

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Projeto de Academia de Social Learning

Jameson Lisboa

Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Consultadoria
Organizacional

Orientadora:

Professora Doutora Filomena Almeida,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2022



BUSINESS
SCHOOL

Departamento de Recursos Humanos e Comportamento
Organizacional

Projeto de Academia de Social Learning

Jameson Lisboa

Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Consultadoria
Organizacional

Orientadora:

Professora Doutora Filomena Almeida,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2022

Agradecimentos

À minha mãe e ao meu irmão, um terno abraço.

Resumo

Este projeto foi elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em Gestão de Recursos Humanos e Consultadoria Organizacional, no âmbito do Mestrado assim denominado e lecionado na Business School do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

Como principal objetivo pretende-se que este projeto contribua para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da formação numa empresa do setor financeiro. No mesmo, contemplar-se-á a elaboração de uma academia corporativa que restructure o ciclo formativo da empresa no contexto da formação interna e aprendizagem entre colegas.

A ideia surge a partir do interesse do autor na área da formação no contexto laboral e pela necessidade pré diagnosticada na empresa de um sistema que permita desenvolver a formação entres os pares, concentre a gestão da formação interna e promova ações formativas informais.

O trabalho assenta essencialmente em cinco dimensões fundamentais que ajudam a desenvolver o projeto: as competências, o ciclo formativo, a formação interna, a aprendizagem com os pares e a imersão no ambiente formativo. Contempla ainda uma proposta para uma Academia de Social Learning a testar na empresa em Portugal no próximo ano civil.

Palavras-chave: formação; competências; social learning; academia corporativa; gamificação

JEL: D83; J24; M14; M53; M54; O15; O34; O35

Abstract

This project was developed to obtain the master's degree in Human Resources Management and Organizational Consultancy, in the scope of the master's degree of the same name and taught at the Business School of ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

The main objective of this project is to contribute to developing and improving training in a company in the financial sector. In the said project, it will be contemplated the elaboration of a corporate academy that restructures the training cycle of the company, specifically in the context of internal training.

The idea arises from the author's interest in training in the labor context and from the pre-diagnosed need in the company for a system that allows the development of training among peers, concentrates the management of internal training, and promotes informal training actions.

The work is essentially based on five fundamental dimensions that help to develop the project: the competencies, the training cycle, internal training, learning with peers, and immersion in the training environment. It also includes a proposal for a Social Learning Academy to be tested in the company in Portugal in the next calendar year.

Keywords: training; skills; social learning; corporate academy; gamification

JEL: D83; J24; M14; M53; M54; O15; O34; O35

Índice

0. Introdução	1
1. Revisão da Literatura	3
1.1. Competências	3
1.2. Ciclo formativo	4
1.3. A cultura organizacional e a aprendizagem interna	6
1.4. O Conceito 70:20:10	7
1.5. Recursos humanos e o conceito 70:20:10	9
1.6. Social learning	10
1.7. Gamificação	11
2. Metodologia;	14
3. Propostas e plano de implementação	16
4. Conclusão	24
5. Referências Bibliográficas	25

0. Introdução

Desde o início do século, que a aprendizagem com base num computador (CBL) tem sido cada vez mais utilizada para apoiar sessões de formação. Este tipo de método, permite desenvolver uma aprendizagem colaborativa e centrada no aluno, assim como habilidades e estratégias interdisciplinares (Freeman et al., 2014; Holmlund, Lesseig, & Slavit, 2018).

Este tipo de aprendizagem incorpora vários aspetos de tecnologia informática para auxiliar determinados indivíduos na aprendizagem para um fim educacional específico (Chen,1995). Esta tecnologia informática pode permitir variadas representações diferentes de informação, incluindo texto, diagramas, e gráficos, entre outros.

De acordo com Williams (1996) os CBL's permitem um elevado grau de controlo do aprendiz e oportunidades de aprendizagem autónomas. Contudo, a literatura tem demonstrado que os indivíduos podem ter alguma dificuldade quando utilizam CBL's (Lajoie e Azevedo, 2006). Embora os CBL's possam fornecer facilmente múltiplas representações de informação e oportunidades, cabe frequentemente aos indivíduos determinar quais as representações que são mais úteis, com base no seu conhecimento e crenças, fatores motivacionais, objetivos, e conhecimento estratégico.

Deste modo, viver num mundo volátil, em que a tecnologia progride exponencialmente, constitui também um desafio para as organizações que pretendem usufruir das vantagens que esta mais valia representa e a pandemia vivida nos últimos dois anos acelerou a mudança de paradigma na formação organizacional. É então nesta realidade que se adotam algumas estratégias que sejam adaptáveis ao contexto de cada organização e ao contexto de cada trabalhador e que nascem os sistemas de gestão de pessoas mais modernos que utilizam modelos de competências ao nível de diversas práticas como a seleção, a avaliação de desempenho, gestão do talento e formação, de forma a criarem uma vantagem competitiva relativamente às perspetivas mais tradicionais de GRH.

Neste contexto numa vertente pública, o Plano de Recuperação e Resiliência (PRR), um programa de aplicação nacional, com um período de execução até 2026, pretende implementar um conjunto de reformas e de investimentos que permitirá a Portugal retomar o crescimento económico sustentado (Ministério do Planeamento, 2021) num período pós-pandémico. Neste plano, estão previstos incentivos à transformação digital dos quais muitas empresas portuguesas poderão beneficiar para requalificar os seus recursos humanos o que irá sobrecarregar os departamentos encarregados pela gestão da formação nas organizações.

Através deste projeto, pretende-se compreender e definir alguns conceitos associados à gestão da formação no contexto atual, criando um exemplo de boas práticas na gestão da mudança com uma solução inovadora na área da gestão de recursos humanos.

Deste modo, e para uma melhor compreensão do tema, este projeto orientar-se-á pela necessidade de garantir uma estratégia alternativa às práticas ortodoxas na área de formação em contexto de uma empresa do setor financeiro.

1. Revisão da literatura

É de extrema importância que neste primeiro capítulo se definam os conceitos sobre os quais o Projeto proposto assentará. Serão esclarecidos os conceitos que permitirão responder a questões como: Qual foco do projeto? Quais áreas serão afetadas no mesmo? Quais serão os principais objetivos do projeto?

É então neste sentido que se organiza a revisão de literatura que se segue, estando esta essencialmente dividida em cinco pontos fundamentais para tornar explícito o busfils deste Projeto: as competências, o ciclo formativo, a formação interna, a aprendizagem com os pares e a imersão no ambiente formativo.

Competências

Para definir o que são competências, em primeiro lugar, podemos utilizar a definição de autores como Spencer e Spencer (1993) que definem estas como sendo características subjacentes de um indivíduo que tem uma relação causal com critérios de eficácia e/ou de realização superior num trabalho ou situação. As competências, pela sua especificidade podem ser distinguidas como essenciais, se estiverem alinhadas com o perfil estritamente necessário para desempenhar uma determinada função, ou competências diferenciadoras que incluem características como motivações, conceitos próprios e personalidade. Este conceito dá-nos a noção de características visíveis e não visíveis entre elas os conhecimentos, habilidades, capacidades, atitudes, valores, motivação, meios e recursos (McClelland & Spencer, 1990).

A implementação de um modelo de gestão por competências numa organização permite, então, criar um padrão de competências geral para o que se exige em cada função, o que responsabiliza os cargos de gestão por alinhar a sua estratégia de forma a atingir os objetivos organizacionais orientados por estas diretivas. Esta decisão representa também uma clara vantagem ao permitir que os colaboradores tenham uma noção clara do que lhes é pedido e poderem ajustar o seu comportamento de acordo com o necessário, aumentando a eficácia dos indivíduos e da organização, levando conseqüentemente a harmonia na cultura organizacional.

Estes modelos de gestão por competências de acordo com Ceitil (2016) podem ser compostos por 5 fases, entre elas, a identificação das competências, descrição das competências, avaliação das competências, descrição de planos de ação de desenvolvimento de competências e avaliação do desenvolvimento de competências. Estas fases estão diretamente associadas à criação de um perfil de competências individual que é transversal aos processos de recrutamento e seleção, gestão do desempenho, talento, formação e carreiras.

Consequentemente esta noção permitirá melhorias ao nível do desempenho e competitividade; à gestão de mudanças organizacionais; às diretrizes para a formação e desenvolvimento; ao recrutamento, seleção e exigências de cada cargo; à priorização de objetivos do negócio e à gestão de carreiras e planos de sucessão (Pickett, 1998).

Ciclo formativo

Como meio de desenvolvimento ou de adquirir competências podemos focar-nos num processo específico que é a formação, encarando-a como um investimento e enquanto processo que compreende um esquema lógico e sistemático composto por um conjunto de fases que constituem o ciclo formativo, tal como sugere Sels (2002) que define o ciclo formativo como flexível e capaz de se adaptar às necessidades do negócio visto que este é composto por quatro fases que se podem desenvolver em simultâneo, sendo elas: a identificação das necessidades de formação (diagnóstico de necessidades), programação ou desenho, execução das atividades e, por fim, a avaliação da formação. Para Noe (2010), o programa de formação apenas é eficaz se for capaz de possibilitar os colaboradores a atingirem os objetivos esperados da formação e, numa fase preparatória, alinham-se as práticas de gestão de pessoas com a estratégia da empresa” (Gomes et. al, 2008: 408).

O diagnóstico de necessidades, como início deste ciclo, significa a recolha de dados como as competências, comportamentos, pontos fortes e fracos dos colaboradores que servem como base para criar perfis de competências e programar ações concretas de formação, apropriadas às necessidades dos trabalhadores para ir de encontro aos objetivos organizacionais.

O passo seguinte, a programação, tem em conta os dados recolhidos na fase anterior, para definir os objetivos de formação, a população-alvo, o tipo de formação (interna ou externa), o conteúdo da formação, os respetivos métodos que vão ser utilizados, os recursos necessários, a data em que se realiza e o orçamento.

A próxima fase do ciclo de formação é a execução, onde se deve realizar a monitorização e certificar que a formação está a ser bem feita, e que os recursos e materiais utilizados estão desenhados, adaptados e dinamizados especificamente para o contexto da empresa, pois estas ações de formação devem estar adaptadas às necessidades dos colaboradores da empresa, de forma a acrescentarem valor.

Focando nesta última fase, a avaliação das ações formativas entende-se como o processo de recolha dos resultados necessários para determinar se a formação foi eficaz (Noe, 2010). Esta

etapa tem sido alvo de atenção de inúmeros autores, entre eles Kirkpatrick que propõe uma avaliação com base em 4 níveis sequenciais:

O nível 1 deste modelo avalia a reação e satisfação dos formandos, onde é registada a sua reação ao programa de formação e se recolhe a opinião sobre tudo o que o envolve. Esta recolha pode ser feita através de inquéritos, relatórios verbais ou através de uma avaliação online com o objetivo de obter feedback para perceber o grau de adesão dos colaboradores ou observação. Esta fase fornece dados relevantes e conclusivos, principalmente para competências mais técnicas ou quantificáveis. Neste nível, não é medida qualquer tipo de aprendizagem (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2009), focando-se apenas na opinião dos indivíduos em relação ao momento de formação o que cria sérias limitações no que diz respeito à avaliação do impacto da formação na empresa ou na melhoria de formações futuras (Gomes et al, 2008).

No nível 2 mede-se o diferencial do grau de aprendizagem dos formandos antes e após a formação como uma avaliação da eficácia da formação através dos resultados da aprendizagem (conhecimentos, capacidades, atitudes).

O nível 3 será a avaliação do comportamento no posto de trabalho, onde se verifica se os trabalhadores transferem os conhecimentos que adquiriram para o posto de trabalho, através da alteração os seus comportamentos ou se adotam determinados comportamentos. Para este efeito é necessário que os colaboradores tenham o suporte pessoal ou organizacional suficiente para conseguirem transferir essa aprendizagem para o seu posto de trabalho e que tenham a oportunidade de trabalharem num clima permissivo à transferência de conhecimento (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2009).

No nível 4 e último, compreende-se o impacto da formação nos resultados obtidos pela organização, em termos orçamentais, de produtividade, de redução de turnover e absentéismo, alteração da performance dos colaboradores, entre outros. Os dados recolhidos desta medição podem não estar diretamente ligados com a formação, podendo ser alvo de avaliação nesta fase, por exemplo, o número de reclamações ou o número de clientes satisfeitos.

Sumariando, a avaliação visa compreender se as necessidades identificadas na primeira fase do processo foram devidamente satisfeitas, assim como, a pertinência e eficácia das metodologias utilizadas durante as demais fases do ciclo formativo (Sels, 2002). O momento de avaliação tem um papel fundamental no planeamento e na escolha de um método de formação, na monitorização do programa de formação, e na sugestão de alterações ao processo de conceção da formação (Noe, 2010).

A cultura organizacional e a aprendizagem interna

No contexto formativo, a cultura organizacional tem um fator preponderante ao definir as circunstâncias e o panorama em que o ciclo formativo ocorre. Alguns autores (Hofstede et al., 2010; Mariotti, 2010; Morgan, 2007; Schein, 2010) costumam caracterizar a cultura como o conjunto comportamental aprendido e transmitido através dos membros de um determinado grupo social. Este conjunto de comportamentos normalmente é aprendido através da observação e participação social, e deste forma, a cultura caracteriza-se também como uma forma de pensar e agir coletiva. Este sistema cultural também ocorre, naturalmente, dentro das organizações, onde valores, crenças e comportamentos são partilhados e formam a cultura da instituição.

Esta cultura organizacional direciona, entre outros temas, a aprendizagem individual, que por sua vez influencia a aprendizagem coletiva, que influenciará também a aprendizagem individual, numa troca mútua. Alguns autores (Decius, 2020) usam a metáfora do iceberg para sistematizar a cultura organizacional, onde a parte flutuante, visível, é a aprendizagem formal, ou seja, a dimensão organizada, como a empresa deseja ser observada, e a parte submersa (maior parte) é a aprendizagem informal, com conflitos, incertezas, mas também a vontade de mudar, de fazer melhor e de se ser mais criativo. Ao fenómeno da sobreposição da parte formal à parte informal chama-se institucionalização.

Nos casos em que a institucionalização se torne repressiva ou opressiva, a cultura informal cresce em oposição ao ortodoxo como forma de objeção cultural. É então neste contexto que nascem processos de aprendizagem organizacional como o 70:20:10, que se baseiam na informalidade. Neste sentido, Blackman Et Al. (2016) e Howarth & Basiel, (2022) destacam que a aprendizagem é um processo de mobilização do potencial de cada um e não uma imposição de conteúdos formais e estruturados sem alteração ou crítica. Sem alterações, críticas e ajustes as mudanças são superficiais e triviais, o que impossibilita a transformação. Tendo em conta que o processo de aprendizagem se caracteriza como um componente cultural dinâmico (Bandura, 1986), a sua aplicação implica mudanças e transformação, e o seu fluxo é contínuo o que o leva a aliar-se de um elevado nível de informalidade.

No entanto, dentro da informalidade podem também ser incluídas práticas formais, como são o exemplo as ações de formação onde se usam os valores da própria cultura organizacional de partilha, através de formadores internos, ou seja, membros da própria organização que “partilham” os seus conhecimentos de um modo estruturado, potencializando assim a aprendizagem no local de trabalho. Dentro deste contexto de formação informal interna, temos

exemplos concretos como o action learning (Rigg & Trehan, 2004) e o job shadowing (Hastuti, Nizwardi, & Fahmi, 2019).

O action learning, pode tanto ser uma prática profissional organizada, como inteiramente informal (não estruturado), utilizado de modo a auxiliar na resolução de problemas concretos no ambiente laboral. Tem como pontos centrais a partilha de experiências em grupo, pontos de vista e o “know-how” em determinadas situações. Este conceito também se foca no feedback, tanto positivo quanto negativo (Beale-Tawfeeq, Anderson, & Ramos, 2018; Rigg & Trehan, 2004).

Já o Job Shadowing é baseado na observação de profissionais, normalmente mais experientes, durante um período de tempo de modo a assimilar determinadas noções e fundamentos. Não se limitando apenas à observação e reprodução do que está a ser feito, esta prática envolve o desenvolvimento prático com um amplo sistema de feedbacks, reflexões e discussão posterior (Danijela, 2021; Hastuti Et Al., 2019).

Neste contexto de aprendizagem em que se tenta manter algum nível de formalidade, dentro da informalidade, a utilização do conceito 70:20:10 pode variar, e a atuação dos setores de recursos humanos tem um papel importante e primordial, em especial ao desenvolvimento de novas lideranças e ao fortalecimento das existentes (Blackman Et Al., 2016; Slattery, 2006).

O Conceito 70:20:10

Desenvolvendo o conceito referido anteriormente, este nasce em meados dos anos 90 nos Estados Unidos da América e formula uma abordagem direcionada ao desenvolvimento e à aprendizagem dentro das próprias organizações, isto é, dos seus princípios, ideais, objetivos e problemas a resolver (Lombardo & Eichinger, 1996; Morgan, 2007).

Segundo alguns autores (Lombardo & Eichinger, 1996; Morgan, 2007), o ponto de partida inicial, que deu base para o desenvolvimento, foi a motivação para a mudança, que não pode ser apenas focada numa dimensão do trabalho, mas sim uma mistura de diferentes abordagens. É assim que dividem o conceito em 3 partes que representam respetivamente 70%, 20% e 10% do processo de aprendizagem, onde destacam que:

1. 70% das aprendizagens devem vir da vida real (i.e.: experiências e interações no trabalho), o que inclui a realização de tarefas e procura por solução dos problemas identificados. Estas aprendizagens estão inseridas no contexto de trabalho de um modo informal e não estruturado, onde se incluem as próprias discussões e conversas informais entre colegas de trabalho que constituem a parte mais importante neste modelo (Blackman Et Al., 2016). Estes 70% baseado no conceito “on-the-job learning” destacam-se pela importância dada à

aprendizagem relacionada com as experiências vividas por cada um e pela aprendizagem proveniente da prática laboral ativa (action learning) (Howarth & Basiel, 2022).

2. 20% das aprendizagens decorrem das interações com os pares no ambiente laboral, bem como dos feedbacks recebidos neste contexto. Nestes 20% destacam-se o “role modeling”, ou a observação dos outros profissionais como modelos a seguir, e a interação social como principal fonte de aprendizagem (Albert Bandura, 1985; Johnson, Blackman, & Buick, 2018). Nestes 20% conseguimos observar um maior nível de instrução e estruturação em comparação ao item anterior, sendo aqui que se incluem as práticas de desenvolvimento de competências como o “coaching” e o “mentoring” (Harding, 2022).

3. Os últimos 10% de aprendizagens são decorrentes do estudo estruturado e tradicional, através de formações, cursos, workshops, seminários, leituras formais, entre outros (Blackman Et Al., 2016; Howarth & Basiel, 2022).

Para além desta divisão e estruturação, estes 3 pontos devem ser sempre isolados para não ter intervenção de um, no outro (McLeod, 2016). Por exemplo, o que um colaborador aprendeu em determinada formação ou curso, pode ser por ele disseminada no ambiente laboral (i.e.: conversas informais), e deste modo os 10% passam a influenciar os 70%, mas sem o contexto estruturado e formal que deveria possuir (Harding, 2022).

Essa influência de um dos fatores nos outros cria alguma complexidade pois despoleta um fenómeno linear e sistémico em alguns pontos da aprendizagem e transferência de conhecimento, mas de forma incompleta e incerta, sem determinações pré-estabelecidas (Blackman Et Al., 2016; Howarth & Basiel, 2022).

É também importante evidenciar que, tal como outras abordagens à formação, a 70:20:10 não é inalterável, tratando-se de um conjunto de referências baseado numa aprendizagem predominantemente não linear, mas que pondera e aceita a linearidade e a sua influência nas suas diversas dimensões, tentando aproximar-se, ainda que de forma complexa, com a realidade (McLeod, 2016; Thomas & Brown, 2011).

Este conceito demonstra, principalmente, que nem todo conhecimento vem de ambientes formais (i.e.: sala de aulas, ambientes de aprendizagem), e assim, promove o “pensar” fora do contexto formal curricular (i.e.: aulas, cursos, workshops) (Howarth & Basiel, 2022), passando a incluir e integrar o próprio ambiente de trabalho, a socialização neste ambiente e o conhecimento formal estruturado enquanto circunstâncias de aprendizagem. Deste modo, podemos concluir que aproximadamente 90% da aprendizagem ocorre em contexto social de informalidade, e apenas 10% são provenientes de contextos lineares e formais (Cross, 2007).

De forma não limitativa é neste contexto que Slattery (2006) destaca a importância do “blending learning”, apesar de considerar a predominância e importância dos 70:20:10, onde uma aprendizagem híbrida possibilita a integração do componente “on-the-job” com contextos formais de aprendizagem, de modo a conjugar teoria e prática de um modo sinérgico (Bonk & Graham, 2006).

Sintetizando, o que mais se destaca, é que a existência de aprendizagem no ambiente laboral desenvolve e possibilita condições para a sua continuidade, o oposto do que acontece em eventos isolados no espaço/tempo (i.e.: cursos, workshops, etc.) (Blackman Et Al., 2016). Além disto, a existência de continuidade na aprendizagem mantém a motivação e o sentimento de pertença, o que cria e desenvolve valores dentro da organização (Albert Bandura, 1985).

Este “on-the-job learning” acaba por ser de extrema importância, pois o conhecimento adquirido é o de maior necessidade e aplicável às problemáticas do local de trabalho, já que a correta aplicação do conceito 70:20:10 assume que esta aprendizagem está associada às necessidades, objetivos e estratégias da empresa (Harding, 2022; Slattery, 2006), facilitando a difusão de competências internas da organização, reconhecendo sempre que a maior parte da aprendizagem ocorre através da participação social, observação e reflexão, que são fortalecidas e enriquecidas pelo feedback (direto ou indireto) e que promovem uma cultura organizacional de aprendizagem e partilha (A. Bandura, Ross, & Ross, 1961; Mcleod, 2016).

Recursos humanos e o conceito 70:20:10

O nível de conhecimento de cada organização e os diversos conceitos que nelas são disseminados é, logicamente, variável e o conceito 70:20:10 é aplicável na gestão da formação, uma das áreas do setor de recursos humanos (Blackman et al., 2016).

De modo geral, cada empresa aplica o conceito à sua maneira. Algumas não dizem o nome do conceito em si, mas utilizam a aprendizagem no trabalho, tanto pelo role modeling, quanto pelo job shadowing e têm à disposição formações específicas com treinos formais no seu catálogo de formação (10%) ou mesmo através de coaching (20%) (Danijela, 2021; Howarth & Basiel, 2022). Segundo Beale-Tawfeeq et al. (2018) e Hastuti et al. (2019) ainda existem muitos gestores que não assumem a sua responsabilidade a implementar uma cultura de aprendizagem organizacional e deixam tudo ao cargo do departamento de recursos humanos, pois esperam por colaboradores sempre “prontos”. Muitos destes ainda avaliam os 70% como formação interna, e não como um processo dinâmico, informal, observacional e de interação social.

Por isso, podemos destacar que existe uma certa convergência para a formação formal, pois esta proporciona um repertório de conceitos mais amplo, mesmo que o seu entendimento e

posterior aplicação no trabalho dependa muito da capacidade de absorção de cada profissional (Danijela, 2021). Na formação informal, a aplicação do conceito na prática ocorre naturalmente, com respostas rápidas, práticas e com aplicabilidade direta na resolução de problemas (Rigg & Trehan, 2004).

Além disto, conversas informais no ambiente do trabalho fornecem ferramentas práticas por meio da experiência do colega, da aprendizagem da tentativa e erro, que não precisa de ser cometido novamente assim como das partilhas de soluções para problemas já ultrapassados (Cross, 2007). Ainda podemos destacar que a aprendizagem informal, tendencialmente, é mais barata, pois não envolve a contratação de nenhum tipo de serviço, além de elevar o estatuto das pessoas que estão com o papel de formadoras, o que as pode deixar mais confiantes e à vontade (Beardon & Newman, 2011). Caso essa troca de experiência não seja realizada, pequenas formações internas, com o propósito de partilhar conhecimento entre os colaboradores, ou mesmo atividades de team building, podem auxiliar e promover uma maior interação entre os colaboradores, de modo a criar um ambiente mais natural propício à aprendizagem e com algum nível de estruturação inicial (A Bandura, 1986; Harding, 2022).

Social learning

É neste contexto da aprendizagem informal que surge a ideia de *social learning* ou aprendizagem social que enfatiza a importância de observar, modelar e imitar os comportamentos, atitudes e reações emocionais dos outros (Bandura, 1977, 1986). A teoria da aprendizagem social considera a interação entre os fatores ambientais e cognitivos e como estes podem influenciar a aprendizagem e o comportamento humano (Beardon & Newman, 2011; Thomas & Brown, 2011).

Bandura, (1977) destaca a importância das teorias comportamentais de condicionamento clássico que constituem a teoria do Social Learning, assim como afirma que o comportamento é aprendido e/ou influenciado de modo informal pelo ambiente, através da chamada aprendizagem observacional, e que este processo decorre principalmente da mediação gerada entre estímulos e respostas aos mesmos (Cross, 2007).

No âmbito da formação organizacional este fenómeno tem visto um aumento do seu desenvolvimento nos últimos anos (Stacey, Griffin, & Shaw, 2007; Thomas & Brown, 2011), com distintas interpretações e em contexto mais (ou menos) amplos. No entanto, este campo ainda é dominado por uma lógica linear de causalidade, onde o sujeito não faz realmente parte do ambiente que observa e aprende através do método expositivo.

Estas práticas geram visões simplificadas e reducionistas, e foram durante muito tempo a base da educação formal, mesmo dentro das organizações (Mariotti, 2010; Taptiklis, 2008), o que leva a desmotivação e baixo desempenho (Bonk & Graham, 2006; Hofstede, Hofstede, & Minkow, 2010).

Gamificação

Um dos métodos que poderá aumentar a imersão e aliciar os colaboradores no contexto de formação é a gamificação. Atualmente, é importante destacar que a gamificação enquanto teoria ainda é um conceito em expansão e tem sido alvo de estudo por diversos autores que nos trazem algumas designações como a de Hamari que a define como uma abordagem tecnológica inovadora que procura motivar as pessoas para a realização de atividades, tarefas e comportamentos benéficos (no plano individual e social) (Hamari & Koivisto, 2015a, 2015b). Já Deterding et al. (2011) definem gamificação como o “uso de elementos de jogo em contexto não relacionado com o jogo”, sendo esta distinção crucial, visto que os jogos estão presentes enquanto ferramentas de treino organizacional há décadas (Sitzmann, 2011), enquanto a gamificação é muito mais recente. Exemplos de elementos de jogos típicos na gamificação são as pontuações, quadros de ranking, conquistas, feedback, objetivos claros e narrativa (Hamari & Koivisto, 2015a).

Para Landers (2015), a gamificação é utilizada para melhorar o processo de aprendizagem ou para superar algum obstáculo psicológico que impeça a aprendizagem em sistema ortodoxo, enquanto Kapp (2012), defende na sua teoria a aplicação da mecânica em jogos, estética e pensamento de jogo com o objetivo de envolver as pessoas, motivar as suas ações, promover a sua aprendizagem e resolver os seus problemas. Este fenómeno é explicado por Bunch (2012), num estudo realizado pela State Farm Insurance, onde oferece duas explicações simplificadas da modificação de comportamento como reação à gamificação. A primeira afirma que, “quando as pessoas são recompensadas por uma tarefa, estas sentem-se incentivadas a continuar com tarefas semelhantes. É este sentimento de realização que faz uma pessoa querer realizar mais.” A segunda explicação tem uma abordagem neuro química e explica o fenómeno que ocorre quando uma pessoa é recompensada, “a dopamina estimula os recetores no cérebro que reforçam o comportamento e criam associações positivas com qualquer tarefa que foi executada”.

Sistematizando, podemos definir a gamificação como a utilização de elementos de jogo em ambientes distintos de jogos, tendo como objetivo primordial a obtenção de engagement dos utilizadores, de modo a criar valor para todas as partes envolvidas no processo (Rebelo, 2017).

É evidente que os jogos têm o poder de motivar e envolver de forma positiva os utilizadores, através do prazer que transmitem durante a sua utilização e pelo desafio que representam testando as habilidades do jogador. Angelova, Agre, Dichev & Dicheva, (2015) defendem que a utilização de jogos educativos como ferramenta de aprendizagem é promissora, pois para além de funcionar como meio de ensino, capacita também com algumas competências importantes, como a resolução de problemas, a colaboração e a melhoria de comunicação.

Uma teoria que podemos relacionar com o conceito de gamificação é a teoria do Flow, apresentada por Davis e Csikszentmihalyi. Estes afirmam que as atividades que proporcionam prazer e felicidade não são as mesmas para todos, e são facilitadas através de uma junção de fatores internos e externos, culminando com a execução das mesmas que causam no indivíduo uma sensação de descoberta. Esta experiência de flow pode ser vivida em diversas atividades, tais como a prática de desporto, de dança, a tocar um instrumento musical, assim como a jogar um jogo. Este conceito de flow pode ser relacionado com o conceito de gamificação, no sentido em que os comportamentos dos trabalhadores são afetados na expectativa de alcançar a experiência de flow.

Csikszentmihalyi identificou oito características do estado de flow divididas entre as que representam condições para o alcançar (Bachen & Raphael, 2011) como: o equilíbrio entre oportunidades de ação (desafios) e a capacidade de agir (habilidades); a noção clara do que deve ser feito e o feedback imediato; as características que efetivam a experiência de fluxo (Bachen & Raphael, 2011) como: a concentração intensa, a exclusão de conteúdo irrelevante da consciência, um sentido de controlo sobre a atividade, a distorção da noção de tempo e, por último, a sensação de que a atividade é intrinsecamente gratificante (Marins, 2013). O autor defende também que tanto as organizações, como as escolas e outros contextos presentes no nosso quotidiano, têm dificuldade em promover fluxo, pelo que a gamificação surge neste contexto como uma solução gerar maior satisfação e motivação ao estruturando o trabalho com características de um jogo. Esta constatação deriva da sua opinião de que existe, no dia a dia, uma falta de fluxo elevada da sociedade, mas que diminui aquando da prática de jogos onde existe abundância deste estado (McGonigal, 2011).

Para que se alcance a experiência flow, o desafio proporcionado pela atividade proposta, relativamente à sua dificuldade, deve situar-se um pouco acima das capacidades do jogador, fazendo com que a recompensa desse desafio seja o esforço que o levou a alcançar o objetivo. A discrepância deste conjunto pode provocar tédio, se o desafio for leve em comparação com

as capacidades do jogador ou provocar ansiedade (se o desafio for exagerado), que são contextos indesejados a nível organizacional (Pink, 2011).

Através desta teoria conseguimos perceber que o estado de fluxo pode ser promovido através da utilização de elementos de jogos em diversos contextos, como no aumento da motivação e do engagement. Em termos de métodos de aprendizagem, temos algumas teorias desenvolvidas por autores sendo a mais interessante a de aprendizagem humanista de Maslow (1908-1970) que afirma que as nossas ações são motivadas pela sensação de satisfação. Isto significa que um colaborador que seja colocado num cenário de formação onde se utiliza a gamificação, sentir-se-á satisfeito e motivado consoante os níveis concluídos e recompensas alcançadas, que o impelem a continuar a progredir no jogo para alcançar mais recompensas o que consequentemente desenvolverá as suas competências já que a cada nível alcançado a dificuldade poderá aumentar. Num contexto em que se estabeleçam indicadores de desempenho públicos, estes poderão fomentar a competitividade entre colegas e funcionar como fontes de motivação e autossuperação.

2. Metodologia

A metodologia utilizada neste projeto teve como base uma revisão da literatura realizada sobre os seguintes temas: as competências, o ciclo formativo, a formação interna, a aprendizagem com os pares e a imersão no ambiente formativo. Esta tarefa forneceu uma visão geral sobre pesquisas anteriores, explorando como é que certas práticas formativas podem ter efeitos positivos ao serem implementadas num contexto organizacional, o que inspirou a criação do projeto.

Sendo uma área de estudo relativamente recente, a revisão de literatura sobre estes temas exigiu uma estratégia específica. As bases de dados, B-on, Scopus, Gartner e Web of Science foram utilizadas para identificar um conjunto de artigos e conteúdo empírico através de palavras-chave, como, “Formação”, “Social learning”, "Gamificação", “transferência de conhecimento” e "gestão da formação” com uma curadoria extensiva para fazer corresponder os artigos que se adequassem ao projeto.

Por sua vez a criação da Academia de Social Learning, contribuirá ativamente para o desenvolvimento de um conjunto de conclusões que ajudarão a mapear e identificar o status quo das práticas formativas na organização e como é que estas serão melhoradas através do social learning. Na definição do projeto contemplam-se também as fases plano de ação e operacionalização. De seguida, observa-se o modelo que impulsionará o mesmo no sentido da mudança desejada:

Princípios:

- Necessidade de reestruturação do ciclo formativo da empresa no contexto da formação interna e aprendizagem entre colegas;

Estratégia:

- Revisão da literatura e recolha de dados simples e sustentável;

Produto:

- Academia de Social Learning: Programa de mentoria, fóruns internos, Programa de formadores internos; Catálogo de Sessões de Aprendizagem Social;

Público-Alvo:

- Todos os colaboradores da empresa a trabalhar em Portugal;

Resultados a curto prazo:

- Dados fiáveis para diagnóstico, análise e conclusão;

Pressupostos:

- Apesar de ser um projeto inovador, apresenta uma grande margem de melhoria;

Resultados a médio/longo prazo:

- Relatórios de avaliação e ajuste dos objetivos específicos numa perspetiva de controlo de qualidade e melhoria contínua, caso se justifique;

Impacto final:

- Melhoria do projeto e consecutivamente do ciclo formativo na empresa;
- Aprofundamento do conhecimento sobre as vantagens e desvantagens da aprendizagem social;
- Armazenamento de dados para fins estatísticos e comparativos;

3. Proposta e plano de implementação

A empresa em estudo em que se aplicará este projeto, estabeleceu-se em Portugal na década de 80 como uma das primeiras empresas estrangeiras do seu setor financeiro a operar em Portugal. Entretanto, ao longo de mais de três décadas, foi consolidando gradualmente a sua presença no mercado português.

A empresa tem diversas entidades a operar em Portugal, oferecendo um leque alargado de soluções financeiras integradas para apoiar os seus clientes e os seus negócios. Ao operar através de filiais e sucursais, abrange as áreas de negócio que constituem a atividade central da atividade da empresa a nível mundial.

Tem vários escritórios em duas cidades portuguesas, conta com mais de sete mil colaboradores e há vários anos que dá especial atenção a projetos que tenham um impacto positivo no mundo, tanto no funcionamento da própria empresa como nos produtos e soluções oferecidos aos clientes por todas as linhas de negócio.

A equipa de Learning & Development inserida no departamento de Recursos Humanos da empresa é responsável pelos colaboradores das diferentes filiais e será o principal ativo para o normal desenvolver do projeto. Conta com 6 pessoas, cada uma delas responsável pela gestão da formação de uma área de negócio, que atuam em simultâneo como primeiro ponto de contacto aos colaboradores da mesma, como forma de dividir tarefas.

Academia de social learning

Percebendo o modelo 70-20-10 da gestão da formação uma teoria que encapsula todas as diferentes maneiras como as pessoas aprendem, seja através de experiências, interagindo com os outros ou através de ações de formação, a proposta que se segue foca-se nos 20%, isto é a aprendizagem social envolverá a aquisição de habilidades por meio da interação e colaboração com os outros: a nova aprendizagem gerar-se-á estritamente através da colaboração entre colegas. Práticas desta aprendizagem social passarão pelo *mentoring*, aprendizagem colaborativa e outros métodos de interação com os pares.

A medida que se segue pretende então impulsionar o impacto nos negócios ao aplicar a aprendizagem social, sendo rentável visto que se reduzirá a dependência de fornecedores externos. Os especialistas internos ajudar-nos-ão a evitar custos da formação customizada que é orçamentado por empresas de formação. Além disso, esta abordagem permite-nos adaptar ações de formação em sessões rápidas e específicas sobre os tópicos de formação, como uma

forte componente de coordenação pedagógica auxiliada pelo departamento de Recursos Humanos e pela equipa de Learning & Development, especificamente.

No panorama da formação na empresa em estudo a formação tradicional é promovida através do catálogo formativo existente, desenvolvido pela equipa de Learning & Development tendo em conta o diagnóstico das necessidades formativas das diferentes áreas de negócio. Já os métodos de transferência de conhecimento mais informais são assegurados por eventos designados para o efeito, com vários trabalhadores destacados para oferecerem pequenas experiências formativas, assim como através de caminhos de aprendizagem específicos, formação “on-the-job”, atividades de integração, entre outros

Visão, missão e objetivos estratégicos

É então neste prisma que nasce a ideia da Academia de Social Learning com visão para ser uma academia de formação de referência na empresa, com as melhores práticas e nível de especialização, tornando-se um elemento diferenciador na formação dos colaboradores. A principal missão fomentar a aprendizagem social através da valorização e desenvolvimento das competências técnicas e tecnológicas dos colaboradores da empresa, através de:

1. Qualificação dos Recursos Humanos;
2. Impulsionar a inovação e o desenvolvimento;
3. Promover as carreiras dos trabalhadores;
4. Capacitar os funcionários para assumirem seu próprio caminho formativo.

Os objetivos estratégicos que guiarão esta iniciativa têm em vista promover a formação e a qualificação dos recursos humanos utilizando o conhecimento e o “saber-fazer” interno alinhado com a disponibilização e promoção de um leque diversificado de iniciativas altamente alinhadas com as especificidades da organização, garantindo sempre o fácil acesso à partilha de conhecimento e informações que apoiem a transição digital.

Esta iniciativa focar-se-á, inicialmente, em quatro tipos de competências:

- a. Competências técnicas transversais, como por exemplo: finanças para não profissionais na área, Microsoft Office, iniciação à gestão de projeto, fundamentos em soft-skills;
- b. Competências das linhas de negócio, tais como: mercados globais, gestão de clientes, operações bancárias;
- c. Competências de inspeção/controlo, entre elas: compliance, temas legais, auditoria,
- d. Competências funcionais transversais, isto é: IT, gestão da mudança, recursos humanos.

Para incorporar o social learning como programa formativo será necessário:

1. Desenvolver um catálogo robusto com sessões variadas e focadas nas competências suprarreferidas;
2. Criar fóruns/comunidades online para que os trabalhadores sêniores e com mais experiência num determinado tema possam responder a questões, partilhar experiências pessoais e iniciar debates;
3. Organizar grupos de especialistas nas diferentes competências que possam ajudar os funcionários a resolver problemas complexos de negócios;
4. Promover uma biblioteca de recursos onde os colaboradores possam reunir e partilhar recursos por meio de um banco de dados digital interno;
5. Integrar a gamificação no processo formativo ao permitir que se tenha noção da progressão na aprendizagem tal como os níveis de um jogo, atribuindo distintivos e elogios publicamente visíveis.

Programa “Especialista-Chave”

É bastante claro que esta estratégia de aprendizagem social dependerá do número e da qualidade dos formadores, logo a abordagem desta academia ao conhecimento interno estará focada numa atração e seleção de formadores que proporcione uma experiência diferenciadora. O programa “Especialista Chave” organizará um grupo restrito de colaboradores reconhecidos como especialistas na sua área/departamento que possuem as competências adequadas para se tornarem formadores. Este grupo terá acesso a benefícios exclusivos, experiências de networking e reconhecimentos/avaliações. Alguns benefícios poderão passar por:

- Prioridade ao inscrever em formações;
- Ser destacado/celebrado nas newsletters como os “Especialistas-Chave da empresa”;
- Ser convidado a participar em avaliações das formações ou desenvolvimento de programas formativos específicos;
- Reunião com o conselho administrativo para promover ideias e ter perspetiva sobre a estratégia da organização;
- Renovar periodicamente o conhecimento sobre competências pedagógicas associadas a formadores,

Para assegurar a qualidade deste programa serão também organizadas reuniões do grupo entre os “Especialistas Chave” e a equipa de Learning & Development para avaliar necessidades e pontos de melhoria.

Programa de mentoring

O objetivo desta medida pretende desenvolver os líderes (mentores) na sua capacidade de transferência de conhecimento e relacionamento com os colegas, ao mesmo tempo que se acelera o desenvolvimento de competências na organização e se amplia a visão estratégica. As mais valias de um programa de mentoring para a estratégia organizacional de uma empresa como esta passam por:

O desenvolvimento de redes de networking interno exponencia o potencial e a satisfação no trabalho dos trabalhadores (Human Capital Institute, 2008), para além de aumentar a performance de competências tais como “Inspirar Outros” e “Resolução de Problemas”. (CLC Human Resources, 2008);

Ajuda a fortalecer os canais de comunicação (L&D Roundtable, 2002) e os participantes em Programas de Mentoring estão mais predispostos a ficar na organização onde trabalham quando comparados com colaboradores que não estão inseridos numa relação de mentoria. (Triple Creek Associates, 2007).

A estrutura desta proposta será:

Duração:	12 meses	Um projeto piloto de um ano que serviria para analisar a adesão do público em geral a este tipo de programas e formatos digitais.
Formato:	Formal de 1 para 1	Mentor para mentorando (por questão de proximidade)
Direção:	Mentor: Experiência comprovada na área Mentorando: Iniciante	Demonstrar o reconhecimento da organização pelos melhores profissionais, alavancar a passagem do conhecimento organizacional e transmitir as competências.
Intervenientes:	<ul style="list-style-type: none">- Mentor: endereçar as necessidades de desenvolvimento e expectativas do mentorado;- Mentorando: Estar disponível, comprometido e identificar objetivos;- Recursos Humanos: gerir todas as ações previstas ao longo do processo e acompanhar, facilitar ou dar suporte aos mentores e mentorados;- Manager da área: avaliar o programa e dar feedback do desenvolvimento	

Quadro 3.1 – Estrutura do Programa de Mentoring

Esta tentativa de construção e entrega de programas de desenvolvimento para formação dos trabalhadores teria o seu início na criação de uma panóplia de candidatos a mentor e mentorandos, seguida da correspondência entre os mesmos. Toda a comunicação desta

correspondência entre participantes é apresentada num plano de ação e desenvolvimento com vista a orientar e preparar os intervenientes.

Linhas de comunicação e pontos principais:

1. Comunicação direta e aberta nos fóruns de talento: comunicar o programa de mentoring para todos estes fóruns enquanto programa de desenvolvimento e retenção de alto potencial;
2. Alinhamento da comunicação com os managers com a informação a dar aos colaboradores integrados no programa e sobre quem não irá integrar;
3. Linha de comunicação mentorados - centrada na aposta no desenvolvimento profissional dos trabalhadores e acompanhamento constante dos RH;
4. Linha de comunicação mentores – atração para participar no programa com base no apoio constante e coaching individual.

Criação da panóplia de mentores:

1. Mentores são convidados pela equipa de Learning & Development a participar numa sessão de apresentação do programa;
2. Sessão de apresentação do programa com benefícios, fatores de atração, responsabilidades, e funcionamento geral
3. Envio de uma “Welcome Letter” a cada mentor, com a informação da participação e foco da aposta no desenvolvimento, com pedido de preenchimento do inquérito de matching.
4. Comunicação individual equipa de Learning & Development, onde o mentor será informado qual o mentorando com quem irá trabalhar e plano de desenvolvimento do mesmo.

Criação da panóplia de mentorandos:

1. São elegíveis todos os trabalhadores que pretendem começar o estudo de um novo tema (reskill), como é o exemplo de muitos neste momento de transformação digital.
2. A 1ª comunicação é garantida pelos managers respetivos depois de feito o alinhamento sobre o plano de desenvolvimento com a equipa de Learning & Development;
3. É enviada uma “Welcome Letter” a cada mentorando, com a informação da participação e foco na aposta no desenvolvimento, com pedido de preenchimento do inquérito de matching.
4. Comunicação individual pelos RH, onde é informado qual o mentor que lhe ficou alocado e apresentação do plano de desenvolvimento.

A relação teria o seu início numa pequena reunião de apresentação e sessão individual (presencial ou virtual), seguida da dinamização de conteúdos com colegas que partilhem o mesmo nível de aprendizagem num determinado tema (sessão de aprendizagem grupal). Ao longo do programa a gestão e suporte feita pela equipa de *Learning & Development* através de um modelo robusto, seriam essenciais para a análise da eficácia das diferentes dimensões do programa:

- Através de avaliações pontuais (trimestrais) feitas ao mentor e mentorando identificar-se-iam eventuais problemas que pudessem pôr em risco o sucesso das relações e o cumprimento dos objetivos, intervindo o mais cedo possível ao providenciar recursos e suporte adicionais;
- A avaliação global final através da aplicação de um questionário (e possível entrevista) ao mentor, mentorando e manager permitiria medir o nível de sucesso do programa com indicadores com o Net Promoter Score (NPS), assim como avaliar o nível de evolução e progresso obtidos face aos objetivos estipulados e quais as competências a desenvolver após a participação no programa.

Estratégia de implementação da Academia

Fase 0: Identificação das competências e Jornada do formador

Criação dos critérios de seleção dos “Especialistas-Chave” tendo em conta a sua experiência profissional e formação académica. Definição dos critérios e etapas em que se atribuem regalias e crachás e elogios públicos aos mesmos, gamificando a sua experiência.

Fase 1: Diagnóstico de Necessidades

A oferta/catálogo de Social Learning deve estar alinhada com a estratégia do negócio, os objetivos das equipas e com as necessidades formativas dos colaboradores. Para diagnosticar estas necessidades criar-se-á um inquérito online para enviar a todos os colaboradores da empresa. Esta pesquisa deverá conter algumas perguntas, como:

1. Que temas/tópicos gostarias que fossem abordados num Programa de Aprendizagem Social?
2. Qual é a duração média de uma sessão típica de transferência de conhecimento?
3. Qual formato de aprendizagem preferes?
 - a. Online – Assíncrono (faz ao teu ritmo) ou Síncrono (treino ao vivo);
 - b. Presencial ou Blended Learning (online + presencial).
4. Que problemas organizacionais negativos mais afetam o teu trabalho?

Em simultâneo será feito um levantamento das formações internas regulares nas reuniões periódicas com as chefias dos departamentos.

Fase 2: Identificação dos formadores

O principal “fornecedor” da Aprendizagem Social é interno: os funcionários da empresa. Para atrair e criar uma panóplia de formadores, primeiro temos que identificá-los.

Para o efeito é possível utilizar o mesmo formulário de inquérito da fase 1, para apresentar aos colaboradores o “Programa Especialistas-Chave” e convidá-los a juntarem-se ao mesmo como formadores. Os funcionários devem identificar a sua área de especialização e declarar o seu interesse, assim como notificar caso tenham sido formadores internamente no passado.

Fase 3: Comunicação interna

O projeto deve ser apresentado e comunicado internamente aos Parceiros de Negócio (Human Resources Business Partners) para que estes promovam os benefícios do Programa e incentivem o debate com os Parceiros de Negócio e as respetivas chefias.

Fase 4: Análise e conclusão dos inquéritos

A análise dos resultados ao inquérito permitirá chegar a conclusões à cerca de:

1. Temas de formação;
2. Questões colocadas que podem ser respondidas por dinâmicas sociais de aprendizagem;
3. Identificação dos Especialistas Chave;
4. Tópicos/áreas de especialização em negócios.

Entregáveis:

A equipa fará corresponder os temas de formação identificados com o especialista principal na área. Se a área de especialização do “Especialista-Chave” não foi identificada no levantamento de necessidades de formação, a equipa de Learning & Development avaliará a relevância e possibilidade de inserção na oferta formativa.

Os candidatos receberão um e-mail com o resultado do processo de seleção informando sobre a aceitação ou rejeição da sua candidatura.

Todas as ilações retiradas deste inquérito permitirão redigir os documentos que darão origem ao Catálogo de Sessões de Aprendizagem Social e Panóplia de formadores do “Programa Especialistas-Chave”.

Fase 5: Catálogo Social Learning

As datas das Sessões de Aprendizagem serão acordadas;

Os “Especialistas-Chave” serão inscritos em sessões de formação rápida para garantir a conformidade pedagógica com os padrões da empresa

Os colaboradores da empresa receberão via e-mail/newsletter o Catálogo de Sessões de Aprendizagem Social e ficará disponível nos fóruns associados à Academia.

Fase 6: Controlo de Qualidade

Como todos os programas formativos, a Academia de Social Learning deve ser avaliada. Os tipos de avaliações aplicados a este projeto serão:

1. Avaliação de Satisfação a cada sessão;
2. Avaliação de Satisfação com o projeto geral;
3. Avaliação do Impacto: 3 a 6 meses após cada sessão.

Plano de ação

Tarefas	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro
Fase 1	X								
Fase 2	X								
Fase 3		X							
Fase 4		X							
Fase 5			X						
Fase 6				X	X	X	X	X	X

Quadro 3.2 – Estrutura do plano de ação

4. Conclusão

O presente projeto envolveu uma revisão da literatura onde pode concluir-se que a aprendizagem no ambiente laboral inclui diversos contextos, desde conversas abertas com os colegas e clientes ao modo de perceber melhor o trabalho e as suas interações. Além disto, a reflexão sobre as práticas informais que têm lugar nas aprendizagens formais e informais, assim como na junção destas com outras práticas, torna-se um importante fator de crescimento, autoaprendizagem, e um poderoso aliado para o desenvolvimento pessoal e interpessoal, pois possibilita que a aprendizagem seja multidisciplinar, dinâmica e crítica. Sabemos então que on-the-job learning transcende as tarefas operacionais do trabalho desenvolvido.

Inspirado nesta conclusão e na abordagem 70:20:10 à gestão da formação, foi desenvolvida uma Academia de Social Learning para uma empresa do setor financeiro, contemplando várias dimensões que visam combater o estereótipo da formação no contexto laboral e acompanhar a tendência da formação digital, incorporando sempre um conjunto de boas práticas de recursos humanos. O projeto apresenta ainda algumas lacunas que se tornariam evidentes aquando da aplicação efetiva do projeto e que funcionariam em equilíbrio com as características flexíveis do mesmo e corrigidas pela mentalidade de melhoria contínua a que está associado.

Referências Bibliográficas

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through the imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575–582.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, Albert. (1985). Model of Causality in Social Learning Theory. In *Cognition and Psychotherapy* (pp. 81–99). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-7562-3_3
- Beale-Tawfeeq, A., Anderson, A., & Ramos, W. (2018). A Cause to Action: Learning to Develop a Culturally Responsive/Relevant Approach to 21st Century Water Safety Messaging through Collaborative Partnerships. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 11(1). <https://doi.org/10.25035/ijare.11.01.08>
- Beardon, H., & Newman, K. (2011). Participatory Learning and action. The International Institute for Environment and Development. Retrieved from www.iied.org
- Blackman, D. A., Johnson, S. J., Buick, F., Faifua, D. E., O'Donnell, M., & Forsythe, M. (2016). The 70:20:10 model for learning and development: an effective model for capability development? *Academy of Management Proceedings*, 2016(1), 10745. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2016.10745abstract>
- BONK, C. J., & GRAHAM, C. R. (2006). *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. New Jersey: Pfeiffer/John Wiley & Sons.
- Ceartil, M. (2006) *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. 2.^a Edição. Lisboa: Edições Sílabo, 2016. ISBN 978-972-618-834-6.
- Chen, M. (1995). A methodology for characterizing computer-based learning environments. *Instructional Science*, 23, 183–220.
- CLC Human Resources, *Creating Talent Champions (Volume I) Profiles of Successful Business Leaders: A Quantitative Analysis*, Arlington, VA: Corporate Executive Board, Outubro 2008, p. 47
- Cross, J. (2007). *Informal learning: rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco: John Wiley & Sons / Pfeiffer.
- Danijela, M. (2021). Learning Potentials of Job Shadowing in Teacher Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(12), 255–266. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.12.15>

Decius, J. (2020). Informal learning in the context of industrial work—Conceptualization, operationalization, antecedents, and learning outcomes. University of Paderborn. <https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-1072>

Gomes, J.F., Cunha, M.P., Rego, A., Cunha, R.C., Cabral-Cardoso, C., Marques, C.A. (2008). Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano, 1ª Ed. Lisboa: Sílabo.

Harding, R. (2022). Debate: The 70:20:10 ‘rule’ in learning and development—The mistake of listening to sirens and how to safely navigate around them. *Public Money & Management*, 42(1), 6–7. <https://doi.org/10.1080/09540962.2021.1951517>

Hastuti, M., Nizwardi, J., & Fahmi, R. (2019). Job Shadowing Implementation to Improve the Work Skills of Midwifery Graduates. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 9(1).

Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkow, M. (2010). Cultures and organizations. Software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival. New York: McGraw-Hill.

Howarth, M. S., & Basiel, A. (2022). Production of the 70:20:10 Webinar. In *Industry Practices, Processes and Techniques Adopted in Education* (pp. 269–286). Singapore: Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-3517-6_13

Human Capital Institute (2008) Achieving ROI to Sustain and Expand Your Mentoring Initiative, CEB

Johnson, S. J., Blackman, D. A., & Buick, F. (2018). The 70:20:10 framework and the transfer of learning. *Human Resource Development Quarterly*, 29(4), 383–402. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21330>

Kirkpatrick, J. & Kirkpatrick, W. (2009). The Kirkpatrick Four Levels™: A Fresh Look After 50 Years 1959 – 2009.

Kirkpatrick, J & Kirkpatrick, W. (2009). The Kirkpatrick Model: Past, Present and Future.

Lajoie, S. P., & Azevedo, R. (2006). Teaching and learning in technology-rich environments. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 2nd ed (pp. 803–821). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Learning and Development Roundtable, Emerging Mandates for the Learning and Development Function, Washington, D.C.: Corporate Executive Board, 2002, p. 55

Lombardo, M., & Eichinger, R. (1996). *The Career Architect Development Planner*. Minneapolis: Lominger.

- Mariotti, H. (2010). *Pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável*. Sao Paulo: Atlas.
- Mcclelland, D. C.; Spencer, L. M. (1990) *Competency assessment methods: history and state of the art*. Hay McBer Research Press.
- McLeod, S. A. (2016). *Bandura - social learning theory*. Retrieved from www.simplypsychology.org/bandura.html
- Morgan, G. (2007). *Images of organization*. California: Sage Publications.
- Noe, R. (2010). *Employee Training and Development*. 5^a ed. New York: McGraw Hill/Irwin.
- Pickett, L. *Competencies and managerial effectiveness: putting competencies to work*. *Public Personnel Management*, New York, v.27, n.1, p.103-115, Jan. 1998.
- PRR – Recuperar Portugal, Construindo o Futuro, Ministério do Planeamento, 22 de abril de 2021.
- Rigg, C., & Trehan, K. (2004). Reflections on working with critical action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 1(2), 149–165. <https://doi.org/10.1080/1476733042000264128>
- Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sels, L. (2002). More is not Necessarily Better: The relationship between the quantity and quality of training efforts. *The International Journal of Human Resource Management*, 13(8), pp. 1279-1298.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era*. Londres: Routledge.
- Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1993) *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Stacey, R. D., Griffin, D., & Shaw, P. (2007). *Complex responsive processes in organizations: learning and knowledge creation*. Londres: Routledge.
- Taptiklis, T. (2008). *Unmanaging: opening up the organization to its unspoken knowledge*. New York: Palgrave Macmillan.
- Thomas, D., & Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning: cultivating the imagination for a world of constant change (Create Spa)*. New York: Triple Creek Associates (2007). *Mentoring's Impact on Mentors*
- Williams, M. D. (1996). Learner-control and instructional technologies. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research of educational communications and technology* (pp. 957–983). New York: Macmillan.