

## UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O ESTÁGIO DA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA

**Marcos Marinelli**

Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação –  
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Avaliação Educacional –  
marinellimarcos@uol.com.br

**Terezinha de Jesus Pinheiro Maciel**

Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Economia,  
Administração, Atuária e Contabilidade – terezpm@hotmail.com

### Introdução

Houve uma época em que os conhecimentos e saberes apreendidos nas instituições de ensino formavam uma bagagem intelectual para a vida inteira. Um diploma não era apenas um título, mas certificado de competência vitalícia. Esse tempo passou, e apenas a lembrança pode preservá-lo.

Os tempos atuais são outros, nem melhores, nem piores, mas diferentes. Não basta acumular-se conhecimentos para depois deles usufruir. É essencial estar preparado para aproveitar e explorar todas as possibilidades de aprendizado, da atualização, do enriquecimento, para enfrentamento das mudanças que a todo momento nos envolvem.

O foco da educação mudou da memorização de conteúdos repetidamente transmitidos, para o saber-aprender, a autonomia intelectual e o desenvolvimento de competências e habilidades (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a, 2000b).

A tendência de se considerar os conhecimentos como algo estável e restrito à academia constitui um dos obstáculos que dificultam a incorporação da educação, notadamente a superior, a um contexto mais amplo, no qual os conhecimentos não são percebidos como permanentes (por apontar como características básicas a flexibilidade e a mudança), nem são



propriedades das instituições de ensino (pelo fato de o conhecimento estar presente em múltiplas fontes e ser desenvolvido em múltiplos processos sociais – sociedade do conhecimento) (ZABALZA, 2004).

Nesse contexto, a formação inicial torna-se insuficiente, apontando para a permanente necessidade de complementação da educação, sendo esta mais integrada aos locais de trabalho e às expectativas de necessidades dos indivíduos e das organizações, transformando os locais de trabalho em organizações de aprendizagem.

Segundo Eboli (1999), essa circunstância aponta diretamente para um importante aspecto da criação de vantagem competitiva sustentável: a organização comprometendo-se com a educação e o desenvolvimento dos colaboradores, ensejando o surgimento da idéia da educação corporativa como elemento eficaz para o desenvolvimento e o alinhamento dos talentos humanos às estratégias empresariais.

Para fazer frente ao crescente aumento de investimentos na área de educação corporativa (EBOLI, 2004; RUAS, 2005), a avaliação assume papel fundamental. A avaliação de programas de educação corporativa, aí incluída a educação formal patrocinada pelas organizações, quando realizada de forma efetiva, possibilita contemplar a maioria dos problemas que envolvem os programas de educação corporativa. Isso se justifica devido à permanente necessidade de melhoria das competências profissionais, em face das exigências de competitividade e inovação pelas organizações (LIMA, 2005).

Entretanto, apesar do comprometimento das organizações com a educação e o desenvolvimento dos seus colaboradores, percebe-se que ainda é tímida a sistemática de avaliação dos investimentos com os programas de educação corporativa, e mesmo aquelas que adotam esse tipo de avaliação não o fazem no nível da avaliação de resultados obtidos com o treinamento (EBOLI, 2005b).

Por outro lado, percebe-se uma crescente preocupação sobre o tema, seja na academia, através dos seus pesquisadores, seja nas organizações, por meio dos profissionais que militam na área.

A avaliação e a mensuração do esforço educacional realizado pela educação corporativa é um aspecto importante, e devendo servir de apoio à avaliação da relação custo/benefício do investimento realizado, do esforço despendido pelos participantes, da tecnologia utilizada e do alcance das metas previstas em função do negócio da organização (BOOG, 2001).

Um dos desafios dos modelos de avaliação de programas de educação corporativa é verificar as contribuições dos programas em termos de seus efeitos em níveis distintos (indivíduos, grupos e organização).

O presente trabalho tem como objetivo geral apresentar, analisar e comparar os modelos de avaliação de programas de educação corporativa presentes na literatura em língua portuguesa e inglesa, produzidos desde 1959, e que têm sido mencionados como instrumentos utilizados para avaliação de programas de educação corporativa.

Como objetivos específicos, destacam-se, ainda: (1) identificar os modelos de avaliação de programas de educação corporativa presentes na literatura em língua portuguesa e inglesa, produzidos a partir de 1959; (2) descrever os aspectos conceituais e metodológicos desses modelos; (3) verificar se os modelos de Kirkpatrick (1959) e Hamblin (1978) fundamentam a maior parte dos modelos de avaliação de programas de educação corporativa; (4) investigar se, no pressuposto teórico dos modelos desses dois autores, há relações de causalidade e correlações positivas, estatisticamente significativas entre os diferentes níveis de avaliação, apresentando sustentabilidade com base na literatura estudada; e (5) verificar e analisar se há outros modelos que expliquem as relações de causalidade e correlações entre os diferentes níveis de avaliação de programas de educação corporativa.



As questões a serem respondidas foram: (1) Que modelos de avaliação de programas de educação corporativa vêm sendo divulgados e descritos na literatura em língua portuguesa e inglesa, a partir do modelo apresentado por Kirkpatrick (1959)?; e (2) Esses modelos têm demonstrado consistência teórica, no tocante aos elementos e fases que os compõem, ou há novas formas de avaliar programas de educação corporativa?

Estas perguntas estão vinculadas aos seguintes pressupostos: (1) os modelos de Kirkpatrick (1959) e Hamblin (1978) fundamentam parte dos modelos de avaliação de programas de educação corporativa; (2) o pressuposto teórico dos modelos de Kirkpatrick (1959) e Hamblin (1978) – há relações de causalidade e correlações positivas, estatisticamente significativas entre os diferentes níveis de avaliação – vem sendo questionado empiricamente; e (3) há outros modelos que explicam as relações de causalidade e correlações entre os diferentes níveis de avaliação de programas de educação corporativa.

### Referencial teórico

A avaliação de programas é um tipo especial de pesquisa aplicada, elaborada para avaliar programas, geralmente programas sociais de melhoramentos, tais como: educação remediatória, reformas no bem-estar social, métodos de ensino inovadores, sistemas de distribuição de serviços de saúde, programas de treinamento de pessoal e afins (SELLTIZ et al. apud DEPRESBITERIS, 1989).

Esse tipo de avaliação tornou-se mais conhecido na década de 1950, quando se passou a exigir avaliações mais amplas, envolvendo maior número de variáveis de um programa educacional (TALMAGE apud DEPRESBITERIS, 1989).

Avaliação de treinamento supõe uma análise do desenvolvimento do programa, desde o planejamento, até o momento em que se possam constatar os efeitos produzidos pelo

programa sobre os treinandos e o próprio sistema de treinamento, bem como nos resultados organizacionais (SILVA, 1983).

A avaliação envolve cinco momentos: (1) antes do treinamento (verificar se há necessidade de treinamento anterior ao programa); (2) no início do treinamento (levantamento de expectativas e pré-teste); (3) durante o treinamento (avaliação informal e avaliação parcial); (4) ao final do treinamento (avaliação final e pós-teste); e (5) após a conclusão do treinamento (avaliação pós-programa) (CARVALHO; NASCIMENTO, 1993).

Do ponto de vista cronológico e de interdependência, o processo de avaliação de educação corporativa compõe-se de cinco fases, distribuídas em duas etapas, conforme representado na Figura 1.

Segundo Lima (2005), essas fases ocorrem em série, podendo, porém, ser superpostas de maneira tal que cada etapa pode ser iniciada antes da conclusão da sua antecessora.

A etapa imediata engloba os processos que ocorrem no instante imediato ou de curto prazo, enquanto a etapa mediata compreende os processos no médio e longo prazos.

Já Eboli (2002, 2004) faz referência a três etapas: antes, durante e após o treinamento.

A avaliação anterior ao treinamento deve iniciar-se com uma análise das necessidades que precedem o treinamento. O objetivo do treinamento é estreitar o *gap* entre o comportamento de entrada e o final. Eboli (2002, 2004) sugere alguns pontos a ser abordados antes do desenho, desenvolvimento e aplicação do treinamento, para se alcançar esse objetivo: (1) O que os profissionais pretendem aprender com o treinamento? (2) O que os treinandos precisam aprender? (3) Quais as competências requeridas dos participantes? (4) Quais fatores do ambiente de trabalho irão sustentar o desempenho desejado? (5) Quais os resultados esperados? Realísticos? Desejáveis? Mensuráveis? (6) Qual a natureza e o tamanho do *gap* entre o comportamento de entrada e o final? Quais os recursos exis-



tentes para facilitar a aprendizagem? Qual a relação entre o custo do treinamento e o benefício estimado?

A avaliação durante o treinamento possibilita a adoção de medidas corretivas durante o processo. Nessa etapa, torna-se essencial responder às seguintes perguntas: (1) As condições de aprendizagem são favoráveis? (2) Os participantes estão aprendendo? (3) O conteúdo é relevante? e (4) Os participantes aproveitam a própria experiência?

A avaliação depois do treinamento procura mensurar quanto os participantes aprenderam. A crescente ênfase no desempenho no local de trabalho e no retorno sobre o investimento tem levado treinadores a avaliar o impacto do treinamento meses após sua conclusão. Dessa maneira, torna-se possível medir quanto os participantes estão aplicando o que aprenderam. Para tanto, Eboli (2002, 2004) sugere alguns questionamentos cujas respostas irão auxiliar na avaliação da performance: (1) Que fatores do cotidiano de trabalho estão apoiando ou dificultando a performance desejada? (2) O que poderia ser feito para intensificar os fatores favoráveis e reduzir os desfavoráveis? (3) Que aspectos do treinamento revelaram-se mais importantes? E quais os aspectos menos importantes? (4) Que mudanças podem ser percebidas no comportamento pré-treinamento e pós-treinamento? e (5) Qual o valor monetizado dessas mudanças?

Ainda com relação a esse tópico, muitas organizações utilizam o modelo de avaliação de quatro níveis de Kirkpatrick (1959), conforme explicitado no Quadro 1.

As reações dizem respeito a medidas de satisfação com o treinamento em termos de qualidade dos programas, instalações e desempenho dos instrutores. A aprendizagem representa a avaliação das diferenças de desempenho dos treinandos antes e depois do treinamento, em termos dos objetivos instrucionais. O comportamento no cargo envolve as melhorias no desempenho do treinando no trabalho, decorrentes da apli-

cação do que foi aprendido no treinamento. Os resultados abordam as mudanças ocorridas no nível da organização em decorrência do treinamento.

A abordagem tradicional de Kirkpatrick (1959), modificada por Hamblin (1978), que desdobrou o quarto nível de avaliação em dois, e propôs cinco níveis de avaliação de treinamento, muito usada em diferentes pesquisas e organizações, recomenda a avaliação da eficácia de programas de educação corporativa em cinco níveis: reação, aprendizagem, comportamento no cargo, mudança organizacional e valor final, positivamente relacionados entre si (HAMBLIN, 1978).

Dessa maneira, um treinando satisfeito com o curso (reação) aprenderia melhor (aprendizagem), aplicaria em seu trabalho os conhecimentos adquiridos (comportamento no cargo), e essa aplicação produziria efeitos positivos nos grupos e na organização (mudança organizacional), o que melhoraria a qualidade de produtos e serviços e resultados (valor final).

### **Metodologia de pesquisa**

Quanto aos fins ou objetivos a tipologia da pesquisa apresenta características, tanto de pesquisas exploratórias como descritivas, e quanto à abordagem ou objeto, como bibliográfica. A técnica utilizada para o exame da pesquisa bibliográfica foi a análise de conteúdo.

### **Descrição dos procedimentos de aplicação da pesquisa**

Os procedimentos utilizados na metodologia do presente trabalho envolveram inicialmente uma pesquisa bibliográfica exploratória e posteriormente uma pesquisa bibliográfica descritiva, conforme ilustrado na Figura 2.

A pesquisa exploratória envolveu as seguintes etapas: (1) escolha do tema; (2) levantamento bibliográfico preliminar; (3)



formulação do problema, especificação dos objetivos e pressupostos; (4) elaboração do plano de assunto; (5) busca e obtenção das fontes; (6) leitura do material; e (7) fichamento (GIL, 2002, p. 59-85; SALVADOR, 1970, p. 34-43).

Na pesquisa exploratória, foram analisados 418 referências bibliográficas, conforme ilustrado no Quadro 2.

A pesquisa descritiva compreendeu as seguintes etapas: (1) revisão dos objetivos do estudo; (2) reformulação das questões, objetivos e pressupostos; (3) reelaboração do plano de assunto; (4) coleta, sistematização e classificação dos dados; (5) leitura do material; (6) análise dos conteúdos, objetivando interpretar os dados e responder às perguntas formuladas, bem como testar os pressupostos; e (7) organização lógica do assunto e redação do texto.

A investigação abrangeu o período de 1959 até os dias atuais, e, quanto ao espaço, envolveu estudos nacionais e na língua inglesa.

Após a filtragem e delimitação do material pesquisado, permaneceram 282 títulos, discriminados conforme explicitado no Quadro 3.

Na análise de conteúdo foram empregadas as seguintes fases: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; e (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977; COOPER; SHINDLER, 2003). Na análise de conteúdo, foram utilizadas a análise categorial (de categorias) e a análise das relações (co-ocorrências) (BARDIN, 1977). Na análise categorial (de categorias) considerou-se duas etapas: (1) inventário – isolamento dos elementos; e (2) classificação – repartir os elementos, impondo organização às mensagens (BARDIN, 1977).

A análise das relações (co-ocorrências) envolveu: (1) escolha das unidades de registro – palavras-chave e a categorização por temas; (2) escolha das unidades de contexto e o recorte do texto em fragmentos; (3) codificação – presença ou ausência de cada unidade de registro (elemento) em cada unidade do con-



texto; comparação das co-ocorrências; e (4) representação e interpretação dos resultados (BARDIN, 1977).

### Análise dos Resultados

O quadro 4, traz uma representação dos modelos de avaliação de programas de educação corporativa, com a indicação dos níveis que compõem cada modelo.

Ao se analisar os modelos de avaliação em educação corporativa, percebe-se um esforço para aglutinar as contribuições dos modelos tradicionais da avaliação de programas de educação corporativa, tal qual os de Kirkpatrick e Hamblin, bem como os modelos clássicos da avaliação em educação, como os de Tyler, Scriven e Stufflebeam.

Na análise da literatura, revelou-se grande variedade de definições e medidas referentes aos níveis de avaliação; a presença de poucas pesquisas e obras na literatura nacional sobre o ROI, bem como abordando os modelos multinível de educação corporativa, apresentando-se predominantemente a bibliografia em inglês, notadamente a produção norte-americana.

Destaque-se o equilíbrio entre a presença dos modelos de quatro níveis de Kirkpatrick (60%) e o modelo de cinco níveis de Hamblin (40%).

Com relação às terminologias utilizadas pelos diversos autores para cada um dos níveis, pode-se depreender que, apesar de ser diferentes, a maioria dos modelos descritos no Quadro 4 traz no seu arcabouço os modelos referenciais de Kirkpatrick (1959) e Hamblin (1978), validando-se o pressuposto de que os modelos de ambos continuam como base na formulação dos modelos de avaliação de programas de educação corporativa.

Outro ponto identificado relaciona-se à inexistência de esforços no sentido de explicar as ligações entre os diferentes tipos de análise (indivíduo, equipe e organização) que com-



põem os fenômenos organizacionais estudados, obstáculo ainda a ser vencido. Para alcançar essa compreensão, seria necessária uma abordagem multinível (ABBAD, PILATI, PANTOJA, 2003; SALLORENZO et al., 2004).

Além dos modelos relacionados no quadro 4, também há os modelos multivariados, que por suas especificidades não foram considerados para a composição deste quadro, mas são aqui analisados.

De acordo com essa abordagem, tanto as organizações podem influenciar os comportamentos dos indivíduos quanto os indivíduos podem modificar os processos organizacionais. As organizações são sistemas multinível, em que o nível inferior (indivíduo) está contido nos níveis mais abrangentes (grupo e organização), e as variáveis contextuais, medidas em todos os níveis, deveriam ter seus efeitos analisados sobre os processos horizontais e verticais de transferência de treinamento (KLEIN; KOSLOWSKI, 2000).

A transferência horizontal abrange os processos de transmissão em um mesmo nível de análise, de maneira que a transferência no nível individual se relaciona ao processo de disseminação de conhecimentos, habilidades e atitudes de um indivíduo para outro; no nível grupal, de um grupo para outro; e, no nível organizacional, de uma organização para outra. A transferência sofre influência do contexto organizacional, e vice-versa.

Já a transferência vertical engloba os relacionamentos de um nível para o outro em dois sentidos: “topo-descida” e “base-subida”. O impacto de treinamento no nível da organização constitui um fenômeno “base-subida”, pois é o indivíduo que é treinado. Espera-se que o desempenho individual seja aperfeiçoado, e que gere mudanças no grupo de trabalho e na organização. Além das ligações entre os diferentes níveis, esse modelo analisa seus relacionamentos recíprocos.

Nesse sentido, os níveis são definidos de acordo com o fenômeno a ser investigado pelo pesquisador. O impacto de

treinamento no desempenho do indivíduo pode ser decorrência do próprio indivíduo (motivação), do grupo ao qual ele pertence (tamanho, qualidade da interação) e do tipo de organização (pública ou privada). A Figura 3 ilustra os dois tipos de influência tratados na abordagem multinível.

Quanto à análise dos conteúdos da literatura empreendida neste trabalho, percebeu-se que as contribuições detiveram-se mais nos efeitos da aprendizagem e no desempenho dos treinandos, pouco se investigando sobre os efeitos no grupo, unidades de trabalho e organizações (comportamento no trabalho e resultados), pensamento esse confirmado por Sallas e Cannon-Bowers (2001). Evidencia-se, assim, que o esforço em educação corporativa seja na forma do investimento ou do retorno da aprendizagem, precisa ser mais bem explorado em termos de literatura.

A análise dos cinco estudos secundários descritos neste trabalho (ABRH, 1999; BORGES-ANDRADE, 2000; EBOLI, 2005a, 2005b; GDKIAN; SILVA, 2001, 2002; PALMEIRA, 2004; PHILLIPS, 1997 apud FREITAS; BORGES-ANDRADE, 2004) apontou que apenas uma das pesquisas tratou, de forma mais direta, da avaliação de programas de educação corporativa, o que demonstra a necessidade de estudos mais aprofundados nessa área, inclusive com maior detalhamento dos níveis quatro e cinco de avaliação, cabendo avanços com novas pesquisas.

Na análise destas pesquisas, considerando-se os níveis de avaliação de programas de educação corporativa propostos pela metodologia de Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978), percebeu-se uma evolução no aumento do percentual da utilização dos níveis 3 (comportamento no cargo) e 4 (resultados do negócio e retorno sobre investimento sobre o treinamento) pelas organizações norte-americanas, passando de 16% e 4%, em 1997, para 67% e 45%, em 2000, respectivamente (PHILLIPS, 1997; ALLEN, 2002).

Já pesquisa realizada pela *American Society for Training & Development* (ASTD) apontou que em 1995, o nível de com-



portamento no cargo era avaliado por 13% das empresas norte-americanas, enquanto o nível de resultados, por 3%. Em 2004, esse índice aumentou para 20% e 7%, respectivamente, demonstrando ligeira melhora na avaliação nesses níveis (CASTRO, 2005, p. 113).

Outro aspecto relaciona-se ao pressuposto das relações de causalidade e correlações positivas, estatisticamente significativas entre os diferentes níveis de avaliação de programas educacionais dos modelos de Kirkpatrick (1959) e Hamblin (1978). Sobre esse tópico, corroborando a visão de Abbad, Pilati e Pantoja (2003, p. 212-213), que também analisaram a produção nacional e estrangeira no período de 1998 a 2001, bem como de Sallorenzo et al. (2004, p. 5), Silva (1983, p. 70) e Zerbini e Abbad (2005, p. 4), resultados de pesquisas de autores nacionais e estrangeiros questionam a validade de alguns dos mais importantes pressupostos teóricos, entre os quais o que supõe relações de causalidade ou correlações positivas e estatisticamente significativas entre os diferentes níveis de avaliação.

Os resultados das pesquisas desses autores demonstraram que o sucesso de um curso em determinado nível não necessariamente produz o mesmo resultado nos níveis subsequentes. O nível de reação tende a estar fracamente relacionado aos demais critérios, havendo, também, correlações baixas entre aprendizagem, comportamento no cargo e resultados (ABBAD; PILATI; PANTOJA, 2003, p. 212-213; SALLORENZO et al., 2004, p. 5; ZERBINI; ABBAD, 2005, p. 4).

Outro ponto identificado na pesquisa bibliográfica relaciona-se à inexistência de esforços no sentido de compreender as ligações entre os diferentes tipos de análise (indivíduo, equipe e organização) que compõem os fenômenos organizacionais estudados. Para alcançar essa compreensão, seria necessária uma abordagem multinível (ABBAD; PILATI, PANTOJA, 2003, p. 212-213; SALLORENZO et al., 2004, p. 5).

Nessa linha de raciocínio, os fenômenos que ocorrem nas organizações podem ser explicados por variáveis de diferentes níveis – indivíduos, duplas, grupos, unidades e organização (PUENTE-PALÁCIOS, 2003).

Assim sendo, e corroborando o entendimento de Abbad, Pilati e Pantoja (2003, p. 214), os novos modelos de avaliação de educação corporativa devem incluir, também, a análise dos efeitos de variáveis contextuais em diferentes sentidos (topo-descida e base-subida) e nos diferentes níveis, envolvendo cada um deles (indivíduo, grupo e organização).

O modelo de Klein e Koslowski (2000) estaria contemplando essa abordagem, com seus conceitos revisados, e incorporando os processos horizontais e verticais relacionados aos resultados de treinamento e às variáveis que os afetam.

Assim, confirma-se, também, o pressuposto de que há outros modelos que explicam as relações de causalidade e correlações entre os diferentes níveis de avaliação de programas de educação corporativa.

### Considerações Finais

Notou-se que a avaliação de programas de educação organizacional apresenta contribuições em maior quantidade nos efeitos da aprendizagem no desempenho dos treinandos, pouco se investigando sobre os efeitos no grupo, unidades de trabalho e organizações (comportamento no trabalho e resultados), mas que se encontra em franco crescimento, dado o aumento de interesse acadêmico e organizacional pelo tema.

No âmbito da educação corporativa, os modelos apresentados por Kirkpatrick (1959) e Hamblin (1978) fundamentam teórica e metodologicamente, embora que ocorrendo variações quanto à metodologia e/ou operacionalização, as demais propostas e modelos encontrados em avaliação de programas de educação corporativa, validando o pressuposto de



que os modelos de ambos continuam como base na formulação dos modelos dos autores mencionados.

Pesquisas secundárias demonstraram que o sucesso de um curso em determinado nível não necessariamente produz o mesmo resultado nos níveis subseqüentes, questionando-se, assim, o pressuposto teórico que supõe relações de causalidade ou correlações positivas e estatisticamente significativas entre os diferentes níveis de avaliação de programas educacionais dos modelos de Kirkpatrick e Hamblin (ABBAD, PILATI, PANTOJA, 2003, p.212-213; SALLORENZO et al., 2004, p.5; SILVA, 1983, p. 70; ZERBINI, ABBAD, 2005, p. 4).

Outro ponto identificado relaciona-se à inexistência de estudos procurando compreender as ligações entre os diferentes tipos de análise (indivíduo, equipe e organização) e que para alcançar essa compreensão seria necessária uma abordagem multinível. Dessa forma, confirma-se, também o pressuposto de que há outros modelos que explicam as relações de causalidade e correlações entre os diferentes níveis de avaliação de programas de educação corporativa.

A revisão de literatura aqui empreendida aponta para um vasto campo de pesquisa ainda a ser explorado.

### Referências Bibliográficas

ABBAD, G.; PILATI, R.; PANTOJA, M. J. Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa. **RAUSP – Revista de Administração**. São Paulo, v.38. n° 3. p.205-218, Jul./Set.2003.

ABRH-NACIONAL – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE RECURSOS HUMANOS. **Evolução, práticas e retrato atual de recursos humanos no Brasil. Formulação e Coordenação**. São Paulo: Ênio Resende, 1999.

ALLEN, M. **The corporate university. Handbook**. Nova York: Amacon, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.

BOOG, G. G. **Manual de treinamento e desenvolvimento**: um guia de operações. São Paulo: Makron Books, 2001.

BORGES-ANDRADE, J. E. Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. **Estudos de Psicologia** (UFRN). v. 7, n. Edição Especial, p.31-43, 2000.

CARVALHO, A. V.; NASCIMENTO, L. P. **Administração de recursos humanos**, v. 1, São Paulo: Pioneira, 1993.

CASTRO, A. P. **Indo além do ROI em T & D**. São Paulo: ABTD, 2005.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1989.

EBOLI, M. P. **Coletânea universidades corporativas**: educação para as empresas do século XXI. São Paulo: Schmukler Editores, 1999.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa**. In: FLEURY, M. T. *et al.* As pessoas na organização. São Paulo: Gente, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação corporativa no Brasil**: mitos e verdades. São Paulo: Gente, 2004.

\_\_\_\_\_. **Investir em educação corporativa traz resultados?** XVIII Encontro de Comitês Educativos e XIII SUESPAR, Londrina, 27.05.2005a.

\_\_\_\_\_. **Breve panorama da educação corporativa no Brasil**: apresentação de resultados de pesquisa. Anais ENANPAD, 2005b.

FREITAS, I. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Efeitos de treinamento nos desempenhos individual e organizacional. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.44. n. 3. p.44-56, jul./set2004.



GDIKIAN, E. A.; SILVA, M. C. **Pesquisa Educação Corporativa**: um estudo exploratório em empresas de destaque. São Paulo. Disponível em: <<http://www.canalrh.com.br>>. Acesso em jul.2001.

\_\_\_\_\_. **Educação estratégica nas organizações**: como as empresas de destaque gerenciam o processo de educação corporativa. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAMBLIN, A. C. **Avaliação de controle de treinamento**. São Paulo: MacGRAW-HILL do Brasil, 1978.

KIRKPATRICK, D. L. **Techniques for evaluating training programs**. (Nov. 1959). In: KIRKPATRICK, D. L. (org.) *Another look at evaluating training programs: fifty articles from training & development and technical magazines cover the essentials of evaluation and return-on-investment*. Alexandria-USA: ASTD, 1998.

\_\_\_\_\_. **Evaluating of training**. In: CRAIG, R. L. (Org.). *Training and development. Handbook*. New York: McGraw-Hill, 1976.

KLEIN, K. J.; KOSLOWSKI, S. W. J. **Multilevel theory, research, and methods in organizations**: foundations, extensions and new directions. São Francisco: Jossey-Bass, 2000.

LIMA, M. A. M.. **Avaliação de programas educacionais em organizações**: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento. Fortaleza: Edições UFC, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais**, 2000a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/ensfund/paramnac.shtml>>. Acesso em dez.2005.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE / CEB 1/2000**, 2000b, Disponível em: <[http://www.mec.gov.br/cne/pdf/ceb011\\_2001.pcf](http://www.mec.gov.br/cne/pdf/ceb011_2001.pcf)>. Acesso em dez.2005.

PALMEIRA, C. G. **ROI de treinamento**: retorno de investimento – sistemas de mensuração. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.



PHILLIPS, J. J. **Handbook of training evaluation and measurement methods**. Houston: Gulf, 1997.

PUENTE-PALÁCIOS, K. **Depender ou não depender, eis a questão**: um estudo multinível do efeito dos padrões de interdependência na satisfação dos membros das equipes de trabalho. In: ENANPAD, 27, 2003, Atibaia. Anais. Atibaia: Anpad, 2003, CD-ROM.

RUAS, R.L.; **Gestão por competências**: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R.L.; ANTONELLO, C.S.; BOFF; L. H. Aprendizagem organizacional e competências: os novos horizontes da gestão. São Paulo: Bookman, 2005.

SALAS, E.; CANNON-BOWERS, J. The science of training: a decade of progress. **Annual Review of Psychology**. v.52. p.471-499, 2001.

SALLORENZO, L. H. *et al.* Avaliação de efetividade de cursos a distância: a experiência da Universidade Católica de Brasília. **11º Congresso brasileiro de educação a distância**. Avaliação: compromisso para a qualidade e resultados. 07 a 10.09.2004. Salvador. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/043-TC-B2.htm>>. Acesso em 26 nov.2005.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**: elaboração e relatório de estudos científicos. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1970.

SILVA, M. U. **Perspectivas e desafios da prática avaliativa de professores em uma escola da rede particular do ensino fundamental**: um estudo de caso. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 1983, 148 p.

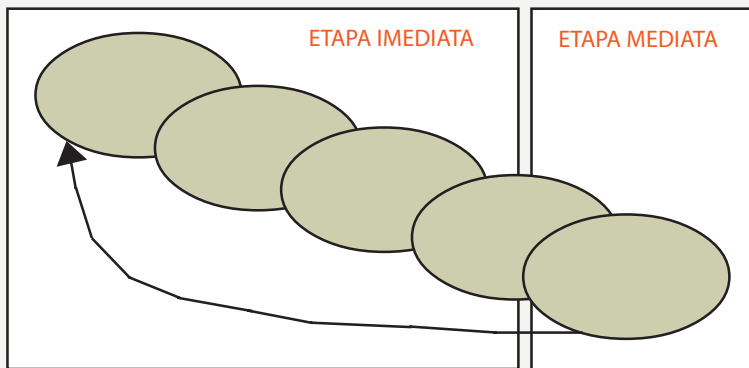
ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ZERBINI, T; ABBAD, G. Impacto de treinamento no trabalho via internet **RAE-eletrônica**. v.4. n. 2. Art. 16, jul/dez. 2005.



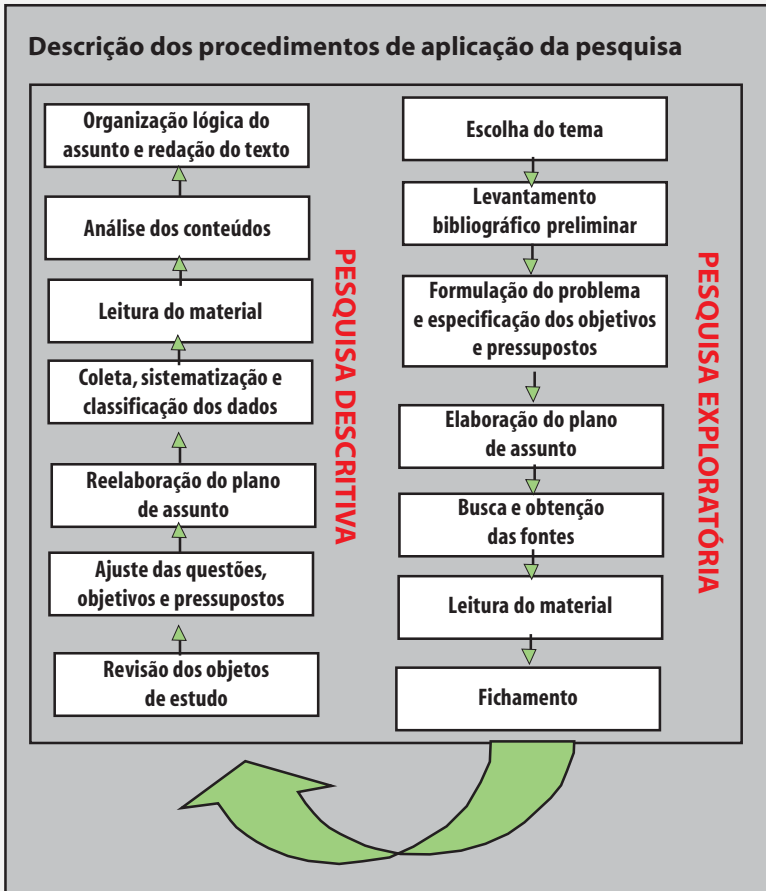
### FIGURAS

Figura 1 – Processologia da Avaliação de Programas de Educação Empresarial



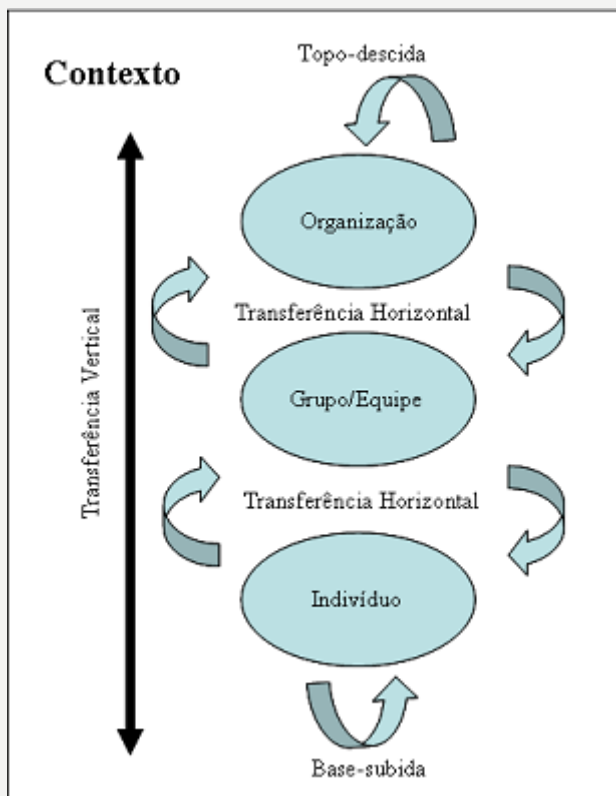
Fonte: Lima (2005, p. 104).

Figura 2 – Descrição dos Procedimentos de Aplicação da Pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Figura 3 – Abordagem Multinível de Klein e Koslowski



Fonte: Adaptado de Puente-Palácios (2003) e Abbad, Pilati e Pantoja (2003)

## QUADROS

Quadro 1 – O Modelo de Quatro Níveis de Kirkpatrick

Nível	Aspecto	Natureza	Questão	Instrumento
1	Reação	Satisfação em relação ao curso	Quanto os participantes gostaram do curso?	Formulários
2	Aprendizado	Rendimento e absorção do conhecimento	Quanto os participantes aprenderam?	Testes, exames e simulações
3	Aplicação (comportamento no cargo)	Atitude, postura e desempenho	Quanto os participantes estão aplicando no trabalho?	Mensuração do desempenho
4	Resultados	Impacto do treinamento e o retorno do investimento	Qual o retorno do treinamento sobre o investimento?	Análise da relação custo/benefício

Fonte: Adaptado de Eboli (2002, p. 211; 2004, p. 223).

Quadro 2 – Tabulação do Material Bibliográfico – Pesquisa Exploratória

	Pesquisa Exploratória	Nacional	Estrangeira	Total
1	Artigos de revistas	72	13	85
2	Artigos de jornais	1	2	3
3	Cursos / congressos	17	0	17
4	Teses	8	0	8
5	Dissertações	14	0	14
6	Pesquisas	6	1	7
7	Artigos na Internet	44	3	47
8	Livros	209	28	237
	<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>47</b>	<b>418</b>

Fonte: Elaboração própria.



Quadro 3 – Tabulação do Material Bibliográfico – Pesquisa Descritiva

Pesquisa Descritiva	Nacional	Estrangeira	Total
1 Artigos de revistas	20	13	33
2 Artigos de jornais	1	2	3
3 Cursos / congressos	8	0	8
4 Teses	5	0	5
5 Dissertações	3	0	3
6 Pesquisas	6	1	7
7 Artigos na Internet	3	3	6
8 Livros	189	28	217
<b>Total</b>	<b>235</b>	<b>47</b>	<b>282</b>

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4 – Modelos de Avaliação de Programas de Educação Corporativa

Modelos e Níveis de Avaliação	Nível Um	Nível Dois	Nível Três	Nível Quatro	Nível Cinco
1. Kirkpatrick (1959)	X	X	X	X	
2. Foquel (1974)	X	X	X	X	
3. Parker (1976)			X	X	
4. Hamblin (1978)	X	X	X	X	X
5. Saldanha (1978)	X	X	X	X	
6. Dutra (1979)	X	X	X	X	
7. Borges-Andrade (1982)	X	X	X	X	X
8. Silva (1983)	X	X	X	X	
9. Dana e James Robinson (1989)		X	X	X	
10. Phillips (1996)	X	X	X	X	X
11. Parry (1996)	X	X	X	X	X
12. Abbad (1999)	X	X	X		
13. Birdi (2000)	X	X	X	X	X
14. Meneses (2002)	X	X	X		
15. Lima (2005)	X	X	X	X	

Fonte: Elaboração própria.