

AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS NOS CAMPOS DA EDUCAÇÃO E DA ADMINISTRAÇÃO: IDÉIAS PARA UM PROJETO DE MELHORIA AO MODELO DE KIRKPATRICK

Marcos Antonio Martins Lima

1. INTRODUÇÃO

Este artigo procura condensar alguns dos principais resultados de uma ampla pesquisa epistemológica, teórica e aplicada realizada em dissertação de mestrado sobre a complexidade do tema avaliação, enquanto questão humana, educacional e organizacional.

A avaliação em programas educacionais aplicados em organizações é um assunto ainda bastante polêmico, mormente devido à presença do subjetivismo, do intangível e do abstrato combinando-se em múltiplas nuances e gerando grandes dificuldades de avaliação. É ainda tratado de diferentes formas nos meios acadêmicos e organizacionais. Algumas vezes tem sido tema de grandes discussões em eventos de Educação e Administração de Recursos Humanos pelo mundo e pelo Brasil. Outras vezes, é ignorado devido a sua subjetividade e, conseqüentemente, impossibilidade de solução quantitativa e mesmo qualitativa. A primeira forma de tratamento do tema, pelas suas oportunidades de debates, contribui para o avanço da ciência. A segunda forma, ao contrário, representa uma atitude não científica e, além de não contribuir para o avanço da ciência devido a uma atitude de omissão, impede o seu progresso e uma melhor aplicabilidade da Administração e da Educação representando, conforme o pensamento de Bachelard, um obstáculo epistemológico (Bachelard, 1968).

A sobrevivência e o desenvolvimento de uma organização não-escolar e escolar, seja no nível da educação básica ou superior depende da gestão e da efetividade dos seus diversos processos organizacionais internos. O processo de educação em organizações cuida de promover o treinamento, a qualificação, a capacitação e o desenvolvimento profissional das pessoas e está sendo cada vez mais, exigido pela transformação dos negócios e pela globalização dos mercados, onde as inovações tecnológicas, a qualidade dos produtos e dos serviços tornou-se condição básica no panorama das organizações pós-1970 (Malvezzi En: Boog, 1994:17-18).

A gestão de pessoas vigente no período pré-1970 baseava-se no modelo “obediência + fidelidade = sobrevivência na organização”, e hoje, já não faz mais sentido, pois se evidenciou a impossibilidade de cumprimento, por parte da organização, de sua promessa de satisfazer as necessidades humanas, uma vez que a organização é uma projeção dos interesses dos donos do capital e seu objetivo principal é sobreviver para satisfazer essa projeção de seus dirigentes. No cenário pós-1970, a gestão de pessoas assumiu um novo modelo explícito: “resultados = oportunidade”, em que o resultado alcançado pelas pessoas em prol da organização traduz-se em oportunidade que a organização lhes oferece. Dessa maneira, a organização deve explicitar-lhes, claramente e sem pruridos, seus desejos de resultados, e esses resultados, uma vez alcançados, é que suportarão o oferecimento de oportunidades financeiras, sociais e psicológicas aos profissionais (Trasatti; Costa En: Nery, 1999:16-17).

A necessidade de informações que subsidiem as decisões sobre investimentos em processos de educação em organizações torna-se essencial, pois facilita o conhecimento dos impactos e retorno de investimentos nestes processos organizacionais. As dificuldades de obtenção e recuperação de informações que permitam a aplicação de indicadores de aproveitamento nas organizações podem ser tratadas com a definição de uma proposta de avaliação flexível e que considere os avanços teóricos no tema, principalmente no campo da Educação.

Logo, dentre os objetivos deste artigo pode-se destacar: (1) apresentar as idéias para uma proposta estrutural-sistêmica de melhoria ao modelo de Kirkpatrick, utilizando os conceitos de avaliação processual, dialógica, contrato de avaliação e indicadores quantitativos e qualitativos de aproveitamento (Lima, 2005), bem como (2) apresentar os principais resultados de uma pesquisa realizada com pequena amostra de grandes organizações brasileiras na aplicação do modelo de Kirkpatrick na avaliação dos seus programas educacionais.

2. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA¹

Os fenômenos que permeiam os estudos em Administração e Educação, enquanto ciências sociais, ainda carecem, principalmente no caso da primeira, de uma melhor consciência metodológica por parte dos pesquisadores. A preocupação com uma análise das condições da produção do conhecimento exige, nestas ciências, uma maior exploração do seu objeto científico, mesmo que esse desafio seja uma obra inacabada e dinâmica em sua natureza. Essa postura, em consonância com o procedimento científico e epistemológico, proporciona uma análise estruturada e fundamentada nos múltiplos aspectos da metodologia científica e assegura, ao mesmo tempo, a cientificidade e a aplicabilidade dos estudos de Administração e Educação.

O presente trabalho procura abordar, segundo a proposta de De Bruyne *et al.* (1977), um espaço metodológico quadripolar. O campo científico é estruturado a partir de uma metodologia geral em quatro pólos distintos, mas que se complementam e interagem enquanto eixos de uma mesma prática metodológica: o pólo epistemológico, o pólo teórico, o pólo morfológico e o pólo técnico.

O pólo epistemológico exerce uma função de vigilância crítica. É comparado a um motor interno, de algum modo obrigatório, da investigação do pesquisador. Neste campo são colocadas questões epistemológicas que contribuem na resolução de problemas práticos e na elaboração de soluções teóricas válidas. O pólo teórico guia a elaboração das hipóteses e a construção dos conceitos. É o lugar da formulação sistemática dos objetos científicos. O pólo morfológico é a instância que anuncia as regras de estruturação, de formulação do objeto científico, impõe-lhe certa figura ou modelo, certa ordem entre seus elementos. O pólo técnico controla a coleta dos dados, esforça-se por constatá-los para poder confrontá-los com a teoria que os suscitou. Exige precisão na constatação, mas sozinho, não garante sua exatidão (De Bruyne *et al.*, 1977:35-36).

¹ O termo estratégia deriva do grego "strategos", que significa general no sentido de "arte do generalato" na direção de forças militares, mas também pode corresponder a "geral", enquanto "perspectiva ou caminho geral", embora o sentido "geral" para estratégia esteja em desuso na língua portuguesa. Deste segundo significado, aproxima-se o termo "estratégia metodológica" da expressão "metodologia geral" proposta por De Bruyne *et al.* (1977).

2.1 Pólo Epistemológico

O problema parte do questionamento filosófico “como podemos ter um conhecimento exato do mundo que nos cerca?”, busca-se-á, através do fenômeno avaliativo, respostas, objetivas ou subjetivas, para o seu atingimento parcial ou total, bem como para sua melhor compreensão. A contribuição e o papel do eixo epistemológico estão não só em considerar a epistemologia a margem das ciências e como uma reflexão sobre os seus princípios, os seus fundamentos e a sua validade, mas também quando se admite o caráter intracientífico da epistemologia, ou seja, estabelecendo-se as condições de objetividade dos conhecimentos científicos enquanto elemento intrínseco à própria ciência (De Bruyne *et al.*, 1977:41-42).

O positivismo recusa a idéia de considerar, na filosofia, uma verdadeira teoria do conhecimento ou uma epistemologia². Mas a epistemologia não pode estar completamente separada da filosofia, pois todo pesquisador torna-se filósofo devido aos problemas que encontra em seus trabalhos científicos. Desde que o homem filosofa, indaga sobre a essência do conhecimento e essa trajetória revela um processo de concepção de erros. Segundo Bachelard (1968), “o espírito científico funda-se sobre a consciência de seus erros”. Bachelard defende uma filosofia crítica que procura reformular os conceitos científicos e filosóficos da ciência. E, ainda, uma filosofia anti-empirista, racionalista, integrada à ciência, renovadora e desprovida de qualquer ortodoxia, na qual as ciências devem produzir suas normas de verdade e o emprego de métodos múltiplos capazes de considerar a complexidade do conjunto de relações que permeiam o objeto científico. Para Bachelard a epistemologia consiste na análise da história da ciência, como deve ser feita, visando à produção de conhecimentos lógicos e ideológicos. Por estes princípios, reage contra o positivismo de Auguste Comte e contra o neopositivismo herdado de Bacon. E ainda não aceita o racionalismo idealista de Descartes (Bachelard, 1968:317).

A epistemologia de Gaston Bachelard é um “racionalismo aplicado” que se serve da razão e da técnica, e que não deve ser utilizado em generalidades, mas sim em partes limitadas de experiência (racionalismo regional), para daí extrair suas aplicações. Trata-se de uma epistemologia histórica que estuda a dinâmica da ciência através do progresso dentro de seu contexto histórico. As idéias de Bachelard, enquanto destruição e construção permanente do espírito científico foram escolhidas como base do eixo epistemológico da estratégia metodológica por permitirem que a busca do objeto científico, ou seja, os processos de avaliação de programas de educação em organizações sejam plenamente flexíveis para revisões e novas melhorias, além de serem tratados como projetos a fim de representarem atitudes científicas perfeitamente vinculadas à crença nos avanços do conhecimento científico, bem como da Administração e da Educação enquanto ciências sociais.

2.2 Pólo Teórico

O pólo teórico, enquanto palco da teorização é o guia da construção de conceitos. Sua ambiência, porém, é um lugar de convergência dos outros pólos metodológicos. Uma teoria será válida na medida em que possa ser ao mesmo tempo, pertinente, coerente e testável. A teorização do estudo científico deve ser concretizada a partir de um quadro de referência ou uma matriz disciplinar (De Bruyne *et al.*, 1977:108-134). No presente trabalho, adotar-se-á o quadro de referência estruturalista, como forma de analisar a estrutura e, principalmente, as partes do processo e de um modelo de

² No pensamento anglo-saxônico, epistemologia é sinônimo de teoria do conhecimento ou gnoseologia (do grego “gnosis”: conhecimento, e “logos”: teoria, ciência), sendo mais conhecida pelo nome de “philosophy of science”.

avaliação de programas de educação em organizações, alcançando seus elementos componentes para, através da complementaridade com um enfoque sistêmico, aperfeiçoar e ampliar a consistência do próprio objeto de estudo, tanto do ponto de vista da organização promotora do programa educacional, quanto nos enfoques do educador e do educando.

Historicamente o termo “estrutura” tem sua origem no latim “structura” que, por sua vez, vem do verbo “struere” que significa construir. A palavra “estrutura”, porém, começou designando, em um sentido arquitetural, o modo como um edifício é construído. É consagrada no final do século XIX, no campo das ciências humanas, por Émile Durkheim (1858-1917) em sua obra “Les règles de la méthode sociologique” (1895). A estrutura deu origem ao termo estruturalismo, com os psicólogos, em oposição à psicologia funcional no começo do século XX (Dosse, 1993:15). No entanto, o ponto de partida desta nova ruptura, em Bachelard, em sua acepção moderna, provém da evolução da lingüística, e mais especificamente, de Ferdinand de Saussure (1857-1913), da escola ou círculo lingüístico de Praga e as idéias de Claude Lèvi-Strauss (n. em 1908) (Azevedo, 1995:73-77; DOSSE, 1993).

Existem diversas formas de aplicação do estruturalismo no campo das ciências sociais, a influência da abordagem estruturalista é destacada em várias escolas que o definem como abstrato, concreto, dialético, fenomenológico, semiológico, historicizado ou epistêmico, neo-estruturalismo e pós-estruturalismo. Na Administração, surgido no cerne da teoria das organizações por volta da metade do século XX, é proposta uma síntese entre a escola de administração científica, a teoria clássica, a teoria da burocracia e a teoria das relações humanas. Segundo Triviños (1987, p. 81), “trata-se de uma abordagem científica que pretende descobrir a estrutura do fenômeno, penetrar em sua essência para determinar as suas ligações determinantes”.

O termo sistema, por sua vez, vem do latim tardio e do grego “systema”, de “synistanai”: juntar. A noção de sistema, enquanto reunir, ordenar e coligar; corresponde ao resultado de uma atividade sistematizadora. O biólogo alemão Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), no livro “General System Theory”(1968), criticou o grau de especialização e os espaços vazios existentes entre as diferentes áreas da ciência na metade do século XX, pois, para a teoria de sistemas, os sistemas representam um conjunto ou combinação de coisas ou partes, formando um todo complexo e unitário. Os sistemas existem dentro de outros sistemas, são abertos e suas funções dependem de sua estrutura. A abordagem teórica aqui enfocada representa, nos termos dos múltiplos métodos de Bachelard, um “estruturalismo-sistêmico” que busca promover um projeto de melhoria ao Modelo de Donald L. Kirkpatrick na avaliação de programas educacionais voltados para pequenas organizações escolares ou não-escolares.

2.2.1. Avaliação em Educação Organizacional

Avaliação, etimologicamente, vem de determinar valor. O desenvolvimento da avaliação em Educação foi construída, por meio de rupturas ao longo do tempo, e que levaram às novas concepções e técnicas. A avaliação, além de ser prática antiga, parece ser inerente ao ser humano. Para Friedrich Nietzsche (1844-1900), o homem é um ser que avalia. “A prática da avaliação, entendida no seu sentido genérico, é tão antiga quanto o próprio homem” (Lucena, 1992:35) e “aparentemente, o homem é formado de tal modo que não pode deixar de avaliar, julgar, estimar ou valorar” (Bloom, 1956:157).

A avaliação, como fenômeno científico passou a abranger, além do aspecto filosófico de “identidade no julgamento de valor”, também outro aspecto inerente a tomada de decisões a partir do conhecimento demonstrado pela avaliação. O processo de tomada de decisão tem sido estudado por

pesquisadores de vários campos científicos sob diferentes perspectivas. Em Administração, a decisão corresponde a um processo de análise e escolha. O estudo do processo decisório recebeu grande contribuição de Herbert Alexander Simon (n. em 1916) em seu livro “O Comportamento Administrativo” (1947), onde propõe a teoria das decisões enquanto base para explicar o comportamento humano nas organizações. No campo educacional, Lee J. Cronbach foi o primeiro a vincular as atividades de avaliação ao processo de tomada de decisão. Independente de concepções teóricas, o juízo de valor e a decisão estão presentes nas diversas propostas de avaliação, em maior ou menor grau de relevância de um em relação ao outro. Além destes dois princípios básicos, Talmage apud Depresbiteris (1989:33), vem agregar mais um propósito à avaliação. Trata-se de seu caráter político quanto ao uso dos seus resultados, embora estes sejam essencialmente técnicos.

A avaliação, como prática educacional, é um fenômeno complexo, contudo é reconhecida como um dos pontos privilegiados para estudar o processo de ensino-aprendizagem, visto que aborda o problema da avaliação supõe necessariamente questionar todos os problemas fundamentais da Educação (Cardinet apud Pérez Gómez; Sacristán, 1998:295). A complexidade do fenômeno avaliativo apresenta um oxímoro, porque ao revelar algo, a avaliação também esconde outras coisas (Demo, 1999:23). Portanto, nenhuma avaliação é plenamente precisa no sentido de abranger todas as variáveis envolvidas no objeto avaliado e a questão epistemológica: “Como podemos ter um conhecimento exato do mundo que nos cerca?”, em termos de avaliação, não pode ser respondida com certeza plena.

Para as finalidades do presente estudo, o termo educação profissional encontra-se embutido no termo educação em organizações, abrangendo não só as ações educacionais que visam à formação e preparação para o trabalho, mas também a sua continuidade para a agregação de novas competências³ ao educando no contexto das organizações capitalistas. Logo outros termos como treinamento e desenvolvimento (TyD), aperfeiçoamento, capacitação, instrução, formação, qualificação e adiestramento, também estão englobados no termo educação em organizações. Viana (1991:120) utiliza o termo educação em organizações para identificá-la como um setor da economia em organizações, quando analisa a evolução dos negócios e tendências no Brasil após a década perdida (1981-1990), “o setor de educação em organizações ramifica-se por todos os tipos de organizações de serviços, já tendo, hoje, mercado garantido e crescimento sustentável para os próximos anos”.

Ao nível de programas específicos, a educação em organizações compreende, aqui, os vários eventos educacionais realizados com a participação de profissionais de organizações escolares ou não-escolares. Segundo a Associação Brasileira de Anunciantes (s.d.:01), evento é um “acontecimento excepcional, de tempo determinado, gerador de grande envolvimento e mobilização de um grupo ou comunidade”. Esta mesma instituição reconhece a existência de uma grande variação de eventos e os classifica em quatro modalidades básicas: esportivos, artísticos, sociais e mercadológicos. Neste último bloco estão inseridos os eventos educacionais-organizacionais, que envolvem cursos,

³ A palavra competência tem sua origem na idéia grega de “aretê”, ou seja, o poder que alguém tem de fazer alguma coisa. Competência significa adequação para uma tarefa, a posse do conhecimento, das habilidades e capacidades necessárias para atingir um nível de desempenho aceitável. Os componentes da competência são: o conhecimento, “saber” ou acervo de informações acumuladas por uma pessoa; a habilidade, “saber fazer” ou capacidade de realizar uma atividade complexa ou assumir um padrão eficaz de comportamento; e a atitude, “querer fazer” ou predisposição adquirida e duradoura para responder de determinada maneira a estímulos, situações, pessoas e conceitos. A competência aqui refere-se a competência profissional ou funcional.

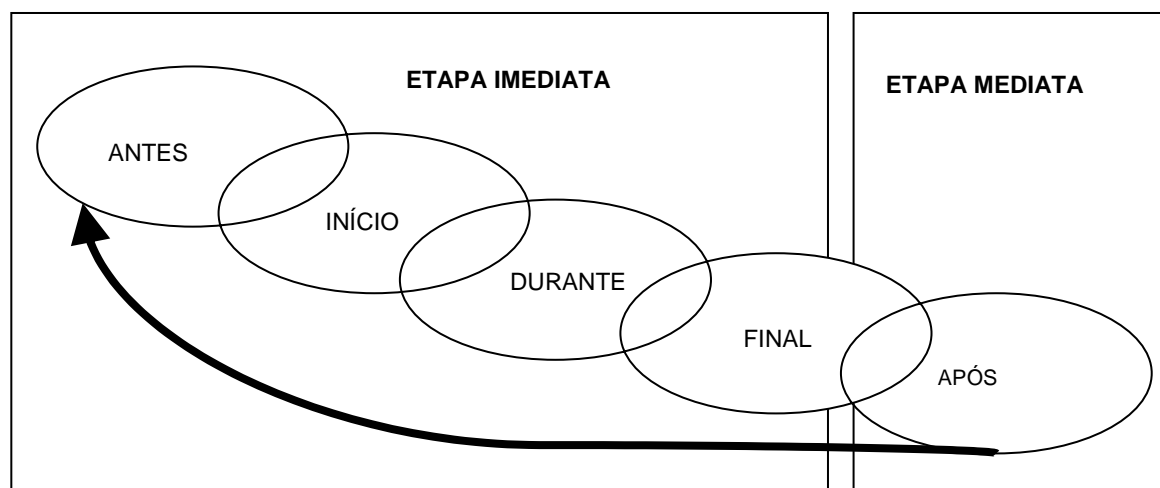
congressos, convenções, seminários, simpósios, painéis, fóruns, conferências, palestras, debates, mesas redondas, “workshops”, “benchmarking” e outros eventos de cunho educacional.

Destes programas ou eventos educacionais, merecem destaque, os cursos, que são eventos formativos presenciais, à distância ou mistos, de curta, média ou longa duração e que abordam conhecimentos, habilidades e atitudes em áreas específicas da ciência, visando o aperfeiçoamento do seu grupo de participantes, geralmente, em quantidade que varia, no Brasil, em torno do intervalo de vinte a trinta educandos, nos cursos presenciais, e, massivo, no caso de cursos realizados no método de ensino a distância.

2.2.2. Uma Processologia da Avaliação de Programas de Educação Organizacional

Uma processologia⁴ da avaliação de programas de educação em organizações, vista sob um enfoque estruturalista-sistêmico, vem descortinar, ainda mais, a avaliação destes tipos de programas e passa a ser vista em sua abordagem integral, conforme Figura 1 a seguir, evitando o determinismo das avaliações pós-programas que focam suas intenções somente no resultado e no produto final, ou seja, reduzem a avaliação ao “depois” e pouco ou nada analisa dos momentos anteriores que também devem ser alvos de avaliação e, em conseqüência, propor melhorias mais consistentes em todo o processo. Numa concepção ampliada de Feuillette (1991:136-151), sob um ponto de vista cronológico e de interdependência, o processo de educação em organizações compreende cinco fases que, por sua vez, compõem duas etapas representadas, segundo o grau de duração das fases formadoras, como imediata e mediata. Estas fases não acontecem em série, todavia podem ser superpostas de forma que uma etapa posterior pode ser iniciada antes que a etapa anterior seja concluída.

FIGURA 1. PROCESSOLOGIA DA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO ORGANIZACIONAL



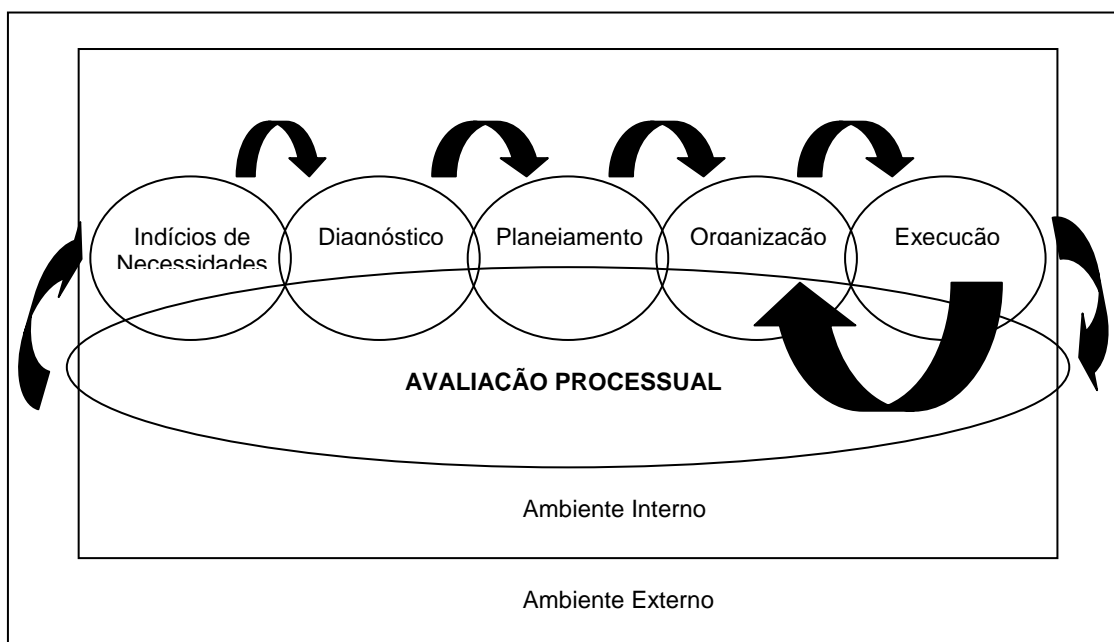
A etapa imediata possui quatro fases ou momentos distintos, mas inter-relacionados. O momento antes do programa, onde são realizadas providências relativas aos indícios e a identificação de necessidades e o planejamento global do programa, bem como definição do processo e modelo de avaliação. O instante do início do programa compreende os procedimentos preliminares na execução do programa, quando há um contato mais próximo entre educador e educando e alguns métodos de

⁴ Processologia (de processo + do grego, 'logos', tratado) é o estudo ou conhecimento dos processos aplicáveis a uma arte ou ciência (Enciclopédia Larousse Cultural, 1998).

avaliação podem ser aplicados a fim de detectar a situação atual de aprendizagem do grupo. Durante o desenvolvimento do programa dar-se-á, em maior grau de incidência, o processo de ensino-aprendizagem, logo várias técnicas e instrumentos de avaliação de aprendizagem podem ser utilizados. A fase final do programa é o momento quando são adotadas as providências de finalização do programa educacional e geralmente são aplicados inúmeros métodos de avaliação. A etapa seguinte é mediata porque será aplicada no médio ou longo prazo, em momento posterior a finalização do programa. É o momento pós-programa, que é importante, entretanto não suficiente quando se fala em avaliação processual. Após a etapa mediata, o programa retorna para nova aplicação, caso trate-se de programa seriado, ou seja, viável sua extensão para outros participantes.

As etapas e fases da processologia, enfocadas aqui quanto à temporalidade, representam os diversos momentos em que a avaliação acontece, conforme Figura 2 a seguir, enquanto processo que permeia todo o ciclo da educação em organizações: indícios de necessidades, diagnóstico, planejamento, organização, execução e avaliação, embora esta última perpassasse por todas as demais, e ainda seja revista por si mesma numa avaliação da avaliação (Ferreira, 1985:189-193; Grisé apud Merle,1990; Bastos In: Boog,1994:143-161; Vieira de Carvalho,1988:9).

FIGURA 2. ESTRUTURA SISTÊMICA DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ORGANIZACIONAL



2.2.3 Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal

A proposta de inserção de novos métodos para auxiliar na melhor efetividade dos processos de avaliação em programas educacionais, compreende a aplicação da abordagem sócio-interacionista de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), não como um modismo ou como um dogma, mas como mais um método adicionado a processologia da avaliação de programas organizacionais, que vem, juntamente com outras abordagens, propor tentativas de ultrapassar o estado de conhecimento do tempo atual a respeito, principalmente, das práticas e análises qualitativas na avaliação educacional em organizações. A teoria sócio-interacionista ou histórico-cultural de Vygotsky, tem esse nome por que, inspirado em princípios históricos-dialéticos, ele considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural.

Porém sua abordagem pode ser um edifício hospitaleiro para outras áreas de conhecimento, inclusive a Administração, “a estrutura teórica vygotskyana é uma casa habitável” (Blanck apud Moll, 1996:5).

A aprendizagem⁵, no projeto teórico de Vygotsky, está totalmente relacionada com o desenvolvimento pleno do ser humano, pois, a partir da mediação entre os membros de um mesmo grupo, o aprendizado se concretiza e possibilita o processo de desenvolvimento. Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento, um que se refere às conquistas já efetivadas, e outro que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas. O primeiro chamou de nível de desenvolvimento real ou efetivo. O segundo identificou como nível de desenvolvimento proximal ou potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se às capacidades e funções que já se domina, pois o indivíduo consegue sozinho, utilizá-las. O nível de desenvolvimento proximal, traduzido para o caso dos adultos, se refere ao que se é capaz de fazer, porém mediante a ajuda de um ou várias outras pessoas. No primeiro, o desenvolvimento é visto de forma retrospectiva, no âmbito do rendimento ou do desempenho para a Administração. No segundo, o desenvolvimento é encarado de forma prospectiva que antecipa o potencial do aprendiz. A distância entre estes dois níveis, Vygotsky batizou de “zona de desenvolvimento proximal ou potencial” (ZDP). Esta zona define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que vão amadurecer, mas que se apresentam em estado embrionário. Logo, a interação em grupos permite criar a zona de desenvolvimento proximal, já que com a ajuda dos indivíduos relacionando-se entre si, vários processos de desenvolvimento e aprendizagem se desencadeiam.

Outro aspecto fundamental e que a zona de desenvolvimento proximal faz emergir é a questão do potencial humano. As potencialidades estão ainda desprezadas em uma educação voltada apenas para o passado e para o desempenho da aprendizagem, porém já começa a ser alvo de preocupação efetiva. Segundo Merle *et al.* (1990), a função educacional nas organizações, após ter recebido caráter estratégico, passou a considerar também fundamentais o desenvolvimento do potencial humano e organizacional. Vários destes princípios da teoria sócio-interacionista de Vygotsky podem ser aplicados nos processos avaliativos de programas educacionais, haja vista que a avaliação, como qualquer fenômeno, possui uma história caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas, portanto deve ser estudada como um processo em movimento e mudança constantes.

2.2.4. Avaliação Dialógica

Assim como acontece na realidade da escola, o caráter monológico prevalece na avaliação de programas de educação em organizações. É necessário torná-lo dialógico e voltado também para o potencial do avaliado, pois facilita o processo avaliativo no sentido de fazer avançar mais rápido o desenvolvimento da competência profissional ou funcional e o seu subsídio aos padrões de competitividade e inovação tecnológica exigidos pelo atual mundo organizacional capitalista. O caráter dialógico é fundamental nas mediações homem-mundo, homem-escola e *homem-organização*.

A avaliação dialógica é, essencialmente, qualitativa, embora, os aspectos quantitativo e qualitativo estejam sempre interligados. Enquanto, a avaliação de natureza qualitativa acontece durante o processo e pode ser independente dos resultados finais da aprendizagem, a natureza quantitativa, mesmo numa avaliação dialógica, interativa, dinâmica e descritiva, nunca pode ser totalmente descartada, haja vista que entre estes dois aspectos não existe oposição absoluta. “Já que

⁵ O termo aprendizagem, aqui empregado, vem do russo “obuchenie”, e significa algo como “processo de ensino-aprendizagem”, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. O termo aprendizagem é utilizado de forma mais ampla do que na língua portuguesa e abrange aprendizagem e ensino que não podem, na perspectiva vygotskyana, ser tratados de forma independente (Oliveira, 1993:57; Rego, 1995:72).

não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência e vice-versa), qualquer contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso” (Gramsci apud Romão, 1998:48).

2.2.5. Contrato de Avaliação e Indicadores de Aproveitamento

A nova relação resultados e oportunidades, enquanto mercadorias no jogo e nas transações entre pessoas e organizações ditada pela gestão de pessoas no período pós-1970, leva a necessidade de maior assertividade e transparência entre as partes na explicação clara de desejos e interesses. Mais uma vez a negociação, instrumentalizada pela mediação da linguagem e do diálogo, torna possível essa comunicação. “Organizações assim estruturadas solicitam a explicação de um contrato com as pessoas baseado em resultados e na aprendizagem contínua” (Nery, 1999:27).

Nos casos dos programas de educação em organizações, cujo interesse das organizações existe em qualquer dos tipos e formas de aprendizagem e metodologias de ensino, os objetivos necessitam ser clarificados, em conjunto com os seus potenciais participantes, porém de forma antecipada ao evento, ou seja, um “contrato de avaliação” como parte de um contrato de aprendizagem, didático ou pedagógico⁶, deve ser firmado, a fim de permitir o melhor aproveitamento do programa para a organização e para o profissional no desenvolvimento de suas competências atuais ou na agregação de novas.

A avaliação com base contratual parte do princípio de que o educando pode atingir todos os objetivos propostos ou atingir as competências profissionais desejadas, desde que lhe sejam dadas as condições necessárias. No mundo prático da educação em organizações, verifica-se que a falta de disponibilidade parcial ou total de tempo do participante em programas internos, e mesmo externos, prejudica sobremaneira, os resultados da aprendizagem e sua agregação de valor para a organização. A intenção é estabelecer um contrato, a partir de uma proposta discutível do educador ou construída plenamente com os educandos, visando o atingimento dos objetivos do programa ou dos educandos ou, no caso dos programas de extremidade aberta, estabelecendo como será o acompanhamento e a análise de resultados. Para tanto, vários requisitos são necessários, como informação precisa do material e do tempo necessário, interação e assistência constante do facilitador, compromisso e responsabilidade por parte do aprendiz e do seu gestor imediato.

O contrato de avaliação pode abranger os objetivos do programa, bem como indicadores de aproveitamento construídos a partir destes objetivos e da participação responsiva dos educandos (Lazarsfeld; Bouton apud Cohen; Franco, 1993). Entenda-se por indicador qualquer dispositivo, medidor ou mostrador que mede ou fornece indicações visíveis. Logo, indicador de aproveitamento é o indicador que procura refletir o grau de contribuição atingido em relação a um aspecto contratual antecipadamente negociado e acordado, e ainda, que esteja em sintonia com os objetivos ajustáveis ou não do programa e as competências profissionais ou funcionais que se queira desenvolver no aprendiz, ou algum destes aspectos isoladamente.

⁶ Contratos de aprendizagem fornecem meios de negociar uma conciliação entre necessidades e expectativas externas e as necessidades e interesses internos do aprendiz. O planejamento de experiências de aprendizagem passa a ser um procedimento que conta com a participação de educador, educando e grupo de educandos ou parceiros (Knowles, 1980). O contrato didático ou pedagógico “(...) é o acordo implícito ou explícito que se estabelece entre o professor e seus alunos a propósito do saber, de sua apropriação e de sua avaliação” (Perrenoud, 1999:118).

Algumas idéias falsas sobre a aplicação de indicadores de medida precisam ser desmistificadas do ambiente educacional e organizacional, conforme colocadas por Sink e Tuttle (1993) e Moreira (1996:21-24). O indicador, para ser útil, não necessita ser preciso ao extremo, pois um indicador não é sinônimo de precisão e seu objetivo é comum ao objetivo da avaliação, ou seja, informar se o caminho está sendo percorrido na direção correta, pequenos desvios para um lado ou outro não impedem que se chegue a essa finalidade. Existe um mito de que as medidas de desempenho existem para prejudicar as pessoas. Se estes indicadores estiverem causando esta impressão nas pessoas, então sua utilidade está sendo desviada do seu intuito maior, ou seja, melhorar os processos e as pessoas. Uma forma de evitar isso é criar e negociar uma visão comum entre os envolvidos com o programa educacional, a fim de esclarecer o que precisa ser analisado e porque precisa ser melhorado em termos de aprendizagem e atingimento de objetivos.

Um contrato didático ou pedagógico e, especificamente, sua parte avaliativa aqui enfatizada, mesmo admitindo-se sua dimensão conflitual, deve herdar, do pensamento de Bachelard: “os erros e obstáculos como ocasiões de aprender”(Astolfi apud Perrenoud, 1999:165); da idéia de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky: “reconhece-se que não se aprende sozinho e que certas competências são coletivas ou exigem, pelo menos, uma forma de cooperação”; das premissas da avaliação dialógica: “reconhece-se a negociação como uma modalidade legítima de trabalho em todos os níveis” (Perrenoud, 1999:165-166).

Neste contexto contratual, os programas de educação em organizações não podem abstrair o ambiente andragógico, onde a aprendizagem de adultos é caracterizada pelo autodirecionamento, o educando desempenha papel autônomo quanto ao seu desenvolvimento e aprendizagem, mesmo que mediado pelo papel do facilitador. A auto-avaliação, nesse cenário, passa a ter uma grande importância, inclusive na avaliação dos indicadores de aproveitamento definidos.

2.3. Pólo Morfológico

O pólo morfológico é um espaço arquitetônico que articula os conceitos, os elementos e as variáveis descritas nos pólos epistemológico e teórico e permite a construção do objeto científico através de modelos aplicativos (De Bruyne *et al.*, 1977).

Resgate-se um obstáculo epistemológico presente no processo de avaliação de programas de educação em organizações: “avaliar estes programas é tão complicado que se torna, praticamente, impossível fazê-lo”. Embora se reconhecendo a sua complexidade, a questão principal não é se deve ou não realizar a avaliação dos programas educacionais nas organizações, mas como fazê-lo, quais as formas e experiências existentes, nos níveis teórico e prático. Embora a decisão em fazer ou não um programa deva ser definida na sua fase inicial da processologia, ou seja, antes do programa, de acordo com uma análise prévia de sua viabilidade em termos de custos e benefícios. Vale salientar que um modelo, na epistemologia bachelardiana, é apenas um momento de deformação, um momento da problemática, uma estruturação provisória do sentido, logo passível de obstáculos, rupturas e erros que provocam novos modelos em um novo ciclo (De Bruyne *et al.*, 1977:170).

2.3.1. Modelos de Avaliação em Educação e Administração

Esta abordagem terá enfoque em duas vertentes, os modelos de avaliação nos campos da Educação e da Administração, esta última especificamente na Administração de Recursos Humanos e na função de Treinamento e Desenvolvimento (TyD) ou Educação Em organizações, como vem sendo tratada neste artigo.

Os primórdios da avaliação da aprendizagem encontram-se mesmo antes do primeiro livro sobre medição educacional, lançado em 1903 por Edward Lee Thorndike (1874-1949), mas foi com o modelo de Ralph W. Tyler o primeiro a causar grande impacto até hoje sentido no campo educacional. Verifica-se uma preocupação crescente, nas primeiras décadas do século XX, tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, em buscar uma associação entre a Educação e o processo sócio-econômico, ou seja, demonstrar, através de valores, os conhecimentos transmitidos pelo processo educacional. Isso torna evidente a necessidade de aperfeiçoamento no sistema de controle da educação, o que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa, da avaliação educacional e da tecnologia dos instrumentos de medida e avaliação (Vianna, 1998:73-74).

Dentre os modelos, de perspectiva contemporânea, foram analisados, na dissertação de mestrado, seis modelos, dos seguintes autores dos Estados Unidos: Tyler, Cronbach, Scriven, Stake, Parlett & Hamilton e Stufflebeam. Foram também investigados modelos de avaliação de programas educacionais voltados para organizações e percebeu-se que agregam princípios estabelecidos nos modelos da Educação. Dentre eles os modelos de Anthony Crandell Hamblin, de P. B. Warr, M. W. Bird e N. Rackham e de Donald L. Kirkpatrick. Além de algumas propostas aplicadas à realidade brasileira, como os modelos de Sérgio Foguel, Marlusia Saldanha, Marina Dutra e Sebastião M. da Silva.

Um dos objetivos do estudo foi verificar qual deles consegue sintetizar e integrar a maior quantidade de variáveis e que tenha credibilidade de aplicação nas organizações, a fim de utilizarmos como objeto de estudo para reorganização e melhoria da estrutura de seu sistema. Verificou-se que, em termos de estrutura e sistemas, o modelo de Kirkpatrick apresenta estas características, ao mesmo tempo em que consegue sintetizar os modelos voltados para avaliação de programas de educação em organizações.

2.3.2. O Modelo de Kirkpatrick

O modelo de Donald L. Kirkpatrick foi um dos pioneiros na elaboração de sistemas de avaliação de programas educacionais em ambientes organizacionais (Kanaane; Ortigoso, 2001:76). Apresentado, em sua primeira versão, em 1959 e prevê a existência de quatro níveis em avaliação de programas de educação em organizações, que, se aplicados todos em seqüência, constituem-se numa forma eficaz para avaliação de programas nas organizações. Kirkpatrick reconhece que o processo avaliativo torna-se mais complexo à medida que se avança nos níveis. Os níveis de avaliação do modelo são: reação, aprendizagem, comportamento e resultados.

No primeiro nível avalia-se a reação dos participantes ao programa de educação em organizações, com o objetivo de melhorá-lo através de mudanças nos conteúdos, no material didático, manutenção ou substituição de instrutores, melhor distribuição do horário e mudança do local do programa, além de servir de medida de satisfação do cliente (Kirkpatrick, 1998:19-20). O segundo nível de avaliação é a aprendizagem e busca obter informações sobre a variação de aprendizagem ocorrida durante o programa. O facilitador deve, principalmente nos programas internos de média ou longa duração, valorizar a história de vida profissional de cada treinando e preparar avaliações que visem resgatar conhecimentos e experiências adquiridas no trabalho e que podem ser socializados com os conteúdos transmitidos. O terceiro é o nível de comportamento que investiga a extensão da mudança de conduta e de procedimentos que ocorre após a participação em um programa. O objetivo deste nível é estabelecer se o comportamento dos participantes se modificou como resultado do programa (Boog, 1980:97). O último nível do modelo é o nível de resultados. O exame dos resultados organizacionais e dos objetivos ou metas organizacionais é o foco deste quarto nível. Porém, esta

etapa da avaliação de um programa apresenta-se ainda com maior grau de complexidade, pois, assim como o nível três, também insere a avaliação em um conjunto de inúmeras variáveis, das quais o programa é apenas uma delas. O programa de educação em organizações pode ser condição necessária, mas dificilmente será condição necessária e suficiente para a obtenção de um resultado organizacional. De qualquer forma, o atingimento ou superação de objetivos organizacionais já é um bom indício, pois, pelo menos, o programa não foi capaz de, sozinho, reduzir os resultados organizacionais ou causar prejuízos financeiros.

Kirkpatrick reconhece a importância de indicadores que permitam avaliar o futuro e não só o desempenho presente, além disso devem ser mais abrangentes em nível organizacional. Nestes aspectos, Kirkpatrick cita o “balanced scorecard”⁷ enquanto sistema de avaliação que também está fundamentado em quatro níveis de perspectivas distintas: financeiro, do cliente, de processos internos e de inovação e aprendizado (Kirkpatrick, 1998:89-90).

Outro objetivo deste trabalho é verificar se o modelo de Kirkpatrick vem sendo utilizado, parcial ou integralmente, em grandes organizações instaladas no Brasil. Essa constatação é confirmada no pólo técnico e para o desenvolvimento de um projeto de melhoria a este modelo é necessário a inserção, em sua estrutura, de novos conceitos teóricos em avaliação educacional.

2.3.3. Projeto de Melhoria ao Modelo de Kirkpatrick

O propósito deste projeto é ampliar a consistência do modelo de Kirkpatrick, inserindo-se, na sua estrutura, uma maior abrangência atingida por outros modelos de avaliação, novos conceitos desenvolvidos nos campos da Educação e da Administração e decorrentes do atual cenário em organizações, principalmente no que se refere a preocupação com o desenvolvimento contínuo de novas competências profissionais e funcionais integradas às estratégias da organização.

Este projeto considera a avaliação um fenômeno processual complexo, dinâmico, dialógico, contínuo, integrado, participativo, passível de novas melhorias, logo admitindo um “feedback” do próprio processo de avaliação; dirigida para o desenvolvimento e a aprendizagem, para o aprendiz, para o facilitador, para o programa e para a organização patrocinadora. A interação por meio do diálogo, pode ser facilitada com a negociação de acordos ou contratos antecipados e flexíveis de avaliação, identificados através de indicadores quantitativos e qualitativos de aproveitamento. Esse contrato deve também observar os objetivos definidos para o programa e para os seus conteúdos e disciplinas, além da definição, dentro das possibilidades e especificidades do programa, de indicadores de aproveitamento a serem analisados quanto ao seu atendimento (Lazarsfeld; Boudon apud Cohen; Franco, 1993:153-154)

Quanto a característica da medida, os indicadores de aproveitamento podem ser quantitativos, qualitativos ou mistos. Os indicadores quantitativos podem ser expressos por número absoluto, número relativo, porcentagem ou índice. Os indicadores qualitativos, por sua vez, podem ser expressos por descrições, percepções, respostas abertas, realização significativa, problema solucionado, pesquisa qualitativa etc. Os indicadores mistos são aqueles que conciliam aspectos quantitativos e qualitativos na análise. Quanto aos níveis de avaliação do modelo de Kirkpatrick, os indicadores de

⁷ “Balanced scorecard (BSC)” é um sistema de avaliação de desempenho em organizações que reconhece a insuficiência dos indicadores puramente financeiros. O conceito surgiu a partir de um artigo da “Harvard Business Review” escrito por Robert S. Kaplan e David P. Norton em 1992. O desempenho organizacional é medido em quatro perspectivas equilibradas: financeira, do cliente, dos processos internos e do aprendizado e crescimento. O conceito de “feedback” estratégico permite verificar, nas diferentes perspectivas, se a estratégia realmente corresponde às expectativas fixadas.

aproveitamento podem ser de reação, de aprendizagem, de comportamento e de resultados. Cabe ressaltar, porém, que no nível de avaliação de comportamento, inclui-se o aspecto do desempenho apresentado, pelo aprendiz, no ambiente de trabalho após sua participação no programa, como também o aspecto do potencial identificado pelo facilitador ou pelo gestor imediato, por ocasião da sua participação no programa e que deve ter relação e análise de proximidade com o perfil de competência profissional e funcional exigido pela organização.

O questionamento ao modelo de Kirkpatrick visa integrá-lo, numa abordagem de avaliação processual, ao novo cenário da educação em organizações e às exigências de maior competitividade, inovação, foco na competência essencial e, por conseqüência, a necessidade permanente de aperfeiçoamento das competências profissionais e funcionais dentro das organizações. Embora considerando a complexidade do processo avaliativo e o que Kirkpatrick coloca, usando uma analogia com a linguagem judicial no que se refere aos termos provas e evidências, que um réu só é considerado culpado ou quando há provas ou quando há evidências tão fortes que não pode haver nenhuma dúvida razoável sobre a culpabilidade do mesmo. “Quando olhamos para a medição da reação, aprendizagem, comportamento e resultados, podemos ver que evidências são muito mais fáceis de obter que provas. Em alguns casos, provas são quase impossíveis de obter” (Kirkpatrick apud Boog, 1978:56).

2.4. Pólo técnico

Os procedimentos de coleta das informações são tratados neste eixo metodológico. As pesquisas incumbem-se da coleta e análise dos dados em função dos quais elabora seus fatos. O pólo técnico é o momento da observação, do relato dos fatos, enquanto o pólo teórico é o momento da interpretação e da explicação destes fatos. O pólo epistemológico, por sua vez, está diretamente ligado a coleta de dados face a sua tarefa de vigilância reflexiva a respeito da formulação de seu objeto (De Bruyne *et al.*, 1977:201-204).

2.4.1 Pesquisa sobre a Aplicação do Modelo de Kirkpatrick em Grandes Organizações Instaladas no Brasil

O modo de investigação científica, aqui empreendido, visa conhecer, no ambiente de algumas organizações de grande porte⁸ instaladas no Brasil, a prática avaliativa, consciente ou inconsciente, formal ou empírica, segundo o modelo de Kirkpatrick e seus quatro níveis de avaliação.

A problemática que envolve e viabiliza a pesquisa é traduzida na seguinte pergunta de formulação: o modelo de Kirkpatrick está sendo aplicado, mesmo que parcialmente, nas grandes organizações instaladas no Brasil? Como estão sendo aplicados os quatro níveis de avaliação deste modelo em grandes organizacionais instaladas no Brasil? (Gil, 1991:29-33). A fim de realizar essa investigação científica, a solução para as perguntas, adotar-se-á uma pesquisa amparada no racionalismo aplicado de Bachelard e que se enquadra como exploratória, quanto aos seus objetivos, e aplicada, quanto ao seu conteúdo (Munhoz, 1989:31).

No processo de seleção de potenciais organizações participantes, foi encaminhado um informativo sobre a pesquisa e seus objetivos, além da garantia do retorno das informações coletadas no conjunto de organizações a serem encaminhadas, ao final do processo, para todas as organizações

⁸ Segundo o critério de classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é considerada Grande Organização (GE): No setor industrial com quadro acima de 500 empregados e no setor de comércio e serviços acima de 100 empregados.

participantes, porém sem qualquer identificação das práticas de avaliação de programas educacionais-organizacionais. Esse retorno teve o objetivo de promover melhorias nos procedimentos de avaliação realizados pelas organizações participantes através do conhecimento de outras práticas do mercado. Foram contatadas, via seus “e-mails” e “sites” na “internet” um total de quinze grandes organizações instaladas no Brasil que se adequavam aos requisitos de grande organização que aplicavam modelos de avaliação de ações de educação em organizações, sendo que apenas cinco retornaram o questionário devidamente preenchido.

Dentre os procedimentos técnicos da presente pesquisa, o processo de coleta de dados é baseado em questionário aplicado à distância, através de “e-mail” e via “internet”, enviado, juntamente com mensagem eletrônica contemplando uma correspondência formal às organizações participantes por meio de critérios de requisitos e encaminhados diretamente às pessoas de contato nestas organizações. Gestores ou profissionais de recursos humanos ficaram sob a inteira responsabilidade de preenchimento dos dados, porém em interação com o pesquisador, via telefone ou “e-mail”, no caso de esclarecimento de quaisquer dúvidas sobre a pesquisa.

As questões empregadas foram do tipo abertas e exploram respostas descritivas procurando conhecer os procedimentos de avaliação empregados pelas organizações, mas que também sugerem a coleta de dados quantitativos ou numéricos relativos as informações objetivas sobre a função de educação em organizações e seus investimentos anuais, quantidade de profissionais, oportunidades, horas de treinamento por colaborador etc.

O questionário foi segmentado em duas seções: a Seção “A” que busca obter dados sobre as organizações e seus perfis descritos anteriormente; e a Seção “B” que abrange vinte e seis questões e objetivam a coleta de dados sobre o processo de educação em organizações e a avaliação de seus programas conforme o modelo de Kirkpatrick.

A análise e a interpretação dos resultados consideraram o conjunto de informações “*ipis litteris*” obtidas das organizações participantes, oferecendo uma análise deste grupamento de grandes organizações para cada questão, sendo, sempre que possível e necessário, um cruzamento ou comparação com respostas apresentadas em outras questões.

Tomando-se por base a variável “processo de avaliação de programas de educação organizacional”, vê-se que, embora a pergunta estivesse relacionada a uma avaliação processual (antes, durante e após a realização de programa) as respostas entraram no aspecto dos níveis do modelo de Kirkpatrick. A maioria das organizações do grupo consultado realiza, pelo menos, as avaliações nos níveis de reação e aprendizagem. Apenas a organização “E” informou que realiza todos os níveis do modelo de Kirkpatrick, embora somente em casos específicos, conforme o Quadro 1 a seguir.

Em uma análise global dos resultados apresentados pelo conjunto de organizações participantes e de acordo com as perguntas formuladas para a pesquisa, verifica-se que o modelo de Kirkpatrick está realmente sendo aplicado nas cinco grandes organizações instaladas no Brasil, mesmo que parcialmente quanto aos quatro níveis de avaliação. Constatou-se a predominância dos níveis de reação e aprendizagem, embora os níveis de comportamento e resultados também já estejam presentes no processo avaliativo de algumas organizações.

QUADRO 1. PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO ORGANIZACIONAL.

<i>Organização</i>	<i>Respostas Apresentadas</i>
A	"A organização aplica, há vários anos, instrumentos de avaliação durante o programa e imediatamente ao seu final (reação e aprendizagem)".
B	"A avaliação e análise prévia dos programas é realizada pela área de Recursos Humanos. A avaliação dentro do período de realização do programa é realizada entre a área solicitante / treinanda e a área de Recursos Humanos. E a avaliação pós-treinamento é efetuada pela área solicitante / treinanda, sendo então encaminhada à área de Recursos Humanos para análise e controle. A construção deste processo foi conduzida pela área de Recursos Humanos".
C	"Iniciamos com as avaliações de reação: depois fizemos as avaliações iniciais da necessidade de T&D e posteriormente as de resultados do treinamento."
D	"Realizamos atualmente em todos os treinamentos a Avaliação de Reação, que foi desenvolvida pela área de treinamento, através de literaturas e da própria experiência. Nos treinamentos relacionados com o Plano de Desenvolvimento para Horistas (Plano de Carreira) há Avaliação do Conhecimento ou aprendizagem, que é desenvolvida e atualizada pelos próprios instrutores em consenso com a área de treinamento".
E	"Avaliação de Reação durante e logo após o treinamento; Avaliação de aprendizagem (onde aplicável); e Avaliação de impacto na performance do treinando e impacto na organização (em casos específicos)".

A forma como estes quatro níveis estão sendo aplicados são bastante diferentes em termos de procedimentos e práticas, uma vez que dependem de variáveis específicas de cada organização, como o tipo de negócio, o segmento de mercado, as estratégias organizacionais, os níveis de avanços tecnológico e organizacional. Algumas estão mais avançadas em termos de políticas e práticas de recursos humanos, outras mais evoluídas em termos de sistemas de indicadores.

Torna-se importante conhecer outras realidades e informações em uma amostra maior de organizações instaladas no país, complementando e confirmando os resultados obtidos com a amostra de 33% (n = 5) do total de organizações que receberam a pesquisa. Segundo pesquisa de caráter mais quantitativo realizada pela ABRH-NACIONAL (1999, p. 144-152) junto a organizações instaladas no Brasil durante segundo semestre de 1998⁹, 74% das 269 organizações consultadas afirmaram que adotam políticas de treinamento, 59% adotam política de desenvolvimento e 37% já adotam política de educação. Na demonstração do tópico de avaliação de programas de treinamento, verifica-se que em 32% das organizações é realizada, de forma prioritária, através de avaliação de resultados de performance, seguindo-se de entrevistas de acompanhamento em 31% e aplicação de testes para verificação de aprendizagem em 17% das organizações participantes.

A pesquisa, de enfoque mais qualitativo, realizada em pequena amostra de grandes organizações, apresenta resultados de conclusões parecidas com a pesquisa da ABRH, no que tange as aplicações dos níveis de avaliação de Kirkpatrick por organizações brasileiras, porém, torna-se necessário adaptar este modelo ao novo cenário em organizações de competitividade, inovações tecnológicas e sua conseqüente, exigência de melhores perfis de competência profissional.

3. CONCLUSÃO

A avaliação de programas de educação em organizações defronta-se, devido a sua complexidade, com uma ampla variedade de questionamentos metodológicos que passam pelo

⁹ Trata-se de ampla pesquisa realizada pela ABRH-Nacional (Associação Brasileira de Recursos Humanos), com a participação de 269 organizações de diversos portes, espalhadas por 16 estados brasileiros, realizada no segundo semestre de 1998 e buscando, dentre outros objetivos, retratar a realidade da área de recursos humanos nas organizações instaladas no Brasil.

verdadeiro papel da avaliação no processo de aprendizagem e desenvolvimento e sua agregação de resultados para os principais agentes envolvidos no ambiente de organizações escolares e de outros tipos.

Hodiernamente, conforme ficou comprovado por análises teóricas do cenário mundial pós-1970, o processo de educação em organizações faz parte do conjunto de processos organizacionais estratégicos, pois absorve o desenvolvimento profissional das pessoas, que, por sua vez, é uma exigência cada vez mais necessária na transformação e criação de novos negócios e pela globalização dos mercados, onde as inovações tecnológicas, a qualidade dos produtos e dos serviços tornara-se condições básicas neste novo panorama das organizações.

O momento atual está mais para inovar em avaliação do que reproduzir os modelos tradicionais, pois estes, embora importantes e validados em suas respectivas épocas e mesmo sendo representantes concretos, nos dizeres de Bachelard, das rupturas e melhorias no fenômeno avaliativo, não conseguem atender a todos os problemas emergidos do novo cenário em organizações, além de questões complexas que a sociedade, a Educação e a Administração vêm colocando de forma mais constante e tempestiva.

Conclui-se que, sendo um fenômeno complexo, a avaliação não conseguirá ser plenamente precisa de forma a abranger todos os aspectos de um programa de educação em organizações, mas quanto mais abrangente, mais agregará subsídio ao grau de conhecimento acerca do programa ou mais servirá aos processos de tomada de decisões, juízo de valor ou medida de desempenho e potencial, além de promover seu real sentido, ou seja, facilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento para todos os seus agentes envolvidos. O modelo de Kirkpatrick pode ser um ponto de partida para a obtenção destes propósitos, haja vista seu pioneirismo ainda estar fortalecido com o emprego dos seus níveis componentes de avaliação: reação, aprendizagem, comportamento e resultados, junto a todas as cinco grandes organizações consultadas na pesquisa de campo, e também em 32% das 269 organizações consultadas pela ABRH-NACIONAL (1999).

Este artigo não pretende exaurir as limitações e possibilidades da avaliação de programas de educação em organizações escolares e não-escolares. Há sim, uma intenção implícita de fomentar novas discussões ao tema, de forma a oferecer melhor caráter científico e aplicativo e a melhor regrá-lo com novos fundamentos de outras ciências como a Educação, a Administração e a Psicopedagogia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRH-NACIONAL - Associação Brasileira de Recursos Humanos (1999). *Evolução, práticas e retrato atual de recursos humanos no Brasil*. Rio de Janeiro: ABRH NACIONAL.
- Associação Brasileira de Anunciantes (s.d.). *Guia de eventos*. São Paulo: Associação Brasileira de Anunciantes.
- Azevedo, F.C. (1995). *Estruturalismo: um momento de corte e redescoberta*. Rio de Janeiro: PUC.
- Bachelard, G. (1968). *A formação do espírito científico*. (La formation de l'esprit scientifique). Trad. de Juvenal Hahne Júnior. Rio de Janeiro, Biblioteca Tempo Universitário.
- Bastos, O.P.M. (1994). Diagnóstico e avaliação de TyD: processo de TyD. In: Boog, G.G. (coord). *Manual de Treinamento e Desenvolvimento/ ABTD, Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento*. São Paulo: Makron Books.
- Bloom, B.S. (1988). *Taxonomia de objetivos educacionais: 1. domínio cognitivo*. (Taxonomy of Education Objectives). Trad. Flávia Maria Sant'Anna. Rio de Janeiro:Globo.

- Boog, G.G. (coord). (1994). *Manual de Treinamento e Desenvolvimento/ ABTD, Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento*. São Paulo: Makron Books.
- Boog, G.G. (1978). *Critérios de decisão para investimentos em treinamento e desenvolvimento de recursos humanos*. São Paulo, Fundação Getúlio Vargas.
- Cohen, E. y Franco, R. (1993). *Avaliação de programas sociais*. (Evaluación de proyectos sociales). Petrópolis: Vozes.
- De Bruyne, P.; Herman, J. y Schoutheete, M. (1977). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. (“Dynamique de la recherche en sciences sociales”). Rio de Janeiro:F. Alves.
- Demo, P. (1999). *Mitologias da avaliação: de como ignorar em vez de enfrentar problemas*. Campinas: Autores Associados.
- Depresbiteris, L. (1989). *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU.
- Dosse, F. (1993). *História do estruturalismo, v. 1: o campo do signo, 1945-1966 (Histoire du structuralisme I. le champ du signe, 1945-1966)*. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo, Ensaio/Campinas, Univ. Estadual de Campinas, 447p.
- Ferreira, P.P. (1985). *Treinamento de pessoal: a técnico-pedagogia do treinamento*. São Paulo: Atlas.
- Feuillette, I. (1991). *RH: o novo perfil do treinador: como preparar, conduzir e avaliar um processo de treinamento*. São Paulo: Nobel.
- Gil, A.C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo:Atlas.
- Kanaane, R.; Ortigoso, S.A.F. (2001). *Manual de treinamento e desenvolvimento do potencial humano*. São Paulo: Atlas.
- Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco:Berret-Koehler Publishers.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. NJ: Prentice Hall.
- Lima, M.A.M (2005). *Avaliação de programas educacionais em organizações: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento*. Fortaleza: Editora UFC.
- Lucena, M.D. da S. (1992). *Avaliação de desempenho*. São Paulo: Atlas.
- Malvezzi, S. (1994). Do taylorismo ao comportamentalismo: 90 anos de desenvolvimento de recursos humanos. In: Boog, G.G. (coord). *Manual de treinamento e desenvolvimento/ABTD, Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento*. São Paulo:Makron Books,.
- Merle, E.A. et al. (1990). *A Função de Administração de Recursos Humanos nos Bancos*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Ciência Bancária (IBCB).
- Moll, L.C. (1996). *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Moreira, D. A. (1996). *Dimensões do desempenho em manufatura e serviços*. São Paulo:Pioneira.
- Munhoz, D. G. (1989). *Economia aplicada: técnicas de pesquisa e análise econômica*. Brasília:UnB.
- Nery, A. A. (org.). (1999). *Gestão de RH por competências e a empregabilidade*. Campinas:Papirus.
- Oliveira, M. K. de. (1993). *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo:Scipione.
- Perez Gómez, A.I.; Sacristán, J. (1998). *G. Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre:Artes Médicas Sul.
- Rego, T.C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis:Vozes.
- Romão, J.E. (1998). *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo:Cortez.
- Sink, D. S.; Tuttle, T. C. (1993). *Planejamento e medição para a performance*. Rio de Janeiro: Qualitymark.

Trasatti, S.R.; Costa, M.I. (1999). Administração de recursos humanos por competências: a gestão do novo contrato entre pessoas e organizações do terceiro milênio. In: Nery, A.A. (Org.). *Gestão de RH por competências e a empregabilidade*. Campinas: Papirus.

Triviños, A.N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas.

Viana, M.A.F. (1991). *Reestruturação competitiva*. Rio de Janeiro: Mapa 8.

Vianna, H.M. (1998). Avaliação e objetivos: Ralph W. Tyler. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, 17, pp.73-93.

Vieira de carvalho, A. (1988). *Treinamento de recursos humanos*. São Paulo: Pioneira.