

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação



FORMAÇÃO A DISTÂNCIA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Dissertação

Luísa Isabel Figueiredo de Almeida

Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Luísa Isabel Figueiredo de Almeida

Coimbra, Julho 2014

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação



FORMAÇÃO A DISTÂNCIA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Dissertação

Luísa Isabel Figueiredo de Almeida

Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Orientador (a): Professora Doutora Maria Teresa Pessoa

Coimbra, Julho 2014

Dedico este trabalho aos meus queridos filhos.

Agradecimentos

«Papá, papá, a mamã voltou a estudar!!»

Foi assim que o meu filho Martim, em tom de desespero, chamou pelo pai quando se apercebeu que a mãe tinha voltado a estudar. Era sinal de que a mãe deixava de brincar e de passear com ele sobretudo aos fins de semana. É ao meu filho Martim e ao meu filho Guilherme que dedico o meu trabalho de mestrado, pois foram eles que mais sentiram a minha ausência. Ao meu marido, que sem o seu apoio incondicional jamais conseguiria finalizar esta etapa da minha vida.

Um agradecimento especial, à Elsa Soares, gestora do serviço onde desenvolvi o estudo, pelo seu interesse no projeto, pelas suas orientações profissionais.

Agradeço a todos os meus colegas da Equipa da DGF, com quem tenho o privilégio de trabalhar em especial àqueles que contribuíram para que este projeto fosse possível, Eliana Bernardo, Luís Unhão, Inês Costa, Pedro Rodrigues, Catarina Santos e a todos, os que de alguma forma contribuíram, para que este trabalho fosse possível de concretizar, mas cujos nomes estão omissos, os meus agradecimentos. Este documento é um pouco de todos vós. O meu “obrigada”!

À Nelita pelas palavras de conforto e de força, pela amizade e carinho.

Por fim, um especial agradecimento à minha orientadora professora doutora Teresa Pessoa a quem agradeço o suporte e orientação que me facultou em todo o processo e as pertinentes sugestões de revisão ao relatório, determinantes no desenvolvimento do presente estudo.

Resumo

A formação a distância com recurso ao eLearning surge como modalidade alternativa à formação presencial num contexto profissional que exige o cumprimento de níveis de serviço quantitativos e qualitativos exigentes.

Este trabalho de investigação teve como objetivo avaliar os cursos de formação presencial e a distância, utilizando a plataforma de eLearning da Empresa, ao nível do sucesso das aprendizagens, da transferência das aprendizagens para o posto de trabalho e da satisfação dos formandos, através de uma investigação-ação realizada no contexto de uma empresa de telecomunicações. A implementação do projeto desenvolveu-se em 4 fases: a fase de diagnóstico, fase de design institucional, fase de implementação e fase de avaliação, esta efetuada com base no modelo de avaliação de Kirkpatrick, incidindo nos níveis 1, 2 e 3.

Foram usados diversos instrumentos de recolha de dados tais como questionários, entrevistas *focus-group*, análise de conteúdo e grelhas de observação de comportamentos.

Os resultados obtidos, mediante diversas técnicas de tratamento de dados, revelaram que os formandos que frequentaram o curso a distância transferem os conhecimentos para o posto de trabalho com uma taxa de sucesso superior quando comparados com os resultados do curso presencial. Já à saída da formação os dados revelaram que os resultados dos formandos do curso presencial são superiores. O estudo permitiu identificar que os formandos preferem frequentar cursos de formação em formato presencial por diversos motivos. As suas respostas contribuíram para identificar aspetos para o aperfeiçoamento de ações de formação a distância futuras como, por exemplo, apresentar a plataforma eForm com o detalhe de todas as suas potencialidades.

Palavras-Chave: eLearning; formação a distância; investigação-ação; avaliação

Abstract

The distance learning using the eLearning is an alternative to classroom training modality in a professional context that requires compliance with service levels quantitative and qualitative demanding.

This research aimed to evaluate the courses of classroom training and distance using the eLearning platform of the Company, the success of learning, transfer of learning to the workplace and the satisfaction level of the learners, through a action research conducted in the context of a telecommunications company. The implementation of the project developed in 4 phases: the diagnostic phase of institutional design, implementation phase and the evaluation phase, this made based on the Kirkpatrick evaluation model, focusing on levels 1, 2 and 3.

Various data collection instruments such as questionnaires, focus group interviews, content analysis and observation grids behaviors were used.

The results, mediants various techniques of processing data revealed that students who attended the course distance transfer knowledge for the job with a higher success rate than when compared with the results of the classroom course. Already out of the training data revealed that the results of the classroom course graduates are superior. The study revealed that students prefer to attend training courses in classroom format for several reasons. Their responses helped identify aspects for improvement of future training activities away as, for example, display the eForm platform with details of all their potential.

Key words: eLearning; distance learning; action research; evaluation

ÍNDICE

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	17
CAPITULO I - REVISÃO DA LITERATURA	20
1. A Formação Profissional em Contexto Organizacional.....	21
1.1. Formação Presencial.....	22
1.2. Formação à distância com recurso ao eLearning.....	23
2. Conceitos e práticas de e-learning.....	26
2.1. Gerações de Inovação Tecnológica no Ensino a Distância	28
2.2. O Desenho do Curso a Distância: O Modelo ADDIE	32
3. Práticas Formativas nas Empresas Portuguesas: o caso da Empresa X.....	34
3.1. Glossário de termos de formação na Empresa X.....	36
4. Noção Geral de Avaliação	37
4.1. A Avaliação Formadora.....	39
4.2. A avaliação Autêntica.....	40
4.3. Referentes da avaliação	42
4.5. Modelo de avaliação Kirkpatrick	43
CAPITULO II - ESTUDO EMPÍRICO.....	46
1. Metodologia	47
1.1. Apresentação do problema	51
1.2. Questões e objetivos.....	51
2. Caracterização do Contexto.....	52
3. O Desenho do Estudo	59
3.1. Fase de Diagnóstico	60
3.1.1. Definição da amostra.....	60
3.2. Fase de Design Institucional	62
3.2.1. Definição dos itinerários pedagógicos.....	62
3.2.2. Construção de Conteúdos e e-Conteúdos.....	63
3.2.3. Construção de Atividades e e-Atividades	64
4. Fase de Implementação	66
4.1. Curso Presencial.....	67
4.2. Curso A Distância.....	69
5. Fase de Avaliação.....	71
5.1. Avaliação das aprendizagens	71
5.2. Avaliação da transferência	73

5.3. Avaliação da Satisfação dos Formandos	73
6. Técnicas e Métodos de Recolha de Dados	74
6.1. Focus Group	74
6.2. Teste de Diagnóstico	77
6.3. Grelhas de Observação	77
6.4. Questionário de avaliação pelos formandos	79
7. Técnicas de Tratamento de Dados	80
7.1. Análise de Conteúdo	80
7.2. Análise Estatística Descritiva	84
CAPITULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	85
1. Análise dos Resultados.....	86
1.1. Caracterização da Amostra	86
1.1.1. Aptidão para a utilização das TIC.....	88
1.2. Avaliação das aprendizagens: apresentação dos resultados.....	91
1.2.1. Curso Presencial	92
1.2.2. Curso A Distância	94
1.2.3. Avaliação da transferência: Apresentação de resultados	96
1.3. Análise do ciclo de participação dos formandos através dos indicadores eForm	100
1.4. Análise dos resultados do Questionário de Satisfação.....	103
1.4.1. Curso Presencial.....	103
1.4.1.1. Análise das respostas às questões abertas	104
1.4.2. Curso A Distância	105
1.4.2.1. Análise das respostas às questões abertas	107
CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
ANEXOS	122

ÍNDICE QUADROS

Quadro 1 – <i>Ensino Presencial versus eLearning</i>	27
Quadro 2 – <i>Principais Características das Gerações de Inovação Tecnológica no Ensino a Distância</i>	30
Quadro 3 – <i>Planificação do curso presencial para as turmas 1 e 3.</i>	68
Quadro 4 – <i>Grelha de registo das avaliações no curso presencial</i>	71
Quadro 5 – <i>Grelha de registo das avaliações no curso a distância</i>	72
Quadro 6 – <i>Grelha de registo para avaliação transferência das aprendizagens</i>	73
Quadro 7 – <i>Cronograma Focus Group</i>	76
Quadro 8 – <i>Matriz de análise de Conteúdo</i>	82
Quadro 9 – <i>Indivíduos com acesso a PC em casa e no trabalho.</i>	88
Quadro 10 – <i>Uso de computador para criar ou manipular imagem (Photoshop)</i>	88
Quadro 11 – <i>Uso do PC para fazer apresentações (Powerpoint)</i>	89
Quadro 12 – <i>Usa a web para enviar e receber email</i>	89
Quadro 13 – <i>Usa a web para mensagens e conversações (MSN)</i>	90
Quadro 14 – <i>Usa a web para construir e manter um website</i>	90
Quadro 15 – <i>Avaliação Global do Curso Presencial Melhoria Qualidade 1820</i>	93
Quadro 16 – <i>Avaliação Global do Curso A Distância</i>	94
Quadro 17 – <i>Avaliação da transferência das aprendizagens após um período de 30 dias, do curso Presencial.</i>	97
Quadro 18 – <i>Avaliação da transferência das aprendizagens do curso a distância, após um período de 15 dias.</i>	98
Quadro 19 – <i>Acesso aos conteúdos</i>	101
Quadro 20 – <i>Avaliação dos Conteúdos</i>	103
Quadro 21 – <i>Avaliação do formador</i>	103
Quadro 22 – <i>Avaliação da Organização</i>	104
Quadro 23 – <i>Avaliação global da ação</i>	104
Quadro 24 – <i>Avaliação global dos e-conteúdos</i>	105
Quadro 25 – <i>Avaliação do formador</i>	106
Quadro 26 – <i>Avaliação dos recursos de apoio.</i>	106
Quadro 27 – <i>Avaliação global da ação</i>	106

Quadro 28 – *Avaliação das expectativas*. 108

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1 – <i>Os momentos da investigação-ação</i>	49
Figura 2 – <i>Nova planificação que dá início a uma nova sequência de ciclo de espirais.</i>	50
Figura 3 – <i>Página de log in da plataforma</i>	54
Figura 4 – <i>Página de visualização dos cursos a decorrer</i>	55
Figura 5 – <i>Sala de aula virtual</i>	56
Figura 6 – <i>Pré-visualização Inquérito de Satisfação.</i>	57
Figura 7 – <i>Relatório detalhado</i>	58
Figura 8 – <i>Desenho de Implementação do Projeto</i>	60
Figura 9 – <i>Identificação dos temas</i>	62
Figura 10 – <i>Atividades a realizar no curso presencial</i>	65
Figura 11 – <i>Atividades a realizar no curso a distância</i>	65
Figura 12 – <i>Cronograma das ações de formação a implementar</i>	66
Figura 13 – <i>Cronograma curso a distância</i>	70
Figura 14 – <i>Grelha de Observação de atendimento real.</i>	78

ÍNDICE GRÁFICOS

Gráfico 1 – <i>Identificação dos sujeitos quanto ao gênero</i>	86
Gráfico 2 – <i>Habilitações Acadêmicas</i>	87
Gráfico 3 – <i>Ano de início de atividade</i>	87
Gráfico 4 – <i>Avaliação por tema e por formando</i>	92
Gráfico 5 – <i>Avaliação por tema e por formando</i>	95
Gráfico 6 – <i>Resultado à saída da Formação vs Resultado da transferência da aprendizagem após um período de 15 a 30 dias.</i>	99
Gráfico 7 – <i>Assiduidade no 1º dia do curso a distância</i>	100
Gráfico 8 – <i>Média de acessos aos conteúdos</i>	100
Gráfico 9 – <i>Mensagens enviadas e lidas através do acesso ao fórum</i>	101
Gráfico 10 – <i>Atividades realizadas</i>	102

ÍNDICE NOMINAL DE ANEXOS

Anexo I - Guião de entrevista para Focus Group

Anexo II - Teste de Avaliação Diagnostica

Anexo III - Definição Amostra e Temas

Anexo IV - Focus Group_transcrição das respostas

Anexo V - Avaliação da satisfação Formando_Presencial

Anexo VI - Avaliação da Satisfação Formando_a distância

Anexo VII - Guião Vídeo

Anexo VIII - Conteúdos Curso a distância_Flash (anexo em suporte digital)

Anexo IX - Curso Presencial_ppt

Anexo X - Conteúdos curso a distância_Protótipo_ppt

Anexo XI - Caderno do Formando_ CP

Anexo XII - Itinerário de Atividades_Curso A Distância

Anexo XIII - Atividades Curso a distância

Anexo XIV - Cronograma e Plano Formação Presencial e A Distancia

Anexo XV - Brochura_ Formação Presencial

Anexo XVI - Convocatória_ Formação A Distancia

Anexo XVII - Análise Conteúdo Focus Group - Matriz Anexo

XVIII - Curso A Distância e Presencial_ Avaliação Global das ações

Anexo XIX - Transferência das Aprendizagens _Curso Presencial

Anexo XX - Transferência das Aprendizagens_Curso A Distância

Anexo XXI - Cronograma Focus Group

INTRODUÇÃO

A evolução da internet permitiu questionar e refletir sobre formas tradicionais de ensino e aprendizagem na área educacional e profissional valorizando diversificados processos de interação, de produção e de divulgação de conhecimentos. As ligações em rede dos computadores e dos hardwares têm repercussões positivas no ensino. Inácio (2009) destaca algumas das funcionalidades que a internet pode ter no ensino, nomeadamente apoio ao ensino presencial, derrube das barreiras temporais e geográficas, fonte de comunicação, facilitador da interação, facilitador de uma aprendizagem colaborativa.

O processo ensino-aprendizagem assume assim novas modalidades permitindo conjugar fatores profissionais e pessoais com acesso a cursos de formação no local pretendido, no horário que mais se adequa e ao ritmo próprio de cada um.

Compreender o impacto da Formação a Distância e Presencial ao nível do sucesso das aprendizagens e da satisfação dos assistentes de relacionamento a clientes de Contact Center, é o contributo que pretendemos dar com o presente trabalho de investigação.

Enquanto formadora de uma empresa de Contact Center que presta serviço de atendimento telefónico a clientes, em que é necessário formar os Assistentes de Customer Care (ACC) com vista à melhoria contínua é um desafio assumir que a Formação a Distância é uma alternativa com inúmeras vantagens à Formação Presencial.

O interesse pela formação a distância surgiu da necessidade de garantir a eficiência da gestão do tempo de formação sem que se ponha em causa o sucesso das aprendizagens e a satisfação dos formandos e conseqüentemente a excelência da qualidade do atendimento.

Ao longo da carreira profissional também surgiu oportunidade de frequentar cursos de formação a distância que me despertaram o interesse em aplicar esta modalidade no meu contexto profissional.

É neste contexto pessoal e profissional, alimentado com quinze anos de experiência de formação a assistentes de relacionamento a clientes, que surge o presente trabalho de investigação, apoiado pela instituição.

A estrutura definida para o relatório visa a apresentação detalhada e sequencial dos vários momentos e opções assumidas ao longo da realização do estudo, tendo por isso optado por estruturar este relatório em 3 capítulos.

No Capítulo I apresentamos a revisão efetuada à literatura, onde descrevemos a formação profissional em contexto organizacional, conceitos e práticas de eLearning, o modelo de avaliação de Kirkpatrick e as práticas formativas que ocorrem na Empresa X.

No Capítulo II procedemos à descrição e justificação da metodologia de investigação adotada e apresentação das técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

No Capítulo III são apresentados e discutidos os principais resultados obtidos no estudo, na tentativa de dar resposta às três questões de investigação definidas.

Por fim apresentamos as conclusões finais e algumas reflexões que nos permitiram refletir sobre futuras ações de formação a distância.

CAPITULO I - REVISÃO DA LITERATURA

1. A Formação Profissional em Contexto Organizacional

A formação profissional é um instrumento de extrema importância para que as organizações atinjam os seus objetivos (Ceitil, 2002). De acordo com Bernardes (2008), a formação para além de compreender mudanças ao nível profissional, pode ter também um cariz de desenvolvimento pessoal e social que, de alguma forma, se relacione depois com o trabalho atual ou futuro das pessoas. Tendo a formação o propósito de produzir mudanças que se repercutirão ao nível do trabalho, estas não têm que ocorrer apenas pela via da formação técnica mas também pela via da formação de cariz pessoal e social podendo contribuir para as melhorias ao nível do trabalho. A formação nas organizações assumem-se assim como um conjunto de aprendizagens que permitem o desenvolvimento não só da componente técnica como também da componente pessoal (Bernardes, 2008).

De acordo com esta definição podemos então afirmar que a formação profissional em contexto organizacional, para além de habilitar os sujeitos a realizarem tarefas de maior importância, a formação deve ser uma fonte de satisfação profissional e de melhoria das condições pessoais ao mesmo tempo que satisfaz as necessidades formativas dos postos de trabalho, produzindo elevado empenho em contexto organizacional.

No entanto, Caetano (2000) afirma que as empresas se preocupam sobretudo com o aumento das competências, que correspondem às suas necessidades a curto prazo e não tanto, com o desenvolvimento das capacidades e o aumento das qualificações dos empregados enquanto profissionais.

Em contexto organizacional, um plano de formação pressupõe o desenvolvimento de estratégias e procedimentos que deverão permanentemente ser construídos para se atingirem melhores resultados, contando com a participação efetiva das pessoas no processo de aquisição e disseminação de conhecimento. Desta forma, a formação profissional neste contexto é considerada como uma resposta às mudanças enfrentadas pelas empresas em que se procura desenvolver continuamente a capacidade de aprender a partir das experiências organizacionais, com recurso a práticas que contribuem para um melhor desempenho, tornando desta forma a empresa mais competitiva, (Lopes & Picado, 2010).

1.1. Formação Presencial

A formação presencial, caracteriza-se pela presença de formadores e formandos num espaço e tempo delimitados (Lagarto, 1994) e pode utilizar diversos materiais, que servem como reforço do papel do formador, sendo que a formação pode assumir diversas vertentes, consoante os materiais pedagógicos usados, e, deste modo, aumentar a sua flexibilidade. Neste tipo de formação /aula, o professor/ formador domina grande parte do tempo da aula (cerca de 60% a 80%) quase sempre com recurso a metodologias expositivas (Teles, 2009). Ainda assim, os formadores tentam cada vez mais introduzir novas estratégias, materiais e técnicas de ensino, que centrem o ensino no formando, dotando-o de autonomia e responsabilidade no seu percurso formativo, (Lagarto, 1994). De acordo com Meignant (2003) a formação, apresenta três níveis que são necessários à realização de qualquer uma tarefa integrada na atividade profissional:

Saber-Saber que diz respeito à necessidade dos indivíduos aprenderem certos saberes teóricos e operar cognitivamente sobre a tarefa;

Saber-Estar que diz respeito ao fator motivacional necessário ao empenho e desempenho de uma tarefa e às atitudes e comportamentos adequados à realização da mesma tarefa;

Saber-Fazer, em que o indivíduo possui certas competências e capacidades apropriadas à execução da tarefa.

No entanto, para além destes três níveis, existem outros níveis qualificativos revelados por Duarte (1999) que numa empresa são considerados requisitos necessários para uma possível progressão na carreira.

Os níveis que apresentamos de seguida são níveis de maturação de um sujeito em funções, com potencial para ascensão na carreira. Estes níveis podem ser alcançáveis por indivíduos com potencial e que poderão ser desenvolvidos em ações de formação muito específicas:

Saber-Agir – traduz-se na capacidade de iniciativa e de tomada de decisão;

Saber-Fazer-Fazer - traduz-se na capacidade de liderar de modo eficaz;

Saber-Aprender - implica uma capacidade de autodesenvolvimento permanente.

Podemos então dizer que os níveis de intervenção variam de acordo com os objetivos predefinidos da mesma forma como acontece com as modalidades da formação. Existem portanto, como já referimos, duas grandes subáreas da formação profissional, sendo estas a formação profissional inicial, e a formação contínua, sendo que o objetivo de ambas é a aquisição de conhecimentos, de capacidades, de atitudes e comportamentos indispensáveis ao desempenho profissional. Trata-se por tanto de desenvolver competências necessárias para a qualificação, atualização e reconversão profissional, Lagarto (1994).

1.2. Formação à distância com recurso ao eLearning

O desenvolvimento das tecnologias permitiu novas formas de comunicar. No que respeita à educação e à formação, a comunicação mediada pelo computador constitui uma vantagem na medida em que as ações de formação podem ter lugar em contexto on-line e a comunicação entre formandos e formador e entre formandos torna-se possível através da utilização do email, dos chats, dos fóruns. Desta forma as plataformas de aprendizagem educacionais são ferramentas que cada vez mais se utilizam em todas as áreas profissionais, desde o ensino académico à formação profissional.

Sendo o eLearning um processo que permite criar um ambiente de aprendizagem suportado pelas tecnologias da internet em que, o formando adquire o conhecimento independentemente da hora ou do local, a formação com recurso ao eLearning pode ser uma alternativa a considerar às formações presenciais. É centrado no aluno, o sistema da formação a distância pode ser interativo e fácil de utilizar. No entanto, esta modalidade de ensino com recurso ao eLearning ainda não é totalmente aceite na sociedade portuguesa, e as empresas não estão motivadas para aderirem, pois não entendem o seu valor acrescentado (Carneiro, 2003).

Santos (2002) identifica algumas desvantagens do eLearning, nomeadamente a resistência à mudança, o suporte dos custos iniciais, os conteúdos são mais generalistas, assumem menos a componente prática e ausência da relação humana entre alunos e professores. Talvez por estes motivos as empresas ainda apresentem alguma relutância em adoptar esta metodologia de ensino. Para o autor (2002) o eLearning não apresenta

só desvantagens, há evidentemente vantagens que se traduzem na aplicação pedagógica criativa e inteligente do eLearning. A utilização do e-mail, do fórum, do chat, entre outros, são ferramentas da internet que devem ser aproveitadas para enriquecer o ambiente pedagógico. Rosenberg (2001), identifica outras vantagens, nomeadamente a redução de custos, a adoção de diferentes modelos de aprendizagem, e a possibilidade de atualização constante de conteúdos.

De modo a que o eLearning caminhe para o sucesso, Santos (2002) aconselha as empresas a apostarem no eLearning e perceberem-no como um processo estratégico e inovador. Aconselha ainda a apostar na normalização de conteúdos, no Desenho Instrucional, nas bases de dados de conteúdos de formação e de informação e nos portais de formação à distância personalizados, afirmando que o eLearning é uma aposta na formação ao longo da vida.

Relativamente às aprendizagens no contexto do eLearning, Narciss, Proske e Koerndle (2007, citados por Dias, 2008) referem que os indivíduos utilizam as mesmas estratégias que utilizam ao lerem manuais impressos. Neste sentido, torna-se necessário criar soluções e ferramentas no desenho dos cursos online que se adequem a cada percurso pessoal de aprendizagem, evitando uma aprendizagem superficial e passiva, colocando o formando no centro da sua própria aprendizagem.

O processo de aprendizagem difere de formando para formando, sendo de extrema importância que o formador adequar as suas estratégias de ensino-aprendizagem em função do aluno/formando. Kolb (1984) identifica o modelo de aprendizagem experiencial como o modelo mais robusto de estilos de aprendizagem, e descreve o processo em 4 fases que representam a forma como os indivíduos percebem, pensam, sentem e agem quando confrontados com novas experiências: a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceptualização abstrata e a experimentação ativa.

Atendendo a estas 4 dimensões de aprendizagem, Kolb (1984) definiu 4 estilos de aprendizagem:

Estilo Ativo – preferência por experiências concretas e experimentação ativa.

Estilo Reflexivo – preferência por experiências concretas e reflexão para compreender situações concretas de pontos de vista muito diferentes, e pela geração de novas ideias através de *brainstorming*¹.

Estilo Pragmático – preferência pela conceptualização abstrata e experimentação ativa para descobrirem o modo de funcionamento “das coisas”, e aplicarem ideias e teorias na resolução de problemas práticos.

Estilo Teórico – preferência pela conceptualização abstrata e observação reflexiva para compreender, organizar, e sintetizar grandes quantidades de dados num quadro lógico e conciso.

Os estilos de aprendizagem, e a capacidade de se adaptar de forma flexível a diferentes contextos de aprendizagem estão relacionados com características de personalidade, especialização educacional, escolhas de carreira e profissão atual (Kolb, 1984). É portanto, essencial conhecer os estilos de aprendizagem dos destinatários, promovendo melhores desempenhos e maior eficácia dos programas de desenvolvimento (Sadler-Smith, 1998). O tutor tem assim um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, pois é necessário que desempenhe funções de carácter pedagógico, com o objetivo de apoiar o estudante/ formando a alcançar determinada competência. O conteúdo disponibilizado na plataforma, o feedback, as orientações, as informações contendo explicações e factos, os conselhos e opiniões de como o formando poderia fazer ou como o próprio tutor prefere, as questões que permitem prestar esclarecimentos produzidos pelos formandos deverão ser práticas motivadoras e orientadoras para o formando. Trata-se portanto das funções pedagógicas do tutor (Machado, 2003).

Ainda nas palavras de Machado (2003) cabe simultaneamente ao tutor coordenar as atividades da disciplina, que inclui a coordenação de tarefas (assistência às tarefas, criar grupos de trabalho e estabelecer datas limite para a entrega dos trabalhos), coordenar a discussão (por exemplo, tentar manter a discussão focalizada nos fóruns), e coordenar a disciplina no âmbito da organização calendarizadas para encontros virtuais, organizar a avaliação da disciplina, distribuir notas, explicar a relevância da disciplina, entre outras funções.

¹ Brainstorming: é uma atividade desenvolvida para explorar a potencialidade criativa de um indivíduo ou de um grupo, colocando-a a serviço de objetivos pré-determinados.

2. Conceitos e práticas de e-learning

De acordo com Ruth Clark, (2009, p. 241), “o eLearning é o ensino ministrado através do computador com o objetivo de atingir objetivos específicos com a aprendizagem”.

Na opinião de Clark (2009), o eLearning foi criado originalmente como um modelo autodidático individual, que assume nos nossos dias uma interação entre formador e formandos utilizando ferramentas comunicacionais síncronas e assíncronas.

A modalidade síncrona é a componente de formação em tempo real que promove a interação através da voz, através da imagem e dados entre formandos e formador numa “sala de aula virtual”, cujo processo de aprendizagem decorre independentemente do local, onde os intervenientes se encontrem.

A modalidade assíncrona é a componente de formação em tempo diferido que proporciona o acesso a conteúdos, em múltiplos suportes, de forma individualizada, e o processo de aprendizagem decorre através de recursos de comunicação assíncronos, nomeadamente o e-mail e o fórum de discussão. A interação comunicacional decorre independentemente do local e do *timing* de acesso aos conteúdos.

Ainda de acordo com Clark (2009), a formação com recurso ao eLearning representa a possibilidade de as empresas optarem pela alternativa à formação presencial tendo em conta as suas vantagens: redução dos custos associados a deslocações, dado que os formandos não estão confinados à sua área geográfica de atuação, podendo frequentar a ação no local geográfico onde se encontram. Por outro lado, a redução nas deslocações traduz-se num aumento de produtividade associado à diminuição da necessidade de ausência do local de trabalho.

O quadro que apresentamos de seguida, sistematiza as características do eLearning quando comparado com o ensino presencial.

Quadro 1 – Ensino Presencial versus eLearning*(Adaptado de Cabero et al., 2005)*

Ensino Presencial	Ensino eLearning
Centrado no formador	Centrado no formando
Relação direta entre formadores e formandos.	Separação física entre formando e formador.
Parte de uma base de conhecimento e o formando deve ajustar-se a ela .	Métodos e formatos de trabalho mais abertos
Os formadores determinam quando e como os formandos recebem os materiais de estudo.	Necessidade de familiarização com as tecnologias de informação e comunicação.
Parte do pressuposto que o formando recebe passivamente a informação para gerar o conhecimento.	Aprendizagem independente e flexível Permite a formação de um elevado número de formandos num curto espaço de tempo.
Tendencialmente utiliza um modelo linear de comunicação.	Permite uma melhor compatibilização da aprendizagem com a vida pessoal e profissional.
Decorre num tempo e numa geografia específica.	Permite que os formandos tenham o seu próprio ritmo de aprendizagem.
Temos muita experiência na sua utilização.	Tendencialmente utiliza um modelo multidireccional de comunicação.
Existência de custos associados a deslocações e ausência do posto de trabalho.	Baseia-se no conceito de formação no momento em que dela se necessita (just-in-time training).
	Permite a combinação de diferentes materiais (auditivos, visuais e audiovisuais) Possibilidade de formação massiva.
	Tende a realizar-se de forma individual É flexível
	Pode utilizar-se no posto de trabalho, sempre que o formando tenha disponibilidade.
	Pressupõe novas competências de trabalho.
	O conhecimento é um processo ativo de construção.
	Utilização de ferramentas diversas de comunicação (síncronas e/ou assíncronas).
	Implica necessidade de investimento inicial.

Através do quadro 1, verificamos que o eLearning, apresenta enumeras vantagens face à formação presencial, suprime a lacuna relativa à localização geográfica do formando e aos horários da formação, favorecendo a compatibilidade da aprendizagem com a vida pessoal e profissional. A formação em eLearning permite que os formandos tenham o

seu próprio ritmo de aprendizagem possibilitando rever os conteúdos as vezes necessárias. Permite ainda a formação de um elevado número de formandos num curto espaço de tempo.

Para além das formações assentes em modalidades síncronos e assíncronos, há também a necessidade de incluir situações de contacto presencial, designado de modelos mistos ou b-learning. Estes modelos têm como propósito ultrapassar a barreira da ausência de contacto presencial e a conseqüente desmotivação que decorre da falta da interação social, (Gomes, 2009).

2.1. Gerações de Inovação Tecnológica no Ensino a Distância

Como refere Gomes (2008) os modelos de ensino a distância tiveram a sua evolução a par com a evolução tecnológica.

Gomes (2008) identifica, 6 gerações de inovação tecnológica, designando a primeira de “ensino por correspondência” que se caracteriza por uma exclusividade total ao recurso ao texto como forma de representação de conteúdos. Nesta geração, a comunicação entre professor-aluno e entre alunos é muito reduzida e a interação entre alunos é inexistente.

A segunda geração tecnológica é designada por “tele-educação”, caracteriza-se pelo recurso intensivo às emissões radiofónicas e televisivas. A comunicação entre professor-aluno é feita de modo síncrono, via telefone. Não existe interação entre alunos.

A terceira geração tecnológica, designa-se por “geração multimédia” e caracteriza-se pelo recurso à integração de vários tipos de média como por exemplo CD ROMs, “videodiscos interativos”, em suportes digitais interativos no que respeita à representação de conteúdos. A distribuição dos suportes eletrónicos é feita por correio e a comunicação entre professor-aluno e entre alunos é mediada por email.

A quarta geração tecnológica, designada por “aprendizagem em rede”, (e-learning) caracteriza-se por uma representação multimédia dos conteúdos de ensino, estruturada sobre redes de comunicação por computador. Nesta geração, ao invés da anterior em que os conteúdos eram estáticos e uma vez produzidos eram inalteráveis, os conteúdos

são passíveis de serem alterados e reconstruídos. A comunicação direta é frequente entre professores e alunos, o que caracteriza tipicamente a quarta geração.

A quinta geração define-se como a geração M-learning e caracteriza-se pela representação dos conteúdos de ensino Multimédia (hipermédia) móvel e conectivo com base em aplicações/conteúdos para dispositivos móveis (telemóveis, PDA's, leitores de MP3, etc.) Os conteúdos são distribuídos através de sistemas wireless com tecnologias de banda larga e funcionalidade de RSS. Formandos e formadores estão numa situação de conectividade e mobilidade permanentes. A adoção das tecnologias móveis como suporte à mediatização dos conteúdos e processos educacionais e de suporte à comunicação interpessoal, individual e/ou grupal, permite-nos, na perspetiva de Gomes (2008), perspetivar que estamos perante um novo paradigma de EaD muito mais centrado no aprendiz. Trata-se de uma geração de “nativos digitais” que a seu tempo evoluirá para uma geração de “homo conectos” que se caracterizará pela possibilidade de transformar qualquer contexto num potencial contexto de formação. Gomes (2008), caracteriza a sexta geração de Mundos Virtuais, pelo facto de estarmos perante uma geração de mudança tecnológica que oferece desafios e novas potencialidades a um ritmo avassalador sem que haja tempo para perspetivar o potencial das tecnologias existentes no domínio da educação/formação. A empresa Linden Research Inc. disponibiliza o serviço “Second Life” que oferece a possibilidade de construirmos personagens e mundos virtuais com existência na web, ou seja trata-se de um mundo virtual onde é possível criar personagens com características humanas e sobre-humanas, os Avatares. Cada um de nós, enquanto avatar, poderá desenvolver múltiplas atividades de trabalho, de lazer, de compras, desporto ou aprendizagem num mesmo ambiente. São mundos virtuais criados à semelhança do nosso mundo que, segundo Gomes (2008) tem já despertado o interesse das instituições de educação e formação que começam, a marcar presença neste ambiente virtual e “imersivo”. Dada a fase inicial de exploração deste domínio em contexto educacional, ainda não é possível caracterizar pormenorizadamente.

Procuramos sintetizar as principais características das gerações de inovação tecnológica no ensino a distância através do Quadro 2 (Gomes, 2008).

Quadro 2 – Principais Características das Gerações de Inovação Tecnológica no Ensino a Distância

(Adaptado de Gomes, 2008)

Geração	1.ª Geração	2.ª Geração	3.ª Geração	4.ª Geração	5.ª Geração	6.ª Geração
Designação	Ensino por Correspondência	Tele-Ensino	Multimédia	Aprendizagem em Rede	M-learning	Mundos Virtuais
Cronologia	> 1833	> 1970	> 1980	> 1994	> 2004	> 2004
Representação de Conteúdos	Mono-média	Múltiplos-média	Multimédia interativo	Multimédia colaborativo	Multimédia (hipermédia) móvel e conectivo com base em aplicações/conteúdos para dispositivos móveis (telemóveis, PDA's, leitores de MP3, etc.)	Multimédia Imersivo
Distribuição de Conteúdos	Documentos impressos recorrendo ao correio postal	Áudio e vídeo recorrendo a emissões radiofónicas e televisivas	CD-ROM e DVD recorrendo ao correio postal	Páginas web distribuídas em redes telemáticas e ficheiros em rede para <i>download</i> e <i>upload</i>	Sistemas wireless com tecnologias de banda larga e funcionalidade de RSS.	Ambientes virtuais na web
Comunicação Professor – Aluno	Muito rara	Pouco frequente	Existente mas pouco significativa	Existente e significativa	Muito frequente	Muito frequente
Comunicação Aluno – Aluno	Inexistente	Inexistente	Existente mas pouco significativa	Existente e significativa	Existente e significativa	Existente e significativa

Geração	1.ª Geração	2.ª Geração	3.ª Geração	4.ª Geração	5.ª Geração	6.ª Geração
Modalidades de Comunicação Disponíveis	Assíncrona com elevado tempo de retorno	Síncrona fortemente desfasada no tempo e transitiva	Assíncrona com pequeno desfasamento temporal e síncrona de carácter permanente (com registo eletrónico)	Assíncrona individual ou de grupo, com pequeno desfasamento temporal, e síncrona individual ou de grupo e de carácter permanente (com registo eletrónico)	Assíncrona individual ou de grupo, com pequeno desfasamento temporal, e síncrona individual ou de grupo e com registo eletrónico	-
Tecnologias (Predominantes) de Suporte à Comunicação	Correio postal	Telefone	Telefone e correio eletrónico	Correio eletrónico, fóruns eletrónicos, “chats”, videoconferências, blogues, wikis...		-

No quadro 2, podemos observar a evolução da inovação tecnológica, na formação a distância até aos nossos dias, já incluindo o papel do eLearning na aquisição de conhecimentos. Podemos dizer que a evolução dos modelos de ensino a distância foi ocorrendo de forma progressiva, à medida do avanço tecnológico. Esta evolução possibilitou o recurso a diversas modalidades de comunicação e interação, verificando-se uma tendência no sentido do aumento da frequência de interação professor-aluno e, principalmente, entre alunos.

Através das tecnologias disponíveis verificou-se simultaneamente, uma diminuição dos tempos de resposta. Estas modificações ao nível das condições em que se processa a comunicação, propiciam um menor isolamento dos alunos e uma construção colaborativa das aprendizagens.

A diminuição dos custos de ligação, e dos próprios equipamentos, tornou possível equacionar soluções de formação para grandes grupos de pessoas, no interior de uma organização, proporcionando oportunidades de acesso à formação que, de outro modo, seriam muito dispendiosas. A formação em eLearning revolucionou o modo como podemos apreender os conhecimentos, utilizando a tecnologia como veículo, sem obrigar formandos e formadores a estarem no mesmo espaço e ao mesmo tempo.

Há uma fase relativamente pouco desenvolvida das aplicações educacionais ao nível do m-learning e dos mundos virtuais, pelo que não há ainda uma visão clara sobre a possibilidade de interação professor-aluno” e “aluno-aluno” e “diversidade de tecnologias disponíveis para mediatização e distribuição de conteúdos.

2.2. O Desenho do Curso a Distância: O Modelo ADDIE

O Design instrucional é concebido como um processo sistémico, com atividades inter-relacionadas que nos permitem criar ambientes que realmente facilitem de forma mediada os processos de construção do conhecimento, Belloch (2013). Neste sentido apresentamos o modelo de planeamento e desenvolvimento de instrução que seguimos no nosso estudo, o Modelo ADDIE.

O modelo ADDIE, é o acrónimo das cinco fases que o compõem, *Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation* (Análise, Desenho, Desenvolvimento, Implementação, e Avaliação). Trata-se de um modelo de Design Instrucional iterativo (ID - Instruction design), onde os resultados da avaliação formativa de cada fase podem conduzir o desenhador ao regresso de qualquer uma das fases anteriores, (Hanao, 2014).

Caracterizamos de seguida as fases do modelo:

Análise: fazer o levantamento das necessidades; definir metas de aprendizagem para o curso; seleccionar estratégias genéricas de ensino-aprendizagem adequadas ao curso, ao

público-alvo e à própria instituição; estimar os recursos e custos necessários; definir os pré-requisitos que o aluno deve possuir antes de iniciar a aprendizagem;

Desenho: especificar os objetivos de aprendizagem para cada unidade; identificar e sequenciar os passos de aprendizagem necessários para atingir os objetivos; listar as atividades que irão ajudar os alunos a atingir os objetivos;

Desenvolvimento: selecionar a metodologia de distribuição da informação e comunicação; desenvolver/reutilizar os materiais formativos; sintetizar e sequenciar os recursos de forma a construir um curso;

Implementação: criar um plano de gestão do curso e conduzir a implementação;

Avaliação: rever e avaliar cada fase, garantindo que o produto resultante é o que seria de esperar, e recorrer a avaliação externas.

Aquando do planeamento das estratégias de aprendizagem, é extremamente importante o material de suporte para os conteúdos. De acordo com Hano (2014), o material deve ser interessante, educacional e motivante de forma a captar a atenção dos alunos e a manter-lhes o seu interesse ao longo do curso.

Gimeno, J. (1997) citado por Heno (2014) identifica cinco características que determinam a qualidade dos materiais de ensino para apoiar a aprendizagem on-line:

- a seleção de temas que podem ser facilmente compreensíveis através do recurso ao vídeo ou através de textos ou diagramas com animação;
- questões cuja complexidade pode ser simplificada através do recurso a referências ou faixas audiovisuais (rostos, vozes, etc);
- aplicações para apresentar uma história suscetível de simular;
- aplicações que convertam o abstrato em concreto e o imediato em distante;
- aplicações cujas as técnicas multimédia possam aumentar a eficiência do aluno em determinada tarefa .

Em síntese, podemos dizer que o desenho instrucional é um processo capaz de ensinar o conhecimento de forma organizada de modo a facilitar o processamento significativo da informação e da aprendizagem. Deve procurar que o formando desenvolva capacidades que lhe permita ter acesso ao conhecimento de forma estruturada e organizada.

3. Práticas Formativas nas Empresas Portuguesas: o caso da Empresa X

A temática da formação é um fator chave para Empresa X. Como tal a aposta no desenvolvimento dos seus colaboradores faz parte integrante dos seus valores de liderança, atribuindo grande relevo à necessidade de realizar ações de formação, de modo a atingir os objetivos estratégicos da organização. Assim, Empresa X² alarga a sua oferta formativa em 1978 com cursos de informática numa altura em que os conhecimentos na área da informática se revelam fator decisivo no desenvolvimento da empresa. Considerando o profissionalismo, motivação e enfoque no cliente os contributos essenciais para o sucesso dos seus projetos, a Empresa X proporciona mais de 38000 horas de formação por mês cujas áreas ministradas comportam duas áreas que visam capacitar os formandos de conhecimentos técnicos (utilização das ferramentas para operar no desempenho da sua função), de conhecimento das normas da empresa (regras de conduta ética e moral e normas de gestão operacional, que envolve os procedimentos quanto a assiduidade, pontualidade...) e de conhecimentos comportamentais e comunicacionais, permitindo-lhes modificar os seus comportamentos nas situações de trabalho, e a adaptação a novas situações de trabalho e desenvolvimento de competências ao nível do seu desempenho.

Estas ações são ministradas em formações iniciais, para quem entra pela primeira vez na empresa, e as complementares que têm lugar sempre que sejam identificadas áreas de melhoria a um grupo ou vários pequenos grupos.

Na formação complementar, regra geral podemos encontrar as seguintes sub tipologias: Novidades & Reforços - constituídas por temas que podem ser apresentados em metodologia eLearning ou presencial, normalmente, são de baixa complexidade na aprendizagem, assumindo um carácter por vezes informativo, podendo incluir alguma metodologia ativa.

À Medida - constituídas por temas identificados em circunstâncias mais restritas e ou específicas em que o tempo e as metodologias utilizadas são definidos caso a caso.

Âncoras - constituídas por temas estruturantes, comuns a um ou mais de um serviço na sua generalidade, com elevado impacto na atividade e/ou indicadores de gestão, que pela sua complexidade carecem de uma abordagem sistémica e mais profunda.

² Consultado no site da Empresa X

Upgrade de Skill – constituídas pela evolução do percurso formativo dentro do próprio serviço, sendo considerada em regra uma extensão da formação inicial.

Sempre que se inicia um novo serviço, é definido o itinerário pedagógico. Caso exista informação completa sobre os conteúdos, os processos e *know-how* suficientes que permita organizar a formação por etapas formativas, é preenchido um documento específico designado por “Arquitetura da Formação e Sistema de Avaliação”. As etapas formativas estão pré-definidas, bem como o sistema de avaliação dos formandos e da eficácia. Caso contrário, é preenchido o documento “Plano Curricular e Sistema de Avaliação”, definindo a estrutura modular, o Sistema de avaliação dos formandos e o Sistema de avaliação da eficácia da formação.

A arquitetura da formação e sistema de avaliação é efetuada de acordo com o modelo de formação transversal na Empresa X. As etapas formativas, o sistema de avaliação dos formandos e da eficácia são transversais a todas as áreas da Empresa e os conteúdos do negócio diferem de serviço para serviço.

A arquitetura da formação é validada pela área de formação antes da entrada em vigor do curso formativo e sempre que ocorram atualizações.

Relativamente à formação complementar, esta apresenta uma estrutura modular variável consoante os objetivos pedagógicos do serviço e deve ir ao encontro dos objetivos que se pretendem atingir: atualização, desenvolvimento ou reforço de comportamentos, regras e procedimentos, produtos e serviços e/ou funcionalidades dos sistemas e aplicações.

A definição do sistema de avaliação da eficácia de cada formação complementar cabe à área da Formação podendo recorrer a inputs de outras áreas da empresa ou externas, devendo ser privilegiadas as metodologias que avaliem o impacto sobre os resultados (através de por exemplo monitorizações, aferição da evolução da performance antes e após a formação).

Para avaliar os formandos é utilizada uma escala entre 0 e 100.

Nas formações do tipo inicial, a aferição da eficácia é efetuada, em regra, dentro dos dois meses seguintes ao fim da ação de formação.

Nas formações do tipo complementar, a aferição é feita dentro dos prazos considerados razoáveis ou adequados a cada serviço, sendo que no limite a mesma não deve exceder um mês, desde a data de fim da ação.

No caso de em determinado formando, a ação resultar em não eficaz, devem ser registadas e implementadas ações corretivas.

A medição da Satisfação dos Formandos com a Formação e um processo obrigatório nas formações iniciais e facultativo nas complementares e é realizada no último dia da formação em formato eletrónico através da plataforma do “Tephraweb” (plataforma de gestão de recursos humanos).

3.1. Glossário de termos de formação na Empresa X

Formação Inicial: Destina-se a colaboradores que integrem um serviço pela primeira vez ou a colaboradores que transitem para um novo serviço, podendo, neste caso, frequentar parte da formação. Os objetivos da formação inicial são a aquisição de competências pessoais e profissionais dos colaboradores de acordo com os objetivos do serviço a que se destina (In SGI, Manual Explicativo Formação Operacional).

Formação complementar: Destina-se a colaboradores que apresentem carências ou necessidades de formação. Os objetivos da formação complementar são a atualização, desenvolvimento ou reforço de comportamentos, regras e procedimentos, produtos e serviços e/ou funcionalidades dos sistemas e aplicações (In SGI, Manual Explicativo Formação Operacional).

On Job: Atividade em Side by side, simulações ou em atendimento real. É utilizado quando a unidade de aprendizagem incide sobre a observação/ simulação ou realização, em ambiente controlado, da sua atividade.

Coaching: Tem como objetivo trazer para o desempenho diário o melhor das pessoas, através de um processo de acompanhamento contínuo, orientado para a ação, que visa melhorar resultados e comportamentos.

Front-office: Assistentes de Customer Service que fazem atendimento telefónico em primeira linha.

Assistentes de Customer Service (ACC): profissionais com elevado grau de especialização e competência na gestão de relacionamento com o cliente.

Formador: O formador é o colaborador que atua em diversos contextos, modalidades, níveis e situações de aprendizagem, com recurso a diferentes estratégias, métodos,

técnicas e instrumentos de formação e avaliação, estabelecendo uma relação pedagógica diferenciada, dinâmica e eficaz com múltiplos grupos ou indivíduos, de forma a favorecer a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados ao desempenho profissional, tendo em atenção as exigências atuais e prospectivas do negócio.

Estrutura modular: São os módulos formativos que compõem o percurso formativo.

know-how: Conjunto de conhecimentos práticos (técnicas, procedimentos, etc.) adquiridos por uma empresa ou por um profissional, que traz para si vantagens competitivas.

Upgrade de Skill: Ação de acréscimo de competências.

4. Noção Geral de Avaliação

A avaliação realiza-se a partir de diversos olhares e perspetivas de avaliação que conduzem a definições e práticas avaliativas muito distintas. Trata-se de um conceito complexo, polissémico e plurireferencial uma vez que “necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas” (Sobrinho, 2002:15).

Vários autores contribuíram para a construção de uma fundamentação da avaliação:

Tyler (1949), considerado “o pai da avaliação educacional”, desenvolveu o modelo de avaliação por objetivos que pressupõe uma comparação constante entre os objetivos previamente definidos e os resultados alcançados. Trata-se de uma avaliação centrada nos produtos, que se pretende rigorosa, objetiva, científica e por isso requer a utilização de instrumentos objetivos, válidos e fiáveis.

Cronback (1963) sublinha a importância da avaliação para a tomada de decisões relativamente a programas ou projetos educativos. Rosales (1990) refere que na perspetiva de Cronback, a avaliação consiste na procura de informação e na sua comunicação. Esta deve ser clara, oportuna, válida e abrangente recorrendo a diversas fontes.

Stufflebeam (1996), considera que a avaliação deve ter como objetivo a melhoria do ensino, ajudando o professor a tomar e justificar decisões que possam satisfazer melhor as necessidades dos alunos.

Scriven (1967), defende que a avaliação tem duas funções principais, a formativa e sumativa, considerando que o objetivo final é sempre o de julgar o valor de algo.

Stake (1967), valoriza o contexto, os processos e os resultados da intervenção educativa. Para este autor, a avaliação deve ser responsiva, cuja finalidade é a de ajudar o aluno a superar as dificuldades.

Em síntese, é possível verificar que os autores têm perspectivas distintas uns dos outros, sobre as características da avaliação embora se destaque como característica comum a melhoria do ensino.

As teorias e contributos de diversos autores têm contribuído ao longo do tempo para a evolução da avaliação da formação. Guba & Lincoln (1989) identificaram quatro tipos de gerações de avaliação, por forma a sistematizar a evolução do conceito:

1ª Geração de Avaliação → Geração da Medida. Surge com enfoque nos resultados escolares dos alunos. Os conceitos de avaliação e medida são entendidos como sinónimos, prevalecendo a ideia de que a avaliação é uma questão essencialmente técnica. É uma avaliação de cariz positivista, uma vez que é o professor que transmite os saberes que o aluno reproduz, em que o erro serve apenas para punir e não para reformular o processo de ensino/aprendizagem.

2ª Geração de Avaliação → Geração da Descrição. Esta geração vai um pouco mais além não se limitando a medir. Procura descrever até que ponto os alunos atingem os objetivos inicialmente planificados.

3ª Geração de Avaliação → Formulação de Juízos. Verifica-se a introdução da formulação de juízos de valor, em que se defende que a recolha de informações não deve incidir somente nos resultados e no alcance ou não dos objetivos. Torna o avaliador um juiz, um especialista que também inclui a avaliação de atitudes e valores.

4ª Geração de Avaliação → Formulação de Juízos. Em relação à quarta geração, Guba e Lincoln (1989) propõem um modelo pedagógico centrado no aprender. Promove-se uma participação concertada e responsiva dos intervenientes no processo formativo, criando a possibilidade de adaptar, modificar, corrigir e avaliar com sentido qualitativo. O

enfoque deixa de estar centrado nos resultados e no produto final, tomando em consideração todo o processo e o respetivo feedback.

Em suma, tenta-se encarar a avaliação não apenas como uma medida do saber, mas como um processo com potencial para gerar aprendizagem. Neste sentido, os modelos de ensino atuais, os currículos e as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, enquadram-se na perspetiva crítica e emancipadora da avaliação (Rodrigues, 1998).

A perspetiva de Scriven, citado por Barreira, (2001) desperta-nos para o valor da avaliação formativa ao estabelecer uma ponte entre os modelos de avaliação do paradigma positivista e do paradigma construtivista que inclui duas modalidades de avaliação: a avaliação formadora e a avaliação autêntica. Trata-se de duas estratégias que valorizam os alunos e o contexto educativo, onde decorrem os processos ensino-aprendizagem (Barreira, 2001).

4.1. A Avaliação Formadora

No processo de avaliação formadora, a regulação da aprendizagem é da responsabilidade do aluno, ou seja, o aluno é o principal ator no processo da aprendizagem. Ele deve conhecer previamente os critérios de avaliação dos professores e desenvolver mecanismos de autonomia, fazer os devidos reforços de aprendizagem e por isso, a avaliação formativa, a autorregulação tem uma grande importância no processo das aprendizagens dos alunos, (Barreira, 2001).

Nunziati, citado por Barreira (2001), considera que a avaliação não é apenas um sistema de controlo mas também de formação, na medida em que permite ao aluno construir o seu próprio percurso de aprendizagem através dos seus próprios instrumentos, desenvolvendo a avaliação formadora em cinco fases:

A primeira fase consiste na representação correta dos objetivos a atingir,

A segunda fase consiste em delinear a antecipação dos procedimentos,

A terceira fase consiste na escolha de uma estratégia de realização,

A quarta fase consiste na execução propriamente dita e por fim a quinta fase, o controlo das operações e avaliação dos resultados.

A avaliação formadora coloca o professor no processo ensino-aprendizagem como ator secundário, mas com um papel a desempenhar muito importante, o de orientador.

Cabe ao professor explicitar os objetivos de aprendizagem e clarificar os critérios de avaliação, desenvolver sentido de responsabilidade, participação iniciativa e autonomia, para que os alunos possam autorregular a sua aprendizagem por um lado e definir e selecionar o material e os métodos pedagógicos adequados a cada aluno, dando a oportunidade ao aluno de agir, assumir o erro e corrigi-lo, participando de uma forma ativa na construção e gestão do processo ensino-aprendizagem, através por exemplo da autoavaliação, por outro.

A autoavaliação do aluno e a observação por parte do professor pode resultar como mecanismo regulador de uma tomada de decisão com vista ao desenvolvimento da aprendizagem (Fernandes, 1996). A autoavaliação e a heteroavaliação podem complementar-se neste processo desenvolvidos com base numa negociação entre os professores e alunos. Se desenvolvidos sistematicamente, os alunos tomam mais facilmente consciência dos objetivos pedagógicos e dos critérios de avaliação para poderem orientar de forma mais autónoma a sua aprendizagem. Neste contexto a autoavaliação pode ser encarada como um processo formativo que na opinião de Barreira (2001), deve fazer parte do projeto educativo da escola.

4.2. A avaliação Autêntica

A avaliação é autêntica quando pretende avaliar as competências dos alunos em tarefas e situações de “vida real” ou quando observamos diretamente a performance do aluno ao desenvolver determinadas tarefas, por isso ela é direta, processual, interativa, partilhada, contextual e alternativa (Barreira, 2001).

Concordando com Brualdi (1996) e O’Malley (1997), Barreira (2001), refere que a avaliação é autêntica quando esta permite aos alunos refletirem sobre as suas tarefas realizadas, os seus sucessos alcançados e as dificuldades sentidas permitindo-lhes desenvolver objetivos e estratégias para as poderem solucionar e ao professor a reflexão que lhe permite melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Barreira (2001), refere que na perspectiva de Wiggins (1990) e Elliot (1995) podem existir várias formas de avaliação autêntica. Aquela que avalia o desempenho do aluno, ou seja tem em vista as estratégias, competências e hábitos de trabalho (*Performance Assesment*), a que avalia em contexto de sala de aula (*Classroom Assesment Enviroment*), a avaliação alternativa (*Alternative Assesment*) e a avaliação direta (*Direct Assesment*)

A Performance Assesment ou Avaliação de Desempenho é sugerida por Elliot (op. Cit) para quando o professor pretende obter um quadro mais rico e mais completo sobre o que os alunos sabem e o que são capazes de fazer. Neste modelo o aluno é envolvido na construção de um produto em que demonstra o seu conhecimento, as suas competências e estratégias utilizadas, por exemplo, na resolução de um problema, ou na condução de uma investigação. Esta forma de avaliação tem como objetivo avaliar as estratégias, as competências e os hábitos de trabalho dos alunos. Aos professores permite-lhes obter informação muito útil sobre a forma como o aluno compreende a sua tarefa e aplica o conhecimento.

A avaliação de desempenho ou a *performance assesment* tem a grande vantagem de permitir ao professor avaliar e ensinar em simultâneo, recolher informação, através de atividades diversificadas e atraentes para os alunos e que possam ser observadas pelo professor para que este possa perceber quais as estratégias e o tipo de competências que os alunos utilizam para resolver as tarefas, (Barreira, 2001).

A observação enquanto instrumento de avaliação, permite avaliar aspetos relacionados com as aprendizagens, com as atitudes e os valores dos alunos. Este tipo de avaliação poderá ser positivo se colocada em prática de uma forma informal, pois o aluno não dá conta que está a ser avaliado e a sua performance não é influenciada negativamente pelo estado de ansiedade que a avaliação formal transmite. Esta é a avaliação que reflete com autenticidade as competências e os saberes de que os alunos são possuidores (Barreira, 2001). No entanto, através da opinião de Fernandes (1992) e Gimeno Sacristán (1996), Barreira (2001), diz-nos que a avaliação informal tem um problema pois esta não está devidamente estruturada e não é sistematicamente registada. Trata-se de uma avaliação baseada na observação, utilizada de forma intuitiva e pouco estruturada e que por isso não tem a mesma relevância que a avaliação formal. Esta é devidamente estruturada, permite ao professor recolher informação sobre se o aluno está ou não a evoluir na sua

aprendizagem. O professor comunica ao aluno que vai ser avaliado, recolhe e interpreta os resultados obtidos e dá a informação acerca dos objetivos que conseguiram ou não atingir. No entanto se optarmos pela observação sistemática em detrimento da observação livre, teremos resultados mais rigorosos na medida em que a observação sistemática obriga à repetição das observações em diferentes situações educativas para recolher o máximo de informação possível sobre as manifestações de uma mesma atitude, obriga a definir referenciais específicos e standardizados, obriga a escolher os alunos que se pretende observar e definir especificamente os objetivos e também a instrumentos como, por exemplo grelhas de apreciação com escala de registos de incidentes críticos. Estes instrumentos podem ser utilizados pelos professores e pelos alunos, permitindo a autoavaliação e a heteroavaliação.

4.3. Referentes da avaliação

O modelo de avaliação de Figari (1996), apresenta-se como uma construção figurada da realidade na forma de um modelo de referencialização que delimita e define um grupo de referências. A partir destas referências criam-se condições para uma melhor compreensão da realidade (Fernandes, 2010). Deste modo e segundo Alves (2004) citado por Fernandes (2010) a referencialização é um processo de procura de referentes, de seleção de critérios e de operacionalização de um sistema de indicadores.

Para Hadji (1989) o processo de avaliação consiste numa reflexão sobre o desvio entre o referente, que é o elemento exterior com que qualquer coisa pode ser relacionada ou referida, (que fixa o estado final necessário ou desejável e desempenha um papel instrumental) e o referido (que designa a parte da realidade escolhida como material para esta reflexão ou para esta medida).

Segundo Fernandes (2010) o processo de referencialização distingue-se do referencial no sentido em que visa constituir-se como um método e não como um produto acabado. Como tal Figari (1996) realça a temporalidade do processo de avaliação (antes, durante e depois). Este autor, no seu dispositivo educativo, considera essa temporalidade intrínseca a três dimensões: induzido, construído e produzido.

O modelo ICP de Figari refere que a dimensão “induzida”, situada temporalmente antes da formação, diz respeito ao conhecimento dos atores, das relações e dos

funcionamentos, ou seja, ao conjunto de determinações que abrange não só a vida profissional, mas também à vida individual.

Durante a ação de formação o avaliador deverá recolher informações sobre os processos e atividades de produção de forma a avaliar e decidir corretamente (avaliação formativa ou progressiva). O objetivo é melhorar a aprendizagem, informar os intervenientes neste processo (formador e formando) acerca do percurso, dos êxitos, e das dificuldades.

A dimensão “construído”, refere-se a tudo o que tem a ver com o processo, negociação e elaboração, é o momento propriamente dito da formação, elaboram-se projetos, intenções e objetivos. Entram em jogo os diversos intervenientes, jogam-se as diferentes estratégias, articulam-se os diferentes interesses e posições do poder. A avaliação cumpre uma função formativa, regulando as produções dos atores e a operacionalização da ação.

Relativamente à dimensão “produzido”, Figari (1996) refere que esta se situará numa temporalidade posterior à ação, no entanto, está inerente a todo o processo da formação. Esta dimensão diz respeito simultaneamente ao processo e aos produtos propriamente ditos e aqui a avaliação tem uma função de carácter sumativo em relação aos efeitos e resultados esperados.

Em suma, podemos dizer que na perspetiva dos autores a avaliação é um processo pelo qual se obtém informações úteis que permitem julgar decisões possíveis.

4.5. Modelo de avaliação Kirkpatrick

Dada a diversidade de modelos de avaliação existentes e a complexidade que caracteriza cada uma das suas abordagens, neste trabalho de investigação optamos por desenvolver, o modelo que consideramos relevante e pertinente para a análise do nosso objeto de estudo. Trata-se do Modelo de Avaliação de Kirkpatrick (1994). Este é o modelo de avaliação mais frequentemente utilizado devido à facilidade da sua operacionalização. Segundo Kirkpatrick (2006) existem três grandes razões para avaliar os programas de formação independentemente da metodologia assumida. A primeira razão prende-se com o facto de a avaliação nos indicar a forma como melhorar os programas de formação. A segunda razão reside no facto de a avaliação validar o programa de

formação, indicando se o mesmo deve continuar a ser disponibilizado ou se deve ser descontinuado. Por fim, a terceira razão está relacionada com a justificação da existência de um departamento de formação com orçamento disponível e resultados tangíveis para apresentar à gestão de topo. Este modelo hierarquiza os objetivos da avaliação em quatro níveis distintos: (1) Nível da Reação; (2) Nível da Aprendizagem; (3) Nível da Transferência; (4) Nível dos Resultados. O primeiro nível de avaliação, Nível da Reação, refere-se à avaliação da satisfação do formando. O objetivo deste nível de avaliação é aferir a reação dos formandos à formação e aos componentes a este associados, como sejam o programa do curso, o formador/ tutor (se existente), os conteúdos e a distribuição das horas de formação. As suas reações deverão ser mensuradas imediatamente após a conclusão da formação. Apesar de facilmente influenciado por fatores subjetivos, este nível de avaliação permite aos responsáveis pela gestão da formação identificar cursos impopulares e programas formativos com necessidades de reformulação, avaliar o nível de motivação dos formandos e melhorar o curso, de acordo com os *inputs* recolhidos.

A avaliação do Nível da Aprendizagem tem por objetivo determinar o que os formandos aprenderam durante a formação, ou seja, o seu posicionamento face aos objetivos de aprendizagem inicialmente definidos. Os resultados da aprendizagem podem manifestar-se em alterações de conhecimento, desempenho e/ou atitudes, conforme o tipo de formação. É aconselhável posicionar o formando no início do curso relativamente aos aspetos referidos, de modo a melhor quantificar o nível de aquisições decorrentes do curso (Kirkpatrick, 1994).

No que se refere à avaliação do Nível da Transferência, pretende-se aferir a mudança de comportamento do formando em resultado da frequência do curso ou seja, a capacidade de aplicar na sua atividade profissional as competências adquiridas. A avaliação deste nível é de extrema importância, na medida em que responde ao objetivo principal do investimento em programas de formação, que é o de melhorar os resultados de uma organização através da aprendizagem.

O Nível da Transferência é mais difícil de determinar do que os níveis anteriores, uma vez que as alterações de comportamento no local de trabalho são mais difíceis de medir do que a reação e a aprendizagem. É essencial deixar passar algum tempo após a formação para realizar uma correta avaliação da mudança de comportamento no local de

trabalho. A avaliação deste nível pode ser realizada de forma formal (através de questionários e entrevistas) ou informalmente, através da observação.

A avaliação ao Nível dos Resultados tem por objetivo compreender se a formação deu origem a resultados finais, nomeadamente no que se refere ao valor acrescentado (financeiro, eficiência, melhoria do trabalho em equipa, entre outros). Os resultados deste nível podem ser visíveis no espectro financeiro (retorno do investimento) ou em outros aspetos com impacto na melhoria da qualidade do trabalho, o aumento da produtividade. A avaliação neste nível é bastante difícil de concretizar, dada a dificuldade em isolar a ação de formação como a única responsável pelos resultados obtidos, os quais tendem a afastar-se muito do momento inicial da formação na medida em que implicam que outros fatores ocorram para poderem ser verificados. Esta avaliação materializa-se frequentemente através de observação e registo em grelha criada para o efeito.

CAPITULO II - ESTUDO EMPÍRICO

1. Metodologia

Neste estudo utilizamos a investigação-ação, por se tratar de uma ação interventiva sobre uma situação real onde procuramos recolher dados empíricos de uma forma sistemática e controlada, Simões, (cit., Amado, J., 2009).

Para Freebody (cit., Amado, J., 2009) a própria designação “investigação-ação” ilustra as características deste método que consiste em obter ideias a partir da prática como um meio de aumentar o conhecimento acerca dessa prática. Isto significa que durante todo o processo há produção do saber, através da reflexão sobre a ação proporcionando um aumento do conhecimento do investigador e das pessoas consideradas na investigação.

Esteves (1986:266, como citado em *Amado*, 2009) evidencia duas das modalidades de investigação existentes: a Investigação-para-a-ação e a investigação-na ou pela-ação.

A investigação-para-a-ação, ocorre por alguém «que tem necessidade de informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução» (Esteves, 1986:266, como citado em Amado, 2009). Este processo caracteriza-se pelo facto de a investigação e o eventual curso da ação estarem separados. Neste processo, é o investigador que decide o curso do processo investigativo, e o meio social investigado tem a primeira e última palavra sobre o processo investigativo (Amado, 2009).

A investigação-na ou pela-ação, é um procedimento de grande complexidade, devido à multidireccionalidade e coexistência dos seus objetivos. Os objetivos apontam, para a produção de conhecimento (objetivos de investigação), para a introdução de mudanças (objetivos de inovação) e de formação de competência nos participantes (objetivos de formação), Esteves (1986:271, citado em *Amado*, 2009),

Trata-se de investigação colaborativa e participativa porque ocorre na base de um processo colaborativo e de articulação entre os investigadores e o seu conhecimento especialista e investigados com o seu conhecimento local e de prática, (Amado, 2009).

A investigação-ação, como o nome indica, é uma metodologia que tem duplo objetivo: o de ação e o de investigação, ou seja pretende-se obter resultados em ambas as vertentes:

- Ação – para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa;

- Investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade (Dick 2000).

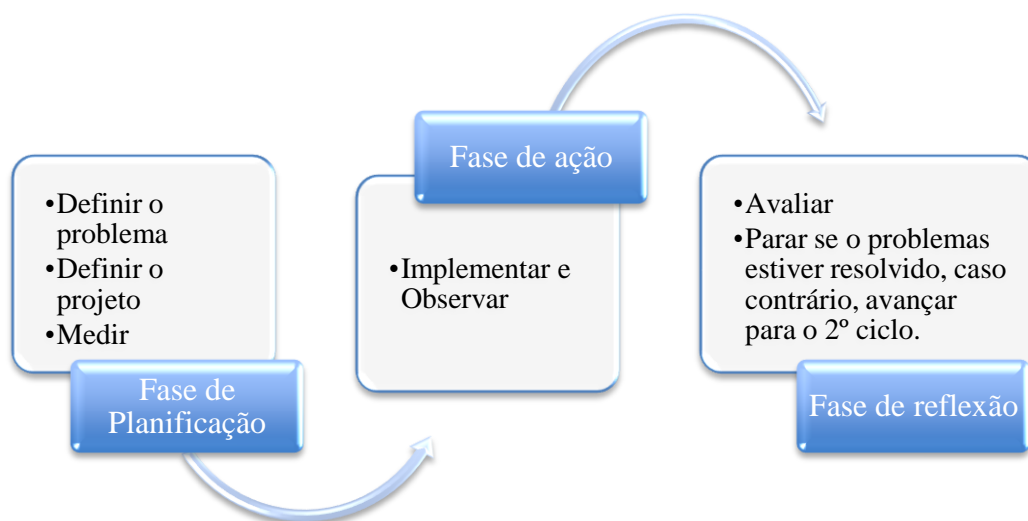
De uma forma simplificada podemos afirmar que a investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação (Jaume Trilla, 1998 e Elliott, 1996), sendo que por um lado pretende-se obter melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha. Esta metodologia orienta-se à melhoria das praticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação de todos os implicados. Desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a prática (Jaume Trilla, 1998).

A investigação-ação deve estar definida por um plano de investigação e um plano de ação, suportado por um conjunto de métodos e regras. São as chamadas fases do processo metodológico.

Existem quatro modelos diferentes, todos inspirados na estrutura modelar do percursor Kurt Lewin com contributos importantes para o seu desenvolvimento progressivo, (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira &Vieira, 2009).

Para o nosso projeto optamos por seguir o modelo de Kemmis. Trata-se de um modelo também com movimento em espiral para explicar as quatro fases do processo de uma investigação-ação e que se traduz no seguinte esquema (Coutinho et. al. 2009):

Figura 1 – Os momentos da investigação-ação
(Kemmis, 1989)



Através da figura 1, podemos observar que o modelo espiral está presente no modelo de Kemmis para explicar as quatro fases do processo de uma investigação-ação:

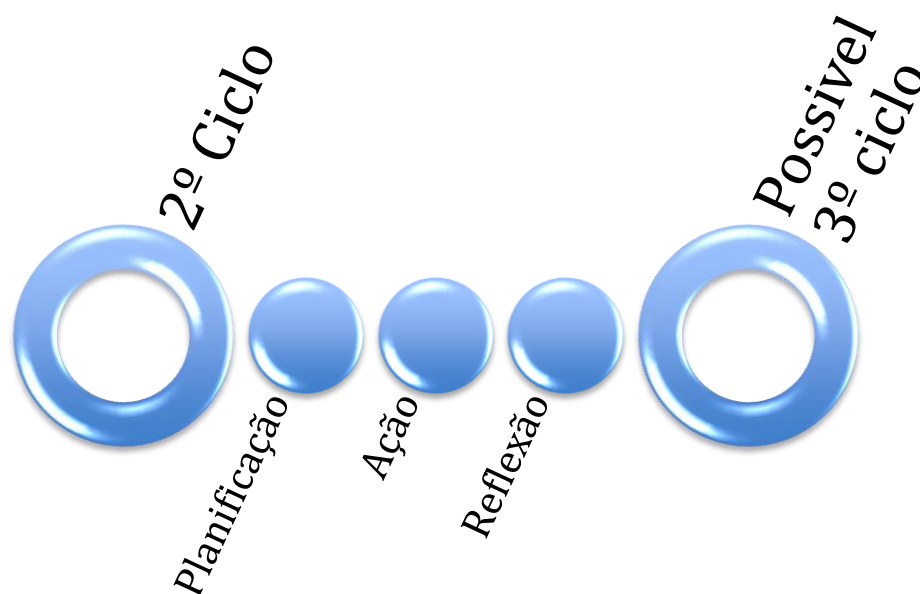
Planificação - Desenvolver um plano de ação com base numa informação crítica e com a intenção de alterar para melhor determinada situação;

Ação - O estabelecimento de um consenso para pôr o plano em andamento;

Observação - A observação dos resultados da ação devidamente contextualizados

Reflexão - A reflexão sobre esses resultados como ponto de partida para uma nova planificação e assim dar início a uma nova sequência de ciclo de espirais.

Figura 2 – Nova planificação que dá início a uma nova sequência de ciclo de espirais.



O esquema da figura 2, representa o novo planeamento decorrente da reflexão sobre os resultados obtidos da ação anterior.

A Investigação-ação permite a compreensão e a vivência de um problema sócio-organizacional complexo. O domínio ideal do método é caracterizado por um “conjunto social” em que o investigador é envolvido ativamente, havendo benefícios expectáveis quer para a organização, quer para o investigador. O conhecimento obtido pode ser imediatamente aplicado e a investigação é um processo que liga intimamente a teoria à prática:

Desenvolve-se de forma cíclica ou em espiral, consistindo na definição do âmbito e planeamento, antes da ação, seguido de revisão, crítica e reflexão;

Facilita um misto de capacidade de resposta e de rigor nos requisitos da investigação e da ação;

Proporciona uma ampla participação geradora de responsabilidade e envolvimento;

Produz mudanças inesperadas e conduz a processos inovadores.

Durante todo o processo há produção do saber, através da reflexão sobre a ação, que proporciona um aumento do conhecimento das pessoas consideradas na situação e contexto investigado. É caracterizada por ciclos espirais de identificação dos problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, análise, ações orientadas em função dos dados

obtidos e, finalmente, redefinições do problema. A ligação entre os termos “ação” e “investigação” ilustra as características essenciais deste método que consiste em obter ideias a partir da prática como um meio de incrementar o conhecimento acerca dessa prática ou para melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem (Amado, 2009).

Neste contexto, descrevemos de seguida o processo a que este projeto diz respeito, relativamente ao programa de formação, desde a conceção à elaboração de duas ações de formação, presencial e a distância, até à sua implementação.

Iniciamos a apresentação do problema e com as questões e objetivos que nortearam o presente estudo. Em seguida caracterizamos o contexto onde se realizou o estudo e por fim descrevemos o desenho de implementação do projeto, técnicas e instrumentos de recolha de dados e avaliação.

1.1. Apresentação do problema

O eLearning, pode ser utilizado para fazer face às necessidades formativas dos assistentes de *customer care*. Apesar da existência de uma plataforma de eLearning esta é pouco utilizada na formação na Direção dos Serviços Informativos e Complementares, sendo mais recorrente a sua utilização para avaliar os conhecimentos adquiridos após a frequência de formação presencial.

Pretendemos mostrar com este estudo que a formação com recurso ao eLearning poderá ser uma alternativa à formação presencial tendo em conta a possibilidade de permitir ir ao encontro das necessidades formativas da empresa, permitindo de forma eficiente a gestão do tempo da operação e o desenvolvimento de competência dos colaboradores.

1.2. Questões e objetivos

O presente estudo visa compreender o impacto da formação a distância e presencial ao nível do sucesso e da transferência das aprendizagens e da satisfação dos assistentes de *customer care* na empresa de telecomunicações onde decorreu o projeto.

De forma a operacionalizar o estudo, pretendemos responder às seguintes hipóteses de investigação:

Os resultados da avaliação da aprendizagem, nos cursos a distância são iguais ou superiores aos cursos presenciais.

A satisfação dos formandos, nos cursos a distância são iguais ou superiores nos cursos presenciais.

O desempenho dos formandos dos cursos a distância é mais eficaz que o desempenho dos formandos dos cursos presenciais.

Pretendemos, por um lado, demonstrar que os cursos a distância facilitam a conjugação das tarefas profissionais e pessoais com as possibilidades de aprendizagem, e constituem uma vantagem económica para as empresas na medida em que há uma redução de custos com despesas de deslocação e com a redução do tempo de instrução (Clark, 2009).

2. Caracterização do Contexto

A empresa³ para a qual se projeta o atual trabalho de investigação, é uma empresa multinacional do sector das telecomunicações responsável pela implementação e gestão de Centros de Relacionamento com o Cliente. Integra serviços de Suporte Técnico avançado, Recursos Humanos com elevado grau de especialização e competência, formação e infraestruturas.

Dotada de uma rede de Centros de Relacionamento com o Cliente equipados com plataformas multicanal (telefone, fax, Internet, e-mail...) e tecnologia de última geração, a Empresa, doravante designada por “Empresa X” assegura soluções para todas as empresas do grupo e clientes externos. A oferta permite a todos os clientes potenciar o relacionamento com os seus públicos alvo sem terem de investir em infraestrutura própria (*customer care*, retenção/ fidelização, vendas, etc).

Nos últimos anos a Empresa aumentou significativamente o número de posições nos seus Centros de Relacionamento com o cliente, constituindo assim o maior Contact Center Multi Site a nível nacional e uma referência a nível europeu.

Das várias áreas em que a Empresa X opera e é líder de mercado, o presente estudo tem como objetivo focar-se na área específica dos Serviços Informativos. O referido Serviço

³ Consultado no site da Empresa X

opera em gestão Outsourcing em dois *call center*, Coimbra e Bragança. A operação de Bragança é constituída por, 1 coordenador de serviço, 1 administrativo, 1 formador, 7 supervisores e 80 assistentes e o centro de Coimbra por 1 Coordenador de Serviço, 1 administrativo, 1 formador, 5 supervisores e 73 assistentes. Por questões logísticas, é em Coimbra que operacionalizaremos o presente estudo.

De acordo com o documento normativo legal consultado entre a Empresa X e a Empresa de Outsourcing, doravante designado por Prestador, cabe a este as seguintes obrigações: Cumprir com os níveis de serviço (SLA – Service Level Agreement); Ministar Formação Inicial ou Complementar aos seus colaboradores de acordo com os critérios definidos pela Empresa X e sempre que esta considere necessário.

Cabe ao Serviço, dotar os Supervisores e Formadores do Prestador, de conhecimentos para que estes formem e treinem as suas equipas a fim de prestarem um serviço de qualidade aos seus clientes.

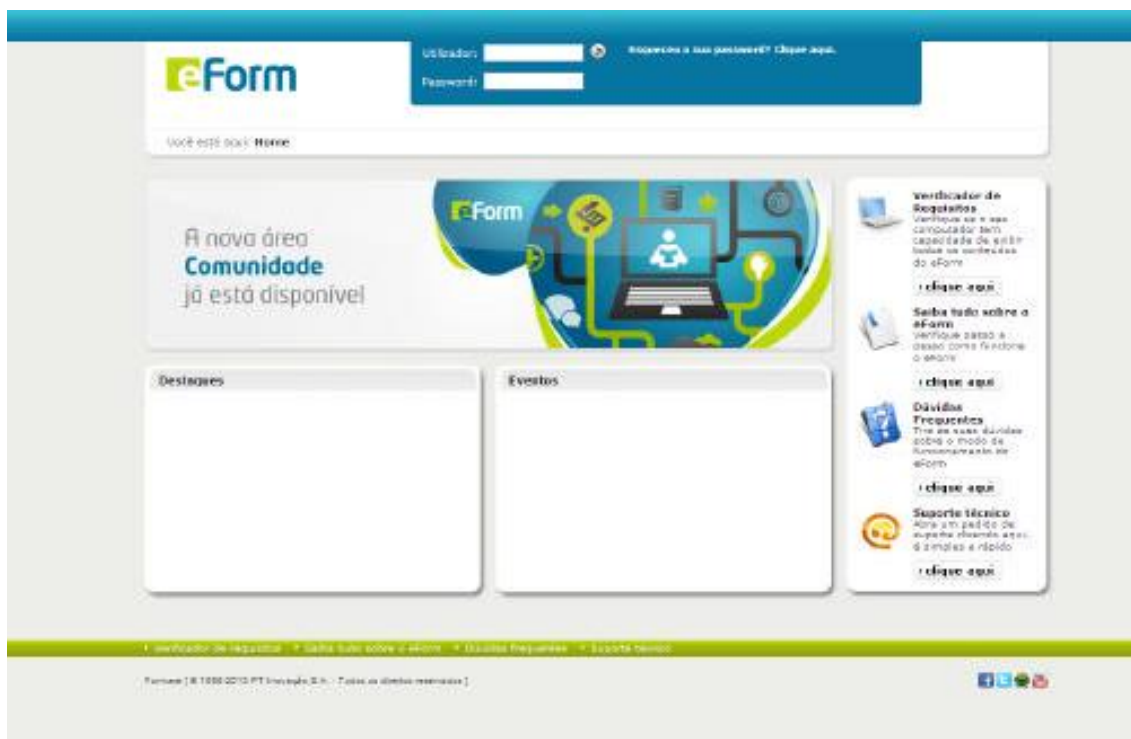
Os Gestores Operacionais devem planear anualmente as necessidades formativas da sua operação, sejam elas iniciais ou complementares. De acordo com os registos consultados, em 2013 entre formações iniciais e complementares, foram ministradas, no Serviço, um total de 923 horas de formação, aplicando-se a formação tipo inicial, aos colaboradores que integram o serviço pela primeira vez ou a colaboradores que transitem para um novo serviço, (neste caso, podem frequentar parte da formação). Os objetivos da formação inicial são a aquisição de competências pessoais e profissionais dos colaboradores de acordo com os objetivos do serviço a que se destina.

Periodicamente são lecionadas ações de formação em eLearning, através da plataforma da Empresa X, o eForm, em modo assíncrono sem tutoria associada.

O eForm, permite a utilização de ferramentas comunicacionais que se apresentam como facilitadores de interações entre tutor e formandos.

Para realizarmos o presente estudo utilizaremos a plataforma da Empresa X, o eForm. O acesso pode ser feito através da Intranet das empresas do grupo ou pela Internet – <http://eform.telecom.pt/portal/default.aspx>, embora a maioria dos utilizadores, sendo externos ao Grupo, acessem pela Internet, através do endereço www.eform.pt (figura 4).

Figura 3 – Página de log in da plataforma

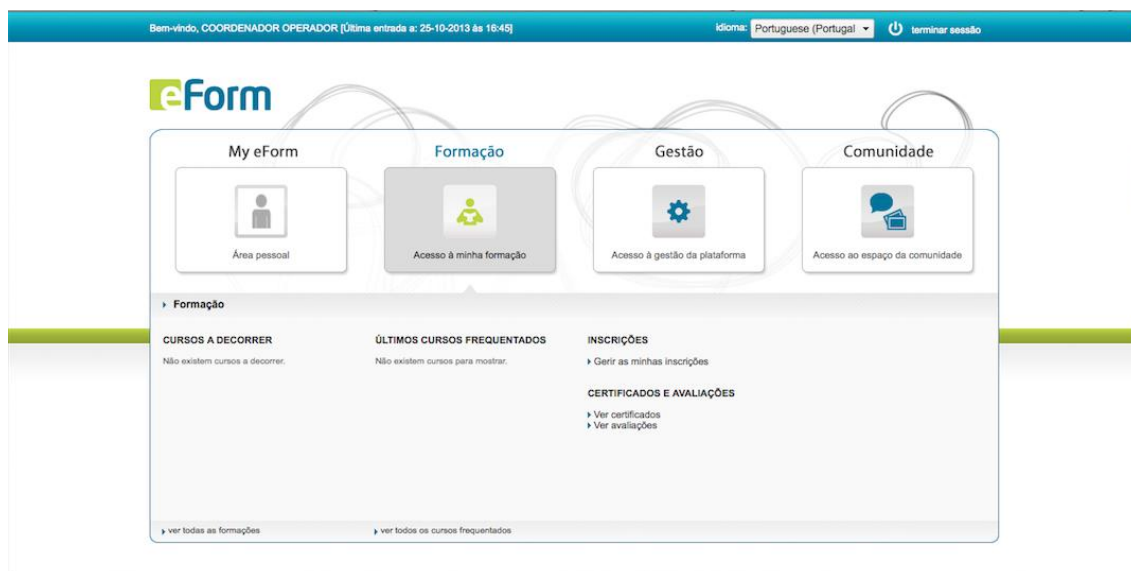


Com base na figura 3 iniciamos a apresentação da plataforma.

Este é o ecrã que surge depois de aceder à página do eForm, e fazer log in, utilizando para o efeito as credenciais de acesso à plataforma.

De seguida surge o ecrã de Gestão Pedagógica representado na figura 5, que corresponde a uma série de funcionalidades que poderão ser utilizadas, em função do modelo pedagógico preconizado. Esta é uma área de gestão é dedicada aos tutores e são abordados os mecanismos disponíveis para dinamizar a aprendizagem colaborativa e interação entre todos os intervenientes.

Figura 4 – Página de visualização dos cursos a decorrer



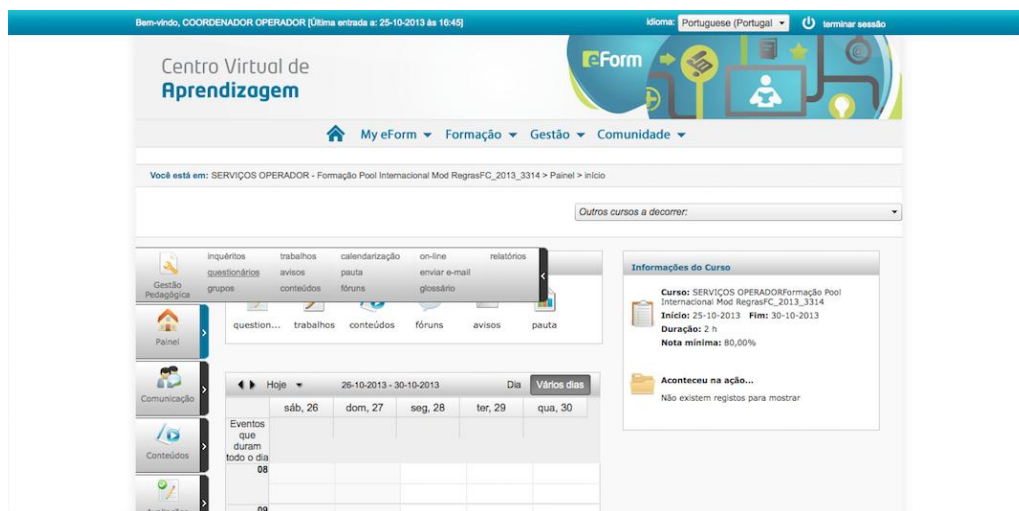
Através da figura 4, podemos ver os 4 menus disponíveis: “My eForm”, “Formação”, “Gestão” e “Comunidade”.

O menu “My eForm” permite editar os dados pessoais, alterar a palavra-chave de acesso, e visualizar as mensagens recebidas/lidas/enviadas.

O menu “Comunidade”, permite aceder e comunicar através do chat da plataforma e ao fórum da plataforma. O fórum da Comunidade foi utilizado no curso a distância para os formandos submeterem a primeira atividade da sessão 1 – “Quem sou eu e as minhas expectativas”. No menu “Formação”, os formandos acedem ao curso que estiver a decorrer e visualizam também os últimos cursos frequentados.

O menu gestão permite criar o curso e inscrever os alunos na ação.

Figura 5 – Sala de aula virtual

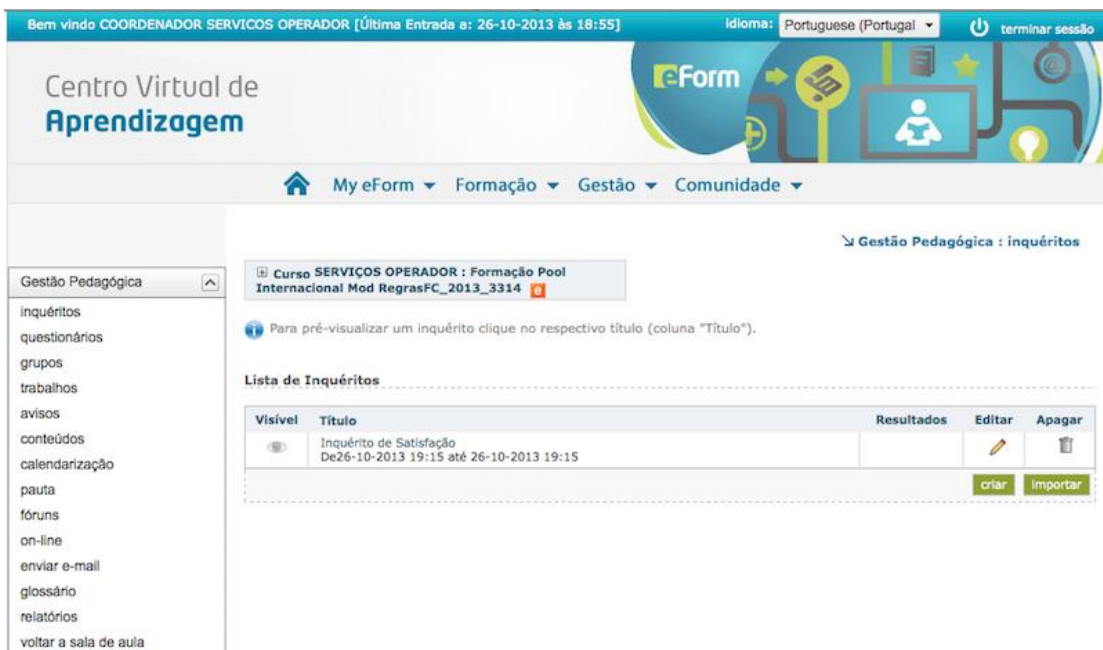


Através do menu “Gestão Pedagógica” (figura 5), na sala de aula virtual, disponibilizámos os conteúdos, criámos o fórum de dúvidas para que os formandos pudessem colocar as suas dúvidas, disponibilizámos as atividades a realizar no menu “Trabalhos” para submeterem as atividades a realizar e disponibilizámos o questionário de avaliação de satisfação dos formandos no menu “Inquéritos”. Nesta área, no menu “Questionários” é ainda possível criar questionários de avaliação de conhecimentos.

A plataforma do eForm aceita qualquer formato digital, sendo preferenciais os conteúdos suportados em HTML/Java Script, flash e que respeitem a norma Scorm. Para o curso a distância publicamos os conteúdos em Flash.

No final do curso disponibilizámos o questionário no menu “Inquéritos” para que os formandos avaliassem o curso.

Figura 6 – Pré-visualização Inquérito de Satisfação.



The screenshot displays the e-Form platform interface. At the top, it shows the user's name 'COORDENADOR SERVICOS OPERADOR' and the date '26-10-2013 às 18:55'. The language is set to 'Portuguese (Portugal)'. The main header features the 'Centro Virtual de Aprendizagem' logo and navigation tabs for 'My eForm', 'Formação', 'Gestão', and 'Comunidade'. A sidebar on the left lists various pedagogical management options under 'Gestão Pedagógica', including 'inquéritos', 'questionários', 'grupos', 'trabalhos', 'avisos', 'conteúdos', 'calendarização', 'pauta', 'fóruns', 'on-line', 'enviar e-mail', 'glossário', 'relatórios', and 'voltar a sala de aula'. The main content area shows the course 'SERVIÇOS OPERADOR : Formação Pool Internacional Mod RegrasFC_2013_3314' and a list of surveys. The 'Lista de Inquéritos' table contains one entry:

Visível	Título	Resultados	Editar	Apagar
<input checked="" type="checkbox"/>	Inquérito de Satisfação De 26-10-2013 19:15 até 26-10-2013 19:15			

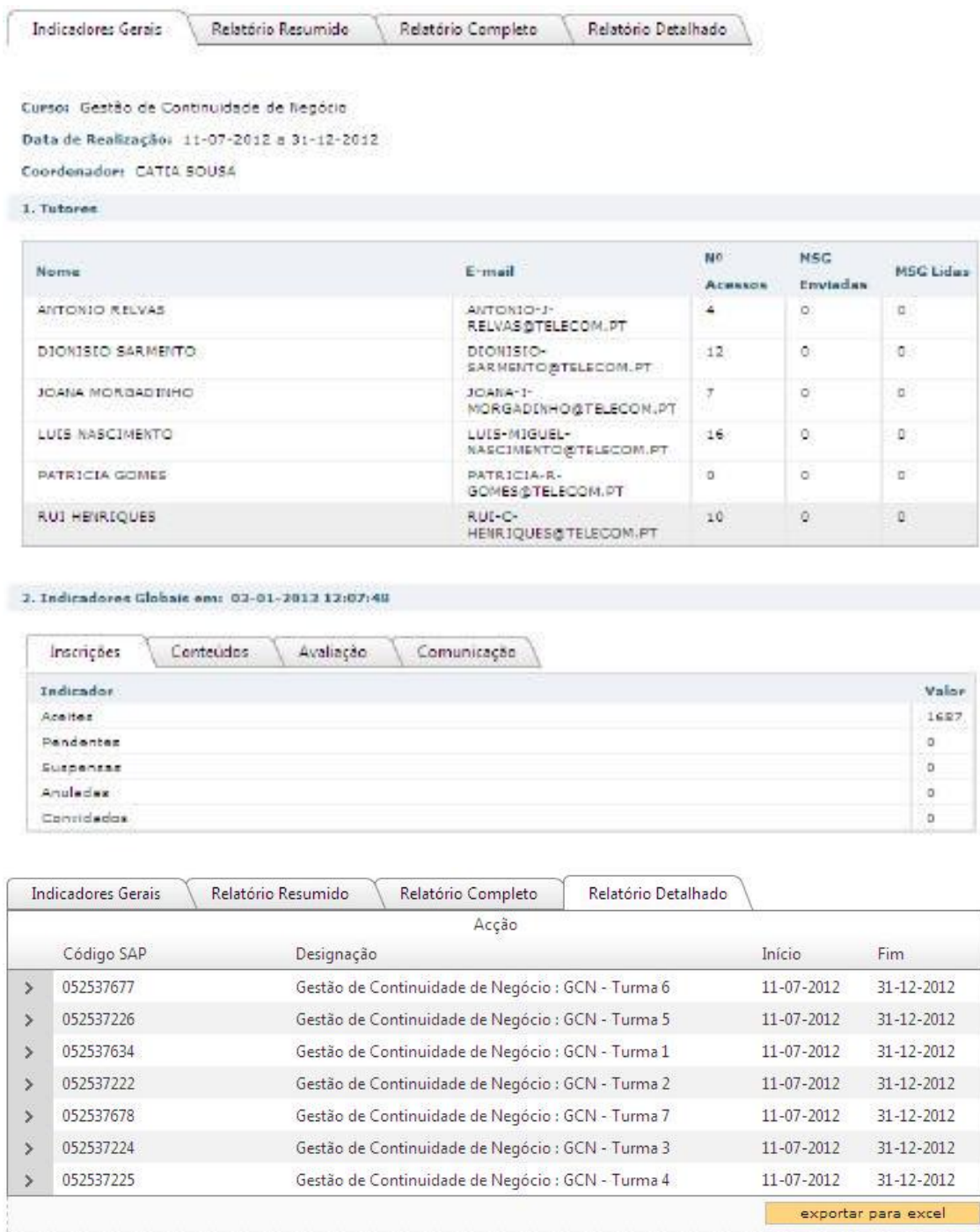
Buttons for 'criar' and 'importar' are located at the bottom right of the table.

Através da figura 6, visualizamos a disponibilização de um questionário de satisfação. Aquando da criação de um questionário as perguntas são agrupadas por temas e podem ser de escolha múltipla (EM) ou de desenvolvimento (DE). No caso do inquérito de satisfação da avaliação dos formandos do curso a distância, as questões deverão ser avaliadas numa escala gradual de 1 a 5. Haverá também questões abertas com resposta aberta (desenvolvimento).

A gestão pedagógica da plataforma permite também extrair relatórios sobre a atividade dos formandos na plataforma. Na opção relatórios estão disponíveis 4 tipos de relatórios: indicadores gerais, relatório resumido, relatório completo e relatório detalhado.

O relatório detalhado é o que reúne mais informação e, além de ser consultado na plataforma, é suscetível de ser exportado para a aplicação Excel.

Figura 7 – Relatório detalhado



O relatório detalhado da figura 7 é o exemplo do relatório detalhado extraído pela investigadora. Este tipo de relatório reflete dados relativos ao curso, às ações do curso, duração, identificação do formando e respetivo e-mail, número de mensagens lidas e enviadas, número de acessos ao curso/ação e a data do último acesso, tempo total de acesso aos conteúdos e respetivo número de acessos, avaliação de trabalhos, questionários e outras atividades sujeitas a avaliação, e classificação final.

3. O Desenho do Estudo

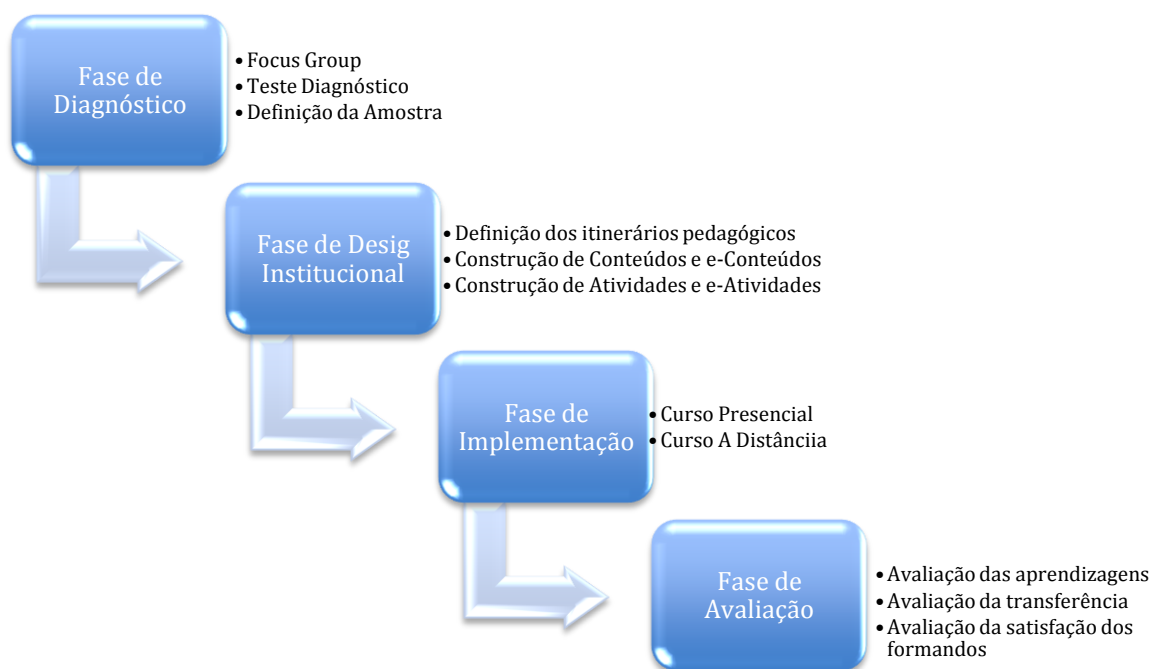
Nesta fase descrevemos o processo a que este projeto diz respeito, desde as primeiras decisões quanto à elaboração do programa da formação na Empresa X, passando pela conceção e elaboração de duas ações de formação, presencial e a distância, até à sua implementação.

Dada a necessidade de implementar áreas de melhoria no Serviço, deu-se seguimento ao processo formativo de acordo com os temas identificados nas várias sessões de focus group realizadas com as equipas avaliadoras e posteriormente através da aplicação de um teste de diagnóstico disponibilizado no eForm a todos os assistentes. As necessidades identificadas são necessárias ao desenvolvimento da performance dos assistentes e como tal assumem grande importância na qualidade do Serviço.

Atendendo a que grande maioria das ações de formação decorrem em formato presencial, a formação a distância surgiu como uma possibilidade para avaliar o impacto desta comparativamente com os resultados obtidos na formação presencial quanto ao nível das aprendizagens na formação e na transferência das aprendizagens para o posto de trabalho e ao nível da satisfação dos formandos.

Como já referimos ao longo deste trabalho, o presente estudo desenvolveu-se numa Empresa de Telecomunicações. É uma Empresa de gestão de *contact centers* e um dos seus compromissos é garantir a eficiência da gestão do tempo médio de atendimento sem colocar em risco a qualidade do serviço. É com base neste pressuposto que pretendemos demonstrar que a formação a distância pode ser uma alternativa à formação presencial. Isto porque os formandos podem aceder ao curso em qualquer altura e em qualquer lugar, evitando desta forma a deslocação para a sala de formação e portanto, menos tempo no atendimento. Por outro lado promove-se igualmente o desenvolvimento de competências, o formando aprende ao seu ritmo contribuindo para a melhoria da qualidade do Serviço.

Nesta fase apresentamos o desenho de implementação do projeto organizado em 4 fases, e para cada uma delas as etapas fundamentais consideradas para sua consecução que representamos na figura 9.

Figura 8 – *Desenho de Implementação do Projeto*

A figura 8 ilustra as fases de implementação do projeto que seguimos no presente trabalho e que passamos a descrever de seguida.

3.1. Fase de Diagnóstico

Nesta fase pretendemos identificar os temas com maior necessidade de intervenção e identificar os sujeitos da amostra. Para tal, nesta fase realizámos várias sessões de Focus Group com as equipas avaliadoras para que fossem identificadas as áreas de melhoria. De seguida realizámos um teste de avaliação diagnóstica a todos os assistentes para identificarmos os sujeitos que iriam constituir da amostra, tendo em conta os temas identificados nas sessões de Focus Group.

3.1.1. Definição da amostra

Para a definição da amostra foi realizado um focus group com as equipas avaliadoras dos SIs com o objetivo de identificar temas com maior necessidade de intervenção. Com base nos resultados obtidos no Focus Group, procedeu-se à realização de um teste

de diagnóstico onde se pretendeu identificar os temas com maior necessidade de intervenção e quais os assistentes com maior necessidade de melhoria com base nos temas identificados.

O teste de avaliação diagnóstica foi disponibilizado na plataforma de eLearning da empresa, o eForm, a toda a população de assistentes de *customer care* (ACC) dos *Contact Centers*, que por questões logísticas optamos por definir a amostra com base no universo de Coimbra.

Após a análise dos resultados obtidos foram realizadas reuniões com a Gestora do Serviço, para definirmos os critérios que presidiriam à constituição da amostra. Concluiu-se então que seria constituída pelos assistentes que apresentassem áreas de melhoria nos temas com índice de necessidade de intervenção igual ou superior a 65% (anexo III).

De forma a não comprometer o plano mensal de formação do Serviço, optámos por implementar o projeto apenas aos assistentes de Coimbra que faziam parte da amostra.

Definimos a amostra com base nos critérios definidos, ao universo dos 79 ACC's de Coimbra, que resultou numa amostra de 38 pessoas. Identificados os sujeitos rapidamente percebemos que alguns estavam de férias, outros de licença de maternidade ou baixa médica, reduzindo a amostra para 35 sujeitos.

Por uma questão de gestão dos recursos, o *Contact Center* distribuiu 19 colaboradores para a frequência do curso presencial e os restantes 16 pela formação a distância.

Analisámos o perfil de desempenho dos sujeitos e de acordo com o ranking da performance dos assistentes, publicado no mês março os formandos designados para o curso presencial, apresentavam um grau de realização abaixo da média.

3.2. Fase de Design Institucional

3.2.1. Definição dos itinerários pedagógicos

O primeiro passo, e muito importante para a implementação deste projeto, foi refletir sobre como operacionalizar a formação presencial e a distância, que conteúdos, atividades e ferramentas utilizar. As ações de formação escolhidas, tendo por base o resultado da análise realizada aos resultados obtidos decorrentes da avaliação de diagnóstico, determinaram os conteúdos a desenvolver.

Figura 9 – Identificação dos temas

Conteúdos	insucesso #	Insucesso %
Reformulação	112	78
Feedback permanente, interagindo com o cliente	102	71
Fecho do contacto	95	66
Informação proveniente da web,	86	60
Linguagem: Aplicação de um discurso nem sempre pela positiva.	28	20
Paralinguística: a voz	42	29
Paralinguística: Velocidade/Ritmo	1	1
Postura Comercial: Restaurantes/ Táxis,...	67	47
Procedimento Especifico do Atendimento do Serviço: Solicitar dados adicionais ao cliente	8	6
Proposta para o estabelecimento de ligação	11	8
Valorização do cliente	67	47

De acordo com os critérios de definição dos temas a desenvolver, procedemos à elaboração do plano de formação cujos conteúdos programáticos definidos foram aqueles em que se verifica um índice de insucesso igual ou superior a 65% (figura 9): Reformulação (78%), Feedback e Acompanhamento do Cliente (71%) e Fecho do Contacto (66%).

Os objetivos operacionais, definidos aquando da construção do curso pela investigadora, permitem ao formando saber, em cada passo do curso, o que se pretende que aprenda. Concretamente, estes objetivos permitem estabelecer os critérios de desempenho dos aprendizes e identificar as estratégias pedagógicas e ferramentas tecnológicas adequadas à sua prossecução.

A metodologia de ensino e aprendizagem foi definida de acordo com as estratégias pedagógicas adequadas ao público-alvo e ao contexto de aprendizagem que pressupõe

promover a interação do formando com o sistema de gestão da formação, favorecer o feedback e respeitar as características e os estilos de aprendizagem do grupo de formandos.

3.2.2. Construção de Conteúdos e e-Conteúdos

A preparação dos conteúdos e e-conteúdos foi feita com base no saber disciplinar e profissional, garantindo uma elevada qualidade na construção do curso. Tratou-se de um trabalho exigente e que requereu uma diversidade de conhecimentos teóricos e competências técnicas, que foi conseguida em trabalho de equipa (Miranda, G., 2009). A preparação dos conteúdos e-conteúdos teve o contributo dos colegas da equipa da formação, à qual pertence a investigadora. Em equipa os conteúdos e e-conteúdos foram analisados, discutidos e reformulados várias vezes até se concluir que estes estavam alinhados com a estratégia pedagógica pretendida e iam ao encontro das necessidades formativas previamente diagnosticadas.

Relativamente ao tema da reformulação a equipa de formação da investigadora considerou que seria oportuno introduzir uma nova abordagem da reformulação. Trata-se de uma nova forma de confirmar o pedido do cliente já utilizada noutras áreas da Empresa X e que uma vez abordado o tema da reformulação neste curso, faria todo o sentido incluir esta nova abordagem.

Para o curso a distância, na sessão de ambientação, incluímos no primeiro ecrã um menu de navegação para facilitar a navegação no curso, seguindo-se um breve filme de apresentação que foi realizado com a colaboração da equipa de Comunicação Interna da Empresa X, para garantir a qualidade da produção do vídeo ficando assim concluída a sessão 1. No anexo VII podemos consultar o guião que serviu de apoio à realização do filme.

A sessão 2 foi designada de “diagnóstico-despiste”. Trata-se de uma etapa do atendimento onde são trabalhadas as técnicas para identificar a necessidade do cliente de forma eficiente. Insere-se aqui o tema da reformulação e feedback/acompanhamento do cliente.

Os conteúdos construídos para a sessão 3, foi designado de “apresentação da solução e fecho do contacto”. Este tema diz respeito à terceira e quarta etapa do atendimento e pretende-se trabalhar a forma como se transmite a informação ao cliente e se termina o contacto telefónico.

O percurso de navegação no curso proposto para a aprendizagem foi do tipo sequencial dado que existe uma relação de precedência entre os diferentes conteúdos e atividades, embora fosse possível efetuar uma navegação alternada, em função da decisão do formando, permitindo-lhe autorregular as suas aprendizagens. O acesso aos exemplos apresentados e às atividades de sistematização eram apresentadas à medida que o formando navegava no curso.

Finalizada a construção dos e-conteúdos, os mesmos foram transformados em programação Flash para publicação no eForm (anexo VIII em suporte digital).

Os conteúdos da formação presencial foram construídos em PowerPoint (anexo IX) e serviram à construção do protótipo (anexo X) para a transformação dos conteúdos em flash para o curso a distância.

3.2.3. Construção de Atividades e e-Atividades

Em função dos objetivos, são definidas as tarefas que irão contribuir para a aquisição de competências. Cada tema formativo inclui atividades bem definidas, contextualizadas e enquadradas nos conteúdos de aprendizagem, com o tempo estimado para realização e critérios de avaliação do desempenho.

Especificamente para o curso presencial foi criado o caderno de atividades do formando para a realização de atividades (anexo XI).

Figura 10 – Atividades a realizar no curso presencial

Tipologia de Formação	SESSÃO	Peso	Peso	ATIVIDADES
Presencial	1. Diagnóstico-Despiste	20%	20%	1. Escuta Ativa
			40%	2. Vamos Reformular Pedidos Diretos e Pedidos Confusos
	20%		3. Feedback	
	20%		4. Fecho do contato	
	2. Apresentação Solução e Fecho			

As atividades planeadas são avaliadas e vão ao encontro dos objetivos definidos (figura 10). O objetivo é avaliar a escuta ativa, a reformulação, o feedback e o fecho do contacto.

Na primeira página do caderno consta uma descrição do seu conteúdo e para cada uma das atividade a realizar, o respetivo itinerário pedagógico.

Relativamente ao curso a distância foi criado o itinerário das e-atividades (anexo XII) com a definição de objetivos e duração para a realização da tarefa. Ao longo do curso, no final de cada tema existe a indicação para realizar a atividade, com a indicação para submeterem as atividades no menu “trabalhos” do eForm, para avaliação. Apenas a atividade 1 (atividade de apresentação) é submetida no Fórum da plataforma (anexo XIII).

Figura 11 – Atividades a realizar no curso a distância.

Tipologia de Formação	SESSÃO	Peso	Peso	ATIVIDADES
A DISTÂNCIA	1. Ambientação	30%	10%	1. Quem Sou eu e as Minhas Expectativas
			20%	2. Escuta Ativa
	30%		3. Vamos Reformular Pedidos Diretos e Pedidos Confusos	
	20%		4. Feedback	
	20%		5. Fecho do contato	
	2. Diagnóstico-Despiste			
	3. Apresentação Solução e Fecho			

Através da figura 11 verificamos que, também à semelhança do curso presencial, as temáticas a avaliar são idênticas: a escuta ativa, a reformulação, o feedback e o fecho do contacto.

4. Fase de Implementação

Depois de construído o processo formativo elaborámos o cronograma dos dois cursos tendo em consideração o planeamento da gestão operacional do serviço (figura 11) que previamente foi dado a conhecer aos dirigentes do serviço.

O Coordenador do Serviço elaborou as turmas de acordo com o cronograma enviado tendo em conta as possibilidades da gestão operacional do Serviço e notificou os assistentes do curso presencial para se deslocarem para sala de formação nos dias e horas então definidos no cronograma (anexo XIV).

Figura 12 – Cronograma das ações de formação a implementar

Cronograma Formação e Implementação "Projeto Melhoria 1820"					Feriado			Feriado			Feriado																				
Período	Tipologia	Número de Formandos	Duração Total da ação	Fomador / Tutor	14-Abr	15-Abr	16-Abr	17-Abr	18-Abr	19-Abr	20-Abr	21-Abr	22-Abr	23-Abr	24-Abr	25-Abr	26-Abr	27-Abr	28-Abr	29-Abr	30-Abr	01-Mai	02-Mai	03-Mai	04-Mai	05-Mai	06-Mai	07-Mai	08-Mai	09-Mai	
	Presencial	20	9h00																												
Manhã	Turma 1	5		Luísa Almeida	3h	3h	3h																								
Tarde	Turma 2	5		Luísa Almeida	3h	3h	3h																								
Manhã	Turma 3	5		Luísa Almeida								3h	3h	3h																	
Tarde	Turma 4	5		Luísa Almeida								3h	3h	3h																	
	A Distância	20	9h00	Luísa Almeida										1h00						1h00	1h00	1h00		1h00			1h00	1h00	1h00	1h00	1h00

Na figura 12 podemos ver que para o curso presencial elaboramos 4 turmas de forma a que os 20 sujeitos da amostra pudessem frequentar o curso.

No curso a distância (linha azul) não foram elaboradas turmas uma vez que os formandos podiam aceder ao eForm em qualquer dia, a qualquer hora e em qualquer local com acesso à internet, deixando assim, margem para que a própria gestão do serviço agendasse os momentos para acesso ao curso no momento que considerasse mais oportuno.

Os temas a desenvolver no curso foram dispostos em 3 sessões e com a duração total de 9h00.

Para o curso a distância foi o próprio investigador que notificou os formandos, enviando uma convocatória através da plataforma de gestão de RHs, o Tephra.

4.1. Curso Presencial

A Formação presencial decorreu de 14 a 24 de abril, de acordo com o previsto no cronograma predefinido (figura 16). Os 20 formandos foram distribuídos pelas turmas 1, 2, 3 e 4, e cada turma tinha 5 formandos. Todos compareceram exceto um formando da turma 3 que por motivos de doença não compareceu, ficando assim excluído da amostra.

A sessão presencial, decorreu ao longo de 3 dias, três horas por dia, as sessões 1 e 3 das 09:00h às 12:00h e as turmas 2 e 4 das 14:00h às 17:00h. Em todas as turmas, no início do primeiro dia do curso foi distribuída a pasta do formando que continham os seguintes materiais: uma brochura com a apresentação e enquadramento do curso (anexo XV), os conteúdos em suporte papel e o caderno de atividades.

O curso decorreu de acordo com o previsto, seguindo a planificação, representada no quadro

8.

Quadro 3 – Planificação do curso presencial para as turmas 1 e 3.

Módulo	Objetivos Específicos	Conteúdos Programáticos	Metodologia de Formação	Horário	Duração	Sessão	Formador	
1.	Enquadramento	Reconhecer a importância da formação no desenvolvimento da performance do assistente	Apresentação dos objetivos e enquadramento da ação. Análise das expectativas dos formandos em relação ao curso.	Expositiva	09:00 – 09:10	00:10	1	Luísa Almeida
2.	Etapas do Atendimento Diagnóstico: Reformulação	Saber substituir utilizar a técnica de reformulação pela técnica de confirmação do pedido do cliente; Aplicar a técnica de confirmação do pedido. Reconhecer o feedback como técnica de acompanhamento para gerir eficazmente os silêncios; Utilizar a técnica do feedback por forma a garantir o reconhecimento do esforço e do empenho do ACC na resolução da situação.	As várias etapas do modelo comunicacional; A etapa do diagnóstico-despiste e do fecho; A “apresentação da situação”: o momento em que o cliente fala e nós ESCUTAMOS e podemos aproveitar para começar a agir! A Escuta Ativa Sabe colocar as questões certas A confirmação com avanço	Expositiva Ativa	09:10 – 12:00	02:50	1	Luísa Almeida
3.	Apresentação da Solução e Fecho	Apresentar a solução ao cliente através de um discurso de forma clara e simples. Garantir a boa imagem do atendimento e do serviço prestado. Aplicar corretamente as orientações de fecho do contacto.	Técnica kiss; Regras do Fecho do Contacto	Expositiva Ativa	09:00 – 12:00	03:00	2	Luísa Almeida
4.	On Job	Aplicar os conhecimentos adquiridos no atendimento real de clientes.	Atendimento em contexto real de trabalho.	Ativa	09:00 – 12:00	03:00	3	Luísa Almeida

Como podemos ver no quadro 3, os objetivos e conteúdos programáticos foram definidos de acordo com as necessidades identificadas na fase de diagnóstico: a reformulação, o feedback/acompanhamento do cliente e fecho do contacto. Dada a importância do tema da reformulação e por esta ser abordada no curso sob uma nova perspectiva, dedicamos mais tempo a este tema (2:50h).

Ao longo do curso, foram colocadas dúvidas pelos formandos que foram esclarecidas pelo formador. Os formandos colocaram questões socorrendo-se de exemplos de situações reais do dia a dia para que o formador os elucidasse, existindo, um grande nível de interação entre os formandos e o formador.

4.2. Curso A Distância

O curso a distância decorreu de 28 de abril a 09 de maio (figura 16), com uma dedicação máxima prevista de 1h00 por dia ao longo de 9 dias, permitindo aos formandos completar o curso sem esforço excessivo, por um lado, e não comprometendo os níveis do serviço, por outro.

No momento da inscrição dos alunos, a investigadora teve a informação de que 2 dos formandos estavam de baixa médica e 2 estariam de férias, por esse motivo não foram inscritos no curso, ficando apenas 16 formandos inscritos. De acordo com a convocatória enviada (anexo XVI), os formandos entraram na plataforma com o seu user e password individual de acesso.

O tutor desempenhou o papel de e-moderador, de acordo com o modelo de Salmon (António Moreira, Pedro & Santos, 2009) ou seja, apoiou e facilitou o acesso individual de cada participante disponibilizando um vídeo de ambientação nos e-conteúdos. Este vídeo é apresentado na sessão de ambientação com o objetivo de apresentar o tutor e o curso, esclarecendo o porquê da ação de formação, justificando assim a escolha dos temas e a explicação da estrutura do curso, é ainda explicado que existe um fórum de dúvidas onde podem colocar todas as questões.

Os conteúdos foram distribuídos em 4 sessões, sendo a última sessão a aplicação prática em contexto real de trabalho, dos conhecimentos adquiridos na formação.

Ao longo do curso existiu um Fórum de Dúvidas, para que os formandos colocassem todas as suas questões relativas à leitura dos conteúdos, das atividades a realizar ou até

mesmo relativamente à estrutura do curso, e aberto o menu “Trabalhos” para submeterem as atividades realizadas. O curso foi disponibilizado na plataforma da Empresa, o eForm.

O acesso ao curso foi apenas disponibilizado aos elementos constituintes da amostra.

Optamos pela plataforma da empresa por ser uma plataforma já conhecida dos formandos, pois habitualmente acedem à plataforma para a realização de testes de avaliação de conhecimentos. A plataforma regista os formandos inscritos, disponibiliza e gere conteúdos de acordo com as orientações do gestor, permite a comunicação entre formandos e entre formandos e tutores através de ferramentas de comunicação assíncronas e síncronas, permite a construção de questionários para avaliação formativa ou sumativa (Lagarto & Andrade, 2009, p. 62).

De acordo com a calendarização predefinida, as sessões foram disponibilizadas de acordo com a duração predefinida em cronograma.

Figura 13 – Cronograma curso a distância

Designação dos Módulos	Duração	Datas das sessões
S1. Ambientação	00h15	28 abril
S2. Diagnóstico	2h45	28 a 30 abril
S3. Apresentação da Solução e Fecho do Contacto	3h00	02 a 06 de maio
S4. On Job	3h00	07 a 09 maio
Total	9h00	

Na figura 13 verificamos que o curso está construído em 4 sessões designadas por módulos, com uma duração de 9 dias. Ao longo do curso as atividades planeadas são alvo de avaliação formativa e após a sua realização deverão ser submetidas no menu “trabalhos” da plataforma. O Fórum está também aberto para que os formandos coloquem as suas dúvidas.

Depois de agendado o curso e informados os dirigentes foi enviada a convocatória aos assistentes que iriam frequentar o curso a distância, com a informação de início e término do curso, instruções de acesso à plataforma e itens de avaliação.

O curso decorreu num regime temporal relativamente diluído, para que os formandos pudessem gerir no tempo e espaço as suas atividades de aprendizagem, de acordo com as suas necessidades, com as facilidades disponíveis e com as suas aptidões.

5. Fase de Avaliação

Seguindo o modelo de avaliação de Kirkpatrick, a avaliação da formação é medida de várias maneiras, desde o nível de satisfação dos formandos (nível 1) até à transferência das aprendizagens (nível 3). Atendendo aos 3 níveis de avaliação, pretendemos neste tópico, descrever os critérios de avaliação, os instrumentos de avaliação utilizados e as respetivas ponderações.

5.1. Avaliação das aprendizagens

A avaliação das aprendizagens corresponde ao Nível 1 no modelos de avaliação Kirkpatrick e é aferida através da realização de atividades e do atendimento real permitindo determinar o que os formandos aprenderam durante a formação.

Quadro 4 – Grelha de registo das avaliações no curso presencial

Tipologia de Formação	SESSÃO	Peso	Peso	ATIVIDADES	Objetivos Pedagógicos
Presencial	1. Diagnóstico-Despiste	20%	20%	1. Escuta Ativa	Perceber a diferença entre ouvir e escutar.
			40%	2. Vamos Reformular Pedidos Diretos e Pedidos Confusos	Confirmar o pedido do cliente orientado para a ação.
			20%	3. Feedback	Fazer o acompanhamento do pedido do cliente de acordo com as técnicas aprendidas.
	20%		4. Fecho do contato	Realizar o fecho do contacto cumprindo com todas as suas etapas.	
3. On Job	80%		Atendimento em contexto real de trabalho	Aplicar, em contexto de trabalho, as técnicas da reformulação, feedback e fecho de contacto.	

No curso presencial, a realização das atividades tiveram uma ponderação de 20% e para o atendimento real 80%.

A avaliação do atendimento real (on job) é a avaliação que Barreira (2001) designa de autêntica, pois permite avaliar as competências dos formandos numa situação real de atendimento, através da observação direta da performance do formando.

Quadro 5 – Grelha de registo das avaliações no curso a distância

Tipologia de Formação	SESSÃO	Peso	Peso	ATIVIDADES	Objetivos Pedagógicos
A DISTÂNCIA	1. Ambientação	30%	10%	1. Quem Sou eu e as Minhas Expectativas	Conhecer o grupo de formandos através da apresentação Conhecer as expectativas dos formandos
	2. Diagnóstico-Despiste		20%	2. Escuta Ativa	Perceber a diferença entre ouvir e escutar.
			30%	3. Vamos Reformular Pedidos Diretos e Pedidos Confusos	Confirmar o pedido do cliente orientado para a ação.
			20%	4. Feedback	Fazer o acompanhamento do pedido do cliente de acordo com as técnicas aprendidas.
	3. Apresentação Solução e Fecho		20%	5. Fecho do contacto	Realizar o fecho do contacto cumprindo com todas as suas etapas.
4. On Job	70%	Atendimento em contexto real de trabalho		Aplicar, em contexto de trabalho, as técnicas da reformulação, feedback e fecho de contacto.	

No quadro 5, o peso definido para as atividades foram de 30% e para o atendimento real 70%.

Com um peso de 30%, a atividade 3 afigura-se como a mais importante na medida em que pretende avaliar a aquisição de uma competência cujo grau de dificuldade é considerado elevado.

A componente prática (on Job) é efetivamente a mais importante, pois sistematiza as aprendizagens realizadas na componente teórica e por isso é-lhe atribuído um peso bastante significativo.

5.2. Avaliação da transferência

Após um período de 15 a 30 dias foi avaliada a transferência das aprendizagens para o contexto real de trabalho pela equipa do Controlo de Qualidade garantindo desta forma a imparcialidade e objetividade nos resultados obtidos.

Quadro 6 – Grelha de registo para avaliação transferência das aprendizagens

Tipologia de Formação	Modulo	Temas	Peso	Objetivos Pedagógicos
Presencial e A Distância	Diagnóstico-Despiste	Confirmação com avanço	50%	Aplica a técnica de confirmação do pedido do cliente em contexto de trabalho.
		Acompanhamento do cliente	20%	Realiza feedback de forma a que o cliente se sinta acompanhado;
			20%	Utiliza um discurso claro, simples e objetivo
	Fecho	Fecho do contato	10%	Realiza o fecho do contacto de acordo com as regras.

Para o efeito foi criada a grelha de registo cujos itens de avaliação pretendem aferir as aprendizagens realizadas nos cursos, representada no quadro 6. Atribuímos pesos para cada objetivo, sendo o tema da “confirmação com avanço” o tema mais valioso por tratar-se daquele que tem mais impacto na satisfação do cliente.

5.3. Avaliação da Satisfação dos Formandos

Para aferir o grau de satisfação dos formandos, ou seja avaliar a formação e os formadores, que corresponde ao primeiro nível de avaliação de Kirkpatrick (2004), seguiu-se a metodologia do inquérito por questionário. No caso do curso presencial o questionário foi distribuído em papel no final do curso e no caso do curso a distância, o questionário foi disponibilizado no eForm para preenchimento on line.

6. Técnicas e Métodos de Recolha de Dados

No estudo que se levou a cabo utilizámos técnicas e instrumentos de recolha de dados pouco estruturados visando recolher o máximo de informação sobre a perceção dos participantes envolvidos no projeto. Utilizamos para o efeito o método do focus group para o diagnóstico das necessidades formativas, a grelha de registo dos comportamentos observados, a audição de chamadas atendidas em atendimento real e de forma aleatória e um questionário de avaliação pelos formandos para aferir o nível de satisfação com o curso presencial e a distância.

6.1. Focus Group

O método do focus group é uma fonte primária de informação qualitativa, e adapta-se aos casos em que os tópicos em avaliação e as questões a serem abordadas dão origem a opiniões divergentes, mas em que a discussão pode conduzir a um ponto de vista mais profundo e mais ponderado (Morgan, 1990).

Ainda que com entidades distintas, a constituição dos grupos deve ser homogénea, de modo a que se produza informação que possa clarificar diferentes perspetivas, experiências e pontos de vista das diferentes partes interessadas.

O método do focus group pode ser usada para testar uma medida inovadora, clarificar os objetivos de um projeto, estabelecer uma metodologia de implementação para o programa em avaliação e identificar os problemas e as necessidades de uma região e as melhorias necessárias durante a implementação do programa. A técnica é igualmente muito relevante no final do programa, na medida em que permite recolher informação para identificar e/ou interpretar os efeitos e impactos do programa em questão, e assim fixar novas prioridades e orientações se necessário.

De acordo com Morgan (1990), o uso de focus group é um método de investigação social, que assume a forma de uma discussão estruturada que envolve a partilha progressiva e a clarificação dos pontos de vista e ideias dos participantes. Atualmente é aplicado a uma variedade de contextos de aplicação e de investigação académica com vista à produção de informação e de conhecimento. Este método tem particular interesse na análise de temas ou domínios que levantam opiniões divergentes ou que envolvem questões complexas que precisam de ser exploradas em maior detalhe.

O focus group faz parte de um conjunto de métodos de discussão baseados em grupos em que o formato típico, envolve um grupo relativamente homogêneo de cerca de seis a oito pessoas que se reúnem por um período de cerca de uma hora e meia a duas horas. A interação do grupo é moderada por um avaliador ou investigador que estabelece os tópicos ou perguntas para discussão.

Os focus group envolvem, geralmente, um encontro físico dos participantes, no entanto atualmente através da utilização das novas tecnologias é possível realizar o focus group on line através do recurso à videoconferência ou outras, nomeadamente fóruns.

Morgan (1990) refere que é importante definir e limitar com cuidado os tópicos abordados, dado que todos os participantes têm de ter uma oportunidade para participar na discussão. É, em geral, suficiente uma lista de quatro ou cinco perguntas formuladas em linguagem corrente para orientar uma sessão do focus group. As perguntas têm de ser cuidadosamente definidas e organizadas seguindo uma certa sequência, começando pelas mais genéricas. O objetivo do avaliador é usar a questão ou o tópico de abertura para envolver o máximo número de participantes possível e para promover a discussão.

A composição do grupo e o número de focus group a realizar depende do que se pretende discutir, no entanto é aconselhável selecionar os participantes no sentido de garantir que haja um determinado grau de homogeneidade em cada grupo e formar diversos grupos de composição diferente pelo que não é aconselhável limitar o trabalho a um único grupo pois pode prejudicar a legitimidade do estudo. O número ideal de participantes é de cerca de 6 a 8 por grupo, para que cada pessoa tenha oportunidade de intervir (Morgan, 1990).

No seguimento de Morgan (1990), a fase final do focus group consiste em interpretar e comparar a informação dada pelos participantes e procurar opiniões partilhadas e divergentes em cada grupo. A informação recolhida é codificada para se poder organizar os resultados em relação aos objetivos de avaliação. A interpretação dos dados tem de ter em conta e distinguir dois aspetos importantes da discussão: o que os participantes consideram interessante e o que pensam ser importante. A análise dependerá do número de focus group inquiridos e da natureza das entrevistas. Os resultados provenientes dos diferentes grupos são comparados para identificar qualquer possível convergência.

No presente estudo a utilização do método de focus group teve como principal objetivo, conhecer as perspetivas dos avaliadores sobre o nível de proficiência dos assistentes no cumprimento da aplicação dos procedimentos específicos do serviço.

Na sua operacionalização seguiu-se o guião criado, com a duração prevista e de onde foi recolhida uma grande quantidade de informação qualitativa (anexo IV).

Sendo o focus group um método de investigação social, que assume a forma de uma discussão estruturada, que envolve a partilha progressiva e a clarificação dos pontos de vista e ideias dos participantes (Morgan, 1990), foi este o método selecionado para debatermos em conjunto quais as áreas de melhoria dos assistentes. Para o efeito criamos um guião orientador da entrevista/focus (anexo I) onde participaram 2 formadores, 12 supervisores de Coimbra e Bragança e 3 elementos do Controlo de Qualidade.

Quadro 7 – Cronograma Focus Group

Sessões Focus Group	Data	Hora	Intervenientes
Sessão 1	20/11/13	11h00	7
Sessão 2	20/11/13	15h00	7
Sessão 3	20/11/13	18h00	3

Por questões de gestão das equipas envolvidas e porque uma reunião de focus group idealmente deverá ter entre 6 a 8 participantes por grupo, de forma a que cada pessoa tenha oportunidade de intervir (Morgan, 1990), foram realizadas 3 sessões, a 1ª e 2ª sessão com sete participantes e a 3ª sessão com 3 participantes, conforme podemos confirmar no quadro 7. Cada participante procedeu ao registo em papel das suas opiniões, acerca das áreas de melhoria dos assistentes.

A informação resultante das sessões de Focus foi recolhida para posteriormente se proceder à respetiva análise de conteúdo.

6.2. Teste de Diagnóstico

O teste de diagnóstico (anexo II) foi construído com base nas áreas de melhoria identificadas nas sessões de focus group. O teste foi constituído por dois grandes grupos, Comunicação Verbal e Comunicação NãoVerbal, dos quais submergiram subgrupos, a Reformulação, o Fecho do contacto, a Valorização do Cliente, a Informação proveniente da web, a Postura Comercial: Restaurantes/Táxis,..., a Linguagem (aplicação de um discurso nem sempre pela positiva), a Proposta para o estabelecimento de ligação, o Procedimento Especifico do Atendimento do Serviço (solicitar dados adicionais ao cliente), a Paralinguística: a Voz, a Velocidade/Ritmo, com um total de 16 questões.

O teste foi disponibilizado na plataforma de *eLearning* e realizado por um total de 143 assistentes. No apuramento dos resultados obtidos no teste de diagnóstico, verificamos que 5 assistentes obtiveram uma avaliação de 100% e 2 não o realizaram. Os 7 elementos foram excluídos do projeto de investigação.

Os resultados foram analisados em reunião marcada para o efeito pela investigadora e pela gestora do serviço tendo sido apresentada a amostra e os temas para a formação.

6.3. Grelhas de Observação

Como refere Reis (2011), a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, existindo vários tipos de observação de aulas:

A observação que se destina a avaliar o desempenho dos professores e da escola, que constitui, um ótimo processo para os mentores ou supervisores recolherem evidências que lhes permitam tirar conclusões e proporcionar feedback aos professores, e estabelecer, com estes últimos, metas de desenvolvimento.

A observação de práticas do supervisor, com o objetivo de promover, o contacto com uma diversidade de abordagens, metodologias, atividades e comportamentos específicos. A observação e a discussão das informações recolhidas destinam-se a

ampliar tanto os conhecimentos e as capacidades profissionais do observador como do observado, constituindo um catalisador importante de aprendizagem e mudança.

A observação em que o professor/formador tem a possibilidade de selecionar o foco da observação. O foco da observação centra-se em aspetos relativamente aos quais se deseja obter comentários e sugestões de melhoria.

Em suma, podemos dizer que a observação pode ser utilizada em diversos cenários e com finalidades múltiplas, nomeadamente demonstrar uma competência, partilhar um sucesso, diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender, apoiar um colega, avaliar o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas.

No presente estudo, no decorrer do projeto em ambos os modelos de formação (presencial e a distância), observamos a performance dos assistentes em contexto real de trabalho no período pós formação teórica, sessão de On Job (atendimento real), com o objetivo de avaliar a transferência das aprendizagens no posto de trabalho.

Os comportamentos observados foram registados numa grelha de observação criada para o efeito como a que podemos ver na figura 14.

Figura 14 – *Grelha de Observação de atendimento real.*

Grelha de Observação_ Atendimento em On Job				
Tipologia de Formação	Modulo	Temas	Peso	Objetivos Pedagógicos
Presencial e A Distância	Diagnóstico-Despiste	Confirmação com avanço	50%	Aplica a técnica de confirmação do pedido do cliente em contexto de trabalho.
		Acompanhamento do cliente	20%	Realiza feedback de forma a que o cliente se sinta acompanhado;
			20%	Utiliza um discurso claro, simples e objetivo
	Fecho	Fecho do contato	10%	Realiza o fecho do contacto de acordo com as regras.

A grelha representada na figura 14 foi construída com base nos objetivos propostos no início do curso e serviu para o registo da avaliação do atendimento real nos dois cursos (presencial e a distância).

6.4. Questionário de avaliação pelos formandos.

Para constituir a amostra, disponibilizamos um questionário com 102 questões, aos 38 assistentes que constituem a amostra dos quais apenas 21 responderam. Pretendemos com este questionário compreender se os sujeitos que frequentam o curso a distância são alfabetizados nas novas tecnologias.

Nas formações da empresa onde foi realizado o presente estudo existe já um questionário para aferir o nível de satisfação dos formandos. O documento foi analisado pela investigadora e uma vez que se verificou que este contemplava as variáveis de maior relevância para avaliar a formação, optou-se por utilizar o questionário já existente (anexo V). Para a avaliação do curso a distância utilizámos o mesmo questionário mas adaptado ao curso tendo em conta que se tratava de uma formação através de eLearning (anexo VI).

No final do curso, consagrou-se o momento de avaliação correspondente ao primeiro nível de avaliação de Kirkpatrick (2004), seguindo-se então a metodologia do inquérito por questionário entregue, em papel no curso presencial, e online no curso a distância, para este, disponibilizado na plataforma eForm. O questionário requeria preenchimento de carácter obrigatório e anónimo.

O questionário foi constituído essencialmente por questões fechadas por permitir a facilidade no tratamento e análise da informação.

O questionário distribuído aos formandos do curso presencial tinha como objetivo aferir a opinião sobre os conteúdos programáticos, sobre o desempenho do formador, e sobre a organização do curso. Tinha também 3 questões abertas de carácter facultativo com o objetivo de identificar aspetos positivos, aspetos negativos e sugestões acerca do curso.

O questionário disponibilizado no eForm, visava aferir a opinião dos formandos acerca da adequação dos e-conteúdos lecionados, das e-atividades propostas, do desempenho do tutor, recursos e apoio mobilizados para a ação formativa, avaliação global da ação, e expectativas em relação ao curso. Tinha também 2 questões abertas de carácter facultativo com o objetivo de identificar aspetos positivos e aspetos negativos do curso.

O questionário aplicado na formação presencial em estudo é constituído por 20 questões, sendo 17 fechadas e 3 abertas. As respostas às questões fechadas são respondidas na escala de Likert, em que é pedido aos formandos que manifestem o seu grau de concordância com cada uma das frases, numa escala quantitativa crescente de 1 a 5.

Trata-se de um questionário já existente e utilizado pela Empresa para avaliar as ações de formação.

O questionário aplicado na formação a distância em estudo é constituído por 25 questões, sendo 22 fechadas e 3 abertas. Também neste questionário, as respostas às questões fechadas são respondidas na escala de Likert, na mesma escala qualitativa.

7.Técnicas de Tratamento de Dados

7.1. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica que permite classificar material reduzindo-o a uma forma mais manobrável e interpretável, e que permite realizar inferências válidas a partir desses dados (Lima, 2013 citando Webwer, 1990).

Para efetuar uma análise de conteúdo, o investigador necessita de construir um sistema de categorias para que possa analisar a informação. O sistema de categorias deve conter os seguintes elementos:

- Códigos numéricos para identificar cada categoria e subcategoria. Lima (2013) aconselha a utilização de um sistema numérico decimal em que os diferentes dígitos representam diferentes níveis.
- Rótulo ou “designação curta” de cada categoria e das respetivas subcategorias.
- Designação por extenso de cada uma das categorias e subcategorias
- Exemplos típicos de unidades de registo que ilustram a natureza dos segmentos da informação que integra cada categoria e /ou subcategoria.

Lima (2013) citando Bardin (1995), sublinha que um bom sistema de categorias deve possuir objetividade e fiabilidade, para tal o mesmo material analisado com base no

mesmo sistema de categorias deve ser codificado da mesma forma quando analisado por vários juízes, só assim é possível garantir uma fiabilidade adequada.

Como refere Lima (2013), a investigação, para além de produzir resultados válidos, deve utilizar também instrumentos e procedimentos fiáveis que segundo Krippendorff, (1980, pp. 130-132), são três os tipos de fiabilidade relevantes na análise de conteúdo:

Estabilidade – refere-se ao grau de invariabilidade de um processo de codificação ao longo do tempo. Trata-se de situações de teste-reteste em que um codificador duplica, num momento posterior, o procedimento de codificação que aplicou a um mesmo conjunto de dados. Não havendo desvios relevantes entre as codificações realizadas em ambos os momentos, conclui-se que os resultados são fiáveis. Porém, podem verificar-se diferenças entre a forma como as unidades foram codificadas nos dois momentos e nesse caso as causas podem ser as seguintes:

- inconsistências do codificador,
- mudanças cognitivas que o codificador pode ter experienciado,
- instruções de codificação pouco claros,
- ambiguidades presentes no próprio texto,
- dificuldades em interpretar adequadamente as instruções de codificação.

Lima (2013) não recomenda este tipo de fiabilidade como o único indicador da aceitabilidade de uma análise de conteúdo, uma vez que esta é a forma mais fraca de fiabilidade.

Reprodutividade – Também designada de “fiabilidade intercodificadores” ou “consenso”. Identifica o grau em que é possível recriar um processo de recodificação em circunstâncias diferentes. A situação de teste-teste é o caso mais típico e acontece quando dois codificadores aplicam de forma independente as mesmas instruções de codificação ao mesmo material num determinado momento temporal. Eventualmente podem existir diferenças entre as codificações, e nesse caso estas surgem por inconsistências intracodificadoras e por diferenças entre os codificadores.

Precisão - Esta é a forma mais forte de medição de fiabilidade. Consiste no grau em que um processo de codificação se conforma funcionalmente como um padrão conhecido. Determina-se quando o desempenho de um codificador ou de um instrumento de codificação é comparado com um padrão de desempenho correto conhecido e previamente estabelecido.

Lima (2013) considera a *reprodutividade*, como o tipo de fiabilidade mais forte e por isso a recomenda na análise de conteúdo.

A fiabilidade deve exprimir-se num valor quantitativo que revele em que grau de concordância estão os diferentes codificadores quanto à classificação da informação analisada.

No cálculo da fiabilidade de um sistema de categorias, o investigador pode optar por um de dois cenários: Análise de conteúdo aberta ou análise de conteúdo pré-estruturada.

No presente estudo, o investigador optou pela análise de conteúdo pré-estruturada, cuja informação a analisar foi apresentada de forma pré-estruturada, através da técnica do “recorte” feita pelo investigador e o codificador ou “juiz” recebeu uma grelha preenchida com as unidades de registo devidamente numeradas. Ao juiz coube aplicar a estas unidades de registo os códigos constantes do sistema de categorias que também lhe foi entregue pelo investigador.

Quadro 8 – Matriz de análise de Conteúdo

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Comunicação Verbal	Reformulação	<ul style="list-style-type: none"> • Simplicidade/ Objetividade no atendimento. • Reformulação excessiva ou inexistente. • Fecho de Confirmação em pedidos simples/ óbvios. • Reformulação na Interrogativa.
	Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de um discurso nem sempre pela positiva • Existência de vícios linguísticos • Agradecimento em situações determinantes para o reforço da empatia do cliente.
	Fecho do Atendimento	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de disponibilidade para prestar informações adicionais. • Não potencialização das situações que permitem uma maior promoção e divulgação do serviço junto do cliente.
	Feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão de silêncios desadequada.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
	Proposta de ligação	<ul style="list-style-type: none"> Proposta de Estabelecimento de Ligação no timing errado não respeitando o procedimento estabelecido.
	Informação da fonte	<ul style="list-style-type: none"> Referência à fonte onde se obtém a informação a prestar ao cliente facultado no timing errado.
	Solução Adequada	<ul style="list-style-type: none"> Informação incorreta transmitida à luz do procedimento.
	Postura Comercial	<ul style="list-style-type: none"> Existe margem para ajustar/orientar o discurso no sentido de proporcionar uma solução mais ajustada aos interesses do cliente.
	Valorização do Cliente	<ul style="list-style-type: none"> Indiferença perante inputs do cliente que podem ser aproveitados no sentido de o valorizar e conseqüentemente criar mais empatia.
	Centra-se no assunto	<ul style="list-style-type: none"> Falta de concentração no detalhe do pedido contribuindo para uma solução ineficaz.
Comunicação Não Verbal	Velocidade/Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> Velocidade / ritmo desajustado
	Tom de Voz	<ul style="list-style-type: none"> Ausência de dinamismo no atendimento
Procedimento Especifico do Atendimento do Serviço	Informação de números alternativos	<ul style="list-style-type: none"> Margem para pesquisar de forma mais exhaustiva e eficaz nas aplicações de suporte-> Técnicas de pesquisa
	Solicitar dados adicionais ao cliente	<ul style="list-style-type: none"> Margem para pesquisar de forma mais exhaustiva e eficaz nas aplicações de suporte-> Recolher dados alternativos junto do cliente
	Solução Adequada	<ul style="list-style-type: none"> Margem para melhorar a interpretação dos resultados por forma a garantir melhor informação ao cliente.

O investigador construiu uma grelha de extratos de unidades de registo decorrentes do processo de recorte incluídas de forma aleatória, conforme podemos confirmar no

quadro 8. Posteriormente e de forma independente e com base no sistema de categorias facultado, o codificador atribuiu a cada unidade de registo o código que no seu entender melhor lhe correspondeu. Depois de terminada esta tarefa, o codificador devolveu a grelha ao investigador. O investigador registou na sua própria grelha as codificações realizadas pelos diferentes codificadores e assinalou as situações de acordo e de desacordo existentes entre elas.

Para se assegurar a fiabilidade, foi assegurada uma triangulação de validação do conteúdo entre a investigadora, a orientadora do projeto e a gestora do serviço, ficando assim concluída a construção da matriz (anexo XVII), que serviu de base à construção do teste de avaliação de diagnóstico.

7.2. Análise Estatística Descritiva

A análise estatística foi feita através da utilização do software SPSS, versão 20 e através do programa Excel versão 14.3.9.

Com a utilização do software SPSS procedemos à análise estatística das variáveis relacionadas com o género, grau académico e tempo de serviço na empresa e frequência de utilização de novas tecnologias no local de trabalho e fora do local de trabalho.

Para o efeito utilizamos a média para entendermos a aptidão para a utilização das novas tecnologias dos sujeitos da amostra, ou seja pretendemos caracterizar os sujeitos como alfabetos ou analfabetos digitais.

Através do programa Excel foi feita análise dos dados avaliativos das ações de formação e do nível de satisfação dos formandos.

Para as variáveis em estudo foi realizada um pivot table que nos permitiu identificar as médias das avaliações obtidas em ambos os cursos, à saída da formação e após um período de 15 a 30 dias.

Em Excel analisámos também os dados relativos ao grau de satisfação dos formandos em ambos os cursos, considerando a média das respostas obtidas numa escala crescente de 1 a 5.

CAPITULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Análise dos Resultados

Neste capítulo caracterizamos a amostra que fez parte deste estudo, analisamos também os resultados retirados da análise das grelhas de observação, onde registámos o desempenho dos formandos nos dois momentos da avaliação: 1º momento, em contexto de formação e o 2º momento em contexto pós formação. Em ambos os momentos pretendemos avaliar a transferência das aprendizagens em contexto real de trabalho, que correspondem ao 3º nível de avaliação de Kirkpatrick. Segue-se a apresentação dos resultados da análise dos indicadores qualitativos extraídos do eForm e por fim a análise aos resultados dos inquéritos de satisfação aplicados aos formandos, imediatamente a seguir ao término da formação.

1.1. Caracterização da Amostra

As primeiras três questões do questionário de aptidão para as novas tecnologias dizem respeito ao género, habilitações académicas e tempo de trabalho na empresa.

O gráficos seguintes ilustram as características dos sujeitos da amostra por género, habilitações literárias e ano de inicio de atividade na Empresa.

Gráfico 1 – *Identificação dos sujeitos quanto ao género*

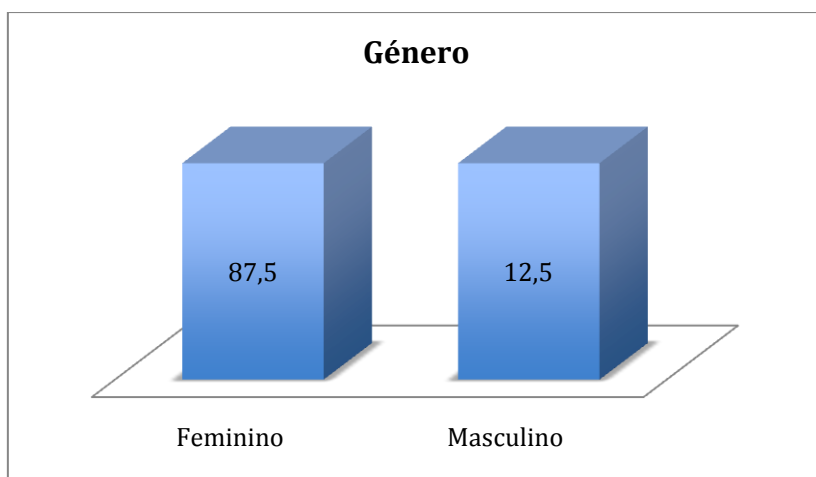


Gráfico 2 – Habilitações Académicas

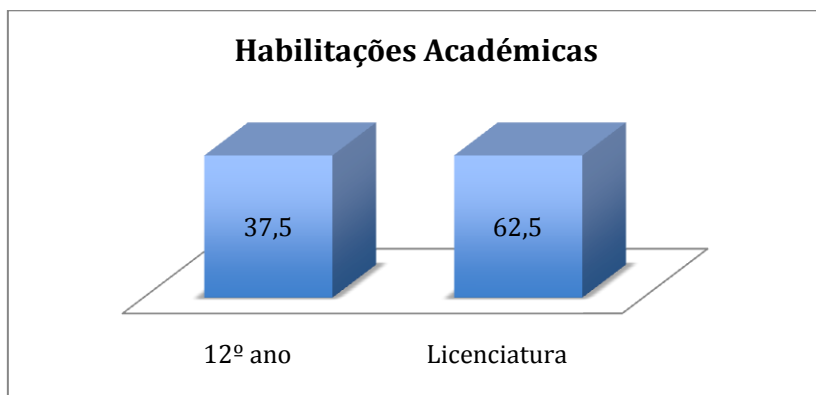
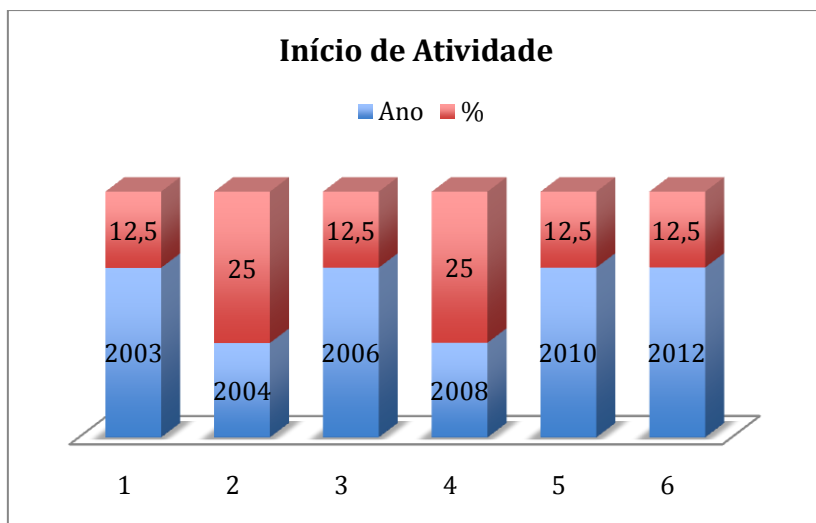


Gráfico 3 – Ano de início de atividade



Através dos gráficos 1, 2 e 3, feita a análise às respostas obtidas em SPSS, os sujeitos que frequentam o curso a distância são maioritariamente do género feminino - 87,5% (gráfico 1), 62,5% são licenciados (gráfico 2) e a grande maioria trabalha na Empresa desde 2004 e 2008 (gráfico 3).

1.1.1. Aptidão para a utilização das TIC

Para melhor compreendermos a aptidão dos formandos quanto à utilização das novas tecnologias, analisámos apenas as respostas ao questionário “aptidão para a utilização das TIC” aos formandos que iriam frequentar o curso em eLearning, sendo que apenas 9 indivíduos responderam ao questionário (anexo XXII).

Através da análise efetuada destacamos o seguinte:

Quadro 9 – Indivíduos com acesso a PC em casa e no trabalho.

Acesso PC em Casa					
		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Valid		1	11,1	11,1	11,1
	Não	2	22,2	22,2	33,3
	Sim	6	66,7	66,7	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Acesso PC no Trabalho					
		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Valid		1	11,1	11,1	11,1
	Sim	8	88,9	88,9	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

À pergunta se têm acesso a PC em casa e no trabalho, 66,7% respondem que têm PC em casa (quadro 1) e 100% respondem que têm acesso a PC no trabalho.

Quadro 10 – Uso de computador para criar ou manipular imagem (Photoshop)

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Valid		1	11,1	11,1	11,1
	NU	7	77,8	77,8	88,9
	Uma ou d	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

À questão se usam o computador para criar ou manipular imagem, 77,8% refere que não utiliza (quadro 10).

Quadro 11 – Uso do PC para fazer apresentações (Powerpoint)

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
	1	11,1	11,1	11,1
Valid NU	4	44,4	44,4	55,6
Uma ou d	4	44,4	44,4	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Quanto à utilidade do computador, 44,4% referem que utilizam o computador para criar apresentações em PowerPoint (quadro 11).

Relativamente à utilização da web, 55,6% dos respondentes referem que utilizam a web para pesquisar informações gerais várias vezes. Já 44,4% refere que utiliza o email várias vezes, a mesma percentagem para o uso da web para fins de conversação através de Messenger e outros chats.

Quadro 12 – Usa a web para enviar e receber email

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
	1	11,1	11,1	11,1
Todos os dias	1	11,1	11,1	22,2
Valid Uma vez por dia	3	33,3	33,3	55,6
Várias vezes por dia	4	44,4	44,4	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Todos os sujeitos usam a web para o envio e recepção de mensagens com grande frequência várias vezes por dia.

Quadro 13 – *Usa a web para mensagens e conversações (MSN)*

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
	1	11,1	11,1	11,1
NU	2	22,2	22,2	33,3
Valid Uma ou duas vezes	1	11,1	11,1	44,4
Uma vez	1	11,1	11,1	55,6
Várias vezes	4	44,4	44,4	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Maioritariamente os sujeitos utilizam o Messenger com frequência para comunicar através do Messenger, no entanto há cerca de 22,2% que nunca o fizeram.

Quadro 14 – *Usa a web para construir e manter um website*

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
	1	11,1	11,1	11,1
NU	6	66,7	66,7	77,8
Valid Uma ou d	1	11,1	11,1	88,9
Várias v	1	11,1	11,1	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Já 66,7%, refere que nunca utiliza a usa a web para construir e manter um website.

Da presente análise, de uma forma geral, podemos concluir que os participantes do curso a distância utilizam as novas tecnologias, ou seja são pessoas que têm competências básicas no mundo das tecnologias.

1.2. Avaliação das aprendizagens: apresentação dos resultados

Em ambas as ações de formação existiram 2 momentos avaliativos, com objetivos iguais: a avaliação das atividades e a avaliação do on job (atendimento real). No curso presencial, as atividades valiam 20% e on job 80%. No curso a distância, as atividades valiam 30% e o on job 70%. A análise dos dados baseou-se nos resultados obtidos nestas duas dimensões.

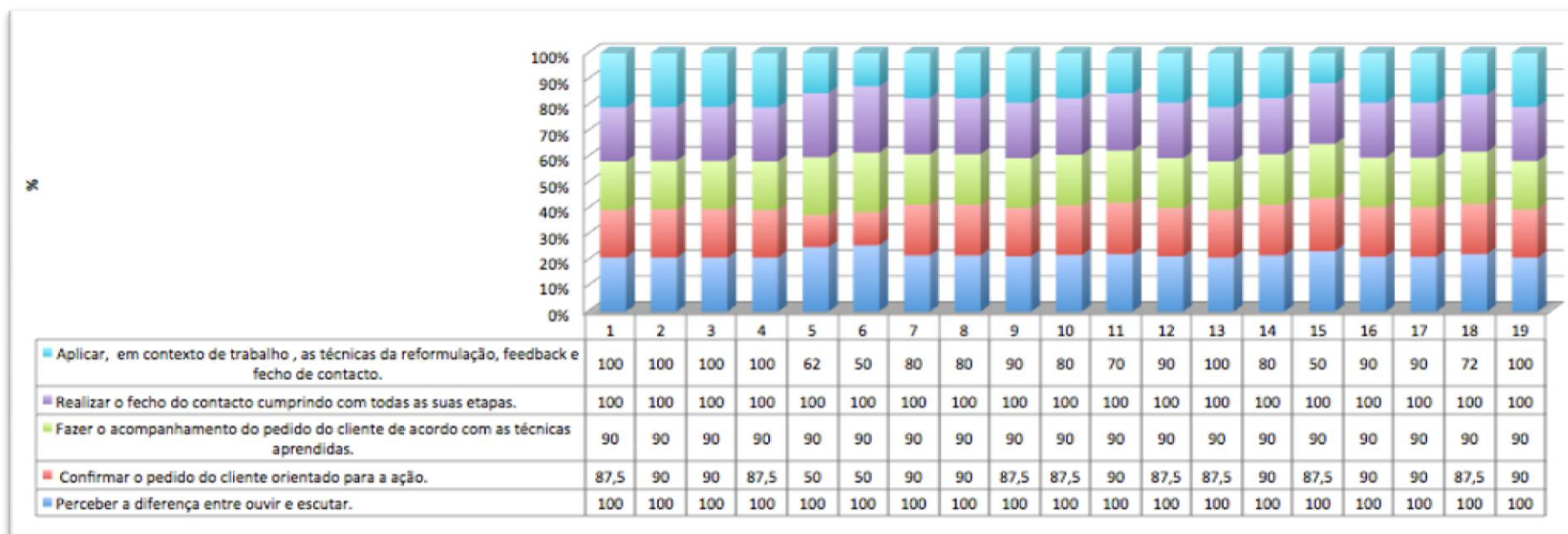
1.2.1. Curso Presencial

No gráfico 4 podemos verificar que nas temáticas já conhecidas pelos formandos (Escuta Ativa, Feedback/Acompanhamento do Cliente e Fecho do Contacto) cujo objetivo da formação era o de melhorar a consolidação e aplicabilidade em contexto de trabalho, os sujeitos obtiveram melhor nota: 100% na Escuta Ativa, 90% no feedback/acompanhamento do cliente e 100% no Fecho do Contacto, face aos 84,74% do novo item, a confirmação com avanço).

Quanto ao On Job, os formandos obtiveram uma avaliação de 83%.

No global da ação, obtivemos uma média de 85%, um valor fortemente positivo.

Gráfico 4 – Avaliação por tema e por formando



A análise dos resultados, representada no gráfico 4 sugere então que os formandos compreenderam e interiorizaram as temáticas apresentadas. Em todos os itens se verificam valores muito acima da média. Damos principal enfoque ao tema da “Confirmação do pedido orientado para ação”, dado que se trata de uma nova abordagem de reformulação a aplicar em contexto de trabalho. Este tema é de extrema importância na medida em que esta é uma nova abordagem da reformulação. Trata-se de uma técnica já utilizada noutras áreas e que consideramos oportuno implementar através desta ação. Neste tema, os formandos obtiveram uma média de 84,74%.

O gráfico 9, mostra-nos a avaliação obtida por formando (anexo XVIII).

No quadro 14 validamos o acima descrito.

Quadro 15 – Avaliação Global do Curso Presencial Melhoria Qualidade 1820

Tipologia de Formação	SESSÃO	Peso	Peso	ATIVIDADES	Objetivos Pedagógicos	Avaliação Global
Presencial	1. Diagnóstico-Despiste	20%	20%	1. Escuta Ativa	Perceber a diferença entre ouvir e escutar.	100,00
			40%	2. Vamos Reformular Pedidos Diretos e Pedidos Confusos	Confirmar o pedido do cliente orientado para a ação.	84,74
			20%	3. Feedback	Fazer o acompanhamento do pedido do cliente de acordo com as técnicas aprendidas.	90,00
	2. Apresentação Solução e Fecho	20%	4. Fecho do contato	Realizar o fecho do contacto cumprindo com todas as suas etapas.	100,00	
	3. On Job	80%		5. Atendimento em contexto real de trabalho	Aplicar, em contexto de trabalho, as técnicas da reformulação, feedback e fecho de contacto.	83
Avaliação Global						85%

Conforme se pode ver melhor no quadro 15, constatamos então que há excelentes resultados em todas as atividades sendo a atividade 2 com avaliação mais baixa (84,74%) e as atividades 1 e 4 com o valor máximo de 100%.

1.2.2. Curso A Distância

A análise dos resultados obtidos relativamente à avaliação dos conhecimentos adquiridos, sugerem que os formandos compreenderam e interiorizaram as temáticas apresentadas, na medida em que nenhum dos temas apresentou uma avaliação inferior a 50%. O tema da reformulação, sendo o tema de maior relevância, na medida em que foi introduzida uma nova abordagem na forma como se reformula o pedido do cliente, “Confirmação do pedido orientado para ação”, verificamos que o resultado da atividade 3 ficou aquém das expectativas, apesar do resultado positivo, com cerca de 58,75% de taxa de sucesso.

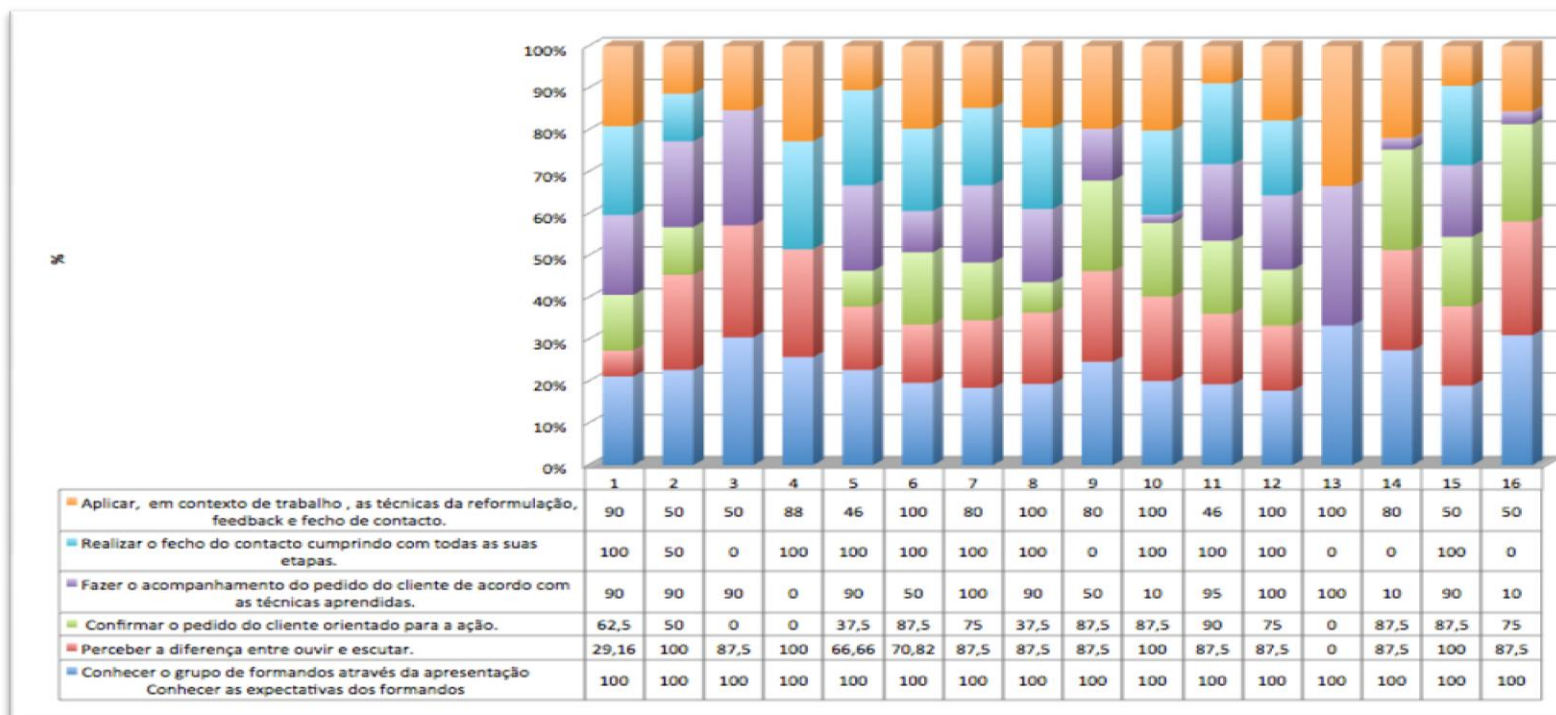
Quadro 16 – Avaliação Global do Curso A Distância

Tipologia de Formação	SESSÃO	Peso	Peso	ATIVIDADES	Objetivos Pedagógicos	Avaliação Global
A DISTÂNCIA	1. Ambientação	30%	10%	1. Quem Sou eu e as Minhas Expectativas	Conhecer o grupo de formandos através da apresentação	100
			20%	2. Escuta Ativa	Conhecer as expectativas dos formandos	79,165
	30%		3. Vamos Reformular Pedidos Diretos e Pedidos Confusos	Perceber a diferença entre ouvir e escutar.	58,75	
	20%		4. Feedback	Confirmar o pedido do cliente orientado para a ação.	66,5625	
	20%		5. Fecho do contato	Fazer o acompanhamento do pedido do cliente de acordo com as técnicas aprendidas.	65,625	
4. On Job	70%	Atendimento em contexto real de trabalho	Aplicar, em contexto de trabalho, as técnicas da reformulação, feedback e fecho de contacto.	75,625		
Avaliação Global						74%

Pela análise do quadro 16, verificamos que a atividade 1 foi a que obteve melhor nota, 100%. Em termos de exigência na realização da atividade, esta era de grau 0, pois não se tratava de aplicar conhecimentos adquiridos na respetiva sessão mas sim de, os formandos se apresentarem e submeterem a atividade no Fórum da plataforma logo na sessão 1. Pelo resultado obtido, concluímos que todos realizaram a

atividade. No módulo de On Job, em que os formandos teriam que transferir os conhecimentos adquiridos na formação, verifica-se uma avaliação positiva de 75,63%.

Gráfico 5 – Avaliação por tema e por formando.



O gráfico 5, que apresentamos mostra-nos a avaliação obtida por formando em cada tema lecionado. Damos principal enfoque às avaliações zero obtidas na atividade 3, “Fazer o acompanhamento do pedido do cliente de acordo com as técnicas aprendidas” (cor verde). Este dado pode revelar que há pessoas que não entenderam o novo conceito e por isso não aplicam a nova técnica da reformulação. Há também outras atividades cujo resultado é zero, mas pelo facto de não terem sido realizadas.

1.2.3. Avaliação da transferência: Apresentação de resultados

Uma vez que as alterações de comportamento no local de trabalho são mais difíceis de medir do que a reação e a aprendizagem em contexto de formação, como refere Kirkpatrick (2006), é essencial deixar passar algum tempo após a formação para realizar uma correta avaliação da mudança de comportamento no local de trabalho. Após ter terminado a formação e decorrido um período de 15 a 30 dias, foi aferida a transferência das aprendizagens da formação através de monitorizações realizadas pela equipa de Controlo de Qualidade. Por motivos de gestão da equipa foram ouvidas apenas três chamadas a cada formando em detrimento das 5 chamadas previstas.

Todos os formandos de ambos os cursos foram avaliados à exceção de um dos formandos do curso presencial que se encontrava ausente no período avaliativo.

A avaliação da transferência está suportada na escuta de chamadas selecionadas de forma aleatória e em tempo real, pelo Controlo de Qualidade (CQ). Através da consola (instrumento que se utiliza para monitorizar o atendimento dos assistentes) a equipa do CQ introduz o user do formando que pretende escutar e avalia o desempenho do formando em contexto real de trabalho.

Para avaliar a transferência das aprendizagens, o CQ avaliou o desempenho dos formandos, com base na escuta de três chamadas, verificando-se no curso presencial uma nota de 66,47% (quadro 11) e a formação a distância uma avaliação de 72,25% (quadro 12).

Quadro 17 – Avaliação da transferência das aprendizagens após um período de 30 dias, do curso Presencial.

Curso Presencial: Grelha de Observação - Atendimento Real		
Temas	Peso	Objetivos Pedagógicos
Confirmação com avanço	50%	Aplica a técnica de confirmação do pedido do cliente em contexto de trabalho.
	20%	Realiza feedback de forma a que o cliente se sinta acompanhado;
Acompanhamento do cliente	20%	Utiliza um discurso claro, simples e objetivo
Fecho do contato	10%	Realiza o fecho do contacto de acordo com as regras.
Alunos	Nota obtida %	
A	83,33	
B	66,67	
C	66,67	
D	66,67	
E	83,33	
F	50	
G	100	
H	50	
I	50	
J	50	
K	50	
L	66,67	
M	83,33	
N	50	
O	66,67	
P	63,33	
Q	100	
R	66,67	
Média	66,47	

No quadro 17 verificamos que há 2 sujeitos com avaliações elevadas, nota de 100%. E outros com avaliações médias ou muito próximas da média (anexo XIX).

Quadro 18 – Avaliação da transferência das aprendizagens do curso a distância, após um período de 15 dias.

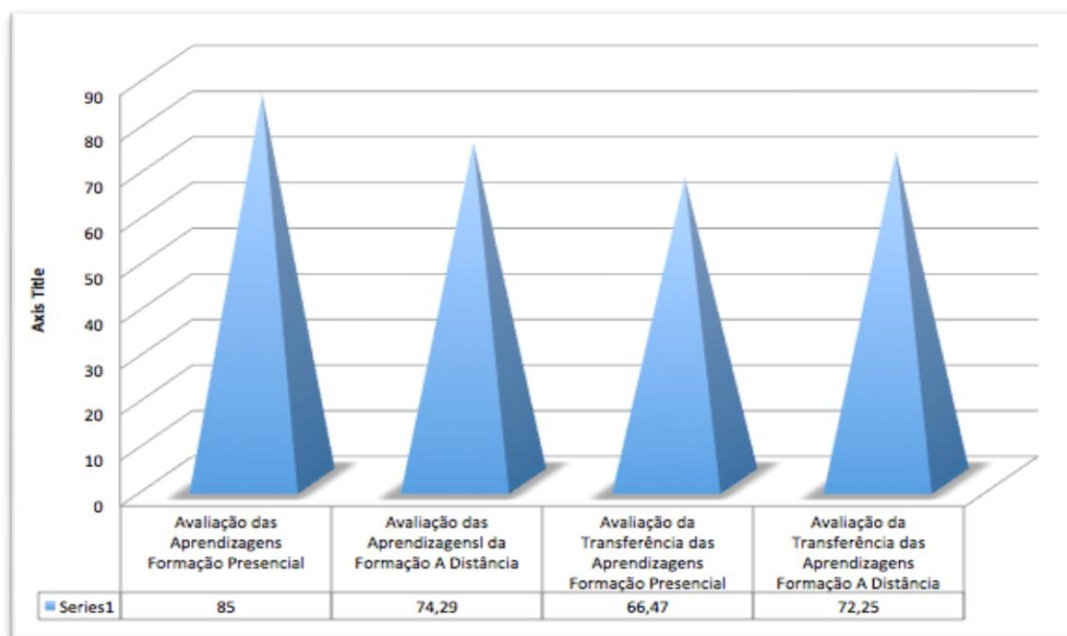
Curso A Distância : Grelha de Observação_ Atendimento Real

Temas	Peso	Objetivos Pedagógicos
Confirmação com avanço	50%	Aplica a técnica de confirmação do pedido do cliente em contexto de trabalho.
	20%	Realiza feedback de forma a que o cliente se sinta acompanhado;
Acompanhamento do cliente	20%	Utiliza um discurso claro, simples e objetivo
Fecho do contato	10%	Realiza o fecho do contacto de acordo com as regras.

Alunos	Nota obtida (%)
A	100
B	44,67
C	44,67
D	66,67
E	50
F	100
G	66,67
H	50
I	50
J	100
K	83,33
L	100
M	83,33
N	100
O	50
P	66,67
Média	72,25

No quadro 18 verifica-se que alguns dos alunos têm notas médias (50%), é o caso do sujeito E, H, I e O, em grande parte motivado pelo não cumprimento dos itens da reformulação, nas três chamadas avaliadas, o que significa que a nova abordagem não está a ser aplicada, no entanto o resultado é bastante superior ao resultado do quadro 17 (anexo XX).

Gráfico 6 – Resultado à saída da Formação vs Resultado da transferência da aprendizagem após um período de 15 a 30 dias.



No gráfico 6, verificamos que a avaliação da transferência das aprendizagens após um período de 15 a 30 dias baixa em relação ao resultado à saída da formação. Curiosamente, verificamos que no período após os 15 a 30 dias da formação, a formação a distância apresenta resultados superiores (72,25%) ao da Formação Presencial (66,47%).

1.3. Análise do ciclo de participação dos formandos através dos indicadores eForm

A análise efetuada aos indicadores eForm, sugerem que todos os formandos iniciaram a ação no dia previsto, conforme se pode confirmar no gráfico 7.

Gráfico 7 – Assiduidade no 1º dia do curso a distância

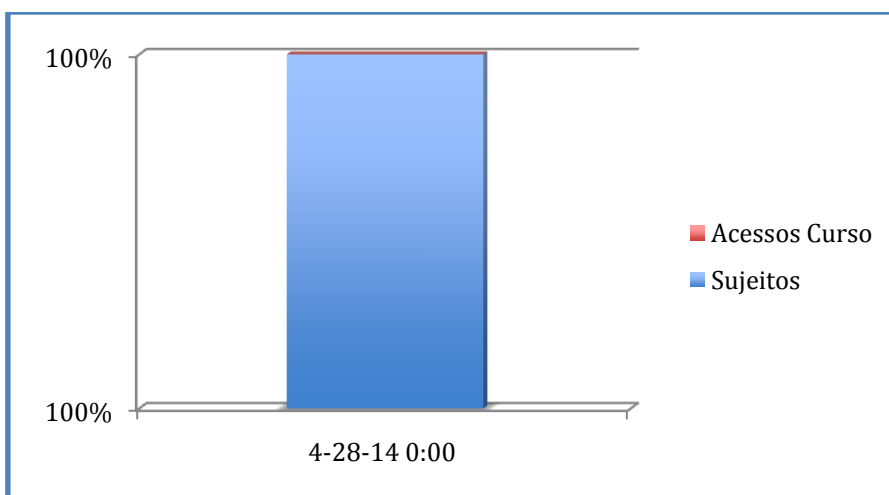
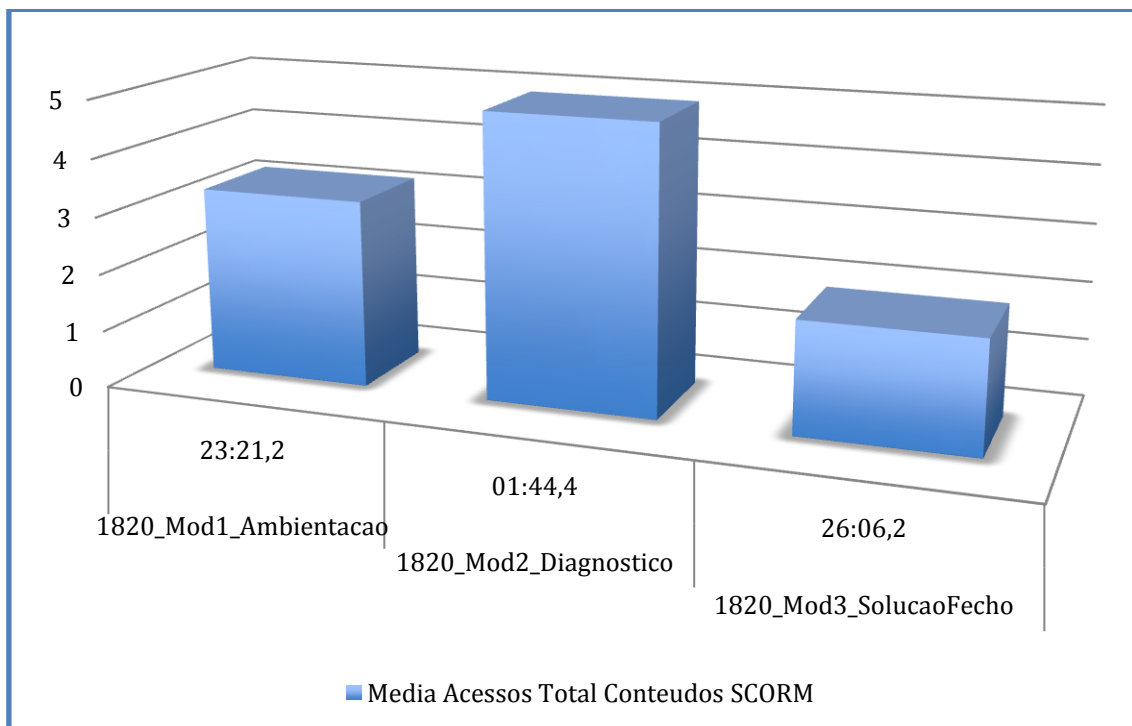


Gráfico 8 – Média de acessos aos conteúdos



Através do gráfico 8 verificamos que em média os formandos acederam aos conteúdos 3 vezes, tendo sido investido uma média de 37:04 horas na leitura dos conteúdos.

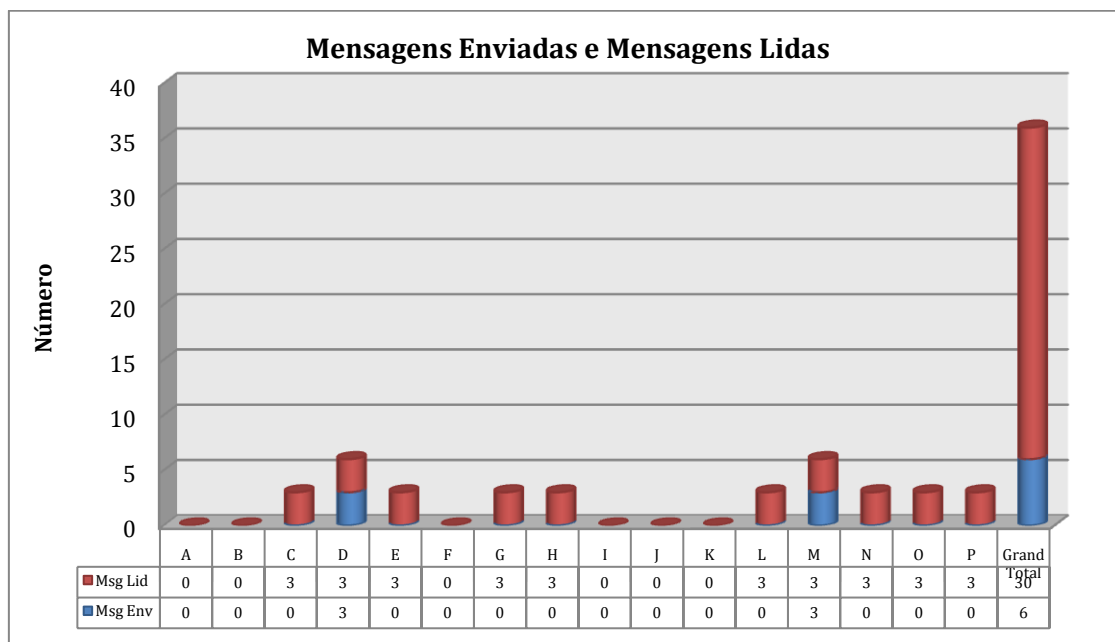
Quadro 19 – *Acesso aos conteúdos*

Módulos	Acesso Conteúdos (tempo investido)	Acesso Conteúdos (nº de vezes)
1820_Mod1_Ambientacao	23:21,2	3
1820_Mod2_Diagnostico	01:44,4	5
1820_Mod3_SolucaoFecho	26:06,2	2
Grande Total	37:04,0	3

No quadro 19, podemos ver em detalhe que o módulo 2 – Diagnóstico foi o mais acedido no entanto houve um investimento menor em termos de tempo na consulta do conteúdo (1:44h). Este módulo afirma-se como o mais importante de todo o curso, na medida em que foi incluída uma nova técnica de “reformulação” completamente desconhecida dos formandos e que por este motivo no cronograma a previsão de duração do módulo era de 2h45.

Através do menu “trabalhos”, o investigador avaliou as atividades realizadas pelos formandos e foi-lhes dado feedback do resultado obtido através do mesmo menu.

Gráfico 9 – *Mensagens enviadas e lidas através do acesso ao fórum*

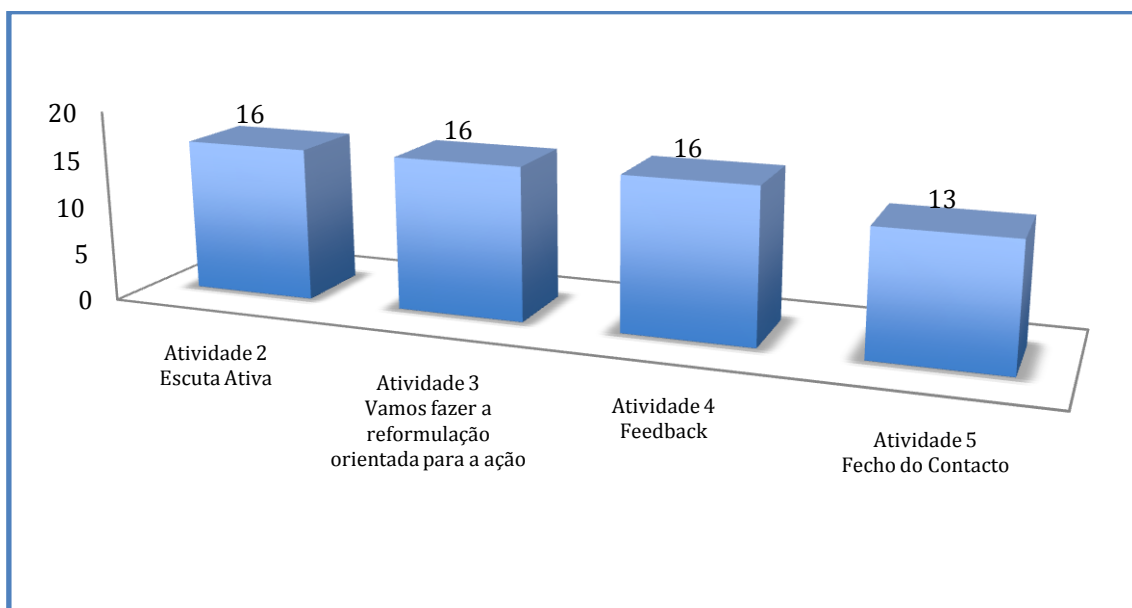


Através do gráfico 9, verificamos que o recurso ao fórum foi pouco usado pelos formandos, apesar do apelo à sua utilização através da convocatória enviada e através do vídeo de apresentação no módulo de ambientação. Apenas foram enviadas 6

mensagens de dúvidas colocadas pelos sujeitos, num total de 16 formandos que frequentaram o curso, às quais foram todas respondidas. As respostas dadas pelo tutor foram lidas pelos formandos.

Relativamente às atividades submetidas no menu Trabalhos, todos os formandos realizaram as atividades, excetuando-se a atividade 5.

Gráfico 10 – *Atividades realizadas*



Através do gráfico 10, verificamos que apenas 13 formandos realizaram a atividade 5. Este resultado era mais ou menos expectável uma vez que era do conhecimento da investigadora que dois dos formandos estariam de férias no decorrer da sessão 3 – Apresentação da Solução e Fecho. O outro sujeito estava presente mas não realizou a atividade.

1.4. Análise dos resultados do Questionário de Satisfação

1.4.1. Curso Presencial

Os formandos avaliaram a formação quanto aos seus conteúdos, ao desempenho do formador, e à organização da formação.

Estes resultados são francamente positivos, apresentando uma avaliação global dos conteúdos de 4,70, numa escala de 5 níveis, como podemos observar no quadro seguinte.

Quadro 20 – Avaliação dos Conteúdos

Av. Global Conteúdos	Adequação Conteúdos	Clareza Conteúdos	Aplicabilidade Conteúdos	Qualidade Mat. Didático
4,70	4,74	4,79	4,68	4,58

Numa avaliação crescente de 1 a 5, o item com a avaliação mais elevada foi o item clareza conteúdos, com 4,79.

De um modo geral, como podemos observar no quadro 14, a satisfação quanto aos conteúdos foi bastante positiva

Quadro 21 – Avaliação do formador

Av. Global Formadores	Domínio Assuntos	Clareza na abordagem	Eficácia nas respostas	Motivação Formador	Capacidade para Motivar
4,89	4,89	4,89	4,89	4,89	4,89

Em todos os itens a satisfação com o formador é de 4,89.

Quadro 22 – Avaliação da Organização

Av. Global Organização	Instalações	Equipamentos Pedagógicos	Distribuição do tempo pelos temas e tarefas	Adequabilidade do número de participantes
4,45	4,37	4,22	4,47	4,74

Como se pode ver no quadro 21, relativamente à organização, os formandos manifestam grande satisfação através de uma avaliação global de 4,45.

Quadro 23 – Avaliação global da ação

Av. Global Ação	Grau de cumprimento dos objetivos	Nível de Satisfação global com o(s) formador(es) / tutor(es)	Nível de satisfação global com a ação de formação	Duração total da ação de formação
4,67	4,74	4,79	4,68	4,47

De uma maneira geral, os formandos consideram estar muito satisfeitos, avaliando a ação com 4,67.

1.4.1.1. Análise das respostas às questões abertas

Apesar da necessária análise de conteúdo que as respostas às questões abertas merecem foi feita uma breve apreciação dos dados. No que respeita às questões abertas, na primeira questão colocada pretende-se que os formandos refiram os aspetos que consideram positivos. Os formandos referem a empatia, a clareza na explicação e o acompanhamento constante por parte do formador, como aspetos positivos. Em relação aos conteúdos, os formandos referem que a abordagem comunicacional permite um atendimento mais rápido e mais objetivo na informação a prestar ao cliente: “*Rapidez e objetividade na informação para o cliente*”.

Referem também que “O tempo de formação foi suficiente para a aprendizagem e poder retirar dúvidas”.

Apresentamos de seguida afirmações dos formandos que evidenciam a relação interpessoal entre formandos e formadora.

“Empatia com o formando e o grupo”; “Relação com o grupo”; “Acompanhamento constante por parte do formador bem como o esclarecimento de dúvidas”; “Formação muito clara e aliciante”.

Também quisemos saber quais os aspetos negativos que os formandos identificaram.

A maioria refere que o material informático é de má qualidade.

“Material informático”; “Material Informático (PCs)”; “Sistemas para exercícios práticos com bastantes problemas, rede de computadores, teclados, ratos com constantes problemas”; “Aplicações demasiado lentas”;

Das sugestões que pedimos aos formandos, alguns não referiram nada, outros referiram que gostaria de ter mais formação e que filmar o atendimento seria uma mais valia: *“Mais formações”; “Filmar o atendimento seria uma mais valia”; “Gostaria de ter mais vezes este tipo de formação com o formador para um melhor entendimento dos conteúdos”.*

1.4.2. Curso A Distância

À semelhança do curso presencial, no final do curso a distância, foi solicitado aos formandos que respondessem ao questionário para aferir o grau de satisfação através do eForm. Numa escala crescente de 1 a 5, solicitamos que avaliassem os e-conteúdos, o desempenho do tutor, os recursos e apoio mobilizados para a ação formativa, que avaliassem a ação de forma global e até que ponto a ação correspondeu às expectativas.

Quadro 24 – *Avaliação global dos e-conteúdos*

Av. Global e-Conteúdos	Adequação dos e-conteúdos	Clareza dos e-conteúdos	Tempo previsto para a leitura dos e-conteúdos	Utilidade dos e-exercícios resolvidos	As e-atividades foram relevantes.	As instruções para a realização das e-atividades foram claras.	A ação, em termos de aquisição de novos conhecimentos, foi:
3,29	3,00	3,00	3,75	3,75	3,75	3,00	2,80

De uma forma geral os formandos avaliam os e-conteúdos com um nível satisfatório com uma avaliação de 3.29.

Quadro 25 – Avaliação do formador

Av. Global Formadores	Eficácia em responder às questões colocadas.	Motivação do formador para a ação de formação.	Capacidade para motivar os formandos.
3,75	3,75	3,75	3,75

Como podemos ver no quadro 25, os formandos consideram que o desempenho do tutor foi também satisfatório, 3,75.

Quadro 26 – Avaliação dos recursos de apoio.

Av. Global Recursos e Apoio	A modalidade de formação e-learning foi adequada para a aprendizagem.	A ação estava bem estruturada.	A distribuição do tempo pelos temas e tarefas foi adequada.	A duração da ação foi adequada.	O uso/acesso à plataforma foi fácil/intuitivo.
3,26	3,00	2,80	3,75	3,75	3,00

Quanto aos recursos mobilizados para a ação, os formandos avaliam globalmente com 3,26. Com valor ligeiramente abaixo (2,80), avaliaram o item relativo à estrutura da ação.

Destaca-se a avaliação atribuída ao tempo para a realização das tarefas (3,75) e a duração da ação (3,75).

Quadro 27 – Avaliação global da ação.

Av. Global Ação	Grau de cumprimento dos objetivos.	Nível de Satisfação global com o tutor.	Nível de satisfação global com a ação de formação.	Duração total da ação de formação.
3,19	3,00	3,75	3,00	3,00

Pela análise do quadro 27, podemos dizer que os formandos manifestam um grau de satisfação médio, através do valor obtido de 3,19 na avaliação global da ação.

1.4.2.1. Análise das respostas às questões abertas

Na 1ª sessão do curso, foi solicitado aos formandos que através do fórum da plataforma submetessem a 1ª atividade: “Quem sou eu e as minhas expectativas”, em que lhes era perguntado de entre outras questões, quais as expectativas que tinham em relação ao curso. Todos os formandos responderam que esperavam que o curso os dotasse de competências que lhes permitisse atender o cliente de forma mais objetivamente através de um discurso mais claro e mais simples, “menos standarizado”.

“As minhas expectativas para esta formação são as seguintes: espero que realmente contribua para uma melhoria do serviço, que torne o atendimento mais direcionado para o cliente e menos maçador. O cliente cada vez mais quer um atendimento rápido, simples, que vá de encontro ao pedido inicial e com menos procedimentos. O ideal é um atendimento menos “standardizado” mais personalizado e mais eficiente.”

“As minhas expectativas em relação ao curso é melhorar o meu atendimento e consequentemente aumentar a satisfação do cliente. Conseguir ter um discurso mais fluido, uma linguagem mais simples de modo a que o cliente perceba o que estamos a fazer.”

“As minhas expectativas em relação ao curso e que este esteja bem estruturado e direcionado para com o cliente e sirva como plataforma para uma melhor satisfação do serviço para com os mesmos visto que nós trabalhamos para estes indo assim de encontro as suas necessidades de uma forma simples objetiva fornecendo aos mesmos os resultados que estes procuram proporcionando lhes assim satisfação e superação das suas necessidades no momento em que nos contactam.”

“As minhas expectativas em relação ao curso: são adquirir melhores conhecimentos, técnicas para poder ajudar de uma forma correta e exemplar os meus clientes”.

“...espero um curso bem estruturado, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível das estratégias. Tenho alguma curiosidade para saber quais ~~serão as novidades~~ ao nível de novos procedimentos, a haver alteração dos mesmos, e também como essas alterações poderão trazer alguma melhoria ao atendimento.”

Quadro 28 – Avaliação das expectativas.

Av. Global Expectativas	Este curso correspondeu às tuas expectativas.	Este curso vai ser útil para o desempenho das tuas funções.
3,00	3,00	3,00

Observando o quadro 28 e atendendo às expectativas iniciais, podemos dizer que no final da ação as expectativas do curso foram correspondidas satisfatoriamente, com um grau de 3,00.

Aspetos Positivos

Em relação às questões abertas, quando solicitado para identificarem os aspetos positivos os formandos referem os conteúdos abordados como o (único) aspeto valorizado.

- *“os aspetos mais positivos são valorização do cliente e ir de encontro a este e as suas necessidades”;*
- *“Foi aprender formas mais objetivas de condução da chamada de forma a que o discurso possa fluir melhor sem maçar o cliente e ser mais direto ao que este pretende”;*
- *“o fato da linguagem utilizada atualmente estar mais adequada a atendimentos específicos”.*

Aspetos Negativos

Em relação aos aspetos negativos, os formandos identificam a ausência de uma sessão presencial com o formador/tutor para a apresentação dos objetivos, dos conteúdos da plataforma, como uma lacuna que lhes dificultou todo o desempenho ao longo do curso.

O facto de acederem ao curso enquanto havia disponibilidade operacional limitou-lhes a possibilidade ao acesso ao fórum para a colocação de dúvidas.

“Começando pelo início, a inexistência de uma sessão com o formador fez com que todo o processo de assimilação dos objetivos, de compreensão da pertinência dos conteúdos e de motivação para a realização das atividades, três fatores essenciais

tendo em conta, precisamente, as dificuldades colocadas pelo ambiente de trabalho em que nos encontramos, ficasse muito aquém do que seria necessário. Isto, aliado ao facto de não termos tempo para colocar as dúvidas ou para ler respostas, mais uma vez devido ao ambiente de trabalho, de a plataforma ser confusa, o UI (user interface) ser antiquado, mal desenhado e confuso, resultou num processo atabalhado, pouco eficaz, e em situações de ensino-aprendizagem, que, na prática, não existiram. O curso só terá corrido bem devido à boa vontade, disponibilidade e empenho dos formandos.”

Usabilidade da plataforma

A maior parte dos formandos considera que a plataforma não é intuitiva, levando o formando a navegar na plataforma através da tentativa e erro:

- *“A plataforma de formação não é intuitiva nem fácil de aceder;”*
- *“Má organização da plataforma, levando muitas vezes o formando à confusão e erro;*
- *“A falta de funcionalidade e eficácia da plataforma, provocou dispersão e falta de concentração nas temáticas”.*

Alguns formandos preferem a formação presencial à de eLearning, sentido a falta da comunicação oral e presencial com o formador.

- *“Da formação nada a apontar, apenas penso que fosse mais produtivo e eficaz se esta fosse dada pessoalmente em vez de ser por e-learning”.*
- *“não haver um diálogo direto com a formadora*
- *“ Neste tipo de formação ler não é o suficiente, no meu caso ouvir é o mais importante; Os exemplos dados não são os suficientes para que as alterações possam ser entendidas na totalidade.”*

Sugestões de Melhoria

Quanto às sugestões de melhoria, os formandos referem que preferem ter formações presenciais, ou misto.

“Que seja dada a formação presencialmente”

“Dever-se-ia alterar o modelo para um modelo misto, incluindo uma sessão

presencial com o formador, onde este explicitaria os objetivos e faria a exposição dos conteúdos, complementando, depois, com a realização das atividades via plataforma....”

“que possa haver uma formação direta com a formadora para que seja mais fácil entender o que se pretende desta ação.”

“As ações de formação são mais eficazes quando dadas presencialmente.”

“Considero que será essencial uma formação inicial no sentido de esclarecer o formando na utilização da plataforma”.

Outros formandos sugerem ter formação para aprenderem a navegar na plataforma eForm:

“Acho que deveríamos ter formação de eform, para saber onde aceder, onde submeter.”

Outros, preferem formação em sala por considerarem que presencialmente se esclarecem melhor as dúvidas.

“formação em sala acaba por dar melhor acompanhamento no esclarecimento de duvidas imediatas do que a distancia”;

Alguns dos formandos referem que o recurso à formação a distância faz mais sentido quando o objetivo é apenas reforçar temas e não quando há necessidade de introduzir novos temas.

“Que se dê prioridade a este tipo de formação, quando se tratarem de temas secundários e não de questões procedimentais importantes e essenciais no atendimento- aqui, o contacto direto com o formador, em termos explicativos e de esclarecimento imediato de dúvidas teria outro resultado.”

Há ainda quem sugira que mais exercícios práticos na formação e que o atendimento (on job) fosse realizado em sala com a formadora.

“Mais exercícios práticos;”

“mais formação com exemplos práticos de atendimento, diretamente com o formador”.

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Conclusões e Sugestões

Nesta parte do trabalho são apresentadas as conclusões deste estudo. Inicia-se com as respostas às questões orientadoras, seguindo-se uma síntese dos resultados apresentados no capítulo anterior, uma breve rúbrica de considerações finais e, por fim, uma reflexão sobre orientações futuras.

Na empresa onde se realizou o estudo, tradicionalmente as formações são ministradas em formato presencial, recorrendo-se ao eLearning para a realização de testes de avaliação de conhecimentos. Por vezes é também utilizada a formação a distância para ministrar ações de formação que têm como objetivo relembrar temas tendo vista a melhoria contínua da performance dos assistentes.

A implementação deste projeto surgiu da necessidade de demonstrar que os cursos a distância facilitam a conjugação das tarefas profissionais e pessoais com as possibilidades de aprendizagem, considerando que constituem uma vantagem económica para as empresas na medida em que há uma redução do tempo de instrução.

A modalidade de formação a distância com recurso ao eLearning permitiu aos sujeitos em estudo, a possibilidade de frequentar a ação de formação no seu local de trabalho seguindo um horário flexível. Já a formação presencial ministrada de 14 a 24 de abril foi ministrada em dias predefinidos seguindo-se a cronologia planeada.

Através da validação das hipóteses colocadas à partida, pretendemos compreender as diferenças dos resultados obtidos pelos formandos em ambos os cursos, o desempenho dos formandos no posto de trabalho após a formação e qual o seu grau de satisfação em ambos os cursos.

De acordo com o que observámos as respostas às questões norteadoras, são as seguintes:

1. Os resultados da avaliação da aprendizagem, nos cursos a distância são iguais ou superiores aos cursos presenciais.

Em ambos os cursos verifica-se um resultado positivo, sendo a avaliação da aprendizagem mais positiva nos cursos presenciais (85%) do que nos cursos a distância (74,29%).

2. A satisfação dos formandos, nos cursos a distância são iguais ou superiores nos cursos presenciais?

De acordo com os resultados apurados no Inquérito de Satisfação realizado aos formandos e tendo em conta a avaliação atribuída numa escala crescente de 1 a 5, ao nível global da ação, a formação presencial apresenta resultados superiores (4,67) em relação ao curso a distância (3,19).

3. O desempenho dos formandos dos cursos a distância é mais eficaz que o desempenho dos formandos dos cursos presenciais.

Avaliada a transferência das aprendizagens após um período de 15 a 30 dias concluímos que o desempenho dos formandos do curso a distância é mais eficaz (72,25%) do que o desempenho dos formandos dos cursos presenciais (66,47%).

Relativamente às avaliações obtidas concluímos que a formação presencial obteve resultados superiores. Acreditamos que este resultado reside no facto de sabermos que há um forte envolvimento dos alunos nas ações presenciais, pois é um momento em que os assistentes se ausentam da posição de trabalho para irem para sala. Esta poderá ser uma questão a estudar e a investigar em futuros projetos.

A formação a distância apresenta resultados positivos, ainda que mais baixos (74,29%), comparativamente com a formação presencial. Como referido pelos formandos no questionário de avaliação da satisfação, há uma lacuna na interação com o tutor para esclarecimento de dúvidas. Apesar de existir comunicação assíncrona através do fórum da plataforma, esta foi raramente utilizada.

Após o período de formação foi realizada a avaliação no posto de trabalho pela equipa de Controlo de Qualidade da Empresa, concretamente ao Serviço 1820 a que estão afetos, por forma a garantir uma apreciação isenta. Concluímos que a avaliação a distância apresenta resultados superiores em relação à presencial. Colocamos como hipótese se tal resultado está relacionado com o facto de que no curso a distância obriga os formandos a um maior empenho na assimilação dos conteúdos e a um maior esforço na aplicação prática das novas aprendizagens.

Aludindo à satisfação dos formandos podemos dizer que o nível de satisfação é superior no curso presencial. Deduz-se, a partir das respostas abertas ao

questionário de satisfação que os fatores explicativos poderão ser, por um lado o fraco conhecimento sobre o eForm, nomeadamente as ferramentas de comunicação, e por outro lado a ausência de uma sessão presencial com o tutor do curso, como momento zero antecedendo o início do curso, explicando o modo de organização do mesmo.

Enquanto alternativa, a formação a distância pode ser considerada como uma forma eficaz de realizar formação cujo objetivo seja o de reforçar ou recordar determinados temas considerados como fundamentais na promoção da qualidade do serviço.

Os conteúdos a ministrar cuja natureza integrem novidades devem ser ministrados em formações presenciais para que os formandos tenham oportunidade de colocar todas as suas questões em tempo útil inibindo qualquer limitação para o fazer, nomeadamente os constrangimentos técnicos que se verificaram no presente estudo.

Como melhoria futura, é necessário ministrar um módulo de navegação eForm para que todos conheçam a plataforma e a saibam manusear, explorando todas as suas potencialidades.

Em suma, foi possível atingir os objetivos do projeto. Foram realizadas duas ações de formação nas modalidades presencial e a distância, foram criados instrumentos de avaliação das ações e identificaram-se aspetos a melhorar num quadro que se revelou positivo. Tratou-se de um projeto piloto que correspondeu à criação de conhecimento a partir de duas ações de formação em modalidades distintas.

A formação a distância, assoma-se como alternativa às formações presenciais considerando que é possível formar continuamente os colaboradores da Empresa X ainda que em momentos com pouca disponibilidade de tempo para retirar pessoas do atendimento, sem que ponha em causa os níveis de atendimento. A formação a distância é flexível na gestão do tempo e do local, ficando do lado do *Contact Center* a possibilidade de gerir quando e onde os colaboradores poderão aceder aos cursos de formação.

As conclusões deste estudo levantam algumas recomendações para dar continuidade às formações a distância. Neste sentido recomendam-se ações de formação no domínio da utilização da plataforma eForm.

Verificámos também que há uma desmotivação por parte dos formandos para participarem no fórum de dúvidas ocasionada pela falta de acompanhamento presencial

no início do curso, pelo que recomendamos em futuras ações uma breve reunião com os formandos e supervisores para esclarecimento acerca do funcionamento do curso.

No que respeita à introdução de novas temáticas nos cursos a distância, acreditamos que estas podem fazer parte dos conteúdos de um curso a distância mas no modelo b-learning.

Dada a pressão do tempo para a realização do curso e apesar de estar do lado da gestão do *Contact Center* a flexibilidade horária da frequência do curso é relevante incentivar os participantes a frequentar a ação em qualquer local sem ter que ser necessariamente no local de trabalho.

Face ao exposto compreendemos que há uma ausência de cultura no recurso ao eForm que inibe a frequência em cursos a distância, pelo que apelamos à utilização mais regular da plataforma em futuras ações de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Amado, J. d. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra.
- Barreira, C. (2001). Duas estratégias complementares para a avaliação das aprendizagens: a avaliação formadora e a avaliação autêntica. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (3), 3-33.
- Belloch, C. (2013). *Diseño Instruccional*. Unidad de Tecnología Educativa (UTE). Universidad de Valencia
- Caetano, A. (2000). *Mudança Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: OEFP.
- Carneiro, R. (Coord). *A Evolução do e-Learning em Portugal: Contexto e Perspectivas*. Coleção Formação a Distância & e-Learning. Estudo de Investigação 3. Lisboa: INOFOR, 2003.
- Ceitol, J. (2002). *Formação a Distância & e-learning*. INOFOR
- Clark, R., (2009). *Ensino on-line e aprendizagem multimédia*. Lisboa: Relógio d'Água Editores., cap 8.
- Clark, R., & Mayer, R. (2008). *e-Learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (2nd edition). San Francisco: Pfeiffer.
- Costa, F. (2007^a). *Tecnologias educativas: Análise das dissertações de mestrado realizadas em Portugal*. [On-line]. Retirado de
- Costa, F. (2007^b). *Tendências e práticas de investigação na área das tecnologias em educação em Portugal*. In A. Estrela (Ed.), *Investigação em Educação* (pp. 169-224). Lisboa: Educa.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal*. [On-line]. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>
- Coutinho, P. C, Sousa, A., Dias, A; Bessa, F.; Ferreira, M.J.; Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia*

- Educação e Cultura, 2009, Vol. XIII, nº2, pp 455—479. Instituto de Educação, Universidade do Minho. Portugal
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, S; Flores, M.A. e Lima, R.M. "A avaliação dos alunos no contexto de um projeto interdisciplinar (Chap. 9, pp 219-241)
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Frederic M. Litto, Formiga, M. (2009). *Educação a distância: o estado da arte*. Lucio Teles. Cap 11(5ª ed 2012).
- Gans, N.; Koole, G.; Mandelbaum, A. (2003) - Telephone Call Centers: Tutorial, Review, and Research Prospects, *Manufacturing & Service Operations Management*, v. 5, n. 2, p. 79–141
- Gomes, M. J. (2003). Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância. *Revista Portuguesa de Educação*, 16, 137-156.
- Gomes, M. J. (2008). Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42-2, 181-202.
- Grandey, A. A.; Dickter, D. N.; Sin, H. (2004) - The customer is not always right: customer aggression and emotion regulation of services employees. *Journal of Organizational Behavior*, Los Angeles, v. 25, 397-418
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Heno, N. (2014). El diseño instruccional en la modalidad e-learning del centro de estudios superiores del tribunal. *educación jurídica*, nº16
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PTa1.pdf>
- Inácio, Ricardo (2009). Ensino on-line e aprendizagem multimédia. In G. Miranda (Org.). Lisboa: Relógio d'Água Editores., cap 6

Lagarto, J. & Andrade, A. (2009). Sistemas de gestão de aprendizagem em e-learning. In G. Miranda (Org.). Ensino online e aprendizagem multimédia. Lisboa: Relógio d'Água Editores

Lopes, A. & picado, L. (2010), Concepção e Gestão da Formação Profissional Contínua, Mangualde: Edições Pedagogo;

Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006) Evaluating training programs: The four levels (3rd edition). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Kolb, D.A. (1984). Experiential Learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Lagarto, J. (2009). Avaliação em e-learning. In Educação, Formação & Tecnologias; vol.2 (1); pp. 19-29, Maio de 2009, disponível no URL: <http://eft.educom.pt>.

Lagarto, J. (2003), Guia para a Concepção e Desenvolvimento de Projectos de Formação à Distância (1^a ed.), Lisboa, Instituto para a Inovação na Formação.

Lagarto, J. (1994). Formação profissional a distância. Lisboa: Universidade Aberta/Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Meignant, A. (2003). A gestão da formação. 2a edição. Lisboa: D. Quixote.

Miranda, G. L. (2009). Ensino on-line e aprendizagem multimédia. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Nyhan, B. (1996). Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas: Perspectivas europeias sobre a competência de auto-aprendizagem e mudança tecnológica. Caldas da Rainha: Eurotecnet.

Proposta de um sistema de e-learning, Tese de Mestrado em Ciências do Trabalho e Relações Laborais, Lisboa, Instituto Universitário de Lisboa.

Rodrigues, P. (2002). Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (pp. 17-103)

Rosa, E. (2002), Modelos de aprendizagem a distância para adultos: um estudo experimental (1^a ed.), Lisboa, Instituto para a Inovação na Formação.

Rosales, C. (1992) Avaliar é reflectir sobre o Ensino. Porto: Edições ASA.

Sadler-Smith, E. (1998). Learning styles: a holistic approach. *Journal of European Industrial Training*, 20:7, 29-36.

Santos, A. (2000). *Ensino a distancia e tecnologias de informação – eLearning*. Lisboa: FCA – Editora de Informática.

Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. In R. Tyler (Ed.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand Mc Nally.

Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. In R. Tyler (Ed.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand Mc Nally.

Simões, G. (2000). *Avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Texto Editora. *Tecnologias*; vol.2 (1); pp. 19-29, Maio de 2009, disponível no [URL:http://eft.educom.pt](http://eft.educom.pt).

Sobrinho, J. D. (2002). *Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da Educação Superior no Brasil*. In L. C. Freitas (org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Editora Insular. Pp. 15.

Vidal, E. (2002). *Ensino a distância vs. ensino tradicional*. [On-line]. Retirado de http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/vidal_mono.pdf

Teses consultadas:

Bernardes, A. (2011). *Políticas e práticas de formação em grandes empresas-Situação actual e perspectivas futuras*.

Dias, Liliana (2008), *A avaliação de contextos de aprendizagem organizacional por e-learning*

Fernandes, S. (2010). *Aprendizagem baseada em Projetos Interdisciplinares no Ensino Superior: Avaliação de um dispositivo pedagógico no Ensino de Engenharia*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho: Instituto de Educação.

Lima, J.A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. Revista Portuguesa de Pedagogia

Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. <http://hdl.handle.net/10400.3/2486>

Sampaio, A. (2011). Uma Abordagem ao e-Learning na Formação Profissional: Estratégias para o Sucesso de Modelos de Aprendizagem Assíncronos, sem Sistema de Tutoria, Instituto da educação da universidade de Lisboa

Machado, L. (2003) IEFP - O papel tutor em ambientes online: http://portal.iefp.pt/cdrom/Referencial_concepcao_producao/ficheiros/Modulo_02_01/02.01_05%20Texto%20de%20Ap%20%20Papel%20do%20Tutor%20%20disponibilizado%20acção.pdf.

ANEXOS

Anexo I

Guião de entrevista para Focus Group

Anexo II

Teste de Avaliação Diagnostica

Anexo III

Definição Amostra e Temas

Anexo IV

Focus Group _Transcrição das Respostas

Anexo V

Avaliação da Satisfação Formando _ Presencial

Anexo VI

Avaliação da Satisfação Formando _ A Distância

Anexo VII

Guião Víde

Anexo VIII

Conteúdos Curso A Distância _ Flash
(anexo em suporte digital)

Anexo IX

Curso Presencial_ ppt

Anexo X

Conteúdos Curso A Distância _ Protótipo_ ppt

Anexo XI

Caderno do Formando _ Curso Presencial

Anexo XII

Itinerário de Atividades_ Curso A Distância

Anexo XIII

Atividades Curso A Distância

Anexo XIV

Cronograma e Plano Formação Presencial e A Distancia

Anexo XV

Brochura Formação Presencial

Anexo XVI

Convocatória Formação A Distancia

Anexo XVII

Análise Conteúdo Focus Group

Anexo XVIII

Curso A Distância e Presencial
Avaliação Global das ações

Anexo XIX

Transferência das Aprendizagens _ Curso Presencial

Anexo XX

Transferência das Aprendizagens _ Curso A Distância

Anexo XXI

Cronograma Focus Group

