



LISBON
SCHOOL OF
ECONOMICS &
MANAGEMENT
UNIVERSIDADE DE LISBOA

MESTRADO

GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

TRABALHO FINAL DE MESTRADO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O PROCESSO FORMATIVO NA ALTRANPORTUGAL

CAROLINA JASMIN S CABEÇA

OUTUBRO DE 2016

MESTRADO

GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

TRABALHO FINAL DE MESTRADO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O PROCESSO FORMATIVO NA ALTRANSPORTUGAL

CAROLINA JASMINS CABEÇA

ORIENTAÇÃO:

PROFESSORA DOUTORA CARLA CURADO

ENGENHEIRO PEDRO FURTADO

OUTUBRO DE 2016

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Carla Curado,

Ao Eng.º Pedro Furtado,

A toda a equipa de *staff* da Altranportugal,

Aos meus familiares,

E aos meus pais,

O meu sincero obrigado.

RESUMO

O estágio curricular teve lugar no Departamento de Recursos Humanos da Altranportugal, e desenvolveu-se na área da Formação Profissional. O principal objetivo consistiu em acompanhar o processo formativo da organização e averiguar as práticas de Gestão de Formação. Este relatório teve como propósito contrastar as práticas supracitadas e a realidade organizacional com uma fundamentação teórica sobre a temática; recorrendo a uma análise crítica, infere-se que a Altranportugal caminha de encontro às boas práticas de Gestão de Formação denotando-se porém espaço para melhoria em relação a algumas práticas no seu processo formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Profissional, ciclo formativo, Gestão Recursos Humanos, vantagem competitiva sustentável.

ABSTRACT

The internship took place in the training domain of Altranportugal's Human Resources Department. The main purpose was to follow the entire training process within organizational context, as well as its training management practices. This report aimed to contrast the aforementioned practices and organizational reality with a theoretical basis on the subject; relying on a critical analysis, it is reasoned that Altranportugal is on the right path regarding its practices and training management. However, there were found some gaps concerning the training process that may require some improvement.

KEY-WORDS: Professional Training, training cycle, Human Resources Management, sustainable competitive advantage.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
2. REVISÃO LITERATURA	2
2.1 Relevância organizacional da formação	2
2.2 Formação e a criação de vantagem competitiva sustentável.....	3
2.3 Um novo paradigma na Formação	5
2.4 O Ciclo formativo	6
3. CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO	20
3.1 O Grupo Altran e Altranportugal	20
3.2 Missão, Visão e Valores	21
3.3 Política de Recursos Humanos.....	22
4. DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES	24
4.1 Descrição das atividades desenvolvidas	24
5. DISCUSSÃO E REFLEXÃO FINAL.....	32
5.1 Confronto entre a Revisão de Literatura e práticas de Formação na Organização	32
5.2 Contributos para a organização.....	37
5.3 Limitações de estudo e desenvolvimentos futuros.....	39
5.4 Enriquecimento pessoal	41
5.5 Reflexão Final.....	41
6. REFERÊNCIAS	43
ANEXOS.....	48

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório destina-se à obtenção do grau de Mestre no Mestrado de Gestão de Recursos Humanos do Instituto Superior de Economia e Gestão. A temática do relatório incide sobre a Formação Profissional e visa contrastar a literatura existente na área e a realidade encontrada na organização.

A opção pela realização de um estágio curricular prende-se com o facto de este proporcionar um contacto *in loco* com o mercado do trabalho, facultando uma experiência enriquecedora, propícia para o aperfeiçoamento de competências e aquisição de novos conhecimentos na área em questão.

O estágio curricular teve lugar na Altranportugal durante um período de seis meses. Dada a considerável dimensão da organização, apresentou-se vantajosa a realização deste, na medida em que foi possível observar uma dinâmica organizacional complexa, que contemplava práticas de GRH (Gestão de Recursos Humanos) diferenciadas.

O presente documento encontra-se repartido em quatro grandes partes: a primeira, onde é realizada uma fundamentação teórica sobre a temática da formação, com base numa revisão da literatura existente; dá-se seguimento com uma caracterização da organização de acolhimento, onde foi realizado o estágio curricular; na terceira parte são descritas as atividades desenvolvidas ao longo do decorrer do estágio; e por fim é elaborada uma análise crítica das práticas realizadas à luz da teoria abordada no primeiro ponto.

2. REVISÃO LITERATURA

2.1 Relevância organizacional da formação

Atualmente, a imprevisibilidade e a incerteza nos quadros sociais e económicos pautam a vivência das organizações. Os mercados são fortemente marcados pela globalização e por um elevado grau de competitividade, ao qual se alia as rápidas mudanças nas tecnologias de informação. As organizações, para assegurarem a sua sobrevivência e para responder às exigências de mercado, encontram na valorização dos recursos humanos uma estratégia a adotar (Kóvacs, 2006). São cada vez mais as organizações que se consciencializam de que é necessário mais do que investimento de capital, tecnologia ou infraestruturas para responder a determinadas exigências. A força laboral competente e devidamente instruída é vital para a qualidade pretendida dos serviços e produtos (Cascio, 1995), tornando a aposta no capital humano, e por conseguinte na formação, crucial para uma organização (Chatzimouratidis, Lagoudis & Theotokas, 2012).

O conceito de formação refere-se a um esforço planeado por parte das organizações para proporcionar condições necessárias de aprendizagem (Noe, 2013), que abrange a aquisição de competências, conhecimentos e comportamentos. Visa uma melhoria de desempenho das funções individuais (Goldstein, 1980), de equipa e de eficácia organizacional (Acton & Golden, 2003, Aguinis & Kraiger, 2009).

Um programa de formação bem aplicado pode estabelecer uma relação com vários fatores, nomeadamente com o aumento da motivação dos colaboradores, o aumento da satisfação global e para o compromisso dos colaboradores para com a organização (Aguinis & Kraiger, 2009, Sahidinis & Bouris, 2008). Em última instância, verifica-se um aumento de desempenho organizacional e melhores resultados financeiros

(Castellanos, Munoz & Martín, 2011, Tharenou, Saks & Moore, 2007). Como consequência, é vasta a literatura que defende a implementação de programas de formação, para permitir a continuidade de um elevado grau de competitividade no mercado (Jehanzeb & Bashir, 2013). Os profissionais de RH podem servir-se ainda desta comprovada ligação entre o investimento em iniciativas de formação e os resultados organizacionais (Bednall & Sanders, 2016, Sung & Choi, 2016) para obter apoio dos dirigentes e gestão de topo, nomeadamente no que diz respeito à disponibilização de verbas para a realização de programas de formação (Choi & Yoon, 2015).

2.2 Formação e a criação de vantagem competitiva sustentável

A questão da competitividade organizacional foi cingida durante muito tempo à superioridade financeira ou tecnológica das organizações. Estas usavam esses recursos em proveito próprio para explorar determinados fracassos ou oportunidades de mercado, ganhando vantagem sobre outras organizações (Vidal-Salazar, Hurtado-Torres & Matías-Reche, 2012). Contudo, a teoria baseada nos recursos de Barney (1991) veio redefinir o conceito de competitividade. Esta teoria destaca a importância dos recursos para a organização na criação de vantagem competitiva. Efetivamente, para serem fontes de vantagem competitiva sustentável, estes recursos deverão apresentar-se insubstituíveis, inimitáveis, valiosos e raros. Segundo Fahy (2000), a definição de recurso compreende três distintos subgrupos:

- Recursos tangíveis – são referentes aos ativos de uma organização que são fixos, corpóreos, transparentes, relativamente fáceis de serem mensurados e cujo valor é apurado pelos tradicionais mecanismos de mercado. São exemplos o equipamento, as propriedades ou edifícios.

- Recursos intangíveis – estes incluem as propriedades intelectuais, nomeadamente patentes, *trademark*, marca comercial e reputação da organização. Estão sob proteção regulamentar e são responsáveis pela diferença na valorização de determinadas organizações no mercado de bolsa.

- Capacidades – englobam essencialmente as competências e aptidões de indivíduos ou de grupos, rotinas organizacionais e interações entre colaboradores. De acordo com a literatura, as capacidades são consideradas difíceis de delinear, sendo descritas muitas vezes como “recursos invisíveis”.

Fahy (2000) atenta ainda que as competências e aptidões individuais a que as capacidades se referem envolvem um certo conhecimento tácito, o que as torna, em última instância, insubstituíveis e inimitáveis. Sendo também elas baseadas na interação, atingem um grau ainda mais difícil de replicação devido à existência de uma ambiguidade causal. Barney (1991) explica o fenómeno da ambiguidade causal como a incapacidade na compreensão da relação entre os recursos em utilização e a criação de vantagem competitiva. Tanto Barney (1991) como Fahy (2000) dão favoritismo às capacidades como recurso mais suscetível na criação de vantagem competitiva sustentável.

A importância atribuída a estes recursos é grande, pelo que se torna premente as organizações compreenderem qual a forma mais eficaz de tirar partido destes mesmos recursos. A formação profissional é apontada pela literatura como um dos processos mais significativos para a obtenção dos resultados desejados (Kurt, 2016). O investimento no capital humano é apontado como uma estratégia competitiva, que, em última instância, conduz a um desempenho organizacional superior (Castellano et al, 2011, Chatterjee, 2015).

2.3 Um novo paradigma na Formação

Noe (2013) aponta para um novo paradigma no que diz respeito ao papel da formação profissional nas organizações, destacando o modo como este instrumento é encarado no seio organizacional. Tradicionalmente, os programas de formação eram concebidos apenas para desenvolver conhecimentos ou competências específicas, e para responder a necessidades pontuais. Segundo esta ótica, o papel da formação fica extremamente empobrecido, sendo apenas utilizado de uma maneira reacionária por parte das organizações. Por conseguinte, a formação é muitas das vezes alvo de críticas, apontada como algo dispendioso, incapaz de produzir resultados efetivos (Salas & Cannon-Bowers, 2001). Este cenário também se relaciona com o facto dos programas de formação serem frequentemente implementados por outras razões que não a melhoria de competências dos colaboradores, tais como o cumprimento de requerimentos legais e a retenção de colaboradores (Tharenou et al, 2007).

Porém, o paradigma atual tende para uma gestão de formação estratégica que contempla a concretização de objetivos organizacionais (Bednall & Sanders, 2016); age de maneira pró-ativa e visa o desenvolvimento das competências individuais através da aprendizagem contínua a médio e longo prazo, o que por consequência, produz resultados benéficos à organização (Noe, 2013). A formação *“é condição fundamental para que as empresas possam ajustar-se às necessidades mutantes da envolvente, coloquem no mercado produtos competitivos, prestem serviços que reforcem a lealdade dos clientes e realizem as operações de modo mais eficiente e eficaz”* (Cunha et al, 2012).

2.4 O Ciclo formativo

A formação enquanto processo pode ser desdobrado em várias fases, constituindo um ciclo formativo. Este torna-se particularmente vantajoso se todos os processos que o constitui estiverem alinhados com a política de formação da organização e com a própria estratégia organizacional (Cunha et al, 2012). Sels (2002) dá ênfase a que o ciclo formativo a adotar seja um modelo de sistema aberto, onde todos os processos do ciclo assumam uma sequência estratégica e lógica. Neste modelo, o argumento central é que se um processo for realizado de forma eficaz, o processo que se segue será igualmente eficaz, o que permite um retorno máximo de investimento. Apesar da importância deste ciclo, nem todas as organizações o realizam na íntegra, saltando alguns processos (Sels, 2002).

Cunha et al (2012) apresentam um ciclo formativo repartido em quatro fases: 1) identificação das necessidades de formação; 2) programação das atividades formativas; 3) execução das mesmas e 4) avaliação de todo o processo.

1) Identificação das necessidades de formação

Numa organização é desejado que todos os tipos de recursos disponíveis sejam geridos de forma eficaz. Assim sendo, a gestão da formação tem de ser realizada de acordo com as estratégias adotadas pela organização (Cunha et al, 2012), visando a concretização dos objetivos previamente definidos.

O programa de formação torna-se mais eficaz se se proceder primeiramente a uma realização cuidadosa e detalhada da identificação das necessidades de formação (Arthur, Bennett, Edens & Bell, 2003). É utilizado para proporcionar a máxima rentabilização dos recursos e benefícios advindos do programa a ser realizado (Aguinis & Kraiger, 2009, Chez & Klimoski, 2007, McGuinness & Ortiz, 2016). É com base na identificação das

necessidades que se estabelecem, por conseguinte, os principais objetivos da formação, conteúdos, métodos e critérios de avaliação mais ajustados (Chez & Klimoski, 2007). Como tal, a identificação das necessidades de formação é o passo fundamental num programa de formação, pois é o processo através do qual é possível alinhar os conteúdos e a estratégia da organização (Noe, 2013, Salas & Cannon-Bowers, 2001).

Utiliza-se também este processo para perceber se a implementação do programa de formação pode constituir a melhor solução para resolver o problema de desempenho, evitando o uso de outros métodos, como por exemplo o sistema de recompensas ou *job redesign* (Eerde, Tang & Talbot, 2008). Alguns dos pontos de pressão que podem despoletar a necessidade de formação são a introdução de novas tecnologias, serviços ou produtos (Noe, 2013), ou alternativamente, mudanças nos requisitos da função (McGuinness & Ortiz, 2016).

O investimento nas ações de formação de uma organização vai depender, em grande parte, da sua disponibilidade de recursos e da flexibilidade que a organização tem para sujeitar os seus colaboradores a programas de formação (Sung & Choi, 2016). As organizações de maior dimensão possuem, neste aspeto, vantagem sobre as demais organizações (Eerde et al, 2008). No entanto, pequenas e médias organizações têm a vantagem das chefias altas terem mais contacto com os colaboradores e estarem mais cientes das suas necessidades, tornando a determinação das necessidades de formação mais informais. Porém, a identificação das necessidades de formação são muito mais reativas que pró-ativas, denotando-se frequentemente um certo descrédito em relação ao papel da formação na organização (Johnston & Loader, 2003).

A deteção das necessidades de formação pode ser realizada a três níveis, sendo elas a análise organizacional, a análise das pessoas e a análise das tarefas (Sels, 2002).

- Análise Organizacional

Com a análise organizacional, o principal objetivo é proceder-se ao levantamento de todas as componentes organizacionais que possam afetar o processo de formação. Foca-se maioritariamente na congruência entre os objetivos de formação e fatores organizacionais, tais como a estratégia e objetivos da organização, recursos disponíveis e constrangimentos (Salas & Cannon-Bowers, 2001). Também possibilita averiguar sobre a relevância do papel da formação no clima organizacional e à disponibilidade das chefias em incluírem os seus subordinados em programas de formação (Dachner, Saxton, Noe & Keeton, 2013). Dizem-nos Salas e Cannon-Bowers (2001) que muitos programas de formação são inefetivos por falharem em equacionar os entraves organizacionais. Em última instância, a transferência de aprendizagem é comprometida (Dachner et al, 2013), devendo por isso serem sempre antecipadamente identificados todas as barreiras, para que formação seja eficaz.

- Análise das Pessoas

A análise das pessoas responde à premente questão de quem necessita frequentar a formação, assim como averigua se o colaborador em questão reúne os requisitos básicos para receberem a formação que vai ser implementada. Quando a discrepância entre o desempenho atual e o esperado for devido à falta de conhecimentos e aptidões, esta análise revela-se útil. A avaliação de desempenho é uma boa ferramenta para este efeito (McGuinness & Ortiz, 2016). Se porventura se verificar que o desempenho do indivíduo não corresponde às expectativas por razões associadas à falta de motivação e a outros constrangimentos, então a formação será isenta de sucesso. Logo, não trará melhoria de desempenho organizacional (Dachner et al, 2013).

Nos estudos de Colquitt, LePine e Noe (2000) podem-se detectar algumas características fundamentais para o sucesso do programa, e são elas as capacidades cognitivas do indivíduo e a motivação que este tem para aprender. Existe maior probabilidade de aumentar o sucesso da formação se tiverem presentes estes pré-requisitos.

- *Análise das Tarefas*

A análise das tarefas resulta na descrição detalhada das funções em causa e das condições necessárias para estas serem desempenhadas (Salas & Cannon-Bowers, 2001). Esta análise está relacionada com os requisitos comportamentais e cognitivos. Contempla o levantamento de conhecimentos, aptidões e capacidades necessárias para realizar corretamente uma determinada tarefa (Dachner et al, 2013). Este tipo de informação é obtida a partir de várias pessoas na organização, e de preferência aquelas que têm contacto direto com a tarefa em questão, podendo ser elas as chefias diretas, clientes, colaboradores ou formadores. Utilizam-se vários métodos, sendo os mais frequentes a utilização de entrevistas, observação e inquéritos (Noe, 2013).

2) Programação de atividades

Esta fase do ciclo formativo vai atuar como resposta às necessidades de formação levantadas na fase anterior, na medida em que estas são traduzidas em objetivos concretos sobre os conteúdos do programa de formação (Cunha et al, 2012). Este facto vai implicar que o traçar dos objetivos depende de um bom diagnóstico de necessidades de formação. Em situação contrária, os objetivos estabelecidos ficam desajustados à realidade da organização (Caetano & Vala, 2007). Sels (2002) refere relativamente a esta fase que é crucial que os objetivos do programa de formação possam ser convertidos em critérios passíveis de mensuração, sendo eles o custo, o tempo, a aplicabilidade, a eficácia e a

motivação do colaborador (Chatzimouratidis et al, 2012). Assim, consegue-se identificar quais os métodos mais adequados de avaliação, o que é decisivo para que se consiga avaliar a eficácia da formação.

Na programação das ações formativas é exigido um planeamento minucioso e rigoroso, contemplando e equacionando todos os recursos disponíveis na organização (formadores, equipamentos, materiais de instrução...), de modo a maximizar os resultados de todo o processo formativo (Cunha et al, 2012). É esta fase de desenho e organização da iniciativa de formação que constitui a base para o alcance de resultados positivos, tanto para as organizações, como para os colaboradores (Diamantidis & Chatzoglou, 2014). Para a maioria das organizações, o planeamento das ações formativas tem uma periodicidade anual (Camara, Guerra & Rodrigues, 2007). Os responsáveis pelo processo de formação asseguram a apresentação de uma calendarização, dos locais de realização e respetivos horários, prazos de inscrição e custos associados (Camara et al, 2007).

A atual conjuntura económica transforma os custos financeiros da formação numa parte fundamental a averiguar aquando da elaboração de um plano formativo. É imprescindível prever e antecipar o custo de todos os recursos utilizados, sejam eles a remuneração dos formadores, tempo disponibilizado, materiais ou acomodações (Ivancevich, 2008). Diz-nos Noe (2013) que as organizações que acreditam nos benefícios e no retorno de investimento advindos deste tipo de programas normalmente disponibilizam montantes mais elevados para serem despendidos na formação.

A escolha dos métodos formativos selecionados para cada ação deve ser realizada consoante os objetivos e critérios de formação inicialmente estabelecidos. Este facto torna-se particularmente relevante se se atentar que o método formativo influencia de uma forma direta os benefícios e eficácia do programa de formação (Bostrom & Olfman, 1988,

cit. in Acton & Golden, 2003). O tipo de aprendizagem que se pretende, a adequação do método relativamente à transferência de aprendizagem (Chatzimouratidis et al, 2012) e o público-alvo (Camara et al, 2007) também têm de ser equacionados na decisão.

Noe (2013) distinguiu dois grandes grupos de métodos utilizados:

a) Métodos tradicionais – englobam os métodos expositivos (sala de aula, dispositivos, vídeos), os métodos participativos (*role-play*, *on-the-job training*, simulações, estudos de caso) e os métodos de grupo (*team training*, aprendizagem pela ação). Dá particular ênfase ao *coaching*/formação *on-the-job* – quando um colega ou superior oferece contínua ajuda ao colaborador no seu local de trabalho, apoiando-o nas tarefas, de modo a que este desenvolva as competências necessárias; e ao *mentoring* – quando um superior com experiência compartilha os seus conhecimentos, orientando e aconselhando o desenvolvimento das carreiras.

b) Métodos com recurso às novas tecnologias – englobam o *e-learning* e o *blended learning*.

Os métodos tradicionais permitem ao formador observar e obter *feedback* imediato sobre o nível de aprendizagem e desenvolvimento das competências do formando. Como estes métodos se baseiam na dicotomia das interações formando-formando e formando-formador, vão-se obter valiosos *inputs* no processo de aprendizagem e potenciar um aumento de conhecimentos, técnicas e comportamentos (Baird, Griffin & Henderson, 2003). Huang e Jao (2015) concordam com Noe (2013) no que diz respeito à importância da formação *on-the-job*. Comparando este tipo de formação com a de sala de aula, os seus resultados comprovam que a motivação suscitada pela formação *on-the-job* é muito mais elevada, podendo os seus resultados ser bastante mais

produtivos, nomeadamente num aumento de autoeficácia e mais rápido desenvolvimento de competências.

As novas tecnologias de informação vieram também revolucionar o campo da formação profissional, na medida em que atualmente as organizações conseguem proporcionar formação aos seus colaboradores à distância. Pode ser realizada onde e/ou quando for mais proveitoso para o colaborador (Peterson, Marostica & Callahan, 1999, cit *in* Kosarzycki, Salas, DeRouin & Fiore, 2003), conferindo-lhe uma certa flexibilidade (Kosarzycki et al, 2003). Salas & Cannon-Bowers (2001) afirmam que apesar de ainda existir uma grande recorrência aos métodos tradicionais de formação, nomeadamente à formação presencial em sala de aula, há cada vez mais organizações a explorarem as possibilidades, com ênfase nos cursos *on-line* e na ferramenta da videoconferência. A formação à distância contempla, na maioria dos casos, custos de formação inferiores, o que torna aliciante a sua utilização. Atua também como complemento aos métodos tradicionais de formação, e consegue fornecer conteúdos atualizados mais rapidamente (Mohammadyari & Singh, 2015). Assim sendo, a formação que envolva cursos *on-line* pode ser personalizada mediante cada colaborador, alterando ou atualizando o conteúdo consoante as suas necessidades, e permitindo simultaneamente o registo automático dos *scores* obtidos (Kosarzycki et al., 2003). Traz também grandes benefícios na conciliação trabalho-família, na medida em que a flexibilidade de horário permite que as responsabilidades familiares não sejam descuradas (Park & Choi, 2009). A popularidade desta ferramenta é evidenciada pelo aumento das plataformas que permitem o uso deste método formativo. No entanto, as organizações estão cientes de que a formação é maximizada com a utilização de *blended learning*, que ocorre quando há um híbrido entre a formação à distância e a formação presencial (Kosarzycki et al, 2003).

Sadler-Smith (2000) acredita que a flexibilidade dos métodos no ato da ação de formação é fundamental para a aprendizagem e pode representar uma solução viável. No entanto, alertam para o facto de que o avanço tecnológico de alguns métodos formativos pode não ser sinónimo de aplicabilidade e eficácia. Contudo, a formação à distância tem visto mudanças muito rápidas, particularmente na última década, no que toca ao tipo de tecnologias envolvidas; o estudo de Mohammadyari et al (2015) mostra que o uso do *e-learning* afeta positivamente o desempenho individual dos colaboradores, o que legitima os investimentos ocorridos neste método por parte das organizações.

Uma das questões mais debatidas pelos profissionais de RH nos últimos anos na área da formação prende-se com a dicotomia do “comprar ou fazer” dos programas de formação. Chaudhuri e Bartlett (2014) constataam no seu estudo que o uso de *outsourcing* constitui uma estratégia eficaz, especialmente para as organizações que operam num mercado internacional. Quando as organizações contratam empresas especializadas, com formadores altamente treinados e com um serviço de qualidade elevada, os colaboradores percecionam a formação como um investimento por parte da organização na sua força laboral e retribuem, por exemplo, com um aumento no compromisso para com a organização. Porém, é necessário entender que quando as organizações recorrem a *outsourcing* sem monitorizarem a qualidade e a relevância da formação, o mesmo já não se verifica.

Em suma, o planeamento da formação requer um nível de reflexão detalhado, e é essencial para a obtenção de bons resultados. Porém, a dinâmica entre formadores e formandos nem sempre é linear e previsível, o que pode despoletar alterações nas ações formativas a vários níveis (métodos, conteúdos, localização...) (Cunha et al, 2012).

3) *Execução das atividades*

Esta etapa diz respeito à realização da ação de formação. Durante este processo é preciso atentar em vários fatores, tais como (Cunha et al, 2012): *a adequação dos programas às necessidades da empresa; qualidade do material apresentado; qualidade dos formadores; e motivação e qualidade dos formandos.*

No que diz respeito à qualidade dos formadores, é fundamental a identificação dos mais qualificados e adequados para a ação de formação. É necessário que este reúna as características necessárias para assegurar uma boa ação formativa. É imperativo que possua competências pedagógicas, seja motivacional e que apresente os conteúdos da forma mais adequada (Ivancevich, 2008). É vantajoso também que os materiais e conteúdos apresentados sejam relacionados com a área de atividade e com o cotidiano profissional dos formandos, de modo a que estes possam reter a relevância em contexto prático dos conteúdos lecionados (Grohmann, Beller & Kauffeld, 2014).

Uma das questões mais prementes no campo da formação profissional consiste em assegurar a ocorrência de transferência de aprendizagem (Bauer, Orvis, Eli & Surface, 2016). É vital que os colaboradores assimilem e apliquem os conhecimentos e competências abordados nas iniciativas de formação (Kurt, 2016, Zumrah, 2015). Ford (2009), no seu estudo, sustenta que apenas 20% dos conteúdos programáticos são transferidos e aplicados nas funções dos colaboradores que frequentaram a formação. Num estudo mais recente, Bauer & Landers (2014) sublinham que são várias as organizações que reportam o fracasso da transferência de aprendizagem aquando da implementação de diversos programas de formação, na medida em que os seus colaboradores são incapazes de adotar os conhecimentos que aprenderam no seu trabalho. Este fracasso compromete não só os objetivos do programa de formação, como também toda a estratégia organizacional (Bhatti, Ali, Isa & Battour, 2014).

Grossman e Salas (2011) adaptaram o modelo de Baldwin e Ford para a transferência de aprendizagem, nas quais destacam três importantes *inputs* de formação para assegurar a sua ocorrência:

1) as características dos formandos, que englobam a *capacidade cognitiva* – quanto maior for a capacidade cognitiva do formando, maior a probabilidade de processar e reter a informação; a *autoeficácia* – formandos com maior autoeficácia têm mais confiança nas suas capacidades e superam melhor as adversidades encontradas; a *motivação* – a transferência de aprendizagem ocorre quando o formando se mantém motivado durante o processo; e a *perceção de utilidade da formação* – os formandos que consideram a formação útil para um melhor desempenho das suas funções, aplicam-na no seu local de trabalho;

2) o desenho da formação, que por sua vez engloba a *modelação comportamental* – o formando quando procede à observação e a prática de diversos comportamentos na formação, consegue transferi-los melhor para o seu local de trabalho; a *gestão de falhas e erros* – quando é oferecido ao formando a oportunidade de errar sem consequências formais, este dispõe de um maior leque de cenários possíveis, o que possibilita melhor a transferência; e a *formação em ambiente real* – quanto mais semelhante ao ambiente de trabalho for a formação, maior a probabilidade de transferência de aprendizagem;

3) o ambiente de trabalho, que engloba o *clima de transferência* – o clima organizacional tem de ser positivo à transferência, sem constrangimentos à aplicação dos novos conhecimentos; o *apoio* – o apoio dos colegas e dos responsáveis diretos são críticos para se verificar transferência de aprendizagem; a *oportunidade para exercer* – as competências, conhecimentos ou atitudes ao serem aplicadas em contexto real aumenta as hipóteses de o colaborador reter o que aprendeu; e o *follow up* – para facilitar a

transferência de aprendizagem é preciso dar continuidade ao programa de formação, o que é alcançado através, por exemplo, do *feedback*.

O papel da motivação dos colaboradores, aqui contemplada neste modelo, apresenta-se para a literatura como uma das peças fundamentais na transferência de aprendizagem (Grohmann et al, 2014, Lee, Lee, Lee & Park, 2014). A motivação pode aumentar substancialmente na presença de uma cultura organizacional onde se verifique o apoio das chefias e dos colegas (Alvelos, Ferreira & Bates, 2015, Tian, Cordery & Gamble, 2016). Assim sendo, é recomendado fazer um levantamento prévio dos fatores que possam afetar a motivação dos colaboradores na aplicação dos conhecimentos e competências aprendidos (Massenberg, Schulte & Kauffeld, 2016).

Nas organizações, muitos programas de formação são de carácter obrigatório para os colaboradores, o que também pode afetar a sua motivação, e conseqüentemente pôr em risco a transferência de aprendizagem. Os colaboradores são fontes de vantagem competitiva para as organizações, e para aumentar o seu potencial nos programas de formação, estes devem ser incentivados a participarem de livre vontade nas iniciativas (Curado, Henriques & Ribeiro, 2015).

4) Avaliação das atividades

Esta última fase do ciclo formativo está relacionada com a avaliação das ações formativas. A avaliação dos programas de formação age como uma técnica de diagnóstico que fornece informação valiosa quanto ao cumprimento dos objetivos inicialmente estabelecidos (Mann & Robertson, 1996) e quanto à pertinência e eficácia das metodologias utilizadas durante as demais fases do ciclo formativo (Sels, 2002). É o momento em que é obtido *feedback*, e que permite aos formadores e responsáveis pelo

processo de formação averiguar sobre a existência de “eventuais *gaps* entre estados desejados e actuais” (Cardoso, Soares, Loureiro, Cunha & Ramos, 2003, cit. in Cunha et al, 2012). Em suma, a avaliação da formação permite fazer um controlo de qualidade e aferir sobre os pontos fracos e pontos fortes, para que os futuros programas de formação a implementar sejam progressivamente melhores.

O programa de avaliação da formação pode ser, de uma maneira geral, dividida em duas categorias (Wang & Wilcox, 2006): a *avaliação formativa*, que ocorre normalmente durante a formação e cujo principal objetivo é providenciar informação qualitativa sobre o desenho desta - a informação recolhida incide sobre as falhas e aspetos a melhorar e a desenvolver nos próximos programas; e *avaliação sumativa*, onde se procura determinar se os objetivos da formação foram alcançados e quais os resultados, sendo conduzida normalmente após a realização da formação.

A execução de um processo de avaliação da formação torna-se vital também de um ponto de vista económico, na medida em que as organizações, e principalmente os seus dirigentes, têm um elevado grau de interesse em saber se a iniciativa viu cumprido os seus objetivos (Russ-Eft, Watkins, Marsick, Jacobs & McLean, 2014, Zumrah & Boyle, 2015). Com investimentos anuais notáveis a serem realizados em programas de formação (Bersin, 2014, cit in Kurt, 2016), a necessidade de avaliar com rigor os seus resultados torna-se premente, originando cada vez mais complexos e sofisticados sistemas de avaliação da formação (Giangreco, Carugati, Sebastiano & Bella, 2010). Compreender como maximizar os resultados de desempenho organizacional através da formação também passa pela avaliação da formação, na medida em que se equaciona as decisões tomadas no planeamento e os recursos utilizados com os resultados da formação (Zumrah, 2015). No entanto, estes são difíceis de medir (Hung, 2010), pelo facto de ser frequente a impossibilidade da distinção entre os resultados advindos dos programas de

formação ou da prática simultânea de outras medidas na organização (Lynas, 2001, cit in Cunha et al, 2012).

A tipologia mais utilizada e mais popular para a avaliação da formação é o modelo de Kirkpatrick (Al-Eisa, Furayyan & Alhemoud, 2009), que se encontra dividido em quatro níveis: 1) reações; 2) aprendizagem; 3) comportamento e 4) resultados. É aceite como um modelo útil e simples de compreender (Colquitt et al, 2000). Segundo Donald e James Kirkpatrick (2005), os quatro níveis representam uma sequência para avaliar os programas de avaliação, tendo cada nível impacto direto no próximo.

1) Reações – o primeiro nível do modelo permite obter valioso *feedback* e informação quantitativa sobre a ação formativa, através de comentários e sugestões, que podem ser usados em programas de formação futuros. É simples de se realizar e possibilita o envolvimento e a participação dos formandos na avaliação.

2) Aprendizagem – o nível seguinte mede a aprendizagem, através de testes, daquilo que foi lecionado no programa, sejam eles conhecimentos, atitudes ou competências. Este nível é importante, pois se não se verificar aprendizagem, não se poderá observar mudanças no comportamento.

3) Comportamento – o nível em questão avalia os comportamentos dos formandos, no sentido em que se procura perceber se houve alteração nos comportamentos nas suas funções, depois da participação no programa de formação.

4) Resultados – o último nível do modelo diz respeito aos resultados organizacionais, sendo frequentemente mais avaliado o aumento de produtividade e a qualidade dos serviços apresentados depois da formação. É o nível que comporta mais importância, mas é simultaneamente o mais complicado de se realizar, assim como o que acarreta mais custos organizacionais.

Phillips e Phillips (2001) expandiram o modelo, introduzindo o retorno do investimento (ROI), definindo-o como a conversão dos benefícios da formação em valor monetário, podendo *a posteriori* ser comparados com o valor total da formação. Bhatti e Singh (2010) atentam que a realização do último nível do modelo de Kirkpatrick e do ROI é difícil e acarretam custos que, para algumas organizações, não são vantajosos.

Contudo, a literatura revela que a avaliação dos programas de formação não é realizada em muitas organizações (Wang & Wilcox, 2006) devido a diversos fatores. O mais popular deve-se ao facto de muitos profissionais e gestores da formação não verem vantagem na avaliação, ou alternativamente, não possuírem as competências ou o saber para conduzir uma avaliação (Swanson, 2005). Outros fatores prendem-se com os custos inerentes à avaliação e com a praticabilidade dos resultados obtidos, que são frequentemente muito teóricos e pouco úteis à organização (Hung, 2010).

3. CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

3.1 O Grupo Altran e Altranportugal

A Altranportugal é parte integrante do grupo multinacional francês Altran, que se apresenta como um dos principais líderes globais na consultadoria em inovação e engenharia de alta tecnologia. Atualmente opera em mais de vinte países, presente na Europa, Américas, África e Ásia, e estando presente também nos mais variados setores de atividade, como é o caso da energia, transportes, telecomunicações, aeronáutica, espacial, banca e seguros. A organização conta com cerca de 27 000 colaboradores, cujo elevado *know-how* e grau de especialização apresentados conferem um vasto portefólio de soluções, que primam pela excelência e pela inovação. Em Portugal possui sede em Lisboa, contando também com instalações no Fundão, designado também de *Global Delivery Center*, e na cidade do Porto.

A Altranportugal está sediada no mercado português desde 1998 e nele ocupa uma posição de destaque no que diz respeito ao domínio da Consultadoria em Organização e Sistemas de Informação, desenvolvendo soluções que abrangem cinco grandes domínios tecnológicos. São eles o desenvolvimento de produtos inovadores (*Telecom & Media*), sistemas inteligentes (*Intelligent Systems*), sistemas de informação (*Information Systems*), experiência em ciclo de vida (*Life Sciences*) e em engenharia mecânica (*Mechanical Engineering*).

A Altranportugal tem a sua estrutura (ver Anexo I) repartida em três grandes direções; a direção de Operações, a direção de Inovação, Marketing e Comunicação e a direção Financeira, Administrativa e Recursos Humanos.

Em particular para o caso da direção de Operações, esta está dividida em unidades de negócio, onde estão alocados os Consultores Altran, sendo estes liderados pelo

respetivo *Business Unit Director*. Este é essencialmente responsável pela angariação de clientes, fecho de negócios e projetos, e também pela coordenação das suas várias equipas.

A direção de Inovação assume funções relacionadas com o desenvolvimento de soluções tecnológicas e elaboração de propostas nos setores de atuação da Altranportugal. O Marketing e a Comunicação são responsáveis por toda a comunicação externa e interna da organização, assim como a delineação das estratégias do marketing empresarial.

A direção Financeira, Administrativa e Recursos Humanos, por sua vez, engloba grande parte do *staff*, sendo repartida nos subdepartamentos de recursos humanos, gestão de pessoal, qualidade, faturação e contabilidade. O departamento de recursos humanos é constituído por colaboradores cujas funções se prendem essencialmente com o Recrutamento e Seleção, Formação e Desenvolvimento e a Gestão do Desempenho e Carreira.

3.2 Missão, Visão e Valores

A Altranportugal assume como missão o apoio a todas as organizações na criação e desenvolvimento de novos produtos e serviços, trabalhando com elas lado a lado, com o intuito de materializar as suas ideias e projetos e de criar soluções inovadoras à escala global. Assumindo este compromisso, consegue potencializar os seus colaboradores e desenvolver os seus talentos.

A visão da organização traduz-se na ambição de “dar vida aos projetos” dos seus clientes, aumentando o desempenho dos mesmos através da sua experiência em tecnologia e inovação. A Altranportugal encontra nos seus valores a base para toda a sua atuação e sustenta o seu posicionamento no mercado de acordo com: a Inovação, Excelência, Dinamismo, Consideração e Responsabilidade. Nestes valores estão

espelhados a abertura a novas ideias e à vontade de assumir novos desafios, estando sempre presente a responsabilidade pelo desempenho pessoal e coletivo.

3.3 Política de Recursos Humanos

A organização aposta fortemente no seu capital humano, afirmando que este constitui “o seu recurso mais valioso”.

Verifica-se a partir de 2014 que a totalidade dos Consultores Altran possuem mais de cinco anos de estudo académico, sendo que 70% possuem mais de dois anos de experiência profissional e os restantes 30% são recém-licenciados.

As políticas de Recursos Humanos encontram-se alinhadas com a estratégia organizacional, desenvolvendo assim as suas atividades nas várias áreas de RH em prol das metas organizacionais. No Recrutamento e Seleção denota-se um forte recrutamento externo, que constitui uma aposta da organização. Trabalha-se essencialmente através da ferramenta *LinkedIn*, mas verifica-se a parceria com várias universidades, que visa o recrutamento dos novos talentos que iniciam atividade no mercado de trabalho. A Altranportugal tem ainda a presença em numerosas feiras de emprego que ocorrem no país, promovendo as suas práticas e atraindo novos colaboradores.

A Altranportugal possui um programa *Induction Day*, cujos principais objetivos são o acolhimento e a integração dos novos colaboradores, simultaneamente promovendo a socialização e o enquadramento dos valores e políticas da organização.

É na Formação e Desenvolvimento que se encontra uma das maiores apostas da organização. Procura-se, primeiramente, dotar os Consultores Altran com competências e conhecimentos para fazer face à competitividade presente no setor. Através do programa *Impulse* são oferecidas diversas formações na área das *Soft Skills*, e são disponibilizadas várias formações linguísticas (Inglês, Francês e Alemão), sendo estas suscetíveis de

candidaturas autónomas. Do Plano Anual de Formação resultam os Planos de Formação Individuais, que estão intrinsecamente ligados ao processo de Avaliação de Desempenho e Gestão de Carreiras. A falha no cumprimento da formação atribuída resulta no congelamento da progressão da carreira Altran.

Referente à Gestão de Carreiras, são desenvolvidos os planos individuais de progressão. Atenta-se principalmente numa definição adequada e justa de recompensas e benefícios, provenientes do cumprimento dos objetivos propostos.

4. DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

4.1 Descrição das atividades desenvolvidas

O Departamento de Formação (DRH-F) da Altranportugal encontra-se inserido no Departamento de Recursos Humanos, e é responsável pela potencialização e maximização do capital humano. Compete a este departamento, em termos gerais, assegurar e formar colaboradores competentes na sua área de atuação, garantindo um bom posicionamento face às demais organizações no mesmo setor de atividade. Atenta na continuidade e progressão das competências dos seus colaboradores tentando promover alternativas para as especializações de nicho. Para o cumprimento destes objetivos, o departamento fica, por isso, incumbido de identificar as necessidades de formação existentes, elaborar planos de formação anuais e monitorizar as formações e o cumprimento do plano.

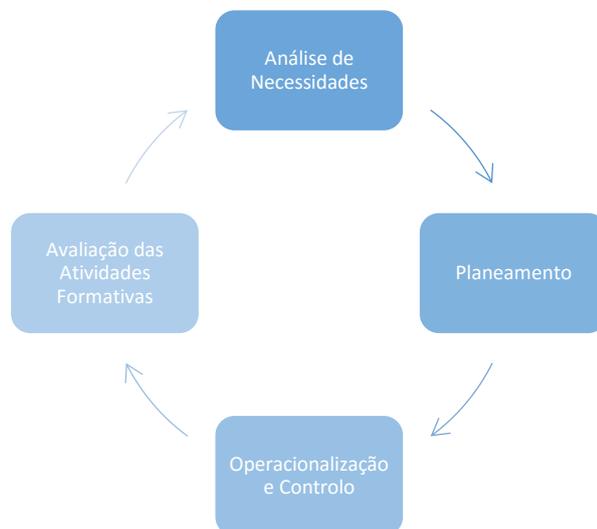


Figura 1: Ciclo Formativo Altranportugal

O departamento de Formação tem delineado uma estratégia no processo da formação, onde são enumerados vários objetivos, sendo eles a capitalização do conhecimento e *know-how*, que passa pela aposta numa equipa de formadores internos

certificados; o desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente no que diz respeito às metodologias de trabalho, *soft skills* e integração na organização; e desenvolvimento de competências técnicas específicas.

Etapa 1: Análise de Necessidades

A Altranportugal atua principalmente, tal como mencionado anteriormente, nos setores de TI e *Consulting*. Face às constantes inovações no ramo em que está inserida, a aposta na formação surge como fulcral para a sobrevivência e competitividade da organização.

O diagnóstico de necessidades apresenta-se como o primeiro passo no processo de Gestão da Formação Altran. É nesta etapa que se apuraram o máximo de lacunas existentes, e que se equacionam possíveis necessidades, visando o melhoramento do desempenho dos colaboradores.

Em relação ao levantamento das necessidades de formação das áreas *core* de atuação da Altranportugal, a responsabilidade é compartilhada pelos *Business Unit Directors*, gestores de projeto e responsáveis diretos (*middle managers*). Estes, em contacto direto com as equipas, conseguem averiguar com maior exatidão quais as competências a adquirir ou aprimorar. Essas necessidades são comunicadas formalmente ao DRH-F, posteriormente seguindo para análise de orçamento. As altas chefias e responsáveis diretos são ainda consultados no que diz respeito às prioridades das *soft skills*, que são consideradas competências transversais. O DRH-F procura incluir nestas formações outros formandos não prioritários, de modo a abranger o máximo de colaboradores, agindo de forma pró-ativa e antecipando possíveis necessidades. Para tal, recorre a registos de presenças de ações anteriores do plano de formação transato, e ao registo de entrada de novos colaboradores.

A análise de necessidades também é apurada através dos resultados da avaliação de desempenho, que é realizada pelo departamento de recursos humanos antes da elaboração do plano de formação anual. Este instrumento fornece valiosos *inputs*, pois permite perceber relativamente a cada colaborador quais as áreas que este carece mais de formação.

Como se pode verificar ao consultar o Quadro I (Ver Anexo II), de acordo com os resultados do diagnóstico de necessidades elaborado, cerca de 83% destas dizem respeito a áreas técnicas, ao passo que os restantes 17% correspondem às necessidades *soft skills*. Estas percentagens prendem-se, naturalmente, com o facto de a organização em questão atuar num setor tecnológico.

Etapa 2: Planeamento

Após o levantamento das necessidades de formação, o DRH-F fica encarregue de elaborar um plano de formação, cujo principal propósito é transformar os *inputs* recolhidos em objetivos de formação, e consequentemente escolher os métodos mais adequados para colmatar as lacunas existentes.

A Altranportugal disponibiliza a formação aos seus colaboradores sobre as formas de formação presencial, formação *e-learning* e *b-learning*. Para as áreas técnicas, nas quais se aposta bastante, a formação *e-learning* é o método formativo de preferência, pois tem a vantagem da formação atribuída poder ser realizada em qualquer lugar e no momento em que for mais conveniente para o colaborador, proporcionando uma flexibilidade horária. Com esta ferramenta, os colaboradores vêm disponibilizados, através de uma plataforma Web, conteúdos de cursos de formação e manuais. Estes materiais na plataforma de formação são fornecidos por um parceiro especializado a nível mundial, e tem uma estrutura pedagógica que permite a fácil aprendizagem tanto de

conceitos teóricos, como de aspetos práticos de cada temática. O material de preparação para a realização de certificações tecnológicas – requeridas para estarem aptos a trabalharem em determinados projetos – estão disponíveis nesta plataforma. Consoante a especificidade e intensidade da área técnica em questão, a formação presencial também é utilizada, sendo que a decisão é da responsabilidade do Gestor da Formação, estando muitas das vezes também disponível materiais via *e-learning* para complemento da formação – *b-learning*. Foram planeadas o total de 29 ações presenciais de carácter técnico. Sendo uma organização de IT, as certificações tecnológicas também são frequentes e bastante requeridas pelos superiores hierárquicos. A plataforma de formação também assegura cursos de treino para a obtenção destes importantes certificados. Notável ainda ressaltar que no orçamento elaborado pelo responsável do DRH-F, cerca de 50% do orçamento destinava-se a custos relacionados com certificações profissionais, 33% para formações presenciais e os restantes 17% para as licenças de *e-learning* (Ver Anexo II – Quadro II).

Nas competências *soft*, a formação presencial é a única utilizada. A questão das línguas estrangeiras é premente, dado que muitos projetos da organização requerem idas ao estrangeiro e contacto com clientes de outras nacionalidades. Como tal, elaborou-se um plano de línguas anual, que englobou o Inglês (níveis Básico, Intermédio, Avançado), Francês (níveis Básico, Intermédio, Avançado) e Alemão (Básico), perfazendo um total de 7 ações formativas, em horário pós-laboral. Para que os formandos fossem colocados em níveis que correspondessem às suas necessidades, foi enviado um teste para averiguação de conhecimentos via plataforma informática interna. De modo a rentabilizar as formações de línguas, foi averiguado junto de gestores de projeto, *team leaders* e *team coordinators* quem nas suas equipas, mesmo em carácter não urgente para cumprimento de objetivos de projeto, pudesse usufruir da formação de forma a que esta fosse vantajosa

e pró-ativa nas necessidades de formação. Os resultados foram posteriormente analisados e os formandos distribuídos de acordo com os seus conhecimentos. Através da parceria com entidades que asseguram a formação na organização, estabeleceu-se um calendário e planeou-se a logística para as várias ações de formação. As restantes formações *soft skills*, inseridas no programa *Impulse*, contemplam formações e *workshops* em áreas como a comunicação, gestão da mudança, gestão conflitos, técnicas de apresentação e organização no trabalho. Estas são asseguradas por formadores internos (a Altranportugal é certificada pela DGERT), e foram planeadas um total de 59 (Ver Anexo II – Quadro III) ações formativas, também elas sempre no horário pós-laboral; procede-se de igual modo para a rentabilização destas ações. Foram contabilizadas 2 ações formativas destinadas à gestão de topo, que pretendiam potencializar as *soft skills* dos dirigentes da organização. No âmbito do Plano, foi atribuído a cerca de 40% dos colaboradores formação *e-learning*, denotando-se uma crescente popularidade deste tipo de formação; as formações presenciais foram atribuídas a 33% de colaboradores.

As necessidades pontuais solicitadas ao DRH-F denotaram-se frequentes, sendo que no decurso do estágio, foram planeadas e realizadas 13 ações formativas.

A partir do Plano Anual de Formação, com a ajuda de ferramentas informáticas internas, é produzido automaticamente os Planos Anuais de Formação Individuais, que são enviados a todos os colaboradores.

Etapa 3: Operacionalização e controlo

Nesta fase são inseridas na plataforma interna todas as ações planeadas, bem como as ações resultantes de necessidades pontuais. São registados os formandos, os formadores, tipo de formação (interno ou externo), tipos de cursos (técnico, desenvolvimento pessoal) e a logística.

Fica ao cuidado da equipa de gestão de formação garantir o cumprimento da logística necessária, encarregando-se antes do início de cada ação de se coordenar com os formadores relativamente aos materiais a serem utilizados.

Sendo a Altranportugal certificada pela DGERT, é necessária a compilação de toda a informação referente a uma ação de formação – o Dossier Técnico Pedagógico (DTP). As ações de formação asseguradas pelas entidades externas têm a responsabilidade de entregar, finda a ação, toda a documentação, sendo crucial a entrega do registo de presenças, a avaliação dos formandos (quando aplicável) e a avaliação dos formandos à ação. Os DTPs das formações internas são assegurados pelos formadores internos e pela equipa de gestão da formação, e contempla vários documentos. Antes do início de cada formação são recolhidos junto de cada formador interno a PIP (Proposta de Intervenção Pedagógica) e o PSF (Plano Sessão de Formação). A equipa de gestão da formação assegura as FDI (Fichas de Inscrição) de cada formando e a FCF (Ficha Curricular do Formador).

Para proteger a organização em termos financeiros e permitir um retorno de investimento na formação, envia-se antecipadamente, no caso das formações presenciais, uma carta de compromisso a cada formando, informando que a Altranportugal cobre os custos da ação de formação; porém o colaborador compromete-se a ficar na organização durante um ano após o término da formação. Nos casos em que a formação ultrapassa o montante de 1.000 euros (no caso das formações no estrangeiro ou determinadas formações técnicas), o tempo requerido de permanência na organização é de dois anos. Caso o formando não aceite, fica impedido de frequentar a formação.

Após a realização de cada ação formativa presencial, sendo ela interna ou externa, os formadores têm a responsabilidade de entregar os SEP (Sumários e Presenças) e PAF (Pauta de Avaliação Final), para que essas informações fiquem registadas. O controlo das

ações de formação é feito tendo como suporte técnico a aplicação interna de Gestão da Formação “*MyCampus*”. Este suporte é útil à equipa de gestão de formação, pois permite a monitorização do progresso do Plano Anual de Formação Individual de cada colaborador, especialmente quando lhe é atribuído formação *e-learning*. É importante salientar que a não realização da formação atribuída tem impactos diretos na progressão de carreira e nas avaliações de desempenho.

Etapa 4: Avaliação das atividades formativas

Finda a ação de formação é realizada, pela equipa de gestão da formação, a compilação dos resultados da avaliação da ação. Estes resultados correspondem às reações dos formandos relativamente aos pontos fracos e fortes da ação. No início da ação é solicitado que seja preenchido também um formulário, a AFI (Avaliação ao Formando – Ação Inicial), que mede, em termos gerais, a motivação e as expectativas do formando face à ação que vai frequentar. No final desta, são medidas as reações dos formandos à formação, sendo preenchido a AFR (Ficha de Avaliação do Formando – Ação Final), estando à responsabilidade do DRH-F o preenchimento de um outro formulário (AAF – Avaliação Ação Formação), que vai transformar essa informação em dados quantitativos. Foi oportuna a realização do preenchimento do formulário F-AQF (Avaliação Qualidade da Formação), cuja realização é feita semestralmente, e compila os resultados das avaliações das ações nesse período. Estes resultados são determinantes para o Indicador de Desempenho de Processo, na área de Gestão da Qualidade da organização.

Nas reuniões semanais de equipa coincidentes com o término de uma ação, as reações dos formandos à formação eram discutidas, assim como os resultados das avaliações aos formandos; apuravam-se os pontos melhorar nas ações, principalmente referente aos métodos formativos de preferência pelos formandos e aos conteúdos

programáticos. As informações resultantes eram comunicadas aos formadores internos, assim como aos formadores externos quando a ação fosse semelhante, como era o caso da formação contínua de línguas.

A eficácia da formação até então não era medida. Foi oportuno ver a implementação desta etapa no processo formativo na organização. O modelo de referência quanto à avaliação da formação era o de Kirkpatrick. Para averiguar o nível 3 do modelo em questão, a Altranportugal procede a esta avaliação decorridos 6 meses após o término das ações. Para a realização desta etapa, enviou-se aos responsáveis diretos de cada colaborador um formulário com 5 perguntas (ver Anexo V) para preenchimento, que aferiam quanto ao comportamento do formando no seu local de trabalho. Esta tarefa revelou-se morosa, dada a quantidade de colaboradores que frequentaram formações e a indisponibilidade dos responsáveis diretos em preencherem as avaliações. Este processo decorreu no último mês de estágio, sendo que das 36 ações de formação avaliadas, resulta uma média de eficácia de 57%.

5. DISCUSSÃO E REFLEXÃO FINAL

5.1 Confronto entre a Revisão de Literatura e práticas de Formação na Organização

Após a participação no processo formativo da Altranportugal pude apurar que a organização assume a formação como uma estratégia organizacional para a obtenção de melhores resultados de desempenho organizacionais. Ao atentar nas práticas, é notório que a organização não encara o processo formativo meramente como um custo, e não disponibiliza ações de formação apenas para reagir a necessidades pontuais. A Altranportugal aposta fortemente nas práticas de GRH, e em particular na formação, adotando o paradigma de que o investimento no capital humano e no desenvolvimento das suas competências, comportamentos e aptidões, constitui uma fonte de vantagem competitiva sustentável para fazer face ao mercado altamente competitivo onde está inserido, em conformidade com a literatura (Kurt, 2016, Noe, 2013). A organização reconhece a contribuição da formação para o aumento de produtividade e está ciente de que para o caso de organizações que operam no setor das IT, é através do melhoramento e atualização contínuo das capacidades que estas organizações conseguem permanecer competitivas, dadas as rápidas mudanças de tecnologia e requisitos de clientes (Chatterjee, 2015). Porém, há a ressaltar que ainda existe espaço para algum crescimento, denotando-se algumas lacunas no processo formativo.

Aquando do levantamento das carências formativas, é notória a existência de uma congruência entre a estratégia organizacional adotada e os objetivos de formação, tal como é recomendado (Alvelos et al, 2015, Aguinis & Kraiger, 2009). O processo de levantamento das necessidades é formal, sobretudo para as formações técnicas, onde os *managers* apresentam os seus projetos e antecipam possíveis necessidades formativas. No entanto, observou-se que apesar da elaboração de um Plano Anual de Formação,

foram realizadas 13 ações não contempladas no decurso do estágio, o que demonstra que a organização oferece espaço e possui recursos para colmatar lacunas de formação e responder prontamente às necessidades encontradas.

Embora os responsáveis diretos evidenciem e alertem para a necessidade dos seus Consultores relativamente à aprendizagem de línguas estrangeiras, consideradas competências essenciais para desenvolver projetos no estrangeiro, estes não conseguem aferir com exatidão o nível em que os Consultores se encontram, e qual será o mais adequado. Neste sentido, eram enviados testes de aferição para poder nivelar os formandos, e para ver se estes possuíam os requisitos básicos para que a formação fosse eficaz (Colquitt et al, 2000), o que evitava desistências, alterações na constituição de turmas e outros constrangimentos, culminando num acréscimo à probabilidade de sucesso do programa de formação (Massenberg et al, 2016).

Relativamente aos métodos de formação preferenciais, denota-se a popularidade das formações *e-learning*, que foram atribuídas a cerca de 40% dos colaboradores abrangidos pelo Plano de Formação. Esta popularidade pode-se atribuir ao facto de que muitos dos Consultores Altran se encontram a exercer as suas funções nas instalações do cliente, e sempre com muitos projetos em mão, pelo que a flexibilidade de horário para a realização da formação apresenta-se como uma mais-valia. Os conteúdos disponíveis são vastos e atualizados, com uma plataforma de fácil acesso e intuitiva, o que em última instância, pode traduzir-se num aumento de desempenho (Mohammadyari & Singh, 2015). Também se se atentar no facto de que os custos das licenças *e-learning* correspondem a 17% do orçamento total da formação, e que 40% dos Consultores Altran lhes foram atribuídos formação deste tipo, conclui-se que é uma maneira efetiva de reduzir nos custos e concretizar os objetivos estabelecidos no Plano de Formação. Talvez pelas rápidas alterações de tecnologias e ferramentas utilizadas pelos Consultores Altran,

seria interessante introduzir questionários, muito semelhante aos realizados pela organização logo a seguir às formações, para averiguar quanto à pertinência dos conteúdos (Alvelos et al, 2015, Mohammadyari & Singh, 2015) e para que não se verifique um desajustamento das necessidades; tal cenário pode representar um impacto negativo na motivação, e por consequência, na transferência de aprendizagem (Alvelos et al, 2015).

A Altranportugal, para as suas formações presenciais, que ocorrem sempre sem exceção em regime de sala de aula, alterna entre formações de carácter interno e externo. No caso das formações de carácter técnico, quando se pretende que os Consultores Altran adquiram conhecimentos específicos sobre uma determinada ferramenta ou *software* para poderem participar em projetos importantes para a estratégia organizacional delineada, a Altranportugal deixa ao encargo de outras entidades a formação e respetivos conteúdos. É, por isso, recorrente o uso de *outsourcing* no processo formativo. Nas áreas técnicas, é sempre desejado, e quase sempre conseguido, que as empresas com maior qualidade, serviços e com formadores, assegurem a formação. Naturalmente, os custos para estas formações são acrescidos, pois na maioria dos casos o formador vem do estrangeiro. Porém, observou-se que os Consultores Altran estavam plenamente cientes dos investimentos avultados das formações em questão, e encaravam a formação como um sinónimo de aposta da organização nos próprios colaboradores (Chaudhuri & Bartlett, 2014), visível nos resultados dos questionários aplicados depois da atividade formativa (ver Anexo IV). Este cenário também é acentuado pelo facto dos responsáveis diretos dos Consultores Altran incentivarem e explicarem a importância da formação (Zumrah & Boyle, 2015). Atuando num mercado internacional e extremamente competitivo, a aposta neste tipo de formação constitui uma estratégia de gestão orientado para melhores resultados organizacionais (Chaudhuri & Bertlett, 2014).

Contrariamente à realidade encontrada nas formações técnicas, as formações linguísticas, que também se encontravam asseguradas por outras empresas através de parcerias, representavam fonte de alguma insatisfação por parte dos formandos, visível também nos questionários aplicados pós-formação. As formações decorriam num espaço temporal relativamente longo (cerca de 3 meses), e verificaram-se muitas mudanças na calendarização, o que se traduziu em constrangimentos logísticos para os colaboradores. Em última instância, esta situação conduziu a uma diminuição da motivação dos Consultores, verificada por algumas queixas feitas ao departamento. Como tal, quando o nível Comportamental de Kirkpatrick for avaliado, pode denotar-se uma transferência de aprendizagem reduzida (Bhatti et al, 2014).

Para evitar situações semelhantes em formações não *core*, a Altranportugal tem em prática um incentivo à formação de formadores, dando prémios pelas horas de formação dadas, o que ajuda no processo interno, na agilização e na familiaridade existente entre colaboradores e formadores, o que proporcionava um bom ambiente para a transferência de aprendizagem.

Tal como descrito no capítulo das atividades desenvolvidas, as reuniões de equipa eram realizadas semanalmente, onde se debatiam principalmente os resultados dos questionários das formações, e os pontos a melhorar. Observou-se uma certa prioridade relativamente à adequação dos conteúdos programáticos aos formandos e às suas necessidades. A literatura revela que esta prática influencia diretamente a perceção de utilidade do programa de formação por parte dos formandos, o que por sua vez aumenta a motivação para a ocorrência de transferência de aprendizagem (Alvelos et al, 2015, Chatzimouratidis et al, 2012, Grossman & Salas, 2011).

A aposta no capital humano através do seu desenvolvimento é algo que se encontra embebido na cultura organizacional da organização. Consequentemente, também os

managers e *team leaders* incentivam à participação (Curado et al, 2015) em ações formativas e encarregam-se de explicar a relevância e pertinência destas para a concretização dos objetivos estabelecidos, conferindo um importante apoio (Diamandinis et al, 2014, Tian et al, 2016, Zumrah & Boyle, 2015).

Não obstante, foi possível observar uma grande preocupação com o cumprimento legal que o Estado Português impõe às organizações. Segundo a Lei n.º 7/2009, de 12 de Fevereiro do Código do Trabalho, todas as organizações têm a responsabilidade de contemplar os seus colaboradores com um mínimo de 35 horas anuais de formação, administradas por entidades certificadas. Como mencionado anteriormente, para rentabilizar os recursos utilizados, eram convocados outros formandos, para que a formação funcionasse de forma pró-ativa nas carências formativas. Por um lado, esta medida pode ser considerada estratégica por visar antecipar necessidades, mas dado o facto de que as formações ocorriam maioritariamente no período pós-laboral e sem pagamento de quaisquer horas extraordinárias, essa prática não era bem vista (Sánchez, Valle & Aragón, 2003).

Denotou-se também, que os Consultores ao serem convocados para este tipo de ação, cujo carácter era obrigatório, a motivação para frequentar a formação era quase nula nestas situações, evidenciado pelos registos do questionário de avaliação inicial ao formando (AFI) (Ver Anexo III); tal cenário pode comprometer a transferência de aprendizagem (Curado et al, 2015).

5.2 Contributos para a organização

Tal como afirmam Caetano e Vala (2007), nem sempre os requisitos das diferentes etapas do ciclo formativo são completamente satisfeitos, e neste caso, é possível constatar, através das práticas descritas no capítulo anterior, que a avaliação do processo formativo não contempla as melhores práticas.

Nas reuniões de equipa, onde eram realizados balanços sobre as formações, muitas das vezes equacionava-se o sucesso dos programas formativos com as reações positivas dos formandos. É preciso reter que a literatura (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005) diz que não é, de todo, suficiente avaliar corretamente as ações formativas a partir dos questionários de satisfação aplicados imediatamente após o fim destas.

A Altranportugal conseguiu implementar este ano o nível Comportamental proposto por Kirkpatrick & Kirkpatrick (2005). Para complementar este processo, pode-se incorporar também o uso de um questionário algum tempo depois de terminada a ação, para se aferir se os colaboradores que receberam a formação têm a oportunidade de aplicar as competências e os conhecimentos adquiridos no seu local de trabalho (Grossman & Salas, 2011). Esta medida pode alertar para situações onde tal não se verifique e informar o responsável direto, promovendo assim uma maior transferência de aprendizagem e, por consequência, um maior retorno de investimento (Bauer et al, 2014). Os resultados da avaliação do nível 3 (57% de eficácia) expressam preocupação. A necessidade acresce se se atentar na taxa de *turnover* a rondar os 24% e a ter reflexos na eficácia da formação.

Neste sentido, propus no decorrer do estágio, que se atentasse de forma diferente para a avaliação de eficácia. A transferência de aprendizagem é vista como um processo influenciado por um conjunto de fatores - a *learning transfer system inventory* (LTSI) (Holton, Bates & Ruona, 2000). A incorporação desta ferramenta, que utiliza 16 dimensões, incluindo variáveis que afetam o comportamento individual (e.g. motivação,

experiências anteriores, auto-eficácia), fatores intrínsecos ao programa de formação (e.g. conteúdos de formação, atividades adequadas à formação) e fatores que abrangem o clima organizacional (e.g. apoio por parte dos responsáveis diretos e colegas, oportunidade de aplicação de conhecimentos nas suas funções), pode ajudar a obter *inputs* para a obtenção de melhores resultados. A estrutura interna do LTSI utilizado por Holton et al (2000) nos EUA foi traduzido e aplicado em Portugal (Velada, Caetano, Bates & Holton, 2009) e obteve validação e recomendação para a sua utilização. Logo, com a aplicação desta ferramenta, pode-se diagnosticar possíveis barreiras (Massenberg et al, 2016). Para complementar, também se propôs à alteração da AFI (avaliação formação inicial ao formando – ver Anexo III), utilizando algumas das dimensões de Holton et al (2000), expandindo o formulário de modo a que neste processo de pré-formação, se procedesse ao levantamento de entraves antes da iniciativa formativa. Obtém-se assim *inputs* antes e depois da formação (Massenberg et al, 2016). Apesar de este formulário já medir a importância das expectativas e motivação inicial (Bauer et al, 2016, Grohmann et al, 2014), seria um bom complemento a introdução de outras dimensões.

Na Altranportugal não é realizado o apuramento dos resultados (nível 4 do modelo de Kirkpatrick), assim como também não é averiguado o ROI. A literatura elucida para o facto destes dois processos serem morosos, e de custos elevados (Phillips & Phillips, 2001). Não obstante, são realizados investimentos consideráveis em programas de formação. Muitos deles são partes integrantes para o cumprimento das metas organizacionais. Logo, é absolutamente crítico para a Altranportugal proceder à realização destes dois processos. Encontrando-se a Altranportugal num atual crescimento organizacional, bons resultados organizacionais advindos de outros fatores externos podem liberar constrangimentos orçamentais e permitir a realização de programas de formação (Sung & Choi, 2016). Porém, é importante compreender se a formação está

efetivamente a surtir efeitos nos resultados organizacionais esperados, para justificar os custos da formação perante a camada dirigente e os *stakeholders* (Sung & Choi, 2016, Zumrah, 2015). Assim, recomenda-se avidamente a introdução destes processos na avaliação da formação.

5.3 Limitações de estudo e desenvolvimentos futuros

A principal limitação do presente trabalho prendeu-se efetivamente com a impossibilidade de acesso a dados referentes a Planos de Formação anteriores. A razão pela qual esta limitação é apontada deve-se ao facto de a Altranportugal se encontrar num processo de crescimento organizacional, onde a entrada de novos colaboradores marca o quotidiano desta organização. Seria interessante comparar as práticas de formação em anos anteriores para observar a evolução, e se houve necessidade de melhorar as práticas para atingir melhores resultados. O período temporal da realização do estágio não permitiu aferir quanto à taxa de realização das ações encontradas no Plano de Formação, de modo a poder efetuar um balanço e inferir a partir deste possíveis resultados organizacionais.

O nível 3 da avaliação do modelo de Kirkpatrick apenas foi implementado durante a minha estadia na organização, e até então não existiam planos de implementação do nível 4 ou da avaliação do ROI. Este facto constitui um desfasamento entre a literatura e a realidade encontrada. Propõe-se, por isso, a introdução destes dois processos no ciclo formativo da organização. A literatura defende que tanto o nível 4 como o ROI são processos que consomem tempo e dinheiro (Phillips & Phillips, 2001). Para avaliar os resultados, a organização pode, por exemplo, medir a sua *performance* através de *balanced scorecards* (Franco-Santos, Lucianetti & Bourne, 2012). Esta ferramenta visa medir o desempenho, e permite aferir em relação ao desempenho de vários departamentos

ou processos, incluindo a formação (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005). Engloba 4 perspectivas, entre elas os 1) clientes, onde são usados indicadores como o tempo, a qualidade, o serviço e o custo; 2) os processos internos, que influenciam a satisfação dos clientes; 3) inovação e aprendizagem, que mede a eficiência operacional, a satisfação do cliente e o melhoramento contínuo; e 4) financeiro, medindo a rentabilidade, o crescimento e valor dos acionistas (Noe, 2013). Muitos dos resultados destes indicadores enquadram-se no nível 4 do modelo de Kirkpatrick. Também referente à formação, esta ferramenta inclui dados úteis, no sentido em que são apurados: 1) colaboradores formados – o número de formandos em relação ao número total de colaboradores; 2) custos de formação – custos totais de formação em relação ao número de formandos abrangidos pelos programas de formação; 3) e os custos de formação por hora – em relação ao número de horas de formação (Noe, 2013).

Phillips (2011) atenta ainda para o uso de *focus groups* para uma correta identificação de resultados.

Para calcular o ROI, Noe (2013) propõe que após a identificação dos resultados no nível anterior, lhes seja atribuído um valor individual. Os benefícios são obtidos a partir da comparação dos resultados anuais antes e depois do programa de formação, em valores monetários. Deve proceder-se ao levantamento dos custos da formação, que englobam os custos diretos e indiretos, e, por vezes, as compensações aos formandos. Subtraindo-se os custos aos benefícios e dividindo novamente pelos custos da formação, obtém-se o valor estimado do retorno (Phillips, 2011).

Cada organização tem a sua dinâmica própria, pelo que a implementação destes dois níveis seria adequada ao contexto organizacional da Altranportugal. À luz da literatura é claro que esta organização beneficiaria da introdução dos níveis propostos.

5.4 Enriquecimento pessoal

A escolha da realização de um estágio curricular, como mencionado no presente documento, prendeu-se essencialmente com a vontade de ganhar uma primeira experiência no mercado de trabalho na área dos Recursos Humanos. O quotidiano organizacional encontrado provou ser o contrário de monotonia, apresentando desafios diferentes que requeriam uma resolução breve. Uma boa capacidade de comunicação surge como principal ferramenta para a concretização de objetivos, na medida em que foi necessário exprimir corretamente ideias e opiniões nos mais variados contextos, na presença de responsáveis hierárquicos dos mais variados níveis. As responsabilidades atribuídas no estágio exigiam o contacto e trabalho continuado com muitas organizações, nomeadamente as entidades que asseguravam as formações externas, que potencializou um conhecimento do funcionamento de outras organizações e do dinamismo que é necessário adquirir para obter os resultados desejados. Nesse seguimento, há a assinalar que foi rara a ocasião onde o desempenho de tarefas não dependesse de um trabalho em equipa, o que permitiu, num contexto organizacional, desenvolver competências de trabalho em equipa e também de gestão de conflitos. A colaboração entre colegas foi fator essencial, que se refletia diretamente no sucesso da operacionalização e controlo das ações de formação.

Em suma, o facto de estar inserida numa organização multinacional onde as práticas de GRH são complexas e diferenciadas, proporcionou não só uma aprendizagem a nível pessoal, como um grande crescimento em termos profissionais.

5.5 Reflexão Final

A Altranportugal assume a importância do capital humano e do seu desenvolvimento, razão pela qual disponibiliza meios e recursos para a potencialização

dos seus colaboradores; a contínua atualização das competências e aquisição de novos saberes é encarada como essencial para a sobrevivência da organização, pois esta acredita que a Formação Profissional e respetivos programas representam uma fonte de vantagem competitiva. Não obstante, a realização do relatório revelou existir ainda espaço para melhorias a implementar no processo formativo, nomeadamente no que se refere à metodologia de avaliação de formação.

6. REFERÊNCIAS

- Acton, T. & Golden, W. (2003). Training the knowledge worker: A descriptive study of training practices in Irish software companies. *Journal of European Industrial Training*, 27(2), pp. 137-146.
- Aguinis, H. & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *The annual review of psychology*, 60, pp. 451-474.
- Al-Eisa, A., Furayyan, M. & Alhemoud, A. (2008). An empirical examination of the effects of self-efficacy, supervisor support and motivation to learn on transfer intention. *Management Decision*, 47(8), pp. 1221-1244.
- Alvelos, R., Ferreira, A. & Bates, R. (2015). The mediating role of social support in the evaluation of training effectiveness. *European Journal of Training and Development*, 39(6), pp. 484-503.
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. & Bell, S. (2003). Effectiveness of training in organizations, *Journal of Applied Psychology*, 88(2), pp. 234-245.
- Baird, L., Griffin, D. & Henderson, J. (2003). Time and Space: Reframing the Training and Development Agenda. *Human Resource Management*, 42(1), pp. 39-52.
- Barney, J. (1991). Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*, 17(1), pp. 99-120.
- Bauer, K. & Landers, R. (2014). The Impact of Environmental Factors on Transfer of Training Over Time. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, 1, pp. 17202-17202.
- Bauer, K., Orvis, K., Ely, K. & Surface, E. (2016). Re-examination of Motivation in Learning Contexts: Meta-analytically Investigating the Role Type of Motivation Plays in the Prediction of Key Training Outcomes. *Journal of Business and Psychology*, DOI 10.1007/s10869-015-9401-1.
- Bednall, T. & Sanders, K. (2016). Do Opportunities for Formal Learning Stimulate Follow-Up Participation and Informal Learning? A Three Wave Study. *Human Resource Management*, DOI: 10.1002/hrm.21800.
- Bhatti, M. & Singh, S. (2010). The role of individual and training design factors on training transfer. *Journal of European Industrial Training*, 34(7), pp. 656-672.
- Bhatti, M., Ali, S., Isa, M. & Battour, M. (2014). Training Transfer and Transfer Motivation: The Influence of Individual, Environmental, Situational, Training Design, and Affective Reaction Factors. *Performance Improvement Quarterly*, 27(1), pp. 51-82.
- Caetano, A. & Vala, J. (2007). *Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas*. 3ª Edição, Lisboa: Editora RH.
- Camara, P., Guerra, P. & Rodrigues, J. (2007). *Novo Humanator: Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*, 3ª Edição, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Cascio, W. (1995). Whither Industrial and Organizational Psychology in a Changing World of Work? *American Psychologist*, 50(11), pp. 928-939.

Castellanos, R. & Martín, M. (2011). Training as a source of competitive advantage: performance impact and the role of firm strategy, the Spanish case. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(3), pp. 574-594.

Chatterjee, J. (2015). Strategy, Human Capital Investments, Business-domain capabilities, and Performance: A Study in the Global Software Services Industry. *Strategic Management Journal*. DOI: 10.1002/smj.2505.

Chatzimouratidis, A., Lagoudis, I. & Theotokas, I. (2012). Decision Support Systems for Human Resource Training and Development, *The International Journal of Human Resource Management*, 23(4), pp. 662-693.

Chaudhuri, S. & Bartlett, K. (2014). The relationship between training outsourcing and employee commitment to organization. *Human Resource Development International*, 17(2), pp. 145-163.

Chen, G. & Klimoski, R. (2007). Training and development of human resources at work: Is the state of our science strong? *Human Resource Management Review*, 17(2), pp. 180-190.

Choi, M. & Yoon, H. (2015). Training investment and organizational outcomes: a moderated mediation model of employee outcomes and strategic orientation of the HR function. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(20), pp. 2632-265.

Colquitt, J., LePine, J. & Noe, R. (2000). Toward an integrative theory of training motivation. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), pp. 678-707.

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

Curado, C., Henriques, P. & Ribeiro, S. (2015). Voluntary or mandatory enrolment in training and the motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*, 19(2), pp. 81-160.

Dachner, A., Saxton, B., Noe, R. & Keeyon, K., (2013). To Infinity and Beyond: Using a Narrative Approach to Identify Training Needs for Unknown and Dynamic Situations. *Human Resource Development Quarterly*, 24(2), pp. 239-267.

Diamantidis, A. & Chatzoglou, P. (2014). Employee post-training behaviour and performance: evaluating the results of the training process. *International Journal of Training and Development*, 18(3), pp. 149-170.

Eerde, W., Talbot, G. & Tang, K. (2008). The Mediating Role of Training Utility in the Relationship Between Training Needs Assessment and Organizational Effectiveness, *The International Journal of Human Resource Management*, 19(1), pp. 63-73.

Fahy, J. (2000). The resource-based view of the firm: some stumbling-blocks on the road to understanding sustainable advantage. *Journal of European Industrial Training*, 24(2), pp. 94-104.

Ford, L. (2009). Improving training transfer. *Industrial and Commercial Training*, 41(2), pp. 92-96.

Franco-Santos, M., Lucianetti, L. & Bourne, M. (2012). Contemporary performance measurement systems: A review of their consequences and a framework for research. *Management Accounting Research*, 23, pp. 79-119.

Giangreco, A, Carugati, A, Sebastiano, & Bella, D. (2010). Trainees' reactions to training: shaping groups and courses for happier trainees. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(13), pp. 2468-2487.

Goldstein, I. (1980). Training in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 31, pp. 229–272.

Grohmann, A., Beller, J. & Kauffeld, S. (2014). Exploring the critical role of motivation to transfer in the training transfer process. *International Journal of Training and Development*, 18, pp. 84-103.

Grossman, R. & Salas, E., (2011). The Transfer of Training: what really matters. *International Journal of Training and Development*. 15(2), pp. 103-120.

Holton, E., Bates, A. & Ruona, A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), pp. 333-60.

Huang, W. & Jao, Y. (2015). Comparison of the influences of structured on-the-job training and classroom training approaches on trainees' motivation to learn. *Human Resource Development International*, 19(2), pp.116-134.

Hung, T. (2010). An Empirical Study of the Training Evaluation Decision-making Model to Measure Training Outcome. *Social Behavior and Personality*, 38(1), pp. 87-101.

Ivancevich, J. (2008). *Gestão de Recursos Humanos*, 10ª Edição, São Paulo: McGraw-Hill.

Jehanzeb, K. & Bashir, A. (2013). Training and Development Program and its Benefits to Employee and Organization: A Conceptual Study. *European Journal of Business and Management*, 5(2), pp. 243-252.

Johnston, K. & Loader, K. (2003) Encouraging SME participation in training: identifying practical approaches. *Journal of European Industrial*, 27(6), pp. 273-280.

Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick J. (2005). *Evaluating training programs: The four levels*. 3rd Edition. São Francisco: Berret-Koehler.

Kosarzycki, M., Salas, E., DeRouin, R. & Fiore, S. (2003). Distance Learning in Organizations: A Review and Assessment of Future Needs. *Advances in Human Performance and Cognitive Engineering Research*, 3, pp. 69-98.

Kovacs, I. (2006). Novas Formas de Organização do Trabalho e Autonomia no Trabalho. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 52, pp. 41-65.

Kurt, K. (2016). A theoretical model of training and its transference: the pivotal role of top management team composition and characteristics. *Human Resource Development International*, 19(1), pp. 44-66.

Lee, C., Lee, H., Lee, J. & Park, J. (2014). A multiple group analysis of the training transfer model: exploring the differences between high and low performers in a Korean insurance company. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(20), pp. 2837-2857.

Mann, S. & Robertson, I. (1996). What should training evaluations evaluate? *Journal of European Industrial Training*, 20(9), pp. 14-20.

Massenberg, A., Schulte, E. & Kauffeld, S. (2016). Never Too Early: Learning Transfer System Factors Affecting Motivation to Transfer Before and After Training Programs. *Human Resource Development Quarterly*, DOI: 10.1002/hrdq.21256.

McGuinness, S. & Ortiz, L. (2016). Skill gaps in the workplace: measurement, determinants and impacts. *Industrial Relations Journal*, 47(3), pp. 253-278.

Mohammadyari, S. & Singh, H. (2015). Understanding the effect of e-learning on individual performance: The role of digital literacy. *Computers & Education*, 82, pp. 11-25.

Noe, R. (2013). *Training and Development*. 6th Edition. New York, NY: McGraw-Hill.

Park, J. & Choi, H. (2009). Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop out or persist in Online Learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), pp. 207-217.

Phillips, J. (2011). *Return on Investment in Training and Performance Improvement Programs*. 2nd Edition, New York: Routledge.

Phillips, P. & Phillips, J. (2001). Symposium on the evaluation of training. *International Journal of Training and Development*. 5(4), pp. 240-247.

Russ-Eft, D., Watkins, K., Marsick, V., Jacobs, R. & McLean, G. (2014). What Do the Next 25 Years Hold for HRD Research in Areas of Our Interest? *Human Resource Development Quarterly*, 23(1), pp. 5-27.

Sadler-Smith, E. (2000) "Modern" learning methods: rhetoric and reality. *Personnel Review*, 29(4), pp. 474-90.

Sahinidis, A. & Bouris J. (2008). Employee perceived Training effectiveness relationship to employee attitudes. *Journal of European Industrial Training*, 32(1), pp. 63-76.

Salas, E., & Cannon-Bowers, J. (2001). The Science of Training: A Decade of Progress. *Annual Reviews Psychology*, 52, pp. 471-499.

Sanchez, A., Aragón, M. & Valle, R. (2003). Effect of Training on Business Results. *The International Journal of Human Resource Management*, 14(6), pp. 956-980.

Sels, L. (2002). More is not Necessarily Better: The relationship between the quantity and quality of training efforts. *The International Journal of Human Resource Management*, 13(8), pp. 1279-1298.

Sung, S. & Choi, J. (2016). To invest or not to invest: strategic decision making toward investing in training and development in Korean manufacturing firms. *The International Journal of Human Resource Management*, DOI: 10.1080/09585192.2016.1239215.

Swanson, R. (2005). Evaluation, a state of mind. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), pp. 16-21.

Tharenou, P., Saks, A. & Moore, C. (2007). A review and critique of research on training and organizational-level outcomes. *Human Resource Management Review*, 17, pp. 251-273.

Tian, A., Cordery, J. & Gamble, J. (2016). Returning the favor: positive employee responses to supervisor and peer support for training transfer. *International Journal of Training and Development*, (20)1, pp. 1-16.

Vidal-Salazar, M., Hurtado-Torres, N. & Matías-Reche, F. (2012). Training as a generator of employee capabilities. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(13), pp. 2680-2697.

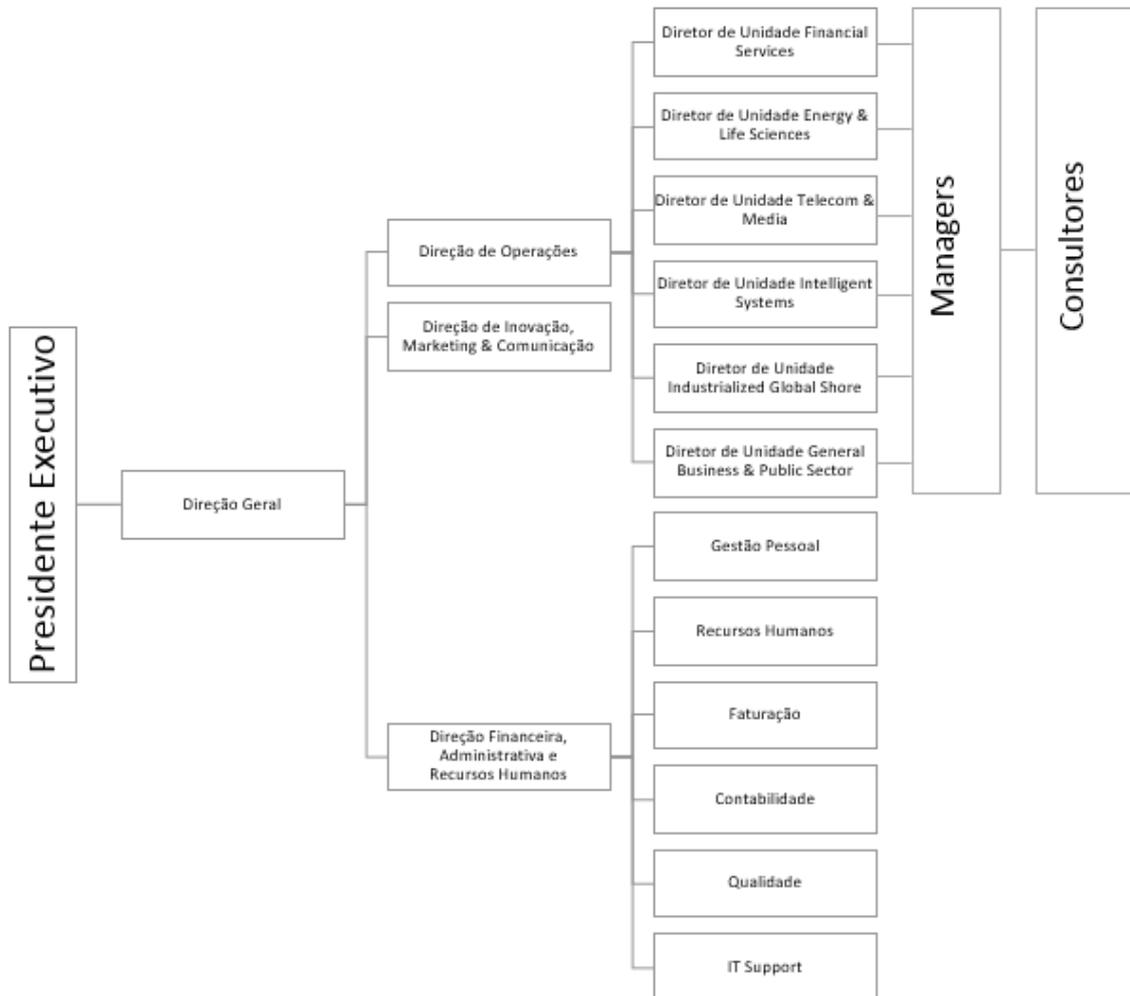
Wang, G. & Wilcox, D. (2006). Training Evaluation: Knowing More Than is Practiced. *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), pp. 528-539.

Zumrah, A. & Boyle, S. (2015). The effects of perceived organizational support and job satisfaction on transfer of training. *Personnel Review*, 44(2), pp. 236-254.

Zumrah, A. (2015). How to enhance the impact of training on service quality? Evidence from Malaysian public sector context. *Journal of Workplace Learning*, 27(7), pp. 514-529.

ANEXOS

ANEXO I – Organigrama da Organização



ANEXO II

Quadro I – Resultados Diagnóstico de Necessidades Formação

Áreas Diagnóstico Necessidades Formação	
Competências Técnicas	Competências <i>Soft</i>
82,8%	17,2%

Quadro II – Tipo de Formação atribuída

Repartição		
Formação Presencial	Formação <i>e-learning</i>	Certificações Presenciais
33%	17%	50%

Quadro III – Plano Formação Presencial (Ações)

Plano Formação Presencial (Ações)			
Competências Técnicas		Competências <i>Soft</i>	
Internas	Externas	Internas	Externas
14	15	59	2

ANEXO III – Ficha de Avaliação Formando Inicial (AFI)

Designação da acção:	Data:	
Formador:	Empresa:	
Formando: _____	Data Inicio:	Data Fim:

1 - Quais são as suas expectativas em relação ao curso?

2 - Espera que o seu desempenho profissional melhore com a frequência deste curso?
Em que medida?

3 - Conhece os pré-requisitos do curso?

Sim _____ / Não _____ Porquê:

4 - Classifique de 1 "Má" (resposta fortemente crítica ou desfavorável) a 5 "Muito Boa" (resposta francamente positiva ou favorável) como considera a adequação dos módulos do curso à temática. 1___ 2___ 3___ 4___ 5___

5 - Quais os módulos/ temáticas que lhe parecem mais importantes para o desempenho das suas funções?

5 - Classifique de 1 a 5 o seu grau de motivação inicial?

1__ 2__ 3__ 4__ 5__

Formando

ANEXO IV – Ficha de Avaliação Formando Final (AFF)

Designação da acção:	
Formador:	Empresa:

Para avaliar a qualidade e interesse do curso, pedimos-lhe que preencha o seguinte questionário de avaliação, no intuito de melhorar a qualidade do mesmo.

Os valores extremos da classificação têm o seguinte significado:

1 - "Mau" - resposta fortemente crítica ou desfavorável

5 - "Muito Bom" - resposta francamente positiva ou favorável

NA - Não Aplicável

Os valores intermédios representam uma escala linear de avaliação entre os valores extremos referidos. Para cada alínea preencha com X um só quadrado com a classificação que considerar mais apropriada.

2 - Questionário

1.Matéria do Curso	1	2	3	4	5	NA
Novidades das matérias abordadas						
Interesse das matérias abordadas						
Nível de detalhe no tratamento dos temas						
Coerência global/Interligação entre os temas						
Qualidade média da matéria						

2.Sessões práticas	1	2	3	4	5	NA
Interesse pedagógico das sessões práticas						
Articulação com os temas teóricos						
Clareza dos exemplos e dos exercícios						
Duração das sessões práticas						
Percepção do interesse prático (futuro) dos exemplos						

3.Suporte de Curso	1	2	3	4	5	NA
Ergonomia do suporte de curso (projecção)						
Clareza do suporte de curso (projecção)						
Qualidade do suporte de curso (projecção)						
Clareza do suporte de curso (suporte escrito)						
Qualidade do suporte de curso (suporte escrito)						
Ergonomia/Qualidade do suporte de curso (Secretárias-Cadeiras)						
Qualidade do suporte de curso (Equipamento Informático)						

4.Formador	1	2	3	4	5	NA
Clareza de exposição						
Domínio dos temas apresentados						
Resposta a questões levantadas						
Apoio a sessões práticas						
Coordenação global do curso						
Motivação suscitada						

3 - Considera que as expectativas pessoais e do grupo, identificadas no 1º dia do curso foram alcançadas?

1 ___ / 2 ___ / 3 ___ / 4 ___ / 5 ___

4 - Em geral, como considera que as sessões decorreram?

Bem ___ / Regulares ___ / Fracas ___

5 - Quais os temas que considerou de maior interesse para o desempenho das suas funções? Gostaria de ver esses temas mais desenvolvidos?

6 - Qual o tema que achou mais desajustado às suas funções?

7 - De um modo geral, acha que os conteúdos:

___ Estão muito relacionados com o seu trabalho

___ Estão pouco relacionados com o seu trabalho

___ Não estão relacionados com o seu trabalho

8 - Considera que a formação está ajustada em termos de timings?

Sim ___ / Não ___

Porquê _____

9 - Comentários/ Observações:

5. Grau de Satisfação Global	1	2	3	4	5	NA
Avaliação da acção como um todo						

ANEXO V – Ficha de Avaliação de Eficácia de Formação (AFE)

Nome do Formando:

Nome da Ação de Formação:

Data de Término da Ação de Formação:

Nome do Avaliador:

Data de Avaliação de Eficácia:

Modelo de Avaliação da Eficácia da Formação	Resultado
1. A capacidade de comunicação do colaborador aumentou?	
2. A capacidade técnica do colaborador aumentou?	
3. A qualidade e o rigor do trabalho do colaborador aumentou?	
4. A organização e planeamento de tarefas por parte do colaborador aumentou?	
5. O colaborador mostra disponibilidade e adaptação a novas tarefas?	
6. A autonomia do colaborador aumentou?	