



CORPORATE LEARNING AND DEVELOPMENT
-IMPACTO DA FORMAÇÃO-

por

Bárbara Filipa Moreira Fernandes Castro Pinheiro

Relatório de Estágio orientado para obtenção de grau de Mestre em Economia

Orientada por:

Professora Doutora Luísa Helena Ferreira Pinto

Porto. Setembro, 2016

AVISOS LEGAIS

Neste trabalho existem tabelas, figuras e gráficos que advêm de um longo trabalho de organização de informação, durante o período de estágio.

Por motivos de confidencialidade, existem informações relativamente às atividades de estágio que não são apresentadas.

Nota biográfica

Bárbara Filipa Moreira Fernandes Castro Pinheiro nasceu no Porto no ano de 1993. Frequentou o ensino público em Vila Nova de Gaia, onde cresceu e, em 2001, concluiu o 12º ano de escolaridade no curso tecnológico de Contabilidade e Gestão. Nesse mesmo ano, ingressou no ensino superior na licenciatura em Economia da Faculdade de Economia do Porto terminando tal percurso em 2014, ano em que entrou para o mestrado em Economia. Assim sendo, manteve-se na Faculdade de Economia do Porto por mais dois anos. Neste momento encontra-se em fase de conclusão do mestrado.

Durante o seu trajeto na Universidade do Porto, teve também oportunidade de participar em várias atividades extracurriculares e liderar organizações estudantis. Para além disto, o desporto manteve-se no seu foco de atuação totalizando doze anos de competições federadas em andebol feminino.

O seu percurso profissional teve, até agora, uma maior relevância na área do retalho alimentar e especializado com a permanência na SONAE por oito meses e meio e na Sogrape Vinhos por três meses.

Interessada em economia, gestão, estratégia, marketing, consultoria e gestão de recursos humanos almeja um percurso profissional em que possa abordar estas áreas de forma complementar e crítica.

Agradecimentos

A conclusão deste trabalho não teria sido possível sem o apoio, motivação e carinho de muita gente.

Em primeiro lugar, devo um agradecimento especial à orientadora desta tese, a Professora Doutora Luísa Helena Ferreira Pinto. O meu agradecimento é aqui realçado uma vez que se mostrou sempre disponível ao longo destes meses, com uma dedicação incrível, um espírito de entreatajuda fantástico e uma paciência infinita. Não só aprendi mais sobre a gestão de recursos humanos, como também como ser melhor pessoa e profissional. Foi possível ter acesso à partilha de valores e momentos inigualáveis, que de outra forma não seria alcançável. Obrigada!

Em segundo lugar, agradeço à SONAE Investimentos, SGPS a oportunidade que me foi dada ao integrar o departamento de recursos humanos, a partir do qual este trabalho resulta. A todos os colegas e profissionais que me aconselharam e disponibilizaram o seu tempo para que tudo se desenvolvesse da melhor forma possível, o meu muito obrigado. À Cristina Rodrigues, à Rita Pereira e a toda à equipa de CLD que nunca me faltou com nada, obrigada! De uma forma particularmente mais especial, o meu enorme agradecimento ao Fernando Trigo que me transmitiu novas competências com todo o seu gosto e um ambiente de trabalho incrivelmente alegre com a partilha de ideias saudável e compreensiva. Obrigada!

Agradeço também aos meus amigos de sempre, que me motivaram quando mais precisei e compreenderam todos os convites que rejeitei. Aos meus amigos que se preocuparam com o trabalho, como se fosse o deles, e me apoiaram em momentos menos felizes. Estou-vos mesmo muito grata.

Por último, agradeço o apoio incondicional da minha família. À minha mãe, ao meu pai, à minha irmã e aos meus dois irmãos, do fundo do coração, o tempo que sempre dedicaram à minha educação. Agradeço igualmente à minha avó por toda a força que me transmitiu ao longo destes meses e aos meus sobrinhos por todos os sorrisos partilhados que me encheram o coração.

Sem todos vós, isto não seria, de todo, possível. Obrigada.

Resumo

Este relatório foi elaborado para a conclusão do ciclo de estudos do mestrado em Economia. Para além de pretender explorar a realidade de um estágio curricular desenvolvido no departamento de recursos humanos de uma empresa portuguesa, pretende também fazer uma resenha da literatura sobre os vários níveis de avaliação da formação.

O relatório inicia com três questões que se pretendem responder ao longo do documento, um enquadramento geral sobre a gestão de recursos humanos e a formação profissional nas empresas. Em maior detalhe é feito um levantamento teórico do estado da arte da avaliação da formação e são descritos os modelos mais reconhecidos neste âmbito. Por fim, descrevem-se as atividades desenvolvidas ao longo do estágio.

Uma análise crítica das atividades realizadas permite concluir que, embora tenha sido realizado parte do que estava planeado, ainda ficaram aspetos por desenvolver e melhorar. Tal deveu-se ao surgimento de outras questões ao longo do estágio, fazendo com que o foco não fosse só e apenas a reformulação dos indicadores de formação.

Conclui-se que a empresa tem ainda um caminho a percorrer para que a gestão da formação seja adequadamente monitorizada e acompanhada com o objetivo de tornar cada programa de formação mais rentável. Por fim, discutem-se as limitações do estágio e deste relatório bem como os desafios profissionais futuros.

Códigos JEL: E22, J24, O15, M53, M59.

Palavras-chave: Avaliação da formação, capital humano, formação profissional, recursos humanos, retorno do investimento em formação.

Abstract

This report was prepared for the completion of the economics master's. It describes the reality of an internship held in the human resources department of a Portuguese company and offers a review of the literature about the evaluation of training.

The report addresses three key issues, a general overview of the management of human resources and the management of training in enterprises. In detail, it provides a theoretical outline of the state of the art about training evaluation and describes the most important models in this area. Finally, it describes and discusses the activities developed throughout the internship.

A critical analysis of the activities performed shows that most of the planned activities and goals were attained, although some others remained undeveloped and require further improvement. This was due to the emergence of other issues throughout the stage that far extended its scope beyond the sole reformulation of the training indicators.

From this internship and report one can conclude that the company is still far from managing training programs at their full contribution. Several contributions are herein provided for the future attainment of this purpose. Also the limitations of the internship and of this report are discussed as well as the challenges for future.

JEL Codes: E22, J24, O15, M53, M59.

Keywords: Training evaluation, human capital, human resources, training and development, return on investment of training.

Índice de Conteúdos

Nota biográfica	iv
Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract.....	vii
CAPÍTULO I - Introdução.....	1
1. Âmbito do estágio	2
2. Tema do estágio e respetiva abordagem teórica.....	2
3. Apresentação genérica da estrutura do documento.....	4
CAPÍTULO II - Revisão da literatura.....	6
1. Contexto histórico da gestão de recursos humanos	7
1.1. Relevância dos recursos humanos e a gestão do talento	7
1.2. Capital humano ou capital intelectual?.....	10
1.3. Aposta na melhoria contínua	12
1.3.1. Total Quality Management	12
1.3.2. Six Sigma.....	13
1.3.3. Business Process Improvement	14
1.3.4. Caso SONAE	14
2. Formação no centro do sucesso	16
2.1. Avaliação das formações - as perspetivas de vários autores	18
2.1.1. Modelo de Kirkpatrick (1959)	19
2.1.2. Modelo CIRO (Context, Input, Reaction, Output) (1970).....	22
2.1.3. Modelo de Hamblin (1978).....	23
2.1.4. MAIS (1982): Modelo de Avaliação Integrado e Sumativo.....	24
2.1.5. Modelo de Brinkerhoff (1987).....	25
2.1.6. Modelo de Kirkpatrick Revisto (2006).....	26
2.1.7. Learning Transfer System Inventory (2009)	28
2.2. Serão as perspetivas anteriores complementares ou independentes? - Integração e análise crítica dos diferentes contributos da literatura para a avaliação da formação	29
2.2.1. Ideias partilhadas entre as perspetivas apresentadas.....	31

2.2.2. Avaliação do impacto financeiro - Nível 5 de Phillips (1977): ROI	32
2.2.3. ROI - fator de decisão de investimentos (pré-decisão) ou indicador de acompanhamento (pós-decisão)?	34
3. Breve conclusão - A avaliação da formação é real?	35
CAPÍTULO III - O estágio curricular	36
1. SONAE Investimento, SGPS - Como tudo cresceu e evoluiu	37
1.1. A SONAE, SGPS no presente	38
1.2. A gestão de recursos humanos na SONAE	39
1.2.1 O Improving Our People (IoP)	40
1.2.2 Academias SONAE	40
2. Estágio	42
2.1. Objetivos.....	42
2.2. Contextualização	43
2.3. Atividades.....	44
2.3.1. Acolhimento e Integração	44
2.3.2. Orientações iniciais.....	44
2.3.3. Metodologia	45
2.3.4. Recolha de dados	47
2.3.5. Análise dos resultados alcançados para a realidade da SONAE	51
CAPÍTULO IV - Conclusões e implicações	53
1. Conclusões.....	54
2. Limitações	56
3. Implicações práticas e contribuições teóricas	56
Referências Bibliográficas	60

Índice de Tabelas

Tabela 1: Cadeia de Valor de Porter	8
Tabela 2: Significado da escala Sigma	13
Tabela 3: Síntese de Abordagens de Avaliação da Formação	18
Tabela 4: Desenvolvimento do tema de estágio	43
Tabela 5: Resumo-chave das reuniões realizadas	47
Tabela 6: Benchmark acerca dos indicadores de formação	50
Tabela 7: Deliberações finais.....	52

Índice de Figuras

Figura 1: IoW na SONAE.....	15
Figura 2: Modelo Mais	25
Figura 3: Modelo de LTSI	29
Figura 4: Metodologia de Avaliação do ROI.....	34
Figura 5: Visão atual de uma das partes do <i>dashboard</i> de indicadores de formação	49

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Modelo dos quatro níveis de avaliação de Kirkpatrick	19
Gráfico 2: Plano e implementação de um Programa de Formação.....	27
Gráfico 3: Principais etapas do estágio.....	44

Abreviaturas

CEO	Chief Executive Officer
CLD	Corporate Learning and Development
DPMO	Defeitos por Milhão de Oportunidades
GRH	Gestão de Recursos Humanos
IoW	Improving Our Work
IoP	Improving Our People
IT	Tecnologia de Informação
RH	Recursos Humanos
RHN	Recursos Humanos dos Negócios
R&S	Recrutamento e Seleção
ROI	Retorno do Investimento
TQM	Total Quality Management

CAPÍTULO I -

CAPÍTULO II - Introdução

CAPÍTULO I

Introdução

1. Âmbito do estágio

O documento aqui apresentado, na forma de *relatório de estágio*, foi elaborado no âmbito da conclusão do mestrado em Economia, lecionado na Faculdade de Economia da Universidade Porto durante os anos letivos de 2014/2015 e 2015/2016.

O presente relatório reporta ao estágio curricular que decorreu de outubro de 2015 a abril de 2016 (tendo sido prolongadas funções em contrato de trabalho temporário até ao dia um de julho de 2016) no departamento de recursos humanos de uma empresa portuguesa que atua no setor do retalho – a SONAE Investimentos, SGPS.

O grupo SONAE detém diferentes áreas de negócio. Do têxtil ao alimentar várias são as insígnias pertencentes ao grupo, que em 2015, atingiu um volume total de negócios de 5.014M€ (SONAE, 2016). O número de colaboradores, no mesmo período, ultrapassou os 40.000 (SONAE, 2016) o que exige uma constante atenção à formação que é dada, tanto na integração, como ao longo da sua carreira profissional. Em 2015 foram realizadas 1.325.586 horas de formação (SONAE, 2016) o que implicou um avultado investimento.

Todas estas horas são monitorizadas e acompanhadas pelas equipas de recursos humanos responsáveis pela gestão de formação. No entanto, nem sempre estas equipas estão cientes dos valores monetários efetivamente envolvidos assim como dos *inputs* associados às ações de formação.

Neste contexto, o estágio correspondeu ao pedido de reformular e uniformizar os indicadores de formação facultados às áreas de negócio da SONAE e destinados a avaliar a formação, para que os gestores de recursos humanos tivessem acesso a informação factual e valiosa para apoiar decisões futuras.

2. Tema do estágio e respetiva abordagem teórica

Com o aumento da valorização das práticas de formação torna-se importante compreender alguns conceitos em torno desta. Nomeadamente os principais motivos que têm conduzido a formação nas empresas a melhores posicionamentos na mente do colaborador. Em larga medida, tal deve-se ao facto de a formação deixar de ser vista como uma obrigação ou uma inevitabilidade e passar a ser vista como uma estratégia de gestão e inovação; assim como à exigência para compreender quais os resultados obtidos dos investimentos que são feitos neste âmbito (AEP, 2002).

Como qualquer decisão de investimento torna-se necessário prever e analisar quais os resultados que se pretendem obter e de que forma serão alcançados. É neste contexto que surgem as abordagens à avaliação da formação que contêm informação importante para o acompanhamento e gestão dos projetos de formação e de toda a sua envolvência.

Apesar do interesse crescente pela formação e pela sua avaliação, o processo não é tão simples quanto parece. Alguns modelos de avaliação (e.g. Kirkpatrick, 1976) são erradamente aplicados nas empresas visto que não estão ajustados à sua realidade nem abrangem grande parte das especificidades da organização. Esta tendência deve ser ultrapassada para que se verifique uma evolução no sentido da aplicação de modelos mais complexos e que efetivamente demonstrem o impacto da formação tanto nas pessoas como no seu desempenho, assim como no desempenho das equipas de trabalho e da organização (AEP, 2002).

Após o processo de integração e socialização na empresa, foi verificado que nem todos os níveis de avaliação da formação eram medidos, de acordo com o modelo de Kirkpatrick (1976). Em particular, os níveis III e IV correspondentes respetivamente à mudança de comportamentos no posto de trabalho e ao impacto da formação na organização não eram determinados para a maioria dos programas. Dessa forma, também não era possível alcançar o nível V de Phillips que pretende medir o impacto monetário do investimento na formação (Phillips, 1977). Então, como pode a empresa continuar a investir em formação sem ter conhecimento do retorno, positivo ou negativo, que a mesma tem?

Dada esta questão parece relevante compreender o que pode levar a SONAE e outras empresas a não medir o impacto monetário das formações e que implicações isso pode ter para a melhoria contínua desta área.

Nesse âmbito, este relatório retrata não apenas o estágio efetuado, como também aborda algumas questões-chave sobre a formação profissional, designadamente:

Questão I – *Quais as metodologias mais utilizadas para a avaliação da formação?*

Questão II – *Que níveis de avaliação da formação são medidos pelas empresas para uma correta avaliação do seu impacto?*

Questão III – *Como reformular e uniformizar os indicadores de formação facultados às áreas de negócio da SONAE e destinados a avaliar a formação?*

3. Apresentação genérica da estrutura do documento

Quanto aos objetivos do estágio, e deste relatório, estes passam por diferentes naturezas. Em primeiro lugar, o objetivo do estágio foi aproximar a estudante a um tema que não tinha sido abordado no seu percurso académico. Em segundo lugar, o relatório pretende sistematizar informação e sensibilizar as empresas à medição do impacto monetário que a formação profissional tem. Em terceiro lugar, e por fim, este relatório pretende ligar as funções desempenhadas ao longo do estágio com o tema geral da avaliação da formação e, em particular, tratando-se de um mestrado em Economia, determinar e discutir o retorno do investimento (ROI) em formação.

Para concretizar estes objetivos, o relatório está organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo (I) é feita uma pequena contextualização da temática abordada. O segundo capítulo (II) apresenta uma abordagem teórica dos temas de gestão de recursos humanos que estão intimamente ligados com as atividades desenvolvidas no estágio e com a avaliação da formação. Caracteriza-se, também, a gestão de recursos humanos como capital humano e intelectual demonstrando a importância que a formação tem em ambas as perspetivas. É também acrescentada uma reflexão teórica sobre os principais modelos de avaliação da formação. No terceiro capítulo (III) é descrito o estágio curricular abordando o enquadramento organizacional, a caracterização do grupo SONAE (história, evolução e atividades) assim como as atividades que foram desenvolvidas no departamento de recursos humanos, na área da formação. Por fim, o último capítulo (IV) é dedicado a uma análise reflexiva e crítica do tema abordado no relatório e das respetivas questões iniciais assim como das atividades desenvolvidas durante o estágio, onde serão discutidos aspetos relevantes quanto ao propósito (explícito e implícito) do estágio curricular proposto pela SONAE, quanto à natureza e utilidade das atividades realizadas e ao processo de atuação da estagiária enquanto futura economista. Para além disto, discutem-se as limitações deste trabalho e as suas implicações teóricas e práticas.

Em termos metodológicos este documento apresenta uma intervenção de *action research*/investigação-ação (Saunders, Lewis e Thornhill, 2012) visto que desenvolve e

descreve soluções para problemas organizacionais caracterizando-se por um processo onde o investigador dá o seu contributo e atua em conjunto com a organização. Esta metodologia abrange cinco fases distintas e que ocorrem sequencialmente em ciclos repetidos: o propósito, o processo, a participação, o conhecimento e as implicações. Quatro destas cinco fases foram percorridas durante o decorrer do estágio e serão explicadas mais à frente neste documento (cf. Cap. III, 2.3.3 - metodologia).

Assim, de uma forma geral, com este relatório de estágio pretende-se sensibilizar os gestores e as empresas nacionais para a importância da avaliação da formação, em particular para a vantagem do cálculo do ROI da formação interpretando e relacionando teórica e criticamente essa temática.

CAPÍTULO III - Revisão da literatura

CAPÍTULO II

Revisão da literatura

1. Contexto histórico da gestão de recursos humanos

1.1. Relevância dos recursos humanos e a gestão do talento

A revolução industrial marcou um período de mudança económico-social que conduziu a alterações no mercado de trabalho originando novos desafios para as organizações. Durante esta época, a gestão dos trabalhadores era feita de uma forma meramente administrativa, resumindo-se a funções de controlo e disciplina (Cunha, Rego, Cunha, Cabral-Cardoso, Marques e Gomes, 2010).

No fim do século XIX manifestaram-se algumas mudanças surgindo políticas de apoio social e de melhoria das condições de trabalho. Para além disto, o conceito de “posto de trabalho” foi inserido no quotidiano dos trabalhadores fazendo com que cada um tivesse responsabilidade por uma dada função específica (Cunha *et al.*, 2010).

No início do século XX, surgem novos processos de organização: o taylorismo e o fordismo. O Taylorismo define-se pela divisão do trabalho em tarefas distintas e dispostas em níveis hierárquicos que valoriza a máxima eficiência obtida através da otimização de movimentos e da minimização de tempo gasto em cada tarefa (Taylor, 1911). Esta nova abordagem veio defender uma forma de gerir as pessoas de acordo com a sua adequação ao posto de trabalho e introduziu prémios de incentivo para aqueles que produziam mais e em menos tempo, dando então origem ao conceito de produtividade (Taylor, 1911). Já o Fordismo vai além desta abordagem ao organizar a linha de montagem de forma mais rígida controlando melhor todos os *inputs* necessários à produção (Braverman, 1987).

Este novo paradigma da gestão conduziu ao conceito de administração de pessoal cujo foco era o da regulamentação laboral. Isto levou a que a área tivesse uma reduzida interação com outras áreas funcionais (Bilhim, 2007) até porque os responsáveis por estes processos eram colaboradores sem qualquer tipo de formação em gestão (Price, 2007).

Durante os anos 60, a administração de pessoal evoluiu para o conceito de gestão de pessoal que traz consigo questões associadas ao bem-estar do colaborador. Nesse seguimento, a rotação, a motivação, a satisfação no posto de trabalho e outros processos relevantes numa lógica qualitativa (e não quantitativa, como no passado) tornam-se importantes (Serrano, 2010).

Com a globalização e o desenvolvimento da competitividade é criada uma nova perspetiva para a gestão de pessoal: a gestão de recursos humanos (GRH) (Caetano e

Vala, 2007). Com a GRH passa a existir uma visão mais estratégica relacionada com o negócio das organizações aliando uma visão de eficiência económica à visão do desenvolvimento individual de cada colaborador. Desta forma, eram promovidos comportamentos que estivessem alinhados à cultura da própria empresa (Cunha *et al.*, 2010). Estas mudanças permitiram que a GRH fosse adquirindo uma menor dependência dos departamentos, tornando-se mais autónoma, mas também mais ligada a outras questões organizacionais (Cunha *et al.*, 2010).

Porter (1980) dividiu a cadeia de valor em duas grandes vertentes: as atividades de apoio e as atividades primárias. A gestão de recursos humanos integra-se nas atividades de apoio, funcionando como um elo de ligação a todas as outras áreas da empresa. Aqui também é possível perceber a importância que a GRH assume como atividade de suporte, com valor acrescentado para a cadeia de valor da empresa.

Tabela 1: Cadeia de Valor de Porter

Atividades de apoio	Infraestrutura da empresa				
	Gestão de recursos humanos				
	Desenvolvimento de tecnologia				
	Aquisição				
Atividades primárias	Logística Interna	Operações	Logística externa	Marketing e vendas	Serviço

Fonte: elaboração própria com base em Porter (1980)

Em paralelo, no ano de 1991 o Banco Mundial publicou um Relatório de Desenvolvimento Mundial onde recomendou o investimento nas pessoas para que o progresso económico e social, a longo prazo, fosse mais facilmente atingível. Esta recomendação surge como um primeiro conselho de uma entidade bancária de grande prestígio que vem reiterar a importância que os recursos humanos assumem para um crescimento sustentado. Para além disto, desde 1993, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento publica um ranking anual de países por Índice de Desenvolvimento Humano que inclui não só o Produto Interno Bruto, como também outras variáveis relacionadas com o desenvolvimento económico e social. Em 1996, o Relatório de

Desenvolvimento Mundial volta a salientar a importância que a mão-de-obra qualificada tem para fortalecer o crescimento económico dos países em desenvolvimento.

Hoje em dia, a gestão de recursos humanos tem particular importância na criação e manutenção de vantagens competitivas, na medida em que atrai, desenvolve e mantém recursos que são dificilmente substituíveis criando valor único para as organizações (Shaffer, Kraimer, Chen e Bolino, 2012).

Se é referida a gestão de recursos humanos, deve ser referida a gestão de talento como uma prática que é cada vez mais aplicada nas organizações que pretendem reter os colaboradores com maiores capacidades. Torna-se então necessário perceber que perspectivas existem em torno deste conceito.

Para Schuler (1992) a gestão do talento dos recursos humanos pode definir-se como a gestão estratégica dos recursos humanos que integra todas as atividades que afetam o comportamento dos colaboradores tomando como referência os fatores internos e de contexto da organização. Já para Ross (2013) existe uma perspectiva tradicional acerca do talento que se define como uma característica distintiva dos restantes e que se torna alvo de uma procura obsessiva por parte das entidades empregadoras. Esta perspectiva implica aceitar que existe uma relação de causa e efeito entre talento e sucesso, sendo que as pessoas com maior sucesso seriam sempre as mais talentosas, levando a crer que o sucesso individual e organizacional deveriam variar no mesmo sentido. O que nem sempre acontece. Em paralelo, Foster (2015) refere-se ao talento como uma forma de conhecimento, capacidade ou competência que um indivíduo ou uma organização percecionam como valor adicional.

Já para Uren (2007) existem cinco dimensões para que o conceito e a própria gestão de talento sejam eficazes: a atração, a identificação, o desenvolvimento, a alocação e o compromisso.

1. A atração baseia-se no facto de que deve ser construída uma proposta de valor atrativa com uma posição forte da empresa no mercado para que o talento se sinta motivado a colaborar;
2. A identificação é caracterizada por definir um objetivo estratégico claro acerca do tipo de competências que a organização pretende atrair num talento para que possa ser criado valor e vantagens competitivas sustentáveis;

3. O desenvolvimento pretende criar oportunidades que forneçam as competências necessárias para enfrentar os desafios que serão dados aos novos talentos;
4. A alocação atribui a função ideal, na melhor altura, à pessoa que mais se adequa;
5. Por fim, o compromisso tem como objetivo que seja proporcionado aos colaboradores um clima organizacional positivo para que estes se sintam comprometidos com a organização e tenham um bom desempenho.

Neste sentido, o desenvolvimento de competências torna-se num ponto fulcral para se conseguir reter talentos que são atraídos por condições de desenvolvimento e inovação (Gandz, 2006). A formação oferecida pelas empresas inclui-se neste âmbito, mas nem sempre vai ao encontro das verdadeiras necessidades dos colaboradores.

Assim sendo, embora a formação e o desenvolvimento sejam conceitos ligados entre si, a formação refere-se à aquisição de novas capacidades e o desenvolvimento refere-se ao processo que as aperfeiçoa (França, 2007). Serão ambos os conceitos assim tão relevantes para a permanência na empresa?

1.2. Capital humano ou capital intelectual?

Conforme referido anteriormente, durante um longo período os gestores de topo preocupavam-se apenas com o nível de produção que permitisse garantir uma boa produtividade e alcançar lucros significativos sem qualquer tipo de sensibilidade para com os recursos humanos e com as condições a que estes estavam sujeitos (Cunha *et. al.*, 2010). Com o passar do tempo, estes recursos passaram a ser relevantes e integrados em várias questões de planeamento estratégico visto que poderiam tornar-se numa grande fonte de vantagem competitiva.

Neste âmbito, as ações de formação funcionam como uma ferramenta que desenvolve as capacidades dos colaboradores a diferentes níveis, preparando-os para o desempenho de funções que possam surgir (Borges-Andrade, 2002). Borges-Andrade (2002) refere também que quando as organizações assumem que o *know-how* e o capital humano trazem valor adicional, inclusive ao nível estratégico da empresa, o foco que dão à qualificação dos seus colaboradores é superior.

Com as alterações de âmbito tecnológico, social e económico no contexto empresarial, relacionadas com o avanço da globalização e com a constante necessidade que as empresas têm em evoluir por si só e acompanharem a evolução dos principais concorrentes, o ponto de diferenciação das organizações passou a ser o capital humano. Neste sentido, Brookings (1998) dá relevância ao facto de que as empresas só poderão maximizar os seus benefícios quando tiverem perfeita noção do capital humano que as caracteriza.

A importância do capital humano não está presente apenas em teorias e opiniões reconhecidas. No que diz respeito ao crescimento económico, são conhecidos alguns modelos que incluem o capital humano como um fator de crescimento nas empresas. Por exemplo, Lucas (1988) sugere que o capital humano seja introduzido como fator de produção visto que pode afetar o crescimento a longo prazo. Neste caso, a taxa de crescimento do capital humano afetaria diretamente a taxa de crescimento do rendimento agregado da empresa. Já segundo Romer (1990), o capital humano facilita o desenvolvimento tecnológico. Por isso, um maior nível de capital humano conduziria a mais inovações e maior eficiência, provocando também uma maior taxa de crescimento do rendimento agregado da empresa.

Tanto um modelo como outro, são consensuais no facto de que o capital humano conduz à taxa de crescimento do rendimento agregado da empresa. No entanto, o que diferencia o capital humano de empresa para empresa?

O capital humano torna-se em capital intelectual quando é feito um esforço para atualizar ou melhorar os conhecimentos dos colaboradores por forma a aumentar os recursos intangíveis que a empresa possui (Baum e Silverman, 2004). Segundo Stewart (1998) o capital intelectual é importante no sentido em que constitui tudo aquilo que pode ser utilizado para a criação de algo novo – conhecimento, informação e experiência ditados como propriedade intelectual – sendo a formação e o desenvolvimento as únicas formas de o manter nas empresas e assegurar a manutenção da vantagem competitiva.

Posto isto, um dos grandes desafios passa pelo alcance do método adequado para a caracterização e medição do capital intelectual que geraria valor para as empresas. No entanto, para operacionalizar o investimento neste capital e otimizar o seu retorno é necessário analisar a ligação que existe entre este fator e outros fatores existentes nas empresas visto que há uma interdependência de todos (Fitz-enz, 2000).

Mas afinal, de que forma é possível transformar o capital humano comum em capital intelectual que influencie verdadeiramente os resultados da empresa? Será a melhoria contínua uma solução?

1.3. Aposta na melhoria contínua

Ao longo do tempo, a visão da formação como algo que não traz valor acrescentado tem vindo a desaparecer. Atualmente, o investimento em formação é feito por se acreditar que tal prática é benéfica para os colaboradores e para a própria organização, ao permitir técnicas e formas de trabalho mais desenvolvidas e mais adaptadas à realidade da empresa (Aguinis e Kraiger, 2009).

A melhoria contínua pode ser percecionada numa empresa de várias formas. No entanto, existem já métodos específicos para que tal seja aplicado de forma mais simples.

1.3.1. Total Quality Management

No que diz respeito ao Total Quality Management, segundo Westcott (2013) esta é uma estratégia de gestão que descreve uma abordagem para o sucesso a longo prazo através da satisfação do cliente com o foco na qualidade. É conseguida com a participação dos colaboradores na melhoria de processos, serviços, produtos e ambiente em que todos trabalham. O TQM envolve as pessoas da organização em processos de desenvolvimento de várias áreas contribuindo para o conhecimento multidisciplinar tanto em termos individuais como da própria organização.

Assim, são definidos alguns conceitos-chave para a aplicação do TQM (Houston e Dockstader, 1988, p.vii) que surgem da abordagem de Deming¹, nomeadamente:

1. "A qualidade é definida por exigências dos clientes"
2. "A gestão de topo tem a responsabilidade de melhorar a qualidade"
3. "O aumento da qualidade é realizado por toda a organização e surge de uma análise sistemática com esforço contínuo para a melhoria dos processos de trabalho"

Mas para que a metodologia seja efetivamente conduzida com sucesso, são também sugeridas algumas ferramentas e técnicas como o Ciclo PDCA² para resolver

¹ Em 1986, Deming publicou a primeira edição do livro "Out of the crisis" onde apresentou os reconhecidos 14 princípios da gestão de Deming.

² O ciclo PDCA (Plan, Do, Check, Act) surge do ciclo de Shewhart nos anos 20, e ajuda a estruturar o pensamento, a ordenar esforços e a planear projetos e mudanças nas empresas.

problemas que surgem e equipas multifuncionais *ad hoc* responsáveis pela abordagem a processos e pela melhoria dos mesmos, a longo prazo.

No entanto, apesar desta técnica estar bem estruturada, foi ultrapassada por exemplo, pelo Six Sigma, pelo ISO 9000 e pelo Lean Manufacturing.

1.3.2. Six Sigma

Conforme referido anteriormente, o Six Sigma é considerado a evolução do Total Quality Management. É um conjunto de práticas que foi originalmente desenvolvido por Bill Smith na Motorola durante o fim dos anos 80 com o objetivo de reduzir a variação nos processos de produção para que a percentagem de produtos defeituosos se tornasse menor.

Em linguagem estatística, o sigma representa o desvio-padrão – uma medida de variabilidade. Segundo Deming (1990), a variação está presente em qualquer processo de produção de produtos ou prestação de serviços. Werkema (2002) refere que se o desvio-padrão de um processo apresenta valores altos, tal representa uma baixa uniformidade entre os produtos/serviços, ou seja, significa que existe uma grande variação. Mas se o desvio-padrão apresentar valores baixos, existe uma maior uniformidade nos processos e por isso pouca variação. Quanto menor for o desvio-padrão, menor é probabilidade de erros ou falhas e por isso melhor é a qualidade do processo.

Na tabela abaixo, relaciona-se a taxa de erro com a taxa de sucesso e o nível de defeitos por milhão de oportunidades para os vários valores da escala sigma. O nível sigma apropriado para determinado processo vai depender sempre das exigências dos clientes – se este nível for superior ao pretendido pelo cliente, tal significa que existe desperdício do lado da empresa por criar valor que não é reconhecido pelo cliente.

Tabela 2: Significado da escala Sigma

Escala sigma	Taxa de Sucesso	Taxa de Erro	DPMO	Custo da não-qualidade (% da receita de vendas)
1	30.9	69.1	691.462	N/A
2	69.1	30.9	308.538	N/A
3	93.3	6.7	66.807	25% a 40%

4	99.38	0.62	6.210	15% a 25%
5	99.977	0.023	233	5% a 15%
6	99.99966	0.00034	3.4	<1%

Fonte: elaboração própria com base em Harry e Schroeder (2000).

Pode então afirmar-se que a partir do nível quatro da escala de sigma (ou seja, no nível cinco e no nível seis), embora a taxa de sucesso aumente a um ritmo cada vez menor, em termos absolutos os produtos defeituosos por milhão de oportunidade são significativamente menores também.

Esta metodologia defende que através da análise estatística é possível melhorar os processos de negócio, aumentando a satisfação do cliente e a rentabilidade do próprio projeto, de forma planeada e clara no que diz respeito à qualidade, mas sobretudo a aspetos de natureza financeira. Desta forma a empresa consegue aumentar os seus lucros.

1.3.3. Business Process Improvement

O Business Process Improvement é uma abordagem utilizada para redesenhar um processo existente ou para projetar um novo processo, o que inclui a identificação de operações ou capacidades de colaboradores que podem ser melhoradas. Basicamente são analisadas todas as ações que conduzem ao produto ou serviço final para depois se averiguar se existe uma melhor maneira de tal ser feito. O objetivo é a transformação drástica nas organizações que levem a que os objetivos de negócio sejam atingidos de forma mais eficaz (Andersen, 2007).

1.3.4. Caso SONAE

No seguimento do estágio realizado na SONAE, há que salientar a importância que o tema da melhoria contínua tem. Na SONAE, foi criado o IoW (*Improving our Work*), um programa base para a cultura e para o modo de trabalhar SONAE, que pretende aumentar a produtividade e melhorar os vários processos do quotidiano dos colaboradores. O objetivo é que seja criado um ciclo de melhoria que desenvolva a capacidade de mudança na organização, altere comportamentos e garanta a excelência operacional (SONAE, 2016). Toda esta adaptação é conseguida com o auxílio do Centro de Treinos, uma equipa formada para organizar diferentes turmas com cerca de 12

colaboradores, que ao longo do ano são constituídas para uma melhor compreensão e aplicação dos conceitos associados à melhoria contínua na SONAE.

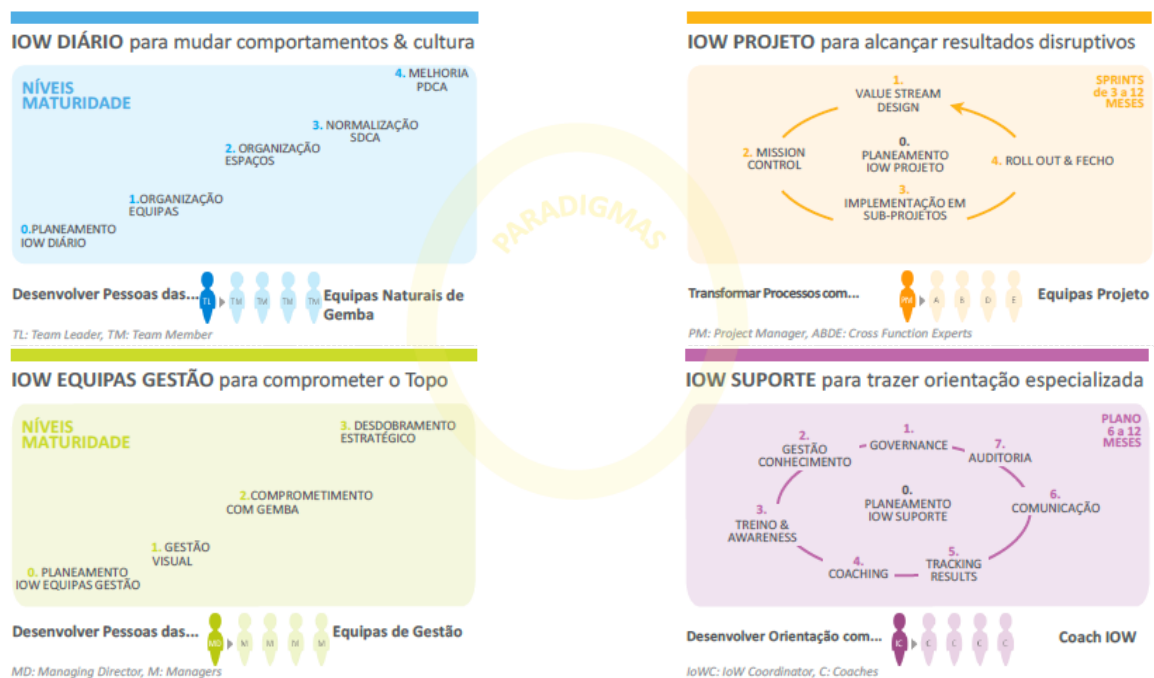
É, portanto, perceptível o facto de o IoW, assim como as três anteriores metodologias de melhoria contínua, se relacionarem com a perspetiva Kaizen³ (Kai=Mais, Zen=Melhor). No entanto, a organização das metodologias e as ferramentas que seguem nem sempre são as mesmas.

De forma particular, o IoW na SONAE subdivide-se em quatro níveis diferentes:

1. IoW Diário: pretende melhorar as equipas naturais e promover a cultura de melhoria contínua;
2. IoW Projeto: pretende aperfeiçoar processos com equipas multidisciplinares;
3. IoW Líderes: pretende desenvolver, acompanhar e apoiar a implementação da estratégia com as equipas de gestão;
4. IoW de suporte: apoia todas as atividades de IoW por equipas de IoW.

Para melhor compreensão, apresenta-se abaixo a seguinte figura:

Figura 1: IoW na SONAE



Fonte: SONAE Indústria, 2016

³ O Kaizen surgiu em 1986 por Masaaki Imai com o livro “Kaizen: The Key to Japan’s Competitive Success” e é reconhecido como um importante pilar da estratégia competitiva de longo prazo para as organizações, baseado na melhoria contínua onde grandes resultados vêm de muitas pequenas mudanças acumuladas ao longo do tempo.

Na SONAE existem muitas equipas a implementar o IoW Diário, com mapas detalhados de todas as etapas de processos que são realizados no quotidiano.

Estes mapeamentos são caracterizados por vários pontos que devem garantir a verdadeira e eficaz resolução do problema percecionado. Tal resolução é verificada no momento de auditoria, assegurando o cumprimento de todos os requisitos necessários à sua implementação. As auditorias são realizadas por colaboradores internos, certificados e formados para o efeito.

Adicionalmente, no seguimento da implementação de estratégias definidas nas diferentes áreas de negócio, com o objetivo de alcançar níveis mais elevados de produtividade, redução de custos, melhorar o nível de serviço e criar valor para os intervenientes, existem vários projetos que são construídos com equipas multidisciplinares que pretendem criar um impacto positivo no crescimento da empresa.

O IoW é também aplicado em todos os estabelecimentos das áreas de negócio SONAE permitindo que as diferentes insígnias comuniquem de forma uniforme quanto à organização e melhoria contínua dos processos em loja.

Neste seguimento, a linguagem IoW é já reconhecida e foi distinguida pelo Instituto Kaizen em abril de 2016. Tal prémio deveu-se a todos os ganhos económicos mensuráveis que foram conseguidos através das iniciativas de melhoria contínua.

A filosofia Kaizen, implícita na melhoria contínua nas empresas, é também aplicada na Toyota, na Porsche, na Zara, no grupo Amorim, no BNP Paribas e noutras grandes empresas e grupos reconhecidos internacionalmente. Isto revela a importância crescente atribuída à estruturação de espaços, de pessoas e de processos para o crescimento das organizações, mas também para o desenvolvimento dos colaboradores como profissionais mais organizados e eficazes.

Mas, será a melhoria contínua suficiente para que um colaborador se mantenha dinâmico, crítico e exigente relativamente à forma como lida com as suas tarefas?

2. Formação no centro do sucesso

Jack Welch, líder da General Electric, é citado inúmeras vezes por referir que a vantagem competitiva de uma empresa se traduz na capacidade para aprender e transferir essa aprendizagem para o contexto de trabalho diário de forma rápida (Slater, 2002, p.52).

Em Portugal, desde a entrada dos fundos provenientes da União Europeia para financiamento de atividades formativas, verificou-se um *boom* nesta área (AEP, 2002). Para além disto, desde fevereiro de 2009 que as empresas estão obrigadas a proporcionar 35h de formação anual a cada colaborador efetivo/permanente. Tais circunstâncias trouxeram efeitos positivos e negativos. Ferreira (1999) distingue, com base na sua experiência e opinião relativamente a algumas afirmações que foi ouvindo, dez diferentes perspetivas que a formação pode assumir. De entre as dez, a “formação-engodo” é aquela que mais se assemelha, ao que advém da lei das 35h e do recebimento dos fundos comunitários, por ser o tipo de formação que é realizada para cumprir as obrigações legais. Ferreira (1999) exemplifica tal designação com um discurso de menosprezo pela formação: “se nos obrigam a fazer determinadas horas de formação, há que fazê-las, custe o que custar”. Infelizmente a esta afirmação podem ser associadas outras conotações negativas, relacionadas com a formação como represália, como “tapa-buracos” ou como descanso. Entre as dez visões da formação, apenas uma está aliada a efeitos positivos - a formação recompensa - o que demonstra o grande caminho que ainda há para percorrer nesta área. No entanto, há que salientar que a mudança de paradigma relativamente à formação está também dependente das chefias e da sensibilidade que estas têm quanto à perceção das vantagens da formação para os colaboradores e para a própria empresa (AEP, 2002).

Nos últimos anos o mercado de trabalho tem-se caracterizado por relações contratuais instáveis. Por isso, tanto as novas competências como o desenvolvimento das que já existem, constituem fatores importantes na valorização profissional e na respetiva probabilidade de ser empregado mais rapidamente (Velada, 2007). Nesse sentido, Carbery e Garavan (2005) defendem que os indivíduos devem responsabilizar-se pela própria formação visando colmatar as lacunas que têm relativamente a alguns assuntos ou características. Também as empresas que conseguem desenvolver os seus colaboradores e as suas competências, motivações, atitudes e conhecimentos, alcançam uma série de benefícios relativamente às empresas que descartam essa possibilidade (Aguinis e Kraiger, 2009). Esse tipo de desenvolvimento é conseguido através de programas de formação, com propósitos específicos e desenhados à medida das necessidades de cada um. O que acontece é que nem sempre estes propósitos específicos

são cumpridos e daí advém um impacto menos positivo. Que papel tem a avaliação da formação no desenvolvimento das características dos trabalhadores?

2.1. Avaliação das formações - as perspetivas de vários autores

Aragon e Valle (2012) referem que 80% da formação dos colaboradores ocorre de forma informal e acidental, o que significa que apenas 20% ocorre de modo formal e planeado. Tais dados conduzem, desde já, à previsão de um enviesamento nos resultados da aprendizagem formal se esta não considerar a influência que as aprendizagens informal e acidental têm. Por isso, há vários estudos que defendem que a formação é um resultado não só de situações de aprendizagem formal, mas também informal (Aragon e Valle, 2012).

Posto isto, surge o conceito de avaliação da formação como um processo sistemático que determina o valor que as formações têm para os colaboradores e para a própria empresa (Goldstein, 1986). Este processo pode ser desenhado com diferentes perspetivas garantindo que a formação disponibilizada aos colaboradores está ligada aos objetivos organizacionais definidos e à estratégia e estrutura vigentes nas empresas (Martinez e Stuart, 2003).

Assim sendo, abordar-se-ão de seguida, diferentes tipos de avaliação da formação que se foram desenvolvendo e complementando ao longo dos anos por diversos autores. De forma resumida, a tabela abaixo apresenta tais perspetivas e o respetivo ano de criação.

Tabela 3: Síntese de Abordagens de Avaliação da Formação

1959	Modelo de Kirkpatrick
1970	Modelo CIRO
1978	Modelo de Hamblin
1982	Modelo de Avaliação Integrado e Sumativo
1987	Modelo de Brinkerhoff
2006	Modelo de Kirkpatrick Revisto
2009	Learning Transfer System Inventory

Fonte: elaboração própria

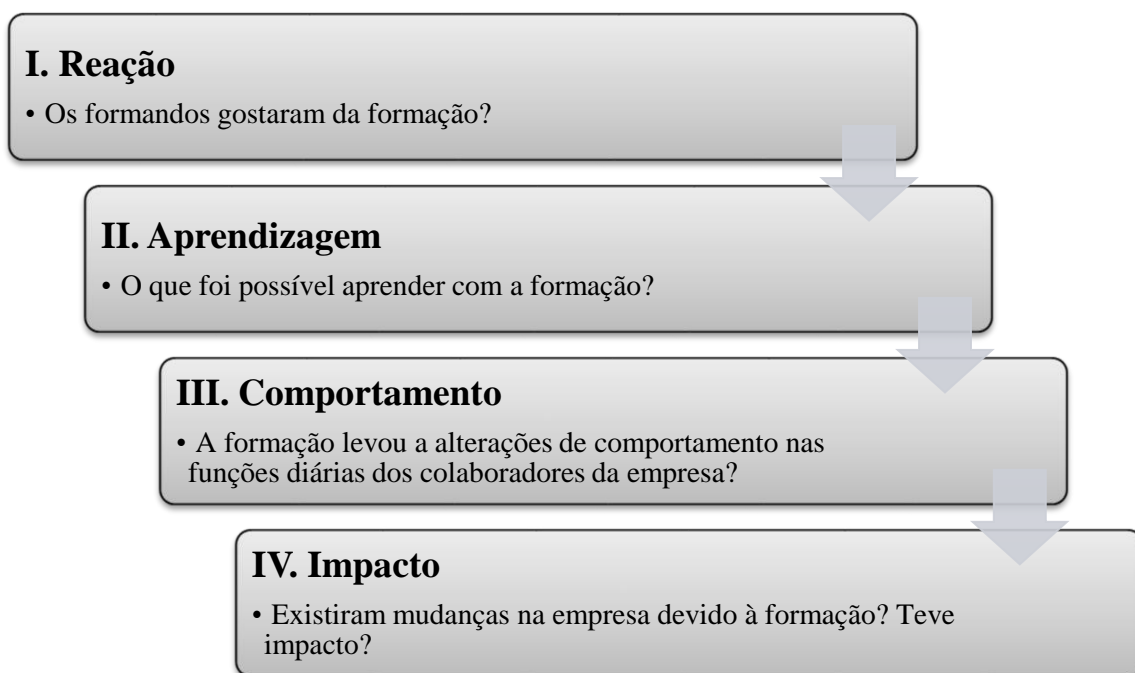
2.1.1. Modelo de Kirkpatrick (1959)

Donald Kirkpatrick, através de quatro artigos sequenciais, desenvolveu o modelo dos quatro níveis de avaliação da formação que é um dos mais referenciados em toda a investigação sobre o tema (Alliger e Janak, 1989).

O modelo, na sua formulação original, contempla quatro níveis para avaliar as formações: reação, aprendizagem, comportamento e resultado. Estes quatro níveis de avaliação são sequenciais e devem ser aplicados de forma sucessiva.

A avaliação reação ocupa o nível I; a avaliação de conhecimentos é reconhecida como o nível II; a avaliação de comportamento (ou transferência para o posto de trabalho) como nível III e a avaliação do impacto na organização como nível IV.

Gráfico 1: Modelo dos quatro níveis de avaliação de Kirkpatrick



Fonte: elaboração própria com base em Kirkpatrick, 1959.

No primeiro nível (reação) pretende-se que os formandos reajam de forma emocional aos conteúdos lecionados. É aqui que é possível concluir se a formação foi, ou não, do agrado da maioria dos participantes, se as condições envolventes eram as melhores ou até se o formador foi claro na forma como transmitia a informação. Os formandos devem então, mostrar a sua opinião relativamente à forma como foi conduzida a ação. É comum as entidades que promovem formação criarem procedimentos para

fazerem a avaliação de todo o programa, avaliando a reação dos formandos como se de uma avaliação de “satisfação do cliente” se tratasse. Este tipo de avaliação é normalmente realizado através do preenchimento de questionários, de escolha múltipla ou escalas de *Lickert*⁴, e pode ser complementado com entrevistas e recolha de testemunhos permitindo atingir dados mensuráveis (Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2006). Este é o nível mais utilizado quando se trata de avaliar a formação (Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2006).

No segundo nível (aprendizagem) o objetivo prende-se com a aprendizagem que pode ser respeitante a atitudes, competências ou conhecimentos. São realizados testes relativamente ao que foi abordado na ação para que seja possível perceber se o conhecimento foi ou não bem transmitido pelo formador e alcançado pelos formandos. Neste nível o interesse passa por perceber o conhecimento que foi adquirido, quais as competências desenvolvidas ou quais as atitudes que foram alvo de mudança. É importante avaliar a aprendizagem de forma precisa, porque só é possível haver mudança de comportamento se houver aprendizagem. A realização de um pré-teste auxilia esta tarefa pois permite perceber a evolução dos formandos, ao nível de conhecimentos, atitudes ou competências entre o pré e pós-formação (Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2006). Tanto este nível como o anterior são tradicionalmente medidos nas empresas pela pouca complexidade que exigem e pela informação benéfica que disponibilizam para a melhoria dos programas (AEP, 2002).

O terceiro nível (transferência) aborda a mudança de comportamentos que pode surgir pela participação na ação de formação. A perceção acerca de alterações no posto de trabalho e da aplicação de novos conhecimentos no quotidiano do colaborador são difíceis de operacionalizar. A dificuldade de avaliação do nível de transferência de um programa de formação está maioritariamente ligada ao facto de os formandos só evidenciarem mudanças de comportamento quando há oportunidade e tempo suficiente para o fazerem. É difícil prever quando vão existir reflexos da formação, pois são fatores não controláveis: um formando pode demorar mais tempo do que outro a pôr em prática a sua aprendizagem, o que não quer dizer que não o vá fazer visto que pode ainda não ter

⁴ Escala que utiliza os números de um a cinco (ou a sete) onde um normalmente está associado a respostas menos positivas e o cinco (ou sete) a respostas mais positivas.

existido uma situação que propicie a demonstração da mudança de comportamento. Geralmente para recolher dados para proceder à avaliação da transferência usam-se diferentes metodologias, como a observação, entrevistas, *focus group* ou questionários. É importante recolher opiniões de quem lidera os formandos no seu posto de trabalho, assim como do formador e eventualmente de outros colaboradores (Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2006).

Por último, o quarto nível (resultados) trata de avaliar a formação ao nível do impacto nos resultados da empresa. Estes resultados referem-se a questões operacionais (ou de outro carácter) que não eram possíveis solucionar com o conhecimento de alguém na organização. Por esse motivo, estão relacionadas com formações que pretendem desenvolver competências que auxiliem a resolução de problemas específicos causados pela falta de qualificações dos colaboradores. Para este nível de avaliação podemos utilizar indicadores como a redução do absentismo ou de custos que servem como *proxy* para compreender de forma mais simples os resultados atingidos pela formação. Este nível é o mais difícil de avaliar. É a avaliação que demora mais tempo a ser concretizada e que envolve uma complexidade superior de meios envolvidos (Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2006).

Como muitos dos modelos de avaliação da formação subsequentes, o modelo de Kirkpatrick tem sido alvo de críticas (Giangreco, Carugati e Sebastiano, 2010) que incidem em três pontos principais:

1. A simplicidade excessiva do modelo pode torná-lo incompleto;
2. O facto de não estar provada a relação causa-efeito entre os diferentes níveis, que é assumida como pressuposto do modelo;
3. O aumento da importância da informação do nível um para os níveis seguintes implícita na interpretação do modelo.

Para além destas críticas, existe uma outra limitação apontada ao modelo: o facto de a avaliação de reacção estar, segundo alguns autores, relacionada com a aprendizagem (e.g. Goldstein, 1986). Ou seja, quanto mais é aprendido na formação, melhor será a avaliação da reacção realizada e inversamente. No entanto, tal não é totalmente verdade porque existem programas de formação que promovem, por exemplo, a motivação dos

colaboradores e que não exigem aprendizagem efetiva. Neste caso, a aprendizagem é nula, mas a reação pode ser muito positiva. Abbad, Borges-Andrade, Sallorenzo, Gama e Morandini (2001) vêm reiterar este facto através de uma investigação entre fatores organizacionais, de transferência dos conhecimentos da formação e de características dos formandos com aqueles fatores relacionados com a reação, os momentos de aprendizagem e o impacto da formação em contexto laboral. Em 226 cursos de uma empresa do setor público, nos quais participaram 2907 indivíduos, foi possível concluir que os novos conhecimentos adquiridos através dos cursos não têm ligação direta com o impacto na empresa nem com a avaliação reação que foi preenchida. Por outro lado, as particularidades de cada participante influenciam a aprendizagem e a reação, sendo que a transferência para o posto de trabalho fica dependente do ambiente que vigora após a formação (Abbad *et al.*, 2001).

Apesar destas e de outras críticas, o modelo de Kirkpatrick mantém-se como a metodologia mais referenciada sobre a avaliação de programas de formação (AEP, 2002).

2.1.2. Modelo CIRO (Context, Input, Reaction, Output) (1970)

Warr, Bird e Rackham, no ano de 1970, propuseram o modelo CIRO como forma de ampliar o processo tradicional de avaliação da formação. Incluíram então, o contexto da empresa assim como outros fatores e informações acerca de recursos que seriam necessários à formação (*context* e *input*).

Este modelo relaciona-se de forma próxima com as seguintes questões:

1. O que deve ser alvo de mudança?
2. O que conduzirá a essas mudanças?
3. O que permite concluir se houve ou não mudanças?

Assim sendo, segue um raciocínio que inicia pela resposta à primeira pergunta: devem ser definidos objetivos de mudança. Responde à segunda pergunta utilizando a avaliação de reação dos formandos de forma a introduzir eventuais melhorias aí mencionadas (*reaction*). E responde à terceira questão através da avaliação dos resultados, para se proceder a futuras otimizações (*output*).

2.1.3. Modelo de Hamblin (1978)

Visto como uma variante do modelo de Kirkpatrick, o modelo pensado por Hamblin trata o ciclo da avaliação da formação como uma relação de causa-efeito. Hamblin (1978) mantém os três primeiros níveis (reação, aprendizagem e comportamento) mas o nível dos resultados de Kirkpatrick é dividido em organização e valor final. O nível da organização tem em conta as alterações de comportamento e o efeito que estas têm na atividade da empresa. Para que se possa alcançar essas mesmas alterações tem-se em conta indicadores como o absentismo e outros. Já o nível de valor final relaciona-se com questões de âmbito financeiro da formação, como o caso da relação de custo-benefício daí decorrente.

Hamblin (1978) alerta para a existência de ruturas em qualquer um dos níveis, considerando que o formando pode exercer trabalhos produtivos sem que isso advenha de aprendizagens, que pode ter aprendido sem que isso implique a respetiva aplicação à realidade e que pode alterar os seus comportamentos sem que isso implique alterações na empresa (cf. referido por Borges-Andrade *et al.*, 2001).

Em concordância com Kirkpatrick (1976), Hamblin (1978) considera a reação como o primeiro resultado da formação e que é definido como a maneira dos formandos reagirem à ação na qual participaram. No entanto, aqui acrescenta-se a necessidade de definir que reações deverão ser investigadas, visto que algumas podem não ser relevantes para a avaliação eficaz do programa. Estas reações podem ser afetadas por variáveis externas à formação e por isso, apesar de serem importantes, não representam uma condição necessária para que a aprendizagem seja efetivamente assimilada pelos formandos.

Como visto, existe a probabilidade de os formandos terem processado toda a informação e adquirido novos conhecimentos, sem que isso implique a aplicação dos mesmos na execução das tarefas profissionais diárias. Por isso, o modelo de Hamblin é considerado pertinente por dar relevância ao contexto de formação e a todas as variáveis que influenciam o itinerário formativo.

Hamblin (1978) defende que a avaliação se trata de um ajuste entre o valor que algo tem para um indivíduo e para os que o rodeiam. Assim, a tarefa de avaliar é importante porque torna perceptível se o comportamento no posto de trabalho se traduziu, de forma objetiva, em melhores resultados. Se o objetivo da formação passa pelo facto de

os formandos melhorarem a performance na execução das funções, então pretende-se que os formandos percecionem se a formação contribuiu ou não para colmatar as necessidades existentes (Hamblin, 1978). No entanto, esta mudança não é possível ser percecionada de forma independente visto que os indivíduos não são capazes de interpretar as mudanças nos seus comportamentos, por si só. É então, necessário a intervenção de colegas que auxiliem, objetiva e eficazmente, o desenvolvimento de tais mudanças ajudando a superar as lacunas comportamentais (Hamblin, 1978).

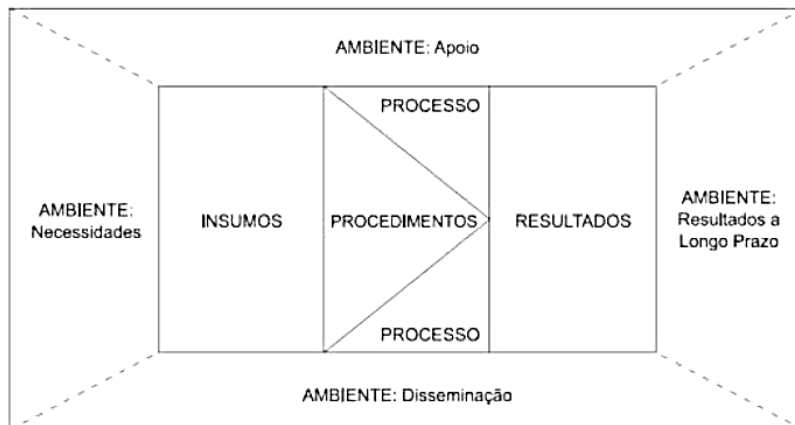
Hamblin (1978) defende ainda que a avaliação das alterações de comportamento deve, primeiramente, beneficiar o formando, e só depois a empresa. Ou seja, a avaliação não deve ser o fim, mas o meio pelo qual é possível melhorar o desempenho organizacional. Assim, embora existam objetivos de natureza financeira para a formação, os objetivos intermédios, como a maior motivação dos trabalhadores, não devem ser negligenciados (Hamblin, 1978).

2.1.4. MAIS (1982): Modelo de Avaliação Integrado e Sumativo

Borges-Andrade, desenvolveu, em 1982, o modelo MAIS que pretende alcançar informações que permitam que um programa de formação já desenvolvido seja avaliado de forma a apurar a capacidade que este teve em produzir resultados (Borges-Andrade, 1982). O MAIS (cf. figura 2) privilegia as variáveis institucionais e administrativas que tendem a ser as mais influentes na reação dos participantes, condicionando os resultados e impactos que a formação tem. Borges-Andrade (2002) questiona-se sobre as ferramentas que devem ser usadas para medir os impactos, onde a resposta passa pela utilização de “lápiz e papel, entrevistas ou observações”. Já no que diz respeito à questão de como medir esse impacto, é sugerido que seja com o preenchimento de grelhas de observação ou com perguntas pertinentes de resposta fechada ou de desenvolvimento. Borges-Andrade (2002) alerta para o facto de que deve ser considerada a natureza do sistema de formação e da própria empresa assim como a natureza dos recursos disponíveis para que se possa responder de forma eficaz às duas questões propostas.

Assim, este modelo insere-se num contexto *ex-post* visto que o objetivo principal passa por analisar os resultados obtidos em programas que já ocorreram.

Figura 2: Modelo Mais



Fonte: Borges-Andrade, 1982

2.1.5. Modelo de Brinkerhoff (1987)

Baseados nas ideias pioneiras de Kirkpatrick, outros autores criaram modelos semelhantes que incluíram o ROI para avaliar de forma mais desenvolvida o retorno a nível financeiro que o investimento em formação tem para a organização. Por exemplo, Brinkerhoff (1987) propõe um modelo de avaliação baseado em seis fases do processo formativo, em que cada uma delas se caracteriza por:

1. Avaliação de necessidades
2. Planeamento de ações
3. Execução das ações
4. Resultados imediatos nos formandos
5. Resultados a nível profissional dos formandos
6. Resultados na organização

Este modelo tem como pressuposto a interação entre as etapas do processo formativo em que a avaliação deverá incidir sobre todas essas etapas também. O autor divide os efeitos da formação em diferentes alvos: os efeitos nos formandos (colaboradores que estão em formação), os efeitos no desempenho profissional de cada um deles e os efeitos na própria organização (Brinkerhoff, 1987). A avaliação é feita através da identificação do impacto criado nos alvos, comparando-os com os objetivos da formação previstos para cada etapa.

De um modo interessante, em Portugal estas ideias também foram tidas em consideração, no relatório publicado por AEP (2002), onde se representa o ciclo de formação através de seis fases sequenciais, que são recomendadas seguir:

1. Diagnóstico
2. Planeamento
3. Conceção
4. Organização
5. Desenvolvimento
6. Avaliação

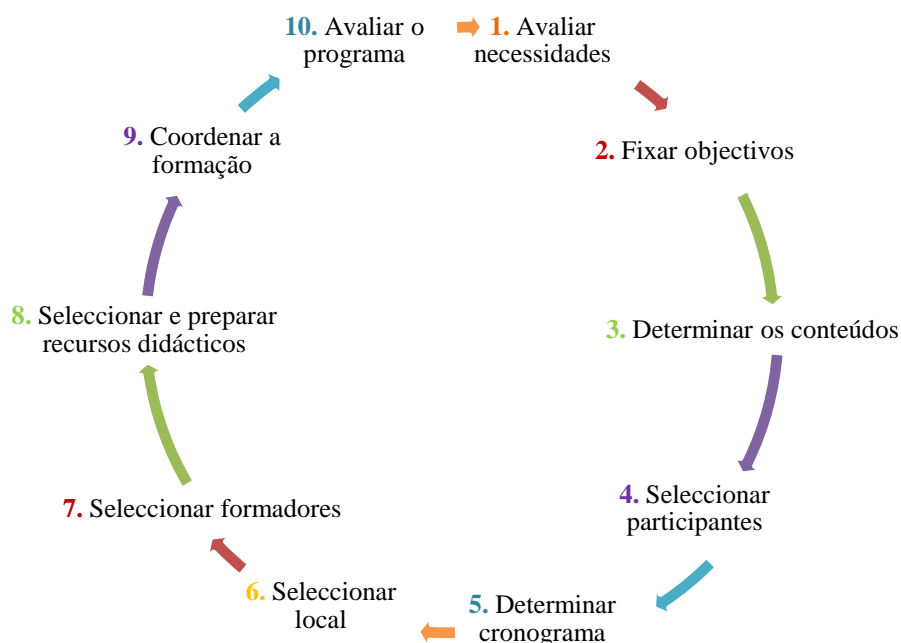
Posto isto, há que salientar a importância que o diagnóstico e planeamento de objetivos de formação têm, representando um dos pontos fulcrais para que a ação de formação seja eficaz e seja possível, posteriormente, compreender o investimento feito.

Como forma de tornar a abordagem de Brinkerhoff mais completa, surgem Nikandru, Vassiliki e Bereri (2009) a referir que devem ser consideradas as características dos formandos visto que estas influenciam na forma como o conhecimento é transferido para o dia-a-dia na empresa.

2.1.6. Modelo de Kirkpatrick Revisto (2006)

Após mais de trinta anos de utilização do modelo de Kirkpatrick (Alliger, e Janak, 1989), Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006) desenvolveram um modelo de dez etapas para concretizar um programa de formação de modo eficiente (cf. gráfico 2). Este programa de formação sugere de forma pormenorizada qual o caminho que uma formação deve seguir para que tenha efetivamente algum impacto.

Gráfico 2: Plano e implementação de um Programa de Formação



Fonte: elaboração própria com base em Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2006

Antes de realizar a avaliação da formação, é importante ter a noção daquilo que se pretende avaliar e realizar um questionário que permita recolher a informação requerida. É também importante referir que as informações mais honestas e verdadeiras são obtidas quando se tem o anonimato dos inquiridos (fator significativo no caso de a formação ser interna, visto que existe o receio de se ser prejudicado por ter dado respostas menos positivas). Os autores referem ainda que devem ser criados padrões de expectativas para os resultados, devendo ser feita a comparação com edições anteriores do programa que se deseja avaliar. Caso não seja possível tal comparação, os resultados devem ser interpretados de forma relativa, tendo em conta que é a primeira edição e por isso podem ocorrer alguns desvios (Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2006).

O modelo inicial de Kirkpatrick parte do pressuposto de que todos os níveis são importantes e têm impacto no nível seguinte. Considera igualmente que a informação que se obtém da avaliação de cada nível é relevante para a avaliação final devendo-se respeitar as opções metodológicas e interpretações de cada avaliador (Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2006). Assim sendo, o ciclo do modelo revisto inicia-se com a avaliação de necessidades – fulcral para que a formação possa levar à aprendizagem efetiva. Segue-se a definição

de objetivos que devem ser cumpridos pelo programa que é proveniente do resultado da avaliação de necessidades e após a determinação desses objetivos, segue-se a decisão sobre os conteúdos a considerar na formação. Quando essa decisão é tomada, chega a altura de convocar os formandos e criar o cronograma do programa, assim como o local onde se irá realizar e a respetiva carga horária. De seguida deve ser feita a seleção da entidade formadora, de acordo com tudo aquilo que se definiu anteriormente. A última fase, antes de a formação ser realizada, inclui a alocação de recursos a serem utilizados – audiovisuais e outros. Após a execução da formação, segue-se o processo de avaliação, que terá em conta todos os passos do programa, focando-se especialmente no decorrer da formação (Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2006).

2.1.7. Learning Transfer System Inventory (2009)

Esta metodologia foi inicialmente criada em 1997 por Holton, Bates, Sayler e Carvalho com o objetivo de agrupar os fatores que influenciam a transferência do conhecimento para o posto de trabalho. Após alguns desenvolvimentos com outros autores, o objetivo passou a ser medir a eficácia da transferência da aprendizagem para o contexto de trabalho de forma a calcular o retorno do investimento (Holton, Velada, Caetano e Bates, 2009).

Segundo Holton *et al.* (2009), foram gastos em Portugal, durante o ano de 2009, 700 milhões de euros em formação e, destes, apenas dez a 30% tiveram impacto no desempenho dos trabalhadores. Isto significa que um investimento de 500 milhões de euros não foi otimizado nem absorvido como conhecimento. Parecendo um problema relativamente grave, dados os valores monetários envolvidos, Holton *et al.* (2009) alertam para o facto de poderem ser adotadas algumas medidas que aumentem o retorno da formação para as empresas. Assim sendo, são enunciadas três regras:

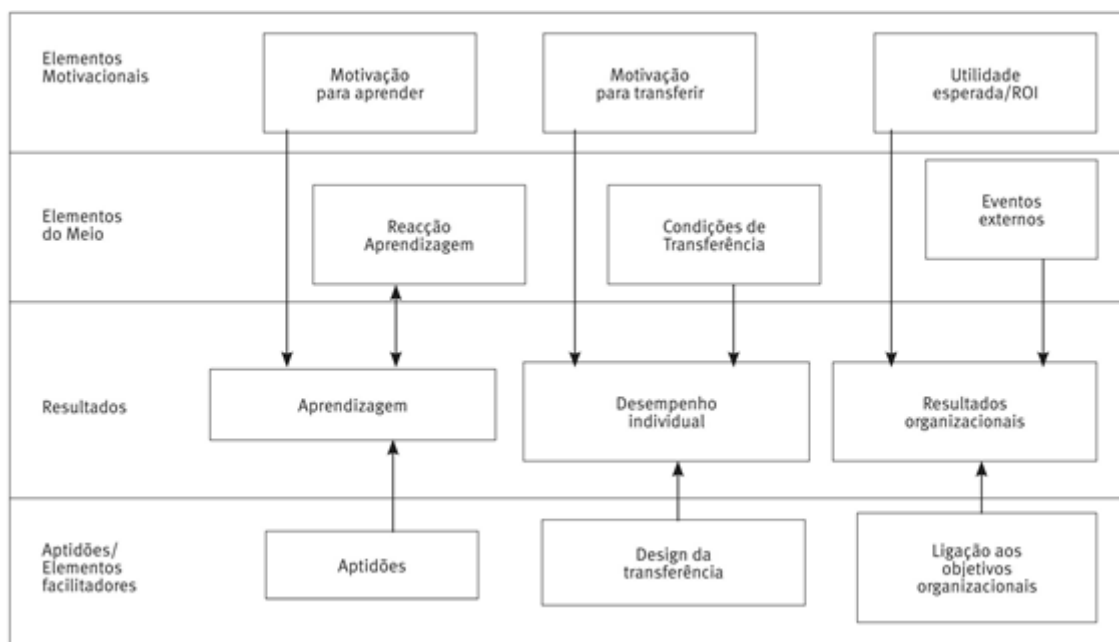
1. Estabelecer objetivos claros para que se saiba exatamente o tipo de transformação que se pretende.

2. Avaliar a utilidade da informação que será transmitida no sentido de analisar se os formandos irão ter a oportunidade de aplicar os novos conhecimentos ou atitudes em contexto de trabalho.

3. É importante que os novos conhecimentos sejam difundidos na empresa, contagiando os colaboradores que interagem diretamente com o formando assim como as chefias hierárquicas.

Com estas três regras, a probabilidade de aumentar o retorno da formação é muito grande. Os autores realçam ainda que tudo aquilo que é mensurável tem uma maior atenção por parte das administrações das empresas e por isso o *Learning Transfer System Inventory* poderá ser um grande impulsionador de melhores resultados (Holton *et al.*, 2009).

Figura 3: Modelo de LTSI



Fonte: Holton *et al.*, 1997

2.2. Serão as perspectivas anteriores complementares ou independentes? - Integração e análise crítica dos diferentes contributos da literatura para a avaliação da formação

Após análise da importância dos recursos humanos nas empresas e da forma como os mesmos têm sido geridos, surge a formação como uma estratégia que é negociada de forma próxima com os quadros de administração das empresas visto que se verifica um aumento da pressão por parte destes para que os responsáveis de recursos humanos otimizem os seus recursos e obtenham melhores resultados (Teixeira e Pereira, 2015).

A verdade é que os executivos apreciam e reconhecem aquilo que traz mais valor às empresas e por isso estão menos disponíveis para cortar orçamentos nessas áreas. Ou seja, se algum projeto (neste caso um projeto de formação) demonstrar que está constantemente a adicionar valor à empresa, a administração estará mais atenta e envolvida (Phillips e Phillips, 2007). Conforme referido, a avaliação da formação visa melhorar o itinerário formativo e medir o retorno conseguido através da formação para sustentar a decisão de investimento (Fonseca, 2009). Como a formação e o desenvolvimento dos colaboradores não são suficientes, deve também proceder-se a avaliações do sistema e dos resultados que têm vindo a ser produzidos com as ações de formação realizadas (Mourão e Borges-Andrade, 2004). Lopes (2010) lança uma questão: a organização estaria igual, melhor ou pior se a formação não tivesse acontecido? Na opinião do autor, se for possível responder inteiramente a isto, então a avaliação da formação foi monitorizada com sucesso. Mas o que dizer relativamente à quantificação desse mesmo impacto?

Noe, Hollenbeck, Gerhart e Wright (2006) apresentam sete razões que justificam a avaliação das formações. Regra geral, a avaliação identifica pontos positivos e negativos da formação, ou seja, as suas forças e fraquezas. Desta forma, é possível determinar o alcance dos objetivos que foram traçados, assim como, o grau de satisfação inerente à envolvência no ambiente de aprendizagem. Permite também averiguar se a aprendizagem está a ser transferida para o local de trabalho conforme é esperado e se a gestão da formação, ou seja, o horário estipulado, as condições das instalações, o formador e os materiais necessários, estão alinhados com o que se pretende. A avaliação da formação permite ainda identificar quais foram os formandos que beneficiaram mais ou menos da formação. As chefias ficam com uma melhor noção dos conhecimentos que os colaboradores adquiriram podendo verificar se existe alguma ligação entre esses e o sucesso organizacional que poderá advir. Os formadores beneficiam ao saber que perspectiva é que os formandos tiveram acerca de si, inclusive da forma como os conhecimentos foram transmitidos, assim como de que forma o currículo⁵ estruturado responde às necessidades organizacionais. Os técnicos de RH começam a integrar a formação e o desenvolvimento como áreas que se relacionam com outras áreas da

⁵Por exemplo, na SONAE o currículo representa o itinerário formativo com diferentes materiais e programas a lecionar.

empresa e que estão ajustadas à missão e metas desenhadas. E por fim, os gestores de topo compreendem como o investimento em RH é um fator importante para atingir o sucesso da empresa a vários níveis (Marques, 2007). No entanto, para que esta compreensão se torne mais simples, podem ser determinados os custos e benefícios financeiros de cada ação de formação⁶, balanceando-os com outros existentes na empresa, como por exemplo, aqueles que estão associados a processos de R&S. Desta forma, saber-se-á os custos e benefícios que existem e que estão ligados a diferentes processos, e ter-se-á uma melhor noção de como o investimento em formação traz retorno à empresa. (OCDE, 2006).

Embora as práticas a adotar na avaliação da formação não sejam alvo de um consenso genérico, os intervenientes que estão ligados a cada ação estão interessados em perceber se o resultado alcançado é impactante visto que contribuiriam para tal (Bento e Salgado, 2001). Para isso, o cálculo do ROI da formação torna-se uma das medidas importantes (Phillips, 1977).

Em Portugal esta é uma medida que se encontra numa fase muito precoce de implementação, o que leva a que a sua análise seja relevante, para o desenvolvimento da economia e da gestão, assim como da gestão de recursos humanos e da otimização de custos a ele associados, principalmente se os investimentos envolvidos em formação são grandes e tendo em conta as mudanças legais existentes (Holton *et al.*, 2009).

2.2.1. Ideias partilhadas entre as perspetivas apresentadas

Nas sete perspetivas anteriores, várias são as contribuições a retirar. Em primeiro lugar, apenas alguns autores (e.g. CIRO e Ed Holton) dão importância à situação pré-formação como um ponto de partida para perceber exatamente que alterações são necessárias na organização, sendo que os restantes descartam tal fase. Em segundo lugar, reitera-se a ideia de que a aprendizagem não significa transferência para o contexto de trabalho e que podem existir mudanças de comportamento sem que tal tenha impacto na organização (e.g. Hamblin (1978) e Abbad *et al.* (2001)). Em terceiro lugar, há que

⁶ Teoricamente a posição mais comum é a de admitir que a determinação dos custos e benefícios de cada ação depende também do custo-benefício dessa mesma determinação. Ou seja, pode ficar mais caro o custeio dos custos-benefícios da ação do que a própria ação de formação (visto que a empresa pode ter de alocar bastantes recursos e não ser eficaz em tal cálculo).

salientar que existe uma preocupação partilhada em medir o impacto que resulta das ações de formação. No entanto, nem sempre este impacto se traduz em valores monetários.

Assim, de uma forma geral, os modelos complementam-se entre si. No entanto, há que dar o respetivo mérito à metodologia de Ed Holton (2009) que parece abranger contributos de todos os outros. Tal deve-se ao facto de ser o modelo mais recente e por isso ter compreendido os pontos fracos e reunido os pontos fortes, melhorando-os. Esta metodologia também foi a única a salientar a importância da medição do retorno do investimento em formação. Mas terá sido a primeira a sensibilizar para tal facto?

2.2.2. Avaliação do impacto financeiro - Nível 5 de Phillips (1977): ROI

Phillips (1977) segue o raciocínio de Kirkpatrick, mas acrescenta um quinto nível de avaliação da formação onde é calculada a taxa de retorno do investimento feito.

O objetivo passa por perceber se os benefícios monetários das melhorias no negócio decorrentes da formação foram superiores aos custos de realização dessa mesma formação. Com este nível, Phillips (1977) refere que é possível relatar toda a história de uma atividade formativa. Por isso, a análise do ROI é importante para fundamentar o impacto que a formação tem e para alertar para os resultados financeiros positivos que daí decorrem. Caso contrário, este investimento em formação pode ser considerado uma despesa dispensável por não ter uma base financeira racional (Phillips, 1977).

Contudo, esta análise torna-se mais complexa do que as análises feitas a outros níveis de avaliação de formação. Para que uma empresa implemente o cálculo do ROI deve ter a sua contabilidade analítica com uma estrutura consolidada que possibilite o acesso a todos os valores em questão – tanto aqueles que são relativos ao investimento a realizar, como os que são relativos aos impactos positivos que ocorrerão (Jérico, 2001).

Assim, o retorno do investimento pode ser visto de várias formas. Uma delas incide no facto de ser um método persuasivo de comunicação para se prestar atenção a aspetos de natureza financeira visto que quando se torna possível medir os resultados obtidos em determinada área o investimento é facilmente assegurado (Guerci, Bartezzaghi, e Solari, 2010). Por isso, Rappaport (1998) refere que o ROI é uma ferramenta de suporte à decisão de investimentos visto que consegue projetar os retornos no momento da análise de custos e da composição do capital envolvido.

De forma simples, a fórmula normalmente utilizada para o cálculo do ROI é a seguinte (Phillips, 1977):

$$\text{Training's Return on Investment} = \frac{\text{Benefícios Líquidos da Formação}}{\text{Custos da Formação}} \times 100$$

Embora seja de rápida compreensão, é uma fórmula que exige um trabalho prévio considerável na medida em que os benefícios líquidos da formação são alcançados após a contabilização dos benefícios da mesma, subtraídos pelos seus custos. A questão põe-se: como medir os benefícios da formação de forma objetiva e convertida em unidades monetárias?

Visto ser algo que inclui uma certa subjetividade, resultados distintos do ROI podem estar relacionados com os critérios utilizados e podem ser distorcidos pelos horizontes temporais considerados na medição dos benefícios (Rappaport, 1998).

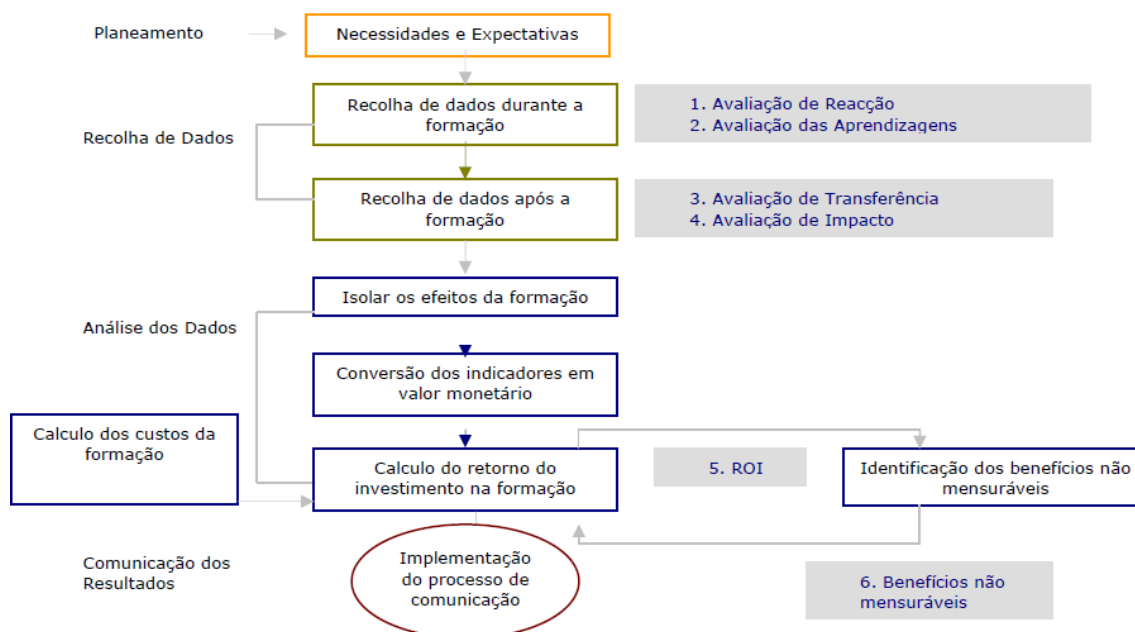
Por exemplo, Palmeira (2008) despreza os benefícios intangíveis para o cálculo do ROI e considera apenas os que são tangíveis. Como benefícios tangíveis temos a poupança que decorre de um curso que é dado por formadores internos ao invés de ser ministrada por entidades externas. Como custos temos, por exemplo, os custos ligados ao alojamento do formador, ao transporte e respetiva alimentação (no caso de a formação ser interna) ou os custos ligados à inscrição dos formandos (no caso da formação ser externa). Em qualquer um dos casos pode ainda incluir-se o custo médio do salário/hora dos formandos visto que a empresa o continua a suportar mesmo que estes não estejam a produzir diretamente.

Kirkpatrick (1998) refere que o cálculo do ROI deve ser feito apenas quando são analisadas as necessidades de formação. Isto para que seja possível separar os efeitos do investimento na formação daqueles que resultam da evolução das atividades organizacionais. Assim sendo, segundo o autor, todos os modelos de avaliação de formação que não têm em consideração tal fase de pré-formação, tornam-se impedidos de chegar até este nível de medição do impacto financeiro.

Como complemento ao tema, no âmbito do Programa Leonardo da Vinci, financiado pela Comissão Europeia, foi desenvolvido o “Projeto ROI” pelo Centro de Formação Profissional para o Comércio e Afins (CECOA) com a participação de outras organizações parceiras nacionais e internacionais. Durante 30 meses (de seis de janeiro

de 2003 a seis de julho de 2005), o projeto pretendeu conceber, desenvolver e implementar uma metodologia, que com a ajuda de outras ferramentas, auxiliem o cálculo do ROI da formação tanto por entidades que operam no mercado da formação como pequenas e médias empresas e outros agentes particulares. Tal desenvolvimento, incluiu ainda a definição e operacionalização de indicadores do modelo de avaliação do ROI da formação (CECOA, 2010) e é por isso útil para uma melhor compreensão.

Figura 4: Metodologia de Avaliação do ROI



Fonte: CECO, 2010

2.2.3. ROI - fator de decisão de investimentos (*pré-decisão*) ou indicador de acompanhamento (*pós-decisão*)?

Embora seja consensual que o ROI é um indicador relevante para a formação, nem sempre a complexidade é a razão principal para que este valor não seja calculado.

Hayes (2002) refere que o receio de obter um ROI negativo e as consequências que tal pode ter, assim como o facto de que o processo de aprendizagem implica tempo e só demonstra resultados a médio/longo prazo, são alguns dos motivos que inibem a medição do ROI e o tornam menos atrativo. Há que salientar que os dados que referem se a formação foi ou não eficaz podem providenciar informação estratégica importante para a organização. Se a análise do ROI no momento pré-formação, demonstrar a

probabilidade de obter um ROI positivo, tal contribui para ultrapassar o receio e para incentivar ao investimento (Hayes, 2002).

De forma a implementar com sucesso uma metodologia acerca do retorno do investimento, Figueiredo (2008) sugere a existência de determinadas características:

1. O cálculo do ROI deve ser o mais simples possível.
2. As hipóteses e técnicas devem ser credíveis, lógicas, metódicas e práticas.
3. A metodologia deve ser algo económico de implementar; deve ter em consideração as variáveis externas que poderão ter influência nos resultados; deve estar apropriada a outros programas de formação de recursos humanos; deve ser flexível o suficiente para se aplicar no pré e no pós-formação e para se adequar a diferentes dados.

Perante isto, pode afirmar-se que o ROI é um indicador de ambas as vertentes (pré e pós-decisão). Se por um lado, facilita e apoia a decisão de investir, por outro lado possibilita a melhoria ou a manutenção de investimentos. Numa fase preliminar de introdução de novas formações numa empresa, o ROI fortalece a decisão de investimento através dos impactos que a formação pode vir a alcançar (Rappaport, 1998). Numa fase em que a formação já faz parte da realidade da empresa, o ROI vem fortalecer a manutenção ou aumento do investimento na área.

Mas será o ROI a única medida que possibilita a previsão dos resultados que podem vir a ser alcançados pela empresa? Poderá a teoria económica trazer novos contributos?

3. Breve conclusão - A avaliação da formação é real?

Apesar de existirem extensas referências na literatura para as vantagens da formação profissional nas empresas, na prática, ainda se verifica algum receio em usar o tempo de trabalho em tais temáticas. Para além disso, a avaliação da formação tem sofrido algumas alterações no sentido de se tornar mais completa e útil para a melhoria contínua da formação nas organizações. No entanto, mantêm-se as dificuldades em medir o seu impacto, principalmente quando se trata da envolvência de fatores subjetivos e de mais longo prazo.

O capítulo seguinte ilustra estas dificuldades ao descrever o percurso de um estágio que correspondeu ao pedido principal de reformular e uniformizar os indicadores de formação facultados às áreas de negócio da SONAE e destinados a avaliar a formação.

CAPÍTULO III

O Estágio Curricular

1. SONAE Investimento, SGPS - Como tudo cresceu e evoluiu

A Sociedade Nacional de Estratificados, reconhecida como SONAE, foi fundada em agosto de 1959 e pertence ao grupo EFANOR (a holding pessoal do Eng.º Belmiro de Azevedo) que detém 52.64% da empresa. Para além da SONAE, a EFANOR também detém outras duas sub-holdings distintas, nomeadamente a SONAE Capital e a SONAE Indústria que partilham práticas e comportamentos organizacionais semelhantes.

Durante a década de 60, a SONAE dedicou-se à produção de termolaminado decorativo. Em 1965, é contratado o Eng.º Belmiro de Azevedo que é considerado o grande impulsionador da empresa. Na década de 80, dá-se a grande expansão da SONAE através da aquisição e criação de novos negócios em diferentes setores e com diferentes objetivos. Em 1985 foi aberta a primeira loja Continente em Matosinhos que se tornou num marco importante para o crescimento dos hipermercados em Portugal traçando o início da atividade da atual SONAE MC – pertencente à área do retalho alimentar.

Já nos anos 90 é assinalada a época de desenvolvimento e expansão dos negócios estratégicos para que, com a chegada do novo milénio o crescimento internacional e a reorganização do portfólio de negócios se torne no principal foco da empresa (Anderson e Goffee, 2001).

Entre 2009 e 2010, a empresa apresentou uma nova estratégia corporativa, e reorganizou as áreas de negócio, culminando com a apresentação de uma nova identidade corporativa e imagem da marca. No mesmo ano, o setor do retalho foi oficialmente organizado em três diferentes áreas de negócio: a SONAE MC (retalho alimentar), a SONAE SR (retalho especializado) e a SONAE RP (imobiliário do retalho). As restantes áreas são constituídas por parcerias: SONAE Sierra e SONAE COM. Foi igualmente criada uma nova área com o objetivo de gerir os investimentos: SONAE IM (gestão de investimentos). Neste período, a antiga sociedade SONAE Distribuição, SGPS, SA é substituída pela atual SONAE Investimentos, SGPS. Estas mudanças levaram à reestruturação de vários departamentos, nomeadamente dos serviços partilhados onde se inclui a direção de recursos humanos (SONAE, 2016).

No final da década de 2010 iniciaram-se algumas mudanças na gestão do grupo que conduzem o Eng.º Belmiro de Azevedo a *Chairman* e o Eng.º Paulo Azevedo à Presidência Executiva (CEO). Atualmente, o Eng.º Paulo Azevedo ocupa a função de *Chairman* e o Eng.º Ângelo Paupério é o CEO da empresa (SONAE, 2016).

Em 2013 ocorreu a fusão entre a Zon e a Optimus, com impacto no mercado nacional das telecomunicações. Após um longo processo analisado e validado pelas diversas autoridades intervenientes, nasceu a NOS que pertence, em parte, à SONAE COM.

Por fim, no segundo semestre de 2015 é lançado o cartão UNIVERSO que liga todas as insígnias SONAE e traz vantagens para o cliente final, tanto a nível financeiro como operacional (SONAE, 2016).

1.1. A SONAE, SGPS no presente

A SONAE é oficialmente designada como SONAE, SGPS, SA e detém também a SONAE Investimentos, SGPS, SA (antiga SONAE Distribuição, SGPS, SA).

É reconhecida a nível nacional e internacional como uma empresa de sucesso e com grande relevância no retalho alimentar e não alimentar, sendo o maior empregador privado em Portugal.

O setor do retalho e distribuição é definido como aquele que “nunca dorme” visto que avalia as vendas de forma contínua e mantém-se ao corrente dos gostos e preferências dos consumidores. Em Portugal, a SONAE representa o segundo retalhista no ranking das receitas anuais e encontra-se na posição 157º, no mundo (Deloitte, 2016).

Atualmente o grupo emprega cerca de 40.738 colaboradores, em 82 países diferentes e desses, cerca de 84% estão afetos ao setor do retalho (SONAE, 2016). Estes números explicam o motivo pelo qual a SONAE, SGPS, SA é maioritariamente associada a este setor. No entanto, existem outros setores nos quais a empresa atua, designadamente, ao deter:

1. 100% da SONAE MC (retalho alimentar)
2. 100% da SONAE SR (retalho especializado)
3. 100% da SONAE RP (imobiliário do retalho)
4. 100% da SONAE FS (serviços financeiros)
5. de 16% a 89,9% da SONAE IM (gestão de investimentos)
6. 50% da SONAE Sierra (desenvolvimento, propriedade e gestão de centros comerciais)
7. 23,4% da NOS através da SONAE COM (telecomunicações)

Como é possível verificar, a SONAE, SGPS, SA gere um portefólio diversificado de negócios nas áreas do retalho, serviços financeiros, tecnologia, centros comerciais e telecomunicações, o que permite à empresa estar em constante desenvolvimento.

1.2. A gestão de recursos humanos na SONAE

A cultura da empresa é percecionada através da sua missão, dos seus valores e princípios que influenciam toda a estrutura organizacional. A SONAE é conhecida pelo lema: “à nossa maneira”. Este tem como finalidade principal garantir a coerência na forma com que os colaboradores lidam com os diferentes desafios do quotidiano profissional.

A missão da SONAE passa por “*criar valor económico e social a longo prazo, levando os benefícios do progresso e da inovação a um número crescente de pessoas*”. Já os seus valores passam pela “*ética e confiança*”, “*pessoas no centro do sucesso*”, “*ambição*”, “*inovação*”, “*responsabilidade social*”, “*frugalidade e eficiência*” e “*cooperação e independência*” (SONAE, 2016, p.19-20).

O objetivo da missão e dos valores da empresa é o de orientar e criar padrões de atuação que conduzam à criação de modelos desejáveis de comportamento (Camara, Guerra e Rodrigues, 2007). Nesse sentido, tanto a missão como os valores, devem servir como base para as linhas de ação comportamentais dos colaboradores na empresa. Como a SONAE considera as pessoas no “centro do sucesso”, investe de forma notória, na valorização e qualificação dos seus colaboradores. As políticas de recursos humanos estão alinhadas com a estratégia dos negócios e acompanham a sua ambição e exigência. Por exemplo, o número total de horas de formação realizadas em 2015 – 1.325.586 – ilustra o esforço e investimento dedicados à melhoria das competências críticas e ao desenvolvimento pessoal e profissional de cada colaborador (SONAE, 2016).

Para que a gestão de recursos humanos seja transversal a todos os negócios SONAE, existe um Centro Corporativo que é responsável pelos serviços partilhados. Para além desta área transversal, existem outras funções de RH que pertencem diretamente ao negócio por exigirem ajustes específicos a cada realidade. No caso da direção de recursos humanos, as equipas que garantem as diversas práticas organizacionais estão divididas tendo em conta o objetivo principal para o qual trabalham. Neste caso, interessa perceber

como trabalha a equipa de *Talent Management* onde se inclui a sub-equipa de *Corporate Learning and Development* (CLD).

A equipa de CLD é a responsável pela monitorização e acompanhamento dos projetos de formação da SONAE que, têm vindo a sofrer algumas alterações ao longo do tempo. Neste sentido, o objetivo principal do estágio correspondeu ao pedido de reformular e uniformizar os indicadores de formação facultados às áreas de negócio da SONAE, para que os gestores tivessem acesso a informação factual e valiosa para apoiar decisões futuras.

Sendo a formação uma grande parcela de investimento da empresa, como serão os colaboradores sinalizados para estas ações?

1.2.1 O Improving Our People (IoP)

É através do *Improving our People* (IoP) que os colaboradores SONAE são sinalizados para as várias formações disponibilizadas e organizadas pela equipa de CLD e das respetivas áreas de negócio.

O IoP é o modelo de gestão de desempenho que abrange todos os colaboradores dos diferentes negócios e geografias. O objetivo passa por reconhecer e valorizar as características e percursos de cada um através de um processo de avaliação iniciado pelas chefias diretas (SONAE, 2016). Este processo envolve uma entrevista com a chefia direta para analisar a gestão de desempenho onde se discutem os resultados obtidos no ano anterior e se partilham expectativas para o ano seguinte. Desta reunião saem planos de desenvolvimento pessoais e profissionais customizados às necessidades de cada colaborador. Com um horizonte temporal superior a um ano, é possível contemplar a melhoria de competências técnicas, mas também comportamentais (SONAE, 2016).

O IoP está ligado à avaliação de desempenho que é realizada anualmente, garantindo o acompanhamento dos colaboradores e a melhoria das suas competências.

1.2.2 Academias SONAE

As academias SONAE surgem da criação da Universidade Corporativa SONAE que pretende ajustar o desenvolvimento das pessoas à própria realidade para a qual trabalham diariamente.

Tendo em conta o grupo funcional (atribuído de acordo com a função exercida na empresa – sendo G9 um *team member* e G0 o CEO) e a área de negócio em que o colaborador se insere, as formações disponíveis variam.

As Academias e Escolas existentes no grupo permitiram, em 2015, realizar um total de 1.325.586 de horas de formação, com cerca de 41.300 participantes, com diferentes contratos de trabalho, de todos os negócios e níveis organizacionais (SONAE, 2016), ao que corresponde um valor médio anual de 27,97 horas.

Posto isto, de forma sucinta, a Sonae Retail School atualmente divide-se em:

1. Fashion Academy: divisão responsável por realizar formações de carácter específico ao trabalho diário no âmbito das insígnias fashion: MO e Zippy.
2. Sports Academy: divisão responsável por realizar formações de carácter específico ao trabalho diário no âmbito da insígnia Sport Zone.
3. Worten Academy: divisão responsável por realizar formações de carácter específico ao trabalho diário no âmbito da insígnia Worten.
4. Escola de Saúde: divisão responsável por realizar formações de carácter específico ao trabalho diário no âmbito da insígnia Wells.
5. Escola de Frescos: divisão responsável por realizar formações de carácter específico à manutenção da área de Frescos do Continente onde a exposição, a qualidade e a segurança dos produtos é importante.
6. Escola de Operações Continente: divisão responsável por realizar formações de carácter específico à manutenção das atividades operacionais nas lojas Continente, contribuindo para a satisfação e fidelização dos clientes.
7. Escola Logística: divisão responsável por realizar formações de carácter específico ao trabalho diário no âmbito de toda a logística necessária e que está centrada nos processos e no serviço ao cliente.
8. Escola dos Centros de Fabrico: divisão responsável por realizar formações de carácter específico à manutenção dos diferentes centros de Fabrico na Sonae (centros de processamento de carnes, distribuição de pescado e fabrico de padaria e pastelaria).
9. Academia de Acolhimento e Integração: divisão responsável pela organização de formações de acolhimento e integração na SONAE.

10. Academia das Competências Funcionais: divisão responsável por realizar formações de caráter específico ao trabalho diário de diferentes departamentos da empresa. Aqui inclui-se, por exemplo, a Academia Administrativa e a Academia Comercial.
11. Academia das Competências Transversais: é a escola-foco da equipa de CLD e tem como objetivo certificar que os colaboradores que integram as várias áreas têm adquiridas as competências necessárias à realização do seu trabalho diário, como o caso de cursos de línguas ou aprendizagem de *softwares*.

Fora da estrutura da SONAE Retail School, existe a SONAE Management and Leadership Academy que se foca no desenvolvimento sustentado de competências de gestão e liderança e tem como missão “*potenciar a capacidade de gerar líderes inovadores e empreendedores, capazes de desenvolver e diversificar os negócios, mantendo-os em posições de liderança nos seus segmentos de atividade*” (SONAE, 2016, p.18). Como prova da melhor preparação que tem sido dada aos colaboradores SONAE no exercício da gestão e liderança diária das suas equipas, no ano de 2015 foi feito um investimento total neste segmento de 961.720 euros, totalizando 29.116 horas de formação e envolvendo 1.160 participantes (SONAE, 2016).

2. Estágio

2.1. Objetivos

Conforme referido anteriormente, é a equipa de CLD que desenvolve os projetos de formação transversais e se encarrega de acompanhar o seu desenvolvimento. Aqui incluem-se as formações em línguas estrangeiras, as formações obrigatórias para o exercício de determinadas funções (como a Formação Pedagógica de Formadores) ou as formações em competências informáticas.

Neste contexto, o estágio correspondeu ao objetivo principal de reformular e uniformizar os indicadores de formação facultados às áreas de negócio da SONAE e destinados a avaliar a formação, para que os gestores tivessem acesso a informação factual e valiosa para apoiar decisões futuras. Em detalhe, o estágio compreendeu a criação de um *dashboard* de indicadores de formação associados a uma análise de custos que podem vir a ser otimizados. Para além disto, foram revistas algumas métricas e terminologias para garantir a consistência e o alinhamento necessário com aquilo que é exigido pelas

autoridades da área, nomeadamente a Autoridade para as Condições do Trabalho e a Direção-Geral do Emprego e Formação Profissional.

Tabela 4: Desenvolvimento do tema de estágio

Problema:	Incoerência de indicadores. Os indicadores de formação não eram uniformes e não tinham uma cadência definida. Sem sistematização e sem foco.
Questão:	Como poderiam ser monitorizados indicadores de formação relevantes para o negócio de forma simples, flexível e atrativa?
Resposta:	Criação de um <i>dashboard</i> visual com indicadores formação pertinentes para análise e acompanhamento das áreas.

Fonte: elaboração própria

2.2. Contextualização

Em termos académicos, este estágio permitiu complementar os conhecimentos adquiridos ao longo do ciclo de estudos do Mestrado em Economia na FEP através da formação obtida nas unidades curriculares frequentadas. Potenciou também, as capacidades e competências para uma melhor reintegração no mercado de trabalho.

No que diz respeito ao enquadramento organizacional, a oportunidade de estágio surgiu após a resposta à candidatura de uma proposta que foi colocada na bolsa de emprego da FEP. A par disto, a empresa pretendia que todos os negócios estivessem alinhados em termos de conceitos e métricas de formação para possibilitar a comparação dos resultados alcançados pela formação nas diferentes áreas. Assim sendo, viam-se vantagens em conseguir a colaboração de alguém externo à empresa e com uma perspetiva complementar à área dos recursos humanos, mas acima de tudo, alguém da área da economia com sensibilidade para impulsionar a otimização de métricas financeiras. Importa referir, que para além do objetivo principal, foram trabalhadas, em paralelo, outras questões relacionadas com a formação em e-Learning da SONAE e que não desenvolvidas neste relatório.

A aprovação do estágio deu seguimento a uma formalização interna na SONAE e possibilitou o início de funções a 12 outubro de 2015. O estágio teve lugar no Parque de Negócios de Empresas SONAE - SONAE Maia *Business Center* e decorreu de segunda

a sexta-feira num horário compreendido entre as 9h e as 18h. O término do estágio ocorreu a 18 de abril de 2016.

2.3. Atividades

Com as 27 semanas na empresa, foi possível sintetizar as etapas que estiveram intimamente ligadas às atividades desenvolvidas (cf. gráfico 3).

Gráfico 3: Principais etapas do estágio



Fonte: elaboração própria

2.3.1. Acolhimento e Integração

Como referido anteriormente, o estágio iniciou a 12 de outubro de 2015.

A fase de acolhimento e integração ocorreu durante as primeiras semanas e é pertinente dada a dimensão da organização. No primeiro dia foram feitas formações em e-Learning que permitiram uma maior proximidade aos valores e cultura SONAE. Daqui destaca-se o programa de integração OLÁ e o Código de Ética e Conduta SONAE. Nos dias seguintes foram explicadas as diferenças entre as áreas de negócio da empresa e as respetivas pessoas que nelas trabalham diariamente. Ainda durante esta fase, houve a oportunidade de reunir com diversos colaboradores da área dos recursos humanos que, pacientemente, explicaram quais as suas responsabilidades na empresa. Ao longo do tempo, foram várias as ocasiões em que se pôde visitar as instalações da estrutura central e da logística o que permitiu uma maior integração no quotidiano da empresa.

Este caminho foi acompanhado por toda a equipa de CLD, mas especialmente, pelos seus responsáveis e foram fornecidos os meios necessários ao desempenho das funções diárias. Desta forma, o processo de acolhimento e integração permitiu compreender e interiorizar mais rapidamente as responsabilidades que foram atribuídas.

2.3.2. Orientações iniciais

No início do estágio houve lugar a uma primeira reunião com o orientador institucional – o técnico de recursos humanos responsável pela divulgação de todos os

indicadores de formação – e com a sua chefia direta – coordenadora da equipa de CLD. Nesta reunião foram esclarecidas dúvidas quanto aos aspetos práticos do estágio, foi clarificado o contexto presente dos indicadores de formação na SONAE e qual o caminho que se pretendia seguir para se obter uma melhoria neste âmbito. Desde aí foram partilhados vários documentos com dados históricos e foram refeitos os cálculos, assim como foram gerados novos *templates* e cálculos para uma divulgação mais eficiente dos dados. O objetivo era tornar a análise dos indicadores da formação mais útil tanto para as áreas de negócio como para os colaboradores dos recursos humanos. Neste seguimento, houve também a oportunidade de reunir com outros colaboradores SONAE que transmitiram a sua perspetiva quanto ao que poderia ser melhorado no âmbito dos indicadores de formação, nomeadamente no que diz respeito à avaliação da formação e à medição do ROI. Como tais informações são de carácter confidencial não são evidenciadas no presente relatório.

2.3.3. Metodologia

A metodologia adotada e que melhor permite corresponder ao objetivo principal do estágio denomina-se investigação-ação, também conhecida como *action research* (Lewin, 1946). O termo *action research* foi inicialmente introduzido por Lewin (1946) e caracteriza um processo organizacional que visa desenvolver soluções para contextos problemáticos, através de uma abordagem cooperativa e participativa. Como resultado deste processo, onde podem ser utilizados vários tipos de conhecimentos, surgem benefícios tanto para a organização como para os seus intervenientes. Esta metodologia de investigação-ação tem como principal objetivo compreender e refletir sobre determinados procedimentos e práticas em vigor na organização onde decorre a investigação (Ebbutt, 1985). Mais recentemente Saunders *et al.* (2012) identificaram quatro dimensões que, no seu entender, consagram a investigação-ação. Estas dimensões são particularmente relevantes para este estágio, uma vez que refletem a sequência das atividades desenvolvidas:

1. Propósito: o objetivo desta metodologia passa por promover a aprendizagem organizacional, por forma a desenvolver soluções práticas para problemas existentes. Neste caso, e como anteriormente se referiu, o propósito é o de criar um *dashboard* de indicadores de formação que possibilitem aos colaboradores das várias áreas de negócio

aceder a dados atuais em qualquer altura e de forma instantânea e facilmente perceptível. Assim, pretende-se aumentar a atenção dada aos indicadores de formação para que possam ser melhorados vários processos neste âmbito bem como desenvolver uma solução para um problema já identificado (a falta de clareza que impossibilita a comparação e extração de informação pelos gestores de formação da SONAE).

2. Processo: a investigação-ação ocorre num contexto específico que requer uma resposta ou solução organizacional. Neste caso, o processo corresponde à necessidade de criar um instrumento de apoio à gestão da formação, cujos dados possam estar uniformizados e consagrados num único *dashboard*. O processo passou por compreender o contexto e o objetivo da intervenção, seguido do diagnóstico da situação atual e das metas a alcançar, atuando em conformidade com o pretendido para que, a médio prazo, se possa avaliar o efeito produzido – altura em que o estágio já terá terminado.

3. Participação: segundo Saunders *et al.* (2012), esta dimensão é a que mais distancia a metodologia investigação-ação das restantes. A participação é importante na medida em que aproxima o investigador do contexto real do seu estudo. Isto é válido, tanto para o investigador, como para os intervenientes no processo – a estagiária e os interlocutores da empresa. É aqui que se estabelecem as bases para uma comunicação colaborativa e também para um processo de decisão que aproxime as ideias e as capacidades do investigador às da organização.

4. Conhecimento: componente essencial do processo, sem a qual não se criaria algo de novo. O conhecimento, na ótica da investigação-ação, não é apenas aquele que tem uma origem teórica e se encontra na literatura, mas reflete também todo o conjunto de conhecimentos adquiridos pelo investigador, decorrentes das suas experiências académicas, profissionais ou sociais. Todos estes tipos de conhecimentos poderão ter um impacto positivo e não negligenciável no resultado final, com benefícios não só para a organização, como também para o investigador. No caso particular do estágio, a estagiária forneceu conhecimentos à organização e, ao mesmo tempo, também ela adquiriu novos conhecimentos relativamente aos processos e à atividade da empresa, assim como conhecimentos sobre a temática explorada (gestão da formação e avaliação do seu retorno).

Estas quatro dimensões adquirem relevância no método de investigação, uma vez que permitem uma constante interação entre o investigador e o contexto de estágio.

Esta metodologia tem igualmente implicações na comunicação dos resultados de formação da SONAE. No entanto, uma vez que o estágio tem duração limitada, não é possível, tal como é explicado por Saunders *et al.* (2012), perceber quais os resultados reais conseguidos com a reformulação proposta. Ainda assim, assumindo uma perspetiva mais lata, poderão antever-se outras implicações teóricas e práticas, discutidas no final deste relatório.

Por fim, cumpre referir que esta metodologia foi admissível, neste caso particular, porque existiu uma relação de confiança e cooperação entre o investigador (neste caso, a estagiária) e a organização (neste caso, a SONAE e os interlocutores principais do estágio).

2.3.4. Recolha de dados

A presença no quotidiano da empresa, de forma geral, levou a que fossem observadas algumas questões que poderiam ser modificadas ou melhoradas. Entre elas, surgiu o tema da avaliação a formação através da medição do nível cinco de Phillips. Para isso, a adaptação à cultura SONAE e a perceção das necessidades da direção de recursos humanos, tornaram-se muito importantes para enquadrar e priorizar esta escolha.

Durante o estágio, ocorreram várias reuniões com colaboradores ligados ao assunto de forma a conhecer a realidade da empresa. Em simultâneo, foi iniciada uma pesquisa abrangente sobre o tipo de indicadores de formação pertinentes e sobre a forma como outras empresas tratam o assunto.

A tabela seguinte reúne informação sobre estes momentos de participação.

Tabela 5: Resumo-chave das reuniões realizadas

	Frequência	Participantes	Tema abordado	Resultados
#1	Única	<i>Team leader</i> de CLD e <i>team member</i> responsável pela comunicação de indicadores de formação (orientador de estágio)	Estruturação e planeamento das ações para reformulação dos indicadores de formação	Planeamento cronológico das ações a realizar
#2	Mensal	<i>Team leader</i> de CLD	Ponto de situação do plano de ações previamente deliberado	-

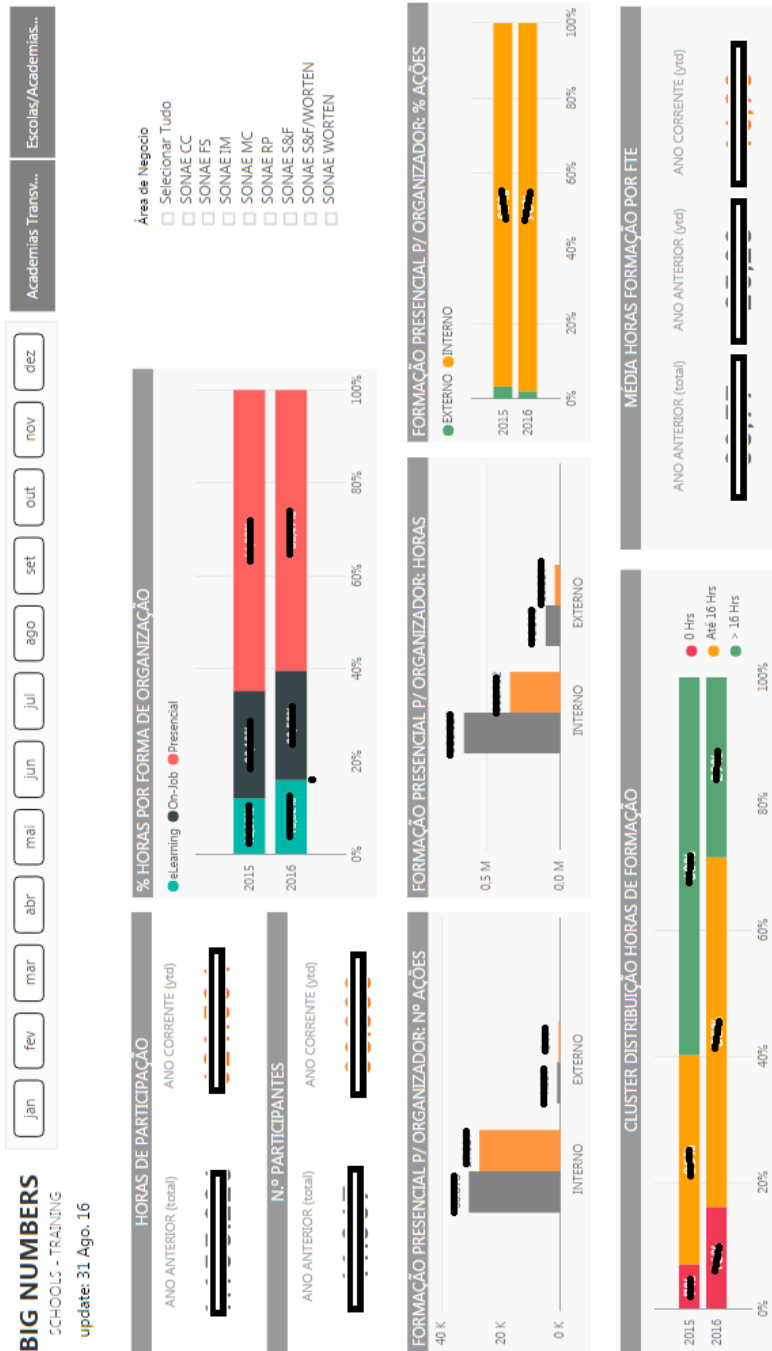
	Frequência	Participantes	Tema abordado	Resultados
#3	Quinzenal	Orientador de Estágio	<i>Report</i> e discussão da informação conseguida relativamente a indicadores a melhorar/incluir/excluir	Melhorias nos indicadores a divulgar às áreas de negócio
#4	Única	<i>Team members</i> responsáveis pela gestão da formação das áreas de negócio	Apresentação de proposta de melhoria dos indicadores de formação	<i>Inputs</i> relevantes para o ajuste de alguns indicadores

Fonte: elaboração própria

Para além destas reuniões, ao longo do estágio ocorreram outras, por exemplo com técnicos da área do *HR Analytics* com vista a esclarecer dúvidas pontuais, partilhar ideias e discutir resultados, assim como debater questões no âmbito de plataformas de divulgação dos indicadores de recursos humanos. Nestas reuniões intercalares, foi sugerido perceber em que ponto se encontrava a medição do retorno do investimento em formação, em Portugal e noutras grandes empresas. Para o efeito, iniciou-se uma pesquisa e análise documental que contemplou os relatórios de contas de outras empresas que podem incluir e divulgar essa informação. Por exemplo, a GALP define o ROI da formação como sendo o ROI do capital humano e apresenta valores para o mesmo desde 2013 (GALP, 2016). No que respeita à literatura sobre o retorno do investimento foi possível reunir informação pública, maioritariamente por autores não-portugueses visto que em Portugal o tema ainda está numa fase muito preliminar (Holton *et al.*, 2009).

De forma global, é possível referir que o *dashboard* dos indicadores de formação foi um resultado acumulado de todas estas interações com os vários intervenientes da gestão da formação e embora seja informação confidencial e propriedade intelectual da SONAE, é possível ilustrá-lo em baixo de forma relativamente perceptível.

Figura 5: Visão atual de uma das partes do *dashboard* de indicadores de formação



Fonte: informação interna, SONAE

O *dashboard* apresenta dados gerais de interesse de todas os colaboradores de RH (definidos como “*big numbers*”), mas também é possível detalhar as informações que se pretendem obter. Por isso, para além dos indicadores globais, existem também indicadores transversais às áreas e indicadores específicos das escolas e academias SONAE. Todos eles podem ser analisados tendo em conta as áreas de negócio envolvidas

e as datas que se pretendem, dada a interação existente nos elementos que compõem o quadro.

Os dados aqui apresentados surgem do estudo e pesquisa acerca de indicadores que são considerados relevantes para o melhor acompanhamento de todas as questões que estão ligadas à formação. Desta forma, segue abaixo uma tabela-resumo relativamente ao trabalho desenvolvido neste âmbito.

Tabela 6: Benchmark acerca dos indicadores de formação

Indicadores	Cadência	Áreas
Indicadores de Avaliações N1 médias	Mensal	CLD+RHN
Duração média das ações formação (distinguir e-L vs presencial) - termos comparativos, para avaliar ao nível das novas tendências de micro <i>learning</i>	Trimestral	CLD+RHN
Nº médio de participantes por ação presencial	Mensal	CLD+RHN
Nº médio de ações de formação por participante (nr de participações/nr de participantes) - ter noção do nr ações por participante	Trimestral	CLD
Peso das formações internas no total das formações presenciais	Mensal	CLD
Formação por Forma Organização (e-L, on-job, presencial)	Mensal	CLD+RHN
Média de horas de formação por: FTE grupo Funcional Função/Cargo Q vs NQ PT vs FT	Mensal	CLD+RHN
Abrangência de colaboradores com acesso a pelo menos uma ação de formação (nº participantes/nº colaboradores) - tx participantes tendo em conta pop total	Mensal	CLD
Cumprimento horas legais (% e nº hrs)	Trimestral	CLD+RHN
Cluster de horas de formação (agrupar hrs formação por grupo hrs)	Mensal	CLD+RHN
Taxa de certificação de formadores (nº de formadores internos/nº formadores com CCP)	Trimestral	CLD
Eficiência da aplicação das formações - na formação planeada a tx de cumprimento ao nível das ações, horas e participantes - previstos vs real	Mensal	RHN
Peso dos projetos planeados vs não planeados	Mensal	RHN
Absentismo na formação transversal CLD	Trimestral	CLD
Horas Formação Comportamental vs Formação Técnica	Mensal	CLD+RHN
Revisão e melhoria de cursos e-L (cursos com substituições/cursos totais desenvolvidos)	Mensal	CLD
Evolução do número de formações realizados por ano	Anual	CLD+RHN
Investimento médio em horas de formação (horas totais de formação/investimento total na formação)	Anual	CLD+RHN
Peso horas despendidas em formação no total das horas trabalhadas/estimadas (horas formação participante/horas potenciais trabalhadas)	Mensal	CLD+RHN
Taxa de retenção - formação de integração/abertura de loja (nr participantes em formação de integração/nr colaboradores que se mantêm 6 meses após)	Semestral	CLD+RHN
Formação por Modalidade (aperfeiçoamento, integração,...)	Mensal	CLD+RHN
Formação por área formação IEFP	Mensal	CLD+RHN

Fonte: elaboração própria

A atualização de toda informação do *dashboard* é feita de forma mensal e manual pela equipa de CLD (tendo em conta a informação que é colocada numa folha de Excel disponível num ficheiro de partilha e extraída de diferentes bases de dados – Cornerstone se é formação em e-learning e SAP se é formação presencial), encontrando-se sempre disponível para que os gestores de recursos humanos da SONAE a possam analisar.

2.3.5. Análise dos resultados alcançados para a realidade da SONAE

Após a reformulação do *dashboard* dos indicadores de formação, concluída durante o estágio, será necessário um período de adaptação que exigirá esforços centrados em todos os processos de comunicação e clarificação dentro da empresa. Esta reformulação teve um feedback positivo enquanto o estágio ainda decorria. No entanto, não houve tempo suficiente para a quantificação da melhoria, nem tão pouco para a aplicação do conceito do retorno do investimento. Por isso, é sugerido que tal medição venha a ser feita no futuro.

Através da revisão da literatura presente neste relatório, a SONAE poderá iniciar o processo de cálculo do retorno do investimento em formação adotando uma abordagem que permita retirar conclusões relevantes. O facto de serem ministradas mais de um milhão de horas de formação indica que este investimento é avultado em termos monetários, e por consequência, interfere nos resultados que as áreas de negócio podem alcançar. Por esta razão e por a formação ser obrigatória (havendo igualmente o reconhecimento de que a formação é necessária para que os colaboradores se encontrem em constante melhoria), é também fundamental perceber a forma como o retorno deste investimento pode ser otimizado e como pode conduzir a empresa a melhores decisões futuras.

Sintetizando todas as atividades que foram feitas ao longo dos seis meses, foi possível desenhar a tabela em baixo que permite perceber de forma mais clara os desenvolvimentos e melhorias alcançadas.

Tabela 7: Deliberações finais

TEMA	Disponibilizar um <i>dashboard</i> de indicadores de formação		
KEY LINES	O que era feito?	O que foi feito?	O que ficou por fazer?
SUPPORT: Experiências que suportam a Key Line	<p>Poucos indicadores de formação calculados e sem objetivos de acompanhamento definidos</p> <p>Indicadores pouco claros</p>	<p>Foco nos indicadores <i>core</i> das áreas com <i>inputs</i> e <i>benchmark</i> externo através de empresas de referência na área e fontes on-line fidedignas</p> <p><i>Benchmark</i> com HR, ANALYTICS e <i>stakeholders</i> do negócio - nomeadamente Sonae SR</p>	<p>Automatizar processo para dar autonomia às áreas no acesso à informação: flexibilidade e amigabilidade na análise da informação</p> <p>Dar acesso a toda a área de recursos humanos ligada à gestão da formação, incluindo os gestores operacionais de recursos humanos (GORHs)</p>
		<p>Seleção de indicadores relevantes e reformulação de alguns cálculos de acordo com o que é solicitado pelas entidades oficiais</p> <p>Priorização na elaboração e divulgação dos indicadores</p> <p>Desenho do <i>dashboard</i> de indicadores de formação</p>	

Fonte: elaboração própria

CAPÍTULO IV

Conclusões e Implicações

1. Conclusões

No início deste relatório foram formuladas três questões que foram respondidas, de forma mais pormenorizada, ao longo do documento:

Questão I – *Quais as metodologias mais utilizadas para a avaliação da formação?*

Questão II – *Que níveis de avaliação da formação são medidos pelas empresas para uma correta avaliação do seu impacto?*

Questão III – *Como reformular e uniformizar os indicadores de formação facultados às áreas de negócio da SONAE e destinados a avaliar a formação?*

Por reporte às duas primeiras questões, se por um lado, o modelo de Kirkpatrick (1959, Kirkpatrick; Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2006) é reconhecido como o mais utilizado nas realidades empresariais nacionais (AEP, 2002; Holton *et al.*, 2009), também é sabido que o mesmo não é suficiente por não incluir a medição do impacto financeiro. Mas mais do que isso, foi possível concluir que a maior parte das empresas portuguesas, incluindo a SONAE (Robalo, 2015; Ferreira, 2011) apenas mede os dois primeiros níveis de avaliação de formação de Kirkpatrick (e.g. a reação e a aprendizagem) dada a grande complexidade associada à medição dos restantes (Holton *et al.*, 2009). No entanto, foi também possível concluir que se o impacto financeiro da formação for medido, trará vantagens tanto à priori para a decisão de realização da formação, como à posteriori para uma continuidade desse investimento (Rappaport, 1998). No contexto atual em que as empresas são obrigadas a realizar um mínimo de 35h de formação por colaborador efetivo e quando se sabe que só no ano de 2009, foram gastos em Portugal 700 milhões de euros em formação e, destes, apenas dez a 30% tiveram impacto no desempenho dos trabalhadores (Holton *et al.*, 2009) é importante determinar o impacto económico que está implícito.

Por fim, e em resposta à terceira questão deve-se distinguir os indicadores de carácter legal que têm de ser reportados às entidades oficiais, e os restantes indicadores que são facultativos e têm como principal propósito o acompanhamento da evolução das formações na empresa (cf. tabela 6). Neste sentido, foi possível reunir tanto um conjunto de informação interna na empresa como um conjunto de informação externa (através dessas mesmas entidades oficiais ligadas ao tema), que permitiu melhorar os dados

reportados entre as áreas e tornar todos os indicadores mais claros, coesos e de compreensão mais intuitiva.

O *dashboard* de indicadores de formação (cf. figura 5) mostra-se uma ferramenta bastante útil para a monitorização dos projetos de formação, mas há que salientar que os conhecimentos em IT (*information technology*) são fulcrais para a correta utilização e atualização do quadro, pelo que se torna essencial o apoio de alguém da área dos sistemas de informação.

Com o estágio foi possível perceber a forma especial como a economia se liga às diversas áreas, em particular à dos recursos humanos não só pela via tradicional da gestão de pessoas, mas também por todos os fatores com esta relacionados (e.g. investimento em formação). A economia é largamente associada à ciência que utiliza os recursos escassos para satisfazer as necessidades ilimitadas, e nesse sentido olha de forma muito particular para diversas questões. A criação de teorias e modelos económicos pretende minimizar essa complexidade inerente à racionalidade humana permitindo interpretar e prever várias situações tendo em conta a interação de diferentes variáveis.

Neste sentido, a formação em economia possibilitou que a estudante pensasse numa visão diferente que pode ser aplicada à avaliação das formações: a teoria da utilidade esperada de Bernoulli. Através da lógica dedutiva, é deixada em aberto a possibilidade de a questão ser alvo de investigação futura (cf. está mais desenvolvido no ponto três deste capítulo: implicações teóricas).

Para além disto, uma carreira profissional com conhecimentos sólidos em economia deve incluir conhecimentos e experiências noutras áreas por forma a ser possível fazer uma interpretação mais abrangente e rica da realidade económica. Por isso, o período de seis meses de estágio na SONAE mostrou-se relevante para um futuro profissional na área, visto ter sido desenvolvida uma maior sensibilidade para as questões da gestão a vários níveis organizacionais (desde a logística até à estrutura central corporativa).

Assim, a reformulação dos indicadores de formação na SONAE permitiu que a estagiária refletisse sobre a aplicação da economia na gestão de recursos humanos e levasse a área da formação da SONAE a refletir sobre os aspetos monetários e económicos que ainda não tinham sido verdadeiramente considerados, enriquecendo

todos os envolvidos no processo que beneficiaram da cooperação e partilha de conhecimentos entre si.

2. Limitações

Por se tratar de um estágio de curta duração e ao abrigo de uma cláusula de confidencialidade, o relatório de estágio é omissivo em muitos aspetos relacionados como trabalho desenvolvido e concluído (e.g. *dashboard* dos indicadores de formação).

O presente documento não teve como objetivo a criação de medidas do impacto da formação, mas sim reunir informação destinada a facilitar a perceção da importância que esta tem para o desenvolvimento económico e sustentável de uma empresa. Por isso, tanto a avaliação da formação como os indicadores revistos durante o período de estágio mostram-se essenciais para tal sensibilidade – em particular, para a importância de vir a calcular e comunicar o ROI, à semelhança do que já é praticado em algumas grandes empresas (e.g. GALP).

Embora seja uma limitação prática, a ênfase na revisão da literatura tem o mérito de enunciar as linhas de desenvolvimento futuro que a empresa e a equipa de CLD poderão encetar.

3. Implicações práticas e contribuições teóricas

Do ponto de vista prático, este relatório permite extrair implicações para os diferentes *stakeholders* do mercado da formação.

O Estado Português legisla e obriga às 35h de formação anual por colaborador permanente, segundo a Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro (artigo 130.º e seguintes do Código do Trabalho). Que impacto isto tem no maior empregador privado em Portugal? Conforme visto anteriormente, a SONAE tem cerca de 40.000 colaboradores (cf. dados do capítulo III – ponto 1.1). Tal lei obriga a uma gestão bastante focada em cada um dos colaboradores com vista a que tal seja cumprido e não conduza ao incumprimento ou obrigue a outras formas de intervenção. Com 40.000 colaboradores e 35 horas de formação anual por colaborador, isto implicaria – se todos fossem permanentes – a não utilização de 1.400.000 horas empregáveis na produção direta. Para além disto, o investimento monetário realizado é obviamente grande e por isso deve ser otimizado e

rentável, garantindo que a formação é útil a cada uma das diferentes funções existentes na empresa, o que obriga a um grande conhecimento e estudo de cada uma delas.

No momento atual, o modelo de avaliação mais adequado ao estágio da formação da SONAE é o que é utilizado: Kirkpatrick (1959). No entanto, apenas os dois primeiros níveis são aplicados devido às diferentes modalidades de formação e à dificuldade que ainda existe em medir o impacto proveniente das ações de formação.

Este relatório inclui diversa informação presente na literatura, integrando a perspectiva de Kirkpatrick como base para o desenvolvimento da avaliação de formação, mas também outras perspectivas que a complementam e tornam todo o processo mais claro.

Relativamente à administração da SONAE, SGPS, SA que investe em formação de forma acumulada, desde 2010, torna-se útil perceber quantos milhões estão implicados e qual o retorno que isso tem tido, como forma de garantir ou aumentar o investimento na área (já que se sabe que ocorreram 17.583.279 horas de formação desde 2010 (Robalo, 2015; SONAE, 2016) e o investimento ultrapassa os seis dígitos).

Dada a dimensão que este investimento tem na empresa, é aconselhado que se determine os restantes dois níveis de avaliação (III e IV de Kirkpatrick) e se acrescente o nível cinco de Phillips, visto poder existir uma proporção de custos de formação que não é corretamente aproveitada e que seria mais rentável se fosse aplicada de outra forma. Esta falta de medição do impacto económico a médio e longo prazo leva a que não existam noções suficientes para avaliar de que forma a SONAE poderia otimizar os seus investimentos. Estará a formação a trazer resultados apreciáveis à empresa, ou seria mais proveitoso se essas quantias fossem aplicadas a outras áreas? Será o atual investimento em formação necessário para fazer face às necessidades de aprendizagem dos colaboradores, ou deveria ser feito um investimento ainda maior dado o retorno que pode existir? As respostas a estas e outras perguntas tornam-se importantes para garantir a otimização dos recursos monetários, não só na SONAE, mas também noutras empresas que ainda não tenham determinado o impacto dos seus investimentos, nomeadamente em formação. De uma forma mais simples, o que se pretende transmitir é que é bastante diferente perceber se a empresa está melhor após a formação (uma abordagem mais psicológica) ou quantificar essa mesma melhoria (abordagem mais económica).

Outra das implicações práticas deste trabalho foi o desenvolvimento de uma maior sensibilidade para as questões de âmbito económico e analítico, sobretudo no departamento de RH, em particular na equipa de CLD, sentindo-se mais motivada para acompanhar e otimizar todos os custos relacionados com ações de formação.

No que diz respeito a futuros estagiários na área, existem, no relatório, algumas questões que podem melhorar e podem ser discutidas de forma mais profunda com os diferentes intervenientes.

Para além das anteriores implicações, os contributos proporcionados por este relatório em termos de investigação-ação, permitiram concluir que a metodologia utilizada foi útil e suporta intervenções futuras, na medida em que o desenvolvimento de soluções, através de uma abordagem cooperativa e participativa, é a opção mais adequada para problemas que surgem no âmbito empresarial.

Nesse sentido, e dada a formação em economia da autora deste relatório não se pôde deixar de equacionar outras possibilidades de avaliação da formação. Assim, sugere-se a adoção de uma perspetiva microeconómica para abordar o tema, por exemplo através da aplicação da teoria da utilidade esperada de Bernoulli. Esta abordagem tem a vantagem de permitir incluir todos os *stakeholders* das ações da formação e, com isso, ser possível alcançar resultados mensuráveis para diferentes dimensões.

Bernoulli (1738) criou a teoria da utilidade esperada para explicar o processo de decisão racional. Esta teoria inclui-se no estudo do comportamento do consumidor em que a utilidade representa o nível de satisfação que se obtém em determinadas ações ou bens e o objetivo principal prende-se com a sua maximização. Aqui, considera-se que perante diferentes estados da natureza com diferentes probabilidades de acontecimento (em que a soma de todas é igual a um) é possível atingir um determinado nível de utilidade esperada. Ou seja, perante várias situações que têm diferentes probabilidades de ocorrerem, o resultado é uma utilidade x que inclui as várias hipóteses consideradas.

Na teoria da utilidade esperada assume-se que o valor subjetivo do dinheiro, ou seja, a utilidade que o dinheiro traz, é igual ao seu valor objetivo. Por isso, as escolhas entre diferentes opções devem ir ao encontro das probabilidades que essas mesmas opções têm de acontecer (Rick e Loewenstein, 2008). Contudo, o modelo explicativo de Bernoulli apresenta algumas fragilidades, no sentido em que para um agente rico ganhar

500€ é pouco significativo, mas para um agente pobre o mesmo valor já é relevante. Neste exemplo, a utilidade do valor subjetivo do dinheiro não é igual ao seu valor objetivo (Lopes, 1994).

De forma simples, a aplicação desta teoria à determinação do valor da formação profissional, levaria a considerar que o consumidor assume o papel do formando, da empresa ou do formador, dependendo do tipo de utilidade que se pretende medir. A utilidade esperada assemelhar-se-ia, ou mediria, o impacto da formação para cada um desses interlocutores.

Por exemplo, se se pretender medir o impacto que a formação pode ter no formando, então o consumidor será o formando e as diferentes utilidades associadas a diferentes estados da natureza representarão os benefícios ou satisfação que o formando retira da formação, para proveito profissional próprio que pode interferir ou não com o trabalho dos colegas e da restante organização.

Se se pretender medir o impacto da formação na empresa, então o cálculo da utilidade esperada consideraria a empresa como consumidor e as diferentes utilidades que daí surgem representariam os benefícios que a empresa alcança, com diferentes probabilidades, que podem ocorrer nos vários níveis organizacionais, como o caso da retenção de colaboradores que pode existir tendo em conta as formações que lhes são facultadas.

No caso de o consumidor ser o formador, então a teoria da utilidade esperada diria que o impacto que pode existir para o formador está relacionado, por exemplo, com a maior ou menor probabilidade de bons resultados em avaliações de conhecimentos dos formandos, visto que estes resultados poderão definir o nível de satisfação ou de realização que o formador tem com as suas formações.

Como esta abordagem implica um maior desenvolvimento de proposições e a validação empírica das mesmas, a teoria da utilidade esperada aplicada ao contexto de formação é aqui sugerida como uma contribuição para investigação futura.

Referências Bibliográficas

Abbad, G., Borges-Andrade, J. E., Sallorenzo, L. H., Gama, A. L. G. e Morandine, D. C. (2001), “Projeto de treinamento, aprendizagem, satisfação com o treinamento e auto-avaliação de impacto do treinamento no trabalho” em *Psicologia, Organizações e Trabalho*, 1º ed., pp. 129-161.

AEP (2002), “Avaliação da formação na empresa”, *Ficha técnica PRONACI* (ed. 2002).

Aguinis, H. e Kraiger, K. (2009), “Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations and Society”, *The Annual Review of Psychology*, pp. 451-474.

Alliger, G. M. e Janak, E. A. (1989), “Kirpatrick’s levels of training criteria: thirty years later”, em *Personnel Psychology*, Vol. 42, 2ª ed., pp. 331-342.

Andersen, B. (2007), *Business Process Improvement Toolbox*, nº2.

Anderson, J. e Goffee, R. (2001), “From Wood Panels to Mobile Phones: Diversification at SONAE Group”, *Business Strategy Review*, Vol. 6, Nº12, pp. 50-70.

Aragon I. B. e Valle R. S. (2012), “Does training managers pay off?”, *The International Journal of Human Resource Management*, pp. 275-297.

Baum, J. A. C. e Silverman, B. S. (2004), “Picking Winners or Building Them? Alliance, Intellectual, and Human Capital as Selection Criteria in Venture Financing and Performance of Biotechnology Startups”, *Journal of Business Venturing*, Vol. 19, 3ª ed., pp. 411-436.

Bento, L. e Salgado, C. T. (2001), *A formação pragmática – Um novo olhar*, Cascais: Editora Pergaminho.

Bilhim, J. (2007), *Gestão estratégica de recursos humanos*, 3ªed., Lisboa.

Borges-Andrade, J. E. (1982), Avaliação sumativa de sistemas instrucionais: integração de três propostas, *Tecnologia Educacional*, Vol. 11, Nº46, pp. 29-39.

Borges-Andrade, J. E. (2002), *Desenvolvimento em Medidas em Avaliação de Treinamento*, Brasília.

Braverman, H. (1987), “Revolução técnico-científica” em *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*, 3ª ed., Rio de Janeiro: LTC, pp. 137-147.

Brinkerhoff, R. O. (1987), *Achieving results from training*, São Francisco, CA: Jossey-Bass.

Brooking, A. (1998), *Intellectual Capital – Core Assets for the Third Millennium Enterprise*, Londres e Nova Iorque: International Thompson Business Press.

Caetano, A. e Vala (2007), *Gestão de Recursos Humanos Contextos, Processos e Técnicas*, 3ª ed., pp. 45-89, RH Editora.

Camara, P.B., Guerra, P.B. e Rodrigues, J.V. (2007), *Novo Humanator: Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*. Lisboa: Dom Quixote.

Carbery, R. e Garavan, T. N. (2005), “Organisational restructuring and downsizing: Issues related to learning, training and employability of survivors”, *Journal of European Industrial Training*, Vol. 29, Nº6, pp. 488-508.

CECOA (2010), *Metodologia do Projeto ROI - Projeto-Piloto P/02/B/F/PP – 125502 – relatório de projeto sobre o Retorno do Investimento em Formação*, Leonardo da Vinci, Lisboa.

Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., Cabral-Cardoso, C., Marques, C. A. e Gomes, J. F. (2010), *Manual de gestão de pessoas e do capital humano*, 2ª ed., Sílabo.

Deloitte (2016), “Global Powers of Retailing 2016” retirado de <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/Consumer-Business/gx-cb-global-powers-of-retailing-2016.pdf> a 08/08/2016.

Deming, W. E. (1990), *Qualidade: a revolução da administração*, Rio de Janeiro: Marques-Saraiva.

Ebbutt, D. (1985), “Educational action research: some general concerns and specific quibbles” em *Issues in educational research: qualitative methods*, R. Burgess (Ed.), Lewes: The Falmer Press.

Ferreira, A. M. C. (2011), *Como fazer o PINO? Avaliação de formação segundo o modelo de Kirkpatrick (1959): um estudo de caso*, Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Economia do Porto.

Ferreira, P. T. (1999), *Guia do Animador – Animar uma atividade de formação*, Lisboa: Multinova.

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

Fitz-enz, J. (2000), *The ROI of Human Capital –Measuring the Economic Value of Employee Performance*, Nova Iorque, Broadway: AMACOM (American Management Association).

Fonseca, P. J. (2009), *A importância da formação profissional continua nas empresas portuguesas*, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa - Instituto Superior de Economia e Gestão.

Foster, C. L. (2015), "Managing the flow of talent through organizations – a boundaryless model", *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, Vol. 29, Nº1, pp. 15-19.

França, A. (2007), *Práticas de Recursos Humanos: Conceitos, Ferramentas e Procedimentos*, Atlas.

GALP (2016), acessado através de <http://www.galpenergia.com/PT/Sustentabilidade/Valorizar-capital-humano/Paginas/Retorno%20do%20investimento%20no%20capital%20humano.aspx> no dia 25/04/2016.

Gandz, J. (2006), "Talent development: the architecture of a talent pipeline that works", *Ivey Business Journal Online - Janeiro/Fevereiro*, pp. 1-4.

Giangreco, A., Carugati, A. e Sebastiano, A. (2010), *Are we doing the right thing?: Food for thought on training evaluation and its context*, Personnel Review, Vol. 39, 2ª ed.

Goldstein, I. L. (1986), *Training in Organizations: Needs Assessment, Development and Evaluation*, Brooks/Cole Publishing, Pacific Grove, CA.

Guerci, M., Bartezzaghi, E. e Solari, L. (2010), "Training evaluation in Italian Corporate universities: a stakeholder-based analysis", *International Journal of Training and Development*, Vol. 14, Nº4, pp. 291-308.

Hamblin, A. C., (1978), *Avaliação e controle de treinamento*, São Paulo: McGraw-Hill.

Harry, M. e Schroeder, R. (2000), *Six Sigma: The Breakthrough Management Strategy Revolutionizing the World's Top Corporations*, Nova Iorque: Doubleday.

Hayes, J. (2002), *The theory and practice of change management*, 1ª ed., Nova Iorque: Palgrave Macmillan.

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

Holton, E., Velada, R., Caetano, A. e Bates, R., (2009), "Learning transfer – validation of the learning transfer system inventory in Portugal", *Journal of European Industrial Training*, Vol. 33, 7ª ed., pp. 635-656.

Houston, A. e Dockstader, S. L. (1988), “A total quality management process improvement model”, *Navy Personnel Research and Development Center*, pp. vii-viii, San Diego, California

Jérico, M. C. (2001), *Análise dos Custos dos Programas de Treinamento e Desenvolvimento de Pessoal de uma Organização Hospitalar*, São Paulo.

Kirkpatrick, D. L. (1959), “Techniques for evaluating training programs”, *Journal of ASTD*.

Kirkpatrick, D. L. (1976), “Evaluation of Training”, *Training and Development Handbook*, editado por R.L. Craig, Nova Iorque: McGraw-Hill, pp. 301-319.

Kirkpatrick, D. L. (1998), *Another Look at Evaluating Training Programs: fifty articles from Training & development and Technical training: magazines cover the essentials of evaluation and return-on-investment*, Alexandria: American Society for Training and Development.

Kirkpatrick, J. D. e Kirkpatrick, D. L. (2006), *Evaluating training programs: The four levels*, 3ª ed., São Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Lewin, K. (1946), “Action research and minority problems”, *Journal of Social Issues*, Vol. 2, N°4, pp. 34-46.

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

Lopes, L. (1994), “Psychology and economics: Perspectives on Risk, Cooperation, and The Marketplace”, *The Annual Review of Psychology*, Vol. 45, pp. 197-227.

Lucas, R. E. (1988), “On the Mechanics of Economic Development”, *Journal of Monetary Economics*, Vol. 22, pp. 3-42.

Marques, V. (2007), *Avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens*, Lisboa: ISCTE, Dissertação de Mestrado.

Martinez, M. e Stuart M. (2003), “International briefing 13: training and Development in Spain: the politics of modernization”, *International Journal of Training and Development*, Vol. 7, Nº1, pp. 67-77.

Mourão, L. e Borges-Andrade, J. (2004), *Avaliação de programas públicos de treinamento: um estudo sobre o impacto no trabalho e na geração de emprego*, Brasília: Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia.

Nikandru, I., Vassiliki, B. e Bereri, E. (2009), “Trainee Perceptions of Training Transfer: An Empirical Analysis”, *Journal of European Industrial Training*, Vol. 33, Nº3, pp. 255-270.

Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., e Wright, P. M. (2006), *Human resource management. Gaining a competitive advantage*, 5ª ed., Nova Iorque: McGraw-Hill Irwin.

OCDE - Organização para a Cooperação Económica e o Desenvolvimento, (2006), *The Challenge of Capacity Development: Working Towards Good Practice*, DAC Network on Governance.

Palmeira, C. (2008), *ROI de treinamento, capacitação e formação profissional. Retorno do Investimento*, nº2, Rio de Janeiro: Qualitymark.

Phillips, J. (1977), *Return on Investment in training and Performance Improvement Programs*, Butterworth-Heinemann.

Phillips, J. e Phillips, P. (2007), “ROI: Results enhancer, value adder”, MeetingsNet retirado do ROI Institute.

Porter, M. E. (1980), *Competitive Advantage*, 1ª ed., Nova Iorque: Free Press.

Price, A. (2007), *Human resource management in a business context*, 3º ed., International Thomson Business Press.

Rappaport, A. (1998), *Creating Shareholder Value: A Guide for Managers and Investors*, Nº2, Nova Iorque: The Free Press.

Rick, S. e Loewenstein, G. (2008), “The Role of Emotion in Economic Behavior” em *Handbook of Emotions*, por Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones e Lisa Feldman Barrett (Ed.), 3ª ed., pp. 138-156, The Guilford Press.

Robalo, E. M. M. (2015), *Para uma reflexão sobre a formação profissional: (des)alinhamento entre as políticas europeias e as necessidades de competências nas*

empresas, Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Romer, P. (1990), “Endogenous Technological Change”, *Journal of Political Economy*, Vol. 98, Nº5, pp. S71-S102.

Ross, S. (2013), "How definitions of talent suppress talent management", *Industrial and Commercial Training*, Vol. 45, Nº3, pp. 166-170.

Saunders, M., Lewis, P. e Thornhill, A. (2012), *Research methods for business students*, Pearson, 6ª ed., pp. 183-185.

Schuler, R. (1992), “Strategic human resources management: Linking the people with the strategic needs of the business”, *Organizational Dynamics*, Vol. 21, Nº1, pp. 18-32.

Serrano, M. M. (2010), “A Gestão de Recursos Humanos: Suporte teórico, Evolução da Função e Modelos”, *Socius Working Papers*, Nº1.

Shaffer, M., Kraimer, L., Chen, Y. e Bolino, M. (2012), “Choices, Challenge, and career consequences of global work experiences: a review and future agenda”, *Journal of Management*, Vol. 38, Nº4, pp. 1282-1327.

Slater, R. (2002), *29 Leadership Secrets From Jack Welch*, McGraw Hill Professional.

SONAE (2016), *Relatório e Contas 2015* retirado de http://www.sonae.pt/fotos/ag/rc2015_66994428657239dff6530a.pdf a 02/04/2016.

SONAE Indústria (2016), *Relatório de Gestão 2015* retirado de http://www.sonaeindustria.com/file_bank/reports/annual/SINDconsodez2015PT.pdf a 10/03/2016.

Stewart, A. (1998), *Capital Intelectual: A nova vantagem competitiva*, Rio de Janeiro: Elsevier.

Taylor, F. W. (1911), *The Principles of Scientific Management*, Londres e Nova Iorque: Harper & Brothers Publisher.

Teixeira, C. e Pereira, L. (2015), “ROI in Training: How do HR Executives make investment decisions?”, *International Journal of Scientific and Research Publications*, Vol. 5, 7ª ed.

Uren, L. (2007), "From talent compliance to talent commitment: Moving beyond the hype of talent management to realizing the benefits", *Strategic HR Review*, Vol. 6, Nº3, pp. 32-35.

Velada, A. R. (2007), *Avaliação da eficácia da formação profissional: Fatores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho*, Lisboa: ISCTE, Tese de Doutoramento.

Warr, P., Bird, M. e Rackham, N. (1970), *Evaluation of management training*, Londres: Gower Press.

Werkema, M. C. (2002), *Criando a cultura seis sigma*, Vol. 1 - Série Seis Sigma. Rio de Janeiro: Qualitymark.

Westcott, R. (2013), *The Certified Manager of Quality/Organizational Excellence Handbook*, nº3, Kindle Edition.

*“Measurement is the first step that leads to control and eventually to improvement.
If you can’t measure something, you can’t understand it.
If you can’t understand it, you can’t control it.
If you can’t control it, you can’t improve it.”*

H. James Harrington