamento, da clientela, entre outros. No que tange à formação do profissional para a avaliação desses programas, coloca-se a necessidade de refletir acerca de seu posicionamento na organização e como os seus saberes podem contribuir, efetivamente, para uma avaliação rigorosa, favorecedora de diálogo e que não estigmatize os colaboradores ou denunciem de modo estereotipado as suas deficiências, limites e possibilidades.

Palavras-chave: treinamento, treinamento e desenvolvimento, aprendizagem, avaliação.

Abstract

Evaluation of Training, Development and Education Programs in the Organizational Context: Models and Perspectives

The aim of this theoretical study is to present the state of the art in the evaluation of training, development, and education (TD&E) programs in Brazil. We present four models recurring in the literature: (a) four-level models, which assess reactions, learning, observable behavior change, and training results, (b) ultimate value model, which focuses on evaluation of results in terms of organizational change and the ultimate value of training, (c) integrated summative assessment model, which includes such elements as inputs, procedures, process, outcomes, and environment, and (d) integrated training impact assessment model, composed of the perception of organizational support, characteristics of the training, the clientele, among others. Regarding the education of professionals to evaluate such programs, there is a need to reflect on their position in the organization and how their knowledge can contribute effectively to a rigorous assessment, which encourages dialogue and does not stigmatize employees or stereotypically portray their shortcomings, limits, and possibilities.

Keywords: training, training and development, learning, evaluation.

No contexto brasileiro, a área de gestão de pessoas não tem sido priorizada como campo de investigação científica pela Psicologia, destacando-se que não há quantidade suficiente de estudos sistemáticos a respeito do assunto ligados a esse campo do saber (Ferreira, 2009; Tonetto, Amazarray, Koller & Gomes, 2008), o que nos coloca diante da necessidade de que cada vez mais sejam empreendidos trabalhos sérios e comprometidos com a construção de um conhecimento que se pretende científico e aplicado à prática profissional. Pela evolução da atuação do psicólogo nos contextos organizacionais, só superada pela atuação clínica (Borges-Andrade & Pagotto, 2010), compreende-se a urgência e a necessidade de publicação desses estudos, reunidos na área de Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT).

O que se observa, com frequência, é que as publicações em POT acabam dialogando também com as áreas de Administração e Educação, por exemplo, além da própria Psicologia, em um esforço por ampliar o diálogo multi e transdisciplinar, sem que isso signifique a defesa de um ou outro campo do saber como de maior qualidade ou detentor de maior conhecimento no estudo das organizações. No esteio da construção de uma identidade psi que abarque a atuação profissional em diferentes contextos (educacionais, clínicos, comunitários e organizacionais), este artigo, especificamente, se apresenta a serviço de uma reflexão sobre um dos aspectos possíveis da atuação, ou seja, na área de treinamentos. Para além de uma fragmentação do saber, o que pode repercutir também na atuação prática, gerando conhecimentos cristalizados e que não dialogam entre si, a proposta deste não é promover um olhar único para as organizações e para os treinamentos.

Há que se destacar que, na interface com a Educação, os treinamentos têm sido reconhecidos prioritariamente como objeto de investigação pela Pedagogia Organizacional (Holtz, 2006; Ribeiro, 2006), campo interessado em compreender os processos de ensino,

aprendizagem e de apropriação de conhecimentos nos diferentes contextos organizacionais. Mesmo sendo uma área recente que se apresenta em constante diálogo com a Psicologia e agregando saberes à prática institucional – amparados em autores tipicamente vinculados à Educação, como Perrenoud (2000) – reconhecemos neste estudo treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) também como um processo clássico da Psicologia Organizacional e do Trabalho. Nesse sentido, tratamos dos treinamentos como um objeto de interface, não priorizando um campo em detrimento do outro, mas nos situando a partir do modo como foram se constituindo na história da POT.

A mensuração de resultados e de indicadores de práticas vinculadas às ações de desenvolvimento de recursos humanos, em especial do treinamento, tem sido alvo de crítica por alguns autores e de incentivo por outros. De modo geral, no contexto brasileiro, Pereira (2009) e Ferreira (2009) atestam a necessidade de que mais estudos sejam realizados na área, a fim não apenas de instrumentalizar os profissionais que nela atuam (Borges-Andrade & Pagotto, 2010), mas também contribuir para a construção de conhecimentos em gestão de pessoas e áreas afins, como é o caso da Pedagogia Organizacional (Aguinis & Kraiger, 2009; Ribeiro, 2006; Takahashi & Fisher, 2009, 2010).

Desse modo, o objetivo deste estudo teórico é apresentar o estado da arte da avaliação de programas de TD&E notadamente no contexto brasileiro, discutindo alguns dos principais modelos e perspectivas utilizados nas organizações de trabalho e nas pesquisas em POT e áreas de interface. Obviamente, para atingirmos esse objetivo, não podemos elencar todos os modelos existentes, mas sim discutir alguns deles, tendo como norteadora a consideração de que as práticas vinculadas a esses modelos podem ser também balizadoras de outras discussões em artigos vindouros. Para introduzir a discussão, é válido conhecer brevemente a polarização de conceitos no

tocante à mensuração em gestão de recursos humanos. Para isso, utilizaremos três autores: Pfeffer (1997), Ulrich (1997) e Fitz-enz (2001).

Entre os críticos da mensuração em gestão de recursos humanos está Pfeffer (1997), explicando que as organizações se voltaram para a mensuração em razão da pressão dos mercados para demonstrar eficiência em custos. Pfeffer (1997) se posiciona contra a tentativa de se mensurar as práticas de recursos humanos, em razão das dificuldades de se relacionar os comportamentos humanos com os resultados operacionais das organizações. Seu ponto de vista se fortalece principalmente em razão de que as medidas utilizadas tenham sido aprendidas, em comparação e por aproveitamento, de cálculos de eficiência contábil e financeira, sendo assim inapropriados para oferecer medidas de eficiência em gestão de recursos humanos. O autor observa que é preciso discutir o *status* de gestão de recursos humanos, pois, por comparação, investimentos em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) não são interrompidos porque são vistos como sustentabilidade da organização. Em contrapartida, investimentos em recursos humanos são vistos como fonte de despesas em algumas organizações. O autor pondera que, sem gestão de recursos humanos, não há como sustentar estrategicamente a área de P&D. Os recursos humanos devem ser vistos como uma fonte de vantagem competitiva, e não como um *portfólio* da empresa, que precisa de avaliação para que seja permitido aos gestores negociá-lo separadamente como unidade dissociada.

Em contrapartida, Ulrich (1997) destaca que a mensuração tem se tornado cada vez mais um instrumento de gerenciamento estratégico dos recursos humanos da empresa, devendo ser capaz de representar o valor adicionado pelos funcionários, na rentabilidade e no desempenho geral da empresa. Para Ulrich (1997), em uma reunião de gestão em uma organização qualquer, habitualmente o gestor de recursos humanos confrontado por gestores comerciais ou financeiros, que apresentam indicadores objetivos de suas medidas de eficiência, se vê

obrigado a falar de forma abstrata e conceitual sobre elementos intangíveis como, moral dos empregados, rotatividade e comprometimento, entre outros. Em sua visão, é necessário que a área de recursos humanos preencha seu papel no negócio e, para isso, conceitos precisam ser substituídos por evidências, ideias por resultados e percepções por avaliações (Ulrich, 1997).

Influenciado por Ulrich (1997), Fitz-enz (2001), considera que é válido alegar que os fatores distintos de conhecimento, habilidade e esforço humanos afetam os resultados das ações de uma empresa. Para Fitz-enz (2001), a capacidade intelectual das pessoas se constitui em um catalisador do capital tangível da empresa. Para que haja maximização da capacidade de retorno de investimento realizado em capital humano, é preciso compreender como ele interage com as demais formas de capital e, principalmente, como o capital humano influencia positivamente os resultados dos demais capitais.

De sua perspectiva, para que o retorno sobre o investimento em capital humano seja alavancado, é preciso que as organizações empreendam ações apoiadoras, tais como desenvolvimento, treinamento, comunicação, remuneração e gerência. Nas pesquisas de Fitz-enz (2001), o treinamento é visto pelos funcionários como uma forma de obter maiores rendimentos, melhorar sua satisfação no trabalho e como instrumento para auxiliá-los a oferecer maiores resultados à empresa. Para esse autor, sem medições não se pode prognosticar informações em torno de desempenho, identificar destinação de recompensas, atuar sobre necessidades de incentivo. Nesse sentido, as medidas devem ser utilizadas para subsidiar decisões em torno de alocação de recursos.

Apesar de se evidenciar a dificuldade de mensuração das práticas de recursos humanos, a pressão por eficiência, custos e produtividade instalada no sistema econômico parece ter resolvido a questão da oportunidade de se realizar ou não as mensurações de resultados.

Tornou-se obrigatório que todas as áreas e pessoas na organização sejam capazes de demonstrar sua capacidade de agregar valor e, dessa maneira, enfrentar a necessidade de mensuração de sucesso das práticas de recursos humanos. É nesse sentido que passamos a abordar as medidas de avaliação de treinamento.

Medidas de Avaliação dos Treinamentos

Hoje, muitos estudos vêm apresentando modelos para mensurar e avaliar treinamentos realizados nas organizações de trabalho, tendo como foco tanto os conhecimentos transmitidos como as formas que as pessoas aprendem, sistematizam as informações, se apropriam dos saberes, os empregam no cotidiano organizacional e os transferem (Inocente, 2006; Macedo, Lima & Fischer, 2007; Zerbini & Abbad, 2010). Hamblin (1978, p. 21) resume o conceito de avaliação de treinamento como “qualquer tentativa no sentido de obter informações (realimentação) sobre os efeitos de um programa de treinamento e para determinar o valor do treinamento à luz dessas informações”. A avaliação pode ser considerada elemento constitutivo da cadeia de ações do treinamento, agindo no sentido de oferecer informações para seu processo de melhoria. Esse mesmo autor enfrenta brevemente a discussão quanto à oportunidade de se avaliar ou não programas de treinamento. Para ele, a atividade de avaliação é inerente ao ser humano e sua prática segue como decorrência de qualquer outra atividade para a qual se despendeu algum tipo de investimento. A pergunta cabível no tocante a esse tema gira em torno de como o programa de treinamento pode ser melhor avaliado. Como se devem estabelecer os critérios de avaliação, quais métodos de avaliação podem ser utilizados e, principalmente, como seus resultados podem influenciar a melhoria da qualidade do treinamento.

A finalidade da avaliação é o controle (Hamblin, 1978). Nesse caso, deve ser visto como forma de administração do treinamento em que se coletam e analisam informações a

respeito deste para instrumentalizar a tomada de decisão, reprogramando-o e, preferencialmente, aproximando-o dos objetivos que motivaram sua realização. Em uma leitura mais próxima da POT, o controle pode ser compreendido não como um mecanismo coercitivo do comportamento nas organizações, mas como forma de se priorizar modelos mais adequados de gestão, a fim de que se atinjam melhores resultados, com uma equipe atualizada e atenta às mudanças organizacionais recentes.

A mensuração de resultados dos programas de treinamento decorre da preocupação sobre a aplicabilidade na atividade profissional do que é aprendido em cursos de educação executiva. Além disso, por meio da mensuração, é preciso discutir a sustentabilidade de seus efeitos e repercussões (Dutra, 2004; Dutra, Oliveira & Gouveia, 2002).

As instituições que contratam esse tipo de serviço estão interessadas em garantir a aplicação dos saberes que o participante adquiriu, de maneira preferencialmente imediata, em sua atividade profissional e quanto desse aprendizado pode se manter ao longo do tempo. Na mesma linha, Salas e Cannon-Bowers (2001) observam que existe uma inquietação por parte das organizações quanto à assertividade do investimento realizado em treinamento. Esses autores consideram que esse investimento precisa ser justificado pela *performance* organizacional, refletido em resultados como aumento de produtividade, lucros ou mesmo ampliação de participação de mercado. Destacam, ainda, que o questionamento das organizações se ampliará, exigindo a demonstração objetiva do retorno de capital investido nos resultados da organização. Por isso a necessidade de diálogo com as práticas pedagógicas aplicadas ao contexto organizacional, que não deve ser uma mera transposição dos saberes educacionais a um novo contexto, mas justamente uma compreensão acerca de um novo campo onde também ocorre a aprendizagem. Perguntas que se tornam prementes envolvem o modo de

aprender em grupos de profissionais, o modo de construção de possibilidades de atuação e resolução de problemas, bem como a organização se mobiliza para promover esses espaços de aprendizagem e mesmo uma cultura do aprender.

Para DeCenzo e Robbins (1999), o processo de treinamento deve ser avaliado para se mapear o quanto sua contribuição foi capaz de se incorporar ao alinhamento estratégico da organização. Estando justificado o sentido da avaliação, apresentaremos alguns referenciais teóricos relacionados à avaliação de impacto no treinamento. Os autores utilizados serão: Kirkpatrick (1993), por sua precedência e representatividade internacional no tema; Hamblin (1978), pela ampliação que oferece ao primeiro; Borges-Andrade (1982), com o modelo MAIS, por sua precedência nacional no estudo do tema; e, por fim, Abbad (1999), com o modelo IMPACT, por sua atualidade e relação com a área de educação a distância (Inocente, Scorsolini-Comin e Pessoa, 2009).

Um modelo existente e que tem se destacado ao longo dos últimos anos é o de Phillips (1997), intitulado ROI, cujo foco recai sobre a análise do retorno sobre investimento em treinamento. Esse método consiste nos seguintes elementos principais: (a) avaliação e definição dos objetivos; (b) processo modelo, planejamento; (c) casos, aplicações e prática; (d) padrões operacionais e filosofia; e (e) implementação. Além desses elementos, o autor propõe cinco níveis do processo de avaliação do ROI em treinamento, de reação e ação planejada ao retorno sobre o investimento, que compara o programa em termos dos benefícios monetários agregados com as despesas do treinamento. Apesar da sua importância, esse modelo não será aprofundado neste artigo, uma vez que o foco recai sobre os treinamentos na sua interface com a aprendizagem.

No Brasil, as primeiras publicações sobre a avaliação de treinamentos são de Borges-Andrade (1982), Borges-Andrade e Abbad (1996), Abbad (1999), Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000), Borges-Andrade (2000), Pantoja

e Borges-Andrade (2004), entre outros. Recentemente, importantes contribuições foram trazidas por Inocente (2006), Abbad, Freitas e Pilati (2006), Vargas e Abbad (2006), Borges-Andrade (2006a; 2006b), Pereira (2009), Queiroga (2009), Ferreira (2009), Zerbini e Abbad (2010).

O Modelo dos Quatro Níveis

Um dos modelos consolidados para avaliação de programas de treinamento é o modelo dos quatro níveis de Kirkpatrick (1993), que avalia as reações, o aprendizado, a mudança de comportamento observável e os resultados do treinamento. Segundo o modelo, as reações dos treinandos revelam o quanto o treinamento foi bem aceito pelo grupo, avaliam as condições de infraestrutura e se houve algum fato relevante a comentar no tocante à qualidade percebida do treinamento. A avaliação de aprendizado se importa em demonstrar quanto do treinamento foi apreendido pelo treinando, quanto dos conteúdos transmitidos se incorporaram ao seu conjunto de saberes. A avaliação de comportamento observável diz respeito ao quanto um treinamento foi capaz de modificar o comportamento do treinando no cargo. Por fim, a avaliação de resultados mensura o quanto o treinamento foi capaz de atingir os resultados esperados, que normalmente devem ser medidos em contrapartida das razões que motivaram a necessidade do treinamento.

Para Alliger e Janak (1989), Kirkpatrick (1993), descreve os quatro níveis com uma articulação de interdependência e sequência entre si, levando ao entendimento de que a medida de reação seria o nível mais primário de informação, seguido pelas medidas de aprendizagem e comportamento e, finalmente, pela medida de resultado, hierarquicamente mais relevante. Kirkpatrick (1993) sugere que se o treinando gostou do treinamento, isso fará com que ele tenha um melhor aproveitamento de aprendizagem, o que o levará a ter seu comportamento modificado, possibilitando que haja maiores chances de resultados em razão da ação de treinamento.

Alliger e Janak (1989) consideraram que os pressupostos do modelo de Kirkpatrick podem conter problemas de inconsistência interna, quando testados cientificamente. Para eles, o primeiro pressuposto, de que os níveis de avaliação acrescentariam informações de um para outro, formando uma hierarquia, é falso. Para Abbad (1999), o equívoco se daria, por exemplo, “quando não interessasse à organização provocar mudanças em todos os níveis” (Abbad, 1999, p. 36).

O segundo pressuposto, de que há relação de causalidade entre os níveis de avaliação, não pôde ser observado nas pesquisas empíricas de Alliger e Janak (1989), principalmente porque o item reação parece não ser o causador de nenhum outro: aprendizado, comportamento ou resultado.

Ainda em Alliger e Janak (1989), o terceiro pressuposto, de que há relação positiva entre os níveis, foi testado por meio de extensa pesquisa bibliográfica em periódico reconhecido na área e constatou-se que em mais de duas centenas de artigos pesquisados, não se observou o registro de relação de causalidade entre os níveis de avaliação de treinamento.

Para Abbad (1999) “os pesquisadores têm dado pouca atenção à avaliação dos pressupostos do modelo de Kirkpatrick, negligenciado a importância da realização de mais estudos sobre o inter-relacionamento entre os quatro níveis”. Desse modo, considera-se importante que esse modelo seja mais discutido, trazendo à baila considerações vindas da Psicologia, da Educação e da Administração, favorecendo o diálogo entre saberes e possibilitando uma leitura mais adequada e crítica da proposição de Kirkpatrick. Quando esse modelo é aplicado à educação a distância, por exemplo, há registros de que o processo de tomada de consciência por parte do aluno dependerá, inclusive, do modo como as ferramentas de aprendizagem serão construídas, favorecendo ou dificultando o processo de assunção de autoria em relação ao próprio conhecimento (Scorsolini-Comin, Inocente e Matias, 2009). Nessa experiência,

quanto mais o aluno pode se colocar como protagonista do treinamento, mais ele tende a desenvolver seu senso crítico, alimentando a adoção de melhores estratégias didáticas e também de melhores avaliações do treinamento. No entanto, mais estudos acerca desse modelo devem ser conduzidos, a fim de que confirmemos ou refutemos as proposições de Kirkpatrick.

O Modelo do Valor Final

Hamblin (1978) amplia a dimensão apresentada por Kirkpatrick (1993) se concentrando no fato de que a coleta de informações a respeito do treinamento deve priorizar a análise das mudanças provocadas por ele. Se a finalidade da ação é provocar um aprendizado que deve se refletir em mudança de comportamento, justifica-se o foco da avaliação do resultado como mudança para a organização e valor definitivo do treinamento.

Quando Hamblin (1978) discute os aspectos da mudança para a organização e valor definitivo do treinamento, quer indicar que, em razão do treinamento, pode ter havido mudança na organização sem que isso tenha gerado qualquer valor para ela – as mudanças, desse modo, seriam situacionais e não transformadoras da realidade organizacional. Decorrente desse pensamento, pode-se dizer que qualquer treinamento gera uma mudança na organização, mas nem toda mudança é efetiva e contribui para que se atinjam os objetivos com os quais o treinamento foi delineado e desenvolvido. Hamblin (1978) concorda com Kirkpatrick (1993) quanto ao sequenciamento de causa e efeito entre os níveis verificáveis de efeito do treinamento. Para o primeiro, uma boa reação provoca um bom aprendizado, que gera mudanças de comportamento nos treinandos que, por sua vez, provocarão mudanças na organização que oportunizarão resultados finais.

O Modelo de Avaliação Integrado e Somativo

O modelo MAIS (Modelo de Avaliação Integrado e Somativo) compreende os seguintes elementos de mensuração: insumo, procedimentos, processo, resultados e

ambiente. Esse modelo é variante do Modelo CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto), de Stufflebean (1967), o qual identifica avaliação como o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas. Em breve detalhamento, insumo compreende fatores físicos e sociais e estados de comportamento relacionados ao público que fará parte do treinamento. Segundo Inocente (2006), essa visão do *input*, que trata de componentes anteriores ao evento do treinamento, influencia os demais resultados do processo de treinamento. Os procedimentos compreendem as estratégias didáticas utilizadas na realização do treinamento. Incluem-se nesse aspecto procedimentos operacionais do treinamento, como o planejamento da ação e a atuação do instrutor.

O processo abrange ocorrências significativas resultantes dos procedimentos adotados no treinamento, relacionando-se com características comportamentais do treinando durante o treinamento. Nesse aspecto, devem ser observados itens como motivação do participante, nível de dedicação e estudo, e mesmo resultados obtidos em testes, compreendendo, assim, aspectos do aprendizado do participante, percebidos em Kirkpatrick (1993) e Hamblin (1978). No tocante aos resultados, examinam-se as habilidades ou atitudes desenvolvidas em razão do treinamento. O exame desse aspecto deve ocorrer após a realização do evento, e é preciso verificar que os comportamentos observados sejam compatíveis com os objetivos definidos no planejamento do treinamento.

O aspecto ambiente do modelo de Borges-Andrade (1982) diz respeito ao contexto organizacional em que se insere o treinando antes e depois do treinamento. Na visão do autor, o ambiente é composto das necessidades que motivaram o treinamento, do apoio que se tem para que o treinando desenvolva uma boa relação de ensino-aprendizagem, da forma como se deu a disseminação da oportunidade do treinamento e, por fim, como se verificam os resultados de longo prazo do programa, ou seja,

as consequências verificáveis do treinamento após um determinado período de tempo.

O modelo de avaliação de Borges-Andrade (1982) revela um importante elemento de acréscimo aos Modelos de Kirkpatrick (1993) e Hamblin (1978), que é o fato de considerar na avaliação do treinamento, não apenas o alcance dos objetivos propostos, mas também o contexto em que se inserem os treinandos, antes e depois do treinamento. Mais tarde, esses elementos, chamados preditores e de suporte para a transferência, foram estudados separadamente pelo autor em parceria com outros pesquisadores.

Modelo Integrado de Avaliação de Impacto do Treinamento

A concepção metodológica de Abbad (1999) para avaliação de treinamento (IMPACT – Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento) é composta por sete componentes: Percepção de Suporte Organizacional, Características do Treinamento, Características da Clientela, Reação, Aprendizagem, Suporte à Transferência e Impacto do Treinamento no Trabalho. Em breve detalhamento, a *Percepção de Suporte Organizacional* se apresenta como elemento multidimensional. Nesse aspecto, encontram-se a opinião que os participantes têm sobre as práticas organizacionais de gestão de desempenho, a valorização do funcionário e o apoio gerencial ao treinamento. A *Percepção de Suporte Organizacional* parece investigar o apoio psicossocial com o qual o treinando conta, ou julga contar, no contexto de realização do treinamento.

As *Características do Treinamento* estão relacionadas efetivamente ao tipo de curso que se está examinando, a área de conhecimento a que pertence. Nesse aspecto, devem se registrar elementos como duração, objetivo principal, origem institucional, formação e histórico de desempenho do instrutor, além de características didáticas a ele relacionadas. Nesse mesmo tópico se avaliam o programa, o material didático e a bibliografia recomendada.

No item *Características da Clientela*, observam-se dados psicossociais do público que fará parte do programa, ou seja, o “conjunto de informações demográficas, funcionais, motivacionais e atitudinais relativas aos participantes dos treinamentos estudados” (Abbad, 1999, p. 100). *Reação* é um elemento comum aos demais sistemas de avaliação de treinamento e, como nos outros casos, se atém às investigações em torno da opinião que os participantes tiveram a respeito do treinamento. Tem, contudo, o mérito de abranger avaliações distintas para programação, apoio ao desenvolvimento do módulo, aplicabilidade e utilidade do treinamento, resultados, expectativas de suporte organizacional e desempenho do instrutor.

Aprendizagem, bem como o item reação, é comum aos demais sistemas de avaliação, e “refere-se ao grau de assimilação e retenção dos conteúdos ensinados no curso, medido em termos dos escores obtidos pelo participante em testes ou provas de conhecimentos aplicadas pelo instrutor ao final do curso” (Abbad, 1999, p. 102). *Suporte à transferência* examina o tipo de ambiente encontrado pelo treinando para fazer com que os conteúdos aprendidos sejam “transferidos” para sua atividade. O suporte à transferência possui aspectos materiais e sociais. Essa ideia se associa fortemente ao respaldo dado pela gerência para que as novas habilidades adquiridas pelo funcionário treinado sejam colocadas em prática.

Impacto do Treinamento no Trabalho se

constitui na autoavaliação que o participante do treinamento faz sobre os efeitos que percebeu em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura a mudanças e processos de trabalho. Abbad (1999) alerta, o que se torna evidente na representação gráfica de seu modelo, que o impacto do treinamento no trabalho é fortemente influenciado pelo suporte organizacional que se dá ao treinamento, pelo próprio perfil da clientela atendida pelo programa e como um resultado geral da integração de todos os demais itens.

Tendo-se uma explanação a respeito dos quatro modelos básicos de avaliação do treinamento, sistematiza-se a apresentação da consolidação de seus conceitos por meio do Quadro 1.

Cabe observar que o modelo de Borges-Andrade (1982) está presente em quase todas as dimensões selecionadas. O autor não consta na dimensão de mudança na organização, porém, em seu modelo, esse aspecto se incorpora no tópico resultado, levando o nome de Resultados a Longo Prazo. Esse aspecto presente em Hamblin (1978) e Abbad (1999) tem o mesmo sentido, examinando como o treinamento transformou a organização patrocinadora/promotora.

O modelo IMPACT (Abbad, 1999), é o mais contemporâneo entre os que se apresentam, porém, o último nível de sua análise é o de impacto no trabalho e, nesse sentido, examina as mudanças ocorridas em função do treinamento por meio das declarações dos participantes dos cursos examinados. Contudo,

Quadro 1. Dimensões de avaliação de treinamento.

Dimensão de avaliação	Levantamento de necessidades	Ambiente de suporte	Implementação do treinamento	Reações	Aprendizado	Comportamento	Suporte e transferência	Mudança na organização	Resultado
				Kirkpatrick (1976)	Kirkpatrick (1976)	Kirkpatrick (1976)			Kirkpatrick (1976)
				Hamblin (1978)	Hamblin (1978)	Hamblin (1978)		Hamblin (1978)	Hamblin (1978)
Autores	Borges-Andrade (1982)	Borges-Andrade (1982)	Borges-Andrade (1982)	Borges-Andrade (1982)	Borges-Andrade (1982)	Borges-Andrade (1982)	Borges-Andrade (1982)		Borges-Andrade (1982)
		Abbad (1999)	Abbad (1999)	Abbad (1999)	Abbad (1999)	Abbad (1999)	Abbad (1999)	Abbad (1999)	Abbad (1999)

não investiga os resultados decorrentes do treinamento, o que traz à baila um questionamento acerca do que seria mais condizente analisar: a opinião/percepção do treinando ou o impacto do treinamento no trabalho e na rotina organizacional. O modelo MAIS (Borges-Andrade, 1982) passa por todos os níveis do treinamento, desde seu planejamento até a avaliação de seus resultados.

Em seguida, abordaremos a avaliação de treinamento nas dimensões de: reação, aprendizado, comportamento e resultados.

A importância das Reações

Em razão de sua rápida possibilidade de aplicação, normalmente é a mais realizada das mensurações, sendo que sua melhor definição é: os treinandos gostaram do treinamento? Nessa etapa da avaliação, pergunta-se ao treinando: quais eram seus objetivos ao entrar no programa? Esses objetivos foram atingidos? Você gostou do programa? Você recomendaria o programa a outros que tenham objetivos de aprendizagem semelhantes? Quais suas sugestões para aprimorar o programa? A empresa deve continuar a oferecer o programa?

Kirkpatrick (1993) observa que é importante determinar a satisfação dos treinandos, pois a decisão de repetir o programa de treinamento é baseada em grande parte na percepção de qualidade demonstrada por grupos anteriores. Deve-se pontuar que essa avaliação tem o objetivo de coletar opiniões honestas dos participantes. Assim, sua realização deve se valer de metodologias de avaliação anônimas, para proporcionar resultados capazes de fornecer indicadores médios e isentos. Quando o participante adulto avalia um programa de treinamento, avalia a oportunidade da utilização do que foi aprendido em razão de seu trabalho.

É preciso observar que a reação positiva do treinando não garante a eficiência do programa. Essa reação tem pouco significado para a empresa, a menos que seja capaz de se traduzir em comportamento gerador de resultados (Bohlander, Snell & Sherman, 2003).

Gostar do programa simplesmente pode significar referência à capacidade de entretenimento do programa (DeCenzo & Robbins, 1999) e o seu caráter lúdico e, a menos que seja esse o interesse que motivou sua realização, ter treinandos mais satisfeitos com um programa de entretenimento parece fazer pouco sentido.

Hamblin (1978) observa que a reação é sempre o primeiro efeito visível do treinamento, e esse efeito se compõe de um elevado nível de subjetividade. Assim, é necessário que, no processo de avaliação do treinamento, sejam definidos quais são os objetivos de reação observáveis, devendo se distinguir que efeitos de reação precisam ser investigados e de que forma se espera que os treinandos reajam. O autor observa que no momento do registro da avaliação de reação é preciso que o responsável seja capaz de identificar o quanto da reação tem a ver com o interesse de observação do programa, pois sobre o aspecto reação se refletem efeitos de diversas outras origens que não o treinamento em si. Borges-Andrade (1982; 2000), Pantoja e Borges-Andrade (2004) e Abbad (1999) conceituaram esse tipo de influência como elementos de suporte ao treinamento.

Hamblin (1978) recomenda que é necessário definir os aspectos de reação que devem ser observados. Abbad (1999) subdivide o item reação em programação do treinamento, apoio ao desenvolvimento do treinamento, aplicabilidade e utilidade do treinamento, resultados, expectativas de suporte organizacional e desempenho do instrutor. No tocante à programação do treinamento, observam-se aspectos qualitativos de seu desenvolvimento, além de itens como carga horária, duração, intervalos, conteúdo programático, e quanto dos procedimentos gerais foram observados no programa. Quanto ao apoio que se deu ao desenvolvimento do treinamento, leva-se em consideração a qualidade das instalações e do material didático. Quanto à aplicabilidade e utilidade do treinamento, avalia-se junto aos participantes do programa o quanto ele está relacionado com

a atividade de trabalho daqueles que participaram do programa.

A respeito dos resultados, o participante oferece sua opinião quanto à efetividade do programa, o quanto este foi capaz de disseminar conhecimentos aplicáveis à realidade de trabalho dos participantes. No que diz respeito às expectativas de suporte organizacional, o participante demonstra o quanto o “clima” do ambiente em que está inserido é ou não favorável à aplicação do conteúdo aprendido no curso. Finalmente, quanto ao desempenho do instrutor (ou do professor e do tutor, no caso da educação a distância), examina-se sua capacidade didática de transmitir os conteúdos de formação, relatando sua capacidade de utilização de estratégias didáticas envolventes para os participantes, e pela criação de um bom ambiente de aprendizado. Conforme Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000, p. 39), “há forte relacionamento entre reações e impacto do treinamento no trabalho”. Os autores previnem que é necessária uma avaliação de eficácia que considere elementos preditores do sucesso do treinamento como suporte à transferência e características da clientela.

A Dimensão Aprendizado

A dimensão do aprendizado em Kirkpatrick (1993) se preocupa em avaliar o quanto um programa de treinamento foi capaz de transferir conhecimento a seus participantes. Sua preocupação central é entender o que foi aprendido durante o programa. A avaliação de aprendizado deve se apresentar de forma objetiva, preferencialmente, utilizando-se de avaliação pré e pós-treinamento que produzirá indicadores confiáveis de comparação e que permitirá, ainda, o tratamento estatístico de dados de aprendizado, sendo possível estabelecer correlações e níveis de confiança, caso a avaliação seja de caráter quantitativo.

A mensuração de aprendizado dirigida a avaliar habilidades simples para o trabalho tem um grau de complexidade de implantação menor do que a avaliação do aprendizado de novas competências e de saberes mais

complexos. Para cada caso será necessário o desenvolvimento de um instrumento de avaliação mais ou menos sofisticado. Segundo Hamblin (1978), prover o participante de um programa de aprendizado parece se constituir no objetivo precípua da realização de um programa de treinamento. Esse autor ainda observa que as pessoas estão propensas ao aprendizado em diversos tipos de experiências, o que determina que o avaliador do processo de treinamento tenha capacidade seletiva em identificar quais são os objetivos de aprendizado pretendidos pelo programa de treinamento. O autor recomenda que a avaliação de aprendizado seja capaz de satisfazer três condições: (a) aptidão básica para o treinamento (inteligência, personalidade, destreza, etc.); (b) o estágio de aprendizado (conhecimentos, habilidades e atitudes) dos treinandos precisa ser compatível com as suposições feitas nos objetivos do treinamento; (c) os treinandos devem ser receptivos ao treinamento.

A terceira condição de Hamblin (1978) foi confrontada por Alliger e Janak (1989) e Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000), que não conseguiram confirmar empiricamente a relação de interdependência entre reação e aprendizado, ou seja, para que o participante do programa de treinamento tenha um bom aprendizado ele não necessita ter tido uma reação favorável, ou seja, ter gostado do treinamento.

Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000) alertam para o fato de que os baixos índices de simetria entre aprendizagem e os demais critérios observados em Hamblin (1978), reações e impacto, podem não ter sido percebidos por problemas de inconsistência da verificação de aprendizagem que se aplicou. Essa observação indica que a elaboração desse instrumento deve ser intensamente verificada para que seja capaz de refletir a avaliação dos objetivos propostos pelo treinamento, e da forma como seu deu a transmissão desses conteúdos. Outra ressalva de Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000) se dá em função de que a aprendizagem dos participantes pode estar

fortemente relacionada com as características da clientela e com o nível de suporte organizacional recebido por ela, em que mais uma vez o treinamento em si não tem capacidade de intervenção. Grupos de controle podem ser efetivos na demonstração de aprendizado, contudo, não basta identificar se houve ou não aprendizado: é preciso dimensionar porque e para quê esse aprendizado é útil à organização. Nesses termos, as mensurações de comportamento e resultados são indispensáveis.

Mudanças de Comportamento

A mudança de comportamento se refere à transferência efetiva do que foi aprendido no programa de treinamento e o que se exige do comportamento do treinando no trabalho. Entre os métodos de avaliação do comportamento, podem ser citados a observação dos funcionários treinados, as entrevistas com seus gerentes e as avaliações de desempenho, empregando seus mais diversos métodos. Kirkpatrick (1993) destaca alguns critérios que devem ser relacionados ao se avaliar a mudança de comportamento do treinando: treinandos devem querer melhorar, devem reconhecer suas fraquezas, devem trabalhar em um clima que permita a implantação de mudanças em razão de programas de treinamento, devem ter ajuda de alguém que é interessado e hábil na gestão da mudança de comportamento e devem ter a oportunidade de tentar implementar novas ideias.

Para Pantoja e Borges-Andrade (2004), a ideia de aprendizado está associada à de apreender algo, assim uma capacidade revelada por meio de uma mudança no comportamento, apresenta o relacionamento entre aprendizado e comportamento. Na falta de recursos para medidas mais complexas de mensuração de comportamento, é possível a pesquisa junto aos treinandos, a fim de obter indicadores dessas mudanças, parte-se do princípio de que ninguém melhor do que o ocupante do cargo para compreender as transformações de seu próprio comportamento em razão do

treinamento recebido. Essa avaliação, baseada na declaração dos participantes do treinamento, deve ser apoiada por outras com menores possibilidades de interferência ou vieses, contando, assim, com elementos objetivos de mensuração de resultado.

Hamblin (1978) destaca que é imperioso definir o objetivo da avaliação de comportamento. O autor alerta que o comportamento no cargo pode não ser resultante exclusivo do treinamento, mas de outro tipo de esforço, e em razão de outro tipo de motivação que não o treinamento. Sua atenção se volta para o fato de que, ao se fazer a avaliação de comportamento, se tenha em mente as razões que justificam a avaliação de mudança de comportamento, no contexto do programa de treinamento que se quer medir.

Hamblin (1978) é pioneiro em diagnosticar que a dificuldade de mensuração do comportamento reside na questão da transferência do conhecimento que foi aprendido no ambiente de aula para a situação de trabalho. Pantoja e Borges-Andrade (2004) explicam que a transferência pode ser verificada quando a mudança de comportamento ocorre em atividades não equivalentes às anteriores, ou é verificada em situações distintas daquelas em que ocorreu uma transferência de aprendizagem, ou seja, a transferência só pode ser confirmada quando enfrenta a dificuldade que a constitui, quando um conhecimento é adquirido e incorporado por uma pessoa em uma situação de aprendizagem *stricto sensu* e transferida para uma situação de trabalho.

Resgatando a literatura, Pantoja e Borges-Andrade recuperam a *transferência de treinamento* como a aplicação, generalização e manutenção, no ambiente de trabalho de CHAs (conhecimentos, habilidades e atitudes) adquiridos em TD&E. Os autores, contudo, adaptam esse conceito para *transferência de aprendizagem* “já que a coisa que é transferida seriam os CHAs adquiridos e não tudo o que está incorporado no conceito de TD&E anteriormente apresentado: ações organizacionais + aquisição de CHAs + mudança de comportamento” (2004, p. 119).

Para Abbad (1999), o aspecto transferência, contingente de sua classificação denominada impacto, se refere à aplicação correta das competências úteis no ambiente de trabalho, adquiridas por meio da ação de treinamento. Nesse aspecto, as proposições dessa autora são condizentes com Pantoja e Borges-Andrade (2004) e Hamblin (1978), resguardando-se apenas a diferença de nomenclatura e do aspecto de abrangência.

Avaliação dos Resultados

A dimensão que encontra maior controvérsia e dificuldade de avaliação de treinamento é a dos resultados. Os autores parecem convergir a respeito dessa dificuldade, principalmente em se tratando da necessidade de se isolar as variáveis obtidas como resultados do treinamento das demais variáveis organizacionais que possam ter influenciado esses resultados.

Kirkpatrick (1996) observa que a mensuração dos resultados é a melhor forma de se avaliar um programa de treinamento e que, apesar das dificuldades inerentes a sua realização, não deve ser negligenciada. Sua complexidade evolui da mesma forma que a avaliação de aprendizado, de acordo com a complexidade do treinamento realizado, funções operacionais que foram objeto de programas de treinamento, visando atingir metas, também operacionais, contam com indicadores objetivos, que podem ser comparados antes e depois do treinamento e com as médias de indicadores do mercado. De sua visão, depreende-se que treinamentos de cunho gerencial contam com maior dificuldade de mensuração, por não disporem de indicadores tão objetivos e pela dificuldade de isolamento das variáveis.

Abbad (1999) observa que a dificuldade desse aspecto se dá em razão das características diversas da clientela que foi atendida pelo treinamento. Para Kirkpatrick (1996), os instrumentos de medida disponíveis não são suficientes para abranger a dimensão de resultados de um programa de treinamento.

Para Hamblin (1978), no tocante à avaliação de treinamento, uma linha de observação parece sempre se voltar para a afirmação de que a única medição válida é a financeira. Esse autor destaca que, por meio de um treinamento, podem-se atingir diversos objetivos intermediários que no final podem até se refletir em resultados financeiros para a empresa, mas que não necessariamente precisam ser perseguidos como prerrogativa inicial.

Segundo Hamblin (1978), quando se indica que gerentes realizem um programa de treinamento, mesmo que se tenha como objetivo a melhoria dos indicadores financeiros da empresa, acredita-se que os lucros virão com o aumento do nível de inovação, o que pode ser também uma consequência da melhoria da qualidade de comunicação interna, também produto do treinamento, resultados prováveis de uma melhor percepção interpessoal dos gerentes e de seu aprofundamento em termos de autoconhecimento. Nota-se que o autor não propõe que os resultados serão produto direto do treinamento ocorrido.

Farnsworth (1976) se opôs à percepção de que os benefícios de um programa de treinamento pudessem ser dimensionados. As mudanças de atitude são, em sua opinião, a principal condicionante de resultados. Não são apenas difíceis de medir, são também objeto de funda discrepância entre o que o gerente diz acreditar e sua real postura ao voltar a seu cargo. Não obstante à intrínseca dificuldade do processo de mensuração de resultados em treinamento, ela parece caminhar no mesmo sentido de discussão que apresentou argumentos contrários e em favor da mensuração de práticas gerais da gestão de recursos humanos, em que os argumentos de Pfeffer (1997), Ulrich (1997; 2000) e Fitz-enz (2001) se contrapuseram quanto à conclusão de que a mensuração é um fato inevitável, inerente à conjuntura de um mercado que prima pela eficiência de resultados e assertividade de investimentos.

Conforme Kirkpatrick (1993), os indicadores utilizados na mensuração de

resultados incluem critérios de produtividade, redução de queixas de funcionários, redução de custos e aumento de lucratividade. Na fase de avaliação de resultados é fundamental comparar os indicadores produzidos pelo levantamento de necessidades com aqueles que indicam o resultado após o treinamento. Essa comparação deve ser objeto de tratamento de dados estatísticos, permitindo análises de grau de confiança e realização de correlações, sem deixar de observar a preocupação com o isolamento das variáveis que influenciaram os resultados do treinamento, mas que não foram causadas por ele.

Mais tarde, Kirkpatrick (1996) observa que a tomada de dados para avaliação de resultados pode observar os seguintes critérios temporais de mensuração: Pós-treinamento, Pré-pós-treinamento e Pré-pós-treinamento com Grupo Controle. A escolha do método se deve também à complexidade do treinamento que se realizou, podendo exigir que a mensuração de resultados seja realizada com a técnica de medição Pré-pós-treinamento com Grupo Controle, em que serão avaliados além dos indicadores do grupo que está sendo treinado, um grupo controle sobre o qual não incide o programa de treinamento com o objetivo de isolar, ou mesmo de diminuir, a influência positiva ou negativa de variáveis ambientais nos resultados do grupo treinado.

Para Hamblin (1978), a dimensão de resultado leva o nome de valor final, em que se devem estudar quaisquer efeitos gerados na empresa, em razão do programa de treinamento. Hamblin (1978) separa a dimensão resultado em organização e valor final. No que tange à organização, deve-se observar os indicadores que motivaram a realização do treinamento, como a redução no índice de perdas de produção, melhoria da *performance*, melhoria da comunicação interna, entre outros. Esses efeitos impactam a organização e sua solução, em primeira análise, cumprindo os objetivos pelos quais o treinamento foi proposto.

Na abrangência de valor final, indica-se que a organização deve ser capaz de demonstrar

o quanto se auferiu de resultado financeiro em razão do treinamento, alertando para o fato de que nem sempre essa mensuração é possível ou mesmo conveniente. Hamblin (1978) observa que, muitas vezes, ao se comparar os objetivos dos treinandos com os da empresa, parece haver uma lacuna. Enquanto os treinandos esperam obter recompensa financeira, promoções e melhoria da autoestima, a empresa tem a expectativa de obter melhores lucros. Essa diferença de expectativas vai provavelmente frustrar alguma das partes envolvidas.

O mesmo autor observa que a empresa realizadora do treinamento precisa contar com um sistema de avaliação do treinamento capaz de contemplar os diversos elos que se apresentam como elementos resultantes de sua avaliação. Mas alerta para o fato de que, em algumas situações, o custo financeiro da atividade de avaliação pode exceder o benefício proporcionado pelo treinamento.

O impacto do treinamento no trabalho é a principal variável critério do modelo de avaliação de treinamento proposto por Abbad (1999) e compreende os conceitos de transferência de treinamento e desempenho no trabalho, ressaltando a importância dos preditores que precisam ser avaliados para o entendimento do impacto do treinamento no trabalho. Entre os preditores, destacam-se o contexto organizacional e o suporte à transferência.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (2001) recomenda que a avaliação de resultados não pode ser realizada antes de o treinando estar em situação real de trabalho, ou seja, o treinando deve estar exposto à situação para a qual foi preparado e, então, seus resultados operacionais devem ser novamente medidos. Abbad (1999) e Freitas e Borges-Andrade (2004) respeitaram esse critério. Em se tratando da dificuldade que tangencia o tema resultados, parece haver um aprofundamento dessa dificuldade quando se fala em Retorno do Investimento Financeiro, como destacado no modelo ROI, aqui

mencionado. Contudo, há trabalhos que procuram se ocupar dessa mensuração.

A avaliação do resultado deve ser realizada com base em uma contabilização envolvendo o relacionamento do custo do treinamento com sua capacidade de gerar retorno. A utilidade do treinamento é maior à medida que a relação de custo em relação ao benefício proporcionado se torna mais positiva. Freitas e Borges-Andrade (2004) destacam, nesse sentido, que a verificação do valor investido não impõe dificuldade de operacionalização, pois exige simplesmente a sistematização de todos os custos envolvidos no programa de treinamento, residindo no cálculo dos resultados o problema da mensuração, pois nessa dimensão exige-se o isolamento das demais variáveis organizacionais que podem ter influenciado os resultados do treinamento.

Assim, é fundamental ter o adequado planejamento do investimento e do modo como o treinamento será avaliado a curto, médio e longo prazo, favorecendo a adoção de práticas avaliativas que contemplem a dimensão formativa que se dá ao longo do tempo, bem como a transferência do treinamento, que nem sempre ocorre de modo mecânico e sistemático, mas a partir de situações concretas de interação, daí a necessidade de integrar conhecimentos vindos de diferentes áreas, como a Psicologia e a Pedagogia Organizacional. Do mesmo modo, os modelos empregados devem se colocar à disposição para serem questionados, uma vez que, em maior ou menor medida, oferecem compreensões perspectivas do que é o treinamento, enfocando um ou outro aspecto como sendo mais relevante. Nessa ótica, tanto é importante compreender o retorno financeiro do treinamento, a transferência de conhecimentos, como também as repercussões deste na dinâmica do trabalho e na produtividade dos colaboradores (em números e também qualitativamente), vislumbrando a organização como um espaço de saber e de produção e transmissão de conhecimentos, além de um espaço de formação profissional. Além disso, novas formas de avaliação podem e

devem ser pesquisadas e desenvolvidas visando um modo mais exequível e próximo de nos aproximarmos da realidade dos treinamentos, em uma compreensão de avaliação que ultrapasse a mensuração e possa ser concebida de maneira crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar esse diálogo com os modelos tradicionais e contemporâneos de avaliação, abre-se a necessidade de discutir a formação dos profissionais imbricados nesse processo. Verificou-se que a avaliação dos programas de treinamento se insere em uma complexa discussão a respeito da oportunidade de se realizar ou não mensuração junto às práticas de recursos humanos (Fitz-enz, 2001; Pfeffer, 1997; Ulrich, 1997). À medida que cada vez mais organizações buscam mensurar o sucesso de cada uma de suas políticas, bem como concebem as empresas como espaços de conhecimento, a prática da mensuração se torna mais disseminada e necessária, o que não exclui a necessidade de refletir sobre esse processo e, para além disso, como os atuais profissionais envolvidos com treinamentos estão sendo formados para contemplar essa função, inclusive dentro das organizações.

Na interface com diferentes conhecimentos, uma das limitações desse estudo teórico foi justamente elencar alguns dos modelos mais significativos em avaliação. Nesse sentido, muitos outros modelos não puderam ser trazidos à baila neste artigo, o que revela a necessidade de que outras contribuições possam ser discutidas e analisadas em termos dos saberes que agregam à prática da avaliação, quer seja na Psicologia, na Educação ou na Administração. De modo similar, há que se incentivar que mais iniciativas em avaliação sejam contempladas nas publicações contemporâneas, notadamente em contextos não usuais, como os encerrados pela educação a distância (EAD). Avaliar treinamentos a distância seguiria o mesmo procedimento da avaliação dos modelos presenciais? Os modelos tradicionais poderiam ser expandidos para os

contextos emergentes como os da EAD? Esses ainda são pontos que fazem parte da pauta dos pesquisadores na área de TD&E.

Em linhas gerais, a avaliação em TD&E é compartilhada por profissionais de diferentes formações, como administradores de empresas, psicólogos, economistas, engenheiros e educadores (Dutra, 2004; Vargas & Abbad, 2006). No que tange à formação do psicólogo, especificamente, é mister compreender que a prática da avaliação permeia tanto os aspectos educacionais da inserção do psicólogo quanto a avaliação psicológica. Assim, embora esteja presente em sua formação, a avaliação ainda é permeada por críticas, notadamente quando atrelada a um critério de promoção, produtividade e de seleção de pessoas. Mais do que entrar em contato com as formas e os modelos de mensuração, coloca-se a necessidade de esse profissional refletir acerca de seu posicionamento na organização e como os seus saberes podem contribuir, efetivamente, para uma avaliação rigorosa, favorecedora de diálogo e que não estigmatize os colaboradores ou denunciem de modo estereotipado as suas deficiências. Para além desse paradigma, deve-se priorizar uma forma de favorecer a assunção de práticas que promovam o desenvolvimento dos treinandos, de modo que possam incrementar a sua atividade e agregar valor à organização, o que pode ser conduzido quando os saberes psi se aliam aos conhecimentos da Pedagogia Organizacional, como esclarecido aqui.

Partindo da consideração de que a aprendizagem não acontece somente no ambiente escolar, mas em todos os espaços sociais, abre-se a necessidade de evocar conhecimentos específicos advindos da área de educação. Isso implica reconhecer que a organização e os seus colaboradores podem ser, respectivamente, espaços e protagonistas do processo de ensino, aprendizagem, produção e transformação do conhecimento. Conhecer modelos de avaliação como os abordados neste artigo pode ajudar os profissionais envolvidos em treinamentos a planejarem um processo de

avaliação mais condizente com as necessidades da organização e que se dê em consonância com a sua formação, suas crenças e experiências concretas. No esteio dessas considerações, a avaliação seria analisada como um processo formador e disparador de transformação organizacional.

Obviamente, toda atividade avaliativa deve ocorrer paralelamente ao desenvolvimento de novas técnicas e abordagens, a fim de que se refinem modelos clássicos e também se promova a construção de diferentes olhares à questão, uma vez que não lidamos apenas com ferramentas e processos, mas, sobretudo, com pessoas e educandos em desenvolvimento (Perrenoud, 2000). Talvez seja esse um dos desafios contemporâneos que se impõem à área, na tentativa de construir pontes entre conhecimentos, práticas e necessidades para o futuro nas organizações de trabalho.

REFERÊNCIAS

- Abbad, G. (1999). *Um modelo de avaliação do impacto do treinamento no trabalho – IMPACT*. Tese de Doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Aguinis, H, & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474.
- Abbad, G., Carvalho, R. S., & Zerbini, T. (2006). Evasão em curso via internet: Explorando variáveis explicativas. *Revista de Administração de Empresas Eletrônica*, 5(2), 1-26.
- Abbad, G. S., Freitas, I. A., & Pilati, R. (2006). Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações de trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 231-254). Porto Alegre: Artmed.

- Abbad, G., Gama, A. L. G., & Borges-Andrade, J. E. (2000). Treinamento: Análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 4(3), 24-45.
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474.
- Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*, 42, 331-342.
- Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (2001). *NBR 10015: Gestão da qualidade – Diretrizes para treinamento*. Rio de Janeiro: ABNT.
- Bohlander, A., Snell, S., & Sherman, A. (2003). *Administração de recursos humanos*. (M. L. G. Leite, Trad.). São Paulo: Thomson.
- Borges-Andrade, J. E. (1982). Avaliação somativa de sistemas instrucionais: Integração de três propostas. *Tecnologia Educacional*, 11(46), 29-39.
- Borges-Andrade, J. E. (2000). Desenvolvimento de medidas de avaliação de treinamento [CD-ROM]. Em *Anais do XXIII EnAnpad*.
- Borges-Andrade, J. E. (2006a). Competência técnica e política do profissional de TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações de trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 175-195). Porto Alegre: Artmed.
- Borges-Andrade, J. E. (2006b). Avaliação integrada e somativa em TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações de trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 344-358). Porto Alegre: Artmed.
- Borges-Andrade, J. E., & Pagotto, C. P. (2010). O estado da arte da pesquisa brasileira em Psicologia do Trabalho e Organizacional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(n. spe), 37-50.
- Borges-Andrade, J. E., & Abbad, G. S. (1996). Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre suas pesquisas científicas. *Revista de Administração da USP*, 31, 112-125.
- DeCenzo, D., Robbins, S. (1999). *Administração de recursos humanos*. (A. B. P. Lemos, Trad.). Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- Dutra, J. S. (2004). *Competências: Conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.
- Dutra, H. F. O., Oliveira, P. A. S., & Gouveia, T. B. (2002). Avaliando a qualidade de serviço numa instituição de ensino superior. [CD-ROM]. Em *Anais do XXV EnAnpad*.
- Farnsworth, T. (1976). *Formação e treinamento de executivos na empresa: Soluções práticas para o autodesenvolvimento e treinamento de executivos eficazes*. (G. Meyer, Trad.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Ferreira, R. R. (2009). *Avaliação de necessidades de treinamento: proposição e aplicação de um modelo teórico-metodológico nos níveis macro e meso-organizacionais*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Fitz-enz, J. (2001). *Retorno do investimento em capital humano*. (C. R. Páscoa, Trad.). São Paulo: Makron Books.
- Freitas, I. A., Borges-Andrade, J. E. (2004). Os efeitos do treinamento no desempenho individual e organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, 44(3), 44-56.
- Hamblin, A. C. (1978). *Avaliação e controle do treinamento*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Holtz, M. L. M. (2006). *Lições de pedagogia empresarial*. Recuperado em 05 de junho de 2011 de http://www.mh.etc.br/documentos/licoes_de_pedagogia_empresarial.pdf
- Inocente, D. F. (2006). *Análise dos resultados de um programa de treinamento: Um estudo de caso do MBA Gestão Pública - Banco do Brasil*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP.

- Inocente, D. F., Scorsolini-Comin, F., & Pessoa, P. E. B. (2009). *Ambientação em Educação a Distância (EAD): Primeiras interações*. Ribeirão Preto: Instituto de Ensino e Pesquisa em Administração.
- Kirkpatrick, D. (1993). *Evaluating training programs: Four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Macedo, R. B., Lima, S. M. V., & Fischer, H. C. R. (2007). Validação de instrumento para diagnóstico de cultura de aprendizagem em organizações. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 7(2), 30-53.
- Pantoja, M. J., & Borges-Andrade, J. E. (2004). Contribuições teóricas e metodológicas da abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e sua transferência nas organizações. *Revista de Administração Contemporânea*, 8(4), 115-138.
- Pereira, S. C. M. (2009). *Avaliação, com base em modelo lógico, de efeitos de um treinamento estratégico no desempenho de egressos e da organização*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Phillips, M. J. (1997). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Houston: Gulf.
- Pfeffer, J. (1997). Pitfalls on the road to measurement: The dangerous liaison of human resources with the ideas of accounting and finance. *Human Resource Management*, 36(3), 357-365.
- Ribeiro, A. E. A. (2006). *Temas atuais em Pedagogia Empresarial: Aprender para ser competitivo*. Rio de Janeiro: Wak.
- Queiroga, F. (2009). *Seleção de pessoas e desempenho no trabalho: um estudo sobre a validade preditiva dos testes de conhecimentos*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-449.
- Scorsolini-Comin, F., Inocente, D. F., & Matias, A. B. (2009). Análise de ferramentas de interação e comunicação em ambiente virtual de aprendizagem a partir de contribuições de Bakhtin. *Educação: Teoria e Prática*, 19(32), 173-189, 2009.
- Stufflebean, D. L. (1967). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, Ill; F.E. Peacock Publishers, Inc.
- Takahashi, A. R. W., & Fischer, A. L. (2009). Debates passados, presentes e futuros da aprendizagem organizacional: Um estudo comparativo entre a produção acadêmica nacional e internacional de pessoas. *Revista de Administração Mackenzie*, 10(5), 53-76.
- Takahashi, A. R. W., & Fischer, A. L. (2010). Processos de aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino superior para a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia [CSTS]. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(5), 818-835.
- Tonetto, A. M., Amazarray, M. R., Koller, S. H., Gomes, W. B. (2008). Psicologia Organizacional e do Trabalho no Brasil: Desenvolvimento científico contemporâneo. *Psicologia & Sociedade*, 20(2), 155-164.
- Ulrich, D. (1997). Measuring human resources: An overview of practice and prescription for results. *Human Resource Management*, 36(3), 303-321.
- Ulrich, D. (2000). *Recursos humanos estratégicos*. (Bazán Tecnologia e Linguística, Trad.). São Paulo: Futura.
- Zerbini, T., Abbad, G. (2010). Construção e validação de uma escala de transferência de treinamento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30, 684-697.
- Zerbini, T., & Abbad, G. (2010). Aprendizagem induzida pela instrução em contexto de organizações e trabalho: Uma análise crítica da literatura. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 13(2), 177-193.
- Vargas, M. R. M., & Abbad, G. S. (2006). Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação - TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações de trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 137-158). Porto Alegre: Artmed.