

***O impacto da formação profissional e da
certificação de competências das entidades do
terceiro sector***

**Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em
Gestão de Organizações de Economia Social**

Rogério Paulo dos Santos Henriques

Orientação:

Professor Doutor Nuno Santos Jorge

Santarém

Fevereiro de 2017

AGRADECIMENTOS

À Olguinha e ao Tomás, por toda a afetividade e paciência. São os meus pilares e fazem o favor de me possibilitar crescer todos os dias com a vida. Um obrigado permanente.

A todos os elementos da minha família, por me considerarem e amarem, nomeadamente à Claudinha, Dianinha e Bia minhas queridas sobrinhas.

Ao Professor Nuno, pelo apoio, disponibilidade, entusiasmo e otimismo.

A todos os Professores deste mestrado, pela sabedoria e conhecimentos generosamente transmitidos e a todos os colegas pelo companheirismo e amizade.

À Associação dos Trabalhadores da Administração Local, nas pessoas dos Drs. Francisco Alvarinho Correia e Orlando Branco, à Santa Casa da Misericórdia de Santarém, nas pessoas do seu Provedor Eng. Mário Augusto Rebelo e das Dras. Maria José Casaca e Ana Barroso, à Viticartaxo, na pessoa da Enga. Marisa Vieira e ao Centro de Recuperação Infantil de Abrantes, na pessoa da Dra. Margarida Bispo. A todos, o meu muito obrigado, pela generosa colaboração e uma veemente vénia pelo meritório trabalho diário dedicado aos outros.

A todos aqueles que não foram aqui referidos e que, de forma direta ou indireta, contribuíram para este trabalho, um aceno de simpatia...

RESUMO

A aprendizagem ao longo da vida apresenta-se como estratégia necessária para responder às exigências da constante adaptação do ser humano e das instituições, enquadrados num mundo global e em permanente mutação. O exercício das atividades profissionais encontra-se marcado pela exigência da constante promoção das competências do capital humano, devendo ser realçado o papel da formação profissional.

As entidades nacionais certificadoras obrigam as instituições formadoras a apresentar critérios claros de qualidade, em que o ciclo formativo deve consubstanciar procedimentos com esse fim. Uma das fases mais relevantes do ciclo formativo é a da avaliação que, se bem feita, contribui para alcançar os objetivos de melhoria constante a que estas instituições se votam.

Partimos do modelo proposto por Kirkpatrick (1998) para aprofundar dois momentos da avaliação da formação. O primeiro é o da avaliação da transferência, que pode ser definida como o grau em que os formandos aplicam no seu contexto de trabalho as competências apreendidas, aqui medido pelo LTSI – Inventário da Transferência da Aprendizagem. Este instrumento foi aplicado a formandos da Associação dos Trabalhadores da Administração Local, da Santa Casa da Misericórdia de Santarém, da Associação de Viticultores da Região do Cartaxo e Azambuja e do Centro de Recuperação Infantil de Abrantes. O segundo é o cálculo do retorno do investimento, mais recentemente proposto, e que procura clarificar os resultados líquidos obtidos face aos custos envolvidos na implementação dos programas formativos. A metodologia do *return on investment* foi implementada junto dos gestores da formação das entidades referidas.

Estas questões ganham ainda mais sentido no caso das organizações de economia social com certificação para desenvolver formação profissional, que defendem, geneticamente, o respeito por princípios de igualdade, não discriminação, equidade no acesso, aumento da inserção social e não exclusão, igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, etc.. Para estas, nem sempre é fácil encontrar equilíbrio entre esta missão e uma realidade em que os recursos são limitados e em que, cada vez mais, filantropos, stakeholders e entidades financiadoras de projetos formativos exigem conhecer com transparência os indicadores relacionados com o impacto dos seus investimentos.

Foi possível identificar, a partir dos resultados recolhidos, claros indicadores positivos de transferência e de retorno do investimento, bem como interdependência destes indicadores, das ações de formação desenvolvidas por estas entidades. Realçámos, ainda assim, a especificidade da formação direcionada para pessoas com deficiência e incapacidade, tendo proposto a implementação de metodologias de medição do retorno social – *Social Return on Investment* como as mais adequadas.

Palavras chave: competências, formação profissional, avaliação, transferência, ROI.

ABSTRACT

Lifelong learning is a necessary strategy to respond to the demands of the constant adaptation of the human being and institutions, integrated in a global and constantly changing world. The practice of professional activities is marked by the requirement of consisting promotion of human capital skills, enhancing the vocational training..

The national certifying entities oblige training institutions to present clear criteria of quality in which the training cycle must consubstantiate procedures for this purpose. One of the most relevant phases of the training cycle is that of assessment, that, if well done, contributes to achieve the goals of constant improvement that these institutions vote for.

We start from the model proposed by Kirkpatrick (1998) to deepen two moments of the evaluation of the training. The first is the evaluation of the transference that can be defined as the degree in which trainees apply the apprehended competences to their working context, here measured by the LTSI - Learning Transfer Inventory. This instrument was applied to trainees from Associação dos Trabalhadores da Administração Local, Santa Casa da Misericórdia de Santarém, Associação de Viticultores da Região do Cartaxo and Azambuja e do Centro de Recuperação Infantil de Abrantes . The second is the calculation of the most recently proposed return on investment, that seeks to clarify the net results obtained in relation to the costs involved in the implementation of training programs. The return on investment methodology was implemented along with the training managers of the mentioned entities

These issues make even more sense in the case of social economy organizations with certification to develop vocational training, which genetically defend respect for principles of equality, non-discrimination, equity in access, increased social inclusion and non-exclusion, equal opportunities for people with disabilities, etc. For these, it is not always easy to find a balance between this mission and a reality in which resources are limited and wherein, more and more, philanthropists, stakeholders, and entities that fund training projects need to know with transparency Indicators related to the impact of their investments.

It was possible to identify, from the collected results, clear positive indicators of transfer and return on investment, as well as interdependence of these indicators, of the training actions developed by these entities. We also emphasized the specificity of training aimed at people with disabilities, and it was proposed the implementation of

methodologies to measure social return - Social Return on Investment as the most suitable.

Key words: competence, professional training, evaluation, transfer, ROI.

ÍNDICE

•	AGRADECIMENTOS -----	2
•	RESUMO -----	3
•	ABSTRACT -----	5
•	ÍNDICE -----	7
•	ÍNDICE DE FIGURAS -----	9
•	ÍNDICE DE GRÁFICOS -----	9
•	ÍNDICE DE QUADROS -----	10
•	ÍNDICE DE TABELAS -----	10
	INTRODUÇÃO -----	12
	CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA -----	15
1.	Aprendizagem ao longo da vida -----	16
1.1.	A educação aplicada ao adulto -----	16
1.2.	Gestão do capital humano: a perspetiva das competências -----	18
2.	As qualificações, tal como são encaradas no sistema nacional -----	22
3.	O processo da avaliação enquadrada no ciclo de formação -----	25
3.1.	A questão da transferência da formação -----	27
3.2.	<i>Return on investment</i> : a verdade dos números -----	28
4.	As organizações de economia social: a complexidade da diferença -----	30
4.1.	A responsabilidade social das organizações formadoras de economia social - -----	33
5.	Modelo de análise – hipóteses -----	36
	CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO -----	38
1.	População, amostra e métodos de recolha de informação -----	39
1.1.	Instrumentos -----	42
1.1.1.	LTSI – Inventário da Transferência da Aprendizagem -----	42

1.1.2. Return on Investment -----	45
1.2. Procedimentos -----	46
2. Apresentação das entidades -----	47
2.1. Associação dos Trabalhadores da Administração Local -----	47
2.2. Santa Casa da Misericórdia de Santarém -----	48
2.3. Associação de Viticultores da Região do Cartaxo e Azambuja -----	50
2.4. Centro de Recuperação Infantil de Abrantes -----	52
3. Variáveis sociodemográficas -----	54
4. Análise e interpretação dos resultados -----	57
4.1. Estatística descritiva -----	57
4.1.1. Transferência -----	57
4.1.1.1. Análise bivariada -----	70
4.1.2. Retorno do investimento -----	73
4.2. Estatística correlacional -----	75
5. Discussão dos resultados e conclusões -----	78
6. Limitações e méritos deste trabalho -----	82
7. Referências bibliográficas -----	84
ANEXOS -----	91
Anexo I: Inventário do Sistema de Transferência da Aprendizagem -----	92
Anexo II: Return on Investment -----	94

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: metodologia de avaliação ROI -----	30
Figura 2: modelo de avaliação da transferência -----	43

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1 distribuição etária, média, moda e mediana -----	55
Gráfico nº 2, distribuição por sexo, frequências relativas-----	56
Gráfico nº 3, distribuição por habilitações literárias, frequências relativas -----	56
Gráfico nº 4, distribuição por distrito de origem, frequências relativas -----	57
Gráfico nº 5, preparação prévia dos formandos, frequências relativas -----	59
Gráfico nº 6, motivação para transferir, frequências relativas -----	60
Gráfico nº 7, resultados pessoais positivos, frequências relativas-----	61
Gráfico nº 8, resultados pessoais negativos, frequências relativas -----	61
Gráfico nº 9, capacidade pessoal para transferir, frequências relativas -----	62
Gráfico nº 10, suporte dos pares, frequências relativas -----	63
Gráfico nº 11, suporte do supervisor, frequências relativas -----	63
Gráfico nº 12, sanções do supervisor, frequências relativas -----	64
Gráfico nº 13, perceção de validade de conteúdo, frequências relativas -----	65
Gráfico nº 14, design de transferência, frequências relativas -----	65
Gráfico nº 15, oportunidade para utilizar a formação, frequências relativas -----	66
Gráfico nº 16, expetativa de desempenho, frequências relativas -----	67
Gráfico nº 17, expetativa de resultado, frequências relativas -----	67
Gráfico nº 18, abertura à mudança, frequências relativas -----	68
Gráfico nº 19, auto-eficácia de desempenho, frequências relativas -----	69

Gráfico nº 20, feedback de desempenho, frequências relativas -----	69
Gráfico nº 21, ROI em percentagem -----	74
Gráfico nº 22, rácio benefícios / custos -----	75

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1, médias e desvio padrão, para os quatro grupos dos 16 fatores da transferência -----	58
Quadro nº 2, médias, para os 16 fatores da transferência, distribuição por idades -----	71
Quadro nº 3, médias, para os 16 fatores da transferência, distribuição por sexo -----	72
Quadro nº 4, médias, para os 16 fatores da transferência, distribuição por escolaridade -----	73
Quadro nº 5, matriz de correlações, variáveis socio-demográficas, domínios da transferência -----	76
Quadro nº 6, matriz de correlações, fatores e domínios da transferência -----	77
Quadro nº 7, matriz de correlações, domínios da transferência, ROI, instituição de origem -----	78

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: lista de entidades de economia social certificadas pela DGERT/DSQA do distrito de Santarém -----	41
Tabela 2: lista de entidades que colaboraram no presente estudo -----	41

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, apresentada no âmbito do Mestrado em Gestão de Organizações de Economia Social, da Escola Superior de Gestão e Tecnologia do Instituto Politécnico de Santarém, procura ser um trabalho cientificamente válido, consubstanciado no atual documento e que espelha o processo de investigação desenvolvido pelo aluno, ao longo do ano letivo de 2015/2016. As competências requeridas permitiram desenvolver uma investigação original, que inclui a revisão de trabalhos anteriores sobre o tema e a recolha, seleção, análise e tratamento de dados empíricos.

Desta forma, sentimos reforçadas as nossas capacidades de pesquisa, de desenvolvimento de trabalhos com elevado grau de cientificidade e de aplicação de metodologias estatísticas para tratamento de dados e elaboração de conclusões. Critérios como a autonomia, o trabalho colaborativo e metódico, surgiram como competências individuais que privilegiámos.

O autor desta tese inscreve-se num referencial teórico próprio às ciências da cognição e apresenta relevante experiência profissional na área da gestão da formação. Tem, desde o início, dado especial interesse à necessidade de avaliar adequadamente a formação como principal critério para a atribuição de qualidade das ações formativas desenvolvidas nas instituições com que colabora.

O capital humano é um recurso endógeno das instituições, que deve ser encarado como dinâmico e em permanente crescimento, pois é o único que pode permitir enquadrar a evolução das organizações num mundo global e de elevadas exigências. Uma organização preocupada com as competências dos seus recursos humanos, numa resposta adaptativa e inovadora aos objetivos que apresenta, tem maior possibilidade de evolução e de poder construir um ambiente favorável, motivador e mobilizador para todos os seus protagonistas.

As organizações de economia social são geneticamente preocupadas com a responsabilidade social de articular as necessidades de sobrevivência institucional com a exigência de responder a fragilidades individuais ou comunitárias. Estas organizações estão, na sua substância, preparadas para conciliar inovação, respeito pelas pessoas e estimulação das competências do capital humano, ainda que nem sempre sejam as

entidades que melhor o fazem, por via de falhas na visão estratégica ou de amadorismo ao nível da gestão.

A importância, cada vez maior, que é dada ao retorno do investimento feito em diversas áreas setoriais e funcionais das organizações é regra de boa gestão, sendo um instrumento cada vez mais utilizado por modernos gestores. As organizações da economia social atuais não fogem a esta regra, pois estes são cálculos necessários para equilibrar planos de atuação e orçamentos limitados financeiramente e cada vez mais exigidos por entidades fiscalizadoras e financiadoras oficiais, como é o caso dos Programas Operacionais do Portugal 2020.

Trata-se, assim, de operacionalizar e calcular objetivamente mais valias que, até há pouco tempo, eram consideradas essencialmente pela sua componente subjetiva. Desta forma, um programa de formação bem avaliado clarifica os benefícios decorrentes para as pessoas, os departamentos e as organizações, considerando fatores mensuráveis e que são objeto da atual tese.

Procurou-se, neste trabalho, ir de encontro aos interesses referidos, circunscrevendo territorialmente o estudo ao distrito de Santarém, regra necessária de aplicabilidade do mesmo, focando a atenção investigativa nas instituições do terceiro sector com perfil de entidade formadora e integrando, também, as reflexões, as aprendizagens e as experiências de diversas disciplinas deste interessante mestrado.

Pretendeu-se, assim, avaliar a transferência de competências para o contexto laboral, bem como o retorno do investimento da formação profissional desenvolvida por entidades formadoras do terceiro sector, certificadas pela Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho – Direção de Serviços de Qualidade e Acreditação (DGERT/DSQA), do distrito de Santarém. Diferenciámos, para isso, as entidades certificadas com estatuto de IPSS (i.e., as de utilidade pública), das associações patronais e das socio-laborais. Assim sendo, levantámos, aqui, três questões distintas, mas associadas, para as quais utilizámos diferentes metodologias e estratégias de recolha de informação.

Colocámos as seguintes questões de partida:

1. Apresentam, todas as entidades formadoras certificadas do terceiro sector do distrito de Santarém, idênticos indicadores de transferência da formação para o emprego?

2. Será a formação profissional, desenvolvida pelas entidades referidas, percecionada, pelos gestores de formação das mesmas, como igualmente eficaz e eficiente do ponto de vista do retorno que os seus formandos trazem para as organizações com que colaboram?
3. De que forma os indicadores de transferência da formação para o posto de trabalho, por parte dos formandos, estão associados à perceção de retorno que as entidades formadoras têm das suas ações formativas?

No primeiro capítulo desta tese, aprofundámos o estudo das competências do capital humano e do papel da aprendizagem ao longo da vida como resposta aos desafios das instituições atuais inscritas num mundo global. Enquadrámos a avaliação no ciclo formativo e questionámos a forma como as organizações de economia social podem conciliar a necessidade de apresentar indicadores de impacto e valor acrescentado com princípios de defesa de valores humanos protetores de pessoas com fragilidades.

No capítulo do estudo empírico, apresentámos a Associação dos Trabalhadores da Administração Local, a Santa Casa da Misericórdia de Santarém, a Associação de Viticultores da Região do Cartaxo e Azambuja e o Centro de Recuperação Infantil de Abrantes e explorámos os dados de avaliação da transferência da formação e de retorno do investimento dos programas de formação desenvolvidos, recolhidos naquelas instituições.

CAPÍTULO I
REVISÃO DA LITERATURA

1. Aprendizagem ao longo da vida

“A estratégia Europa 2020 para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo reconhece que a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de competências são elementos decisivos da resposta à actual crise económica e ao envelhecimento da população, bem como da estratégia económica e social mais ampla da União Europeia”.

Fonte: Resolução do Conselho sobre uma agenda renovada no domínio da educação de adultos, p. 1

1.1. A educação aplicada ao adulto

A educação de adultos é, segundo Canário (2008), um fenómeno atual, ainda que não surja como uma verdadeira novidade. Segundo este autor, se a educação de adultos for perspectivada como um processo largo e multiforme, semelhante ao processo de vida de cada indivíduo, será fácil compreender a permanente existência deste processo. A aprendizagem é assim, um processo dinâmico adequado à experiência de vida do sujeito, ao seu desenvolvimento pessoal e ao do meio em que se insere. As práticas andragógicas (educação de adultos) consideram o papel da experiência para a aprendizagem, a disponibilidade do aprendiz e a sua orientação e motivação. A aprendizagem decorre da articulação entre aspetos intrapessoais (ex.: estilos de aprendizagem, funções cognitivas, etc.) e aspetos extrínsecos do aprendiz. Assim, a principal função da educação é a de promover a autonomia e a liberdade associadas à capacidade de interagir com o meio (Barros, 2013).

O processo da Educação de Adultos foi-se construindo, ao longo dos últimos anos, em oposição à forma escolar, pois ressalta um conjunto de elementos muito importantes sobre a especificidade do processo de formação e de aprendizagem e da sua relação com os processos de socialização. Para caracterizar a especificidade do domínio da educação de adultos, Nóvoa (1998) aponta um conjunto de seis princípios que nos parece importante destacar.

1.º O adulto possui uma história de vida que deve ser articulada com o processo formativo. É importante não só formar o adulto, mas também refletir acerca da forma como se apropria do conhecimento.

2.º O processo formativo é complexo, na medida em que nele se articulam conhecimentos, capacidades e atitudes. Desta forma, é importante que haja pré-disposição para a aprendizagem por parte dos sujeitos e que estes participem de forma interessada.

3.º O processo formativo deve estar interligado com as entidades onde os formandos desenvolvem a sua atividade profissional. Assim, envolve as três partes implicadas: entidades empregadoras, equipa de formação e formandos.

4.º Os processos de formação ganham pertinência e sentido para os participantes se forem ativos, orientados para a resolução de problemas e para a análise de práticas. Isto significa que a formação pode ser orientada em três sentidos: a formação-investigação, a formação-ação, e a formação-inovação. O processo formativo, neste caso, é orientado para a produção de resultados e para a implementação de mudanças.

5.º É importante que os formandos, após uma ação de formação, sejam capazes de colocar em prática o que aprenderam. Para isso, torna-se fundamental que consigam transpor as aprendizagens realizadas para as suas práticas quotidianas.

6.º “E não nos esqueçamos nunca que, como dizia Sartre, o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações, pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele. A formação tem de passar por aqui” (Nóvoa, 1998: 22).

Desta forma, o currículo deve ser construído em torno das necessidades e interesses do aprendente e das organizações. As experiências de vida do adulto são, assim, de grande importância para a aprendizagem, que deve ser dirigida para a vida, o que promove o seu envolvimento e o torna mais competente para desempenhar tarefas e/ou resolver problemas. Para Knowles (1980), a aptidão do homem para a aprendizagem é organizada em função da necessidade de resolver problemas de vida e não em função de conteúdos; desta forma, a sua participação resulta de um ato voluntário.

1.2. Gestão do capital humano: a perspetiva das competências

A mudança, ainda que uma constante, é um dos aspetos mais característicos da vida moderna (Cunha *et al*, 2010). Nos últimos anos, com a aceleração da “mudança tecnológica” (Almeida e Rebelo, 2011) o trabalho, tal como ele era concebido, teve que se reorganizar. Se, por um lado, a diminuição da duração do tempo de trabalho contribuiu para isso, também as medidas introduzidas de flexibilidade, sobretudo pela diferenciação das formas de emprego, foram de encontro às mudanças sobre o volume e a estrutura do mesmo. Mas também a inovação tecnológica conduziu à introdução constante de novas tecnologias nas situações do emprego para ultrapassar a pressão da concorrência.

Assim, se os avanços tecnológicos podem contribuir para a previsível perda de postos de trabalho, constituem, também, uma oportunidade pois aumentam a competitividade económica e permitem, quando conjugadas com políticas de flexibilidade “ofensiva e estratégica”, introduzir novas exigências em matéria de formação e de competência, contribuindo para promover a fluidez da atividade profissional (Rebelo, 2003).

A flexibilidade pode ser entendida como a facilidade de adaptação às alterações circunstanciais exteriores e que condicionam a atividade das organizações. Ela é, no entanto, diferenciável, de acordo com as interpretações políticas, estratégicas e ideológicas. Mas têm sido identificadas algumas razões para a sua presença, como sejam a já referida mudança tecnológica, a necessidade de reduzir custos com pessoal, a necessidade de aumentar a eficácia e a de proporcionar uma adaptação mais rápida ao mercado.

Desta forma, Rebelo (2004) distingue a flexibilidade que favorece a polivalência, o aumento das qualificações e a adaptabilidade (a que chama medidas de flexibilidade qualificante) da que pode propiciar e desenvolver formas de segmentação da mão-de-obra, baixos níveis de qualificação e de acesso à formação e frágil integração laboral (a que chama de medidas de flexibilidade não qualificante).

A este nível, torna-se fundamental operacionalizar a distinção, introduzida pelo autor, entre flexibilidade quantitativa, que assenta numa estratégia de redução de custos, fazendo variar o número de trabalhadores de acordo com a conjuntura; da flexibilidade qualitativa que é incisiva na necessidade de aumentar as qualificações dos trabalhadores, bem como o seu grau de autonomia na organização. De acordo com esta, o paradigma

da “inovação e do conhecimento” apresenta uma oportunidade para o aumento dos níveis de qualificação, fazendo da formação uma iniciativa de adequação às mudanças do mercado de trabalho contemporâneo, identificando momentos e processos de formação contínua e/ou de gestão de competências.

A formação parece, assim, estar estritamente associada à produtividade no trabalho e à competitividade das organizações. Recursos humanos qualificados não só proporcionam valor acrescentado, como interferem na posição competitiva das entidades (Kovacs, 1999).

Mas a competência dos trabalhadores não depende exclusivamente da formação inicial e dos saberes adquiridos ao longo da vida, como também do enriquecimento do “portfólio das competências organizacionais” (Almeida e Rebelo, 2011).

Aqui chegados, interessa avivar a memória da perda de terreno conceptual da noção de qualificação para a noção de competência. Esta última ultrapassa o posto de trabalho pelo facto de ter uma dimensão abrangente e múltipla, tendendo a substituir as qualificações de carácter mais técnico e permitindo a polivalência do trabalhador. Valoriza, desta forma, a entidade organizacional ao conferir capacidades determinantes no indivíduo e, também aumenta a sua empregabilidade. “Exige-se, neste sentido, que o trabalhador seja multiplamente habilitado e que combine o seu saber-fazer com a capacidade de adaptação e de inovação” (Almeida e Rebelo, 2011: 25).

É, atualmente, consensual que as políticas e as práticas organizacionais nos atiram para uma “era da competência” (Almeida e Rebelo, 2011) em que são integradas componentes descritas por Zarifian (2001), a saber: a adoção de novas práticas de recrutamento que acentuam a dificuldade de inserção de indivíduos com baixo nível escolar; a valorização da mobilidade e do percurso individual, avaliado a partir das qualidades pessoais e relacionais, da responsabilidade, da autonomia e do trabalho de equipa e o estímulo à formação contínua, insistindo na responsabilização do trabalhador e na importância da inovação.

Este é, na realidade, um modelo que é resultado de mais de 25 anos de estudos na área da gestão, mas que tem vindo a tornar, cada vez mais, consciente o “círculo virtuoso” entre organização-competência-organização (Almeida e Rebelo, 2011), em que a trajetória da organização ajuda na identificação e possibilita o desenvolvimento das competências que, por sua vez, dinamizam e fazem evoluir positivamente as organizações. É, desta forma, positivo para as organizações iniciarem um processo de

identificação e implementação de um referencial de competências que ultrapassa o saber técnico e se associa a um saber ser.

É neste contexto que tem vindo a emergir a noção de “organização qualificante”, ainda hoje muito limitada pelo papel central atribuído ao “referencial de competências”, que mais não é que uma imagem parcial da realidade complexa (Almeida, 2005). Esta limitação pode, apenas, ser resolvida pela implementação de um ciclo de aprendizagem dinâmica em que o conceito de organização e aprendizagem organizacional se ligam ao conceito de organização qualificante, mais incisivamente preparada para levar os indivíduos e os grupos a aprenderem a lidar com situações de transformação e de mudança ao serem organizados dispositivos de reflexão. Surge, aqui, um sistema aberto que aproxima da organização a crítica e a possibilidade de intervenção por parte do trabalhador que se sente mais implicado enriquecendo, desta forma, a organização. Esta torna-se, conseqüentemente, mais aberta para o exterior e produz níveis complementares de aprendizagem individual, coletiva e organizacional.

Quer o referencial de competências, que materializa a identificação das competências do ponto de vista da organização, quer o portefólio de competências, que o faz do ponto de vista do trabalhador, antecipam a necessidade de mobilização, no quadro de uma atitude profissional positiva, da iniciativa dos envolventes. A promoção da avaliação do nível de competências detido pelo trabalhador pode concretizar-se em diferentes instrumentos e antecede a etapa de validação que poderá desembocar num modelo de validação das aquisições pela experiência. Este último procura relevar a qualidade do trabalho desenvolvido, em detrimento do diploma. Vai de encontro às necessidades da entidade em função da sua missão, atividades desenvolvidas e projetadas e competências detidas e requeridas. Orienta o plano de formação que promove a competência das equipas e a qualidade do trabalho.

Se se sustenta no registo profissional, o reconhecimento é mais sólido, do que se se sustenta no registo comportamental, tornando-se, também, o reforço do trabalhador pela organização mais fácil. Para o trabalhador, é mobilizador ver reconhecida a sua responsabilidade, o seu potencial de criatividade e iniciativa compactada na sua contribuição profissional. Para Cunha *et al* (2010) o recurso que traz maior valor acrescentado às organizações são os recursos humanos, devendo a formação ser encarada como um investimento e não como um custo.

A formação profissional realizada em contexto empresarial tem vindo a assumir um lugar de destaque na articulação com o plano estratégico das organizações, pelo que

as maiores empresas decidem promovê-la com recurso a financiamento próprio. Neste caso, os seus processos são elaborados e desenvolvidos segundo objetivos específicos e de acordo com os interesses económicos e problemas de cada organização (Cardim, 2009). A formação é assim entendida como uma estratégia para a resolução de problemas ou para a preparação de mudanças no seio da organização.

A formação realizada nas empresas depende da forma como ela é entendida pelos responsáveis, da própria dimensão da empresa, dos recursos e do setor de atividade. Visto as empresas terem muitos problemas que são resolvidos através da formação, é importante e crucial envolver todos no processo (dirigentes, chefias e outros profissionais). As empresas com mais de 400/500 trabalhadores normalmente possuem estruturas de formação próprias. Cardim (2009: 6) afirma que “as grandes empresas têm, quase todas, instalações que podem ser utilizadas para tal, muitas têm técnicos dedicados a este trabalho e algumas têm mesmo formadores permanentes”.

Segundo este autor, existem três formas de organizar a formação: a atualização, que se refere a novas técnicas ou novas funções da profissão de acordo com as evoluções que se verificam na empresa (tecnológicas ou organizacionais); a reciclagem, que tem como principal finalidade a recuperação de capacidades que os trabalhadores vão perdendo (acontece normalmente em profissões muito exigentes) e a formação de promoção ou complementar, que se verifica quando os trabalhadores têm de se preparar para o desempenho de novas funções na sua profissão, ou quando são nomeados para novos cargos.

Aplicando uma metodologia semiparamétrica aos dados do Inquérito ao Emprego do INE, relativos aos anos de 1998 a 2001, Saraiva (2007) estimou os impactos de diferentes tipos de formação profissional sobre os salários, a estabilidade da relação contratual com o empregador e a empregabilidade. O autor concluiu, quanto aos impactos salariais, que a formação obtida nas empresas proporcionou ganhos salariais na ordem dos 20%, quando foram tomados como referência os indivíduos sem formação profissional. Verificou, ainda, que a duração da formação não parece ter grande influência na dimensão dos impactos. Quanto aos restantes tipos de formação, foi estimado que proporcionem impactos salariais na ordem dos 10%, se com uma duração não inferior a 1 ano, e de 7% se de duração inferior a 1 ano, sendo que a formação obtida nas escolas ou centros de formação profissional tem um impacto salarial ligeiramente menor do que o associado aos restantes tipos de formação. Os resultados encontrados sugerem, ainda, que por confronto com a não receção de qualquer tipo de formação

profissional, a formação obtida nas escolas profissionais e nos centros de formação, tem uma repercussão desfavorável sobre a entrosagem trabalhador-empregador, ou, eventualmente, favorável sobre a mobilidade dos trabalhadores. Este efeito é ainda mais acentuado se se tomar como referência a formação obtida em empresa independente, independentemente da sua duração. Quanto ao efeito sobre a empregabilidade, as estimativas obtidas pelo autor, apontam para a conclusão de que a formação profissional potencia o abandono da inatividade mas não garantidamente o emprego, verificando-se mesmo, que a formação obtida nas escolas e centros de formação conduz, com elevada probabilidade, ao desemprego. Porém, para uma determinada fração de desempregados, em especial se de longa duração, a obtenção de formação profissional poderá ser motivada pela própria situação de desemprego.

2. As qualificações: tal como são encaradas no sistema nacional

Em Portugal, existe uma entidade certificadora geral e outras por sectores que definem critérios de qualidade para o bom exercício das entidades formadoras. A Portaria nº 851/2010, de 6 de setembro, alterada e republicada pela Portaria nº 208/2013, 26 de junho, regula o sistema de certificação inserida na política de qualidade dos serviços das entidades formadoras, gerido pela Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho – Direção de Serviços de Qualidade e Acreditação (DGERT/DSQA) e o regime supletivo de certificação regulada por legislação setorial, gerido por diversas entidades setoriais. O sistema de certificação de entidades formadoras, a par de outros mecanismos, é um dos garantes da qualidade do Sistema Nacional de Qualificações em Portugal. Anteriormente, a acreditação da DGERT/DSQA poderia passar por diferentes etapas do processo formativo, sendo as instituições acreditadas para algumas dessas etapas, a saber: diagnóstico, planeamento, conceção, organização, execução e avaliação da formação. Este sistema realçava os momentos da atividade formativa e exigia procedimentos próprios por parte das instituições para cada um deles. Atualmente, com a tentativa de simplificar, as instituições passaram a ser certificadas para áreas de formação e estas exigências anteriormente referidas esbateram-se.

A formação e a educação são, como temos referido, determinantes, entre outros aspetos, para aumentar a empregabilidade e para a manutenção da mesma. Estes dois processos são outras tantas etapas de vida, sucessivas e complementares e não

estanques. Com esta ideia de base foi criada, em 2001, pela portaria nº 1082-A/2001, de 5 de setembro, uma rede de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros RVCC), já alterada pelas portarias 286-A/2002, de 15 de março; 86/2007, de 12 de janeiro, 370/2008, de 21 de maio e 135-A/2013 e de 28 de março, que regula a criação dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, atualmente em vigor.

O Sistema Nacional de Qualificações, criado pelo decreto-lei nº 396/2007, de 31 de dezembro, promove uma articulação efetiva entre a formação profissional inserida, quer no sistema educativo, quer no mercado de trabalho, estabelecendo objetivos e instrumentos comuns no contexto de um enquadramento institucional renovado. No âmbito do Sistema Nacional de Qualificações foram criados:

- o Quadro Nacional de Qualificações, que define a estrutura de níveis de qualificação, tendo como referência os princípios do Quadro Europeu de Qualificações, no que diz respeito à descrição das qualificações nacionais em termos de resultados de aprendizagem, de acordo com os descritores associados a cada nível de qualificação;

- o Catálogo Nacional de Qualificações, que se apresenta como um instrumento dinâmico, integrando as qualificações baseadas em competências e identificando, para cada uma, os respetivos referenciais de competências, de formação e o nível de qualificação de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações

- e a Caderneta Individual de Competências, onde se registam as competências adquiridas ou desenvolvidas pelo indivíduo ao longo da vida, referidas no Catálogo Nacional de Qualificações, bem como ações de formação concluídas com aproveitamento que não correspondam às que deram origem às competências registadas.

O decreto-lei n.º 14/2017 procede à primeira alteração ao decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro. Tendo em conta a criação do Programa Qualifica, com este decreto-lei é proposta a criação de um sistema de créditos que possibilite a capitalização coerente de unidades de formação e maior mobilidade e flexibilidade nos percursos formativos, bem como de um instrumento de orientação e registo individual de qualificações e competências - Passaporte Qualifica (portaria n.º 47/2017). Este vem permitir, não só registar as qualificações obtidas (numa lógica de currículo ou de caderneta), mas também identificar as competências em falta para completar um determinado percurso de formação, por forma a possibilitar a construção de trajetórias de formação mais

adequadas às necessidades de cada indivíduo, de entre as diferentes trajetórias possíveis.

Com a portaria n.º 47/2017 é, também, criado o Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissionais, que vem permitir a atribuição de pontos de crédito às qualificações que integram o Catálogo Nacional de Qualificações, bem como a outras formações certificadas não integradas no Catálogo, desde que estejam registadas no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa e cumpra os critérios de garantia da qualidade em vigor. É acomodada a norma que cria o instrumento de orientação e registo individual de qualificações e competências, permitindo o registo de todas as qualificações e competências que o indivíduo adquire ou desenvolve ao longo da vida, bem como as restantes ações de formação concluídas, distintas das que deram origem a qualificações e competências registadas.

É ainda adaptada a norma relativa aos centros especializados em qualificação de adultos, enquanto instrumentos essenciais na estratégia de qualificação de adultos, tendo como premissa fundamental não só a valorização das aprendizagens que foram adquirindo ao longo da vida, mas também a possibilidade efetiva de aumentarem e desenvolverem competências através de formação qualificante.

Aqui chegados, interessa referir a noção de dupla certificação que é a que, sendo desenvolvida por entidade formadora certificada para o efeito e integrada no Catálogo Nacional de Qualificações, confere, simultaneamente, uma certificação escolar e uma qualificação profissional. São exemplos disso, os cursos profissionais, de aprendizagem, de educação e formação, de especialização tecnológica e as formações modulares certificadas.

Constituem-se como pertencentes à rede de entidades formadoras do Sistema Nacional de Qualificações os centros para a qualificação e o ensino profissional; os estabelecimentos de ensino básico e secundário do Ministério da Educação; os centros de formação profissional e de reabilitação profissional de gestão direta e participada do IEFP; as escolas profissionais; os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com paralelismo pedagógico; as entidades formadoras de outros ministérios e as entidades com estruturas formativas certificadas, do sector privado.

Por fim, é de referir que o Código do Trabalho (aprovado pela Lei n.º 7/2009 de 12 de fevereiro), no seu artigo 130º, define os objetivos da formação profissional, que pode ser desenvolvida pelo empregador, por entidade formadora certificada para o efeito

ou por estabelecimento de ensino reconhecido pelo ministério competente e dá lugar à emissão de certificado e a registo na Caderneta Individual de Competências, nos termos do regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações. Já o artigo seguinte apresenta o empregador como o responsável pela promoção de ações formativas que melhorem a empregabilidade do trabalhador, bem como o aumento da produtividade e da competitividade da empresa.

3. O processo da avaliação enquadrada no ciclo de formação

Cunha *et al* (2010) propõem como etapas do ciclo formativo a fase de identificação ou diagnóstico das necessidades; a fase da programação; a fase da execução e a fase da avaliação. Coiteiro (em Bancaireiro *et al*, 2008), comparando o ciclo de formação a uma peça de teatro, apresenta um esquema mais amplo, referindo sete etapas enquadradas em três “atos”, que dão contexto ao procedimento, a saber: a rutura, que está dividida em três etapas - diagnóstico socio-organizacional da empresa, definição da política da empresa e diagnóstico de necessidades formativas; a construção, que é composta pelas etapas da elaboração do plano de formação, a programação e a organização da formação e o desenvolvimento e execução; e a verificação, que comporta a avaliação e controlo da formação.

A questão da avaliação da formação encontra-se no cerne da problemática do presente projeto de tese, pelo que, aqui chegados, é necessário aprofundar este domínio. Ao longo do tempo, foram sendo identificados diferentes modelos de abordagem desta etapa do ciclo formativo, que consiste na recolha de um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e na examinação do grau de adequação entre estas informações e os objetivos previamente estabelecidos (Barbier, 1990). Este processo conduz à tomada de decisões para melhorar o processo formativo.

A avaliação não é um fim em si mesmo, a sua finalidade é a otimização da formação. O interesse da avaliação nem sempre está nos resultados por si mas no que permite explicá-los, possibilitando, assim, progredir na qualidade da formação. Neste âmbito, um sistema de avaliação, se bem feito, acaba por ser um sistema de gestão.

Os resultados de um processo de avaliação podem estar orientados, entre outros, para o conhecimento das diferenças entre os objetivos e referenciais inicialmente fixados e os resultados efetivamente alcançados; dos efeitos da formação ao nível do

desempenho dos formandos nos postos de trabalho; e dos fatores explicativos que estão na base dos resultados esperados, quer estes tenham sido superados, quer tenham ficado aquém do esperado (Barbier, 1990).

O modelo de Kirkpatrick (1998) propõe quatro níveis de avaliação, em que cada um tem impacto nos seguintes. É privilegiada a sistematização das questões mais relevantes numa perspetiva prática, sendo o modelo mais usado para citações e referências teóricas. É composto por quatro diferentes níveis de análise, que correspondem a outras tantas fases do processo de avaliação da formação. A cada fase podemos fazer corresponder uma questão. A primeira prende-se com a opinião que os formandos têm sobre a formação, sendo normalmente efetuada no final de cada ação. A segunda questão está relacionada com a necessidade de avaliar se os formandos obtiveram os conhecimentos e competências enunciados para a ação de formação. A transferência de conhecimentos e competências para o seu local de trabalho constitui a terceira questão, enquanto a quarta questão nos remete para o campo dos objetivos da organização e do impacto da formação enquanto vetor de mudança, aperfeiçoamento e melhoramento da prática em local de trabalho, preocupando-se com a avaliação entre os objetivos e os resultados obtidos.

Assim, o nível 1 - avaliação de reação à formação - avalia a adequação da formação às necessidades e expectativas; a satisfação dos formandos quanto à qualidade dos conteúdos, dos métodos, suportes pedagógicos e da documentação entregue, performance do formador, ação de formação e à entidade formadora e o grau de aplicabilidade dos conhecimentos. O nível 2 - avaliação da aprendizagem - visa aferir os conhecimentos, o “saber fazer” adquirido pela formação, tendo como ponto de partida os objetivos inicialmente definidos. No nível 3 - avaliação de comportamento - trata-se de avaliar o exterior do processo formativo, no sentido de verificar quais os conhecimentos, comportamentos e competências adquiridas na formação, que o formando utiliza no seu posto de trabalho. O nível 4 - avaliação dos resultados - situa-se no domínio da validação da formação. Pretende-se validar a articulação entre o sistema de formação e os resultados, em relação aos objetivos organizacionais e implica uma clara definição dos objetivos organizacionais a médio prazo.

Apesar de este modelo ser muito citado e frequentemente seguido, ainda muito poucas organizações conseguem aplicar mais do que os dois primeiros níveis, estando normalmente remetidas apenas a essas duas fases da avaliação. Lopes (2010) afirma

que a razão para esta realidade pode estar no facto de as palavras de Kirkpatrick não terem sido suficientemente bem entendidas.

3.1. A questão da transferência da formação

É, agora, necessário determo-nos um pouco mais no nível três deste modelo, para nos referirmos à transferência da formação. Ao grau em que os formandos aplicam, no seu contexto de trabalho, os seus conhecimentos, competências, comportamentos ou atitudes que aprenderam numa determinada formação chama-se transferência da formação. Para que isso aconteça, é necessário que o que foi aprendido seja generalizado ao contexto de trabalho e conservado após a formação sendo, desta forma, uma medida de mudanças, a longo prazo, no desempenho profissional, decorrentes do reforço das competências (Yamhill e McLean, 2001, in Velada, 2007).

Têm surgido, nos últimos anos, vários modelos que procuram descrever os fatores que influenciam a transferência da formação para o local de trabalho. Velada (2007) parte de uma revisão da literatura para sistematizar a transferência, intrincando-a com três grandes fatores: conceção da formação; fatores individuais e fatores organizacionais, a seguir apresentados.

As variáveis que podem afetar a transferência ao nível da conceção da formação são os fatores de capacidade que agrupam a perceção da validade de conteúdos, o *design* da transferência, as oportunidades para transferir e a capacidade pessoal para o fazer; os princípios de aprendizagem onde podemos encontrar os elementos idênticos, os princípios gerais, a variabilidade de estímulos e as condições de prática e as estratégias pós-formativas, entre as quais temos o estabelecimento de objetivos, a autogestão e a prevenção de recaídas.

A um nível individual encontramos as características de personalidade associadas ao modelo *big five*, a saber: neuroticismo, conscienciosidade, abertura à experiência, amabilidade e extroversão; o *locus* de controlo; a orientação para objetivos; a capacidade cognitiva; as crenças de autoeficácia; a preparação prévia dos formandos; a motivação, onde são agrupados a motivação para aprender, o esforço de transferência, as mudanças de desempenho e a motivação para transferir; as atitudes face ao trabalho e/ou à carreira onde são relevantes a implicação organizacional, o envolvimento com a função, a exploração da carreira, o planeamento da carreira, a satisfação com o trabalho

e a veracidade organizacional; a aprendizagem e retenção; as reações dos formandos (afetivas e de utilidade) e as características sociodemográficas (género, idade, nível educacional, antiguidade e experiência anterior relevante).

Por fim, a nível organizacional encontramos as variáveis relacionadas com o clima de transferência e a cultura organizacional. Se esta última se associa à cultura de aprendizagem contínua, a primeira agrupa o suporte e sanções do supervisor, o suporte dos pares, o *feedback*, a abertura à mudança e os resultados pessoais positivos e negativos.

3.2. Return on investment: a verdade dos números

Mais recentemente, temos vindo a assistir à emergência de um “novo” nível de avaliação, que procura ir um pouco mais além do nível 4 do sistema de Kirkpatrick, já referido. O nível 5 – retorno do investimento (ROI – Return On Investment) - é a comparação, em valores monetários, dos resultados líquidos obtidos face ao custo do programa formativo (expresso em percentagens). Este novo nível de avaliação tornou-se muito popular, pois muitos diretores não estão dispostos a desenvolver um projeto de formação se não lhes é garantido um bom nível de retorno do investimento. Não lhes basta bons resultados, querem garantir uma recuperação do investimento. É importante não confundir retorno do investimento com índice custo/benefício. O problema de fundo deste quinto nível de avaliação consiste em isolar os benefícios ligados diretamente ao programa de formação, isto é, saber como quantificá-los separadamente.

O cálculo do retorno sobre o investimento começou no setor de manufatura, onde era fácil medir o tempo para concluir uma tarefa e o número de unidades produzidas. Em seguida, passou para o campo bancário, onde foi usado regularmente. O ROI é agora uma parte de cada área de negócio. Por exemplo, ele é usado para avaliar o custo / benefício de comprar novos computadores; para processos de terceirização que não estão dentro do *core business* de uma organização; para a construção de novas instalações e para programas de saúde / fitness para os funcionários. As pessoas usam-no ao considerar investimentos pessoais.

Calculamos o ROI para um elevado número de razões: para justificar o orçamento da formação (manter ou aumentar o investimento em formação); determinar a eficácia da formação; avaliar o método de treino utilizado e a utilização do tempo para formador

e empregado; para determinar se houve uma mudança no tempo, custo ou comportamento; para fornecer provas para a gestão / partes interessadas; para construir confiança e respeito pelas instituições, empregados e pelos formadores; para ganhar credibilidade junto dos executivos; para identificar áreas de melhoria; para responder ao pedido de informações do supervisor e para ajudar a equipa a manter os seus empregos.

O Rácio benefício-custo (RBC) é uma definição básica do ROI. Trata-se de uma quantificação da relação entre os benefícios de um programa e os seus custos, e obtém-se dividindo o Benefício do Programa pelo Custo do Programa. Quando o RBC é maior do que um, os benefícios superam os custos e o programa é considerado um sucesso. Quando o RCR é menor do que um, então os custos excedem os benefícios e indicam que melhorias ou mudanças provavelmente precisam de ser feitas para justificar a continuação do programa.

Outra definição útil e frequentemente usada expressa o ROI como a percentagem dos custos incorridos. A fórmula para calcular o ROI é: $ROI = \text{Benefício-Custo} / \text{Custo} \times 100$. Um resultado maior do que 100 significa que o programa tem um benefício líquido após a contabilização dos custos envolvidos na sua execução. Por exemplo, um ROI = 150 significa que o programa rendeu um retorno de 150 por cento sobre o dinheiro investido; i.e., o programa rendeu 1,5 euros por cada euro investido.

Um resultado inferior a 100 significa que o programa teve um custo líquido. Isso significa que o programa não recuperou o seu custo após a contabilização do benefício. Quando isso acontece, pode-se procurar um benefício "oculto" ou social que não é quantificável, como um aumento na moral dos funcionários após um programa de orientação. (Ou talvez a formação seja obrigatória e deva ser feita independentemente do ROI). Nesses casos, as partes interessadas e os decisores precisam de verificar se a escala de perda é justificável, dado o dinheiro gasto. Por exemplo, uma perda de 3 por cento de vários milhares de euros pode valer a pena pelos motivos referidos, mas 3 por cento de vários milhões pode não justificar o investimento. Isto é onde o ROI realmente se torna útil. Usado corretamente, pode ser um método objetivo para comparar os benefícios, custos e retornos dos programas formativos.

Esta técnica tem, evidentemente, dificuldades mas, apesar disso, não deixa de ser um exercício relevante.

Metodologia de Avaliação ROI



Fonte: Santos, 2015

Figura 1: metodologia de avaliação ROI

4. As organizações de economia social: a complexidade da diferença

O artigo 46º da Constituição da República Portuguesa (aprovada em 2 de abril de 1976 e revista em: 1982, 1989, 1992, 1997, 2001, 2004 e 2005) consagra, no seu número 1 que “os cidadãos têm o direito de, livremente e sem dependência de qualquer autorização, constituir associações, desde que estas não se destinem a promover a violência e os respetivos fins não sejam contrários à lei penal”.

O Artigo 4º do Decreto n.º 130/XII da Lei de Bases da Economia Social, aprovado pela Assembleia da República, em 15 de março de 2013, define as organizações que integram a Economia Social (OES), a saber:

- Cooperativas;
- Associações Mutualistas;
- Misericórdias;
- Fundações;

- Instituições Particulares de Solidariedade Social não abrangidas pelas alíneas anteriores;
- As associações com fins altruísticos que atuem no âmbito cultural, recreativo, do desporto e do desenvolvimento local;
- As entidades abrangidas pelos subsectores comunitário e autogestionário, integrados nos termos da Constituição no setor cooperativo e social;
- Outras entidades dotadas de personalidade jurídica, que respeitem os princípios orientadores da Economia Social.

Em Portugal existiam, em 2010, mais de 55 mil unidades consideradas no âmbito da Economia Social, em que as Associações e outras OES representavam 94%.

Segundo a Conta Satélite deste sector, em 2010, as Cooperativas ocupam o segundo grupo de entidades da Economia Social com maior peso relativo, em termos do número de unidades, Valor Acrescentado Bruto (VAB) e Remunerações. Já as Mutualidades foram as entidades que apresentaram, em 2010, o VAB gerado por equivalente a tempo completo (ETC) e a remuneração média mais elevados.

Carvalho (2013) fez, pela primeira vez, uma caracterização da Economia Social em Portugal com destaque para as seguintes conclusões:

- “Em termos de dimensão relativa do setor, em 2010 o VAB da Economia Social representou 2,8% do VAB nacional total e 5,5% do emprego remunerado - ETC.
- A remuneração média (por ETC) nas OES correspondeu a 83,1% da média nacional, embora apresentando uma dispersão significativa.
- Das 55 383 unidades consideradas no âmbito da Economia Social em 2010, as Associações e outras OES representavam 94%, sendo responsáveis por 54,1% do VAB e 64,9% do emprego (ETC remunerado). As Cooperativas constituíam o segundo grupo de entidades da Economia Social com maior peso relativo, em termos do número de unidades, VAB e remunerações.
- Perto de metade (48,4%) das OES exerciam atividades na área da cultura, desporto e recreio, mas o seu peso em termos de VAB e emprego remunerado (ETC) era relativamente diminuto (6,8% e 5,4%, respetivamente);
- A ação social gerou 41,3% do Valor Acrescentado Bruto das OES, sendo responsável por 48,6% do emprego remunerado (ETC);

- O setor da Economia Social registou uma necessidade líquida de financiamento de 570,7 milhões de euros. Contudo, as Cooperativas (fundamentalmente devido às que se integram na área financeira), as Mutualidades e Fundações da Economia Social apresentaram capacidade líquida de financiamento;
- Os recursos das OES foram fundamentalmente gerados pela produção (62,8%) e por outras transferências correntes e outros subsídios à produção (23,8%). As despesas das OES consistiram, principalmente, em consumo intermédio (31,4%), remunerações (26,8%) e transferências sociais (24,3%);
- Em 2010, existiam 5 022 Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Estas representaram 50,1% do VAB, 42,6% das remunerações e 38,2% da necessidade líquida de financiamento da Economia Social”.

Tendo sido o ano de 2013 aquele em que a crise económica e financeira mais se fez sentir, e tendo sido recentemente divulgada a Conta Satélite de 2013, convém aprofundar algumas conclusões constatadas neste documento.

O Instituto Nacional de Estatística (2016), ao divulgar a Conta Satélite da Economia Social de 2013, realça que o sector da economia social revelou um comportamento económico francamente positivo, em contraciclo com a economia nacional, registando, o número de instituições, um crescimento de 10,6% entre 2010 e 2013, com um registo total de 61.268 entidades neste último ano referido. Desta forma, o peso destas entidades subiu para os 5,2% no emprego total e para os 6% quando consideramos o emprego remunerado na economia nacional.

Este setor manteve estável o seu contributo para o VAB nacional o que significa, atendendo à redução do VAB nacional, que registou neste período, em termos relativos, um ligeiro acréscimo.

Em 2013, a economia social esteve presente transversalmente em todas as atividades económicas e em todas as regiões NUTS III de Portugal, ainda que estas instituições se localizem com maior intensidade na Área Metropolitana de Lisboa (23%) e na Área Metropolitana do Porto (11,7%).

Por ser de relevo para esta tese e no que respeita à área das atividades económicas, é necessário referir que a cultura, desporto e recreio ocupava, em 2013 mais de 50% das unidades de economia social, enquanto a área do ensino e investigação ocupava 4,1% destas instituições, após um decréscimo na comparação com 2010. As

organizações profissionais, sindicais e políticas estão representadas em 4,8% num sentido ascendente quando comparado o mesmo período.

4.1. A responsabilidade social das organizações formadoras de economia social

A abordagem da responsabilidade social das organizações, no seu conceito mais amplo, fez incrementar novas perceções e comportamentos por parte da sociedade e de todos os stakeholders, que sentem a necessidade de participar do processo de desenvolvimento social, humano, económico, político, cultural e ambiental local, regional e global (Pompeu, 2011).

As ações de combate às desigualdades sociais e ao abismo cultural que divide os cidadãos e a promoção do desenvolvimento e do bem-estar do ser humano não são tarefas exclusivas do Estado, elas são transversais a todas as instituições e seres humanos.

Para Larrinaga y Moneva (2002) o desenvolvimento sustentável das organizações está associado a questões ecológicas (possibilitando um meio ambiente saudável e equilibrado às gerações futuras), económicas (permitindo o desenvolvimento harmonioso) e sociais (reduzindo as desigualdades).

A Direção Geral de Segurança Social (2015) defende que as organizações do sector social e solidário têm assumido um papel de relevo no estabelecimento e desenvolvimento de um conjunto de respostas sociais, mostrando uma abordagem de proximidade com benefícios para os cidadãos. Defende ainda que a ação de Solidariedade Social desenvolvida pelas IPSS se estende a outros domínios que não só os de segurança social, nomeadamente a saúde e a educação e que têm importância no apoio aos cidadãos e na dinamização que implementa nas economias locais, afirmando-se, assim, como agentes contributivos para a dinamização económica e social do País, com destaque na criação de postos de trabalho.

Mas é também, cada vez maior o grau de exigência com que estas organizações são encaradas, ao nível da transparência da atividade, da avaliação de desempenho, da divulgação dos resultados e da sua competência na gestão de recursos que são muitas vezes cedidos por terceiros, frequentemente o Estado. Por outro lado, as doações / filantropia são, cada vez mais, consideradas como investimento em que os financiadores

se tornam mais ativos no envolvimento nos projetos participando, frequentemente, nos mesmos (Raymond, 2010). Desta forma, o impacto social dos investimentos dos filantropos tem de ser constantemente medido, tornando-se necessário operacionalizar a criação de valor associada ao investimento num programa ou organização.

A este respeito, interessa referir que o processo de criação de valor das organizações de economia social tem uma componente económica e social. Meneses *et al* (2010: 132) afirmam: “o sector não pode ser inteiramente caritativo ou voluntário (...) receitas e lucros são variáveis que vão e devem coexistir com uma missão social”.

Têm sido, aliás, nos últimos anos, desenvolvidas metodologias de medição do retorno social – *Social Return on Investment* (SROI) que, de acordo com Machado (2015: 13) “permitem a avaliação e mensuração dos resultados de acordo com o seu processo de criação de valor – económico e social – tendo em conta as características específicas da organização, a diversidade de áreas de atuação e a sua missão” .

Já o Manual para Formulação e Avaliação de Projetos Sociais (1997: 23) afirma que o êxito de um projeto não deriva do valor do investimento mas do impacto que ele produz em função dos objetivos, pelo que é necessário determinar o impacto que se pretende criar.

Sabemos que as organizações de economia social apresentam, como pontos fundamentais para o seu funcionamento, o respeito pela dimensão humana, a vontade de promover espaços de realização individual, a visão democrática e participada, a elevação dos valores sociais em detrimento dos económicos, dando primazia às pessoas e ao trabalho sobre o capital e a assunção de responsabilidades individuais e coletivas.

As instituições de economia social recusam, endogenamente, situações e formas de discriminação, independentemente da ascendência, idade, sexo, orientação sexual, estado civil, situação familiar, património genético, condição física, nacionalidade, origem étnica, religião, território de origem, língua, raça, instrução, situação económica, origem ou condição social, convicções políticas ou ideológicas ou filiação sindical.

O respeito pelo princípio da igualdade de oportunidades, na equidade no acesso aos serviços, neste caso à formação, não permitindo qualquer tipo de discriminação associada ao género ou qualquer outra, constitui-se como fundamental das organizações de economia social, mais que em qualquer outra. A paridade é, para estas organizações, um princípio no acesso às ações desenvolvidas, promovendo a participação das mulheres no acesso a formações e ao mercado de trabalho.

Nas organizações de economia social há uma noção clara de que a formação e a educação são determinantes, entre outros, para aumentar a inserção social, a empregabilidade e a sua manutenção e os aspetos relativos à sensação de utilidade e elevação da estima pessoal.

Por outro lado, a desigualdade e a exclusão, em que se inscrevem as ações de qualificação de pessoas com deficiência e incapacidade, são geralmente, contrapostas a padrões de normalidade socialmente pré-estabelecidos. No entanto, a exclusão deve ser vista como uma realidade dinâmica que depende da trajetória de vida das pessoas, mas também dos processos de construção social de direitos, deveres e construção da identidade e representações sociais de cada um (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006).

Mas este é um fenómeno multidimensional em que se destaca a relação entre as pessoas e as instituições, os recursos e as regras para lhes conferir o acesso aos direitos. No Documento das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, datado de 1995, especifica-se o conceito da igualdade de participação como o processo pelo qual os diversos sistemas da sociedade e o meio envolvente (serviços, atividades, informação, etc.) se tornam acessíveis a todos. Isto leva a que as necessidades de todos e de cada um tenham igual importância, que sejam essas necessidades a base de planeamento das sociedades e que todos os recursos sejam utilizados de forma a garantir a cada pessoa uma igual oportunidade de participação. As pessoas com deficiência, quando atingem a igualdade de oportunidades, passam também a ter iguais obrigações. À medida que os direitos são atingidos as sociedades devem aumentar as suas expectativas face às pessoas com deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) reconhece-lhes direitos como indivíduos em pleno gozo das suas capacidades e não meros destinatários ou beneficiários de apoios sociais, tratamento médico ou proteção social. Desta forma, as pessoas com deficiência constituem-se como capazes de adquirir uma formação e ser produtivas, sendo apenas necessário que se desenvolvam as condições à expressão das suas capacidades, enquadradas numa reestruturação social capaz de reconhecer as diferenças.

Também a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (2003) retira a tónica da deficiência / incapacidade da pessoa e do seu problema, passando a encará-la na relação desta com o seu contexto, competindo à sociedade a criação de condições de promoção da igualdade de oportunidades e plena participação

e autonomia dos cidadãos. A este nível, deverá ser estimulado o desenvolvimento de competências, a valorização pessoal, profissional e de integração social, apoiando e garantindo o constante trabalho dos aspetos motivacionais, para que, em igualdade de circunstâncias, as realizações e os desempenhos individuais permitam a positiva diferenciação destes formandos.

5. Modelo de análise - hipóteses

De acordo com Karl Popper, que propôs a perspetiva do “racionalismo crítico”, a ciência apresenta a característica de falsificabilidade devendo, para isso, infirmar ou confirmar hipóteses formuladas com base em variáveis dependentes e independentes.

Tal como foi referido no início, a presente tese tem por objetivo efetuar um estudo que relacione as perceções de transferência da formação com as de retorno do investimento da formação. As entidades certificadas do terceiro setor do distrito de Santarém foram o objeto empírico deste trabalho. Procurou-se, desta forma, identificar os critérios de eficácia e eficiência destas organizações. A configuração estatutária que estas assumem torna-se relevante, possibilitando a capacidade de este estudo poder confirmar ou infirmar a relação com os critérios aqui identificados para o estudo da eficácia e da eficiência. Definimos como hipóteses desta tese:

H1. Os indicadores de transferência que os formandos das entidades de economia social formadoras certificadas do distrito de Santarém apresentam não estão relacionados com o tipo de configuração que as mesmas assumem.

H2. A avaliação do retorno do investimento que os gestores de formação destas instituições fazem da formação que desenvolvem não está relacionada com o tipo de configuração que as mesmas assumem.

H3. O cálculo do retorno do investimento dos gestores identificados está positiva e significativamente relacionado com a transferência da formação.

CAPÍTULO II
ESTUDO EMPÍRICO

1. População, amostra e métodos de recolha de informações

Existem 41 entidades certificadas pela DGERT/DSQA sedeadas no distrito de Santarém, das quais 13 pertencem ao terceiro setor. Sendo as organizações de economia social díspares no que respeita à sua forma de constituição e associação, objetivos a que se propõem e interesses que representam, procurámos fazer a identificação de critérios diferenciadores entre elas:

- as instituições particulares de solidariedade social (IPSS), ainda que certificadas para o desenvolvimento de formação, direcionam-se para ações que privilegiam a resposta aos públicos a que se dirigem (incluímos aqui os Centros de Recuperação Infantil);

- as associações patronais, claramente as mais desenvolvidas a este nível, possuidoras de melhores recursos e destacadas na extensão da oferta de áreas formativas;

- e as associações socioprofissionais, que representam interesses de classe e se focalizam no melhoramento das competências daqueles a quem se dirigem.

A avaliação da formação é, como já vimos, um processo amplo e complexo que supõe a necessidade de recolher informação em diferentes momentos e a diferentes níveis, tendo em vista a melhoria do dispositivo de formação e dos seus resultados. A avaliação da transferência de competências é cada vez mais importante dado que, muitas vezes, não existe uma correspondência necessária entre a aquisição de saberes e a capacidade para os mobilizar ou aplicar no contexto de trabalho trazendo, assim, valor acrescentado à organização (é verdade que deter um saber não confere a capacidade de o usar nos vários contextos laborais e de vida...).

Dada a extensão do trabalho, obrigámo-nos a direcionar esta tese para a avaliação da formação em apenas dois dos cinco níveis propostos por Kirkpatrick, talvez aqueles menos aprofundados pelos estudos científicos que consultámos. No nível três, procurámos captar a perceção que os formandos, ainda em aquisição de competências, têm relativamente à transferência que farão destas aquisições para o seu posto de trabalho. No nível cinco, procurámos avaliar os resultados da formação, a partir da perceção dos gestores de formação das entidades formadoras identificadas, na comparação com o investimento, calculando o rácio benefícios / custos e o retorno do investimento. Por fim, procurámos encontrar a correlação entre a transferência e o

retorno do investimento e considerámos como previsível que entidades que conseguem melhores resultados nos indicadores da transferência consigam, também, melhores resultados no indicador *return on investment*.

Com vista à aplicação do instrumento que mede a transferência da formação, utilizámos um método de amostragem aleatória simples, selecionando formandos atuais destas entidades, de acordo com uma distribuição percentual relacionada com o volume de formação em desenvolvimento, até um total de 100 inquéritos.

Para o cálculo do retorno do investimento, seguimos o método inscrito na descrição do instrumento, aplicando-o a todos os responsáveis da formação das entidades formadoras, sedeadas no distrito de Santarém e pertencentes a organizações de economia social, que aceitaram colaborar no presente estudo. O procedimento implicou a realização de entrevistas com os gestores de formação das entidades, como forma de recolher alguns dados prévios, de apresentar as instruções e de as tornar mais normativas no cálculo dos rácios.

A totalidade do universo era inicialmente composta por 13 instituições, identificadas no site da DGERT/DSQA, a saber:

Denominação social	Endereço da sede
Santa Casa da Misericórdia de Santarém	Largo Cândido dos Reis, 17 2001 - 901 Santarém
ACISO - Associação Empresarial Ourém-Fátima	Travessa 10 de junho, 11 2490 - 567 Ourém
Centro de Reabilitação e Integração Torrejano	Avenida do Bom Amor 2350 - 649 Torres Novas
Centro de Recuperação e Integração de Abrantes	Quinta das Pinheiras - Zona Industrial de Alferrarede, Apartado 73 2204 - 906 Alferrarede
Centro de Reabilitação e Integração de Fátima	Apartado 216 2496 - 908 Fátima
CIRE- Centro de Integração e Reabilitação de Tomar	Travessa Jacome Ratton 2300 - 612 Tomar
ATAM - Associação dos Trabalhadores da Administração Local	Praça do Município n.º 15 A Apartado 219 2001 - 903 Santarém

Agrotejo - União Agrícola do Norte do Vale do Tejo	Largo da Imaculada Conceição nº1 2150 - 125 Golegã
VITICARTAXO - Associação de Vitivinicultores da Região do Cartaxo e Azambuja	Rua de Santo António, Ribeira do Cartaxo Apartado 13 2071 - 909 Cartaxo
Nersant - Associação Empresarial	Várzea de Mesiões, Apartado 177 2354 - 909 Torres Novas
ADIRN - Associação para o Desenvolvimento Integrado do Ribatejo Norte	Alameda Um de Março - Centro comercial Templários - 3º andar 2300 - 431 Tomar
ANIMAR - Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local	Rua Quinze de Março, nº2, 1º andar 2000 - 119 Santarém
Associação dos Agricultores da Serra e Norte da Estremadura	AASNE, Casal da Charnequinha lote 1, 1ºD 2490 - 570 Ourém

Tabela 1: lista de entidades de economia social certificadas pela DGERT/DSQA do distrito de Santarém

Aceitaram colaborar neste estudo as entidades seguintes:

Denominação social	Endereço da sede
Santa Casa da Misericórdia de Santarém	Largo Cândido dos Reis, 17 2001 - 901 Santarém
Centro de Recuperação e Integração de Abrantes	Quinta das Pinheiras - Zona Industrial de Alferrarede, Apartado 73 2204 - 906 Alferrarede
ATAM - Associação dos Trabalhadores da Administração Local	Praça do Município n.º 15 A Apartado 219 2001 - 903 Santarém
VITICARTAXO - Associação de Vitivinicultores da Região do Cartaxo e Azambuja	Rua de Santo António, Ribeira do Cartaxo Apartado 13 2071 - 909 Cartaxo

Tabela 2: lista de entidades que colaboraram no presente estudo

O grupo das associações de utilidade pública foi composto pela Santa Casa da Misericórdia de Santarém e o Centro de Recuperação e Integração de Abrantes. Para o

grupo das associações socioprofissionais contribuíram a ATAM – Associação dos Trabalhadores a Administração Local e a VITICARTAXO – Associação de Vitivinicultores da Região do Cartaxo e Azambuja. Quanto ao grupo das associações patronais, onde estavam incluídas a ACISO – Associação Empresarial de Ourém-Fátima e a Nersant – Associação Empresarial, não foi possível obter qualquer representante, sendo que da primeira obtivemos uma resposta de indisponibilidade para este estudo, e da segunda, apesar de múltiplos contactos, não obtivemos qualquer resposta.

1.1. Instrumentos

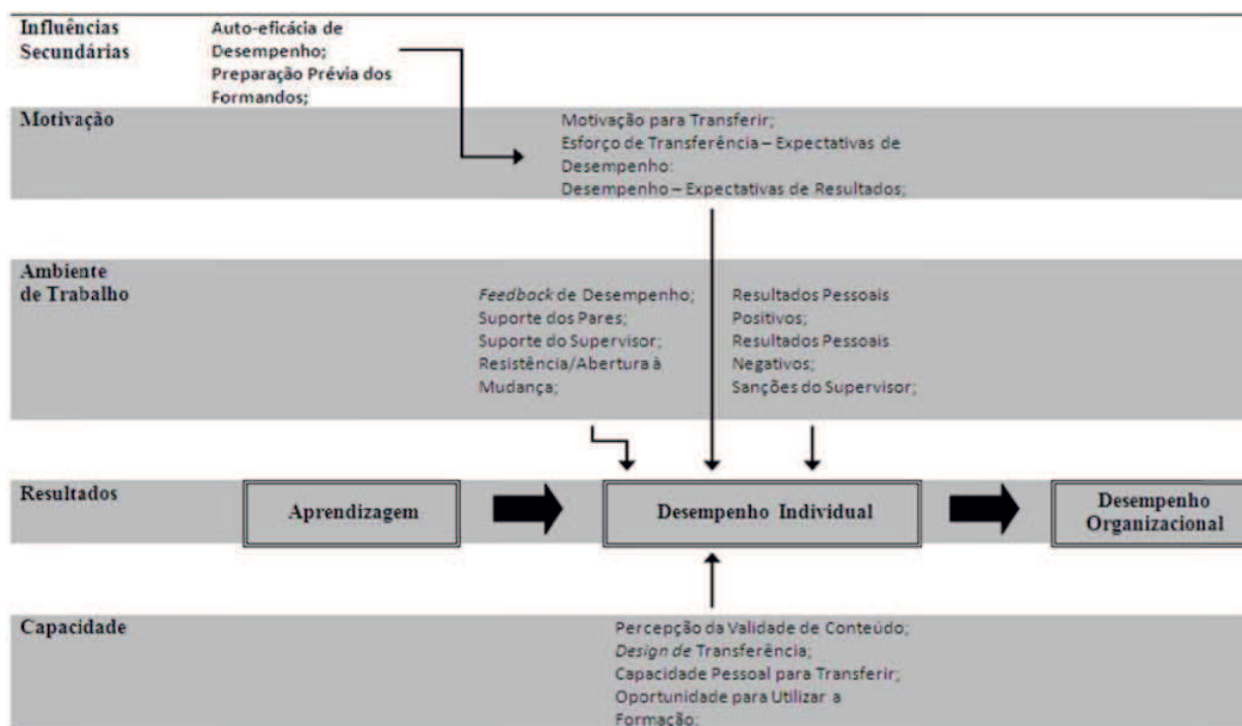
Passamos, de seguida, a apresentar e a descrever cada um dos instrumentos utilizados:

1.1.1. LTSI Inventário do Sistema de Transferência da Aprendizagem (Holton *et al*, 1997). Descrito e validado por Velada em 2007.

A primeira versão do LTSI foi desenvolvida por Holton e colaboradores (1997) e foi denominada de Learning Transfer Questionnaire (LTQ). Este primeiro questionário era composto por 66 indicadores, sendo que 49 dos mesmos foram adaptados do instrumento sobre clima de transferência de Rouiller e Goldstein (1993) e os restantes 17 indicadores foram acrescentados pelos autores para representar um novo constructo designado por «oportunidade para o desempenho». Era também intenção melhorar algumas escalas já existentes, nomeadamente o design de transferência, o envolvimento no diagnóstico de necessidades, a validade de conteúdo da formação, as pistas sociais e o suporte social. A realização de uma análise fatorial exploratória deste instrumento permitiu a extração de nove fatores que formaram o primeiro Learning Transfer Questionnaire.

Holton e colaboradores (2000) melhoraram, alguns anos mais tarde, o primeiro questionário, o LTQ, com o objetivo de desenvolver um instrumento que englobasse uma maior quantidade de fatores que influenciam a transferência da formação. Reduziram o número excessivo de indicadores de alguns constructos, como o suporte do supervisor, e o acréscimo de escalas adicionais às nove já existentes.

A estrutura conceptual deste novo instrumento é baseada no Modelo de Avaliação proposto por Holton (1996). Este considera que o desempenho individual é influenciado diretamente por um conjunto de três fatores: motivação, ambiente de trabalho e fatores de capacidade, e indiretamente influenciado, através dos fatores motivacionais, por influências secundárias. Para ajustar o instrumento ao modelo, os autores adaptaram os nove constructos previamente identificados e, com base na literatura, incluíram mais sete novos constructos: auto-eficácia de desempenho, esforço de transferência – expectativas de desempenho, desempenho – expectativas de resultados, capacidade pessoal para transferir, feedback de desempenho, preparação prévia dos formandos e motivação para transferir.



Fonte: Leal, 2011 a partir da adaptação de Holton e colaboradores, 2000, 2005

Figura 2: modelo de avaliação da transferência

Deste modo, o novo instrumento, agora denominado de Learning Transfer System Inventory (LTSI), encontra-se dividido em dois domínios de constructos diferentes: o primeiro (escalas específicas de formação) que representam 11 fatores; o segundo (escalas gerais de formação) que representam cinco constructos.

Para testar a validade de constructo do LTSI, Holton e colaboradores (2000) aplicaram o instrumento a 1.616 formandos provenientes de uma grande variedade de

indústrias e que frequentaram diversos programas de formação. Os dois diferentes domínios do instrumento foram submetidos a análises fatoriais independentes. Depois de retirados da análise indicadores desapropriados, o instrumento final resultou em 68 indicadores representando a hipotetizada estrutura fatorial de dezasseis fatores. No entanto, alguns destes dezasseis constructos apresentaram baixas consistências internas, ou seja, valores de Alfa de Cronbach iguais ou inferiores a 70. São eles: resultados pessoais positivos, capacidade pessoal para transferir, sanções do supervisor, oportunidade para utilizar a formação e feedback de desempenho.

Com a intenção de melhorar a consistência interna das referidas escalas, o LTSI conheceu um novo desenvolvimento (Holton e Bates, 2002). Deste modo, foram acrescentados 21 novos indicadores de investigação aos 68 indicadores já validados. A versão mais recente do LTSI engloba 89 indicadores, que representam os dezasseis fatores de transferência. O domínio específico de formação é composto por 63 indicadores que medem onze fatores: preparação prévia dos formandos, motivação para transferir, resultados pessoais positivos, resultados pessoais negativos, capacidade pessoal para transferir, suporte dos pares, suporte do supervisor, sanções do supervisor, percepção de validade de conteúdo, design de transferência e oportunidade para utilizar a formação. No que diz respeito ao domínio geral de formação, este é composto por 26 indicadores que representam cinco fatores: esforço de transferência – expectativas de desempenho, desempenho – expectativas de resultados, resistência/abertura à mudança, autoeficácia de desempenho e feedback de desempenho.

Com o objetivo de testar a validade do constructo LTSI em Portugal, após extensa revisão dos trabalhos em diferentes dimensões geográficas, Velada (2007) aplicou um instrumento de 89 itens, respondidos numa escala de *Likert* de 5 pontos em que 1 correspondia a “discordo totalmente” e 5 correspondia a “concordo totalmente”, a uma população de 484 participantes em cursos de formação profissional. Encontrou boa consistência interna dos fatores obtendo uma estrutura fatorial consistente e determinou a versão aqui referida, em comparação com um instrumento de menores dimensões, como a mais adequada para a utilização em Portugal. Ainda assim, na análise de MANOVAS foram encontradas algumas diferenças estatisticamente significativas em termos de género, escalões etários e escolaridade. No entanto, concluiu a autora que “o LTSI é um instrumento válido e credível para avaliar os fatores da transferência” (Velada, 2007: 159). Reconhece, no entanto, a necessidade de percorrer algum caminho, para conhecimento mais aprofundado e sistematizado sobre a transferência da formação.

1.1.2. Return on investment

Com o objetivo de disponibilizar informações úteis sobre boas práticas e exemplos de sucesso na área da avaliação e do retorno do investimento em formação, foi criado o projeto AVALNET (Ganito, 2009). Trata-se de uma rede europeia que em Portugal é composta pelos parceiros: CECOIA (<http://www.cecoa.pt/>), CENFIM (<http://www.cenfim.pt/>), FDTI (<http://juventude.gov.pt/Portal/FDTI>) e UCP (<http://ucp.pt>). Este projeto disponibiliza um repositório digital de boas práticas, estudos de caso e exemplos de sucesso de empresas nas áreas da avaliação e do ROI da formação. Uma das ferramentas disponibilizadas é uma folha de cálculo, devidamente contextualizada e explicada do ponto de vista dos procedimentos, em anexo. Apresenta o cálculo do retorno do investimento e do rácio benefícios custos, em que estes são contabilizados.

Santos (2015), com a questão de como o ROI pode contribuir para uma mais eficaz abordagem de todo o processo de formação, faz uma análise comparada com outros modelos de avaliação, detendo-se na análise do “Projecto ROI”, financiado pela Comissão Europeia, através do Programa Leonardo Da Vinci, levado a acabo pela CECOIA entre 2003 e 2005. É, neste trabalho, apresentada a distinção entre ROI em capital humano (oportunidade de investimento considerada subvalorizada) e ROI em capital não humano.

Figueiredo (2008) propõe, para uma implementação de sucesso, a utilização de uma metodologia ROI o mais simples possível, económica, com hipóteses, metodologias e técnicas credíveis, lógicas e práticas, flexíveis e incluindo todos os custos. É reconhecido por Santos (2015) que o ROI fornece informação valiosa para que a gestão de recursos humanos possa observar os resultados das suas ações, a partir de uma otimização do tempo dos profissionais e do alinhamento dos programas que desenvolvem com os objetivos estratégicos das organizações. A avaliação da formação, sendo fundamental, assume uma nova dimensão com a metodologia ROI, para finalmente compreendermos se o investimento efetuado em formação e os seus retornos aportam verdadeira criação de valor.

Existem, ainda assim, vários fatores, quer externos, quer internos da organização que interferem nos resultados, que sendo alheios à formação os influenciam, tais como: novidades tecnológicas, mudanças nos concorrentes e nas condições de mercado, alterações legislativas, remuneratórias, rotação de funcionários, etc. Assim, ainda que

não se possa avaliar com o rigor pretendido, devemos responder a uma questão principal, que é a de saber se caso a formação não tivesse ocorrido, a organização estaria igual, melhor ou pior. Lopes (2010) diz que, caso se consiga responder cabalmente a esta questão, então o trabalho de avaliação da formação pode ser considerado como bem-sucedido.

Para o cálculo dos benefícios, entram em linha de conta indicadores como a produtividade por trabalhador, os lucros por trabalhador, o aumento do número de clientes, o decréscimo da rotatividade, o aumento da satisfação dos clientes, a melhoria da capacidade de resposta a clientes, a redução das reclamações, o aumento da satisfação dos colaboradores, a melhoria de desempenho da equipa, a melhoria da qualidade dos produtos e serviços, os prémios de produtividade, os prémios de desempenho, entre outros benefícios.

Para o cálculo dos custos são considerados os custos com o desenvolvimento do curso, com o software, os materiais de formação, o equipamento, o pagamento a formadores, com instalações (melhorias, coffee breaks), rendas, tempo dos participantes (perda de outras oportunidades), coordenação e administração e avaliação.

1.2. Procedimentos

Apesar de termos entrado em contacto com as 13 instituições acima identificadas, apenas 4 aceitaram colaborar no presente estudo, que foram as que já anteriormente descrevemos. Primeiramente foi enviado um email para o contacto geral da instituição, onde foram explicados os objetivos do estudo e as formas e estratégias para a colaboração com a investigação. Seguidamente entrámos em contacto telefónico com todas as entidades, tendo sido identificados os responsáveis institucionais pela formação e reforçado o pedido em causa. Esta foi, aliás, uma altura em que tivemos o privilégio de contar com a colaboração do nosso orientador, que aceitou contactar telefonicamente as organizações que estavam a demorar mais na resposta ao pedido.

Foram, posteriormente, operacionalizadas duas ou mais reuniões com o responsável da formação, tendo sido entregues os questionários de avaliação de transferência em número suficiente para os respondentes e explicadas as estratégias gerais de resolução e de identificação de valores a colocar na ferramenta que avalia o return on investment. No caso da Viticartaxo e da ATAM, foi-nos possibilitado o acesso

a grupos formativos tendo tido, nós próprios, a possibilidade de fazer a aplicação dos questionários. Finalmente, recolhemos o ficheiro em Excel de medição do retorno, anteriormente preenchido pelos gestores de formação.

Para o tratamento dos dados, privilegiámos a utilização de estatísticas descritivas como frequências e percentagens, apresentamos medidas de tendência central (que descrevem o resultado típico, médio ou central de uma distribuição) como sejam a média, a mediana e a moda; determinamos a variabilidade (que nos informa acerca de como os resultados diferem ou variam) como o desvio padrão; utilizamos, também, medidas de correlação (medida em que duas variáveis estão associadas ou ocorrem conjuntamente) como seja o coeficiente r de Pearson (em que $r = \frac{\sum x z_y}{N}$, que nos indica a força de uma possível associação entre duas variáveis).

2. Apresentação das entidades

2.1. Associação dos Trabalhadores da Administração Local

Contactos:

Praça do Município, nº 15^a, Apartado 219

2001-903 SANTARÉM

Telefone: 243 330 270

Site: <http://www.atam.pt/>

E-mail: geral@atam.pt

Subordinada ao lema “informar, formar e valorizar”, a Associação dos Trabalhadores da Administração Local nasceu da necessidade de “promover os princípios, os valores e as boas práticas do serviço público local. Esta é uma associação que tem por objetivos:

- representar, defender e promover os direitos e interesses legalmente protegidos dos trabalhadores da administração local;

- fomentar iniciativas destinadas ao aperfeiçoamento profissional de quem é titular de uma relação jurídica de emprego público e à melhoria do seu desempenho enquanto trabalhador e

- desenvolver ações que visem o reforço da importância da administração local e a valorização dos trabalhadores que exercem funções públicas.

Sendo uma associação profissional de âmbito nacional, tem como missão assegurar “a qualidade, regime e identidade dos trabalhadores da administração local com vista ao reforço do seu estatuto jurídico-funcional”.

A ATAM desenvolve ações de apoio técnico, de que são exemplo as consultas, pareceres e estudos técnicos e as reuniões de aperfeiçoamento profissional, entre outros; a qualificação profissional, em que entram em linha de conta o Colóquio Nacional Anual da ATAM, o encontro de marketing e comunicação autárquica, os cursos de formação, seminários e outros encontros técnicos. Aos seus associados oferece, ainda, mais-valias como o acesso a apartamentos de férias, descontos no âmbito de parcerias, o encontro de aposentados e outros serviços e produtos. Desenvolve, também, as revistas “O Municipal” e “Municipalismo”, a “BD ATAM” e a newsletter.

Sendo certificada pela DGERT/DSQA desde setembro de 2013, para as áreas de educação e formação 342 - marketing e publicidade, 344 - contabilidade e fiscalidade, 345 - gestão e administração e 380 - direito, a ATAM apresenta um grande leque de formações. Teve, em 2015, 1632 pessoas em formação, distribuídas por 73 ações, de que são exemplo os cursos: “novo código do procedimento administrativo”, “marketing e gestão de vendas”, “prevenção, proteção de erros e fraudes nas autarquias” e “novo sistema de normalização contabilística”. Dois terços dos formandos eram não associados. A ATAM apresenta um catálogo anual de formação mas está disponível para operacionalizar formações à medida das organizações de poder local e/ou *on-job*. As ações desenvolvidas têm tido um regime preferencial de autofinanciamento.

2.2. Santa Casa da Misericórdia de Santarém

Contactos:

Largo Cândido dos Reis - Apartado 23

2001-901 SANTARÉM

Telefone: 243 305 260

Fax: 243 305 269

Site: <http://www.scms.pt/>

E-mail: geral@scms.pt

Enquadrada nos Estatutos das Misericórdias Portuguesas, vulgarmente chamados de “compromissos”, a data da fundação da Confraria da Misericórdia de Santarém parece remontar, pelo menos, ao ano de 1500.

Em 1577 foi redigido o novo Compromisso, que foi aceite e confirmado pelo Cardeal-Rei, D. Henrique, por alvará de 8 de julho de 1577. Este determina o “[...] fundamento desta Santa Confraria e Irmandade cumprir as Obras de Misericórdia [...] que são catorze: são sete espirituais e sete corporais.”

Das «espirituais» eram enumeradas as seguintes: ensinar aos simples; dar bom conselho a quem o pede; castigar com caridade os que erram; consolar os tristes desconsolados; perdoar a quem «nos errou»; sofrer as injúrias com paciência e rogar a Deus, pelos vivos e pelos mortos. Quanto às «corporais», por sua vez, eram referidas: remir os cativos e visitar os presos; curar os enfermos; cobrir os nus; dar de comer aos famintos; dar de beber aos que «hão» sede; dar pousada aos peregrinos e pobres e enterrar os finados.

Estas constituem-se, ainda hoje, como as orientações estratégicas da atual Santa Casa da Misericórdia de Santarém, apresentando-se com grande premência às necessidades atuais e constituindo valores que se traduzem em respostas sociais relevantes.

A gestão de uma instituição que renova diariamente a sua história obriga a um planeamento estratégico moderno, centrado nas relações institucionais e nas pessoas e a uma especial importância ao papel do voluntariado. Atualmente, a Santa Casa da Misericórdia de Santarém tem 251 colaboradores, dos quais, 241 trabalhadores por conta de outrem e 10 prestadores de serviço, que respondem em diferentes áreas e com diferentes públicos. São exemplo:

- Centro de dia;
- Apoio domiciliário;

- Residência de acamados - lar de grandes dependentes;
- Lar de idosos;
- Centro de acolhimento temporário de emergência para idosos – CATEI ;
- Lar de infância e juventude - "Lar dos Rapazes";
- Creche / pré-escolar - "Os Amiguinhos";
- Centro de acolhimento temporário para crianças em risco - "1º Passo";
- Centro de atividades de tempos livres - "Quinta do Boial";
- Universidade da terceira idade de Santarém, em parceria com a Câmara Municipal de Santarém e a Junta de Freguesia de Marvila e
- Unidade de cuidados continuados de longa duração e manutenção - "Hospital de Jesus Cristo".

Para além de outros serviços, como sejam o apoio a peregrinos, a cantina social, os serviços de encadernação, os bancos de roupas, equipamentos, e ajudas técnicas, o balneário, o refeitório e o ginásio social, tem estado, ainda associada a projetos conjuntos internacionais, de que são exemplo o Netbox Project e o Project Partners.

A Misericórdia é uma entidade formadora certificada pela DGERT/DSQA, desde maio de 2013, para as áreas de educação e formação 760 - serviços sociais, 761 - serviços de apoio a crianças e jovens, 762 - trabalho social e orientação, 814 – serviços domésticos e 862 - segurança e higiene no trabalho. Esta surge como uma forma de maximizar as respostas sociais e institucionais que a organização presta e não são relevados os aspetos associados à rentabilização, pelo que são preferentemente desenvolvidas ações de formação para os recursos humanos da Misericórdia ou, como alternativa, em parcerias em que o preçário é pouco considerado. Assim, o orçamento para a formação é uma limitação e os formadores são, essencialmente, os técnicos superiores com certificado de competências de formador da Santa Casa da Misericórdia de Santarém.

2.3. Associação de Viticultores da Região do Cartaxo e Azambuja

Contactos:

Rua de Santo António, Ribeira do Cartaxo - Apartado 13

2071-909 CARTAXO

Telefone: 243 779 467

Fax: 243 779 820

E-mail: viticartaxo@mail.telepac.pt

A VITICARTAXO é uma Associação de Vitivinicultores da Região do Cartaxo e Azambuja sendo uma entidade de direito privado e sem fins lucrativos. Em 25 de julho de 1986 foi assinada a escritura de constituição no Museu Rural e do Vinho, no Cartaxo, onde ainda hoje se mantém a sede estatutária.

Esta associação tem como objetivos fundamentais o melhoramento da vitivinicultura e a formação profissional dos associados. Para isso, presta apoio técnico, promoção profissional dos associados e ainda a sua representação junto dos organismos oficiais. Neste momento, a Viticartaxo tem cerca de 800 associados, entre os quais os viticultores com áreas abaixo dos 2 hectares representam mais de 50%. Trata-se, pois, de uma associação especialmente vocacionada para o apoio ao agricultor de mais pequena dimensão e que por isso mesmo acaba por sentir maior dificuldade na resolução dos seus problemas técnicos e burocráticos.

A Associação tem, ainda, como objetivo a investigação, a experimentação, a demonstração e a divulgação de todas as ações técnicas e económicas visando o melhoramento da vitivinicultura regional e a formação profissional dos seus membros, por sua iniciativa ou em colaboração com organismos ou serviços oficiais ou privados, nacionais, estrangeiros ou internacionais, bem como estabelecer protocolos com entidades ligadas à vitivinicultura.

Representa os vitivinicultores seus associados na defesa dos seus interesses sociais e económicos, perante entidades oficiais e outras associações e organizações nacionais, estrangeiras, ou internacionais, designadamente através do poder negocial. Promove, também, a aplicação de técnicas de proteção e produção integrada e agricultura biológica através da assistência técnica aos seus associados, ações de formação e a comercialização dos produtos.

A Viticartaxo está a trabalhar no sentido de poder criar novos serviços para os seus associados, diversificando-os e adaptando-se às novas exigências dos produtores e seus associados. Um dos serviços que pretende desenvolver tem como objetivo criar

condições, logísticas e técnicas, para fazer a gestão da rega nas vinhas dos agricultores. Procurará, ainda, promover ações com vista ao prestígio das vinhas da região, ao fomento à comercialização e, dessa forma, contribuir para a melhoria da situação económica da atividade dos produtores seus associados.

A Viticartaxo é uma entidade formadora certificada pela DGERT/DSQA, desde maio de 2015, para as áreas de educação e formação 482 - informática na ótica do utilizador e 621 – produção agrícola e animal. Entre os cursos de formação profissional: que tem desenvolvido destacam-se os de aplicação de produtos fitofarmacêuticos, condução de vinhas, rega e adubação de vinha, etc., em regime de autofinanciamento para os seus associados ou em colaboração com outras entidades que o solicitem.

2.4. Centro de Recuperação Infantil de Abrantes

Contacto:

Quinta das Pinheiras, Apartado 73

2204-906 Alferrarede

Telefone: 241 379 750

Fax: 241 379 759

Endereço eletrónico: <http://cria.com.pt/index.php/>

Subordinado ao lema “A Deficiência não é diferença... Diferentes somos todos nós”, o Centro de Recuperação Infantil de Abrantes tem como missão: acolher, formar e apoiar a integração familiar e social das pessoas, contribuindo para a satisfação das suas necessidades e expetativas numa perspetiva de equidade e promoção do desenvolvimento humano e social da comunidade. Esta missão está suportada nos seguintes valores:

1. Culturais: respeito e tolerância
2. Éticos: responsabilidade e solidariedade
3. Organizacionais: inovação; qualidade; espírito de equipa; eficiência e eficácia; economia e sustentabilidade e supletividade funcional

4. Comportamentais: competência; rigor; pertença; partilha e participação

Com a colaboração de diversas instituições locais, o CRIA dá resposta às diversas solicitações e necessidades no domínio da profissionalização dos seus jovens e adultos, para lá da escolarização e apresenta como respostas sociais:

- Centro de atividades ocupacionais para jovens e adultos maiores de 18 anos, portadores de deficiência grave ou profunda;
- Lar residencial que se destina a alojar pessoas com deficiência e incapacidade, com idade igual ou superior a 16 anos que se encontrem impedidas temporária ou definitivamente de residir no seu meio familiar;
- Resposta social educacional;
- Intervenção precoce;
- Centro de recursos para a inclusão e
- Centro de reabilitação profissional

A formação profissional desenvolvida no CRIA tem como objetivo promover ações formativas que visam a aquisição e o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais. Os formandos frequentam a formação profissional, por um período máximo de 3600 ou 2900 horas, consoante se trate do percurso B (equivalente ao 9º ano), ou o percurso C que certifica profissionalmente e que inclui formação na instituição, em posto de trabalho e estágio em contexto real de trabalho, nas empresas da região. São cinco cursos que procuram dar resposta às necessidades do mercado, nomeadamente: conservação e restauro de madeiras, serralharia, confeção de doces e salgados, jardinagem e agropecuária, no percurso C, e de operador de jardinagem, serralheiro civil, operador de acabamento de madeiras e mobiliário e empregado de andares, no percurso B. No Centro de Recuperação Infantil de Abrantes, a formação profissional existe desde 1989. Atualmente, desenvolve-se no âmbito do Programa POISE (Portugal 2020), na Tipologia de Intervenção 3.01 – Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidade – cofinanciado pelo Fundo Social Europeu (FSE) e Estado Português / Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Destina-se a jovens com idade igual ou superior a 18 anos e habilitação académica inferior ao 1º Ciclo do Ensino Básico, com deficiência e incapacidade e que necessitem de uma aprendizagem. Abrange, também, candidatos a partir dos 16 anos, desde que os estabelecimentos de ensino nos quais se encontrem inscritos comprovem a incapacidade para a frequência do mesmo. Tem como tipologia de intervenção e

operação a inclusão ativa da população e a qualificação de pessoas com deficiência e incapacidade.

O CRIA é uma entidade formadora certificada pela DGERT/DSQA, desde maio de 2013, para as áreas de educação e formação 521 – metalurgia e metalomecânica, 543 – materiais (indústrias da madeira, cortiça, papel, plástico vidro e outros), 622 – floricultura e jardinagem e 811 – hotelaria e restauração e desenvolve ações de formação exclusivamente em sede de candidatura a Programas Operacionais de apoio a pessoas com deficiência e incapacidade.

3. Variáveis sociodemográficas

De referir que os dados sociodemográficos em análise correspondem à recolha feita com os grupos de formandos, respondentes do questionário da transferência, não sendo representativos da atividade formativa das entidades, por incidirem em ações específicas e/ou num grupo específico de colaboradores.

Na Associação dos Trabalhadores da Administração Local foram recolhidos 32 questionários de transferência, respondidos por participantes numa formação sobre o novo sistema de normalização contabilística, todos eles colaboradores em autarquias nacionais. Neste caso a aplicação foi diretamente feita por nós.

Na Santa Casa da Misericórdia foram recolhidos 31 questionários de transferência, desenvolvidos por colaboradores desta instituição que participaram, ao longo do último ano, em ações de formação desenvolvidas no âmbito do melhoramento de respostas no acolhimento a utentes. De referir que a formação aqui elencada foi ministrada pela própria Santa Casa e que os questionários foram entregues à gestora da formação da mesma que os aplicou em reunião institucional.

No caso da Viticartaxo, os questionários da transferência foram aplicados diretamente, pelo investigador, em grupo formativo desenvolvido em ação intra-empresa, no curso de aplicação de produtos fitofarmacêuticos, para 21 formandos, nas instalações das Águas de Santarém.

Por fim, e no que respeita ao Centro de Recuperação Infantil de Abrantes, foram recolhidos 15 questionários da transferência, aplicados pela gestora da formação desta

instituição, a formandos, com deficiência e incapacidade, dos cursos de operador de jardinagem e empregado de andares, percurso B.

A partir do total, 99 questionários, foram tratados os dados relativos às variáveis idade, sexo, habilitações literárias e distrito de origem, tendo se chegado às conclusões que se seguem.

A idade média dos respondentes situa-se nos 40,4 anos. De referir que os inquiridos que se situam numa distribuição mais baixa são os do Centro de Recuperação Infantil de Abrantes, com uma mediana de 21,5 anos. Apesar de menor oscilação etária nas restantes instituições, os respondentes provenientes da Santa Casa da Misericórdia de Santarém são os que se encontram numa faixa etária mais elevada, com uma mediana de 45,5 anos.

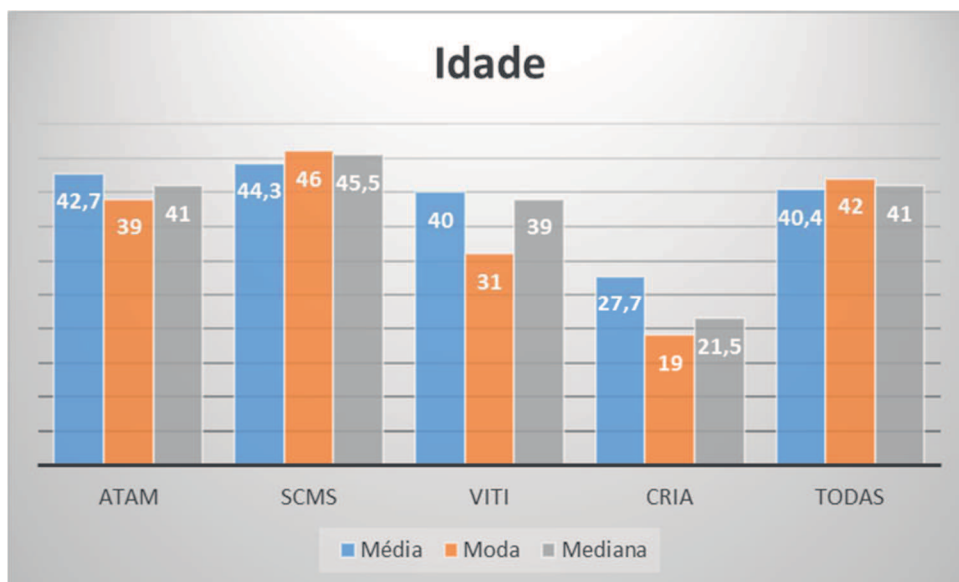


Gráfico nº 1 distribuição etária, média, moda e mediana

No que respeita à distribuição dos inquiridos pela variável sexo, verificamos que mais de dois terços são do sexo feminino, assumindo mesmo a quase totalidade da amostra da Santa Casa da Misericórdia e perto disso na Associação dos Trabalhadores da Administração Local. A amostra da Viticartaxo apresenta uma distribuição inversa, sendo caracterizada por cerca de três quartos de indivíduos do sexo masculino. No que respeita ao Centro de Recuperação Infantil, a distribuição por género é quase igualitária.

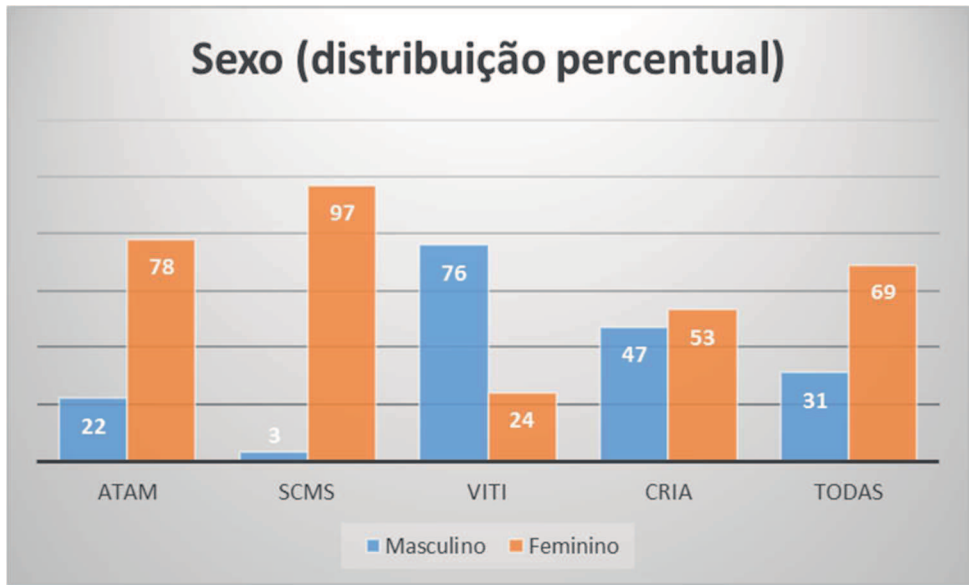


Gráfico nº 2, distribuição por sexo, frequências relativas

Relativamente à variável habilitações literárias, verificamos uma elevada diferenciação entre os respondentes das diferentes instituições. Como podemos verificar no gráfico seguinte, é evidente que o grupo que apresenta menor nível habilitacional é o do CRIA, em que 93% têm o 9º ano de escolaridade ou menos e, no pólo oposto, o da ATAM, em que 72% dos questionados são licenciados. No que respeita à totalidade da população, verificamos que a maioria tem nível escolar médio ou elevado.



Gráfico nº 3, distribuição por habilitações literárias, frequências relativas

Por fim, no que respeita ao distrito de origem, verificamos que cerca de três quartos da população tem origem no distrito de Santarém, sendo este valor especialmente relevante quando consideramos a Santa Casa, a Viticartaxo e o CRIA. Já no que respeita à Associação dos Trabalhadores da Administração Local, verificámos que dois terços dos inquiridos são originários de outros distritos nacionais.

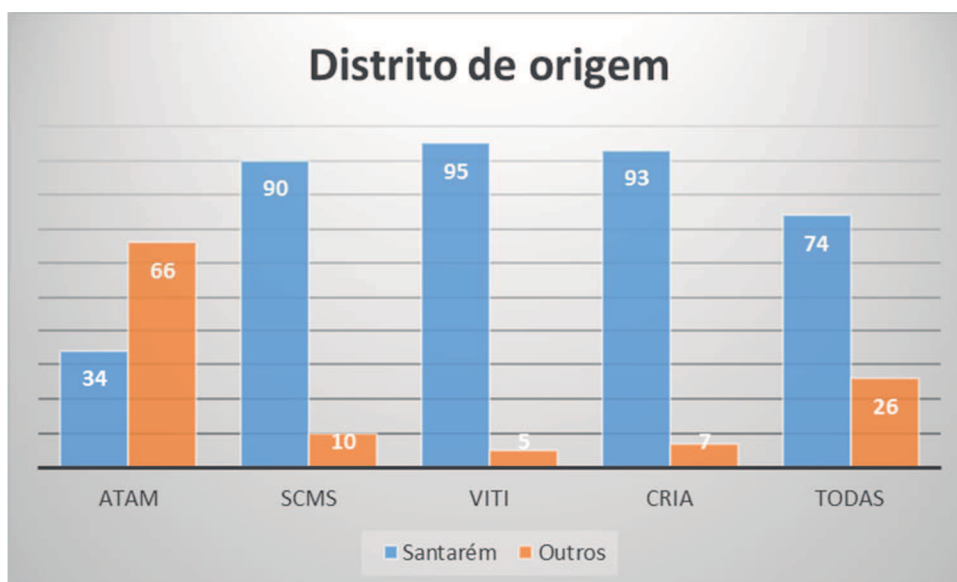


Gráfico nº 4, distribuição por distrito de origem, frequências relativas

4. Análise e interpretação dos resultados

4.1. Estatística descritiva

4.1.1. Transferência

No que respeita à transferência realçamos, conforme se pode observar no quadro seguinte, que os fatores “motivação para transferir”, “auto eficácia de desempenho”, “expetativa de resultado” e “feedback de desempenho” são os que apresentam médias estatísticas mais elevadas. No sentido oposto, encontramos os fatores “preparação prévia dos formandos”, “suporte do supervisor”, “sanções do supervisor”, “perceção de validade de conteúdo”, “design de transferência” e “oportunidades para utilizar a formação”.

	ATAM	SCMS	VITI	CRIA
1 Preparação Prévia dos Formandos	2,93 (1,29)	2,65 (1,3)	3,01 (1,29)	2,72 (1,43)
2 Motivação para Transferir	3,75 (1,01)	3,66 (1,08)	4,02 (0,89)	3,38 (1,33)
3 Resultados Pessoais Positivos	3,23 (1,3)	3,37 (1,43)	3,33 (1,33)	3,16 (1,33)
4 Resultados Pessoais Negativos	3,26 (1,4)	3,38 (1,37)	3,51 (1,36)	3,63 (1,18)
5 Capacidade Pessoal para Transferir	3,21 (1,26)	3,4 (1,34)	3,24 (1,2)	3,54 (1,09)
6 Suporte dos Pares	3,05 (1,3)	3,23 (1,4)	3,49 (1,12)	3,25 (1,18)
7 Suporte do Supervisor	2,49 (1,3)	2,92 (1,53)	2,95 (1,22)	3,02 (1,32)
8 Sanções do Supervisor	1,54 (0,94)	1,63 (1,13)	2,07 (1,24)	2,44 (1,25)
9 Perceção de Validade de Conteúdo	2,92 (1,34)	3,09 (1,4)	2,94 (1,19)	2,97 (1,21)
10 Design de Transferência	2,38 (1,31)	2,61 (1,34)	2,90 (1,34)	2,97 (1,21)
11 Oportunidade para utilizar a Formação	2,86 (1,34)	2,72 (1,39)	2,98 (1,31)	3,11 (1,35)
12 Esforço Transferência - Exp. Desempenho	3,22 (1,22)	3,15 (1,36)	2,94 (1,37)	2,85 (1,33)
13 Esforço de Transferência - Exp. Resultado	3,38 (1,41)	3,3 (1,36)	3,1 (1,37)	3,37 (1,43)
14 Abertura à Mudança	3,88 (1,22)	3,33 (1,28)	3,16 (1,21)	3,24 (1,31)
15 Auto-Eficácia de Desempenho	3,4 (1,02)	3,5 (1,13)	3,58 (1,08)	3,42 (1,11)
16 Feedback de Desempenho	3,35 (1,2)	3,5 (1,09)	3,54 (0,91)	3,56 (1,13)

Quadro nº 1, médias e desvio padrão, para os quatro grupos dos 16 fatores da Transferência

Analizamos, seguidamente os resultados obtidos para os 16 fatores envolvidos no constructo da transferência. De referir que, apesar das possibilidades de resposta se

encontrarem num intervalo de 5 opções, por necessidade de simplificação estatística, condensámos as respostas numa escala de três opções, em que D/CP significa “discordo completamente” ou “concordo pouco”; ND/NC significa “nem concordo nem discordo” e C/CP significa “concordo” ou “concordo plenamente”.

Segue-se uma análise com frequências relativas dos fatores:

1 – Preparação prévia dos formandos

É definido como o grau em que os indivíduos estão preparados para participar na formação, é dado como exemplo do indicador: «Antes da formação, tinha uma ideia de como esta iria contribuir para o meu desenvolvimento na função que tenho».

Quer os inquiridos da ATAM quer da Viticartaxo surgem como os que têm mais preparação prévia no que respeita à formação frequentada. Já os formandos da Santa Casa e do CRIA são os que menor ideia tinham de como a formação poderia contribuir para a sua função laboral.

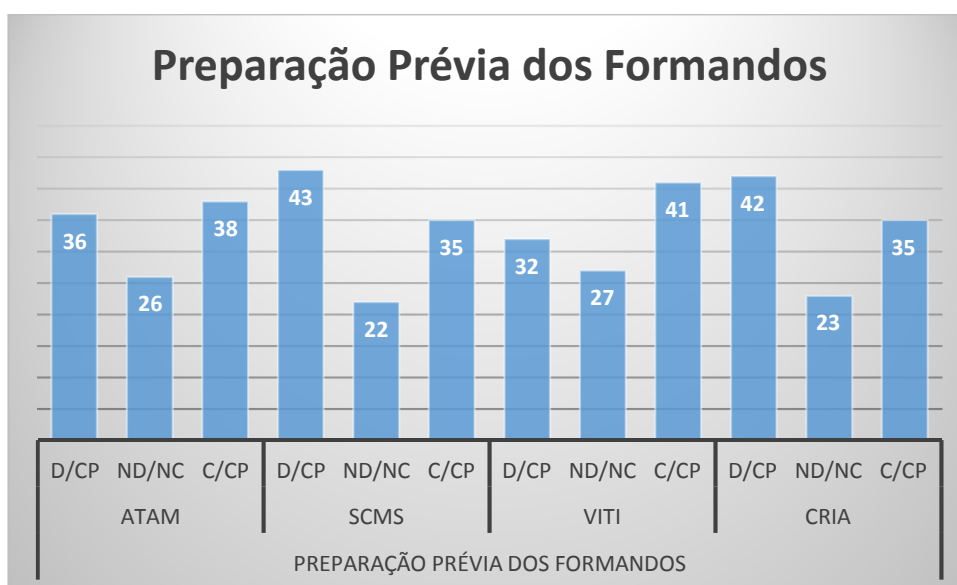


Gráfico nº 5, preparação prévia dos formandos, frequências relativas

2 – Motivação para transferir

Definição: Direção, intensidade e persistência do esforço na utilização da formação no local de trabalho. Exemplo de indicador: «Fico entusiasmado(a) ao pensar em tentar utilizar na minha função o que aprendi nesta formação».

A grande maioria dos inquiridos apresenta elevada motivação para transferir, sendo esta perceção menos positiva quando consideramos os respondentes do CRIA.

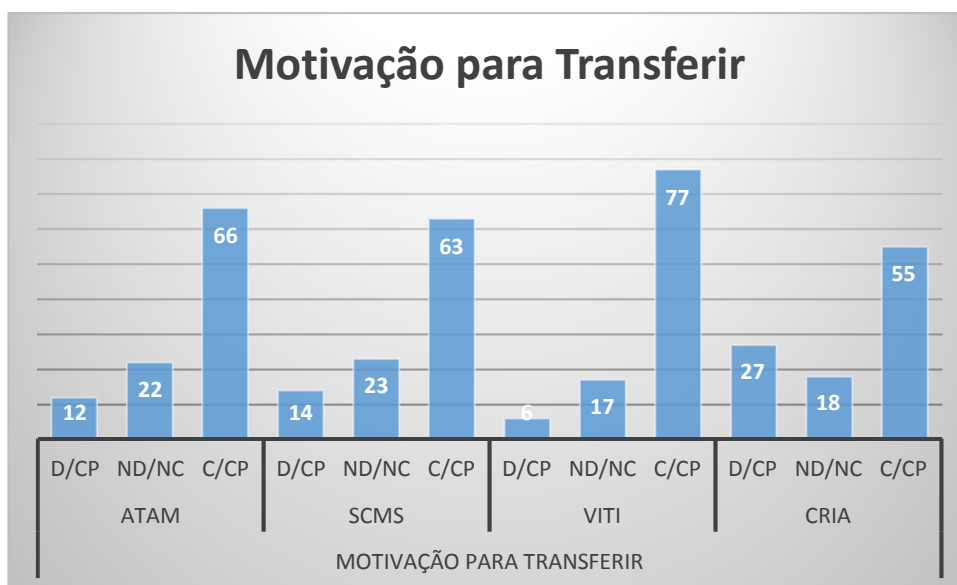


Gráfico nº 6, motivação para transferir, frequências relativas

3 – Resultados pessoais positivos

Definição: Grau em que a aplicação da formação no local de trabalho tem como consequência a obtenção de resultados que são positivos para o indivíduo. Exemplo de indicador: «Os empregados desta organização recebem vários benefícios quando utilizam no emprego competências recém-aprendidas».

Também aqui os resultados se apresentam como amplamente positivos, apesar de tomarem uma maior expressão quando consideramos os inquiridos da Santa Casa. Os formandos do CRIA apresentam um perfil gráfico mais horizontal.



Gráfico nº 7, resultados pessoais positivos, frequências relativas

4 – Resultados pessoais negativos

Definição: Grau em que os indivíduos acreditam que a não aplicação da formação no local de trabalho tem como consequência a obtenção de resultados que são negativos. Exemplo de indicador: «Se não utilizar o que aprendi nesta formação irei ser alertado quanto a isso».

A maior parte dos respondentes acredita que, caso não frequente a formação, será objeto de resultados negativos. Realçamos, no entanto, os 31% de formandos da ATAM que não concorda com este pressuposto.

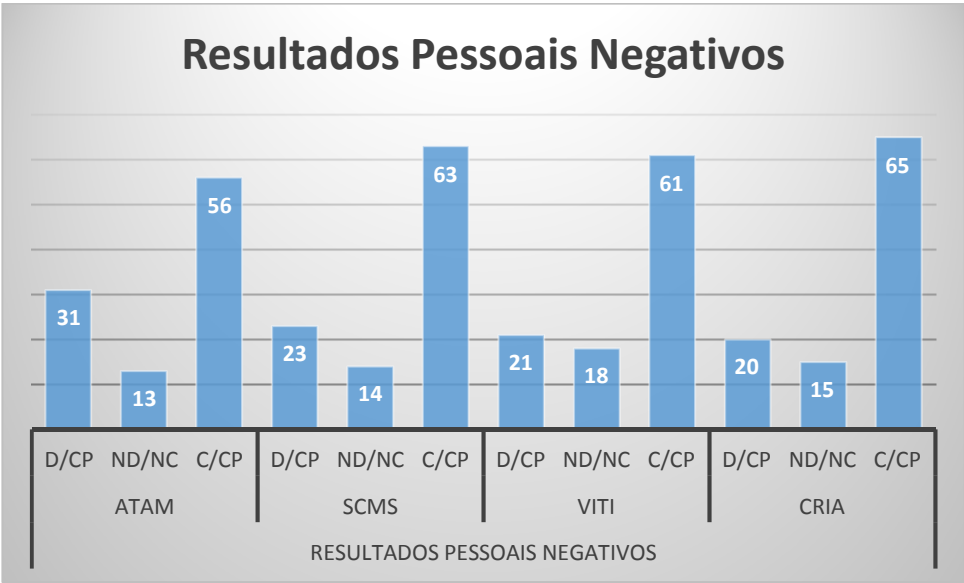


Gráfico nº 8, resultados pessoais negativos, frequências relativas

5 – Capacidade pessoal para transferir

Definição: Grau em que os indivíduos têm tempo, energia e o espaço mental no seu trabalho diário para implementar mudanças necessárias à transferência da formação para o local de trabalho. Exemplo de indicador: «O meu fluxo de trabalho permite-me experimentar as novas coisas que aprendi».

Na generalidade, os formandos mostram-se céticos relativamente a este aspeto, realçando-se a perceção discordante dos formandos do CRIA e da Santa Casa da Misericórdia.

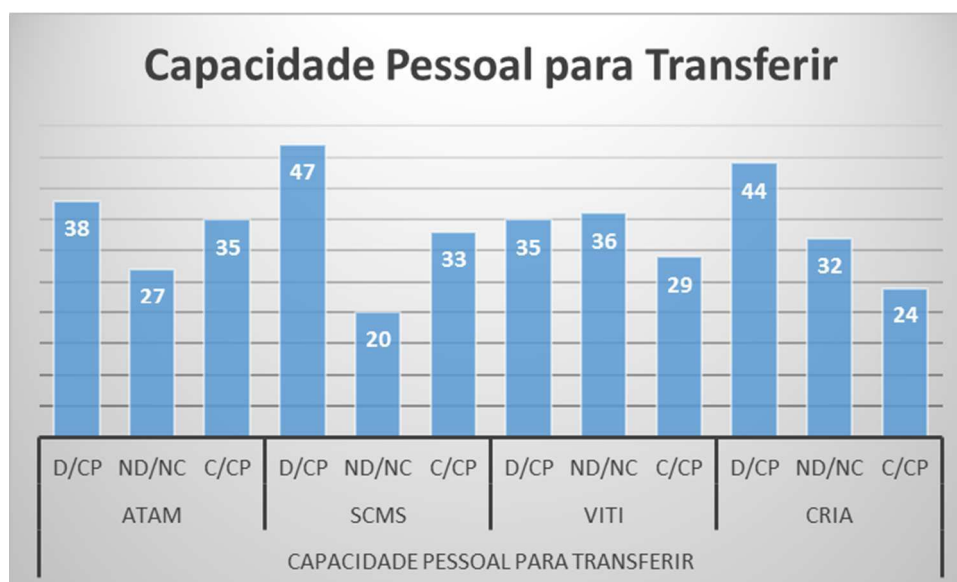


Gráfico nº 9, capacidade pessoal para transferir, frequências relativas

6 – Suporte dos pares

Definição: Grau em que os pares reforçam e suportam a utilização da formação no local de trabalho. Exemplo de indicador: «Os meus colegas encorajam-me a utilizar as competências que aprendi na formação».

Os formandos da Santa Casa e da Viticartaxo são os que mais se sentem encorajados pelos colegas de trabalho para utilizar as competências adquiridas na formação, já os da ATAM apresentam um perfil gráfico mais equilibrado no que respeita às possibilidades de resposta.

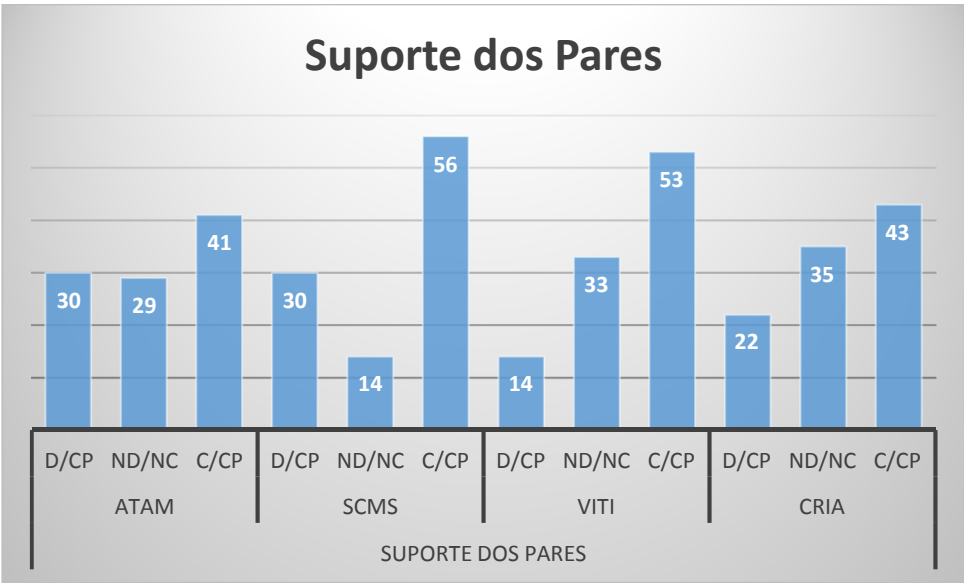


Gráfico nº 10, suporte dos pares, frequências relativas

7 – Suporte do supervisor

Definição: Grau em que os supervisores - gestores suportam e reforçam a utilização da formação no local de trabalho. Exemplo de indicador: «O meu supervisor estabelece-me objetivos que me encorajam a utilizar a formação no emprego».

Ao contrário dos da Santa Casa, os inquiridos da Associação dos Trabalhadores da Administração Local sentem-se mais precariamente motivados a utilizar as competências adquiridas na formação no local de trabalho.

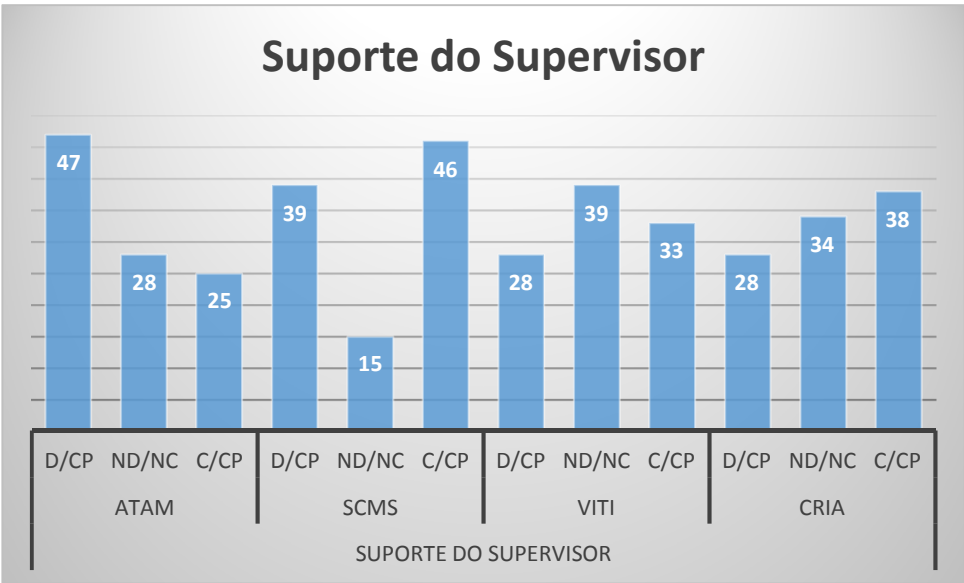


Gráfico nº 11, suporte do supervisor, frequências relativas

8 – Sanções do supervisor

Definição: Grau em que os indivíduos percebem respostas negativas dos supervisores – gestores quando utilizam a formação no local de trabalho. Exemplo de indicador: «O meu supervisor opõe-se à utilização de técnicas aprendidas na formação».

Os inquiridos associados à ATAM, Santa Casa e Viticartaxo sentem reforço positivo claro por parte dos líderes, quando se predispõem a utilizar a formação no local de trabalho. Já os do CRIA apresentam uma tendência idêntica, ainda que mais linear, nas respostas a este critério.

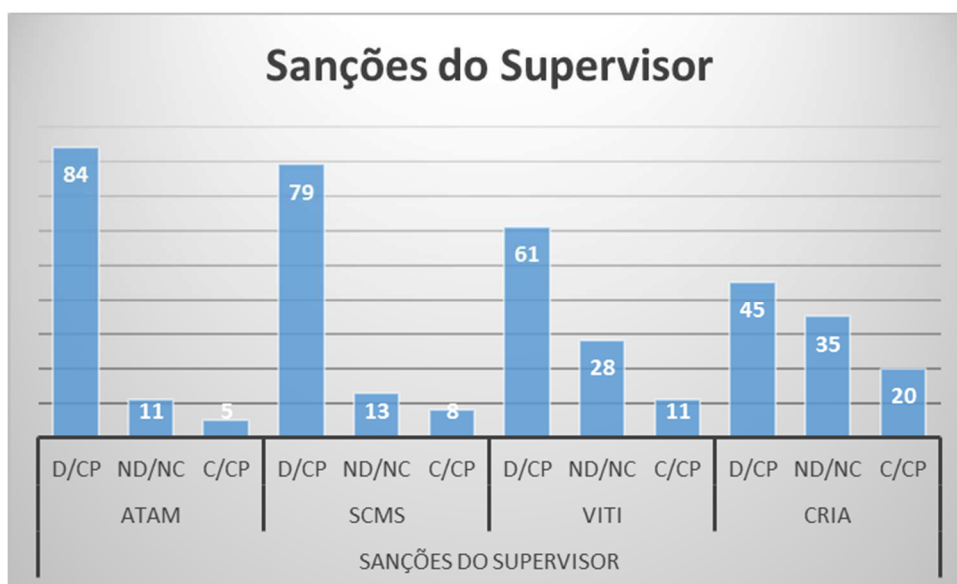


Gráfico nº 12, sanções do supervisor, frequências relativas

9 – Perceção da validade de conteúdo

Definição: Grau em que os formandos consideram que o conteúdo da formação reflete exatamente os requisitos da função. Exemplo de indicador: «O que é ensinado na formação corresponde às exigências da minha função».

Os formandos que percebem uma maior coerência entre os conteúdos da formação e os requisitos da função são os da Santa Casa. Relativamente aos restantes não surgem discrepâncias significativas na distribuição de respostas pelas possibilidades.

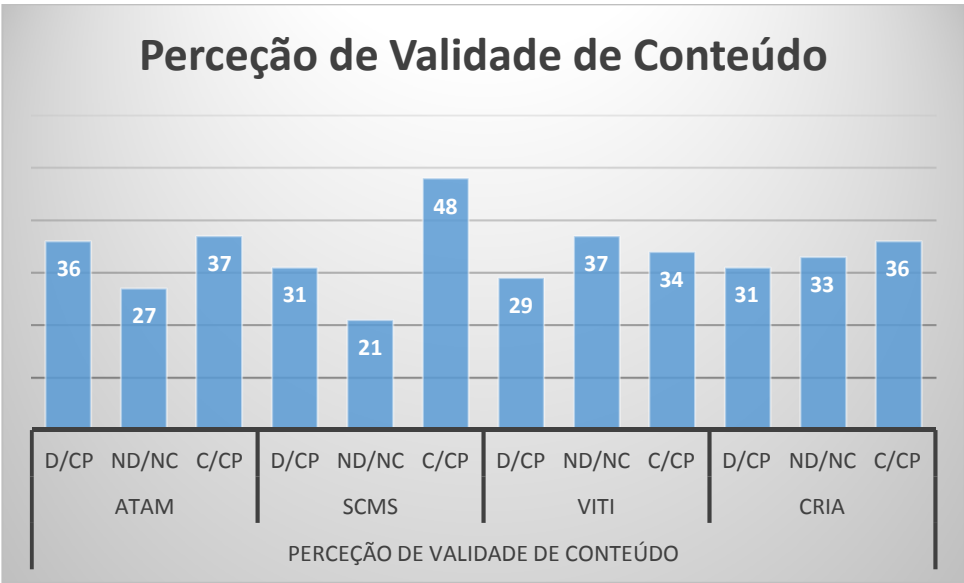


Gráfico nº 13, percepção de validade de conteúdo, frequências relativas

10 – Design de transferência

Definição: Grau em que (1) a formação foi concebida e implementada de modo a preparar os formandos para a transferência, e (2) as instruções da formação coincidem com os requisitos da função. Exemplo de indicador: «As atividades e exercícios que os formadores usaram ajudaram-me a saber como aplicar no emprego aquilo que aprendi».

Os formandos da ATAM e da Santa Casa tiveram maior dificuldade em depreender, a partir das atividades formativas, como aplicar no emprego o que foi aprendido na formação.

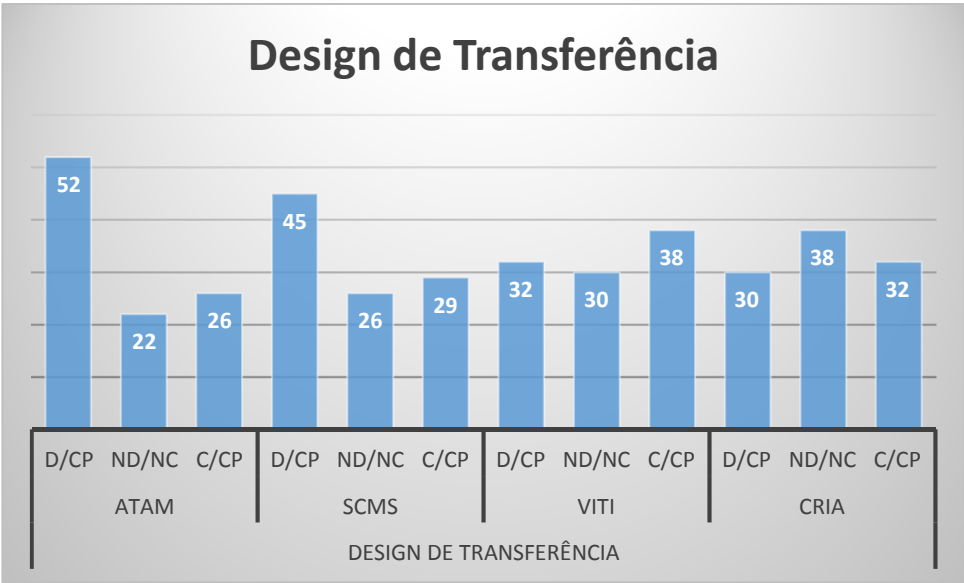


Gráfico nº 14, design de transferência, frequências relativas

11 – Oportunidade para utilizar a formação

Definição: Grau em que é fornecido aos formandos no local de trabalho os recursos e as tarefas necessárias para a utilização da formação. Exemplo de indicador: «Os recursos de que precisarei para aplicar o que aprendi estarão ao meu dispor após a formação».

Em todas as instituições se observa pouca disparidade na distribuição de respostas, pelo que não existem conclusões relevantes a apresentar neste indicador.

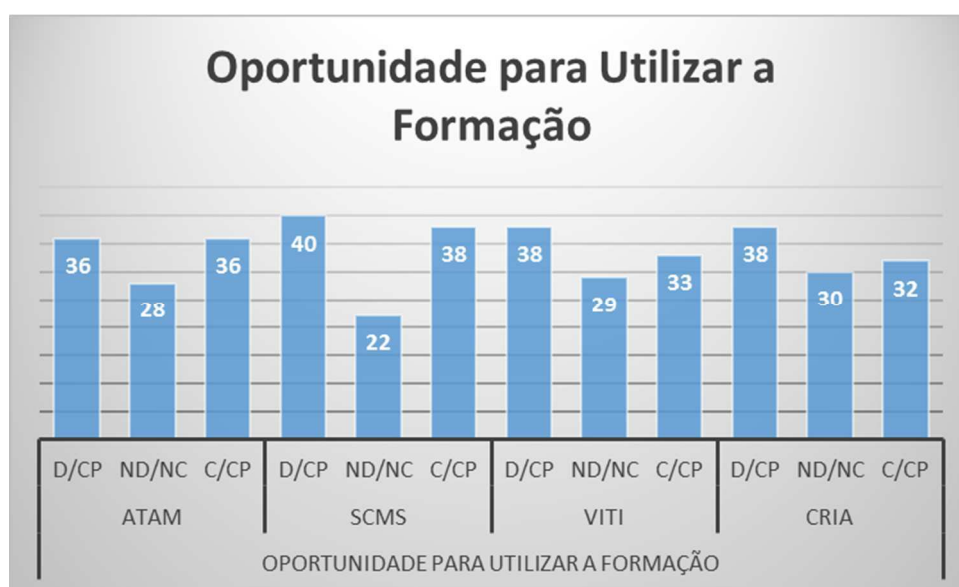


Gráfico nº 15, oportunidade para utilizar a formação, frequências relativas

12 – Esforço de transferência – expectativa de desempenho

Definição: A expectativa de que o esforço canalizado na transferência da formação resulte em mudanças no desempenho da função. Exemplo de indicador: «O meu desempenho no trabalho aumenta quando utilizo novas coisas que aprendi».

Os formandos do CRIA são menos positivos no que respeita à possibilidade de melhoria de desempenho pela utilização de aprendizagens adquiridas, contrariamente aos questionados das restantes instituições.

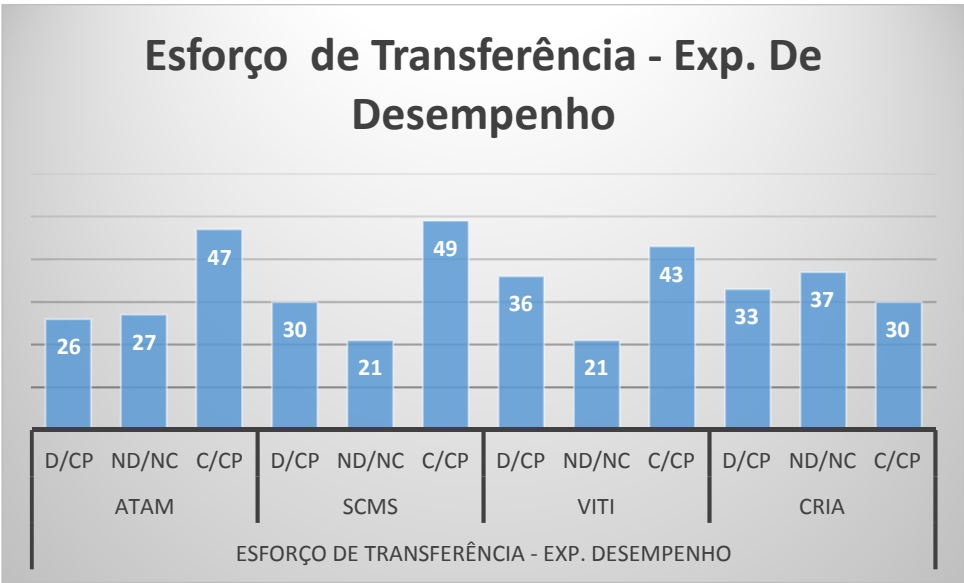


Gráfico nº 16, expectativa de desempenho, frequências relativas

13 – Esforço de transferência – expectativa de resultado

Definição: A expectativa de que as mudanças no desempenho da função tenham como consequência a obtenção de resultados valorizados pelo indivíduo. Exemplo de indicador: «Quando me esforço para melhorar o meu desempenho, acontecem-me coisas boas».

Os inquiridos das quatro instituições associam as melhorias no seu desempenho aos resultados decorrentes da implicação própria na transferência da formação.



Gráfico nº 17, expectativa de resultado, frequências relativas

14 – Abertura à mudança

Definição: Grau em que as normas dominantes do grupo de trabalho são percebidas pelos indivíduos como resistentes ou encorajadoras da utilização da formação. Exemplo de indicador: «As pessoas da minha equipa estão abertas para mudar a forma como fazem as coisas».

Na generalidade, os formandos das diferentes organizações percebem a sua organização como estando aberta às mudanças decorrentes da formação. Apresentam-se como mais céticos, relativamente a este aspeto, os inquiridos do Centro de Recuperação e Integração de Abrantes.

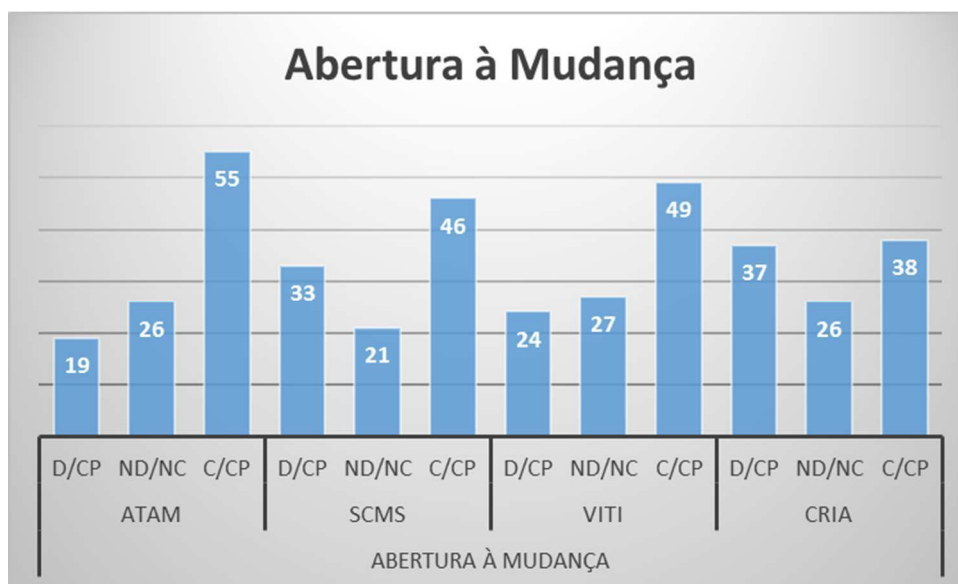


Gráfico nº 18, abertura à mudança, frequências relativas

15 – Autoeficácia de desempenho

Definição: A crença geral de um indivíduo de que é capaz de mudar o seu desempenho quando assim o desejar. Exemplo de indicador: «Estou confiante na minha capacidade de utilizar novos conhecimentos no emprego».

Uma elevada percentagem de respondentes, em todas as instituições, acredita ser capaz de utilizar os novos conhecimentos no seu emprego.

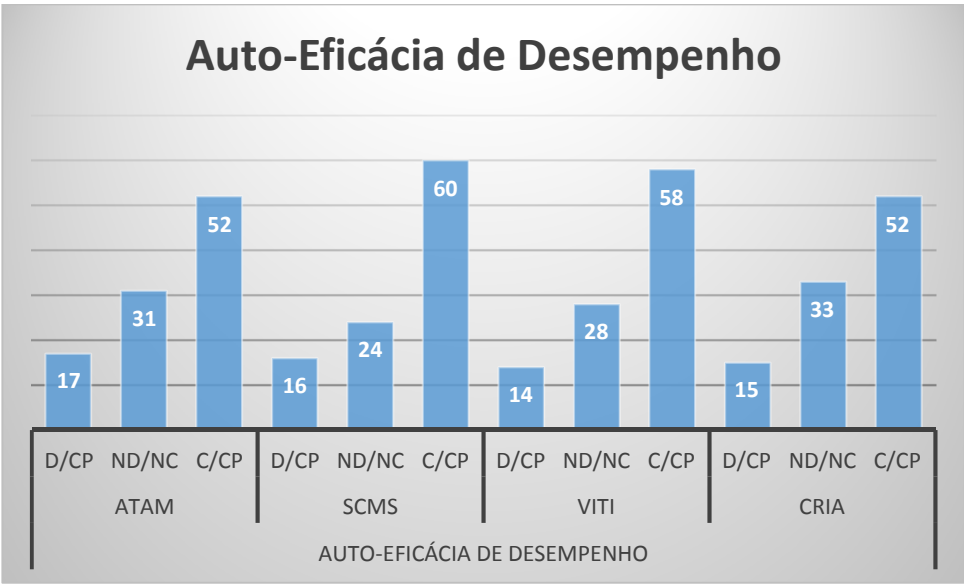


Gráfico nº 19, auto-eficácia de desempenho, frequências relativas

16 – Feedback de desempenho

Definição: Indicadores formais e informais da organização relativamente ao desempenho da função do indivíduo. Exemplo de indicador: «Após a formação, recebo feedback de pessoas acerca de como estou a aplicar aquilo que aprendi».

Também no que respeita ao feedback dado pelo desempenho, em todas as organizações, os respondentes observam reações por parte da organização com que colaboram, relativas à aplicação das competências adquiridas na formação.

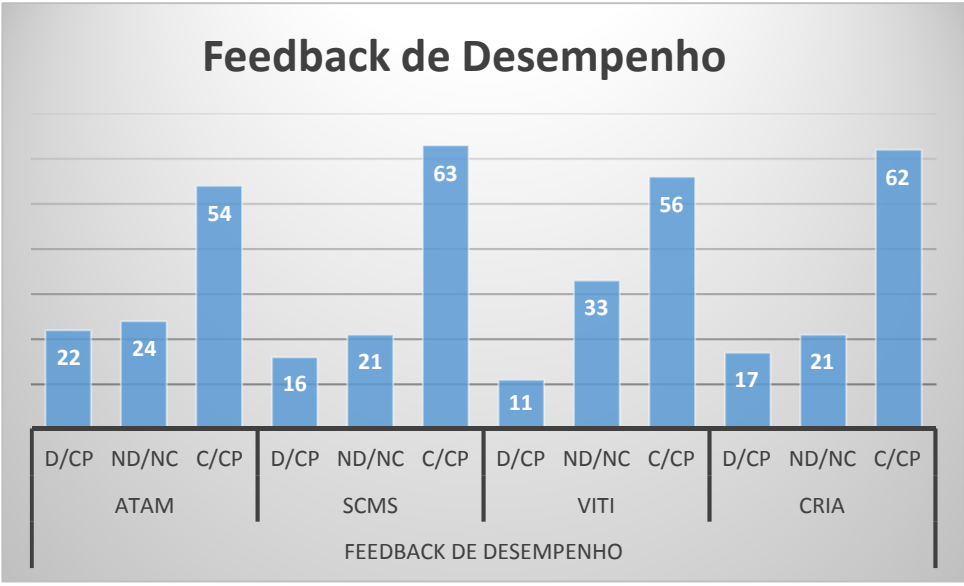


Gráfico nº 20, feedback de desempenho, frequências relativas

4.1.1.1. Análise bivariada

Passando a uma análise bivariada, procedemos ao cruzamento destes 16 indicadores com as variáveis de caracterização socio-demográfica. No que respeita à idade, realçamos que os inquiridos mais novos (idade inferior ou igual a 20 anos) são os que têm resultados mais baixos nos fatores “preparação prévia dos formandos”, “resultados pessoais positivos”, “suporte dos pares”, “sanções do supervisor”, “perceção de validade de conteúdo”, “expetativa de desempenho”, “expetativa de resultado” e “autoeficácia de desempenho”. Em sentido contrário, são o grupo que melhores pontuações têm na “capacidade pessoal para transferir” e “design de transferência”. De realçar, a este nível, a importância que os formandos inquiridos no Centro de Recuperação Infantil de Abrantes têm para a constituição deste grupo etário.

Já o grupo de respondentes que se localiza no centro, no que respeita à distribuição etária (entre os 31 e os 40 anos de idade) é o que realça positivamente os fatores “preparação prévia dos formandos” e “motivação para transferir” e negativamente o fator “abertura à mudança”. Esta é, também, a faixa etária em que menores preocupações surgem no que respeita às “sanções do supervisor”.

	< 20	21 - 30	31 - 40	41 - 50	> 50	NR
1 Preparação Prévia dos Formandos	2,17	2,61	2,91	2,88	2,86	3,63
2 Motivação para Transferir	3,25	3,77	3,82	3,74	3,69	3,50
3 Resultados Pessoais Positivos	2,85	3,17	3,24	3,31	3,51	3,40
4 Resultados Pessoais Negativos	3,29	3,23	3,43	3,45	3,36	4,00
5 Capacidade Pessoal para Transferir	3,50	3,26	3,17	3,38	3,37	4,14
6 Suporte dos Pares	2,96	3,14	3,21	3,18	3,44	3,75
7 Suporte do Supervisor	2,81	2,74	2,75	2,74	3,03	3,72
8 Sanções do Supervisor	2,46	1,64	1,60	1,68	2,25	2,69
9 Perceção de Validade de Conteúdo	2,67	2,91	2,89	3,04	3,18	3,40
10 Design de Transferência	2,83	2,61	2,59	2,56	2,82	3,38
11 Oportunidade para utilizar a Formação	2,94	2,91	2,85	2,87	2,88	3,63
12 Esforço de Transf. - Exp. Desempenho	2,83	2,93	3,16	3,09	3,10	3,13
13 Esforço de Transferência - Exp. Resultado	3,13	3,44	3,19	3,29	3,40	3,50
14 Abertura à Mudança	3,03	3,24	2,91	3,20	3,40	2,50
15 Auto-Eficácia de Desempenho	3,08	3,73	3,60	3,37	3,42	3,50
16 Feedback de Desempenho	3,48	3,48	3,58	3,36	3,48	3,57

Quadro nº 2, médias, para os 16 fatores da transferência, distribuição por idades

Ao analisar a distribuição dos resultados pelo género, observamos que os homens apresentam melhores médias nos fatores “motivação para transferir”, “suporte dos pares”, “design de transferência” e “oportunidade para utilizar a formação. Já as mulheres obtiveram médias mais elevadas nos fatores “resultados pessoais negativos”, “capacidade pessoal para transferir”, expectativa de desempenho” e “expectativa de resultado”.

	Masc	Fem
1 Preparação Prévia dos Formandos	2,86	2,81
2 Motivação para Transferir	3,83	3,68
3 Resultados Pessoais Positivos	3,21	3,32
4 Resultados Pessoais Negativos	3,34	3,44
5 Capacidade Pessoal para Transferir	3,18	3,40
6 Suporte dos Pares	3,37	3,17
7 Suporte do Supervisor	2,82	2,80
8 Sanções do Supervisor	1,98	1,75
9 Perceção de Validade de Conteúdo	2,94	3,01
10 Design de Transferência	2,78	2,60
11 Oportunidade para utilizar a Formação	2,99	2,82
12 Esforço de Transf. - Exp. Desempenho	2,98	3,13
13 Esforço de Transferência - Exp. Resultado	3,19	3,34
14 Abertura à Mudança	3,13	3,14
15 Auto-Eficácia de Desempenho	3,51	3,45
16 Feedback de Desempenho	3,57	3,42

Quadro nº 3, médias, para os 16 fatores da transferência, distribuição por sexo

Na generalidade dos fatores, respondentes com níveis habilitacionais inferiores apresentam resultados mais altos no questionário da avaliação da transferência. Respondentes com habilitações superiores parecem sentir-se melhor preparados para a formação, perceber o supervisor como menos sancionatório e ter uma melhor perceção da eficácia própria no que respeita à transferência. Em todos os restantes indicadores alcançam piores resultados quando comparados com os inquiridos de mais baixa escolaridade.

	1º C	2º C	3º C	Sec	Lic	Mest
1 Preparação Prévia dos Formandos	2,89	2,60	2,77	2,86	2,91	3,00
2 Motivação para Transferir	3,86	3,85	3,60	3,77	3,79	3,35
3 Resultados Pessoais Positivos	4,00	3,41	3,18	3,18	3,23	3,30
4 Resultados Pessoais Negativos	3,64	3,71	3,32	3,43	3,29	3,40
5 Capacidade Pessoal para Transferir	3,88	3,64	3,27	3,36	3,13	3,09
6 Suporte dos Pares	3,93	3,67	3,07	3,15	3,14	2,85
7 Suporte do Supervisor	3,74	3,00	2,82	2,83	2,45	2,87
8 Sanções do Supervisor	2,84	2,13	1,87	1,65	1,53	1,70
9 Perceção de Validade de Conteúdo	3,02	2,98	2,95	3,10	2,86	2,96
10 Design de Transferência	3,25	2,96	2,77	3,51	2,39	2,60
11 Oportunidade para utilizar a Formação	3,16	2,71	2,85	2,95	2,85	2,90
12 Esforço de Transf.- Exp. Desempenho	3,32	2,79	3,06	3,08	3,22	2,75
13 Esforço de Transferência - Exp. Resultado	3,57	3,18	3,18	3,31	3,37	3,20
14 Abertura à Mudança	3,69	3,10	3,21	3,19	2,90	3,13
15 Auto-Eficácia de Desempenho	4,00	3,17	3,39	3,58	3,43	3,65
16 Feedback de Desempenho	3,73	3,50	3,39	3,53	3,38	3,66

Quadro nº 4, médias, para os 16 fatores da transferência, distribuição por escolaridade

4.1.2. Retorno do Investimento

1- Retorno do investimento

O Retorno total, em percentagem, do valor inicial investido na formação, é igual ao $\text{Benefício-Custo/Custo} \times 100$. Um resultado maior do que 100 significa que o programa tem um benefício líquido após a contabilização dos custos envolvidos na sua execução. Por exemplo, um ROI = 150 significa que o programa rendeu um retorno de 150 por cento sobre o dinheiro investido; i.e., o programa rendeu 1,5 euros por cada euro investido.

Na comparação das quatro instituições, verificamos que o retorno é positivo nos casos da Associação de Trabalhadores da Administração Local e da Santa Casa da Misericórdia de Santarém. Relativamente à Associação de Viticultores da Região do Cartaxo este indicador surge abaixo do limiar de obtenção de retorno, ainda que próximo. Já no caso do Centro de Recuperação Infantil de Abrantes, ele surge como negativo, pelo que parecem ter sido investidos valores superiores em formação, na comparação com as mais-valias sentidas em consequência da mesma.

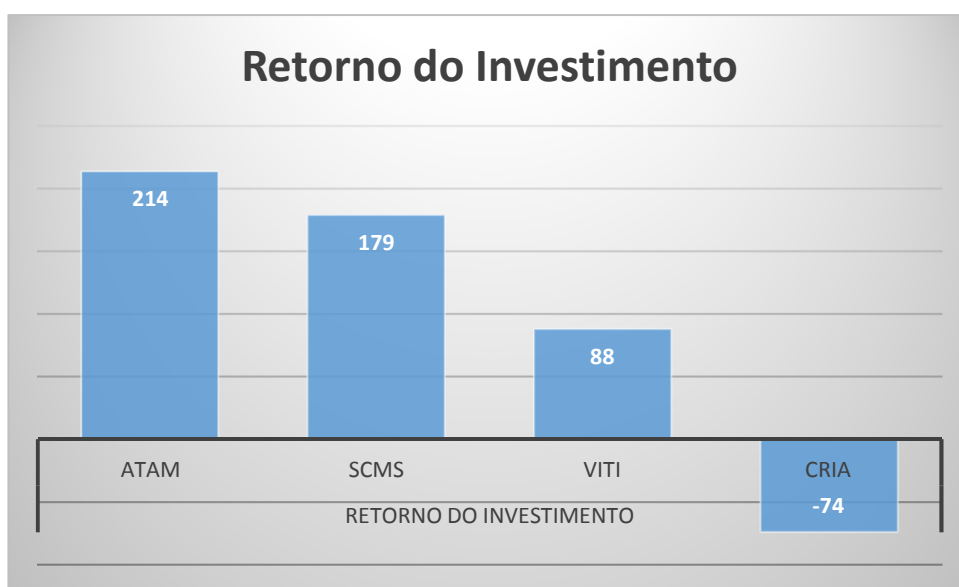


Gráfico nº 21, ROI em percentagem

2- Rácio Benefícios-Custos

O Rácio relativo aos benefícios líquidos indica qual o retorno líquido para cada euro investido. $RBC = \text{Benefício do Programa} / \text{Custo do Programa}$. Quando o RBC é maior do que um, os benefícios superam os custos e o programa é considerado um sucesso. Quando o RBC é menor do que um, então os custos excedem os benefícios e indicam que melhorias ou mudanças provavelmente precisam de ser feitas para justificar a continuação do programa.

Este rácio é mais expressivo no caso da ATAM e Santa Casa, em que existe uma relação de triplicação do investimento e pouco significativo no caso do CRIA.

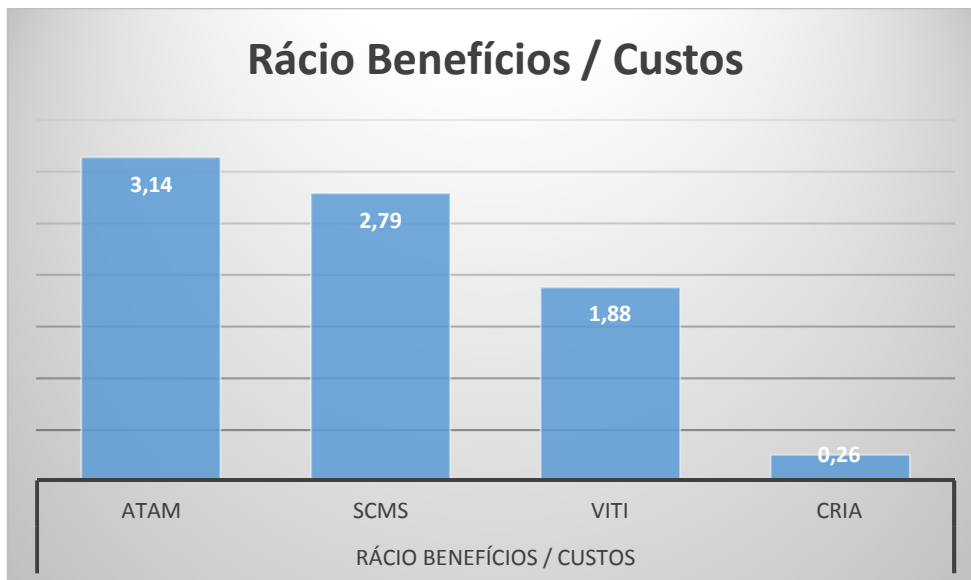


Gráfico nº 22, rácio benefícios / custos

4.2. Estatística correlacional

Sendo, estatisticamente, a correlação definida como o grau em que os pares de resultados de dois (ou mais) conjuntos de medidas tende a variar conjuntamente, interessa analisar o coeficiente de correlação de algumas variáveis abordadas. O r de Pearson é o mais frequentemente usado e determina um coeficiente de correlação alto substancial ou baixo, seja negativo seja positivo. Assim o +1,00 determina uma correlação positiva perfeita enquanto o -1,00 determina uma correlação negativa perfeita. A total independência das variáveis é determinada por um coeficiente de correlação igual a 0,00.

No que respeita às correlações entre as variáveis sociodemográficas analisadas e os domínios da transferência, específico e geral de formação, constatamos que as primeiras encontram correlação significativa entre si, ainda que quando observamos a “instituição de origem” deparemos com valores negativos ($r=-,318, p<.01$) no caso da “idade” e ($r=-,353, p<.01$) no caso da variável “sexo”. No que respeita aos domínios da transferência, constatamos que o “domínio específico da formação” se correlaciona significativamente com a variável “idade” ($r=,216, p<.05$), existindo, também, correlação entre os dois domínios da formação ($r=,434, p<.01$).

	1	2	3	4	5
1 Idade	--				
2 Sexo	,224*	--			
3 Instituição de origem	-,318**	-,353**	--		
4 Domínio Específico de Formação	,216*			--	
5 Domínio Geral de Formação				,434**	--

** a correlação é significativa no nível de 0,01; * a correlação é significativa no nível de 0,05

Quadro nº 5, matriz de correlações, variáveis socio-demográficas, domínios da transferência. Nota: Foram omitidos os valores das correlações que não apresentam significância estatística.

Relativamente à matriz de correlações dos fatores e domínios da transferência, expressa no Quadro nº 6, observamos que os fatores que apresentam menos correlações significativas são: “preparação prévia dos formandos”, “oportunidade para utilizar a formação”, “esforço de transferência – expectativa de desempenho” e “abertura à mudança”. O “domínio específico da formação” correlaciona-se significativamente com todos os fatores exceto “oportunidade para utilizar a formação”, “expectativa de desempenho” e “abertura à mudança”. Em todos os restantes casos apresenta correlações significativas no nível de 0,01. Já o “domínio geral da formação” apresenta correlações em que $p < .01$, com todos os fatores exceto “preparação prévia dos formandos”, “design de transferência”, “oportunidade para utilizar a formação” e “abertura à mudança”.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1 Preparação Prévia dos Formandos	--																	
2 Motivação para Transferir	,402**	--																
3 Resultados Pessoais Positivos	,474**	,456**	--															
4 Resultados Pessoais Negativos	,341**	,368**	,501**	--														
5 Capacidade Pessoal para Transferir		-,267**	-,505**	-,452**	--													
6 Suporte dos Pares		,482**	,608**	,517**	-,432**	--												
7 Suporte do Supervisor		,320**	,432**	,409**	-,312**	,538**	--											
8 Sanções do Supervisor	,229*	,413**	,508**	,661**	-,418**	,600**	,729**	--										
9 Perceção de Validade de Conteúdo			,395**	,306**	-,365**	,293**	,351**	,304**	--									
10 Design de Transferência		,252*	,388**	,420**	-,358**	,401**	,474**	,473**	,282**	--								
11 Oportunidade para utilizar a Formação											--							
12 Esforço de Transferência - Exp. Desempenho									,346**		,396**	--						
13 Esforço de Transferência - Exp. Resultado			,330**	,320**	-,328**	,266**	,369**	,459**	,289**	,218*			--					
14 Abertura à Mudança		,275**					-,243*				-,259*			-,281**	--			
15 Auto-Eficácia de Desempenho		,267**	,310**	,313**	-,388**	,334**	,436**	,529**	,229*	,251*			,459**		--			
16 Feedback de Desempenho		,268**	,248*	,309**	-,214*	,310**	,412**	,488**	,255*	,256*			,438**	,661**	--			
17 Domínio Específico de Formação	,515**	,624**	,760**	,714**	-,442**	,735**	,751**	,814**	,500**	,624**			,385**	,421**	,444**	--		
18 Domínio Geral de Formação		,271**	,351**	,295**	-,339**	,329**	,353**	,465**	,338**			,299**	,583**	,839**	,841**	,434**	--	

** a correlação é significativa no nível de 0,01; * a correlação é significativa no nível de 0,05

Quadro nº 6, matriz de correlações, fatores e domínios da transferência. Nota: Foram omitidos os valores das correlações que não apresentam significância estatística.

Por fim, no que respeita à matriz de correlações entre os dois domínios da transferência, o ROI, o RBC e a “instituição de origem”, deparámo-nos com correlações negativas entre esta última variável e o “return on investment” e o “rácio benefício custo” ($r=-,958$, $p<.05$). Como foi já referido, o “domínio específico de formação” correlaciona-se com o “domínio geral de formação” ($r=,434$, $p<.01$).

	1	2	3	4	5
1 Domínio Específico de Formação	--				
2 Domínio Geral de Formação	,434**	--			
3 Return on Investment			--		
4 Rácio Benfício Custo			1,00**	--	
5 Instituição de origem			-,958*	-,958*	--

** a correlação é significativa no nível de 0,01; * a correlação é significativa no nível de 0,05

Quadro nº 7, matriz de correlações, domínios da transferência, ROI, instituição de origem. Nota: Foram omitidos os valores das correlações que não apresentam significância estatística.

5. Discussão dos resultados e conclusões

Antes de passarmos às conclusões associadas às hipóteses que deram origem à presente tese, interessa aprofundar alguns aspetos mais genéricos que foram sendo realçados ao longo da parte prática deste trabalho.

Os inquiridos no Centro de Recuperação Infantil de Abrantes constituíram-se como a população estudada mais jovem e com menores habilitações académicas. Ao descrito não é alheio o facto de este ser um grupo composto por jovens com deficiência e incapacidade, a quem o sistema regular de ensino não conseguiu dar resposta no seu tempo escolar. A Classificação Internacional da Funcionalidade (2003) determina que é necessário promover o desenvolvimento de competências, a valorização pessoal, profissional e a integração social com vista a uma diferenciação positiva destes formandos. Já as Nações Unidas (1998) referem que deverão ser aumentadas as expetativas face a estas pessoas à medida que os seus direitos são atingidos.

Dado, no entanto, que a quase totalidade da formação ministrada por esta instituição possui este cariz, convém redobrar os cuidados na interpretação comparativa

com a formação ministrada por outras instituições que direcionam as suas ações para ativos integrados socio-profissionalmente e em que a deficiência e incapacidade não toma tão grande expressão. Esta é a altura de reforçar as conclusões tiradas no capítulo da responsabilidade social das instituições de economia social no que respeita à formação, assumindo que deverão ser realçados os fatores relacionados com o retorno social do investimento neste tipo de ações. É, assim, necessário determinar o impacto que se pretende criar, em função dos objetivos e consciencializar, tal como propõe Machado, 2015, que a criação de valor e a mensuração dos resultados deve ter em conta características específicas da formação, a diversidade de atuação e a missão da organização.

Passamos, de seguida, a concluir alguns aspetos relacionados com os pressupostos que hipotetizámos anteriormente. Como se segue:

H1. Os Indicadores de transferência que os formandos, das entidades de economia social formadoras certificadas, do distrito de Santarém, apresentam não estão relacionados com o tipo de configuração que as entidades de economia social formadoras certificadas do distrito de Santarém assumem.

Como foi atempadamente referido, conseguimos, apenas, obter representantes de dois tipos de organizações formadoras de economia social, a saber: instituições particulares de solidariedade social, representadas pela Santa Casa da Misericórdia de Santarém e pelo Centro de Recuperação Infantil de Abrantes e associações socioprofissionais, representadas pela Associação dos Trabalhadores da Administração Local e pela Associação de Vitivinicultores da Região do Cartaxo e Azambuja.

Das primeiras, na análise dos indicadores da transferência que os formandos apresentaram, realçamos que o grupo de formandos do CRIA é o que tem uma maior disparidade de resultados na comparação com os restantes inquiridos. Assim, apresenta melhores médias estatísticas na distribuição das respostas nos indicadores “suporte do supervisor”, “sanções do supervisor”, “design de transferência”, “oportunidades para usar a formação”, “expectativas de resultado” e “abertura à mudança”. Este parece, assim, ser um grupo de pessoas com alguma necessidade de encontrar locus exteriores de controlo, nomeadamente no supervisor, para a implementação de conteúdos formativos no desempenho no posto prático de trabalho, mas também com alguma expectativa de vir a

ser bem sucedido nessa tarefa. Este é, também, o grupo com resultados mais baixos na “motivação para transferir”, nos “resultados pessoais positivos” e na “expectativa de desempenho”, o que parece dar conta de algum negativismo relativo à capacidade pessoal para usar estratégias, entre as quais as motivacionais, para melhorar o desempenho no posto de trabalho.

O grupo de inquiridos da Santa Casa apresenta resultados mais baixos nos indicadores “preparação prévia dos formandos” e “sanções do supervisor”; em sentido contrário, apresenta pontuações elevadas na “abertura à mudança”. Parece, desta forma, ser necessário investir mais, por parte desta instituição, na definição conjunta dos benefícios que poderão ser alcançados com os programas formativos. Este é também um grupo que se sente reforçado pelo supervisor e aberto a mudar estratégias de implementação de práticas laborais.

Aos respondentes da ATAM ficam associados resultados mais elevados nos indicadores “preparação prévia dos formandos”, “motivação para transferir” e “expectativas de desempenho”. Em sentido contrário, surgem os indicadores “suporte do supervisor”, “sanções do supervisor” e “abertura à mudança”. Este é um grupo autoconfiante nas suas capacidades, ainda que um pouco cristalizado no que respeita às mudanças e com perceções menos coerentes no que se relaciona com a chefia.

Por fim, o grupo de formandos da Viticartaxo apresenta bons resultados nos indicadores “preparação prévia dos formandos”, “motivação para transferir”, “autoeficácia de desempenho” e “suporte dos pares”, e em sentido inverso encontra-se o indicador “design de transferência”. Este parece ser um grupo de formandos com crenças elevadas de preparação e de desempenho, com boas relações de suporte nos colegas de trabalho. A este respeito constatamos que esta se tratava de uma ação de formação intra-empresa.

Sendo o Inventário do Sistema de Transferência da Aprendizagem uma medida de mudança no desempenho profissional decorrente das competências adquiridas (Velada, 2007), é, também, uma realidade que se baseia em constructos complementares mas distintos. Assim, é possível confirmar a primeira hipótese, ainda que a este nível seja necessário isolar cada um dos indicadores. Não surgiram, no entanto e no que respeita às diferentes organizações analisadas, resultados díspares que inviabilizem esta conclusão.

Ao nível da transferência, mais que o tipo de associação das instituições formadoras, deverão ser levadas em linha de conta as variáveis sociodemográficas que compõem as diferentes populações, a saber: idade, sexo e habilitações.

H2. A avaliação do retorno do investimento, que os gestores de formação destas instituições fazem da formação que desenvolvem não está relacionada com o tipo de configuração que as mesmas assumem.

Já no que respeita ao indicador aqui hipotetizado, concluímos que a ATAM e a SCMS apresentam um retorno líquido positivo das ações de formação estudadas. Os benefícios compensaram largamente o investimento, trazendo mais-valias financeiras claras para as entidades.

Em sentido contrário, encontramos a formação desenvolvida pelo CRIA. De reforçar, a este nível, que esta instituição apresenta uma formação de longa duração, o que obriga a investimento mais avultado na operacionalização das ações, desenvolvida para pessoas com deficiência e incapacidade. Assim, deveremos reconsciencializar os conceitos de retorno do investimento do capital humano e de retorno social do investimento, anteriormente aprofundados.

A Associação dos Trabalhadores da Administração Local apresenta uma oferta formativa mais extensa, com uma estrutura de gestão da formação profissionalizada e elevada preocupação de bem remunerar os formadores. Teríamos, aqui, a implementação de estratégias do tipo - elevados custos para elevados resultados.

A Santa Casa da Misericórdia de Santarém apresenta ações formativas que permitem, preferentemente, implementar respostas a necessidades internas, pelo que desenvolve formação contando com formadores internos e uma gestão de formação que acumula outras funções, numa estratégia de baixar custos. Esta é a instituição que melhor personaliza o papel da formação profissional como estratégia para a resolução de problemas ou para a preparação de mudanças no seio da organização (Cardim, 2009).

Já a Associação dos Vitivinicultores da Região do Cartaxo e Azambuja parece utilizar estratégias anteriormente descritas para ambas as organizações, aliado ao facto de esta ser uma instituição em que a formação ocupa alguma relevância na certificação dos seus associados (agricultores) com necessidades muito específicas, não obtendo retorno líquido mas baixando os riscos associados à implementação das ações.

H3. O cálculo do retorno do investimento dos gestores identificados está positiva e significativamente relacionado com a transferência da formação.

Ainda que tivéssemos concluído que a transferência é um somatório de diversos constructos, realçámos, também, que os formandos do CRIA foram os que apresentaram resultados mais díspares nas respostas a este questionário. Esta foi também a instituição em que o cálculo do retorno nos surgiu como menos positivo. Todos estes factos nos parecem encontrar melhor explicação no tipo de formação desenvolvida por esta organização e pelo público a que se direciona, como, aliás, já discutimos amplamente.

A finalidade última da avaliação é a da otimização da formação. Deve, assim, ser verificado o grau de adequação entre as informações que veicula e os objetivos previamente estabelecidos (Barbier, 1990) implicando neste processo entidades empregadoras, equipa de formação e formandos (Nóvoa, 1998).

Concluimos, desta forma, ser possível verificar a veracidade desta hipótese encontrando uma interdependência positiva entre o retorno do investimento e a transferência. De referir, no entanto, a virtude que o questionário da transferência terá para melhorar a possibilidade dos formandos deslocarem as competências adquiridas para o posto de trabalho, aumentando, também o retorno para as instituições que passarão, mais facilmente, a encarar a formação profissional como um investimento e não um custo (Cunha *et al*, 2010). A este nível, realçamos o papel relevante que o gestor de formação tem.

6. Limitações e méritos deste trabalho

A primeira dificuldade a referir nesta investigação tem a ver com a limitação das amostras. Assim, a hipótese de desenvolver um estudo com a totalidade das organizações de economia social certificadas pela DGERT/DSQA do distrito de Santarém, permitia ter uma visão completa do retorno do investimento que estas instituições conseguem com as suas ações formativas. Aqui devemos reconhecer a impossibilidade de incluir associações patronais formadoras neste estudo, o que constitui,

também, uma limitação. De forma mais ambiciosa, conseguir alargar este estudo a outros domínios territoriais afigura-se-nos como meritório de elevados créditos.

Também a implementação do Inventário do Sistema de Transferência da Aprendizagem a amostras mais extensas recolherá maiores virtudes para qualquer trabalho que se venha a desenvolver, no futuro.

Em ambos os casos descritos, devemos referir a possibilidade de fazer o estudo comparando a formação desenvolvida por organizações de economia social com populações de controlo, como seja o caso da formação desenvolvida por entidades formativas privadas.

Por fim, deveremos aclarar a dificuldade interpretativa, quando comparamos resultados obtidos por públicos integrados socio-profissionalmente, com ou sem deficiência e incapacidade.

O presente estudo surge como pioneiro pela conciliação metodológica que utiliza e pela implementação dessa mesma metodologia num setor de economia que tradicionalmente não apresenta indicadores avaliativos mensuráveis. Devemos consciencializar que existem organizações de economia social que também são organizações formadoras e que desenvolvem, por esta via, o capital humano na estimulação, em contexto formativo, das suas competências.

Este foi um trabalho que nos deu especial prazer desenvolver pois foi de encontro aos nossos interesses pessoais e profissionais, permitindo estudar instituições que admiramos e de referência na formação profissional que desenvolvem. Sentimo-nos, assim, mais qualificados e capazes de proporcionar valor acrescentado às instituições com que colaboramos, interferindo na sua posição competitiva (Kovacs, 1999). Conseguimos, também, combinar o saber fazer com a capacidade de adaptação e inovação (Almeida e Rebelo, 2011) numa tese que se virá a revelar importante na nossa perspetiva profissional, atual e futura.

7. Referências bibliográficas

Afonso, M.C., Ferreira, F. (2007). O sistema de educação e formação profissional em Portugal - descrição sumária. *Cedefop Panorama series*; 142. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Almeida, P.P. (2005). *Trabalho, serviço e serviços. Contributos para a sociologia do trabalho*. Porto: Edições Afrontamento.

Almeida, P.P.; Rebelo, G. (2011). *A Era da Competência: um novo paradigma para a gestão de recursos humanos e o direito do trabalho*. Lisboa: Editora RH.

Associação dos Trabalhadores da Administração Local. Site institucional disponível em: <http://www.atam.pt/> (Acedido em 01/10/2016)

Bancalheiro, J. et al. (2008). *RH21: Gestão de Activos Humanos do Século 21*. Lisboa: Editora RH

Barbier, J. M. (1990). *Avaliação em formação*. Porto: Afrontamento.

Barros, R. (2013). *Educação de adultos, conceitos, processos e marcos históricos, da globalização ao contexto português*. Lisboa: Instituto Piaget

Caetano, A. (2007). *Avaliação da formação – Estudos em organizações portuguesas*. Coleções Ciências Empresariais.

Caetano, A.; Vala, J. (2002). *Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas*. Lisboa: Editora RH

Canário, R. (2008). Movimentos sociais e educação popular. Lutas nas empresas, em Portugal, após o 25 de Abril. *Perspectiva*, 26, (1), 19-39.

Cardim, J.C. (2009). *Gestão da Formação nas Organizações: A Formação na Prática e na Estratégia das Organizações*. Lisboa. Lidel – Edições Técnicas

Carvalho, A.C. (2013). Conta Satélite da Economia Social 2010. *Estatísticas Oficiais*. Lisboa. Instituto Nacional de Estatística, I.P.

Centro de Recuperação Infantil de Abrantes. Site institucional disponível em: <http://cria.com.pt/> (Acedido em 02/10/2016)

CEPAL, OEA E CENDEC (1997). *Manual para formulação e avaliação de Projetos sociais* (on-line). Disponível em:

http://www.ssc.wisc.edu/~jmuniz/CEPAL_manual%20de%20formulacao%20e%20avaliacao%20de%20projetos%20sociais.PDF (Acedido em 10/10/2016)

Conselho da União Europeia (2011). Resolução do Conselho sobre uma agenda renovada no domínio da educação de adultos. *Jornal Oficial da União Europeia*. 2011/C 372/01(on-line). Disponível em:

<http://www.igfse.pt/upload/docs/2012/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%202011-C%20372-01.pdf> (Acedido em 05/10/2016)

Cunha, M. P.; Rego, A.; Cunha, R. C.; Cardoso, C.C.; Marques, C. A. e Gomes, J. F. S. (2010). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Silabo.

Decreto nº 130/XII de 15 de março de 2013. *Lei de Bases da Economia Social*. Lisboa. Assembleia da República. Disponível em <http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetailIniciativa.aspx?ID=36468> (Acedido em 25/09/2016)

Decreto-lei nº 14/2017 de 26 de janeiro. *Diário da República nº 19/2017 – Série I*. Lisboa. Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

Decreto-lei nº 396/2007 de 31 de dezembro. *Diário da República nº 251/2007 – Série I*. Lisboa. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Diário da República, n.º 155 – I Série - A, de 12 de agosto de 2005. *Constituição da República Portuguesa. Sétima Revisão Constitucional – 2005*. Lisboa. Assembleia da República – Divisão de Edições. Disponível em <https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CRPVIirevisao.pdf> (Acedido em 09/09/2016)

Direção Geral de Segurança Social (2015). *Procedimentos e tramitação dos processos de registo das IPSS do âmbito da associação social; manual de procedimentos*. Divisão de Assuntos Jurídicos Institucionais.

Ferraz, F.; Gallardo-Vázquez, D. (2008). *A formação profissional como instrumento estratégico de responsabilidade social*. III Conferência GECAMB (Gestão e Contabilidade Ambiental) – Conferência CSEAR Portuguesa

Figueiredo, J., A., R. (2008). *O processo de análise do retorno sobre investimento em treinamento*. 98p. Rio de Janeiro

Ganito, C. (2009). *AVALNET - Training Evaluation and ROI Network, Projecto Leonardo da Vinci*. Outros ângulos. Departamento de formação profissional do IEFP.

Holton, E. F. III. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Quarterly*, 7, 5-21.

Holton, E. F. III, Bates, R. A., Seyler, D. L. e Carvalho, M. B. (1997). Toward construct validation of a transfer climate instrument. *Human Resource Development Quarterly*, 8 (2), 95-113.

Holton, E. F. III, Bates, R. A., e Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11 (4), 333-360.

Holton, E. F. III, e Bates, R. A. (2002). *The LTSI administration's guide*. Baton Rouge, LA: School of Human Resource Education and Workforce Development.

Holton, E. F. III (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7 (1), 37-54.

Instituto Nacional de Estatística (2016). *Conta satélite de economia social – 2013. Informação à comunicação social*. Disponível em: <http://www.cases.pt/wp-content/uploads/2016/12/Destaque Conta Satelite da Economia Social.pdf> (Acedido em 01/02/2017)

Kaminski, K., Lopes, T. (2009). *Return on Investment: Training and Development*. USA. Society for Human Resource Management

Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs – The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler (pp. 1-70).

Kovács, I. (1999). “Qualificações, formação e empregabilidade”. *Sociedade e Trabalho*, nº4. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade, pp: 7-17.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.

Larrinaga, G. C.; Moneva A. J. M. (2002): Global Reporting Initiative: Contabilidad y Sostenibilidad, *Partida Doble*, No. 135, pp. 80-87.

Leal, P. (2011). *A transferência das aprendizagens do contexto formativo para a prática profissional*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Porto

Leão, M. (2003). *A Responsabilidade Social da Empresa e a Formação*. Caderno Temático PRONACI. AEP – Associação Empresarial de Portugal.

Lei n.º 7/2009 de 12 de fevereiro que aprova o Código do Trabalho. Disponível em [https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-lc/75194475/201701182137/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage? LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=indice](https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-lc/75194475/201701182137/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=indice) (Acedido em 20/10/2016)

Lopes, J., C., G., F. (2010). *Supervisão e Avaliação da Formação. Metodologias para a Avaliação de Competências no Processo Formativo*, Universidade de Salamanca.

Lopes, A.S. (2011). *Avaliação da eficácia da formação: estudo das expectativas, satisfação e transferência da aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, ISPA Instituto Universitário, Portugal

Loureiro, A. (2008). As organizações não governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, nº 38, 221-238

Machado, M. (2015). *Social return on investment (SROI): uma metodologia para a medição do impacto social dos projetos e justificação dos investimentos*. Dissertação de Mestrado. ISEG – Lisboa School of Economics and Management.

Meneses, J., Franco, R., e Azevedo, C. (2010). *Gestão de organizações sem fins lucrativos – o desafio da inovação social*. Porto, Edições Vida Económica.

Monteiro, A.A. (2011). Autonomia e co-responsabilidade ou o lugar da educação de adultos na luta pela inclusão social, *Revista Lusófona da Educação*, nº 19, pp 67-83

Nóvoa, A. (1998). *Histoire et Comparaison: Essais sur l'Éducation*. Lisboa: Educa

Organização Mundial da Saúde (2003), *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF*, Disponível em <http://arquivo.esse.ips.pt/ese/cursos/edespecial/CIFIS.pdf> (Acedido em 01/10/2016)

Organização das Nações Unidas (2006), *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Disponível em

<http://www.inr.pt/uploads/docs/direitosfundamentais/convencao/ConvTxtOfPort.pdf>

(acedido em 06/09/2016).

Pina e Cunha, M.; Rego, A.; Campos e Cunha, R.; Cabral-Cardoso, C.; Alves Marques, C.; Gomes, J.F. (2008). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda./Gestão.

Pires, A.L. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 5-20. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> (Acedido em 01/10/2016)

Pompeu, R. (2011) *A responsabilidade social da universidade na formação de capital humano e como ferramenta de desenvolvimento local sustentável: os casos da UTAD e da UNIFOR*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Trás os Montes e Alto Douro. Departamento de Economia, Sociologia e Gestão

Portaria nº 47/2017 de 1 de fevereiro. *Diário da República nº 23/2017 – Série I*. Lisboa. Ministérios do Educação e Trabalho e da Solidariedade e Segurança Social.

Portaria nº 86/2007 de 12 de janeiro. *Diário da República nº 9/2007 – Série I*. Lisboa. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

Portaria nº 135-A/2013 de 28 de março. *Diário da República nº 62/2013 – Série I*. Lisboa. Ministérios da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social.

Portaria nº 208/2013 de 26 de junho. *Diário da República nº 121/2013 – Série I*. Lisboa. Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência.

Portaria nº 286-A/2002 de 15 de março. *Diário da República nº 252/2002 – Série I*. Lisboa. Ministérios das Finanças e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.

Portaria nº 370/2008 de 21 de maio. *Diário da República nº 98/2008 – Série I*. Lisboa. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

Portaria nº 851/2010 de 6 de setembro. *Diário da República nº 173/2010 – Série I*. Lisboa. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

Portaria nº 1082-A/2001 de 5 de setembro. *Diário da República nº 206/2001 – Série I B*. Lisboa. Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

Quintas, H.L.M. (2008) *Educação de adultos, vida no currículo, currículo na vida*, Agência Nacional para a Qualificação

Raymond, S. (2010). *Changing Strategies for Philanthropic Giving: Implications for Financial Planners*. *Journal of Financial Planning*, 23 (11), 44-49.

Rebelo, G. (2003). *Emprego e contratação laboral em Portugal - uma análise socioeconómica e jurídica*. Lisboa. RH Editora

Rebelo, G. (2004). Flexibilidades no Código do Trabalho – novas oportunidades para a GRH. *RHMagazine*, nº 30, pp. 38-43.

Rouiller, J. Z., e Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4 (4), 377-390.

Santa Casa da Misericórdia de Santarém. Site institucional disponível em: <http://scms.pt/index.php/pt/inicio/> (Acedido em 01/10/2016)

Santos, N.K. (2015). *O return on investment como metodologia de avaliação do impacto da formação: uma análise comparada*. Dissertação de Mestrado, Escola de Ciências Económicas e das Organizações, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

Saraiva, A.F. (2007). *O Impacto Microeconómico da Formação Profissional e Medida da Discriminação Sexual no Mercado de Trabalho Português: Uma Abordagem Semiparamétrica*. Tese de Doutoramento em Economia. Faculdade de Economia do Porto. Portugal.

Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (1995). *Normas sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência*. Cadernos SNR, nº 3. Disponível em <http://www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes/Cadernos/Caderno003.pdf> (Acedido em 25/09/2016)

Sitoe, R.M. (2006) Aprendizagem ao longo da vida: um conceito utópico? *Comportamento Organizacional e Gestão*, Vol. 12, nº 2, pp 283-290

Torres, C.A. (2003). Políticas para a educação de adultos e globalização. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, pp 60-69

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.

Velada, A.R. (2007). *Avaliação da eficácia da formação profissional: factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho*. Dissertação de Doutoramento, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Portugal

Zarifian, P. (1992), Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante, *Revista Education Permanente*, nº 112, Paris

Zarifian, P. (1995). Organização qualificante e modelos da competência: que razões? que aprendizagens? *Revista Europeia de Formação Profissional* Nº 5, 5-10

Zarifian, P. (2001). *Le modele de la compétence: trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Paris, Editions Liaisons.

ANEXOS

Anexo I: Inventário do Sistema de Transferência da Aprendizagem

Questionário de Transferência de Aprendizagem

O presente questionário avalia a questão da transferência da formação para o posto de trabalho e é aplicado no âmbito da tese de Mestrado de Gestão de Organizações de Economia Social do Instituto Politécnico de Santarém.

Note que não há respostas certas nem erradas – todas são corretas desde que correspondam ao que pensa e sente. As suas respostas são anónimas e confidenciais. Nenhuma informação individual será divulgada. Não coloque o seu nome em lado algum.

Pense, por favor, na Acção de Formação que frequentou e responda às seguintes questões, colocando uma cruz segundo a escala de 1 a 5, onde 1- Discordo Completamente, 2- Concordo Pouco, 3- Nem Concordo nem Discordo, 4- Concordo, 5- Concordo Completamente.

	1	2	3	4	5
1. Antes de participar na formação, sabia em que medida iria afectar o meu desempenho.					
2. Sabia o que esperar da formação antes dela começar.					
3. O fluxo de trabalho inerente às minhas funções permitiu-me experimentar as coisas novas que aprendi.					
4. A minha equipa aprecia o facto de eu utilizar as novas competências que adquiri na formação.					
5. O meu superior mostra interesse relativamente ao que aprendi na formação.					
6. O meu superior irá provavelmente criticar esta formação assim que eu voltar ao trabalho.					
7. O modo como o formador apresentou os casos e exemplos práticos fez-me sentir mais confiante de forma a ser capaz de aplicar o que aprendi no trabalho.					
8. A formação contribuiu para melhorar as minhas relações profissionais.					
9. Não tenho tempo para utilizar o que aprendi nesta formação.					
10. Existem demasiadas coisas a acontecerem neste momento no meu trabalho para que consiga aplicar o que aprendi nesta formação.					
11. A minha equipa encoraja-me a utilizar as competências que aprendi na formação.					
12. O meu superior optou-se à utilização de técnicas aprendidas na formação.					
13. Os casos e situações práticas utilizadas na formação são muito parecidas com aquelas com que me confronto no trabalho.					
14. As situações com que me irei deparar irão permitir que seja capaz de aplicar o que aprendi na formação.					
15. Ao terminar a formação, mal podia esperar para voltar para o trabalho e aplicar o que aprendi.					
16. Tentar utilizar o que aprendi na formação irá requerer um esforço adicional que me afastará do trabalho que tenho para fazer.					
17. Se não utilizar as novas técnicas que aprendi nesta formação serei repreendido.					
18. No meu trabalho, a minha equipa espera que utilize o que aprendi durante a formação.					

19. O meu superior estabelece objetivos que me encorajam a utilizar o que aprendi na formação no trabalho.					
20. As técnicas aprendidas na formação são muito parecidas com aquelas que devemos utilizar no trabalho.					
21. Terei oportunidades para utilizar no meu trabalho o que aprendi nesta formação.					
22. A formação que frequentei ajudou-me a desenvolver melhor o meu trabalho.					
23. Os resultados a esperar desta formação foram clarificados no início da mesma.					
24. Utilizar com êxito o que aprendi nesta formação irá ajudar-me a receber um aumento.					
25. A minha equipa é receptiva quando tento utilizar novas competências ou técnicas no trabalho.					
26. O meu superior diz-me se estou a fazer um bom trabalho quando utilizo o que aprendi na formação.					
27. Costei da forma como a formação se assemelhou com as minhas situações de trabalho.					
28. O que é ensinado na formação corresponde às exigências da minha função.					
29. Fico entusiasmado quando penso em aplicar o que de novo aprendi no meu trabalho.					
30. Os colaboradores desta organização são penalizados por não utilizarem o que aprendem na formação.					
31. Se não utilizar o que aprendi nesta formação irei ser alertado quanto a isso.					
32. O meu superior retine-se regularmente comigo para trabalharmos nos problemas que possa estar a ter ao tentar utilizar o que aprendi na formação.					
33. O meu superior não irá gostar se eu fizer as coisas da maneira como aprendi nesta formação.					
34. Terei tudo o que preciso para poder aplicar aquilo que aprendi na formação.					
35. As situações utilizadas na formação são muito parecidas com aquelas que encontro no meu trabalho.					
36. Se eu aplicar com sucesso o que aprendi na formação, irei melhorar as minhas relações profissionais.					
37. Se utilizar o que aprendi na formação, ajudou-me a obter melhores avaliações de desempenho.					
38. Quando os colaboradores desta organização não utilizam o que aprendem na formação são referenciados.					
39. O meu superior retine-se comigo para discutirmos formas de aplicar no trabalho o que aprendi na formação.					
40. O meu superior não acha que esta formação irá ajudar o meu trabalho.					
41. Terei condições para experimentar o que aprendi nesta formação no meu trabalho.					
42. Existem condições no meu contexto de trabalho para permitir que utilize as competências adquiridas na formação.					
43. Se eu aplicar o que aprendi na formação, terei maiores probabilidades de ser considerado um bom líder.					
44. Os colaboradores que frequentaram esta formação irão obter várias vantagens quando aplicarem no trabalho as competências recém aprendidas.					
45. As situações que me acontecem no dia a dia permitem-me mudar a maneira como faço as coisas de modo a ajustar-me àquilo que aprendi na formação.					

46. O meu superior irá contrariar-me se aplicar no trabalho o que aprendi nesta formação.					
47. O meu superior ajuda-me a estabelecer objetivos realistas para o desempenho das minhas funções baseado no que aprendi na formação.					
48. As atividades e exercícios que o formador utilizou ajudaram-me a saber como aplicar no trabalho o que aprendi na formação.					
49. As contrariedades inerentes às situações do dia-a-dia do meu trabalho impediram-me de aplicar no trabalho as competências adquiridas na formação.					
50. É provável que tenha alguns benefícios se aplicar no meu trabalho as novas técnicas que aprendi na formação.					
51. Alguém terá de alterar as minhas prioridades antes de conseguir aplicar o que aprendi na formação.					
52. O meu superior opor-se-á a que eu utilize as novas técnicas que aprendi nesta formação.					
53. O meu superior utilizará técnicas diferentes daquelas que eu aprendi na formação.					
54. É claro para mim que os responsáveis pela formação compreendem como irei utilizar o que aprendi.					
55. As atuais características da minha equipa de trabalho permitem a aplicação adequada dos conhecimentos que aprendi na formação.					
56. Antes de frequentar a formação, tinha uma boa ideia de como esta iria contribuir para melhorar o meu desempenho.					
57. É mais provável que seja reconhecido(a) pelas pessoas que trabalham comigo se utilizar o que aprendi nesta formação.					
58. Costava que as situações de trabalho se proporcionassem para fazer as coisas como acho que deveriam ser feitas.					
59. O meu superior acha que serei menos eficiente se utilizar as novas técnicas aprendidas na formação.					
60. O meu superior acha que estou a ser ineficaz quando utilizo as técnicas aprendidas durante a formação.					
61. O formador utilizou muitos exemplos que me mostraram como poderia utilizar o que aprendi no trabalho.					
62. Será difícil, dada a natureza das situações do dia-a-dia do meu trabalho aplicar as técnicas e os conhecimentos que aprendi na formação.					
63. Se não utilizar o que aprendi na formação é provável que não seja aumentado.					
64. A empresa não valoriza realmente o meu desempenho.					
65. As pessoas da minha equipa geralmente preferem utilizar os métodos já existentes do que novos métodos aprendidos na formação.					
66. Estou confiante na minha capacidade de utilizar novos conhecimentos no trabalho.					
67. O meu desempenho melhora quando utilizo novas coisas que aprendi.					
68. Trabalhadores experientes na minha equipa ridicularizam os outros quando tentam utilizar as técnicas aprendidas na formação.					
69. As situações que acontecem no meu dia-a-dia de trabalho não me permitem aplicar o que aprendi nesta formação.					
70. Quanto mais me esforço por aprender, melhor desempenho tenho no meu trabalho.					
71. As pessoas da minha equipa estão receptivas para mudar a forma como fazem as coisas.					

72. Estou certo de que sou capaz de ultrapassar obstáculos no meu trabalho que dificultam a utilização de novas técnicas e conhecimentos.					
73. Na sua matéria, as pessoas que são recompensadas na minha instituição são aquelas que fazem por merecê-lo.					
74. As pessoas da minha equipa não estão dispostas a mudar a maneira como as coisas são feitas.					
75. No trabalho sinto-me confiante em utilizar o que aprendi na formação mesmo em situações difíceis.					
76. Quando me esforço para melhorar o meu desempenho, recolho os frutos desse esforço.					
77. O meu grupo de trabalho é relutante quanto a experimentar novas formas de fazer as coisas.					
78. As pessoas costumam dizer-me coisas que me ajudam a melhorar o meu desempenho.					
79. Geralmente, a formação ajuda-me a aumentar a minha produtividade.					
80. O meu grupo de trabalho está aberto a mudanças, se melhorarem o nosso desempenho.					
81. Quando experimento coisas novas que aprendi, sei quem é que irá ajudá-lo.					
82. As pessoas da empresa repetem quando se faz algo bem feito.					
83. Após frequentar a formação, recebi feedback das pessoas sobre a forma como apliquei o que aprendi na formação.					
84. Quando o meu desempenho não é o que deveria ser, as pessoas no meu trabalho ajudam-me a melhorá-lo.					
85. Quanto mais aplico no meu trabalho o que aprendi, melhor é o meu desempenho.					
86. As pessoas costumam fazer sugestões acerca da forma como posso melhorar o meu comportamento no trabalho.					
87. Tenho regularmente conversas com outras pessoas sobre como melhorar o meu desempenho.					
88. O meu trabalho é ideal para quem gosta de ser recompensado por fazer um bom trabalho.					
89. Recebo muitos conselhos de outras pessoas sobre como melhorar o meu comportamento no meu trabalho.					

Adaptação a partir de: Lopes, 2011

Indique a sua idade: _____

Sexo:

___ Masculino

___ Feminino

Indique a sua escolaridade: _____

Indique o seu Concelho de origem: _____

OBRIGADO.

Anexo II: Return on Investment

Área de Trabalho - Tipo de Livro - Apresentação - Valores - 2/10/2011

Nível 5: Cálculo do Retorno do Investimento

Esta ferramenta ajudará a calcular o retorno do seu programa de formação, considerando os custos para o período de um ano.

Como calcular o ROI?

Quando dos "BENEFÍCIOS": liste as mudanças positivas ocorridas na sua empresa resultantes da ação de formação.

Quando dos "CUSTOS": liste os custos com o programa de formação.

Por último, acceda ao Quadro do "Cálculo do ROI" esta ferramenta permitirá-lhe a calcular os efeitos monetários da formação!

Como exemplo o seguinte procede ao cálculo de ROI, utilize a seguinte imagem...

Nota por favor!

A maior parte das células são utilizadas como input de dados ou para efeitos de cálculo. Foram ainda incluídos comentários adicionais, que podem ajudar no momento de preenchimento.

Em presença de uma célula, assinalada com um íngulo amarelo no canto superior direito, é esse o caso em que está para visualizar a informação deBS.

Obrigada!

Introdução / Benefícios / Custos / ROI / SA

Cálculo dos benefícios do curso de formação (a 12 meses):

	Mínimo de pessoas / dias envolvidos	Valor por pessoa / dia	Valor por pessoa por 12 meses (dias)	Valor monetário total	Porcentagem de melhoria resultante em formação	Valor da melhoria esperada em formação	Porcentagem do benefício resultante em formação (aproximada)	Total do benefício
Total total				3.000 €		3.000 €		3.000 €
1. Produtividade por trabalhador				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €
2. Custos de transporte				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €
3. Custos de alojamento				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €
4. Custos de alimentação				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €
5. Custos de transporte de materiais e outros				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €
6. Custos com materiais				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €
7. Custos de substituição dos colaboradores				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €
8. Custos de transporte de água				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €
9. Custos de transporte dos produtos e materiais				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €
10. Custos de manutenção				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €
11. Custos de transporte				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €
12. Custos materiais				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €
13. Custos de transporte				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €
14. Custos de transporte				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €
15. Custos de transporte				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €
16. Custos de transporte				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €
17. Custos de transporte				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €
18. Custos de transporte				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €
19. Custos de transporte				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €
20. Custos de transporte				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €
21. Custos de transporte				3.000 €	5%	150 €	5%	150 €

Cálculo dos custos do programa de formação:

	Mínimo de pessoas / dias envolvidos	Mínimo de dias	Valor por pessoa / dia	Valor monetário total
Total total				0,00 €
1. Custos com o desenvolvimento do curso				0,00 €
2. Software				0,00 €
3. Materiais de formação				0,00 €
4. Equipamento				0,00 €
5. Pagamento de formadores				0,00 €
6. Instalações (materiais, coffee breaks)				0,00 €
7. Rendas				0,00 €
8. Tempo dos participantes (perda de outras oportunidades)				0,00 €
9. Coordenação e administração				0,00 €
10. Avaliação				0,00 €

Cálculo de Retorno do Investimento

ROI (Retorno do Investimento):	Benefícios Líquidos da Formação / Custos do Curso de Formação	=	0,00	=	#DIV/0!
ROI (Retorno do Investimento):	Benefícios Líquidos da Formação / Custos do Curso de Formação	=	0,00	=	#DIV/0!