

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Manuela Victora Wagner

IMPACTOS DE UM CURSO DE CURTA DURAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS DE ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO

Porto Alegre

2010

Manuela Victora Wagner

IMPACTOS DE UM CURSO DE CURTA DURAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS DE ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Lima Ruas

Porto Alegre

2010

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço meu orientador, Roberto Lima Ruas, pela paciência em conseguir me fazer refletir e enxergar o mundo com outras lentes.

Não tenho palavras para agradecer ao meu sócio Marcelo Cauduro de Castro, que foi quem possibilitou essa realização do mestrado na minha vida e a quem dedico este trabalho.

Aos professores do mestrado, especialmente à Claudia Simone Antonello, que foram parte imprescindível deste processo de amadurecimento.

À minha tia Ceres Victora Ruas pela luz que sempre me deu quando mais precisei.

Aos colegas: Adriana Schujmann, Judith Merlo, Getúlio Reale, Ana Vazquez, Francielle Molon da Silva e Maurício Mondadori pelo apoio em vários momentos desta jornada.

À Roberta Cristina Sawitzki, principalmente, e ao Rafael Costa da Silva pela ajuda estatística.

À Loriane Ancinello, Fabiane Altíssimo e Patricia Paim pela responsabilidade e comprometimento sem igual, ainda mais na minha ausência.

A todos os clientes da empresa que forneceu as bases de dados para o trabalho, especialmente ao Alexandre Greff Buaes e à Carla Gisele Pinheiro.

Aos meus pais por me proporcionarem simplesmente tudo na minha vida, qualquer palavra de agradecimento sempre será pouca.

E a todos que participaram direta ou indiretamente desta etapa tão importante da minha vida.

"Os vossos anos são como um só dia, e o vosso dia não se repete de modo que possa chamar-se cotidiano, mas é um perpétuo "hoje", porque este vosso "hoje" é a eternidade".

Santo Agostinho

RESUMO

A preocupação crescente de empresas e profissionais com relação ao desenvolvimento de competências individuais de administração do tempo tem aumentado a demanda por cursos de curta duração sobre esta temática. Porém, a teoria apresenta que o desenvolvimento de uma competência é um processo complexo e composto por uma rede de fatores. O presente estudo investigou o desenvolvimento de competências individuais de administração do tempo a partir de cursos de curta duração sobre esta temática. Para este propósito, foram desenvolvidas três fases de pesquisa: documental, exploratória e quantitativa. Foi elaborada uma visão sobre a articulação das noções de: produto de aprendizagem, processo de aprendizagem, impactos de treinamento e desenvolvimento de competências (na esfera individual), e proposta uma sugestão para a noção da competência administração do tempo e seus quatro níveis de complexidade. Percebeu-se que um curso de curta duração pode funcionar como um gatilho para iniciar ou aprimorar o desenvolvimento da competência individual administração do tempo em alguns alunos.

Palavras-chave: Administração do Tempo, Aprendizagem, Resultados de Aprendizagem, Impactos em Treinamento e Desenvolvimento, Competências Individuais.

ABSTRACT

The continuous worry among organizations and its professional about time management competences are increasing the demand on short endurance courses on the subject. However, theories present the complex process involved in developing any kind of competence. The present research was about the individual time management competence development on short endurance courses on the subject. Throughout three research steps: documental, exploratory and quantitative studies, it was possible to build a theoretical framework of learning product, learning process, training impacts, individual competence notions; and to develop a time management competence notion and a framework of the its complexity levels. It was perceived that some students are capable to develop the individual competence proposed by time management courses after participation.

Keywords: Time Management, Learning, Learning Results, Training Impacts, Individual Competence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pirâmide da Produtividade	23
Quadro 1 – Abordagens teóricas de gerenciamento do tempo	25
Quadro 2 – As três gerações de gerenciamento do tempo	26
Figura 2 – Matriz ABC	28
Figura 3 – Pirâmide da Produtividade	29
Figura 4 – Tríade do Tempo	30
Quadro 3 – Síntese das ideias dos autores analisados.	31
Quadro 4 – Questionário de Administração do Tempo de Britton e Tesser (1991)	33
Figura 5 – Ciclo de Kolb	40
Figura 6 – Matriz de dimensões e estilos de aprendizagem	42
Quadro 6 – Diferenças entre os modelos pedagógico e andragógico	45
Quadro 7 – Elementos do processo da andragogia	46
Figura 7 – Itens do instrumento de impacto do treinamento em largura ou amplitude	50
Quadro 8 – Níveis de complexidade de competências.	55
Figura 8 – Resumo dos conceitos centrais da revisão teórica.....	57
Figura 9 – Articulação entre aprendizagem, impactos de treinamento e competência individual	58
Figura 10 – Fases e métodos de pesquisa	61
Quadro 9 – Caracterização dos entrevistados – fase exploratória	64
Quadro 10 – Relatório estatístico sobre os respondentes da fase quantitativa	65
Quadro 11 – Roteiro semi-estruturado – fase exploratória.....	67
Quadro 13 – Softwares e técnicas estatísticas utilizadas na fase qualitativa.....	71
Quadro 15 – Descrição das variáveis analisadas na avaliação de reação do curso analisado	79
Quadro 16 –Categorias de análise – fase exploratória.....	81
Gráfico 1 – Sexo dos respondentes.....	96
Gráfico 2 – Idade dos respondentes.....	97
Gráfico 3 – Escolaridade dos respondentes	97
Gráfico 4 – Função dos respondentes	98
Gráfico 5 – Estilos de aprendizagem dos respondentes.....	104

Figura 12 – Matriz de dimensões e estilos de aprendizagem dos respondentes	105
Quadro 17 – Dados teste qui-quadrado: estilos x impactos.....	106
Gráfico 6 – Impacto do treinamento por estilo de aprendizagem.....	107
Quadro 18 – Diferença estatisticamente significativa: estilos x hábitos	108
Quadro 19 – Diferença estatisticamente significativa: estilos x sentimentos.....	110
Quadro 20 – Diferença estatisticamente significativa: estilo x métodos.....	111
Quadro 21 – Níveis de complexidade da competência administração do tempo	114
Quadro 22 – Articulação dos principais resultados das fases de pesquisa	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Avaliação de reação do curso analisado	80
Tabela 2 – Impactos do Treinamento	99
Tabela 3 – Hábitos de Administração do Tempo	101
Tabela 4 – Sentimentos – Parte 1	102
Tabela 5 – Sentimentos – Parte 2	103
Tabela 6 – Estilos de aprendizagem x Hábitos de Administração do Tempo	108
Tabela 7 – Estilos de aprendizagem x Sentimentos de Administração do Tempo	109
Tabela 8 – Estilos de aprendizagem x Métodos de Ensino	110

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	15
1.2 OBJETIVOS DE PESQUISA.....	17
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.2.2 Objetivos Específicos	17
1.3 JUSTIFICATIVAS DA PESQUISA	18
2 ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO	20
2.1 UMA BREVE INTRODUÇÃO	20
2.2 MÉTODOS DE ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO.....	22
2.3 PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO	31
3 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL	36
3.1 ANDRAGOGIA	45
4 IMPACTOS EM TREINAMENTO & DESENVOLVIMENTO.....	48
5 COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS.....	54
6 ARTICULAÇÃO SINTÉTICA ENTRE OS CONCEITOS REVISADOS	57
7 MÉTODOS DE PESQUISA.....	61
7.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	61
7.2 SUJEITOS PESQUISADOS	63
7.2.1 Sujeitos Pesquisados – Fase Exploratória.....	63
7.2.2 Sujeitos Pesquisados – Fase Quantitativa.....	64
7.3 INSTRUMENTO E COLETA DE DADOS	66
7.3.1 Instrumento e Coleta de Dados – Fase Exploratória	66
7.3.2 Instrumento e Coleta de Dados – Fase Quantitativa.....	67
7.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	69
7.4.1 Tratamento e Análise dos Dados – Fase Exploratória.....	69
7.4.2 Tratamento e Análise dos Dados – Fase Quantitativa.....	70
7.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	71
8 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	73

8.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA FASE DOCUMENTAL	74
8.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA FASE EXPLORATÓRIA.....	81
8.2.1 Categorias Iniciais.....	81
8.2.1.1 Percepção de Mudança	82
8.2.1.2 Manutenção do <i>Status Quo</i>	84
8.2.1.3 Organizados	86
8.2.1.4 Desorganizados.....	87
8.2.1.5 Foco na Prática	88
8.2.1.6 Foco na Teoria	89
8.2.1.7 Eficiência	90
8.2.1.8 Eficácia	91
8.2.2 Categorias Finais	92
8.2.2.1 Expectativas, Sentimentos e Resultados do Curso	92
8.2.2.2 Auto-Avaliação: Antes do Curso.....	93
8.2.2.3 Processo de Aprendizagem.....	94
8.2.2.4 Vertente Norteadora da Mudança.....	94
8.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA FASE QUANTITATIVA.....	95
8.3.1 Análises de Frequência	95
8.3.1.1 Características Gerais da Amostra.....	96
8.3.1.2 Impactos e Resultados do Curso.....	98
8.3.1.2.1 Impactos do Treinamento	98
8.3.1.2.2 Hábitos de Administração do Tempo	100
8.3.1.2.3 Sentimentos Associados à Administração do Tempo.....	102
8.3.1.3 Estilos de Aprendizagem	104
8.3.2 Análises de Correlação	105
8.3.2.1 Estilos de Aprendizagem x Impactos do Treinamento	106
8.3.2.2 Estilos de Aprendizagem x Hábitos de Administração do Tempo	107
8.3.2.3 Estilos de Aprendizagem x Sentimentos de Administração do Tempo	109
8.3.2.4 Estilos de Aprendizagem x Métodos de Ensino	110
8.5 ANÁLISES DOS RESULTADOS E REFLEXÕES FINAIS	112
8.5.1 Competência Administração do Tempo	112
8.5.2 Níveis de Complexidade.....	113

8.5.3 Articulação Final dos Resultados	115
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
9.1 CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO ANALISADO	119
9.2 IMPACTOS E RESULTADOS x ESTILOS DE APRENDIZAGEM x MÉTODOS DE ENSINO.....	120
9.2.1 Impactos e Resultados de Aprendizagem Percebidos do Curso.....	120
9.2.2 Estilos de Aprendizagem dos Alunos	123
9.2.3 Métodos de Ensino Preferidos	123
9.2.4 Relacionamento entre Resultados/Impactos x Estilos x Métodos de Ensino	124
9.3 COMPETÊNCIA ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO E SEUS NÍVEIS DE COMPLEXIDADE.....	125
9.4 CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE CURTA DURAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIAL INDIVIDUAL DE ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO.....	126
9.5 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO.....	127
9.6 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS.....	128
REFERÊNCIAS	129
ANEXO A – CÁLCULO DE AMOSTRAGEM.....	134
ANEXO B – INSTRUMENTO DE PESQUISA – FASE QUANTITATIVA.....	135

1 INTRODUÇÃO

Dado o aumento da competição empresarial e do desenvolvimento tecnológico, os profissionais da atualidade precisam, no mesmo período de tempo que os profissionais do passado, saber, fazer e gerenciar muito mais situações. Segundo Zarifian (2001) a introdução da noção de *evento* (situações imprevistas e inusitadas que perturbam a normalidade do sistema produtivo) no ambiente empresarial gera uma nova configuração para a atividade humana, que deve, a partir de agora, resolver os problemas gerados pelos eventos. Neste novo contexto, as coisas mudam radicalmente, rapidamente e a todo o momento. O grau de experiência do trabalhador depende agora da multiplicidade dos eventos enfrentados e da qualidade da sua organização para permitir o exame destas mudanças.

Com a multiplicidade de oportunidades, a escolha sobre o que fazer a cada instante se torna mais difícil. “Estar ciente da passagem do tempo e dispor de liberdade de escolha no tocante ao seu uso incita o conflito entre desejos. [...] Como empregar sabiamente o escasso tempo que a sorte e a prudência nos concedem? [...] O que fazer diante dessa trama irrecorrível que nos condena a enfrentar a liga da finitude pétrea de cada dia, de um lado, com a finitude incerta do arco da vida de outro?” (GIANNETTI, 2005, p.196)

Os eventos geram um ambiente de trabalho com um ritmo acelerado, com pouco ou nenhum espaço para reflexão, gerando no trabalhador uma atitude de tensão, na qual precisa estar sempre atento e respondendo às demandas assim que estas se apresentam. Para Tanure, Neto e Andrade (2007), as demandas profissionais aumentaram muito e este é um caminho sem volta, pois aumentarão cada vez mais, gerando excesso de trabalho *versus* tempo disponível. As consequências deste contexto contribuem para uma maior devoção ao trabalho, que causa a sensação de dívida e (in)competência¹ como fonte de tensão permanente.

Em um estudo sobre o relacionamento de quadros clínicos com a situação de trabalho, Glina *et al.* (2001) relaciona as síndromes neuróticas que, com frequência, apresentam relação com o trabalho: síndrome do esgotamento profissional (estafa ou *burn-out*); síndrome da fadiga crônica (fadiga patológica, fadiga industrial); síndromes pós-traumáticas; síndromes depressivas e paranóides. Verificam-se, assim, os graves riscos à saúde física e mental

¹ A noção de dívida e (in)competência está relacionada a situação de que os indivíduos não conseguiram (ou não estão conseguindo) atender as demandas que lhes foram passadas no cotidiano das organizações, o que tende a causar uma sensação de estar devendo algo por não terem sido suficientemente competentes no seu trabalho.

causadas pela má administração e desequilíbrio do uso do tempo de trabalho em detrimento do tempo dedicado a outras atividades.

Evidencia-se, nesse contexto, a falta de uma administração mais equilibrada do próprio tempo como uma das principais causas destes problemas e tensões. Para Smith (1994), a noção de administração do tempo está ligada ao ‘controle apropriado de eventos’ com intuito de que os indivíduos atinjam as suas prioridades, de acordo com suas escalas de valor. Os métodos e ferramentas ligadas a esta temática, diante deste ambiente de tensão crescente no trabalho e na vida, são disseminadas cada vez mais rapidamente em todo o mundo.

Segundo Leite, Tamayo e Günther (2003), “comportamentos de administração de tempo levam à percepção de maior controle sobre o tempo e conseqüentemente tornam as pessoas menos estressadas, mais eficientes e mais satisfeitas“. Dado este cenário, o aumento do interesse pelo tema tem levado pessoas e empresas a buscarem cursos e ferramentas com o objetivo de desenvolver competências de administração do tempo.

A noção de competências neste contexto, entretanto, não deve ser utilizada sem uma análise mais profunda. Segundo Ruas (2001), a crescente utilização desta noção tem gerado muitas indefinições em um universo heterogêneo de significados que dificultam a sua utilização adequada por parte das empresas. Para o autor, há ainda muita confusão sobre a definição do conceito e, mais ainda, sobre o entendimento ou prática relativa aos níveis organizacional e coletivo de competências. A maior familiaridade ainda é restrita ao nível individual e às suas acepções mais antigas como a de qualificação. Ruas (2005) aponta que a noção de competência, mesmo que não homogênea, tem sido utilizado cada vez mais, especialmente nas áreas de seleção e desenvolvimento de pessoas.

Nas empresas que fazem uso de alguma noção de competência, com frequência encontram-se, em documentos internos, as descrições das competências críticas à organização. Nestas descrições, é cada vez mais comum encontrar competências associadas à administração do tempo, como exemplifica Eboli (2008) nas competências “planejamento, organização, controle” e Plothow e Hipólito (2008) com “definição de objetivos e metas e cumprimento de prazos”.

O maior desafio para essas organizações, e para os próprios gestores e colaboradores, está em como desenvolvê-las. Segundo Freitas *et al.* (2006), as ações de TD&E nas organizações são promovidas com a intenção de produzir efeitos como o de prover informações, desenvolver habilidades motoras ou intelectuais, bem como estratégias cognitivas e atitudes que possam aumentar o grau de competência dos indivíduos no

desempenho de papéis e funções atuais ou futuras. Já para Antonello (2006), um dos principais *gaps* existentes entre as expectativas das iniciativas de formação e o que é efetivamente desenvolvido em termos de competências é relacionado aos restritos impactos dos programas de treinamento sobre o desenvolvimento de competências.

Nesse sentido, Kolb (1997, p.328) critica a existência de um “fatalismo com relação à aprendizagem nas organizações: ou a pessoa aprende ou não aprende”. O autor levanta a questão da carência de uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem, que poderiam levar indivíduos e empresas a aumentarem sua capacidade de aprender e, logo, seus resultados. Com base nessa premissa, o autor descreve um modelo de aprendizagem vivencial, traçando quatro estilos de aprendizagem individual, que buscam demonstrar como as pessoas aprendem.

Diante deste contexto, a questão central deste estudo diz respeito à problemática relacionada ao desenvolvimento de competências de administração do tempo em cursos de curta duração sobre este tema. E, uma vez introduzida a teoria de Kolb (1997), levar em consideração, nesta análise, os estilos de aprendizagem dos alunos. Para isso, foram realizadas pesquisas com alunos de um curso de administração do tempo, buscando identificar seus estilos de aprendizagem individual e suas percepções sobre os impactos e demais produtos da aprendizagem do curso em suas vidas.

O presente trabalho é composto por uma etapa introdutória, na qual se apresentam o contexto base do estudo, o problema de pesquisa, sua justificativa e seus objetivos. Posteriormente, a revisão da literatura busca o esclarecimento de conceitos e teorias relacionados aos temas contextualizados: administração do tempo; aprendizagem; treinamento e desenvolvimento e competências individuais. O capítulo sobre metodologia, por sua vez, aborda todos os aspectos relevantes dos métodos de pesquisa utilizados, desde o delineamento até as suas limitações. Já na apresentação e análise dos resultados, são expostos os dados e informações encontradas nas etapas de pesquisa. Finalmente, as considerações finais destacam os pontos mais importantes dos achados deste trabalho.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A necessidade do aumento contínuo de produtividade do trabalhador, frente ao ambiente de aceleração da velocidade, quantidade e profundidade das mudanças nas

organizações, gera uma série de alterações no contexto organizacional e pessoal dos indivíduos (ZARIFIAN, 2001). Os resultados danosos oriundos de um estilo de vida sob pressão e sobrecarga de trabalho geram a necessidade de uma melhor administração do próprio tempo, visando minimizar estes efeitos (SCANFONE; NETO; TANURE, 2008). Como consequência, aumenta a preocupação das empresas em desenvolver nos colaboradores as competências de administração do tempo necessárias para lidar com este ambiente complexo (EBOLI, 2008; PLOTHOW; HIPÓLITO, 2008).

Desenvolver competências de administração do tempo, porém, pode não ser algo simples. Desenvolver qualquer competência gerencial, aliás, nunca é um “mero produto de processos e formas de aprendizagem particulares”. (ANTONELLO, 2005, p. 205). Mesmo assim, o treinamento nas organizações, na forma de cursos e programas de capacitação, aparece como uma das principais ferramentas na busca pelo desenvolvimento de competências individuais nas empresas (VARGAS; ABBAD, 2006).

Em contrapartida, apesar dos numerosos investimentos em treinamento feitos por muitas organizações, em grande parte dos casos não há uma avaliação dos impactos destes investimentos no desenvolvimento das competências almejadas. Avaliações de reação, que medem a satisfação imediata dos alunos com relação ao treinamento, são mais comuns, mas avaliações voltadas à aprendizagem, ao comportamento e aos resultados dos treinamentos raramente são feitas (KIRKPATRICK, 2005).

Nesse contexto, uma questão que ainda merece mais atenção por parte das organizações, das instituições de ensino e das empresas de treinamento, está relacionada à forma como as pessoas aprendem. Provavelmente devido à falta de um entendimento do processo e dos estilos de aprendizagem individual, encontra-se, normalmente, uma espécie de “choque cultural” em sala de aula. Quando “gerentes (que agem antes de pensar, se é que chegam a pensar) encontram-se lado-a-lado com professores (que pensam antes de agir, se é que chegam a agir)” se estabelece um conflito de estilos que pode gerar barreiras que inviabilizam o aprendizado (KOLB, 1997, p. 329).

Emerge deste contexto uma problemática que merece reflexão: por um lado, há a necessidade explícita de organizações e pessoas desenvolverem competências individuais ligadas à administração do tempo, objetivo perseguido, na maioria das vezes, por meio do investimento crescente em treinamento e desenvolvimento. Por outro lado, são raros os treinamentos que mensuram seus impactos. Ainda, segundo Gherardi (2005), a visão dominante de aprendizagem, no sentido específico de transmissão de conhecimento como, por

exemplo, de um professor para um aluno, é reducionista e não abrange uma série de outros aspectos essenciais e inerentes ao processo de aprendizagem.

Enfim, se encontra um cenário contraditório no qual se aumentam os investimentos em treinamento na busca pelo desenvolvimento de competências de administração do tempo independentemente da mensuração de seus impactos e das críticas sobre a eficácia das ações de treinamento para este fim. O presente estudo nasceu da busca de respostas para este problema: um curso de curta duração pode contribuir para o desenvolvimento de competências individuais relacionadas à administração do tempo?

1.2 OBJETIVOS DE PESQUISA

Na presente seção, encontram-se o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa.

1.2.1 Objetivo Geral

A dissertação tem por objetivo geral compreender, a partir da percepção de participantes, a contribuição de um curso de curta duração no desenvolvimento da competência individual administração do tempo.

Pretende-se buscar este objetivo a partir da operacionalização dos objetivos específicos detalhados a seguir.

1.2.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos deste trabalho são:

- a) Descrever o curso de curta duração de administração do tempo escolhido para os fins de aplicação da pesquisa;

- b) Levantar e analisar as respostas de participantes do curso escolhido, acerca de suas percepções sobre os impactos e demais resultados de aprendizagem do curso, seus estilos de aprendizagem individual, e as suas preferências relacionadas a métodos de ensino, verificando o relacionamento entre tais variáveis;
- c) Caracterizar uma noção da competência individual administração do tempo e seus níveis de complexidade;
- d) Verificar possíveis relações entre os impactos do curso e o desenvolvimento desta competência.

1.3 JUSTIFICATIVAS DA PESQUISA

Este estudo justifica-se por, no mínimo, três motivos. Pela importância e necessidade cada vez maior do desenvolvimento de competências ligadas à administração do tempo, pela contribuição acadêmica e empresarial na área de Recursos Humanos, e pela viabilidade de uma pesquisa ampla devido ao histórico da autora.

Tendo em vista um cenário no qual a maioria dos profissionais da atualidade reclama do excesso de trabalho e da dificuldade de equilíbrio entre os planos pessoal e profissional, um olhar mais atento a estas questões merece ser considerado. Scanfone (et al, 2008) relata que grande parte dos executivos vive em estado de tensão permanente e possuem dificuldade para relaxar e para equilibrar tempos de trabalho e não-trabalho, mesmo quando podem fazê-lo.

Os desequilíbrios causados pelo excesso de trabalho na vida das pessoas é tema freqüente em publicações de diversas áreas (EMMENDOERFER, 2008). Essas tensões refletem-se a partir da maneira como os indivíduos usam e administram (ou não) seu tempo. Assim, um estudo que busca entender, analisar e obter contribuições sobre esta temática é de extrema importância e deve incentivar a continuidade de estudos na área.

Com relação à contribuição acadêmica e empresarial, embora sejam numerosas as pesquisas em Recursos Humanos que abordam temas relacionados a Treinamento e Desenvolvimento, aprendizagem e competências, não foram encontradas pesquisas nacionais que conjuguem a articulação destas temáticas a um tema como o da administração do tempo. Trata-se, portanto, de um campo pouco explorado que merece atenção. A articulação de

teorias de aprendizagem e competências com a noção de administração do tempo fornece, neste estudo, um pano de fundo para análises e conclusões futuras que podem contribuir com o desenvolvimento de construtos teóricos e práticos na área de desenvolvimento de pessoas.

Finalmente, a viabilidade do estudo proposto baseia-se amplamente na interlocução da trajetória profissional da aluna autora deste trabalho com o tema e o contexto pesquisados. Esta interlocução facilita o acesso às fontes de pesquisa, tanto documentais como aos próprios entrevistados, permitindo a elaboração de um trabalho aprofundado e consistente.

2 ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO

Pois o que é tempo? Quem pode explicá-lo breve e simplesmente? Se não me perguntam, eu sei. Mas se desejo explicá-lo, simplesmente eu não sei. (SANTO AGOSTINHO, 2002, p. 268)

Para iniciar uma revisão sobre os métodos de administração do tempo é necessário um entendimento introdutório sobre que noção de tempo e do próprio conceito de administração do tempo este trabalho contempla.

2.1 UMA BREVE INTRODUÇÃO

Tempo é um componente omnipresente da vida social e comumente representa um dos conceitos mais fundamentais do mundo enquanto as pessoas o experienciam. É um termo revisado na literatura por diversas áreas, sem uma denominação comum. Dependendo da visão de mundo e da cultura, a maneira como o tempo é entendido pode variar entre as sociedades. (WEBER; ANTAL, 2001) Esta é uma discussão tão antiga, abrangente e profunda que entrar nela desviaria o foco deste trabalho. Faz sentido, entretanto, esclarecer qual a noção de tempo que norteia a definição de administração do tempo que será explorada no estudo.

Para Bergson (1974), filósofo francês do início do século XX, a verdadeira essência do tempo é de natureza qualitativa em que a subjetividade possui um papel crucial de integração da experiência objetiva. O tempo quantitativo, medido em instantes, é apenas um aspecto superficial construído pelo intelecto e pela percepção espacial do indivíduo. Para o filósofo, tempo é a percepção imediata e intuitiva de um fluxo, contínuo e permanente, como a própria duração. Esta noção é irreduzível a grandezas mensuráveis e é apreensível apenas por intuição.

Trazendo a noção de Bergson (1974) para um âmbito individual, Wagner (2003, p. 267), ao perceber também o tempo como “fluxo dos eventos”, conduz seu raciocínio da seguinte forma:

Como Bergson, creio que o tempo é duração. É o fluxo integrado de eventos objetivos e subjetivos. Mas prefiro, ainda, outra definição. É uma definição operacional e mais prática, que pode ser depreendida da definição acima. Como você denomina o fluxo dos eventos que lhe acontecem ou que você faz acontecer? Vida. [...] Tempo é vida. Todos têm as mesmas 24 horas por dia. O que se faz com

elas se chama vida. Ter tempo significa ter vida. Meu tempo é minha vida. É tudo que me acontece e que eu faço acontecer.

Adotando esta noção de “tempo-vida”, administração do tempo pode ser definida como controle da própria vida, ou, como traz Smith (1994), ‘controle de eventos’, ao qual agrega: com objetivo de alcançar prioridades, de acordo com escalas individuais de valores. Em outras palavras, “administrar bem o tempo é viver bem. E assim, a questão central se torna o que é viver bem? Bom, esta é uma questão moral, de valores, e de prioridades”. (WAGNER, 2003, p. 33)

A maioria das pessoas busca métodos de administração do tempo para aprender a ser mais eficiente, mais produtiva, a fazer mais em menos tempo. Para isso, existem as técnicas de eficiência em administração do tempo: como fazer mais, agir mais rápido e utilizar melhor o tempo, partindo da visão de que este seja um recurso. (COVEY, 1994)

Estas técnicas são úteis para se aumentar a produtividade, porém, decorrem de outra visão de tempo (como recurso). Tendo por base a noção de tempo-vida, a questão central da administração do tempo não é reagir mais rápido, como trazem as técnicas de eficiência. Mas sim agir de forma a atingir resultados para si mesmo. E, para este propósito, as “técnicas” a serem aprendidas não são as de eficiência e sim as de eficácia. Para Wagner (2003, p. 14):

[...] eficácia não significa fazer mais nem fazer certo, mas fazer as coisas certas – aquelas que conduzem à realização pessoal. Embora, a realização plena seja uma meta inalcançável, o caminho já vale, e isto pode ser feito com método, seguindo uma “técnica” milenar: viver de acordo com os próprios valores e alinhá-los permanentemente com uma realidade mutante. Esta técnica da eficácia é a própria ética, como filosofia da ação que, quando praticada, conduz a uma felicidade mais duradoura do que a dos prazeres passageiros.

Finalmente, verifica-se que administrar o tempo-vida é uma questão de valores e de autoconhecimento. É uma questão ética e moral. É uma questão que não se situa no campo da administração ou da economia, mas no da filosofia. E esta questão é: “O que fazer do meu tempo?”. A resposta que cada um dá define o significado e o valor da sua vida. (WAGNER, 2003)

A partir do entendimento das visões de tempo e de administração do tempo que permeiam este estudo, apresentam-se a seguir alguns métodos de administração do tempo, especialmente técnicas e hábitos associados, histórias de suas criações, diferenças de visões e críticas entre os principais autores internacionais e nacionais da área.

2.2 MÉTODOS DE ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO

Conforme apresentados a seguir, métodos de administração do tempo se referem a conjuntos de práticas de organização, planejamento e reflexão, com o objetivo de ajudar pessoas a atingirem seus objetivos e realizarem-se mais. Por se tratarem de questões práticas, esta seção possui um “teor prescritivo” acerca de suas colocações, que traduzem o teor do referencial pesquisado. A presente seção tem o intuito de descrever e esclarecer a evolução dos métodos de administração do tempo mais relevantes para os propósitos deste trabalho, propostos por Covey (1989, 1994 e 2005), Smith (1994), Winwood (1990) e Wagner (2003).

Os métodos de administração do tempo começaram a surgir modestamente na década de 60, data das primeiras publicações encontradas sobre o tema. Covey (1989, p.11) afirma que na década de 60 havia “pouquíssimos títulos sobre o assunto”. Com o passar dos anos a área passou a ganhar relevância, e na década de 90, a pesquisa de Covey (1994, p.11) resultou em “centenas e centenas de artigos e uma vasta gama de calendários, manuais, softwares e outras ferramentas de gerenciamento do tempo”.

Os trabalhos de Covey (1989) sobre administração do tempo ganharam relevância e geraram para o autor a possibilidade de um empreendimento voltado para educação e ferramentas acerca da temática pesquisada, tal qual já fazia Hyrum Smith, à mesma época, inspirado pelos ensinamentos deixados na autobiografia de Benjamin Franklin. (BLAKE, 2001)

Hyrum Smith desenvolveu, em 1981, um programa educacional de gestão do tempo baseado em valores, fundando, em 1983 o Instituto Franklin, com o objetivo de disseminar as suas ideias em programas de capacitação por todo o mundo. Apesar de teóricos e críticos apostarem no cedo fracasso do que consideravam um modismo da época, o Instituto Franklin cresceu rapidamente ao longo da década de 80 e início da década de 90. (BLAKE, 2001)

O método desenvolvido por Smith (1994) traduzia a noção de administração do tempo como ‘controle apropriado de eventos’ para o alcance de prioridades individuais, com base em escalas de valores pessoais. Para isso, o método sugere uma análise sobre valores pessoais, tal qual, segundo o autor, Benjamin Franklin demonstra em sua autobiografia. A partir desta análise, a abordagem de Smith (1994), como demonstra a figura 1, sugere que as pessoas tenham metas de longo prazo, de acordo com seus valores e que estas passem a ser planejadas na forma de objetivos intermediários a serem colocados em listas diárias de tarefas, e

priorizadas de acordo com uma escala ABC, onde A é a maior prioridade, B é menos prioritário que A e C menos prioritário que B. (WINWOOD, 1990)

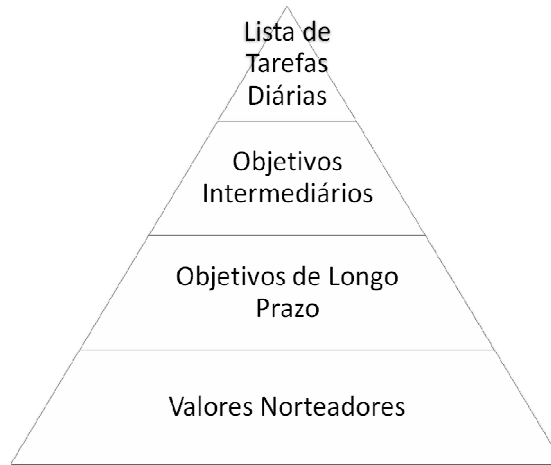


Figura 1 – Pirâmide da Produtividade

Fonte: SMITH (1994, p. 66) – Traduzido pela autora

Com relação à noção de prioridade, a técnica de priorização ABC sugerida por Winwood (1990), sócio de Hyrum Smith no Instituto Franklin, não aprofunda os conceitos de importância e urgência. Embora ambos estes conceitos sejam usados pelo autor na distinção das categorias A, B e C, a sua conceituação não é feita em detalhes. Covey (1994), por sua vez, foi quem introduziu a Matriz de Gerenciamento do Tempo, dando mais profundidade à definição da noção de prioridade. Este autor, entretanto, não usa as categorias ABC para definir as distintas categorias de prioridade, e sim quadrantes I, II, III.

O método de Smith (1994), contrariamente ao método de Covey daquela época (1994), defendia que o planejamento em bases diárias é o que garante que os indivíduos concluam as tarefas e objetivos intermediários que conduzem à realização das metas de longo prazo. O foco no dia de Smith era uma das grandes diferenças e críticas apontadas por Covey (1994) em sua análise das abordagens sobre gerenciamento do tempo.

Winwood (1990), ao comentar a teoria de Smith em sua obra “Time Management”, defende também que, apesar do foco do planejamento ser o dia, ter um calendário com uma visão mensal dos compromissos ajuda o planejamento diário a partir do momento em que, ao olhar para os compromissos de todo o mês, o indivíduo é capaz de antecipar tarefas atreladas a compromissos futuros.

O planejamento diário proposto por Smith (1994) e Winwood (1990) sugere a separação entre ações (sem hora marcada) e compromissos com hora, e a priorização das ações, dentro do conceito ABC voltado à importância de cada uma. Além disso, o autor

sugere a prática de registro de eventos diários, como um bloco de anotações, diante da quantidade cada vez maior de informações com as quais as pessoas se deparam diariamente. Para isso, sugere que as anotações sejam numeradas e contenham um título que rapidamente descreva seu conteúdo para indexação daquelas que forem importantes e necessitem ser consultadas no futuro. Por último, dentro da noção de planejamento diário, os autores sugerem a adoção de uma lista mestra mensal de tarefas para aquelas ações desejadas, mas cujo dia pretendido para sua execução ainda não tenha sido definido. Uma lista de pendências, na verdade, que separa ações profissionais das pessoais.

Ainda, além da noção de planejamento diário, Winwood (1990, p.89) apresenta o conceito de “ladrões do tempo”, e sugere meios de identificação daquelas atividades que mais consomem tempo e, posteriormente, apresenta algumas sugestões de como lidar com aquelas que considera as mais comuns (procrastinação, interrupções, reuniões, delegação e desorganização do ambiente de trabalho). Para a identificação dos ladrões do tempo, o autor sugere que seja feito um levantamento de uso do tempo, no qual são registradas todas as atividades diárias ao longo de cinco dias. Antes do início do levantamento, o autor sugere que o indivíduo defina cinco categorias de uso do tempo (reuniões, telefonemas, projetos, planejamento, interrupções, etc.) e que faça uma estimativa do percentual de tempo destinado a cada categoria, bem como defina qual seria o percentual ideal de tempo destinado a cada categoria. O objetivo deste levantamento é identificar possíveis ladrões de tempo e tomar consciência de como o indivíduo usa o tempo no cotidiano para refletir em cima destes dados.

Para Covey (1994), a teoria de administração do tempo de Smith (1994) e Winwood (1990) fazia parte de algumas das abordagens por ele elencadas e criticadas. Em sua obra “First Things First”, Covey (1994) apresenta um levantamento de oito abordagens (quadro 1) e de três gerações de gerenciamento do tempo (quadro 2), feito a partir de uma pesquisa sobre as publicações acerca do tema daquela época.

Abordagem	Contribuição	Virtudes	Defeitos
Organização	Ordem	-Economiza tempo -Reduz ou elimina o desperdício -Possibilita uma maior produtividade	-Torna-se um fim em si, ao invés de ser meio para obter fins maiores -Dá a ilusão de produtividade -Não enfoca a busca por prioridades
Guerreiro	Grande produção independente	-Parte do princípio de que cada um é responsável pelo seu tempo e pelos resultados que obtém -Cria tempo ininterrupto para ação independente de curto prazo	-Alimenta uma independência que desfavorece as relações humanas -Pode levar a um comportamento manipulador -Cria falta de efetividade em longo prazo

Continua

Abordagem	Contribuição	Virtudes	Defeitos
Meta	Comprometimento e focalização	-Hierarquiza os valores -Cria plano sequencial para obtenção de metas	-Cria a falsa expectativa de que a conquista de metas trará necessariamente resultados de qualidade de vida -Cria um desequilíbrio de vida através do foco exclusivo no tempo e na energia -Coloca a conquista de metas à frente de respostas espontâneas a momentos de vida de grande riqueza -Exalta a conquista independente
ABC	Define prioridades	Dá ordem e sequência às conquistas	-“Prioridade” é frequentemente definida pela urgência, circunstâncias, ou outras pessoas -Não possibilita a resposta segura ao surgimento espontâneo de prioridades genuinamente mais importantes -Não reconhece as realidades externas que governam a qualidade de vida
Ferramenta Mágica	Alavancagem	-Oferece poderosas ferramentas para comunicar, rastrear o progresso e os resultados e organizar -Aumenta a produtividade -Amplia a capacidade individual -Possibilita a criação de produtos e serviços de alta qualidade	-Cria a ilusão de que o poder está na ferramenta -Encoraja o “fazer humano” em detrimento do “ser humano” -Subutiliza o potencial das ferramentas -Frequentemente concentra-se nas prioridades do dia, em geral urgentes
Gerenciamento do tempo 101	Habilidades	-Desenvolve habilidades que melhoram a realização de objetivos -Aumenta o desempenho	-Cria a ilusão de que a eficácia está na habilidade -Varia em qualidade e na orientação da instrução do norte verdadeiro -Geralmente focaliza-se, de forma limitada, sobre habilidades consideradas importantes para a organização
Seguir o fluxo	Harmonia	-Começa a se afastar do paradigma da urgência -Cria um ritmo de vida mais harmonioso com nossos próprios ritmos naturais	-Não contém a força de abordagens com mais objetivos -Não contém o equilíbrio de uma abordagem mais integrada -Ignora os valores representados pela manutenção de compromissos com os outros por intermédio de compromissos, agendas e certos tipos de produtividade sequencial.
Recuperação	Autoconsciência	-Ajuda a identificar a natureza e a fonte de hábitos de gerenciamento do tempo disfuncionais	-Não oferece uma solução unificada -É incompleta – a autoconsciência sozinha não cria qualidade de vida -Atende a uma faixa estreita de preocupações -Focaliza o passado e ignora o futuro

Conclusão

Quadro 1 – Abordagens teóricas de gerenciamento do tempo

Fonte: Covey (1994)

Buscando destacar a sua teoria com relação àquelas publicadas até então, - especialmente à de Smith (1994), ao se referir às abordagens “ABC” e “Ferramenta Mágica” - além da classificação em oito abordagens de gerenciamento do tempo, Covey (1994, 21) apresenta o que chama de três gerações de gerenciamento do tempo, chamando a atenção para a “necessidade de uma quarta geração” por ele apresentada.

	Virtudes	Defeitos
Primeira Geração	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidade de se adaptar a situações novas – flexibilidade -É mais maleável em relação às pessoas -Não vive sob o jugo das agendas e das estruturas -Menos desgaste -Acompanha afazeres 	<ul style="list-style-type: none"> -Nenhuma estrutura -Ignora ou esquece os compromissos que assume, relacionamentos superficiais -Poucas realizações -O desrespeito às agendas e às estruturas aumenta a probabilidade de urgências e crises - Distorce a noção de prioridade com foco naquilo que se consegue fazer.
Segunda Geração	<ul style="list-style-type: none"> -Honra compromissos e reuniões -Mais realizações por intermédio de metas e planejamentos -Mais eficácia em reuniões e apresentações por intermédio da preparação 	<ul style="list-style-type: none"> -Prioriza as agendas em detrimento das pessoas -Enfoca <i>vontades</i> – não necessariamente <i>necessidades</i> ou nas coisas que geram <i>satisfação de longo prazo</i> -Pensamento e ação independentes – encara as pessoas como meios ou barreiras para objetivos - Distorce a noção de prioridade com foco naquilo que está agendado
Terceira Geração	<ul style="list-style-type: none"> -Assume a responsabilidade pelos resultados -Preocupa-se com valores -Trabalha com metas de curso, médio e longo prazos -Transforma os valores em metas e ações -Aumenta a produtividade pessoal por intermédio do planejamento diário e da definição de prioridades -Aumenta a eficiência -Dá estrutura / ordem à vida -Desenvolve a habilidade de administrar o tempo e a si mesmo 	<ul style="list-style-type: none"> -Pode induzi-lo a acreditar que <i>você</i> tem o controle da situação – no lugar das leis da natureza ou os princípios. - Orgulha-se de ter suas próprias leis. -Hierarquia de valores não necessariamente alinhada com os princípios que os governam -Poder da visão é ignorado -Planejamento diário em geral é governado pelas urgências, pressões e crises -Pode induzir a culpa, hiperatividade e desequilíbrio entre os papéis que as pessoas desempenham na vida -Coloca a agenda acima das pessoas e vê as pessoas como “coisas” -Pouca flexibilidade / espontaneidade -Não basta ter habilidade para produzir eficácia e liderança – é preciso caráter -“Prioridades” definidas em função da urgência e dos valores

Quadro 2 – As três gerações de gerenciamento do tempo

Fonte: Covey (1994, p.21)

Ao apresentar as três gerações, o autor afirma que o gerenciamento do tempo, especialmente de terceira geração, “apesar de parecer muito bom não é suficiente, pois se trata de uma abordagem rígida, estruturada e artificial, o que dificulta a sua prática”. Para Covey (1994, p.21), “há uma clara necessidade de uma quarta geração – que englobe todas as virtudes da primeira, segunda e terceira gerações, mas que elimine os defeitos e os transcenda.”

As rupturas introduzidas por Covey (1994, p. 22), formando o que ele chamou de “quarta geração” são o foco no planejamento semanal, e não diário, e em “princípios universais e verdadeiros”, e não em valores individuais.

Para defender o planejamento em bases semanais em detrimento do planejamento em bases diárias, Covey (1994, p.178) evidencia os problemas gerados pelo planejamento com foco no dia, defendido pela terceira geração. ...“o planejamento diário não nos deixa tirar o foco das coisas urgentes. A perspectiva é insuficiente para abranger o resultado. [...] A semana é próxima o suficiente para ser altamente relevante, mas distante o suficiente para oferecer contexto e perspectiva”.

Com relação ao foco em princípios como base dos valores, Covey (1994, p.54) afirma que existem “princípios universais e verdadeiros”, que são encontrados e reconhecidos em todas as grandes civilizações de todas as épocas, que contem “leis que governam a satisfação eficaz de necessidade e capacidades humanas básicas”. Assim, defende que a definição dos valores individuais precisa estar baseada nos princípios fundamentais da humanidade. “Uma parte vital da quarta geração é a humildade de reconhecer a existência de “prioridades” universais independentes de nossos valores”. (COVEY, 1994, p.51)

Em 1994, Wagner (2003) inicia a elaboração de um trabalho que vem a unificar as idéias de Covey (1994) e Smith (1994) aprofundando-as com estudos sobre filosofia e psicologia. Acerca da noção de “princípios fundamentais” de Covey (1994), Wagner (2003, p. 115) afirma que “ao contrário de Covey, não creio que as virtudes sejam verdades absolutas e atemporais. [...] Os valores de cada pessoa são relativos e são definidos única e exclusivamente por ela”.

Já com relação às diferenças acerca do planejamento com foco no dia, defendido por Smith (1994) e na semana, defendida por Covey (1994), Wagner (2003) concorda com ambos, unificando suas visões. Num primeiro momento, Wagner (2003, p.58) traz que: “[...] concordo com Covey em relação à tendência das pessoas se contaminarem pela urgência e perderem a noção real de importância, porém, não creio que devam deixar de lado a priorização diária, sob pena de se confundirem pela multiplicidade de eventos que se apresentam durante o dia.” Mas, como se observa, Wagner (2003, p.207) não deixa de concordar também com a noção de Covey (1994): “O planejamento diário dá foco, mas o foco é limitado às possibilidades do dia. [...] Por sua vez, a perspectiva semanal permite uma orientação maior para a eficácia e a importância ao invés de eficiência e urgência. A semana parece ser o período ideal para avaliar o que realmente importa fazer.”

Wagner (2003) também passou a unificar as noções de prioridade de Covey (1994) e Smith (1994), introduzindo a matriz de gerenciamento do tempo com os quadrantes A, B, C e D, e esclarecendo os componentes principais de cada eixo da matriz (valor e prazo), correlacionados às noções de importância (valor) e urgência (prazo), demonstrada na figura 2.

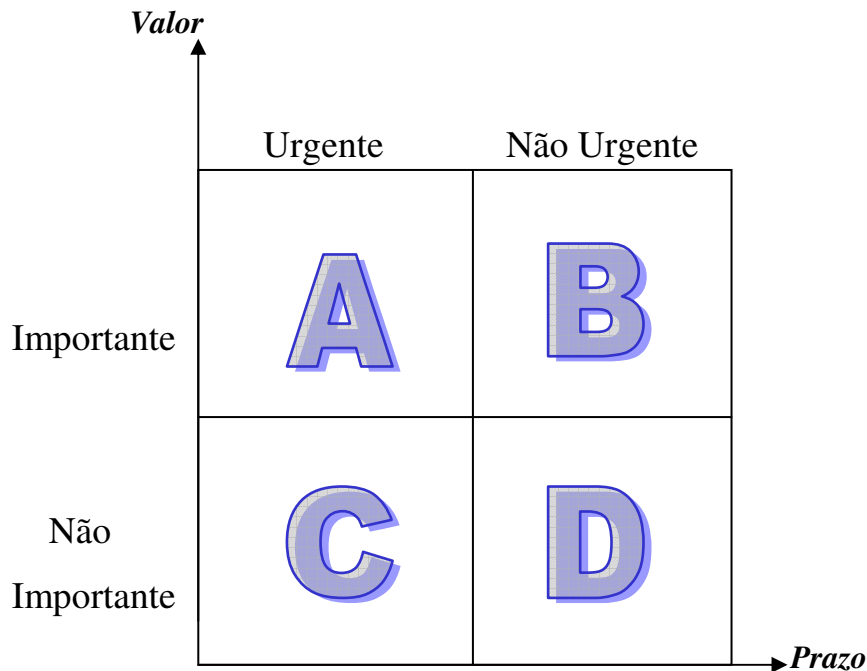


Figura 2 – Matriz ABC
Fonte: Wagner (2003)

Até o ano de 1996, os autores Covey e Smith, apesar de abordarem o tema do gerenciamento do tempo de forma similar, diferenciavam suas abordagens acerca dos pontos mencionados. Porém, no início de 1997, Hyrum Smith e Stephen Covey consolidam suas metodologias em um novo empreendimento. (BLAKE, 2001)

A partir dessa união, as publicações posteriores se concentraram no nome de Stephen Covey (2005), que passou a integrar as visões, antes contrárias. Embora ainda defensor na noção dos princípios fundamentais e verdadeiros, Covey (2005) destaca a importância, que antes criticava e era defendida por Smith (1994), da descrição de valores com base nestes princípios. Ainda, agrega a importância da noção de planejamento diário para se ampliar o foco, mantendo, porém, a noção do planejamento semanal como a chave para a eficácia pessoal. A unificação das teorias apresentadas por Covey (2005) dá origem a uma nova abordagem, demonstrada na figura 3.



Figura 3 – Pirâmide da Produtividade

Fonte: COVEY (2005, p. 156)

Atualmente, a maioria dos métodos e cursos de gestão do tempo ancoram-se nas noções de planejamento e organização aqui apresentadas. É necessário, entretanto, verificar-se a diferença que existe com relação ao que chamaremos neste trabalho de “vertente norteadora” dos métodos de administração do tempo. A primeira, e mais comumente encontradas em cursos de administração do tempo generalistas, é a vertente da eficiência, que aborda ideias como os “ladrões do tempo”, aprofundadas por Winwood (1990), e toda a parte de organização dos demais métodos apresentados. Essa vertente caracteriza-se pela concentração do método na administração do tempo de trabalho, visando o aumento da produtividade (rapidez, otimização, organização) e estreitando seu foco para técnicas de curto prazo. A segunda vertente, da eficácia, é composta por questões orientadas a valores, metas e projetos, abordados por Covey (2005), Smith (1994) e Wagner (2003). Possui seu foco de administração do tempo-vida, visando resultados orientados à realização integral do indivíduo, no curto, médio e longo prazo.

Recentemente, no Brasil, um novo autor passou a abordar o tema da administração do tempo. Tratando de questões com foco mais concentrado na vertente da eficiência, Barbosa (2008) tem criticado a matriz de priorização ABC, propondo uma visão diferenciada da matriz, onde divide as atividades em apenas três critérios: importância, urgência e circunstâncias - demonstrada na figura 4.



Figura 4 – Tríade do Tempo
Fonte: Barbosa (2008)

O autor dá o nome de tríade do tempo, com o intuito de opor uma nova óptica sobre o princípio de Covey (1994). A principal diferença de sua proposta é que urgência e importância nunca ocorrem simultaneamente, não havendo intersecção entre as esferas. Na verdade, ao tentar simplificar, Barbosa reduz o sentido da matriz, bem como dos conceitos de urgência e importância, que podem ser (e o são com frequência) atributos de uma mesma atividade. Apesar da busca pela ruptura com a matriz ABC utilizada mundialmente, a essência do processo de priorização na sua visão é a mesma da matriz.

Para sintetizar os métodos relacionados nesta seção e suas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho, foi desenvolvido o quadro 3 a seguir.

AUTOR	PRINCIPAIS IDEIAS	CONTRIBUIÇÕES
Covey (1994)	<p>Categoriza os métodos de Administração do Tempo. Propõe uma “quarta geração” de administração do tempo com foco em eficácia e grandeza humana.</p> <p>Defende “princípios universais e verdadeiros” ao invés de valores individuais e planejamento semanal no lugar de diários no início de seu trabalho.</p> <p>Introduz a matriz de priorização com base em importância e urgência dos quadrantes I, II e III.</p> <p>Une-se com Smith, agregando a defesa dos valores com base em princípios e do planejamento com foco no dia em paralelo com o semanal.</p>	<p>Inspirador de grande parte das ideias norteadoras dos cursos de administração do tempo existentes no Brasil.</p> <p>Mentor da principal empresa mundial de cursos sobre essa temática.</p>
Smith (1994)	<p>Propõe uma teoria baseada na autobiografia de Benjamin Franklin</p> <p>Defende a descrição de valores individuais e planejamento diário.</p> <p>Foco em eficiência e eficácia.</p>	<p>Inspirador de grande parte das ideias norteadoras dos cursos de administração do tempo existentes no Brasil.</p> <p>Sócio de Covey na principal empresa mundial de cursos sobre essa temática.</p>

Continua

AUTOR	PRINCIPAIS IDEIAS	CONTRIBUIÇÕES
Winwood (1990)	Desenvolvimento conjunto com Smith (1994) dos seus métodos. Apresenta a técnica de priorização ABC de atividades, com base em importância e urgência, mas não a aprofunda.	Contribuições conjuntas com Hyrum Smith.
Wagner (2003)	Antecipa a unificação das teorias de Covey (1989) e Smith (1994), propondo a reflexão sobre princípios e valores de forma conjunta, bem como o planejamento nos níveis diário e semanal de forma paralela. Congrega a matriz de gerenciamento do tempo com a ABC. Foco em eficácia, sem deixar de abordar a eficiência. Propõe uma base filosófica de princípios sobre os quais seu método se desenvolve.	Mentor do método e do curso analisado neste trabalho.
Barbosa (2008)	Busca introduzir uma ruptura “atual”, porém reducionista com a matriz de priorização. Foco em eficiência.	Mentor da empresa brasileira mais recente de treinamentos nessa área.

Conclusão

Quadro 3 – Síntese das ideias dos autores analisados.

Fonte: Elaborado pela autora (2010).

A revisão dos autores abordados nesta seção se propôs a gerar uma compreensão introdutória acerca dos métodos sobre administração do tempo. Buscou apresentar, também, a discussão histórica dos principais autores que abordam esta temática no mundo ocidental. Esta discussão é importante, pois os métodos abordados são as bases conceituais dos cursos em administração do tempo, foco deste trabalho. A próxima seção apresenta os achados de pesquisas e artigos internacionais publicados sobre o tema da administração do tempo que demonstram a validade prática de conceitos alinhados aos métodos apresentados nesta seção.

2.3 PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO

Diferentemente do Brasil, muitos artigos internacionais sobre administração do tempo buscam evidenciar os resultados quantitativos das práticas e comportamentos de administração do tempo. Para isso, muitos deles contam com a aplicação do Questionário de Administração do Tempo (Time Management Questionnaire), desenvolvido por Britton e Tesser² (1991 *apud* MPOFU, D'AMICO E CLEGHORN, 1996). As aplicações deste

² BRITTON, B.K.; TESSER, A. Effects of time management practices on college grades. **Journal of Educational Psychology**, v. 38, p. 405-410, 1991.

instrumento em diferentes amostras demonstram que as práticas de administração do tempo consistem na inter-relação de componentes de nível macro, intermediário e micro. O modelo retrata que no nível macro estariam elementos como a escolha de metas e objetivos e a priorização das metas. O nível intermediário, por sua vez, é composto por tarefas e subtarefas a partir das metas definidas e elenca a prioridade entre estas. Já os componentes do nível micro consistem no agendamento e execução de tarefas individuais. (MPOFU, D'AMICO E CLEGHORN, 1996)

Tal qual o modelo de Britton e Tesser³ (1991 *apud* MPOFU, D'AMICO E CLEGHORN, 1996), Macan (1994) propõe um modelo processual que também enfatiza a importância da definição de metas e prioridades, mecanismos de execução de tarefas e a preferência por organização. Ambos os modelos demonstram que comportamentos e atitudes de administração do tempo estão significativamente correlacionadas. Já uma contribuição específica de Macan (1994) é a noção de percepção de controle do tempo, que seria uma resposta direta de comportamentos e atitudes de administração do tempo. (MPOFU, D'AMICO E CLEGHORN, 1996)

Com base nestes modelos, e com a finalidade de medir a correlação de comportamentos de administração do tempo com o desempenho acadêmico de universitários, Britton e Tesser³ (1991 *apud* MPOFU, D'AMICO E CLEGHORN, 1996) desenvolveram o Questionário de Administração do Tempo (Time Management Questionnaire - Quadro 4) que aplicaram em 90 estudantes de psicologia, num estudo longitudinal, com respostas apuradas ao longo de quatro anos. Seus achados demonstram que tanto o planejamento de curto prazo como as atitudes de administração do tempo foram comportamentos preditores das médias de notas dos alunos, ao contrário da dimensão de planejamento de longo prazo que não obteve tal correlação. (TRUEMAN; HARTLEY, 1996)

O modelo dos autores, no qual é baseado o questionário divide os comportamentos de administração do tempo em três categorias:

- a) Planejamento de curto prazo – definido como as atividades dentro de um escopo de planejamento diário ou semanal englobando atividades como estipular metas no início do dia, planejar e priorizar atividades diárias e criar listas de “a fazeres”.
- b) Planejamento de longo prazo – referido a se ter metas de longo prazo (mais do que um trimestre) e ter hábitos de trabalho bem organizado.

³ BRITTON, B.K.; TESSER, A. Effects of time management practices on college grades. **Journal of Educational Psychology**, v. 38, p. 405-410, 1991.

- c) Percepções e atitudes acerca da auto-administração do tempo – incluem a percepção de que o indivíduo está no controle do tempo, a percepção de que o indivíduo está gerenciando seu tempo de maneira eficaz, e a percepção de que o indivíduo está fazendo uso construtivo do seu tempo. Para os autores, estas atitudes relativas ao tempo refletem um senso de auto-eficácia, que é uma demonstração plausível de engajamento em comportamentos de administração do tempo. (BARLING, CHEUNG E KELLOAWAY, 1996)

Planejamento de curto prazo
1. Você faz uma lista das coisas que tem a fazer todos os dias?
2. Você faz um cronograma das atividades que precisa fazer nos dias de trabalho?
3. Você escreve um conjunto de metas para você mesmo todos os dias?
4. Você dedica tempo todos os dias para planejamento?
5. Você planeja o seu dia desde o seu início até o seu fim?
6. Você tem uma clara ideia do que você quer fazer/atingir durante a semana que vem?
7. Você planeja seu dia antes de começá-lo?
Atitudes relacionadas ao tempo
1. Você se sente no controle total do seu tempo?
2. Você frequentemente se pega fazendo coisas que interferem no seu trabalho escolar porque você diz “não” às pessoas?
3. Num dia normal de aula você gasta mais tempo com coisas pessoais do que fazendo trabalhos escolares?
4. Você acredita que pode melhorar na maneira como você gerencia o seu tempo?
5. Você usa seu tempo de maneira construtiva?
Planejamento de longo prazo
1. Você regularmente revisa as suas anotações de aula, mesmo quando não tem prova?
2. Você tem um conjunto de metas para todo o trimestre?
3. Na noite anterior de entrega de uma grande atribuição/trabalho, você normalmente ainda está trabalhando nisso?
4. Quando você tem várias coisas para fazer, você acredita que é melhor trabalhar um pouco em cada coisa?
5. Você normalmente mantém a sua mesa livre de todas as coisas em que você não está trabalhando naquele momento?

Quadro 4 – Questionário de Administração do Tempo de Britton e Tesser (1991)

Fonte: Mpofu, D'amico e Cleghorn (1996, p.16) - traduzido pela autora

Após a verificação de que o questionário continha propriedades psicométricas desejáveis, o uso do instrumento de Britton e Tesser⁴ (1991 *apud* MPOFU, D'AMICO E CLEGHORN, 1996) se expandiu de forma crescente, em sua maioria, buscando a validação

⁴ BRITTON, B.K.; TESSER, A. Effects of time management practices on college grades. **Journal of Educational Psychology**, v. 38, p. 405-410, 1991.

do instrumento em outras populações e as correlações dos comportamentos de administração do tempo medidos pelo instrumento com outros efeitos desejáveis, como performance no trabalho, por exemplo.

Trueman e Hartley (1996) seguiram a mesma linha dos autores do instrumento, numa pesquisa que comparou habilidades de gestão do tempo com o desempenho acadêmico de três grupos de estudantes universitários. O estudo encontrou que as estudantes do sexo feminino relataram ter habilidades de gestão do tempo significativamente mais avançadas do que os homens da mesma idade, e que o grupo de estudantes mais velhos (com mais de 25 anos) relataram possuir melhores habilidades de gestão do tempo do que os outros dois grupos analisados de estudantes mais novos (com menos de 21 anos e entre 21 e 24 anos). Entretanto, encontrou-se apenas uma modesta predição das habilidades de administração do tempo relacionadas ao desempenho acadêmico dos estudantes de todos os grupos.

Já nos estudos de Barling, Cheung e Kelloaway (1996), encontrou-se relação significativa entre administração do tempo e desempenho no trabalho de 102 vendedores de carro, em condições de alta motivação. A maior correlação encontrada pelos autores foi entre o hábito de planejamento de curto prazo e as evidências de esforço para realização (tais como levar o trabalho a sério, ser ativo e trabalhar pesado). A justificativa deste estudo baseia-se nos achados inconsistentes de outras pesquisas acerca do tema, que segundo Barling, Cheung e Kelloaway (1996, p.821):

Práticas “positivas” de administração do tempo associam-se à auto-avaliação de desempenho acadêmico (Macan, Shahani, Dipboye & Phillips, 1990), média objetiva de notas escolares (Britton & Tesser, 1991), satisfação no trabalho (Landy, Rastegary, Thayer & Colvin, 1991) e desempenho organizacional percebido (Lim, 1993). Entretanto, há também dados que sugerem que comportamentos de administração do tempo podem ter baixo efeito quando relacionados a medidas objetivas e desempenho no trabalho (Macan, 1994)

Para os autores, uma explicação para estes achados inconsistentes é que a maioria enfoca apenas os efeitos preditivos principais dos comportamentos de administração do tempo, sem considerar outros efeitos diretos e indiretos relacionados ao desempenho do trabalho. Para eles, os comportamentos de administração do tempo devem interagir com outros preditores de desempenho no trabalho para que, em conjunto, tenham um maior poder de predição. Nesse sentido, os autores levantam que o desempenho no trabalho pode ser composto de uma função que congrega o nível de habilidade (relacionada ao uso do tempo, por exemplo) e a motivação do trabalhador. (BARLING, CHEUNG E KELLOAWAY, 1996)

Já Mporu, D'amico e Cleghorn (1996) iniciam sua pesquisa realizada em Zimbabwe, na África, criticando os achados de Britton e Tesser⁵ (1991 *apud* MPOFU, D'AMICO E CLEGHORN, 1996) como forma de justificar a sua pesquisa que busca validar o instrumento "time management questionnaire" numa cultura não ocidental. Afirmam inicialmente que o instrumento não aborda as diferenças culturais de uso do tempo, tendo em vista que evidências antropológicas demonstram que os africanos possuem uma orientação do tempo voltada ao presente e atitudes relacionadas ao tempo ambíguas quando comparadas com atitudes ocidentais.

Apesar das críticas que buscam muito mais justificar seu estudo, a aplicação do questionário a 449 alunos de Zimbabwe e a correlação com as notas das aulas evidenciou que os construtos da administração do tempo relacionados no instrumento analisado são válidos mesmo em uma cultura não ocidental. Ou seja, apesar de diferenças culturais de percepção da noção de tempo (orientada ao presente ou ao futuro), os construtos de administração do tempo (planejamento de curto prazo, planejamento de longo prazo e atitudes relacionadas ao controle do tempo) são os mesmos.

Apesar dos artigos analisados nesta seção não citarem os autores apresentados na seção anterior, verifica-se que os achados das pesquisas demonstradas coadunam com os conceitos sobre administração do tempo previamente abordados. Os construtos evidenciados pelo questionário de Britton e Tesser⁶ (1991 *apud* MPOFU, D'AMICO E CLEGHORN, 1996) e validados em uma série de outras pesquisas demonstram além da validade prática dos conceitos apresentados na seção anterior, a correlação entre tais práticas e alguns resultados objetivos e mensuráveis como notas escolares e desempenho no trabalho. Estes achados são importantes na medida em que validam e evidenciam ainda mais a importância do tema e das práticas relacionadas, fato que sustenta ainda mais a contribuição deste trabalho.

O presente capítulo buscou trazer conceitos e evidências práticas acerca do tema da administração do tempo para esclarecer e demonstrar alguns resultados de sua aplicação. Este estudo, porém, se trata da noção de aprendizagem individual em administração do tempo, ou seja, como as pessoas aprendem e praticam estes conceitos. Sendo assim, faz-se necessária uma breve revisão sobre a noção de aprendizagem individual, trazida no próximo capítulo.

⁵ BRITTON, B.K.; TESSER, A. Effects of time management practices on college grades. **Journal of Educational Psychology**, v. 38, p. 405-410, 1991.

3 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

Moreira (1999) classifica as teorias da aprendizagem em duas grandes famílias: teorias behavioristas (onde se encontram teorias distintas como as de Thorndike, Pavlov, Guthrie, Skinner e Hull) e teorias cognitivas (como os trabalhos de Tolman e os dos psicólogos clássicos da Gestalt). Mas nem todas as teorias pertencem a essas duas famílias, como as teorias do funcionalismo, psicodinâmica e as probabilísticas construtoras de modelos, por exemplo (KNOWLES, 2009). Moreira (1999) adiciona uma terceira classificação, além das teorias comportamentais e cognitivas, a teoria humanista, que possui ênfase na pessoa, atribuída pelo autor a Carl Rogers⁶ como principal inspiração.

Para Argyris e Schön (1998), aprendizagem pode significar tanto um produto (algo aprendido) como um processo que dá origem a este produto. Os autores afirmam haver certa ambigüidade na relação entre produto e processo da aprendizagem, a qual está presente na literatura e no mundo real. Quando se questiona *o que* foi aprendido, refere-se ao produto da aprendizagem, mas já *como* foi aprendido, refere-se ao processo. Essa discussão se traduz em uma série de modelos distintos que buscam explicar a dimensão individual da aprendizagem.

Os produtos de aprendizagem podem ter diversas formas, todas elas, para serem qualificadas como aprendizado, devem incluir evidências de uma mudança no comportamento e devem estar incorporadas nas imagens individuais (memórias, mapas, programas que estocam o conhecimento organizacional), que significam mudanças na “teoria em uso”⁷.

Já dentre as abordagens que entendem aprendizagem como um processo e não como um produto encontra-se a noção de aprendizagem experiencial ou vivencial. Nesta abordagem, o aprendizado individual é um processo de tensão e conflito, que ocorre por meio da interação entre indivíduo e ambiente, e que envolve experiências concretas, observação e reflexão, gerando uma permanente revisão dos conceitos aprendidos. (ANTONELLO, 2006).

Inspirada nos estudos funcionalistas de John Dewey (1959) sobre educação, a aprendizagem experiencial reforça que o recurso de maior valor na educação de adultos é a

⁶ Citado por Moreira (1999), que traz apenas a referência a seguir, sem mais detalhes: ROGERS, C. **Freedom to Learn**, 1969.

⁷ “Teoria em uso é o nome que damos para a teoria da ação que está implícita no desempenho de um padrão de atividade. A teoria em uso não é um “dado”. Ela deve ser construída da observação do padrão da ação em questão.” (ARGYRIS e SCHÖN, 1998, p.13)

experiência do aprendiz. Para Lindeman⁸ (1926 *apud* Knowles, 2009) os adultos são motivados a aprender quando vivem necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará.

Dewey (1959) é considerado um dos principais autores acerca do tema aprendizagem experiencial. Para ele, a experiência concreta do indivíduo, adicionada aos processos de observação, reflexão e revisão de conceitos, embasa a noção de processo de aprendizagem experiencial. (ANTONELLO, 2006)

Com o passar dos anos, dezenas de autores desenvolveram suas teorias dentro da noção de aprendizagem experiencial, mas que desencadearam na criação de novos e distintos nomes e modelos. Antonello (2006) apresenta uma classificação onde são vistos métodos de aprendizagem experiencial na forma de: resolução de problemas, aprendizagem independente, desenvolvimento pessoal, mudança social, aprendizagem não-tradicional, baseada na atividade, projeto de trabalho, trabalho e colocação na sociedade, aprendizagem anterior, aprendizagem fortuita, aprendizagem da vida, aprendizagem com os outros, aprendizagem na ação, aprendizagem autodirigida ou autodesenvolvimento, aprendizagem formal e aprendizagem baseada no trabalho.

A autora traz quatro diferentes ênfases da aprendizagem experiencial quanto à sua preocupação central: 1) na avaliação e credenciamento de questões da vida e do trabalho como base para a criação de novas rotas em educação, trabalho, etc; 2) nas mudanças de estruturas na educação; 3) na mudança social e do grupo; e 4) no desenvolvimento e crescimento do indivíduo.

Os estudos de Dewey (1959) e, baseado nestes, os achados de David Kolb (1997) abordam a noção de aprendizagem experiencial com foco no desenvolvimento e crescimento do indivíduo. Por serem estudos de ampla utilização e relevância sobre este tema, e, além disso, devido à percepção de que suas ideias explicam noções e ideias de aprendizagem que dão conta dos objetivos deste trabalho, o presente capítulo aborda, a seguir, algumas reflexões e achados destes dois autores, respectivamente, com um pouco mais de profundidade.

Antes de entrar no foco da aprendizagem, Dewey (1959) apresenta conceitos introdutórios sobre hábito, interesse e disciplina, vistos a seguir, que se relacionam com a noção de aprendizagem por ele apresentada e com os objetivos deste trabalho. Para o autor, aprender é crescer, e crescer é mudar. A aprendizagem, o crescimento e a mudança dependem da necessidade e da “plasticidade”, definida como a capacidade de reter e transportar, de

⁸LINDEMAN, E.C. The meaning of adult education, New York: New Republic, 1926.

experiências anteriores, fatos que modificam atividades futuras, ou seja, a capacidade de adquirir hábitos ou desenvolver comportamentos definidos.

Um hábito, para o autor, significa uma aptidão para usar condições naturais como meios para atingir fins; porém, sua definição não se esgota na sua fase de execução motora; ele significa a formação de uma atitude intelectual e emocional. Marca uma escolha ativa; não espera que um estímulo aconteça para que ele entre em ação. Onde há um hábito, há o conhecimento dos materiais e equipamentos aos quais a ação é aplicada. O elemento intelectual num hábito fixa a relação deste ao uso variado e elástico, logo, ao crescimento contínuo.

Por outro lado, Dewey (1959) alerta que a fixação de hábitos afastados da razão pode significar que qualquer coisa se apoderou do indivíduo, em vez deste apoderar-se livremente das coisas. Os hábitos que não envolvem pensamento são opostos às conclusões de deliberação e às decisões conscientes e marcam o fim da capacidade de variar, significando aversão à mudança, dependência de realizações passadas e marcam o fim do crescimento. Assim, quando se trata do processo de formação de hábitos, Dewey (1959) afirma que a única forma de se contrariar esta tendência de resistência à mudança (e, logo, ao crescimento) é a inserção do indivíduo em um ambiente que assegure o pleno uso da inteligência. Por outro lado, o método limitado baseado na repetição e na rotina para assegurar a eficiência externa do hábito, sem a intervenção do pensamento, marca um encerramento deliberado do meio envolvente sobre o crescimento.

O autor aponta para importância do entendimento do significado dos conceitos de interesse e disciplina como bases do processo de aprendizagem. Para o autor, a noção de interesse aparece na diferença da atitude de um mero expectador e de um agente (participante) em um ambiente de ensino, onde o primeiro é indiferente ao que se passa a sua volta, enquanto o segundo interessa-se pelo que acontece e entende que o seu destino depende em grande medida das consequências dos acontecimentos e por isso ele faz o possível para influenciar o rumo destes acontecimentos.

Interesse significa aquilo que está “no meio de”, que relaciona duas coisas que estariam, de outra forma, afastadas: as capacidades do aluno (que estão num estado inicial) e os objetivos do professor (no limite distante deste). Entre eles situam-se as dificuldades que precisam ser ultrapassadas e recursos que precisam ser utilizados. Tornar o material interessante de maneira sensata significa trazer as tendências atuais, evidenciá-las ao agente e fazê-lo compreender a conexão existente, mas que pode ainda não ter sido vista por ele, entre os objetivos (do professor) e as capacidades efetivas (do agente). (DEWEY, 1959)

O percurso que é necessário percorrer entre as capacidades atuais e um estado futuro objetivado depende também da atitude do agente, que, para o autor, corresponde àquilo que se entende por vontade, que possui dois fatores relevantes: um ligado à previsão dos resultados e o outro com o grau de influência que o resultado previsto tem sobre a pessoa. Nesse sentido, uma atitude dinâmica é aquela que busca ponderar os objetivos e conceber as conseqüências das ações. Já uma atitude considerada “acomodada” ilude o indivíduo com relação à conseqüência de seus atos, selecionando e focando um ou outro elemento agradável e negligenciando todas as circunstâncias concomitantes. A maioria das pessoas é desviada de um rumo de ação planejado devido a obstáculos inesperados ou ao aparecimento de estímulos e atividades mais atrativas (no curto prazo). (DEWEY, 1959)

Para Dewey (1959), uma pessoa que tenha sido ensinada a ponderar os seus atos, a praticá-los de livre vontade é uma pessoa disciplinada. Se a esta capacidade for associada um poder de persistir na direção escolhida, não obstante as distrações, confusões ou dificuldades que possam surgir, teremos a essência da disciplina. Disciplina significa poder de controle, domínio dos recursos disponíveis para se atingir resultados esperados. Saber o que se tem que fazer e decidir fazê-lo prontamente, utilizando os meios necessários é ser disciplinado. Nesse sentido, interesse e disciplina andam necessariamente juntos. Só há disciplina quando há interesse.

Finalmente, aprendizagem, para o autor, se trata de um processo de reconstrução contínua da experiência, que ocorre permanentemente durante a ação, interação, reflexão e pensamento dos indivíduos. A experiência reflexiva surge de uma indagação, problema ou objetivo que leva o indivíduo a um momento de reflexão para buscar alternativas, que reorganizam a sua experiência descobrindo novas conexões entre ações e conseqüências. Nesse sentido a aprendizagem não se dá apenas na prática, na ação, mas sim quando a pessoa é capaz de refletir sobre a ação, reorganizá-la e reconstruir a sua experiência continuamente.

Influenciado pelas ideias de Dewey (1959), David Kolb (1997) introduz o modelo de aprendizagem vivencial que busca demonstrar como as pessoas aprendem. Em seu modelo, o autor traça quatro pilares que formam um ciclo (figura 5): experiência concreta (EC), observações e reflexões (OR), formação de conceitos abstratos e generalizados (CA), e teste das implicações dos conceitos em novas situações (EA – experimentação ativa). Para o autor, a execução deste processo de aprendizagem é complexo devido à dificuldade em desempenhar estas habilidades, que são conflitantes (agir e refletir). Por isso, o aprendiz precisa escolher constantemente o conjunto de habilidades a desenvolver em cada momento da aprendizagem, gerando o que o autor chama de dialética do processo de aprendizagem,

quando se cria uma tensão entre a experiência prática e a interpretação e a reflexão dos dados coletados.

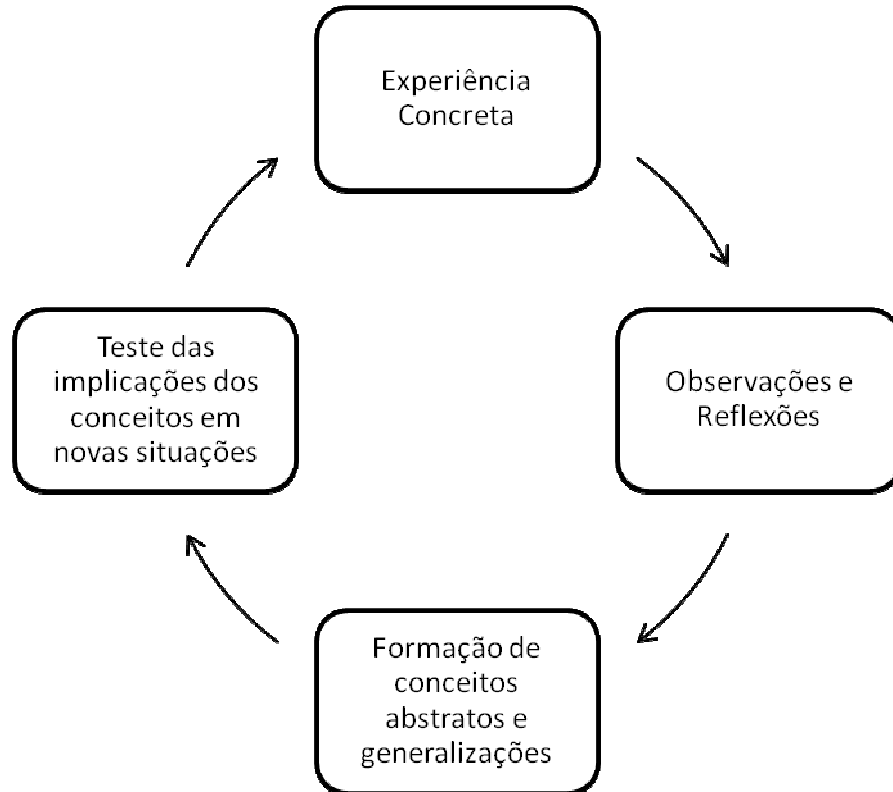


Figura 5 – Ciclo de Kolb
Fonte: Kolb (1997)

Kolb (1997) ressalta que as pessoas possuem seus próprios estilos de aprendizagem que tendem a ser mais concentrados em um dos lados desta dialética. Alguns mais pragmáticos, voltados a questões práticas, com menor capacidade analítica e reflexiva; já outros mais observadores, capazes de formular teorias e pontos em comum entre ideias distintas, mas sem interesse em aplicá-las. Nesse sentido, o autor propõe que entender a maneira como as pessoas aprendem e resolvem problemas pode gerar melhorias no planejamento das situações de aprendizagem.

Para isso, Kolb (1997) desenvolveu o LSI (Learning Style Inventory) que visa medir as forças e as fraquezas dos aprendizes com relação ao seu estilo de aprendizagem (inventário inserido no instrumento de pesquisa deste estudo, demonstrado no anexo B deste trabalho, parte 5). Após a aplicação em suas pesquisas de campo, com grupos de gestores estudantes de administração, Kolb (1997) revelou quatro diferentes tipos dominantes de estilos de aprendizagem, para os quais deu os nomes de:

- a) convergente (CA e EA) – aplicação prática de idéias, se saem bem em testes de uma resposta certa, concentram-se em problemas específicos, preferem lidar com coisas a pessoas, possuem interesses técnicos específicos, muitos são engenheiros.
- b) divergente (EC e OR) – alta capacidade de imaginação, capacidade de ver situações concretas a partir de várias perspectivas, geradores de idéias (brainstorming), imaginativos, emotivos, se interessam por pessoas e artes, tendem a se especializar em áreas humanas (gestão de pessoas).
- c) assimilador (CA e OR) – capacidade de criar de modelos teóricos, raciocínio indutivo – assimilar observações desconstruídas e transformá-las numa explicação integrada, menos preocupados com pessoas e mais com conceitos abstratos, mas não com o uso prático das teorias. Para eles é mais importante que a teoria seja precisa e sólida em sua lógica. Ciências básicas, pesquisa e planejamento.
- d) acomodador (EC e EA) – realizador, executor de planos, envolve-se em novas experiências, arrisca mais, sobressai-se em situações nas quais precisa adaptar-se a circunstâncias específicas. Quando a teoria ou os planos não se encaixam nos fatos, descartam estes planos e teorias (o assimilador, por exemplo, tenderia mais a reexaminá-los), gostam de pessoas, mas são tidos como impacientes e pressionadores, formação tende a ser em áreas técnicas ou práticas (administração). Funções orientadas à ação (marketing ou vendas).

Ao fazer uma análise sobre os estilos de aprendizagem na área da administração, Kolb (1997) ressalta o conflito existente entre os estilos de aprendizagem dos alunos, normalmente gerentes que procuram a universidade em meio à carreira, e professores, acadêmicos e teóricos, muitas vezes sem a experiência prática dos alunos. Nesse contexto, o autor destaca a importância da integração dos estilos de aprendizagem analítico dos professores e prático dos alunos para o sucesso da aprendizagem. Caso contrário, os conflitos de valores criados entre alunos e professores podem invalidar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, cabe ao professor desempenhar o papel de facilitador do processo de aprendizagem que deve ser autodirigido. A exemplo, o autor cita aplicação de jogos, simulações e exercícios. A teoria de estilos de Kolb (1997) propõe-se, em última instância, em conscientizar as pessoas de seu próprio estilo e dos modos alternativos que se encontram ao seu dispor. Ainda, busca conscientizar aqueles que planejam as experiências de aprendizagem para que considerem estas diferenças de estilo neste processo e no momento de sua aplicação.

A figura 6 a seguir elucidada com mais clareza os estilos de aprendizagem e suas dimensões. O gráfico, apresentado na figura 6, demonstra as bases das dimensões, onde se encontram a experiência concreta de um lado e a conceituação abstrata de outro (dimensão concreto/abstrato) e a segunda dimensão (ativo/reflexivo) composta pelos opostos experimentação ativa e observações e reflexões.

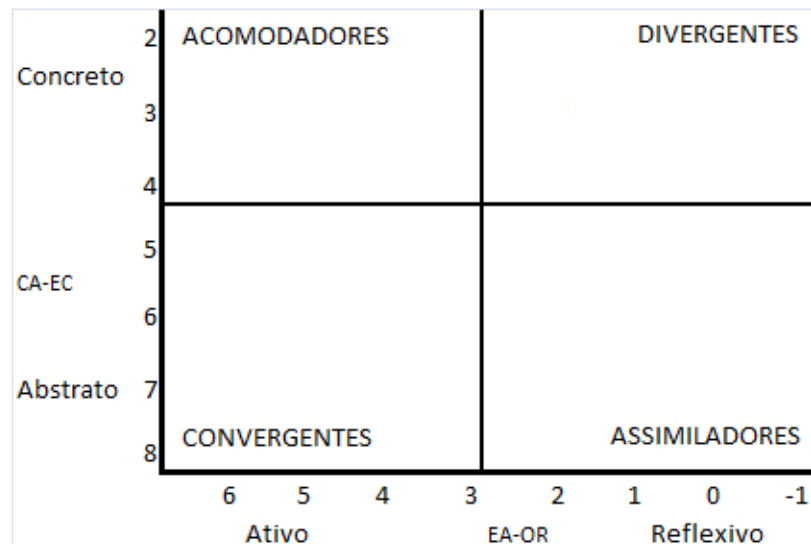


Figura 6 – Matriz de dimensões e estilos de aprendizagem

Fonte: Adaptado de Kolb (1997)

A primeira dimensão (concreto/abstrato) sugere que uma maior capacidade de abstração resulta no desenvolvimento de habilidades tais como separação do próprio ego das experiências, responder pelos próprios atos e verbalizá-los, mudar de ponto de vista de forma refletida, aprender o essencial de um todo, desmembrar um todo em partes e sintetizá-las, hierarquizar conceitos, planejar o futuro, assumir atitudes com base no que é mais factível, pensar e agir simbolicamente. Por outro lado, a concretude representa a ausência dessas habilidades, a imersão nas próprias experiências imediatas e a dominação por essas experiências. A criatividade, entretanto, requer uma alta parcela de concretude para a liberdade das restrições normalmente advindas de conceitos abstratos pré-formados.

Com relação à segunda dimensão, Kolb (1997) apresenta que a capacidade de reflexão sinaliza crescimento na medida em que manipula símbolos e imagens. A reflexão tende a inibir a ação e vice-versa. Orientações ativas podem impedir o desenvolvimento de conceitos analíticos do processo de aprendizagem, onde reside a segunda dialética deste processo.

A questão da dialética entre ação e reflexão é um dos maiores desafios não apenas nos processos de aprendizagem, mas na própria vida organizacional. Gosling e Mintzberg (2003)

trazem que muitas organizações enfrentam dois grandes problemas relacionados aos seus gestores. O primeiro refere-se aos gestores focados na ação que possuem dificuldades em parar para refletir sobre as situações que encaram. O segundo diz respeito àqueles que estão tão envolvidos no processo reflexivo de seus problemas que não conseguem agir rápido o suficiente diante da velocidade das demandas inesperadas. A eficácia de um processo gerencial, e, neste caso de um processo de aprendizagem, encontra-se entre a ação concreta e a reflexão abstrata. Ação sem reflexão é imprudente. Reflexão sem ação é passiva. A combinação dessas “mentalidades”, quando o pensamento reflexivo encontra o fazer prático, é a chave da eficácia de qualquer processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, muitos eventos e processos de educação, formação, treinamento e desenvolvimento são falhos com relação ao equilíbrio entre a teoria e a prática. Para Schön⁹ (1987 *apud* ROGLIO, 2006), há a necessidade de uma revisão do papel do instrutor, o qual precisa ser mais ativo, promover diálogo com os estudantes e desempenhar uma papel mais de *coach* do que de um professor tradicional. Quando há o estabelecimento de um diálogo eficaz entre instrutor e aluno, a aprendizagem é transformada em reflexão em ação, que promove a descoberta de novos significados e novas formas potenciais de interpretar e resolver problemas. O instrutor, então, assume um papel modelo aos estudantes, especialmente quando ele reflete apoiado no seu “conhecimento em ação” e experiências, encorajando os alunos a fazerem o mesmo.

Quando o diálogo é estabelecido entre alunos e instrutor, este torna-se capaz de entender como os alunos estão fazendo sentido daquilo que estão recebendo em aula, e de usar suas colaborações para avaliar e guiar o seu acompanhamento. Nessa abordagem, o uso instrucional das contribuições inesperadas pode ser uma fonte eficaz para desenvolver a prática reflexiva. (FORREST; PETERSON, 2006)

Na sala de aula, portanto, é necessário que o instrutor conte com estratégias de ensino tanto para encorajar os alunos a desempenharem um papel ativo e contribuírem com suas experiências, como para desenvolver experiências alternativas e atividades vivenciais através do uso de estudos de caso, dramatização, jogos, dinâmicas, trabalhos em grupo, entre outras, usadas para motivar a ação e a reflexão por meio de simulações de situações reais. (KOLB, 1997; ROGLIO, 2006)

⁹ SCHÖN, D.A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

O entusiasmo e a paixão do professor ao apresentar ideias, conceitos e estruturas que representem diferentes maneiras de enxergar a realidade, propiciar um ambiente livre para discutir ideias em sala de aula, e mediar os diálogos reflexivos criados pela análise das atividades vivenciais são os principais desafios do instrutor. (ROGLIO, 2006) Para a autora, aliados a estes desafios, o instrutor ainda precisa ter cuidado e cautela com alguns riscos que corre ao longo do processo reflexivo: não exagerar ou ultrapassar a abertura pública de questões privadas ou sigilosas, lidar com julgamentos negativos e manifestações de resistência e revelar confusões ou dilemas.

Conforme demonstrado no capítulo anterior, o processo de administração do tempo consiste em um conjunto de hábitos de planejamento, priorização, reflexão e atenção. Nesse sentido, identificou-se a abordagem experiencial com foco no desenvolvimento individual (mudança de comportamento) como a mais apropriada para a aprendizagem das práticas de administração do tempo.

As teorias de Dewey (1959) e Kolb (1997) abordadas nesta seção buscaram esclarecer o processo de aprendizagem experiencial. E, finalmente, o aprofundamento do dilema ação-reflexão trazido por Schön¹⁰ (1987 *apud* ROGLIO, 2006) e Roglio (2006), e uma breve introdução sobre o papel do instrutor neste contexto abordado pelo mesmo autor, bem como por Forrest e Peterson (2006), ampliaram a contribuição teórica deste capítulo para o problema de pesquisa.

Tendo em vista que o ambiente onde os processos de aprendizagem em foco neste trabalho iniciam na sala de aula, buscou-se uma breve revisão sobre a educação de adultos, público-alvo do curso analisado nesta pesquisa. Nesse âmbito, devido à sinergia que a noção de andragogia, abordada por Knowles (2009), demonstrou com o que se estava buscando explorar sobre métodos de ensino de adultos, optou-se por introduzir no trabalho uma seção com uma breve visão geral sobre este conceito com base neste autor.

¹⁰ SCHÖN, D.A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

3.1 ANDRAGOGIA

Segundo Knowles (2009, p.40), o modelo de educação que persistiu até o século XX foi o da pedagogia, que significa “a ciência de ensinar crianças”. Para o autor, a aprendizagem de adultos, por muitos anos, foi negligenciada. Embora até hoje se verifiquem práticas de aprendizagem voltadas para adultos com base na pedagogia, desde o final da década de 40 já haviam estudos sobre as diferenças de aprendizagem entre crianças e adultos.

O termo andragogia foi criado em 1967 pelo educador iugoslavo Dusan Savicevic para conceituar um modelo integrado de aprendizagem de adultos e diferenciá-lo da teoria de aprendizagem de jovens e crianças chamada pedagogia. O modelo pedagógico atribui ao professor a responsabilidade pelas decisões sobre o que, como e quando será aprendido pelo aluno. Esse método determina ao aluno um papel submisso de seguir instruções definidas pelo professor. (KNOWLES, 2009)

Tendo em vista o conceito psicológico da noção de adulto como aquele que possui um autoconceito de ser responsável pela própria vida e ser autodirigido, e a redução ou fim do nível de dependência que marca a transição da infância para a vida adulta, é que os métodos de aprendizagem pedagógica em adultos passaram a ser questionados. Assim o modelo andragógico proposto pelo autor difere do modelo pedagógico acerca de seis suposições que analisam ambos os métodos, demonstrados o quadro 6 a seguir.

Suposição	Pedagogia	Andragogia
A necessidade de saber	Os aprendizes aprendem o que o professor ensina independentemente de como aquilo se aplicará na sua vida.	O aprendiz precisa aprender para praticar na sua vida ou no seu trabalho.
O autoconceito do aprendiz	Personalidade dependente.	Responsáveis pelas suas decisões, capazes de se autodirigir.
O papel da experiência	A experiência do aprendiz vale muito pouco para a aprendizagem, ao contrário da experiência do professor que possui maior valor.	A ênfase da andragogia está nas técnicas experienciais, que utilizam a experiência dos aprendizes ao invés de técnicas de pura transmissão de conteúdo.
Prontidão para aprender	O aprendiz fica pronto para aprender o que o professor diz que ele deve aprender se quiser passar de ano.	O adulto fica pronto para aprender quando precisa se capacitar para enfrentar situações na vida real.
Orientação para a aprendizagem	Orientação centrada na matéria (disciplina), de acordo com a lógica do conteúdo especializado e fragmentado.	Centrados na vida, tarefa ou resolução de um problema real.
Motivação	Aprendiz motivado por fator externo (notas e pressões do professor e dos pais).	Motivados por fatores externos (melhor emprego, promoções) e internos (satisfação, autoestima, qualidade de vida).

Quadro 6 – Diferenças entre os modelos pedagógico e andragógico

Fonte: Knowles (2009)

Embora, a partir das informações relacionadas no quadro 6 comparativo, os modelos possam parecer opostos, ou que a andragogia seja melhor que a pedagogia, ou que um é só para crianças e outro só para adultos, as experiências empíricas demonstraram que existem tanto crianças que aprendem melhor em modelos andragógicos de educação, como o oposto, adultos que aprendem melhor em modelos pedagógicos de educação. Assim, o maior desafio para os educadores é conciliar os modelos de aprendizagem utilizados de acordo com o perfil dos aprendizes. (KNOWLES, 2009)

O modelo andragógico de aprendizagem descreve de maneira poderosa, mas incompleta, o comportamento da aprendizagem de adultos. Para Knowles (2009) o sistema andragógico possui como característica essencial a sua flexibilidade. Não há, portanto uma ideologia ou modelagem padrão sobre o seu funcionamento, pois os elementos que o compõem (quadro 7) podem ser adotados ou adaptados completa ou parcialmente.

Elemento	Abordagem pedagógica	Abordagem andragógica
1 Preparar os aprendizes	Mínima	Fornecer informações, Preparar para a participação, Ajudar a desenvolver expectativas realistas, Começar a pensar nos conteúdos
2 Clima	Orientado à autoridade, Formal, Competitivo	Tranquilo, Confiante, Respeito mútuo, Informal, caloroso; Colaborativo, apoiador; Abertura e autenticidade; Humanidade
3 Planejamento	Pelo professor	Mecanismo de planejamento mútuo por aprendizes e facilitador
4 Diagnóstico das necessidades	Pelo professor	Através da avaliação mútua
5 Definição de objetivos	Pelo professor	Através de negociação
6 Desenho dos planos de aprendizagem	Lógica do assunto Unidades de conteúdo	Sequenciado de acordo com a prontidão. Unidades de problemas
7 Atividades de aprendizagem	Técnicas de transmissão	Técnicas experienciais (investigação)
8 Avaliação	Pelo professor	Novo diagnóstico mútuo das necessidades. Mensuração mútua do programa

Quadro 7 – Elementos do processo da andragogia

Fonte: Knowles (2009)

O quadro 7 demonstra algumas orientações que podem ser seguidas na elaboração de uma programa de ensino de adultos. Neste trabalho essas orientações aparecem como uma opção que pode ter dois fins. Primeiramente a verificação sobre a sua atual aplicação nos programas de ensino em administração do tempo citados posteriormente. E, por último, como sugestão de aplicação futura no programa específico analisado neste trabalho.

Tendo em vista este ambiente de sala de aula como ponto de partida do processo de aprendizagem em administração do tempo neste trabalho, faz-se necessário um aprofundamento sobre a noção de treinamento e desenvolvimento, que caracteriza este ambiente nas organizações, bem como seus impactos nos indivíduos que são o seu público-alvo.

4 IMPACTOS EM TREINAMENTO & DESENVOLVIMENTO

Segundo Vargas e Abbad (2006), a expressão “treinamento e desenvolvimento” surgiu no contexto da criação da ASTD (American Society of Training and Development), no início da década de 40. Esta instituição, situada no estado norte-americano de Louisiana, cujo nome original era American Society of Training Directors, surgiu de reuniões de um comitê de treinamento da American Petroleum Institute, devido às necessidades de treinamento de pessoal nos tempos de guerra.

A evolução desses encontros e a abrangência do escopo das reuniões para o âmbito organizacional passaram a ter como objetivo a elevação do padrão e do prestígio dos profissionais da área de treinamento das empresas bem como sua própria educação e desenvolvimento. Nesse contexto, até a década de 70, falava-se apenas em treinamento dentro da instituição. O termo *desenvolvimento* foi criado no fim da década de 70, pelo professor de educação de adultos da George Washington University, Leonard Nadler, quando a instituição passou a se chamar, enfim ASTD, bem como se internacionalizou. A partir de então, a área de T&D passou a ganhar força e seus conceitos passaram a ser discutidos e avaliados sistematicamente.

Mais recentemente, Eboli (2008) aborda a introdução da noção de educação corporativa que busca articular elementos da área de T&D com as estratégias da organização e as noções de competências, educação, desenvolvimento, aprendizagem e gestão do conhecimento. Para a autora, essa transição é marcada pelo surgimento das Universidades Corporativas, no final do século 20, que são as responsáveis pelo processo de passagem dos tradicionais centros de treinamento e desenvolvimento para uma preocupação mais ampla e abrangente com a educação de todos os colaboradores. Esta breve introdução trazida por Eboli demonstra que a noção T&D tem, cada vez mais, perdido espaço na área de gestão de pessoas para temas mais atuais e abrangentes. Todavia, para manter o foco nas questões centrais do presente estudo não será possível aprofundá-la. Até porque, segundo a própria autora, grande parte das ideias que fazem parte da noção de educação corporativa ainda existem só em teoria para a maioria das empresas brasileiras.

Assim, a noção de treinamento mais divulgada no ambiente organizacional é vista como um processo intencional voltado à melhoria de um desempenho específico na organização, desenhado a partir dos objetivos pretendidos e das características do público-alvo do treinamento, com possibilidade de ser transmitido através de diferentes meios - como

sala de aula, tecnologias, estudos independentes ou a combinação dessas abordagens - e, preferencialmente, com seus impactos avaliados. (VARGAS; ABBAD, 2006)

Para Freitas *et al.* (2006), as ações de T&D nas organizações são promovidas com a intenção de produzir efeitos como o de prover informações, desenvolvimento habilidades motoras ou intelectuais, bem como estratégias cognitivas e atitudes que possam aumentar o grau de competência dos indivíduos no desempenho de papéis e funções atuais ou futuras. Neste sentido, mensurar os impactos destas ações significa avaliar em que grau os esforços e investimentos despendidos em T&D geram os resultados esperados.

O conceito de impacto em T&D refere-se à influência que os eventos instrucionais exercem sobre o desempenho dos participantes destes eventos, portanto, em primeira análise, associa-se a um nível individual. Embora a literatura acerca de impactos em T&D abranja questões sobre estes impactos no nível organizacional, este estudo possui seu foco dirigido para a instância individual.

Conhecidos também pelos nomes *transferência de treinamento*, *transferência de T&D*, *transferência de aprendizagem* (especialmente usados na psicologia), *impactos no cargo*, *mudanças no cargo*, e termos similares (usados mais especificamente nas pesquisas em T&D) os impactos em T&D dizem respeito, de maneira geral, ao grau em que os participantes aplicam, em seus trabalhos, os conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) adquiridos em T&D (FREITAS *et al.*, 2006). O que significa que as pessoas aprendem um conjunto de CHAs e transferem essa aprendizagem para uso em outro contexto de sua vida profissional e pessoal, ou seja, o conceito de transferência de aprendizagem inclui, em sua essência, a questão da mudança na forma de desempenhar as atividades.

Kirkpatrick (2005) aborda a questão do desafio da transferência da aprendizagem para o comportamento. O autor afirma que qualquer treinamento só será efetivo de acordo com o grau em que ele for apropriadamente implementado. Nessa mesma linha, Freitas *et al.* (2006, p.491) sugere o conceito de impacto de T&D como “a ocorrência de melhorias significativas no desempenho específico ou geral da pessoa treinada, como resultado da aplicação, no trabalho, dos CHAs aprendidos em T&D”.

A mensuração destes impactos pode ser realizada de diferentes maneiras. Uma delas é o instrumento (figura 7) desenvolvido por Abbad¹¹ (1999 apud FREITAS *et al.*, 2006) utilizado, de forma adaptada, no instrumento aplicado na pesquisa deste estudo (anexo B – parte 2). Tal medida foi desenvolvida pelos autores com base na revisão dos conceitos de

¹¹ ABBAD, G. Um modelo integrado de avaliação de impacto do treinamento no trabalho – IMPACT. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

transferência de aprendizagem e nos elementos teóricos descritos em modelos clássicos como o de Kirkpatrick (2005).

Itens do instrumento de impacto do treinamento em largura ou amplitude de Abbad (1999)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizo, com frequência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no treinamento. 2. Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no treinamento. 3. As habilidades que aprendi no treinamento fizeram com que eu cometesse menos erros, em meu trabalho, em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento. 4. Recordo-me bem dos conceitos ensinados no treinamento. 5. Quando aplico o que aprendi no treinamento executo meu trabalho com maior rapidez. 6. A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do treinamento. 7. A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do treinamento. 8. Minha participação no treinamento serviu para aumentar minha motivação para o trabalho. 9. Minha participação nesse treinamento aumentou minha autoconfiança. (Agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso.) 10. Após minha participação no treinamento, tenho sugerido, com mais frequência, mudanças nas rotinas de trabalho. 11. Esse treinamento que fiz tornou-me mais receptivo a mudanças no trabalho. 12. O treinamento que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.

Figura 7 – Itens do instrumento de impacto do treinamento em largura ou amplitude

Fonte: Freitas *et al.* (2006, p. 494)

Em 1954, Kirkpatrick (2005) publicou a primeira versão da teoria de avaliação de treinamento, denominada por alguns de “modelo ou níveis de avaliação de Kirkpatrick”. Para o autor, a avaliação de programas de treinamento deve ser feita em quatro níveis: reação, aprendizagem, comportamento e resultados apresentados individualmente a seguir. O nível de comportamento proposto pelo autor (terceiro nível) equivale à noção de impacto apresentada por Abbad, Gama e Andrade (2000). Para esclarecer melhor as diferenças entre os níveis de Kirkpatrick (2005), apresentam-se os mesmos individualmente a seguir.

A avaliação de reação, para Kirkpatrick (2005), demonstra o grau de satisfação imediato dos “clientes” do treinamento. Deve ser medida por, pelo menos duas razões: demonstrar aos participantes a valorização da sua reação e obter sugestões de melhoria a partir da medida das suas reações. Abbad, Gama e Andrade (2000) seguem a mesma linha de definição, entendendo por reações o nível de satisfação dos participantes com a programação, o apoio ao desenvolvimento do curso, a aplicabilidade, a utilidade e os resultados do treinamento.

O autor sugere seis norteadores para a avaliação de reação. São eles:

- a) Determinar o que se quer descobrir
- b) Desenvolver um formulário que quantifique reações.
- c) Encorajar comentários escritos.
- d) Conseguir 100% de respostas imediatas.
- e) Desenvolver um padrão aceitável.
- f) Medir as reações de acordo com o padrão.

O segundo nível de avaliação proposto pelo autor, a avaliação de aprendizagem, diz respeito à extensão em que ocorreu a aprendizagem no programa de treinamento. Este nível diz respeito a três questões: entendimento dos conceitos, princípios e técnicas ensinadas; desenvolver ou aprimorar habilidades; e mudar atitudes. Para estabelecer uma avaliação destes pontos, o autor sugere cinco norteadores:

- a) Medir conhecimentos, habilidades e/ou atitudes antes e depois do treinamento.
- b) Utilizar testes escritos para conhecimentos e atitudes.
- c) Utilizar testes de performance para habilidades.
- d) Obter 100% de respostas.
- e) Se possível, usar um grupo que não recebeu o treinamento para comparar com aquele que recebeu.

Abbad, Gama e Andrade (2000) não ampliam, nesta etapa, a avaliação sobre habilidades e atitudes, restringindo-a ao conhecimento. Para os autores, medir aprendizagem refere-se ao grau de assimilação dos conteúdos ensinados no treinamento, medido em termos de escores obtidos pelo participante em testes ou provas aplicadas pelo instrutor no final do curso.

A avaliação de comportamento, terceiro nível de avaliação de Kirkpatrick (2005), busca conhecer em que extensão o comportamento, no trabalho, mudou como um resultado do treinamento. Para o autor, esse nível é o mais difícil, mas o mais importante de ser medido. Mesmo que tenha havido aprendizagem, se não houver aplicação do que foi aprendido, o treinamento pode ser considerado um fracasso. Além de verificar se houve mudança de comportamento, essa medida é necessária para identificar as razões no caso da mudança não ter ocorrido. É um desafio quase impossível avaliar todos os programas em termos de mudança de comportamento. Mesmo assim, alguns norteadores também são sugeridos para este nível:

- a) Se possível, avaliar antes e depois do treinamento. Caso não seja, avaliar o que de diferente o participante passou a fazer depois.
- b) Permitir tempo para o comportamento mudar.

- c) Entrevistar um ou mais das seguintes pessoas: o participante; o seu chefe; os seus subordinados; outros que observem o seu comportamento.
- d) Conseguir 100% das respostas, ou uma amostra significativa.
- e) Repetir a avaliação em outros momentos apropriados.
- f) Usar um grupo de controle (se possível).
- g) Considerar o custo da avaliação *versus* os benefícios possíveis.

Abbad, Gama e Andrade (2000) chamam de impacto o nível de comportamento. Para os autores, a variável impacto do treinamento no trabalho é definida como a auto-avaliação feita pelo próprio participante acerca dos efeitos mediatos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, auto-confiança e abertura a mudanças nos processos de trabalho. Reconhece-se que essa avaliação também pode ser feita por outras pessoas, como o supervisor, colegas, ou clientes daquele participante.

O último nível de avaliação de treinamento diz respeito à extensão em que os resultados ocorreram devido ao treinamento. Resultados podem ser estabelecidos por uma série de fatores, como redução da rotatividade, melhoria na quantidade e na qualidade de trabalho, redução de perdas em geral e perdas de tempo, aumento nas vendas ou em lucros, e retorno sobre investimentos (ROI). Como no caso da avaliação de comportamento, a avaliação de resultados deve ser feita apenas em programas considerados mais importantes ou mais caros. É recomendado que o ROI seja aplicado em cerca de 5% dos programas da organização. Os norteadores a, b, c, d, e da avaliação de comportamento são igualmente sugeridos pelo autor nesse nível de avaliação.

Para o autor, os níveis de avaliação de treinamento por ele propostos serviram para além dos seus objetivos padrão de avaliação. São usados, também, na modelagem de programas de treinamento. Departamentos de treinamento nas organizações oferecem uma variedade de cursos, desde Administração do Tempo, até Construção de Equipes, ou Efetividade em Vendas, mas nunca tendo certeza se os cursos estão alinhados com uma necessidade identificada do negócio. Uma nova abordagem conduz o líder de treinamentos a uma identificação das necessidades com o líder da ponta da organização. É nesse ponto que o modelo dos quatro níveis pode ser utilizado em outro contexto e de trás para frente. Começando pelo nível quatro, para determinar com os principais gestores os resultados finais esperados, para então verificar os comportamentos necessários para atingi-los (nível três), com base nisso identificar conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas ao comportamento esperado (nível dois) e, por fim, pensar em como envolvê-los positivamente para que estejam receptivos às mudanças desde o início (nível um).

A abordagem original de Kirkpatrick (2005) sugere que as variáveis dos quatro níveis de avaliação propostos possuem entre si um forte relacionamento positivo. Abbad, Gama e Andrade (2000), porém, não confirmam em seus achados tal correlação. Em pesquisa que buscou relacionar variáveis dos três primeiros níveis, os autores, encontraram correlação forte e significativa apenas entre reações e impactos. Resultados de aprendizagem, por sua vez, não demonstraram correlação com impactos, embora tenham demonstrado baixa correlação com reações. Para os autores, os dados da literatura a respeito dos relacionamentos entre os níveis de avaliação são contraditórios e inconclusivos. Não é o objetivo desta seção, entretanto, estender este debate.

Finalmente, ao abordar o desafio da transferência da aprendizagem de treinamentos para o comportamento, Kirkpatrick (2005) a compara com a transferência da aprendizagem de orientações para perda de peso. Para ele, a razão que faz uma pessoa mudar um comportamento após os conhecimentos obtidos em um treinamento é a mesma que faz uma pessoa realizar uma dieta após ser instruída para tal (por um nutricionista, livro, grupo de emagrecimento, etc): muita disciplina e esforço contínuo. No mesmo sentido, a falta de disciplina e de paciência são as razões que levam qualquer programa (de treinamento ou alimentar) ao fracasso. Para o autor, a resistência à mudança é algo natural, ou seja, as pessoas sempre tendem a manterem-se em suas zonas de conforto e evitarem o esforço. Por isso, o desafio de se transferir aprendizagem ao comportamento é grande, pois vai contra a própria natureza humana.

Esta seção esclarece o conceito, os passos necessários para a mensuração e a dificuldade da obtenção de impactos efetivos em T&D. Este escopo conceitual orienta uma parte da pesquisa desenvolvida neste estudo. O objetivo geral do estudo, porém, é mais amplo do que a noção de impacto aqui esclarecida, e busca identificar o desenvolvimento de competências a partir dos cursos analisados. Por isso, necessita-se esclarecer a noção de competências e, posteriormente, a sua articulação com as noções previamente abordadas de aprendizagem e impactos em T&D. Para isso, a próxima seção apresenta algumas noções acerca do tema competências individuais.

5 COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS

Por se tratar de um processo que transita por diferentes campos disciplinares e formas de abordagem nos campos organizacional e acadêmico, a evolução do conceito de competência gera uma ideia de heterogeneidade, intangibilidade e articulação complexa (RUAS, 2005). Entretanto, de fato a consolidação da noção de competência teve suas origens no debate social público no final da década de 90, com o deslocamento do referencial da qualificação do emprego para a qualificação do indivíduo, mediante o quase consumado abandono da noção de ocupação. As ideias mais atuais foram introduzidas por Zarifian (2001) e Le Boterf (2003).

Para Zarifian (2001), as inúmeras mudanças no ambiente externo e interno das organizações promoveram a necessidade de contínuas mudanças nos modelos de gestão de pessoas ao longo dos anos, que se resumem aos conceitos de evento, comunicação e serviço. Por evento, o autor entende como aquilo que “ocorre de maneira parcialmente imprevista, inesperada, vindo perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, superando a capacidade da máquina de assegurar sua auto-regulagem” (ZARIFIAN, 2001 p.41). Desta forma, o indivíduo precisa enfrentar o evento e resolver os problemas por ele gerados. Assim, o grau de experiência dos profissionais passa a não mais ficar atrelado ao seu tempo de função e sim da quantidade e variedade de eventos enfrentados e da qualidade da sua organização, que permite examiná-los a fundo.

Para Ruas (2005), a apropriação do conceito de *evento* está associada à concepção da noção de competência em sua dimensão individual. Para Zarifian (2001), a união dos conceitos de evento, comunicação e serviços refletem as mutações ambientais onde se inicia o esboço do conceito de competência em três abordagens complementares sobre a sua lógica. Num primeiro momento, competência é quando o indivíduo toma a iniciativa e assume a responsabilidade dadas as situações profissionais com as quais se depara. O aprimoramento deste conceito vê competência como o entendimento prático dessas situações apoiado em conhecimentos adquiridos e transformados enquanto a diversidade de situações aumenta. A evolução do conceito, por sua vez, traz a noção de competência como sendo a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, fazendo com que estes atores compartilhem os resultados de suas ações, assumindo áreas de co-responsabilidade.

Assim, apesar da heterogeneidade de visões acerca da noção de competência, em seus diferentes níveis, neste estudo adotou-se a noção construída a partir das visões de Zarifian

(2001), Le Boterf (2003), Ruas (2001 e 2005), Dutra (2004 e 2008) e Fleury e Fleury (2004) de competência individual como a mobilização de capacidades, conhecimentos e experiências, de forma integrada, para atender as demandas e exigências de determinado contexto, normalmente marcado pelas relações de trabalho, cultura da empresa, imprevistos, limitações de tempo e recursos.

Este conceito de mobilização de capacidades demonstra a necessidade de haver ação associada à noção de competência. Só é possível falar de competência quando há competência em ação, quando há a mobilização do repertório individual nos diferentes contextos (RUAS, 2005; DUTRA, 2004). Ainda, para estes autores, a noção competência é permeada por questões adicionais como entrega e agregação de valor (a competência adiciona valor às atividades da organização (desempenho) e valor social ao indivíduo (auto-realização e autodesenvolvimento), complexidade e espaço ocupacional.

A incorporação destes conceitos permitiu estender o uso da noção de competência no ambiente de gestão de pessoas, especialmente nos aspectos relacionados ao mapeamento de competências individuais ou gerenciais, à remuneração por competências, à avaliação de desempenho por competências e, finalmente, à formação e desenvolvimento de competências.

O último aspecto citado é o que está diretamente relacionado ao tema central deste trabalho. A questão mais evidente relacionada à formação e ao desenvolvimento de competências diz respeito às dificuldades para desenvolver competências num contexto em mutação a partir de sistemas de formação e treinamento convencionais. Neste sentido, esta noção de competências contribui para o entendimento do fato de que a problemática da competência não está colocada apenas no desenvolvimento de capacidades, mas especialmente em sua mobilização contextualizada (DIAS *et al.*, 2008).

Em uma exemplificação da noção de níveis de complexidade de uma competência, Hipólito e Fernandes (2008) demonstram as entregas esperadas em seus diferentes níveis para a competência “orientação para resultados” (quadro 8).

Níveis	Competência: Orientação para resultados
Nível 4	Estabelece os resultados a longo prazo esperados para o negócio que administra, influenciando na definição daqueles esperados para a empresa como um todo.
Nível 3	Participa da definição e estabelecimento de parâmetros e práticas de apuração e análise de resultados da área que apóiem os processos decisórios da empresa.
Nível 2	Estabelece metas e objetivos táticos para a área sob sua responsabilidade, tomando por base os objetivos de resultados definidos para o negócio.
Nível 1	Planeja, administra e controla recursos, respondendo pela sua utilização, bem como pelo cumprimento de prazos e projetos sob sua responsabilidade.

Quadro 8 – Níveis de complexidade de competências.

Fonte: Hipólito e Fernandes (2008, p.162)

O processo de levantamento dos níveis de complexidade ajuda o profissional que passa a conhecer as expectativas da empresa com relação ao seu desempenho no longo prazo e suas possibilidades de crescimento. Ainda, tal levantamento pode servir de base para o estabelecimento de um plano de desenvolvimento mais concreto. Todavia, para avaliar a eficácia destas competências individuais, na tentativa de uma maior aproximação da noção de mobilização desse repertório de capacidades, qualquer processo de avaliação deve englobar instrumentos distintos para buscar abranger a avaliação da competência em ação, o que dificulta sobremaneira este processo que sempre irá possuir uma parcela de subjetividade. (HIPÓLITO; FERNANDES, 2008)

Para concluir este conjunto de capítulos e seções de revisão teórica, cabe uma rápida síntese acerca dos principais pontos abordados até aqui. Os conceitos, métodos e as pesquisas sobre administração do tempo esclareceram as principais visões e resultados práticos sobre o tema. A partir deste entendimento, a abordagem da aprendizagem experiencial pareceu ser a mais adequada ao processo de aprendizagem vinculado aos hábitos de administração do tempo abordados. O conceito de andragogia, por sua vez, foi abordado no sentido de buscar focar este processo de aprendizagem mais amplo para um ambiente de ensino orientado à educação de adultos. Ao abordar este ambiente de sala de aula, estreitando seu foco para o ambiente organizacional, adequou-se a discussão sobre o conceito de treinamento e desenvolvimento e, especialmente, seus impactos e formas de mensurá-los. Finalmente, ampliando o foco para um âmbito de mensuração de resultados da aprendizagem de maneira geral, fez-se necessário o esclarecimento da noção de competências individuais, quando também se verificou a dificuldade de sua mensuração efetiva. No sentido de detalhar melhor o entendimento sobre estes conceitos, o próximo capítulo apresenta uma breve reflexão acerca da articulação entre os temas sobre aprendizagem, impactos e competências, abordados nesta revisão teórica.

6 ARTICULAÇÃO SINTÉTICA ENTRE OS CONCEITOS REVISADOS

Após a revisão das noções de aprendizagem, impactos e T&D e competências individuais, questiona-se acerca das relações entre estes conceitos. No que se assemelham e no que se distinguem? De que forma interagem? Na tentativa de iniciar uma articulação entre estas teorias foi desenvolvido este capítulo, que não pretende necessariamente responder pontualmente a estas questões, tampouco buscar relações de causa e efeito entre os conceitos, mas apenas promover uma breve reflexão sobre como se dá uma possível interação.

Para isso, faz-se, a seguir, uma breve retomada das ideias principais de cada conceito apresentadas pelos autores escolhidos neste trabalho. Para uma melhor visualização dessas ideias e seus respectivos autores, desenvolveu-se a figura 8 a seguir.

NOÇÕES	PRINCIPAIS IDEIAS	AUTORES
APRENDIZAGEM	Aprendizagem pode significar tanto um produto (algo aprendido) como um processo que dá origem a este produto. Os produtos de aprendizagem devem incluir evidências de uma mudança no comportamento.	Argyris e Schön (1998)
	A aprendizagem experiencial é vista como um processo de reconstrução contínua da experiência, que ocorre permanentemente durante a ação, interação, reflexão e pensamento dos indivíduos.	Dewey (1959) Kolb (1997) Knowles (2009) Roglio (2006)
IMPACTOS EM T&D	Grau em que os participantes aplicam, em seus trabalhos, os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos em T&D.	Abbad, Gama e Andrade (2000) Freitas <i>et al.</i> (2006) Kirkpatrick (2005)
COMPETÊNCIA INDIVIDUAL	Mobilização de capacidades, conhecimentos e experiências, de forma integrada, para atender as demandas e exigências de determinado contexto, normalmente marcado pelas relações de trabalho, cultura da empresa, imprevistos, limitações de tempo e recursos.	Dutra (2004 e 2008) Fleury e Fleury (2004) Le Boterf (2003) Ruas (2001 e 2005) Zarifian (2001)

Figura 8 – Resumo dos conceitos centrais da revisão teórica

Fonte: Elaborado pela autora (2010)

Para discorrer brevemente sobre as semelhanças e diferenças entre os três conceitos centrais apresentados na figura 8, propõe-se uma reflexão sobre a articulação destes, ilustrativamente representada na figura 9, esclarecida a seguir.

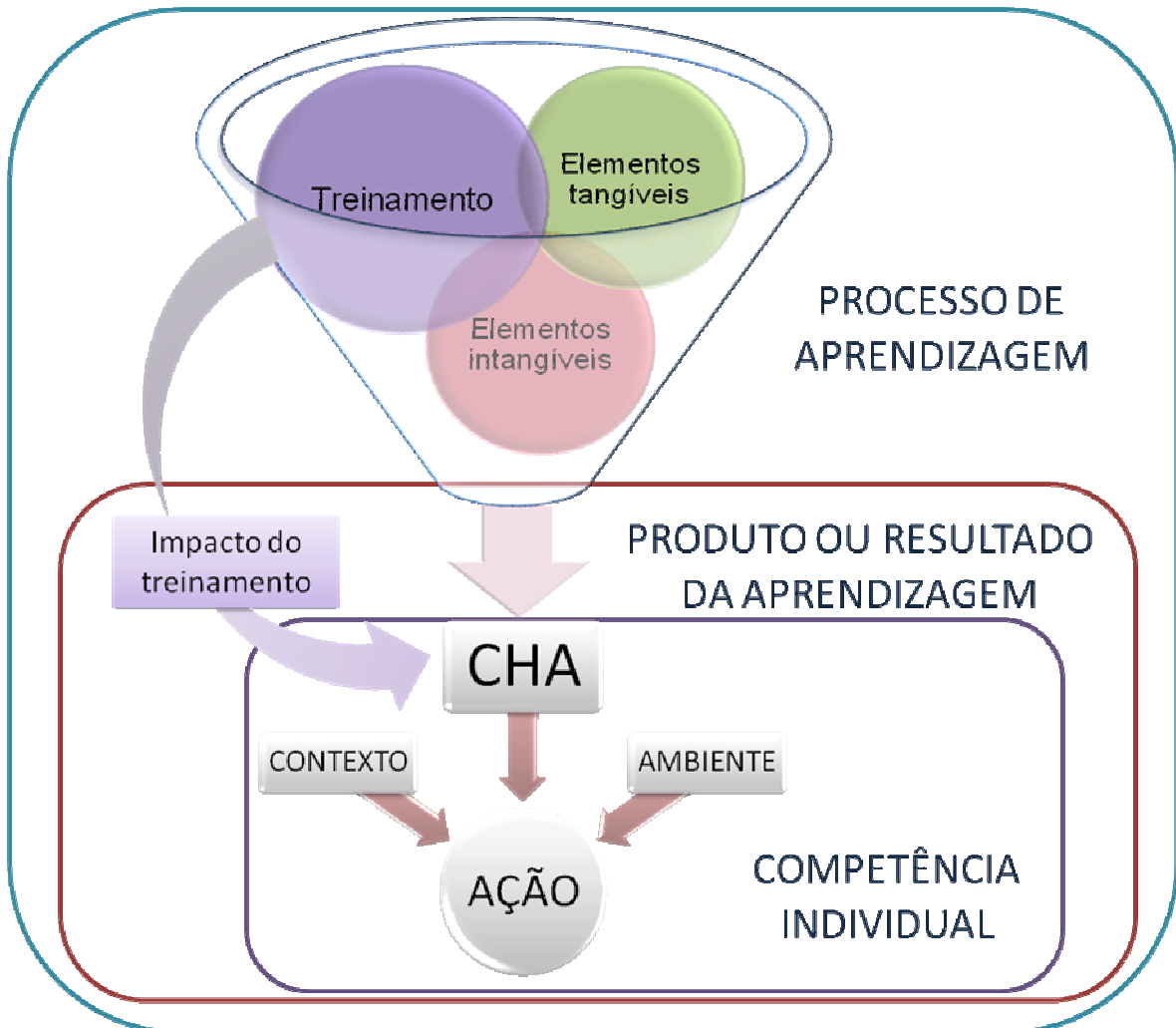


Figura 9 – Articulação entre aprendizagem, impactos de treinamento e competência individual

Fonte: Elaborado pela autora (2010)

Impacto do treinamento é o que a pessoa está aplicando, no seu trabalho, do que aprendeu no treinamento. É importante verificar que os impactos de treinamento possuem uma visão focada no ambiente organizacional. Por se tratarem de ações de treinamento promovidas e investidas pela organização para a busca de resultados para ela (em última instância), os impactos buscam medir os conhecimentos, as habilidades e as atitudes (diretamente relacionadas ao treinamento) desenvolvidas pelo participante no seu trabalho. Trata-se de um conceito bastante focado e específico ao treinamento avaliado (momento de transmissão do conteúdo deste ao aluno) e aos impactos do comportamento do aluno no

trabalho. Por isso, este termo só será usado neste estudo quando a mensuração em questão estiver sendo associada aos impactos no trabalho.

Produto da aprendizagem de um treinamento, por sua vez, inclui os impactos deste, mas parece ser um conceito mais abrangente. Engloba o resultado de todo o processo de aprendizagem, no qual a experiência de treinamento está inserida. É maior do que o momento do treinamento e pode, ou não, incluir o desenvolvimento de uma competência. Além disso, o resultado da aprendizagem não restringe seu foco à aplicação no trabalho dos conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidas. O resultado da aprendizagem pode contemplar a aplicação geral (mudança de comportamento) daquilo que foi aprendido ao longo do processo, e, por isso, será o nome utilizado neste estudo para dizer respeito às questões relacionadas à mensuração de mudanças de comportamento na vida do aluno, de maneira geral (produto ou resultado de aprendizagem).

Processo de aprendizagem é composto por um fluxo de componentes integrados que visam estimular o desenvolvimento de competências, conseguindo ou não atingir este fim. Deste fluxo podem fazer parte uma série de elementos, tangíveis e intangíveis, “mentais e materiais, verbais e não-verbais, textuais e não-textuais, e humanos e não-humanos”,¹² dentre os quais, o evento de treinamento faz parte. Faz parte deste processo a noção de reconstrução contínua da experiência, durante a ação, interação, reflexão e pensamento dos indivíduos¹³ que ocorre continuamente dentro da sala de aula e fora dela.

Desenvolvimento de competências, como apresenta Antonello (2005, p.205), “não é um mero produto de processos e formas de aprendizagem particulares”. É difícil, portanto, delimitar *o que* especificamente gerou o desenvolvimento de uma competência qualquer. Um treinamento, por exemplo, levando-se em consideração os seus impactos, o seu produto de aprendizagem e o processo de aprendizagem no qual está inserido, pode ou não contribuir, em maior ou menor grau, para esse desenvolvimento.

Saber se uma pessoa possui uma competência ou avaliar se esta foi desenvolvida é algo complexo, pois a competência só se manifesta na ação, quando é mobilizada num dado contexto e ambiente. Além disso, tendo como base a noção de eventos (que são cada vez em maior quantidade e mais complexos, segundo Zarifian (2001)), o desenvolvimento de uma

¹² Elementos que fazem parte da noção de aprendizagem apresentada por Gherardi (2005, p.34) introduzidos nesta articulação de conceitos, mesmo sem aprofundamento de análise, apenas para dar conta de uma noção mais abrangente de processo de aprendizagem que se pretendeu desenvolver. Entendeu-se que aprofundar a visão da autora, neste momento, poderia ocasionar a fuga de foco do tema central do estudo, por isso, optou-se por manter a sua contribuição, mesmo sem aprofundá-la.

¹³ (DEWEY,1959; KOLB, 1997; ROGLIO, 2006)

competência se trata de um processo dinâmico de melhoria, que implica em mudança contínua. Por isso, para Hipólito e Fernandes (2008) a avaliação de competências é difícil de ser feita e sempre possuirá uma parcela de subjetividade.

Buscou-se nesta seção desenvolver uma breve reflexão sobre a articulação dos conceitos centrais revisados neste trabalho. Tendo em vista tais reflexões, percebeu-se que, para se conseguir respostas possíveis à questão problema deste estudo - sobre a contribuição de um curso de curta duração no desenvolvimento de competências individuais de administração do tempo - seriam necessárias informações de diferentes tipos e oriundas de fontes distintas. O próximo capítulo apresenta os métodos de pesquisa utilizados para atingir os objetivos de pesquisa do trabalho.

7 MÉTODOS DE PESQUISA

Este capítulo contempla a descrição das escolhas metodológicas para o desenvolvimento desta pesquisa, compreendendo o detalhamento dos métodos adotados, os sujeitos pesquisados, as técnicas e instrumentos de coleta de dados e as formas de tratamento e análise dos dados obtidos.

7.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Gil (2008, p. 26) observa que “método científico é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. Já Marconi e Lakatos (2005, p.83) definem método como “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar os objetivos” da pesquisa. Nesse sentido foram utilizados métodos de pesquisa complementares, conforme demonstra a figura 10.

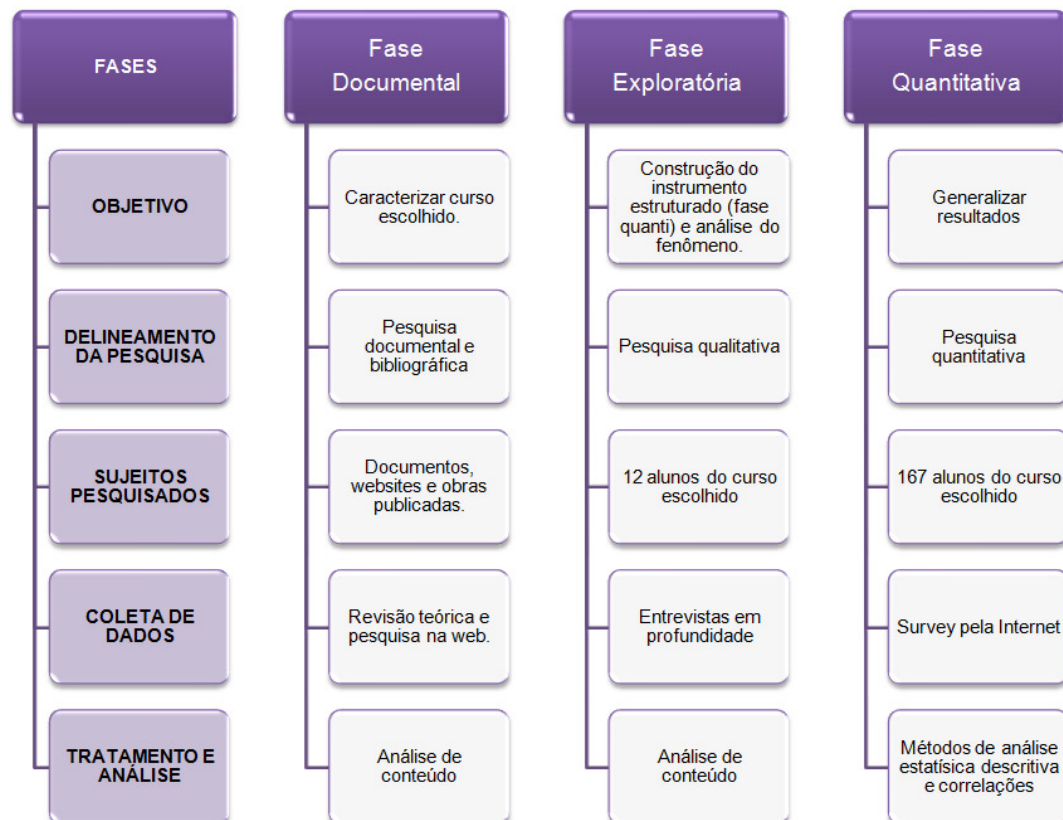


Figura 10 – Fases e métodos de pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora (2010)

Para dar conta do objetivo específico inicial, utilizou-se a pesquisa documental. Segundo Godoy (1995, p.21), esta pesquisa constitui-se no “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares”. Tal tipo de pesquisa faz parte de uma abordagem qualitativa que, para o autor, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, permitindo com que a criatividade e a imaginação levem os investigadores a propostas de trabalho capazes de explorar novos enfoques.

Nesta fase da pesquisa documental foram coletadas informações acerca dos cursos de administração do tempo disponíveis no Brasil para se estabelecer um comparativo que fundamentasse os critérios de escolha do curso por fim analisado neste estudo. Nesse sentido, verificou-se que existem duas categorias de cursos em administração do tempo: 1) desenvolvidos por empresas especializadas em administração do tempo e 2) oferecidos por empresas de treinamento em geral. Estes últimos demonstraram-se mais superficiais do que aqueles ofertados pelas empresas especialistas no tema, devido tanto a menor quantidade e, especialmente, profundidade nos conteúdos abordados, como pela ausência de ferramentas para aplicação, contidas nos cursos especialistas. Assim, apenas três cursos disponíveis no Brasil atendiam aos critérios de profundidade de conteúdo e ferramentas associadas. A autora do estudo, entretanto, possui uma trajetória profissional que lhe permitiu acesso irrestrito à documentos, bibliografia, banco de dados de alunos e informações sigilosas de um desses cursos. Por este motivo foi escolhido o curso posteriormente analisado no primeiro capítulo de análise dos resultados deste trabalho, denominado aqui de curso “P”.

Tendo em vista os demais objetivos deste trabalho, que buscam a generalização de respostas, o estudo parte de uma natureza predominantemente quantitativa, mas expande sua abrangência para níveis qualitativos de análise de dados adicionais. A pesquisa quantitativa é mais adequada para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados e permite a realização de projeções para a população representada. (ALMEIDA, 2009). Dentro desta abordagem, foi realizada uma pesquisa do tipo survey, que, para este mesmo autor, é utilizada quando se trata de um problema sobre o qual se pretende descrever a situação atual, gerando medidas precisas e confiáveis que permitam análise estatística, medindo opiniões, atitudes, preferências, e comportamentos, buscando descrever uma população num momento específico do tempo.

Para realização da survey foi desenvolvida uma fase inicial exploratória, que possui como principal objetivo “esclarecer e mudar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” (GIL, 2008,

p.27). Nesta fase, foram realizadas 12 entrevistas em profundidade visando a obtenção de subsídios para a elaboração do instrumento de coleta de dados da etapa quantitativa. A profundidade e a riqueza de tais respostas, entretanto, possibilitaram não apenas a elaboração do instrumento, como também a obtenção de dados qualitativos relevantes que subsidiam o próprio fenômeno em análise neste estudo. Assim, a fase exploratória, como esclarecido a seguir, gerou: 1) subsídios para elaboração do instrumento estruturado da fase quantitativa, e 2) obtenção de dados qualitativos para análise do fenômeno. Para Gaskell (2002) a pesquisa qualitativa, não se propõe a contar opiniões, mas sim explorar a sua composição e o que está por trás das diferentes visões sobre o mesmo assunto, ampliando do entendimento sobre o fenômeno estudado. Nesse sentido, as subjetividades do pesquisador e dos entrevistados fazem parte dos processos de pesquisa e de análise. As seções seguintes subdividem-se em subseções para o esclarecimento, em separado, de cada uma das fases finais.

7.2 SUJEITOS PESQUISADOS

Gil (2008, p.99-100) afirma que universo ou população “é o conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”. Por sua vez, amostra é definida como um “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população”. Neste trabalho, o universo se trata de todos os alunos que já participaram do curso escolhido para análise. Por ter se tratado de diferentes etapas de pesquisa, cada fase obteve diferentes sujeitos pesquisados, bem como métodos e critérios próprios de escolha dos mesmos. Apresenta-se, nas subseções a seguir, o detalhamento destes critérios e destes sujeitos.

7.2.1 Sujeitos Pesquisados – Fase Exploratória

A etapa exploratória da pesquisa foi elaborada com 12 alunos, de quatro empresas distintas (classificadas como A, B, C e D no quadro 9 a seguir), escolhidas por conveniência, que, segundo Malhotra (2001, p.326), é a técnica de amostragem “que menos tempo consome e a menos dispendiosa”, utilizando-se de critérios que envolveram facilidade de acesso e de

localização. O quadro 9 demonstra a caracterização dos entrevistados desta fase. Para garantir o sigilo dos entrevistados, cada um recebeu uma codificação conforme demonstra a primeira coluna do quadro.

R	Empresa	Idade	Cargo	Escolaridade	Área de formação	S	Tempo que fez o curso
R1	A	36	Vendas	Pós graduado	RP	F	1 ano e 3 meses
R2	A	26	Vendas	Graduação Incompleta	Administração	M	3 anos e 8 meses
R3	A	28	Analista Financeiro	Graduação Completa	Administração	F	1 ano e 1 mês
R4	A	27	Analista de Logística	Graduação Incompleta	Administração	F	1 ano e 9 meses
R5	A	26	Vendas	Graduação Incompleta	RP	F	3 meses
R6	B	29	Analista de Sistemas	Graduação Completa	Engenharia Elétrica	M	7 meses
R7	B	27	Auxiliar Administrativo	Graduação Incompleta	Administração	F	7 meses
R8	B	23	Analista de Sistemas	Graduação Incompleta	Engenharia Elétrica	M	7 meses
R9	B	26	Estagiária de Produção	Graduação Incompleta	Administração	F	7 meses
R10	B	26	Coordenador de Produção	Graduação Completa	Engenharia Elétrica	M	7 meses
R11	C	31	Coordenadora Comercial	Pós graduado	Administração	F	8 meses
R12	D	56	Diretor	Pós graduado	Administração	M	10 meses

Quadro 9 – Caracterização dos entrevistados – fase exploratória

Fonte: Elaborado pela autora (2010)

7.2.2 Sujeitos Pesquisados – Fase Quantitativa

Richardson (1985) cita a existência de três tipos fundamentais de amostras: acidental, intencional e probabilística (aleatória ou ao acaso). A amostra acidental para o autor, diz respeito ao subconjunto da população que se é possível obter, porém sem plena segurança de que constitua uma amostra exaustiva de todos os possíveis subconjuntos do universo. O processo de amostragem deste trabalho enquadra-se nesta categoria, por ter se tratado de uma pesquisa feita pela internet.

Segundo Freitas, Janissek-Muniz e Moscarola (2004, p.12), a internet oportuniza uma forma de coleta e de disseminação das informações nunca antes possível de ser realizada. “O pesquisador não está mais limitado pelas restrições de tempo, custo e distância, possuindo um

acesso mundial praticamente instantâneo, com despesas mínimas”, consolidando-se como uma das melhores opções em pesquisa atualmente.

Segundo Bohnen (2007), o retorno médio em pesquisas por email nas quais o respondente não conhece o remetente da mensagem é de 1%. No caso desta pesquisa, o remetente da mensagem foi da própria empresa de cujos respondentes foram alunos. Por este motivo estimou-se um retorno significativamente maior, o que, de fato, ocorreu, conforme demonstrado a seguir.

Para se ter uma base consistente de respondentes a pesquisa foi enviada para todos os alunos - que possuíam em seu cadastro a informação de endereço de email - dos cursos do tipo escolhido para o trabalho (apresentado no próximo capítulo) realizados nos anos de 2007, 2008 e 2009, totalizando 1522 alunos.

Conforme observado no quadro 10 a seguir, 110 emails foram rejeitados. Os motivos padrão de rejeição são: caixa postal cheia, domínio inválido ou usuário inválido. Duas pessoas optaram por não receber mais emails deste remetente. Uma não especificou o motivo e a outra devido ao tamanho da mensagem. Assim, a população final foi constituída de 1410 pessoas. Destas, 252, ou 17,8% acessaram o link de pesquisa, mas apenas 167, ou 11,8% do total de pessoas para quem a pesquisa foi enviada, responderam.

Total Enviado	1522	100 %	do Total de Assinantes
Rejeitados	110	7,2%	do Total Enviado
Não Rejeitados	1412	92,8%	do Total Enviado
Descadastros (opt-outs)	2	0,1%	dos Não Rejeitados
Cliques Totais	279	19,8%	dos Não Rejeitados
Cliques Únicos	252	17,8%	dos Não Rejeitados
Respondentes	167	11,8% 66,3%	dos Não Rejeitados dos Cliques Únicos

Quadro 10 – Relatório estatístico sobre os respondentes da fase quantitativa

Fonte: Software Nitronews (2009)

Segundo Barbetta (2003), na ausência de qualquer informação sobre os valores limitantes relativos à proporção (p) em que o(s) evento(s) mensurado(s) na amostra reflitam o comportamento populacional, recomenda-se calcular o tamanho mínimo da amostra (n) com base na probabilidade $p = 0,5$. Desta forma, o tamanho amostral mínimo pode ser aplicado mesmo que a probabilidade seja diferente, garantindo o nível de confiança estabelecido. Quando, porém, dispõe-se de alguma informação complementar como, por exemplo: p nunca será superior a 0,3 ou então, p nunca será inferior a 0,7, o emprego destes valores limites

permitem uma redução no tamanho ideal da amostra (n_0). Os cálculos de amostragem encontram-se descritos no anexo A deste trabalho, e demonstram que o tamanho da amostra obtido com os respondentes desta pesquisa é estatisticamente válido.

7.3 INSTRUMENTO E COLETA DE DADOS

Cada fase do estudo fez uso de um instrumento e uma técnica diferente de coleta de dados. As subseções a seguir demonstram o detalhamento e peculiaridades de cada uma.

7.3.1 Instrumento e Coleta de Dados – Fase Exploratória

A entrevista na pesquisa qualitativa é utilizada para descobrir coisas que não se podem observar, como sentimentos, pensamentos, intenções ou comportamentos passados (PATTON, 2002). Ainda, o uso de entrevistas semi-estruturadas, com um planejamento relativamente aberto, estimula mais a expressão dos pontos de vista dos sujeitos do que num questionário ou numa entrevista fechada (FLICK, 2004).

Para este autor, as questões são levadas como um guia e o entrevistador possui liberdade para reordená-las conforme o curso das respostas, que também são livres e espontâneas. Apesar da liberdade, o guia deve ser seguido em todas as entrevistas para não prejudicar a comparabilidade dos dados obtidos.

Para Gaskell, 2002, as respostas coletadas, muitas vezes, surpreendem tanto o entrevistado como o entrevistador, devido à necessidade de reflexão, uso da memória, detalhamento das situações e até mesmo sentimentos que afloram no momento da entrevista.

O roteiro aberto de pesquisa semi-estruturada foi elaborado a partir da revisão teórica deste trabalho. Esta revisão possibilitou o estabelecimento de quatro categorias de perguntas, além de uma categoria introdutória de caracterização dos sujeitos entrevistados, composta dos questionamentos sobre idade, formação e cargo. As categorias de perguntas, suas inspirações teóricas, bem como as perguntas abertas do roteiro da pesquisa seguem relacionadas no quadro 11 a seguir. A coleta dos dados da etapa exploratória foi realizada ao longo do primeiro semestre do ano de 2009.

Categorias de Perguntas	Inspiração Teórica	Roteiro de Pesquisa
Sobre o curso	Avaliação de Reação: Kirkpatrick (2005)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que você achou do curso quando participou? ▪ Atingiu as suas expectativas? ▪ No que você acha que o curso poderia melhorar?
Impactos do treinamento e Produtos de aprendizagem	Avaliação de Comportamento: Kirkpatrick (2005) Impactos em T&D: Freitas <i>et al.</i> (2006) Produtos de aprendizagem: Argyris e Schön (1998)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Houve alguma mudança após a sua participação no curso? ▪ Você conseguiu aplicar na sua vida alguma coisa que o curso ensinou? O que? ▪ No que isso impactou em termos de resultados para o seu trabalho e sua vida? Na esfera pessoal mudou alguma coisa?
Métodos de Ensino	Estilos de Aprendizagem: Kolb (1997) Andragogia: Knowles (2009) Dialética Ação x Reflexão Roglio (2006); Forrest e Peterson (2006)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como você acredita que aprende mais? ▪ Gosta mais da parte expositiva e teórica ou das questões práticas, exercícios, casos? ▪ Como é uma aula ideal para você? ▪ Como você se descreve enquanto aprendiz?
Uso do Tempo	Hábitos de Administração do Tempo: Wagner (2003), Covey (1990), Smith (1994), Britton e Tesser (1991)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Com que frequência você planeja? ▪ É clara a noção de priorização ABC pra você? ▪ Você tem o costume de anotar as informações? ▪ Você já descreveu os seus valores? ▪ Possui metas e projetos por escrito e os acompanha?

Quadro 11 – Roteiro semi-estruturado – fase exploratória

Fonte: Elaborado pela autora (2010)

7.3.2 Instrumento e Coleta de Dados – Fase Quantitativa

O instrumento utilizado para coleta dos dados quantitativos foi um questionário estruturado de perguntas fechadas. Para Malhotra (2001) o questionário deve possuir três objetivos: transformar as informações desejadas em perguntas que os entrevistados tenham condições de responder, motivar e incentivar o entrevistado, e minimizar o erro de resposta. Para isso, o autor sugere que sempre seja feito um pré-teste do questionário.

Neste trabalho, foi elaborado um questionário baseado nos objetivos do estudo, no roteiro e nas respostas obtidas na etapa exploratória. A primeira versão do questionário foi enviada e respondida por um grupo de 10 pessoas com conhecimento dos objetivos da pesquisa e atuantes no ambiente acadêmico. A partir das sugestões de melhoria deste grupo, o questionário foi aperfeiçoado. Nesta etapa foi medido o tempo médio para se responder a todo o questionário, que ficou em 15 minutos, e o instrumento foi refinado de acordo com as considerações feitas pelo grupo piloto. O instrumento final aplicado na survey encontra-se no anexo B deste trabalho.

Através do auxílio de um programador *web*, as perguntas foram publicadas em um endereço (*link*) da internet e as respostas preenchidas pelos respondentes eram automaticamente armazenadas em uma planilha disponível em um banco de dados livre e gratuito da internet, conhecido como Google Docs (*docs.google.com*).

No início do mês de setembro de 2009 foi enviado um email para os participantes. Uma semana após o envio do link aos alunos, o banco de dados contava com as 167 respostas necessárias para o início do tratamento e análise dos dados expostos na próxima seção. O instrumento final ficou dividido em seis partes, detalhadas a seguir:

- a) CARACTERÍSTICAS GERAIS DA AMOSTRA – parte introdutória de identificação geral do respondente pelas características básicas de idade, sexo, cargo e formação.
- b) IMPACTOS DO TREINAMENTO – Para estruturação dessa parte do instrumento de pesquisa foi utilizado como base o modelo de levantamento de impactos de treinamento analisado na revisão teórica deste trabalho elaborado por Abbad¹⁴ (1999 apud FREITAS *et al.*, 2006).
- c) USO DO TEMPO – ATIVIDADES E SENTIMENTOS – verificou-se que a noção de impactos do treinamento (FREITAS *et al.*, 2006; KIRKPATRICK, 2005) estreita o foco dos impactos ao comportamento no trabalho. Por isso, utilizou-se a noção de resultado de aprendizagem (ARGYRIS; SCHÖN, 1998) associada aos achados da revisão teórica sobre administração do tempo (WAGNER, 2005) e sentimentos relacionados (SCANFONE; NETO; TANURE, 2008) para a elaboração desta etapa do instrumento. Tal articulação teve como objetivo avaliar as mudanças de comportamento, comparando percepções atuais sobre os níveis de frequência (referentes aos períodos de antes e depois do curso) das práticas de hábitos e sentimentos relacionados à administração do tempo na vida do respondente.
- d) FERRAMENTAS DE ORGANIZAÇÃO – Com base nas respostas dos entrevistados na etapa exploratória qualitativa, acreditou-se que a ferramenta de organização pessoal utilizada pelo indivíduo poderia impactar a sua forma de administrar o tempo. Por esse motivo, foi introduzida no roteiro uma parte de identificação das ferramentas utilizadas para organização pessoal. Todavia, as respostas quantitativas não demonstraram esta correlação, motivo pelo qual esta parte não foi incluída no capítulo seguinte de apresentação e análise dos resultados.

¹⁴ ABBAD, G. Um modelo integrado de avaliação de impacto do treinamento no trabalho – IMPACT. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

- e) ESTILOS DE APRENDIZAGEM – Nessa parte do instrumento utilizou-se o inventário de estilos de aprendizagem de Kolb (1997) referenciado previamente na revisão teórica deste trabalho.
- f) MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO – A última parte do questionário, com o objetivo de mensurar os métodos de ensino preferidos pelos respondentes, foi inspirada pela contribuição teórica de Forrest e Peterson (2006), Kolb (1997) e Roglio (2006), e no programa atual do curso escolhido, caracterizado no próximo capítulo.

7.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A fase de análise dos dados tem como objetivo a organização das informações obtidas com o intuito de atingir os objetivos propostos no estudo. Além da análise, é necessária a interpretação dos dados a fim de ampliar o sentido das respostas associando-as aos conhecimentos oriundos da fundamentação teórica previamente analisada (GIL, 2008).

7.4.1 Tratamento e Análise dos Dados – Fase Exploratória

Os dados coletados precisam ser analisados para serem compreendidos e terem sentido na pesquisa. Este estudo fez uso do método de análise de conteúdo, que, para Bauer (2002), é um processo de reconstrução das representações que permitem a inferência da expressão dos contextos. Este processo se dá em quatro etapas: organização da análise, codificação, categorização e inferência. (BARDIN, 1997).

Na organização da análise, o texto das entrevistas é fragmentado em unidades comparáveis de categorização (BARDIN, 1997). Esta etapa neste estudo iniciou pela transcrição das entrevistas na íntegra e, posteriormente, agrupamento das respostas, de acordo com as categorias de perguntas previamente determinadas. Como o roteiro foi semi-estruturado, muitas vezes a entrevista não seguiu a ordenação original das perguntas. Assim o agrupamento e categorização das respostas geraram uma visualização organizada para a iniciação efetiva do processo de análise do conteúdo.

Já a codificação busca transformar os dados brutos em índices (BARDIN, 1997). Nesse sentido, um segundo quadro foi construída a partir da primeira, no qual os dados foram sintetizados e reduzidos a códigos que identificam a resposta de forma reduzida e objetiva. Nessa etapa os dados ficam mais fáceis de serem comparados entre si, gerando melhores condições de análise e exploração.

A categorização, por sua vez, visa reagrupar os dados com bases nos critérios definidos (BARDIN, 1997). Neste momento, foi possível analisar as respostas de vários ângulos, comparando-as e buscando a compreensão de suas diferenças e especificidades. Ao longo dessa etapa foi gerado um quadro que deu origem as categorias iniciais de análise, expostas no capítulo de apresentação dos resultados. Ao longo do desenvolvimento da análise e interpretação dos dados qualitativos desta etapa da pesquisa, as respostas das categorias iniciais deram origem às categorias finais de respostas que permitiram se chegar a visão geral e sintetizada dos dados obtidos.

A categorização promove sustentação para apresentação e análise final dos resultados, chegando-se, então, à inferência que é o principal objetivo de todo o processo (BARDIN, 1997). Assim foi possível a geração de resultados significativos que contribuíram para atingir os objetivos e responder o problema de pesquisa.

7.4.2 Tratamento e Análise dos Dados – Fase Quantitativa

Os dados obtidos na fase quantitativa foram *baixados* da internet em setembro de 2009 e importados para os softwares Sphinx, SPSS e LHStat. Os motivos para utilização dos diferentes softwares foram: as suas peculiaridades e restrições de tratamento e análise dados, a facilidade ou dificuldade de acesso a cada um dos softwares bem como às pessoas que, por vezes, auxiliaram na sua utilização.

O tratamento dos dados gerou dois tipos de informação: frequências e correlações entre as variáveis analisadas. A análise de frequências faz parte do método estatístico de pesquisa descritiva, que é “um tipo de pesquisa conclusiva que tem como principal objetivo a descrição de algo, normalmente características”... (MALHOTRA, 2001, p. 102). Já a análise de correlações diz respeito a semelhanças na distribuição da variância dos escores das variáveis analisadas. Isso significa que correlações ocorrem quando as variáveis analisadas possuem um “comportamento” semelhante, que pode ou não significar que tenham alguma

relação de causalidade. (HAIR *et al.*, 2005). O quadro 13 a seguir demonstra a relação dos softwares e técnicas estatísticas utilizados na fase quantitativa.

Software utilizados	Técnicas estatísticas empregadas
Sphinx	Análises Descritivas Análises Bivariadas
SPSS	Correlações entre variáveis ANOVA
LHStat	Análises Bivariadas

Quadro 13 – Softwares e técnicas estatísticas utilizadas na fase quantitativa

Fonte: Elaborado pela autora (2010)

As correlações significativas para este estudo foram obtidas através da aplicação de diferentes técnicas estatísticas nos softwares mencionados. Primeiramente, para as variáveis categóricas, foi aplicado o teste de independência do qui-quadrado. Este teste verifica se as proporções de distribuição de categorias de uma variável (neste caso, impactos altos *versus* baixos) não dependem das categorias consideradas na outra variável (estilos), aceitando ou rejeitando, portanto, a hipótese de independência entre o par de variáveis analisado¹⁵.

Por último, para as variáveis numéricas, aplicou-se uma análise de variância (ANOVA), que é um teste estatístico que busca verificar se existe uma diferença significativa entre as médias das variáveis analisadas e se os fatores previamente definidos (no caso deste estudo, os estilos de aprendizagem) exercem influência em alguma variável dependente (métodos de ensino e impactos do treinamento).

Nesta técnica estatística, a variável independente determinada foi o estilo de aprendizagem dos participantes. As variáveis dependentes, sobre as quais se testou a relação com os estilos, foram as questões sobre hábitos e sentimentos de administração do tempo e métodos de ensino. A principal aplicação da ANOVA é a comparação de médias oriundas de grupos diferentes (neste caso os estilos de aprendizagem). A técnica calcula a variância dentro de cada grupo (estilo) e a variância das médias de todos os casos. Quando a variância calculada de todos os casos for diferente daquela de cada grupo, isso pode indicar que existe uma diferença significativa entre os grupos (HAIR *et al.*, 2005).

7.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

¹⁵ Informações obtidas a partir do manual virtual do software LHStat.

A maior limitação metodológica identificada neste estudo foi relacionada ao processo de amostragem (acidental e por conveniência). Segundo Malhotra (2001, p.326), esta é a técnica de amostragem “que menos tempo consome e a menos dispendiosa”. Este processo de amostragem utilizou-se de critérios que envolveram facilidade na obtenção dos dados, facilidade de acesso e de localização. Para o autor, este tipo de amostragem, entretanto, tem sérias limitações quando aplicadas em estudos quantitativos. A principal é que ela não é apropriada para se realizar inferências populacionais.

Nesse contexto, Graeml e Csillag (2004) mencionam a seleção da amostra como um fator particularmente importante na validade de pesquisas conduzidas pela Internet. Embora a quase totalidade dos clientes contidos na base de dados da empresa possuam e-mails válidos, é sabido que a taxa de retorno é sempre uma fração, do total da população, cujos motivos individuais de resposta não se têm acesso (ter mais ligação ou apreço à marca ou aos colaboradores da empresa, por exemplo). Isso caracteriza uma amostra que não pode ser considerada uma amostra com distribuição probabilística, não garantindo, portanto, o processo de inferência populacional.

Finalmente, Demo (1985, p.46) afirma que o pesquisador nunca capta a realidade; ele a interpreta. “Interpretar significa aceitar que, na análise do fenômeno, aparecem elementos que são menos do fenômeno do que do analista, aparecendo a marca do cientista” nos resultados analisados. Por isso, uma limitação deste estudo, comum a todos os estudos em ciências sociais, diz respeito às dificuldades relacionadas a manutenção da imparcialidade e distanciamento no processo de análise e interpretação, agravado, neste estudo, pela proximidade da autora a todos os elementos do ambiente pesquisado e do fenômeno em análise.

8 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo, inicialmente, apresenta os resultados de cada fase da pesquisa de maneira separada. Optou-se por, em um primeiro momento, apenas apresentar os resultados das etapas, sem aprofundar as suas análises, ou mesmo as suas relações com a teoria revisada. Esta escolha foi feita por dois motivos: 1) a extensão e quantidade de informações e resultados obtidos ao longo das quatro fases de pesquisa geraram informações com diferentes graus de relevância para o estudo. Por isso foram apresentados todos os resultados obtidos, nas seções de apresentação, porém as análises mais profundas foram desenvolvidas apenas para aqueles resultados mais relevantes que contribuíram diretamente com o alcance dos objetivos de pesquisa na seção de análise, situada ao fim do capítulo. 2) Isso também foi feito para que o trabalho não contasse com análises repetidas, já que se percebeu ser fundamental, diante da diversidade de dados coletados, uma etapa final de articulação integrada dos resultados de todas as fases de pesquisa à luz da teoria revisada.

Assim, o presente capítulo apresenta, primeiramente, os resultados da fase documental, com a caracterização do curso escolhido para esta pesquisa. A seguir, são apresentados os resultados da fase exploratória, de acordo com as categorias desenvolvidas a partir da análise de conteúdo das entrevistas dos doze alunos entrevistados. Posteriormente, apresentam-se os resultados da fase quantitativa, que foi subdividida em uma subseção de análises de frequência das variáveis pesquisadas e outra de análises de correlações significativas entre as variáveis de interesse desta pesquisa. E, finalmente, na última seção é desenvolvida uma análise dos resultados mais relevantes de cada fase, buscando as relações percebidas entre si e com referencial teórico, dando conta, enfim dos objetivos do estudo e do problema de pesquisa.

8.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA FASE DOCUMENTAL

O curso escolhido para viabilizar o presente estudo, aqui nomeado de curso “P” para fins de manutenção de sigilo pactuado entre as partes envolvidas, foi inicialmente desenvolvido em 1996. Os estudos do criador do curso escolhido sobre o tema da administração do tempo viabilizaram a estruturação de um método de administração do tempo teoricamente fundamentado e com resultados comprovados pela aplicação na sua própria vida e de pessoas próximas. Tal método embasou a construção do curso analisado a seguir.

Métodos de Ensino - A aula expositiva e dialogada é o método de ensino predominante do curso escolhido. Há, também, a apresentação de trechos curtos (até 2 minutos) de dois vídeos publicitários e um documentário, além de sete exercícios rápidos vinculados à prática, sendo um deles, em grupo. A apresentação é principalmente feita com o uso de slides. Utiliza-se *flip chart* para algumas explicações pontuais.

Conteúdo Programático – A apresentação do detalhamento do conteúdo do curso foi feita com base no material disponibilizado pela empresa, na participação da autora deste trabalho no curso escolhido e no livro publicado pelo autor sobre o método desenvolvido. A seguir, descreve-se introdutoriamente cada tópico do programa do curso analisado.

Parte 1 - Introdução - O curso inicia com o levantamento das expectativas dos participantes. Tais expectativas são revisadas logo após o relato de todos os participantes, para um alinhamento do que é possível e o que não é possível conseguir atingir em 8 horas de curso e do que depende atingir estes resultados esperados.

A introdução é um momento de responsabilização do aluno pela sua aprendizagem, quando o instrutor esclarece que é só na prática que se aprende, deixando claro que o aluno, durante as 8 horas, será estimulado para que ele passe a praticar efetivamente depois que o curso acabar. Ainda dentro da introdução, apresentam-se as bases teóricas e práticas do método que fundamentam os tópicos seguintes.

O que é administrar o tempo? - O curso traz aos participantes algumas reflexões introdutórias, abordando as visões teóricas sobre a definição de tempo (grega - objetiva, subjetiva e relativa) para se chegar no consenso de que tempo é vida, conforme introduzido na revisão teórica deste trabalho.

Ação x Reação – Com o conceito de tempo-vida alinhado com os participantes, o conceito de administração do tempo, por sua vez, também é esclarecido com a visão de que administrar o tempo nada mais é do que ter auto-controle, ou, em outras palavras, agir mais e

reagir menos, onde ação é entendida como ação escolhida conscientemente com base na vontade e na liberdade de escolha do sujeito, que, se torna-se, neste processo, conscientemente responsável pela sua escolha e suas conseqüências. Já a reação possui a conotação inversa, que traduz atos impensados e instintivos, muitas vezes limitados por paradigmas, diante dos quais o sujeito assume uma postura que busca em causas externas as razões (ou culpas) pelas conseqüências. Neste momento do curso, é passado um vídeo que elucida esta diferença e propõe-se um pequeno debate, para esclarecer então que, na verdade, um método de administração do tempo, é, basicamente, um método que visa aumentar a parcela de ações e reduzir a quantidade de reações no dia-a-dia para se viver melhor (mais em acordo com valores pessoais).

Três Hábitos de Ouro – Apresenta-se um slide de introdução ao método de administração do tempo proposto no curso. Explica-se que o método consiste, basicamente, na adoção dos hábitos de reflexão, planejamento e atenção, que, quando praticados em bases sistemáticas, tendem a aumentar a parcela de ação e diminuir a quantidade de reações que, normalmente, guiam as pessoas no seu cotidiano. Inicia-se, então, o esclarecimento de cada um destes hábitos, numa ordem que inicia pelo planejamento, passa pela atenção e finaliza no processo de reflexão.

Planejamento e Organização - A introdução das questões “práticas” do curso iniciam pela separação do tema em duas esferas: a organização e o planejamento. Onde a organização é conceituada como reagir bem, responder de forma proativa ao que acontece (eficiência). Já o planejamento envolve agir de forma continuada e cumulativa no sentido de realizar metas – de mudar o que acontece (eficácia). Os conceitos abordados esclarecem que uma coisa é saber se adaptar às circunstâncias e às próprias limitações, a outra é saber mudá-las. Uma coisa é realizar a rotina de forma satisfatória, a outra é saber mudar as rotinas e criar novas rotinas. Uma coisa é aceitar-se com os seus defeitos, outra é tentar mudar. Num certo sentido, há uma ruptura e um aparente conflito entre essas duas coisas. O planejamento requer uma quebra da rotina e compete com ela. Precisa-se ceder de um lado para dar atenção ao outro de maneira equilibrada, pois ambos são importantes, embora o curso valorize mais o planejamento (eficácia) do que a organização (eficiência).

Planejamento: a chave do controle – Neste momento do curso, apresenta-se o hábito do planejamento diário, iniciando pelo esclarecimento do conceito de alavancagem e custo de oportunidade. Apresenta-se a diferença entre ações (sem hora marcada) e compromissos (com hora marcada) e as formas distintas de se lidar com cada um, com a inclusão de um breve exercício de categorização de exemplos. A seguir, é explorado o conceito de planejamento e

demonstram-se as desculpas dadas por aqueles que não planejam em bases sistemáticas, invalidando-as uma a uma, pois são todas refutáveis diante dos benefícios da incorporação do hábito do planejamento. É passado, neste momento, um vídeo que elucida essa questão.

Parte 2 - Organização do dia-a-dia: Eficiência – Findada a parte de introdução, mais teórica, inicia-se a parte mais prática do curso, voltada para técnicas de eficiência (hábito da atenção).

Entendendo os Prazos e Datas de uma Ação – Neste tópico, o curso esclarece os diferentes prazos que estão implícitos em qualquer ação. É realizado um exercício que testa o entendimento dos conceitos passados.

Método de Priorização ABC – Neste momento apresenta-se a matriz de priorização ABC (introduzida na figura 2 da seção 2.2 deste trabalho). Esta matriz tem o intuito de esclarecer o método de priorização que propõe que as ações e compromissos do cotidiano sejam classificados em:

A = importante e urgente

B = importante, mas não urgente

C = não importante, mas urgente

E, posteriormente, sejam numerados dentro de cada categoria (A1, A2, B1, B2...) para que seja estabelecida uma ordenação de execução feita em um momento anterior ao início da execução, com espaço para reflexão que permite uma melhor análise da real importância e urgência de cada atividade, de acordo com o conjunto de ações e compromissos no qual ela está inserida. Por se tratar de um método complexo e de aplicação subjetiva (o que é importante para um pode não ser para outro), esta é a parte mais longa, mais difícil de entender e de aplicar, mas a mais importante do curso. Neste momento se esclarece o conceito de importância (valor) e de urgência (prazo fatal) e uma série de exemplos são classificados pelos alunos na forma de um rápido exercício proposto. A dificuldade aqui se apresenta devido à noção distorcida do conceito de urgência que a maioria das pessoas possui, que confunde urgência objetiva (prazo fatal que incorre em real perda de valor) com urgência subjetiva (ansiedade pura). É necessária, portanto, uma quebra de paradigma para que o esclarecimento deste significado seja absorvido.

Tratando Tarefas Simples – Apresentam-se as formas de se responder às demandas que se apresentam no dia-a-dia. Propõe-se, neste momento, um exercício em grupo de classificação das respostas proativas para oito situações (casos) distintos. Cada grupo é responsável pela classificação de um caso e exposição de sua escolha para a turma.

Compromissos: regras de ouro – Até este momento do curso aborda-se o tratamento de ações. Neste momento é que se introduz o tratamento de compromissos com hora. Primeiramente se esclarece que devem ser marcados em lugares diferentes (ações em listas com base em prioridades, compromissos em calendários com horários). E formas de priorizar e tratar compromissos são apresentadas e exercitadas rapidamente através da classificação de exemplos.

Diário: o registro do tempo - anotação eficaz e referência cruzada – Apresenta-se um método de anotação eficaz que consiste, resumidamente, em:

- a) não confundir anotação com planejamento;
- b) ter apenas um local para anotação de todas as informações;
- c) datar e numerar cada nova anotação;
- d) referenciar as anotações através do dia e número da anotação para ligá-las aos planos de ação e agendamento de compromissos;
- e) fazer um índice mensal de informações relevantes que possam ser necessárias no futuro (apenas com a referência da nota e um título que resuma o seu conteúdo);

É proposto um exercício prático de anotação real dos participantes sobre o feedback por email que é solicitado a todos. Anotação eficaz, referência cruzada e índice de notas são as técnicas do método mais vinculadas ao hábito da atenção apresentado no início do curso.

Parte 3 – Eficácia Pessoal – Neste momento o curso possui seu foco redirecionado para a vertente da eficácia, quando se explica, novamente, a diferença entre as vertentes, e se esclarece que a eficácia é mais importante que a eficiência. “De nada adianta subir depressa e passo-a-passo (eficientemente) se for a escada errada” (WAGNER, 2003, p. 89).

O primeiro hábito: reflexão – o último hábito abordado, na verdade, é o hábito que deve vir em primeiro lugar. Estimula-se, neste momento, então, que os participantes estabeleçam um período semanal de, pelo menos, 30 minutos corridos dedicados à reflexão.

Identificando e definindo valores – Apresenta-se a importância da identificação, descrição e priorização de valores pessoais e individuais, convidando os participantes a um exercício para o início da descrição de um valor pessoal escolhido naquele momento.

Sonhos, Metas e Projetos de Vida – da análise de valores é comum o surgimento de metas. Afinal, valores são sempre ideais a serem atingidos. Dificilmente vive-se 100% de acordo com todos os seus valores. Mas para promover uma maior aproximação entre o que se faz (agora) e o que se quer atingir (no futuro), propõe-se a definição de metas pessoais, e

conseqüente elaboração de projetos de vida para atingi-las. Neste momento é apresentada uma sugestão de método para estas práticas e um vídeo que elucida a questão.

Conseguindo Eficiência e Eficácia – Finalmente, o curso retoma os hábitos fundamentais que, podem ser resumidos na forma de duas “paradas”: uma parada diária, de 15 minutos, para planejar o dia (visando aumento de eficiência), e uma parada semanal, de 30 minutos, para planejar a semana, avaliar a semana que passou e acompanhar os projetos (visando aumento de eficácia).

Mudando Hábitos – O fechamento se dá com o esclarecimento da necessidade de mudança de hábitos para que os resultados esperados sejam atingidos.

Ferramenta Associada – Para facilitar a prática dos hábitos ensinados no curso, é necessário o uso de uma ferramenta. Para Wagner (2003), a ferramenta ideal é aquela que melhor se adéqua às características de cada pessoa. O curso analisado, portanto, pode ter, ou não, uma ferramenta em papel associada às práticas propostas e entregue aos participantes. É uma ferramenta opcional cuja escolha se faz no momento da contratação do curso. Tal ferramenta é denominada de sistema de planejamento pessoal. Alguns aspectos a respeito da estrutura de interface desta são apresentados a seguir.

- a) Planos diários que separem ações – tarefas sem hora para começar que seguem prioridades - de compromissos com hora marcada;
- b) Campos para a definição de prioridades de ações e compromissos (com base na metodologia “ABC”);
- c) Calendários mensais para planejamento de compromissos, para a conscientização do tempo livre necessário ao longo do mês proporcionada pela visualização mensal;
- d) Bloco de anotações separadas, mas unificadas via referência cruzada (técnica de ligação entre anotações, ações e compromisso) ao planejamento de ações e compromissos;
- e) Índice de anotações importantes para facilitar a busca e recuperação de informações relevantes;
- f) Formulário para definição, descrição e priorização de valores pessoais;
- g) Formulários para definição de metas pessoais de longo prazo e respectivos planos de ação e de acompanhamento (mensal e semanal);
- h) Formulários para avaliação e planejamento semanal ligados a valores e metas;
- i) Banco de dados (contatos e informações úteis para referência rápida).

Avaliação de Reação – O curso analisado possui um histórico de avaliações de reação, instrumento através do qual a empresa mensura o nível de satisfação dos participantes. Apresentam-se, no quadro 15 a seguir, dados coletados de avaliações de participantes do curso P no ano de 2008 e parte do ano de 2009. A avaliação é medida pelas notas de 1 a 5, acerca dos tópicos descritos abaixo, de acordo com a seguinte escala:

1 – ruim 2 – fraco 3 – regular 4 – bom 5 – excelente

Variável Analisada	Descrição
Recursos Didáticos	O curso foi bem preparado e planejado. A apresentação multimídia ajuda a compreensão dos temas expostos e as cenas apresentadas têm boa qualidade gráfica. Os exercícios e exemplos são adequados e suficientes.
Qualidade do Material	Qualidade da Apostila e Planner
Conteúdo do Curso	Todos os temas abordados são interessantes e relevantes para a compreensão do assunto.
Horário	Horário de início e fim e duração do curso
Importância e adequação do Curso para Você	O tema do curso é importante e pode ser aplicado na prática para obter resultados.
Instrutor: Domínio do Assunto	O instrutor conhece bem os temas abordados e demonstra confiança e segurança nas explicações.
Instrutor: Didática	O instrutor estabeleceu um bom relacionamento com o grupo, usou diferentes recursos e exemplos para explicar os assuntos tratados, procurou esclarecer todas as dúvidas e comportou-se adequadamente.
Instrutor: Pontualidade	O instrutor cumpriu os horários de início e término do curso.
Instrutor: Cobertura adequada dos itens do programa	Todos os itens do programa foram cobertos sem atropelo e sem deixar dúvidas em aberto.
Seu Aproveitamento	Entendi os temas apresentados e sinto-me apto a aplicar os conceitos aprendidos para obter melhores resultados.
Nota Geral	Considerando a proposta geral e o desempenho em todos os aspectos, dê uma nota para a P como empresa de treinamento.

Quadro 15 – Descrição das variáveis analisadas na avaliação de reação do curso analisado

Fonte: Elaborado pela autora (2010)

A tabela 1 apresentada a seguir contém um resumo de todas as variáveis analisadas na Avaliação de Reação, através de medidas estatísticas descritivas, tais como mínimo, máximo, média, desvio padrão e variância. Estas informações fornecem uma visão consolidada de todos os itens avaliados no instrumento, que é aplicado pela empresa junto aos seus clientes

ao término de cada curso realizado. Sua análise permite se ter uma idéia do desempenho geral atual da empresa na visão dos seus clientes para cada um dos aspectos questionados.

Tabela 1 – Avaliação de reação do curso analisado

	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Maximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
Recursos Didáticos	606	2	5	4,56	,586
Qualidade do Material	609	2	5	4,65	,516
Conteúdo do Curso	608	2	5	4,59	,598
Horário	550	1	5	4,31	,707
Importância do Curso P/ Você	603	2	5	4,67	,537
Instrutor: Domínio do Assunto	605	3	5	4,82	,408
Instrutor: Didática	607	2	5	4,70	,566
Instrutor: Pontualidade	606	2	5	4,85	,412
Instrutor: Cobertura do Programa	605	2	5	4,56	,616
Seu Aproveitamento	603	2	5	4,33	,559

Fonte: Elaborado pela autora (2010)

De maneira geral, a análise da tabela 1 demonstra se tratar de um curso muito bem avaliado, por possuir médias altas e baixo desvio padrão. As médias mais altas referem-se à pontualidade, domínio do assunto e didática dos instrutores. E a média mais baixa, bem como a única nota 1 (ruim) foi atribuída apenas ao item que não é diretamente relacionado ao curso (horário), especialmente quando o mesmo é ministrado *in company*.

Com esta informação, finaliza-se a apresentação dos resultados da etapa documental da pesquisa. A próxima seção apresenta os resultados da etapa exploratória da pesquisa.

8.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA FASE EXPLORATÓRIA

As entrevistas em profundidade dos 12 alunos do curso analisado foram inicialmente elaboradas tendo em vista a construção do instrumento de pesquisa da etapa quantitativa da pesquisa. A riqueza das respostas, porém, forneceu subsídios que permitiram um maior aprofundamento do fenômeno em análise. Por este motivo, foi desenvolvida esta seção, que apresenta, a seguir, as categorias de análise construídas com base na análise técnica de conteúdo.

A análise de conteúdo levou a um processo de categorização e agrupamento das respostas que conduziram à inferência de resultados. Neste trabalho, este processo foi feito por meio do estabelecimento de oito categorias iniciais de análise, que, posteriormente, resultaram nas quatro categorias finais, demonstradas no quadro 16 a seguir e esclarecidas nas próximas subseções.

Categorias Iniciais	Categorias Finais
Percepções de Mudança	Expectativas, Sentimentos e Resultados do Curso
Manutenção do Status Quo	
Organizados	Auto-avaliação: Antes do Curso
Desorganizados	
Foco na Prática	Processo de Aprendizagem
Foco na Teoria	
Eficiência	Vertente Norteadora da Mudança
Eficácia	

Quadro 16 – Categorias de análise – fase exploratória

Fonte: Elaborado pela autora (2010)

8.2.1 Categorias Iniciais

A definição das categorias iniciais determina a etapa da análise de conteúdo, na qual os elementos mais significativos oriundos dos relatos são previamente agrupados. Tal etapa originou a criação de oito categorias iniciais, nomeadas de “Percepções de Mudança”;

“Manutenção do Status Quo”; “Organizados”; “Desorganizados”; “Foco na Prática”; “Foco na Teoria”; “Eficiência”; e “Eficácia”. As subseções a seguir apresentam suas descrições detalhadas.

8.2.1.1 Percepção de Mudança

A categoria inicial de análise “Percepção de Mudança” originou-se a partir do agrupamento de respostas semelhantes sobre a percepção de que o curso atingiu ou superou as expectativas iniciais, do sentimento de ter gostado do curso, e da manifestação de sete respondentes sobre uma mudança de comportamento após a participação curso.

As manifestações acerca do alcance das expectativas foram verificadas nos relatos dos respondentes R1 e R5, que diz que “tinha uma expectativa bem grande e ficou dentro do esperado.” Já R2 e R9 tiveram as suas expectativas superadas. Como afirma R2: “superou as minhas expectativas” e R9: “achei muito bom. Acho que foi muito bom meesmo”.

Com relação ao sentimento associado ao curso, R2 traz que “foi bem legal. Me sensibilizou bastante. Me ajudou pra caramba.” e, na mesma linha, R9 relata: “eu ainda acho que dos cursos que a gente teve, o melhor foi esse da agenda.” R3, por sua vez, afirma “eu gostei muito do curso, foi muita novidade.”

Finalmente, esta categoria conta com a percepção dos respondentes acerca da sua mudança de comportamento. Essa percepção pode ser verificada nos relatos de R3: “Siiim. O curso me mudou muito!”, R4: “Sim, com certeza. Hoje já sou mais organizada. Me organizo mais depois do curso. Até em pensamento”, e R11: “Eu penso que eu melhorei. Eu não tenho dúvida de que o curso somou muito. É uma melhoria contínua, né? Tem que estar sempre melhorando, reciclando [...]”, R9 e R5 vão mais a fundo em seus relatos, trazendo algumas evidências adicionais:

Eu posso dizer que eu estou bem mais satisfeita nesse sentido, porque antes [do curso] eu não tinha noção das coisas que eu fazia. Eu terminava o meu dia e pensava, “pô, eu não fiz nada.” [...] E passava. Muitas vezes eu me esquecia das coisas, porque é muita informação, né? E agora não. Agora eu tenho um lugar onde eu concentro a informação e eu posso deixar a minha cabeça livre pra outras coisas.
[R9]

Percebe-se a mudança de comportamento associada ao sentimento de maior controle e liberdade. Já R5 traz uma evidência sobre a percepção de mudança no lado pessoal, além da questão profissional:

No pessoal, mudou bastante, que eu consegui começar a fazer o meu planejamento [...] E eu comecei a levantar alguns projetos que eu quero chegar, coloquei no papel, to fazendo um acompanhamento, acompanhamento dos meus valores também. No meu trabalho, eu não me vejo mais sem agenda.

R2, por sua vez, apesar de relatar uma mudança positiva, traz um novo elemento para a discussão: a queda do impacto do curso ao longo do tempo, afirmando que “Mudei. Tudo. Principalmente depois que eu fiz o curso teve bastante mudanças. Aí depois caiu um pouco né? Normal. [...]”

Com relação à duração do impacto do curso, ao longo das entrevistas surgiram elementos que demonstram a incorporação dos hábitos aprendidos aliada à noção de aprimoramento ao longo do tempo oriundo da prática sistemática e das necessidades individuais de cada um. O relato de R5 evidencia essa questão: “Foi gradativo mesmo. E ainda está sendo. Tanto que muitos [formulários do *planner*] eu não uso. Conforme eu vou vendo a importância disso, conforme vai surgindo as coisas eu vou vendo, eu penso: ah isso dá pra encaixar.[...]”. O relato de R1 também segue a mesma evidência:

Fiz o curso, entendi a metodologia, peguei o que eu achava que aproveitava, fui dando uma praticada, dei uma lapidada, daí eu já incorporei alguma coisa a mais, tirei algumas coisas, e aí aquilo eu levei. Tudo isso durou uns 2 meses. Eu vi o que serve e o que não serve e assim ficou.

Uma vez participando de um curso, os alunos têm direito a fazer reciclagens (participar mais vezes). Sobre este serviço, R2 coloca que “a reciclagem ajuda com certeza muito o aprimoramento ao longo do tempo. Tem que ter. Uma vez por ano no mínimo tem que ser feito sim. Pra dar uma reforçada”.

Finalmente, a partir das informações obtidas na categoria de análise “Percepção de Mudança”, é possível identificar uma possível relação diretamente proporcional entre as percepções sobre o alcance das expectativas do curso, o sentimento relacionado ao curso e as percepções de mudança. Ainda, sobre estes produtos de aprendizagem, foi possível observar a importância do curso para um despertar inicial do processo de mudança, mas verifica-se também uma necessidade de manutenção para a efetividade e incorporação da prática no cotidiano.

8.2.1.2 Manutenção do *Status Quo*

Status quo é uma expressão latina que designa o estado atual das coisas, seja em que momento for.¹⁶ O nome desta categoria foi escolhido com base nas percepções de ausência de (dois respondentes) e pequena (três respondentes) mudança relatadas pelos entrevistados. Aliada a essas percepções, verificou-se uma tendência (maioria dos casos) de congruência nas respostas sobre expectativas não atingidas e sentimentos negativos associados ao curso.

Expectativas frustradas são relatadas no depoimento de R8:

Eu lembro que no início eu achei que ele ia revolucionar a minha vida, mas, na verdade não foi tanto, mas com certeza contribuiu. Foi uma expectativa que eu mesmo criei quando me falaram do curso. Porque alguns já tinham feito aqui na empresa e me falaram que era bom (...)

R6 traz que “o curso em si, digamos, não gostei muito por ser um pouco longo, que eu acho que dava pra ser mais otimizado, eu acho que por ser engenheiro achei um pouco enrolado assim, mas dava pescar coisas bem válidas.” Seu relato, apesar de demonstrar insatisfação, finaliza com alguma evidência de aproveitamento. R7, que trabalha na mesma empresa de R8 e R6, expõe sua expectativa não atingida com relação ao método de ensino: “eu acho que faltou prática. Tinha que ter algo que envolvesse todo mundo numa mudança, assim.” E, a seguir, relata com profundidade a sua insatisfação com relação ao curso de maneira geral, apesar de, como R6, finalizar com uma breve evidência de aproveitamento. Percebe-se que o método de ensino e o desempenho da instrutora parecem ser os componentes principais da sua insatisfação.

Esse da agenda foi o curso que eu menos gostei, porque a mulher era muito... eu não me lembro o nome da professora, mas... assim, o início do curso eu achei muito “viajandão” assim. Desculpe a expressão, mas ela ficava, ah, falando coisas de tempo, e de outras questões assim que eu acho que não precisava entrar assim. Eu acho que o curso podia ser muito mais reduzido, muito mais focado. É que depende do tipo de pessoa, mas eu acho que assim o perfil da nossa empresa, todo mundo não gostou por isso, assim, porque foi uma coisa mais espichada, que pegava outras coisas, tipo, foi uma coisa mais filosófica que eu acho que não servia pro nosso perfil. Mas depois que focou mais na agenda ficou menos pior.[R7]

Em contrapartida, R12 relata que a parte que enfoca na ferramenta (agenda) foi exatamente o ponto principal de sua insatisfação.

O curso deu uma ferramenta pro cara se auto-analisar. Só que eu me atrapalhei com a ferramenta. [...] Na hora que começou a burocratizar o negócio da agenda, larga

¹⁶ Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Status_quo Acessado em: 12/04/2010

aqui, faz isso, eu bloqueei, apaguei. Ah, liga essa página com aquela outra lá... Me deu um nó. E daí na hora eu já pensei: não vai ser viável [...].

Para este respondente, os impactos foram percebidos como nulos. Percebe-se que ele designa à ferramenta um papel crucial na administração do tempo e, por não ter se adaptado a ela, não percebeu resultados.

Eu já tinha os conceitos passados no curso, não teve muita novidade. Não mudei a maneira de administrar nem de usar meu tempo. Eu só passei a olhar com mais cuidado para o Palm, passei a observar mais. [...] Não foi impactante nem no início. Coisas que eu já sabia, já tinha noção. Eu tenho que descobrir uma ferramenta que me ajude.

R10, reforçando as incidências sobre percepção impactos nulos traz que “o curso não influenciou a maneira como eu sou. Não mudou a minha vida por causa do curso. Continuo fazendo como eu fazia antes. Pra mim não serviu muito.” Para ele, percebe-se uma inadequação ao próprio método transmitido:

Não deu certo porque devido as minhas atividades na empresa, elas não comportam tal organização. Eu tenho muitas interrupções. As pessoas vem falar comigo todos os dias solicitando coisas diversas. Pra mim, ter planejado o que fazer é desnecessário, porque muitas vezes eu planejava o meu dia e não conseguia fazer nada do que eu tinha planejado, indiferente se a prioridade era A, B ou C, porque as solicitações externas eram mais prioritárias do que o que tinha pra fazer e eu acabava sempre remarcando, replanejando, aí isso começou a se tornar corriqueiro pelo aumento das solicitações, do volume, mais reuniões, fornecedores...

Em contrapartida, ao longo da entrevista ele traz que:

A questão de priorização ficou bem evidente, ficou bem forte. Por si só as pessoas já priorizam, mas com o curso, acho que conseguiu dar uma melhoria nisso, inclusive, até para os meus subordinados, ficou mais... A gente as vezes brinca de A, B ou C nas coisas que um pede para o outro.

Já R6 e R8 demonstram a manutenção do status quo por questões que refletem a noção de acomodação, trazida por Dewey (1959) na revisão teórica¹⁷. Nesse sentido, R6 traz que: “Eu achei que talvez com o curso fosse melhorar um pouco, mas se tu não te policia, se tu mesmo não consegue te doutrinar a usar a ferramenta, não melhora muito. Eu diria que pra mim não mudou. Se eu conseguisse aplicar, daí ia dar diferença.” R8, na mesma linha, relata:

Aprender eu não sei se é bem a palavra certa pra esse curso... Eu descobri sobre a agenda e... É... Aprendi como utilizar os recursos dela. E é isso... o que eu passei a fazer depois do curso foi realmente anotar o que eu tinha pra fazer e o que eu tinha feito e a minha opinião sobre as coisas. Eu esperava é, por exemplo, eu faço estágio, faço faculdade e mais nada. Eu gostaria de fazer mais coisas, praticar esportes com

¹⁷ A atitude considerada “acomodada” ilude o indivíduo com relação à consequência de seus atos, selecionando e focando um ou outro elemento agradável e negligenciando todas as circunstâncias concomitantes. A maioria das pessoas é desviada de um rumo de ação planejado devido a obstáculos inesperados ou ao aparecimento de estímulos e atividades mais atrativas (no curto prazo). (DEWEY, 1959)

frequência, ir na academia. E acabou que eu continuo fazendo predominantemente isso: trabalho, escola e faculdade e continuo tendo pouco tempo pra fazer outras coisas.

A categoria “Manutenção do *Status Quo*” demonstra que os baixos impactos do curso e seus produtos de aprendizagem normalmente possuem relação com o nível de alcance das expectativas e os sentimentos sobre o curso. Porém, essa verificação aponta apenas uma tendência, que pode não ocorrer, como demonstra R10: “a avaliação que eu fiz do curso foi muito boa, agora se eu ia conseguir aplicar ou não é diferente e no meu caso, eu não consegui aplicar.” Finalmente, mesmo as incidências que trouxeram percepções de ausência de mudança, o relato na íntegra acabou demonstrando algum impacto, mesmo que baixo.

8.2.1.3 Organizados

Na categoria de “Organizados”, os respondentes R1, R2, R6 e R11 demonstraram incidências de já terem uma organização prévia antes do curso.

Em sua colocação, R1 traz que o curso apenas contribui para um aprimoramento no uso da agenda: “eu já sou um pouco planejada um pouco organizada, ã, mas na verdade ele veio só pra dar um formato na minha forma de organização. Já usava agenda.” Já R2, na mesma linha, mas como um pouco mais de detalhamento sobre o que passou a fazer, traz “eu tinha o hábito da agenda, mas não da forma que eu utilizo hoje, planejamento, priorização,.. Tinha o hábito de escrever só, tipo vou fazer tal dia, tal coisa.”

A noção de prioridade transmitida no curso aparece como a principal incorporação pela maioria dos respondentes, como demonstra R11.

Eu sempre gostei de me programar. De pensar o que eu ia fazer. Hoje eu consigo uma coisa que a um tempo atrás eu não conseguia fazer que é olhar para uma gama de atividades e definir “isso aqui não é prioritário” então eu não preciso me preocupar agora.

R6, reforçando esta constatação, apesar de não ter alegado uma percepção de mudança após o curso em seu relato, também chama atenção a aprendizagem da noção de prioridades:

Eu já usava essa agenda quando eu trabalhava numa outra empresa. [...] Lá, pra todos os colaboradores, eles forneciam uma agenda dessas, só que lá é sem treinamento. Então eu mais ou menos seguia com a auto-explicação que tem na agenda, tentava seguir, mas o curso me ensinou a usar mais adequadamente a ferramenta. [...] Eu não usava essa questão de ter as letrinhas A,B,C, eu até tentava, mas eu não seguia exatamente como depois de ter feito o curso. Depois de ter feito o curso eu aprendi exatamente qual era o sentido dessas priorizações.

Finalmente, R12 descreve sua rotina demonstrando capacidade de organização e controle, que afirma não ter mudado após o curso:

Embora eu tenha dificuldade de trabalhar com papel, eu tenho caderno de notas. Eu anoto tudo nesse caderno. Eu tenho uma rotina bem definida. Eu procuro colocar as minhas reuniões nas cabeças de períodos, primeiros horários da manhã e primeiros da tarde. Libero a minha documentação até as 10:00 da manhã, alguma visita fora, faço entre 10:30 e 12:00. O almoço é sagrado. Das 15:00 as 18:00 fico sabendo e fazendo parte da operação e aí vou pra casa, leio a noite. Não tenho problema nenhum de desequilíbrio entre a vida pessoal e profissional. A minha atividade não é estressante, é prazerosa.

A categoria de “Organizados” demonstra a tendência prévia dos respondentes acerca da sua maneira de organização pessoal. Verifica-se que, dentre os respondentes que já se consideravam organizados antes do curso, encontram-se tanto aqueles para quem o curso proporcionou impactos de percepção de mudança como para quem não teve essa percepção.

8.2.1.4 Desorganizados

Esta categoria derivou-se dos relatos dos respondentes que se consideravam desorganizados antes do curso. Os respondentes R3, R4, R5, R8 e R9 trazem em seus relatos incidências de desorganização na sua forma de administrar o tempo antes do curso. Todos eles, exceto R8, perceberam impactos de mudança. R8 foi único dos respondentes que relatou ser desorganizado e ter baixo impacto com o curso, devido à alta expectativa não atingida plenamente.

Eu sempre me achei desorganizado no tempo e achei que o curso fosse melhorar isso. Realmente melhorou, mas no final das contas, a contribuição que isso teve sobre o meu desempenho nessa época não foi tão significativo quanto eu esperava. Ou o quanto eu imaginava, mas com certeza foi bom. Valeu a pena.

Os demais respondentes, por sua vez, demonstraram percepção de impactos de melhoria ao longo das entrevistas. Em relatos como o de R5

Eu era muito desorganizada. Tô ainda muito desorganizada. Na minha mesa, os meus emails. [...] Hoje, se alguém me ligar assim, e eu não conseguir anotar e fazer a priorização ABC eu acho que realmente eu não conseguiria viver mais sem a agenda pro meu trabalho.

E, na mesma linha, como traz R9: “[...] porque lidar com o tempo sempre foi um problema pra mim. Porque eu sou o tipo de pessoa que to sempre atrasada. Eu não tenho

noção de quanto tempo eu demoro pra fazer as coisas. Eu até hoje não tenho, né? Mas o curso foi muito bom [...]”, encontram-se elementos de manutenção de algum nível de desorganização, apesar de seus relatos integrais demonstrarem satisfação com o curso e impactos percebidos como significativos.

Para R3 “foi uma mudança, porque eu não me planejava, eu não tinha o hábito de usar agenda, eu ganhava e guardava. Então pra mim foi muito bom mesmo assim.” e R4 “Eu sempre fui mais desorganizada. Antes eu tava sempre perdida. Hoje, mesmo em casa, uso mais o conceito. Essa coisa de, ah, primeiro eu vou fazer isso aqui, depois eu vou fazer isso [...]”

A categoria “Desorganizados” originou-se a partir de relatos sobre a forma de (des) organização antes do curso percebida pelos respondentes. Algumas considerações finais sobre esta análise são que apenas um dos cinco respondentes que se percebiam como desorganizados teve percepção de baixo impacto no curso. Fato que se atribui muito à alta expectativa criada antes do curso. Em contrapartida, verifica-se que as duas respondentes com percepções de melhorias mais significativas do que os demais respondentes, também percebem certa manutenção da sua desorganização.

8.2.1.5 Foco na Prática

A categoria inicial “Foco na Prática” foi construída a partir dos elementos evidenciados nos relatos sobre a percepção da necessidade de prática no processo de aprendizagem. Alguns respondentes, sobre o questionamento de como aprendem, foram mais enfáticos neste enfoque como R4: “Praticando. Continuamente assim. Só ouvir não vou conseguir. Tem que ter uma lógica para conseguir dar sequência. Não adianta me dizer faz isso aqui” e R8 “A que menos funciona é eu ouvir a pessoa falando. Em terceiro lugar, debater. Em segundo lugar ver alguém fazendo, em primeiro lugar eu mesmo fazer.”

R10, em um relato longo e detalhado demonstra com clareza este enfoque aliado à dificuldade de manter a atenção em cursos com exposição prolongada pelo professor:

Praticando, em primeiro lugar, sem dúvida. Pra mim é o que funciona. Segundo é a questão da discussão, do debate. Porque apesar de tu estar ouvindo, tu também está agindo ao falar. Então tu sabe o que tu fez e grava melhor. [...] Em terceiro, observação, e por último ter que ficar ouvindo alguém falar e tentando assimilar. Aí eu me perco completamente. Me desvirtuo. O cara tá lá falando, falando, sem ter uma aplicação. [...] Ele te jogou uma isca e tu foi pra outro caminho. Nós, das

exatas, se a gente não faz muito exercício, a gente não aprende nada, porque nas provas, ou é aquilo ou não é. Tu não consegue escrever e ficar enrolando o cara ali, falando bonito e coisas desse tipo, porque não vai adiantar nada.

Já os relatos de R1, R5 e R9 demonstram a necessidade da prática aliada à necessidade teórica. Segundo R1, “Muito é o fazendo, né? Na prática do trabalho é o fazendo. Mas primeiro eu gosto que me expliquem.” R9, por sua vez, relata de forma quase idêntica: “Acho que a que eu mais aprendo é fazendo. Mas eu preciso que alguém me explique antes. E R9, na mesma linha “Para aprender mesmo é tentando fazer. Nem que faça errado na primeira vez, mas para aprender mesmo tem que tentar fazer. Até precisa ter uma noção para começar, mas para aprender só tentando fazer. Mas eu preciso ter um pouco de teoria”.

Finalmente, os relatos contidos na categoria “Foco na Prática” demonstram a importância da inclusão de momentos de prática ao longo do processo de aprendizagem para aumentar a sua efetividade. Bem como a facilidade de dispersão de alguns alunos durante as aulas predominantemente expositivas.

8.2.1.6 Foco na Teoria

A categoria inicial “Foco na Teoria” traz evidências de respondentes que percebem uma maior importância do sentido auditivo num primeiro momento de uma aula ou processo de aprendizagem. A respondente R11, por exemplo, traz que “eu sou muito auditiva, apesar de falar muito, eu não tenho dificuldade. Mesmo sem estar num canal visual com a pessoa, só de ouvir ela falando eu já consigo pegar. [...]” Por outro lado, a própria R11, acrescenta:

Eu vejo um conteúdo, vejo um processo novo, eu aplico, realizo ele, aperfeiço, aplico, realizo, aperfeiço, e isso só se dá através da prática. Não existe ninguém que faz um treinamento e saia executando com perfeição. Sempre vai ter um ponto de melhoria, algo pra corrigir, algo pra ajustar, vai ter falhas num primeiro momento, e é a execução que vai dar esse aperfeiçoamento.

Já os demais respondentes dessa categoria, parecem ser mais adeptos dos métodos pedagógicos de ensino, no qual o papel do professor prevalece. Como demonstra R6: “Uma pessoa que vai lá, apresente os dados e depois tu tem, digamos, o material e o que tu quiser evoluir tu vai atrás, e a experiência passada por uma outra pessoa também é importante.” e R2 “Tendo acompanhamento eu acho que é melhor. Acho que eu vendo um exemplo daquilo eu consigo seguir muito mais facilmente.”

R7, na mesma linha traz uma visão mais detalhada do processo:

Digamos assim, eu gosto de ter um professor, gosto de ser ensinada. Tanto que eu detesto aquela coisa de educação à distância, pra mim não funciona. Eu acho que fica muito *enrolation* aquilo. Então eu gosto que me passe o conhecimento e dali eu vou tirar as minhas conclusões, adaptar, melhorar... Pra mim, isso teria que ter uma ordem. Tu ouve o professor, dai tu faz o exercício, dai tu vai discutir em grupo, ou até pode discutir antes, e depois faz o prático.

A análise desta categoria nos evidencia que alguns alunos preferem iniciar o processo de aprendizagem com teoria expositiva. Nesse sentido, percebe-se que o processo andragógico (KNOWLES, 2009), que aumenta a responsabilidade do aluno pela sua aprendizagem, pode não ser ideal para algumas pessoas que ainda possuem uma postura aparentemente reativa durante o processo de aprendizagem.

8.2.1.7 Eficiência

Eficiência, do ponto de vista do método de administração do tempo transmitido no curso estudado, diz respeito a questões de organização do dia-a-dia. Planejamento diário, anotações, compromissos, enfim, reagir organizadamente. Para a quase totalidade dos respondentes, os impactos percebidos foram relacionados a esta vertente, como se observa em praticamente todos os relatos.

R2 traz que o impacto do curso para ele “é bem mais concentrado no trabalho, com certeza. A metodologia em si, de agendamento de compromissos, e horas, eu levo como um todo assim. [...] Eu diria que 70% é do trabalho.” Assim como R7 que diz que “ficou mais focado na questão do trabalho. Eu até coloquei algumas outras coisas. Por exemplo, aquelas pendências em algum mês eu coloquei algumas coisas pessoais que eu tinha que fazer, mas não dei continuidade, assim. Acho que aquilo ainda ta pendente.”

R6 por sua vez, coloca a falta de disciplina como aspecto central da falta de resultados de aprendizagem. “Na vida pessoal não. Eu acho que não. Poderia ser melhor. Eu achei que talvez com o curso fosse melhorar um pouco, mas como eu te disse, se tu não te policia, se tu mesmo não consegue te doutrinar a usar a ferramenta, não melhora muito.” Na mesma linha, aparece o relato de R3, que diz: “na verdade o que eu tenho dificuldade é de fazer projetos a longo prazo. Porque eu não consigo ir muito a frente. Eu ate comecei a fazer um e desisti, porque eu não consigo.”

Finalmente, R1 e R9 trazem o aspecto da dificuldade emocional vinculada aos aspectos que circundam o método com relação à eficácia. R1 traz: “ele [o curso] te fazia parar e pensar justamente isso, assim: o que tu quer da tua vida? Onde é que tu quer chegar? Então, a gente tende a fugir dessas coisas que são mais chatinhas”. E R9:

Eu escrevi alguma coisa de valores, mas não... isso aí eu não... é que isso aí eu tive um pouco mais de dificuldade pra... porque é uma coisa diferente tu parar pra pensar e te olhar por dentro e definir o que eu sou? Porque aí tu começa a mexer num terreno meio desconhecido né, porque quando tu para pra te olhar mesmo, muitas vezes tu vê coisas que tu não quer ver. Então, isso aí eu escrevi alguma coisinha, mas nessa parte eu realmente to falha. Mas assim, na parte de me planejar pra metas de curto prazo eu até to conseguindo me dar bem, mas metas de longo prazo eu não to conseguindo discorrer sobre elas muito bem.

Percebe-se, com a análise dos relatos dessa categoria, que das pessoas que percebem resultados de aprendizagem do curso em suas vidas, a maioria aplica os conceitos no tempo de trabalho. Verifica-se assim que os impactos em eficiência são maiores que os resultados em eficácia, embora o método de administração do tempo transmitido no curso objetive o contrário. As razões, possíveis de serem inferidas a partir desta análise, para essa aparente contradição podem ser atribuídas às dificuldades inerentes aos processos de mudança e de reflexão dos indivíduos.

8.2.1.8 Eficácia

Da última categoria inicial, “Eficácia”, faz parte um único relato, da respondente R5 que, dos doze respondentes, foi a única que demonstrou ter tido resultados relacionados à esfera pessoal.

No pessoal, mudou bastante, que eu consegui começar a fazer o meu planejamento [...] e eu comecei a levantar alguns projetos que eu quero chegar, coloquei no papel, to fazendo um acompanhamento, acompanhamento dos meus valores também.[...] Eu tinha em mente muita coisa mas de colocar no papel ajuda a tu fixar mais e fazer com que tu o que tu faz fique em consonância com isso [valores pessoais].

Deste relato pode-se inferir que para que uma aplicação efetiva de um processo de reflexão de descrição de valores, proposição de metas pessoais e acompanhamento de projetos, bases das práticas de eficácia propostas pelo método do curso, o aluno já precisa ter uma predisposição. Quando R5 traz que “tinha em mente muita coisa” percebe-se que esta já era uma preocupação sua e que o método serviu apenas para sistematizar essa questão.

8.2.2 Categorias Finais

As categorias finais foram elaboradas a partir da análise das oito categorias iniciais. Tal análise permitiu o agrupamento destas em quatro categorias finais que buscam a consolidação de alguns achados da etapa exploratória. A descrição dessas categorias encontra-se a seguir,

8.2.2.1 Expectativas, Sentimentos e Resultados do Curso

A categoria final “Expectativas, Sentimentos e Resultados do Curso” foi derivada das categorias iniciais “Percepção de Mudança” e “Manutenção do Status Quo”. Verifica-se que há diferentes níveis de percepção de mudança entre os respondentes, desde as aparentemente nulas - “[...] não mudei a maneira de administrar nem de usar meu tempo [...]” [R12] – até de altos níveis de impacto - “Siiim. O curso me mudou muito!” [R3].

O agrupamento das categorias iniciais nesta final se deu, pois a análise dessas incidências demonstrou que há uma tendência de relação direta entre as percepções dos alunos sobre o alcance das expectativas do curso, o sentimento relacionado ao curso, e seu resultado, sejam estes indicadores de mudança significativa (7 incidências), baixa (3 incidências) ou inexistente (2 incidências). Todavia, embora tenha sido verificada esta tendência geral, uma evidência demonstrou que há exceções: “a avaliação que eu fiz do curso foi muito boa, agora se eu ia conseguir aplicar ou não é diferente e no meu caso, eu não consegui aplicar.” [R10]

Observou-se, ainda, que apesar da importância do curso para um despertar inicial do processo de mudança, verifica-se uma necessidade de acompanhamento para a efetividade e incorporação da prática no cotidiano. R4 esclarece as limitações do curso para a manutenção dos hábitos:

Porque, do curso eu tenho algumas coisas, mas como já passou, eu já esqueci de algumas coisas, eu até uso alguns formulários que eu não tenho certeza exatamente se era praquilo. Eu vou usando, mas não tenho certeza se eu to fazendo certo. Entendeu? Mas vou indo pela necessidade e aí, ah, eu isso aqui eu acho que serve, vou usar aqui. Acabei ou acertando ou não mas me organizo daquela forma. Achei uma forma, diária assim, com a necessidade”.

Com relação aos motivos que parecem estar por trás das percepções de baixos impactos ou resultados do curso, encontram-se as diferenças entre o método de ensino e o estilo de aprendizagem do aluno; a baixa empatia com o(a) instrutor(a); atribuição do resultado à ferramenta (agenda); inadequação ao método (do seu entendimento sobre o método); acomodação, falta de disciplina.

Finalmente, verificou-se que, apesar das diferentes incidências da categoria “Manutenção do Status Quo” terem trazido percepções de pouca ou nenhuma mudança, o relato de todos os participantes acaba demonstra algum resultado, mesmo que baixo.

8.2.2.2 Auto-Avaliação: Antes do Curso

A segunda categoria final de análise foi originada do agrupamento das categorias “Organizados” e “Desorganizados”, que demonstraram os relatos dos entrevistados sobre a sua forma de administrar o tempo antes do curso. Mesmo sem terem sido questionados diretamente sobre isso, a maioria dos respondentes trouxe aspectos a sua forma de organização (ou de desorganização).

Verifica-se que, tanto dentre os respondentes que já se consideravam organizados antes do curso como aqueles que se percebiam desorganizados, encontram-se tanto os impactos e resultados de percepção de mudança e como os de manutenção do status quo.

Finalmente, foi diagnosticado que as duas incidências (R5 e R9) com percepção dos impactos mais significativos dentre todos os respondentes demonstraram manifestações tênues sobre certa estabilidade da sua “desorganização pessoal”, como se pode observar pelo recorte dos relatos a seguir: “Eu era muito desorganizada. Tô ainda muito desorganizada” [R5] e “Eu não tenho noção de quanto tempo eu demoro pra fazer as coisas. Eu até hoje não tenho, né?” [R9]. Pode-se interpretar a inferência de uma hipótese de que a predisposição para mudança pode estar aliada a uma percepção de insatisfação, no sentido de se ter um alto padrão de auto-exigência (bases de um processo de melhoria contínua).

8.2.2.3 Processo de Aprendizagem

A categoria final “Processos de Aprendizagem” foi criada do agrupamento das categorias iniciais “Foco na Prática” e “Foco na Teoria”, que apresentam elementos extraídos dos relatos acerca das percepções sobre como os alunos gostam mais de aprender e/ou aprendem com mais facilidade. As percepções extraídas de ambas essas categorias iniciais foram obtidas por meio do questionamento sobre “como você prefere aprender?” e questões similares.

Com a análise dos dados, foi possível verificar a importância da inclusão de momentos de prática ao longo do processo de aprendizagem para aumentar a sua efetividade e minimizar momentos de dispersão, como evidencia R10:

É muito mais fácil aprender tendo uma aplicação prática, mostrando exemplos, que entraria num processo de observação de como se faz algo, do que alguém ficar falando parado ali, porque tu já te lembra de um outro troço e começa a viajar no pensamento, porque ele não te prendendo na informação.

Entretanto, observou-se que alguns alunos ainda parecem preferir um início conceitual e guiado pelo professor, evidenciado por R7 quando afirma que “gosto de ser ensinada”. Nesse sentido, o processo andragógico proposto por Knowles (2009), abordado na revisão teórica deste trabalho, pode não ser ideal para algumas pessoas que ainda possuem uma postura mais reativa no processo de aprendizagem.

8.2.2.4 Vertente Norteadora da Mudança

A última categoria final diz respeito à análise conjunta das categorias iniciais “Eficiência” e “Eficácia”. Conforme apresentado na seção de análise de resultados da etapa documental, bem como no capítulo de revisão teórica sobre métodos de administração do tempo, verificou-se que são duas as vertentes norteadoras destes métodos: a vertente da eficiência, com foco no tempo de trabalho e aumento da produtividade; e a vertente da eficácia, com foco na vida do indivíduo de maneira integral e na sua realização pessoal.

Conforme apresentado nestas seções, o curso analisado neste trabalho, apesar de abordar ambas as vertentes em seu desenvolvimento, esclarece que a eficácia é mais

importante que a eficiência. “Acima da eficiência está a eficácia, mais do que agir rápido, o importante agir no sentido certo.” (WAGNER, 2003, p. 14)

Apesar do esclarecimento feito no curso sobre a prioridade da eficácia (que contempla a busca de equilíbrio entre as esferas pessoal e profissional) sobre a eficiência (que enfoca o aumento de produtividade especialmente da esfera profissional), os relatos dos participantes demonstram que, exceto por uma respondente (R5), todos os demais tiveram impactos centrados principalmente em eficiência, como aponta R7 sobre o impacto do curso que “ficou mais focado na questão do trabalho”.

Finalmente, com relação à respondente (R5) que demonstrou ganhos também na esfera pessoal, quando afirma que já “tinha em mente muita coisa” antes de incorporar os hábitos de eficácia, percebe-se que esta já era uma preocupação sua e que o método serviu apenas para sistematizar essa questão. Ou seja, pode-se inferir uma hipótese de que para a aplicação efetiva de um processo de reflexão, o aluno já precisa ter uma predisposição.

Finalizada a apresentação dos resultados da etapa exploratória, a próxima seção apresenta os resultados da etapa quantitativa da pesquisa.

8.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA FASE QUANTITATIVA

A apresentação dos resultados da fase quantitativa divide-se em duas subseções. A primeira descreve as análises de frequência e a segunda apresenta as correlações significativas entre as variáveis, de acordo com as técnicas de correlação bivariada teste de independência qui-quadrado e análise de variância (ANOVA). Os resultados da etapa quantitativa estão detalhados nas próximas subseções.

8.3.1 Análises de Frequência

As análises descritivas de frequência apresentam o percentual de respostas para cada uma das questões contidas no instrumento de pesquisa. Trata-se de uma análise ampla que apresenta uma visão geral e um mapeamento inicial sobre os perfis dos respondentes.

Esta análise foi dividida em três partes, equivalentes às partes do instrumento de pesquisa contido no anexo B, exceto pela parte de métodos e técnicas de ensino, cuja análise foi desenvolvida na subseção de correlação do tipo ANOVA. Essa parte foi analisada posteriormente, pois o método de análise de médias possibilitado pela ANOVA traz resultados muito mais consistentes do que a análise de frequência.

As subseções a seguir demonstram, portanto, análises de frequência dos seguintes itens da pesquisa: 1) características gerais da amostra (idade, sexo, escolaridade e função dos respondentes); 2) impactos e resultados do curso (subdivididos em impactos do treinamento, hábitos de administração do tempo e sentimentos associados à administração do tempo); e 3) estilos de aprendizagem.

8.3.1.1 Características Gerais da Amostra

A amostra foi analisada com relação a quatro características gerais principais, consideradas importantes para a identificação básica dos respondentes: gênero, idade, escolaridade e função.

Com relação ao gênero, 70,7% dos respondentes são homens e apenas 28,1% são mulheres (gráfico 1). O histórico da empresa analisada demonstra que esta preponderância do sexo masculino entre os clientes é comum, mas que a diferença tem diminuído vagarosamente ao longo dos anos. Mesmo assim, pode-se concluir que se trata de um público predominantemente masculino.

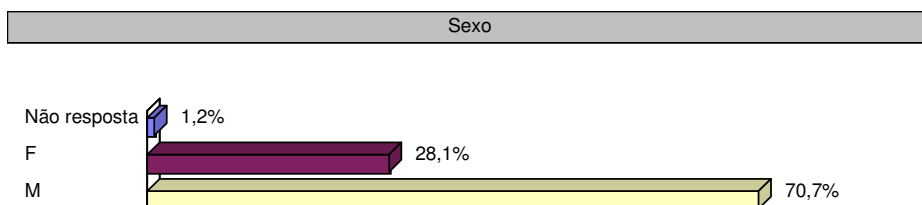


Gráfico 1 – Sexo dos respondentes

Fonte: Dados empíricos

Com relação à idade dos respondentes (gráfico 2), pode-se afirmar tratar-se de uma amostra jovem, na qual 61,7% dos respondentes possuem até 35 anos (unificando as

categorias “até 25” e “26 a 35”). Inserindo neste montante a categoria até 45 anos, verifica-se que 83,9% dos respondentes possuem no máximo 45.

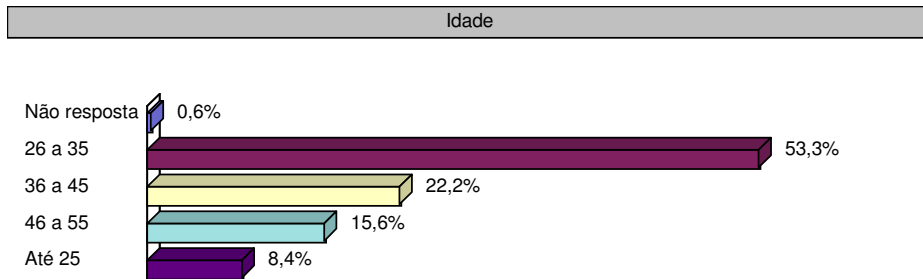


Gráfico 2 – Idade dos respondentes

Fonte: Dados empíricos

Verifica-se, sobre a escolaridade da amostra, tratar-se de um público qualificado, onde 79,6% possuem, no mínimo, a graduação completa. Ainda, 51,5% do público concluíram ou estão cursando uma pós-graduação. Apenas 4,2% do público ainda não ingressou em uma faculdade (gráfico 3).

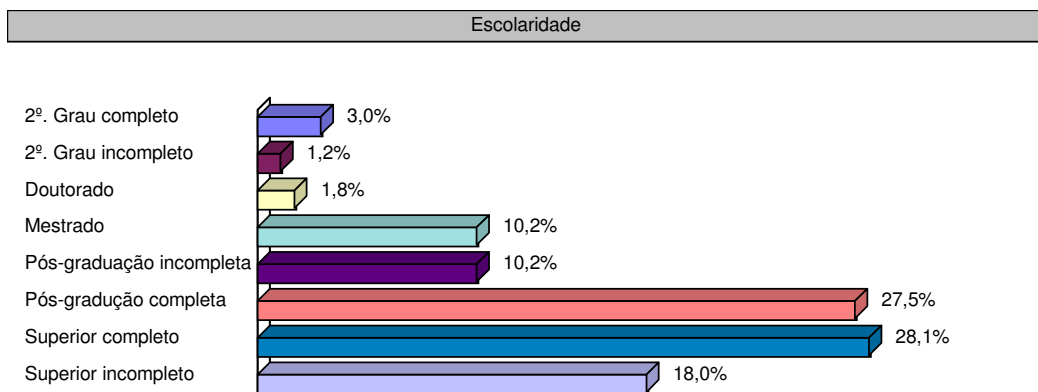


Gráfico 3 – Escolaridade dos respondentes

Fonte: Dados empíricos

O último critério de análise da amostra trata-se da função relacionada ao trabalho dos respondentes. Mais da metade, ou 51,5% dos respondentes possui funções de chefia nas organizações em que atuam (gráfico 4).

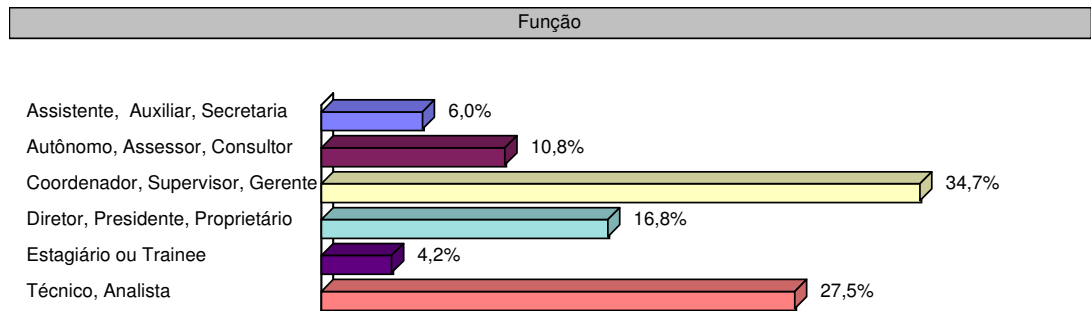


Gráfico 4 – Função dos respondentes
Fonte: Dados empíricos

8.3.1.2 Impactos e Resultados do Curso

Nesta fase da etapa quantitativa da pesquisa, a mensuração dos impactos e resultados do curso foi dividida em três partes: impactos do treinamento, hábitos de administração do tempo e sentimentos associados à administração do tempo. Conforme tratado na revisão teórica, a primeira parte da análise de impactos do curso buscou medir as aplicações do conteúdo do curso no trabalho dos respondentes. A segunda parte, por sua vez, buscou medir os resultados do curso de forma mais abrangente, não focando resultados apenas no trabalho, mas sim na vida. Contou-se então com uma avaliação da percepção sobre a prática de hábitos relacionados à administração do tempo, de maneira geral, antes e depois do curso. Finalmente, a terceira parte da análise objetivou identificar a percepção de mudanças nos sentimentos ou sensações associadas, normalmente, à maneira como os indivíduos administram seu tempo. Seguindo o mesmo padrão da parte anterior, buscou-se avaliar a percepção de aumento ou diminuição da frequência destes sentimentos na vida do participante antes e depois do curso.

8.3.1.2.1 Impactos do Treinamento

A tabela 2 a seguir demonstra a percepção dos respondentes sobre os impactos do curso em administração do tempo, nesta etapa denominado de treinamento, por estar se avaliando apenas os resultados no trabalho. Os resultados apontam as respostas totalizadas à

questão “Como você avalia os impactos do treinamento no seu trabalho, conforme a escala ao lado?”. A escala de 5 pontos busca mensurar a frequência de manifestação do comportamento que evidencia o impacto do treinamento. Para fins de simplificação de análise, as respostas foram agrupadas em 3 categorias de frequência: 1) nunca e raramente, 2) as vezes, e 3) frequentemente e sempre.

Tabela 2 – Impactos do Treinamento

	<i>Nunca+ Raramente</i>	<i>As vezes</i>	<i>Frequentemente + Sempre</i>
Utilizo o que foi ensinado no treinamento em meu trabalho atual.	13%	29%	58%
Quando aplico o que aprendi no treinamento, consigo fazer mais coisas no meu dia de trabalho.	7%	19%	74%
Quando aplico o que aprendi no treinamento, executo meu trabalho com mais qualidade e foco no resultado das tarefas.	5%	23%	71%
Minha participação no treinamento ajudou para aumentar minha motivação no trabalho.	16%	28%	56%
Após minha participação no treinamento tenho sugerido e adotado mudanças na rotina de trabalho.	15%	38%	46%
Após o treinamento alguns colegas também foram beneficiados pois passei a eles algumas novas habilidades e dicas aprendidas.	25%	35%	38%
Lembro de boa parte dos conteúdos ensinados no curso.	12%	25%	63%

Fonte: Dados empíricos

Verifica-se que para todos os itens, exceto o que se trata de extensão de benefícios aos colegas de trabalho, a alta frequência em que os impactos do treinamento são percebidos é predominante. Destacam-se que os itens que abordam a questão do aumento de eficiência e produtividade (“consigo fazer mais coisas no meu dia de trabalho”) e de eficácia (“executo meu trabalho com mais qualidade e foco no resultado das tarefas”).

A primeira questão (“utilizo o que foi ensinado no treinamento em meu trabalho atual”) resume a percepção dos impactos do treinamento de maneira geral; na qual, verifica-se que para 13% dos respondentes os impactos foram nulos ou baixos; para 29% os resultados foram razoáveis e para 58% os impactos foram significativos (usam frequentemente ou sempre o que aprenderam no treinamento). Salvo as limitações da pesquisa já apontadas,

pode-se dizer que, apesar de encontrar todos os tipos de impacto entre os respondentes, a maioria (58%) utiliza os conteúdos ensinados com frequência no seu trabalho.

Finalmente, vale ressaltar também a diferença entre a primeira e a última questão. Enquanto a primeira busca medir o impacto (ou comportamento – nível 3 de Kirkpatrick (2005)) a última busca medir a lembrança. Nesse sentido, percebe-se uma variação de 5% entre as pessoas que lembram frequentemente ou sempre, mas não aplicam.

Kirkpatrick (2005) aborda com clareza a questão do desafio da transferência da aprendizagem para o comportamento, afirmando que qualquer treinamento só será efetivo de acordo com o grau em que ele for apropriadamente implementado. A lembrança do conteúdo por si só não reflete impactos significativos de treinamento.

8.3.1.2.2 Hábitos de Administração do Tempo

Com base nos hábitos de administração do tempo estimulados pelo curso, abordados no capítulo que o descreve, esta parte da pesquisa buscou identificar a percepção dos participantes acerca da prática de cada hábito antes e depois do curso. A tabela 3 a seguir demonstra as respostas dos pesquisados.

Para esta análise, estabeleceu-se a diferença entre o grau de frequência em que cada respondente afirmou realizar cada atividade descrita na pergunta antes e depois do curso. Quando a diferença foi de um ponto positivo na escala de frequência, atribui-se a categoria “aumentou pouco”. Quando a diferença foi de 2 pontos, atribui-se a categoria “aumentou”. Quando a diferença foi de 3 pontos, atribui-se a categoria “aumentou muito”. Quando a diferença foi de 4 pontos, atribui-se a categoria “aumentou demais”. Quando não houve diferença nas respostas de antes e depois, atribuiu-se a categoria “não mudou”. E para as mesmas diferenças de pontos, mas que apontaram redução na frequência daquela atividade, foram atribuídas as categorias de redução de frequência, conforme demonstrado na tabela 3 a seguir, na qual os dados foram arredondados para cima.

Tabela 3 – Hábitos de Administração do Tempo

	Anotação	Plano Dia	Avaliação Semanal	Plano Semana	Priorização	Separação A x C	Projetos	Valores pessoais
Aumentou pouco	36%	29%	31%	28%	29%	23%	25%	16%
Aumentou	23%	33%	24%	28%	30%	20%	28%	16%
Aumentou muito	1%	13%	8%	12%	10%	16%	9%	15%
Aumentou demais	1%	4%	4%	2%	5%	16%	2%	9%
Total "Aumentou"	61%	79%	67%	70%	74%	75%	64%	56%
Não mudou	39%	20%	33%	28%	25%	24%	34%	42%
Diminuiu um pouco	0%	0%	1%	1%	1%	0%	0%	2%
Diminuiu	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%
Diminuiu muito	0%	1%	0%	0%	0%	0%	1%	0%

Fonte: Dados empíricos

A análise desta tabela 3 demonstra as seguintes constatações:

- a) A atividade que demonstrou os mais altos níveis de aumento da prática (32% - somando-se as respostas “aumentou muito” e “aumentou demais”) foi a separação entre ações e compromissos.
- b) A atividade que demonstrou o maior aumento global (em todos os níveis de aumento – linha total “aumentou”) foi o planejamento diário de atividades, com 79%.
- c) A atividade que demonstrou o menor nível de aumento (56%) comparado com os demais e maior manutenção de frequência (42%) foi a descrição de valores pessoais. A atividade de reflexão sobre valores pessoais é complexa e até incômoda no sentido de que ela busca trazer à consciência questões delicadas sobre a vida da pessoa, as quais podem não querer ser vistas naquele momento de sua vida. É a atividade menos realizada pelos participantes após o curso.

Em uma análise geral desses dados, pode-se dizer que para aproximadamente 70% dos respondentes aumentou, em algum grau, a prática dos hábitos relacionados à administração do tempo, enquanto que para os outros 30%, não houve mudança.

8.3.1.2.3 Sentimentos Associados à Administração do Tempo

Nesta parte da pesquisa, solicitou-se aos respondentes que atribuíssem um grau de frequência para a ocorrência dos sentimentos de falta de tempo, ansiedade, stress e desequilíbrio entre as esferas pessoal e profissional, antes e depois do curso. A primeira questão, porém, buscou medir se houve percepção de melhoria na maneira como os respondentes administram seu tempo antes e depois do curso (tabela 4). As demais questões mediram a variação de frequência dos sentimentos relacionados na tabela 5.

Para facilitar as análises, foi desenvolvida uma nova escala com base na escala original. Quando a diferença foi de 1 ponto positivo na escala de frequência, atribuiu-se a categoria “melhorou pouco” para avaliação da administração do tempo, e “aumentou pouco” para os demais sentimentos avaliados. Da mesma forma e respectivamente, quando a diferença foi de 2 pontos, atribuiu-se a categoria “melhorou” e “aumentou”. Quando a diferença foi de 3 pontos, atribuiu-se a categoria “melhorou muito” e “aumentou muito”. Quando a diferença foi de 4 pontos, atribuiu-se a categoria “melhorou demais” e “aumentou demais”. Quando não houve diferença nas respostas de antes e depois, atribuiu-se a categoria “não mudou”. E para as mesmas diferenças de pontos, mas que apontaram redução na frequência daquele sentimento atribuiu-se as mesmas categorias citadas, substituindo-se a noção de “aumentou” para “diminuiu”.

Tabela 4 – Sentimentos – Parte 1

	Avaliação da sua administração do tempo	
Melhorou pouco	79	48%
Melhorou	44	27%
Melhorou muito	12	7%
Melhorou demais	1	1%
Total Melhorou	136	82%
Não mudou	30	18%

Fonte: Dados empíricos

Com relação à percepção sobre como os respondentes avaliavam administração do seu tempo antes do curso e como passaram a avaliar após o curso, verifica-se que 82% afirmam

ter obtido algum grau de melhoria após o curso e 18% dos respondentes afirmam não ter mudado. Não houve nenhuma resposta que tenha apontado piora relacionada a essa questão.

As questões posteriores buscaram medir a frequência dos sentimentos de falta de tempo, ansiedade, stress e desequilíbrio entre as esferas pessoal e profissional.

Tabela 5 – Sentimentos – Parte 2

	Falta de Tempo	Ansiedade	Stress	Desequilíbrio pess. x prof.
Diminuiu um pouco	34%	29%	28%	30%
Diminuiu	19%	17%	15%	7%
Diminuiu muito	4%	3%	2%	4%
Diminuiu demais	0%	0%	0%	1%
Total Diminuiu	57%	49%	45%	42%
Não mudou	35%	46%	52%	53%
Total Aumentou	8%	4%	3%	5%
Aumentou pouco	4%	2%	0%	2%
Aumentou	3%	2%	1%	2%
Aumentou muito	1%	0%	1%	1%
Aumentou demais	0%	0%	1%	0%

Fonte: Dados empíricos

Com relação à frequência em que os respondentes percebiam os sentimentos de falta de tempo, ansiedade, stress e desequilíbrio entre as esferas pessoal e profissional antes do curso e à frequência em que percebem estes mesmos sentimentos atualmente, identifica-se que redução do sentimento de falta de tempo foi a mais percebida. 57% dos respondentes afirmam ter percebido que diminuiu, em algum grau, o sentimento de que falta tempo. 49% perceberam redução de ansiedade, 45% redução de stress e 42% diminuição da frequência do sentimento de desequilíbrio entre as esferas pessoal e profissional. Faz-se necessário ressaltar que a percepção da maioria é de uma redução pequena destes sentimentos.

Em contrapartida, dentre os níveis de aumento de sentimentos, falta de tempo foi o percebido como o que mais aumentou dentre os demais (8% dos respondentes), seguido por desequilíbrio entre as esferas pessoal e profissional (5%), ansiedade (4%) e stress (3%).

Dentre aqueles que não perceberam nenhuma diferença nestes sentimentos após o curso, os resultados são inversamente proporcionais aos de redução. O que obteve maior nível

de manutenção foi o sentimento de desequilíbrio entre as esferas pessoal e profissional (53% dos respondentes), seguido por stress (52%), ansiedade (46%) e falta de tempo (35%).

Ao analisamos os dados dos respondentes que afirmam terem melhorado a administração do seu tempo comparando-os com os dados de resultados associados aos sentimentos recém descritos, percebe-se uma diferença de pelo menos 30% de respondentes que, apesar de perceberem melhoria na administração do tempo não percebem mudança nestes sentimentos. Isso pode significar que a percepção de melhoria na administração do tempo não necessariamente resulta na percepção de sentimentos de redução de stress, falta de tempo, ansiedade e desequilíbrio.

8.3.1.3 Estilos de Aprendizagem

Com base no inventário de estilos de aprendizagem de David Kolb (1997) inserido na parte 5 do instrumento de pesquisa (anexo B), buscou-se identificar os estilos de aprendizagem dos respondentes. Os dados obtidos apresentam-se no gráfico 5 a seguir.

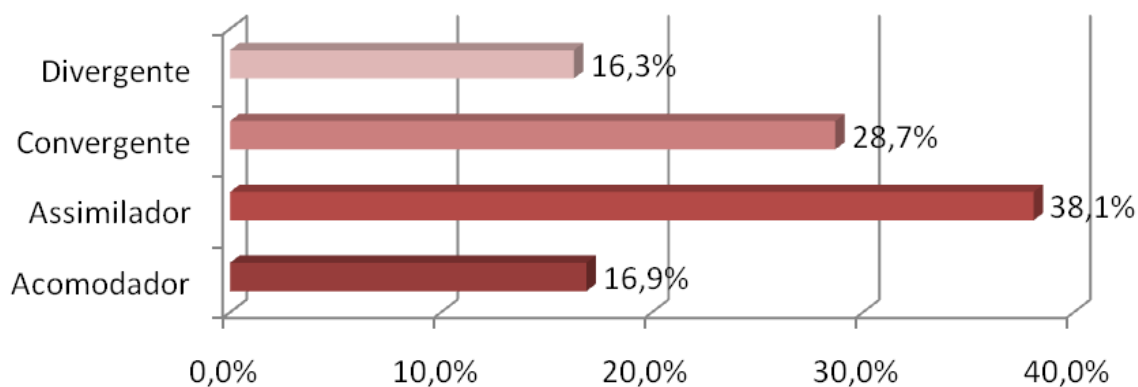


Gráfico 5 – Estilos de aprendizagem dos respondentes

Fonte: Dados empíricos

Os dados demonstram que a maior parte dos respondentes é classificada de acordo com os estilos de aprendizagem assimilador (38,1%) e convergente (28,7%). Em contrapartida, uma pequena parte caracteriza-se dentro do estilo acomodador (16,9%) e divergente (16,3%). Para se ter uma melhor noção acerca das dimensões da aprendizagem, que compõem os estilos, conforme apresentado no referencial teórico, elaborou-se a matriz

adaptada pela autora do presente trabalho que evidencia as “forças de aprendizagem” relacionadas às duas dimensões básicas do processo de aprendizagem: concreto/abstrato e ativo/reflexivo. Com os dados obtidos sobre os estilos situados nos eixos das dimensões é possível esclarecer as semelhanças e oposições de cada estilo, para melhor interpretar os resultados que seguem, conforme demonstrado na figura 12.

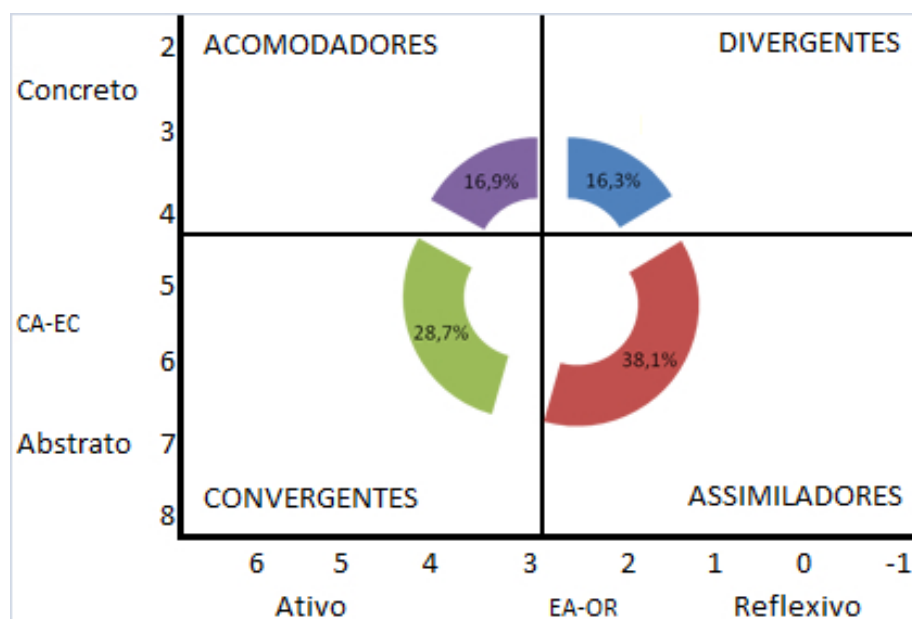


Figura 12 – Matriz de dimensões e estilos de aprendizagem dos respondentes

Fonte: Elaborado pela autora (2010), adaptado de Kolb (1997)

Analisando os dados apresentados na matriz adaptada de Kolb (1997), verifica-se que com relação à dimensão concreto/abstrato, 66,8% dos respondentes encontram-se situados na base abstrata e 33,2% na base concreta. E com relação à dimensão ativo/reflexivo, 54,4% encontram-se na base reflexiva e 45,6% na ativa.

8.3.2 Análises de Correlação

Para analisar as correlações significativas entre os estilos de aprendizagem, os impactos e resultados do curso e os métodos de ensino, foram aplicadas duas técnicas estatísticas. Para a análise de correlação entre estilos e impactos do treinamento foi efetuado um teste de independência qui-quadrado por se tratarem de variáveis categóricas. Já com relação às variáveis numéricas que mediram resultados relacionados aos hábitos e sentimentos

de administração do tempo, bem como aos métodos de ensino, foi utilizada a técnica estatística de análise de variância (ANOVA). Os resultados de todas estas correlações bivariadas estão detalhados nas próximas subseções.

8.3.2.1 Estilos de Aprendizagem x Impactos do Treinamento

Para verificar o cruzamento entre os estilos de aprendizagem e o impacto do treinamento foi realizada uma análise bivariada de variáveis categóricas com aplicação do teste de independência do qui-quadrado.

Este teste verifica se as proporções de distribuição de categorias de uma variável (impactos: altos x baixos) não dependem das categorias consideradas da outra variável (estilos), aceitando ou rejeitando, portanto, a hipótese de independência entre o par de variáveis analisado.

Aplicando-se o teste cujos resultados numéricos encontram-se no quadro 17, esta condição foi satisfeita, aceitando-se, portanto, a hipótese de independência entre as variáveis. Ou seja, a partir dos dados analisados e do teste realizado, pode-se inferir que, para esta amostra, os impactos do treinamento não possuem correlação com os estilos de aprendizagem dos alunos.

Graus de liberdade	3
Qui-quadrado calculado	1,342
Probabilidade	0,719268
Qui-quadrado crítico	7,8147
Hipótese de independência	Aceita
Total de observações	167
Nível de significância	5%

Quadro 17 – Dados teste qui-quadrado: estilos x impactos

Fonte: Dados empíricos

Para possibilitar a realização deste teste, que necessita um mínimo de respostas por categoria, os impactos do treinamento já analisados foram agrupados em apenas duas categorias. Os resultados das categorias iniciais “nunca”, “raramente” e “às vezes” foram agrupados na nova categoria “baixo impacto”, e das categorias “frequentemente” e “sempre” na categoria “alto impacto”.

O gráfico 6 a seguir demonstra a distribuição de frequência em percentual para estas novas categorias aplicadas no teste qui-quadrado. Analisando o próprio tamanho das barras

percebe-se a similaridade (ou independência) de comportamento entre os estilos e os impactos.

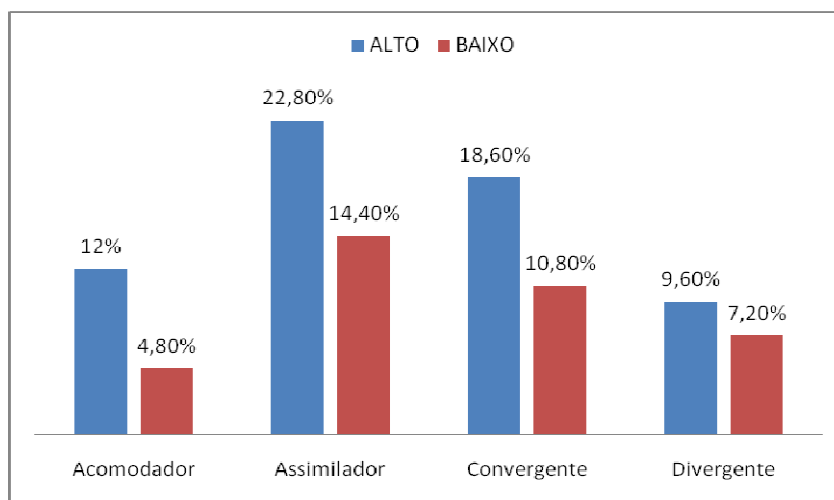


Gráfico 6 – Impacto do treinamento por estilo de aprendizagem

Fonte: Dados empíricos

8.3.2.2 Estilos de Aprendizagem x Hábitos de Administração do Tempo

Após aplicação do teste qui quadrado para a variável categórica impactos do treinamento, foi executada uma análise de variância (ANOVA) para as variáveis numéricas. A seguir se apresentam as subseções que demonstram a análise descritiva das médias dos itens hábitos, sentimentos e métodos de ensino, para cada estilo de aprendizagem, bem como as tabelas de significância estatística da diferença entre as médias de cada estilo.

De acordo com a escala de frequência a seguir, a tabela 6 demonstra os resultados percebidos, por cada estilo, referentes à diferença na frequência da prática dos hábitos de administração do tempo ensinados no curso.

- | | |
|----------------------|----|
| a) Aumentou pouco | 1 |
| b) Aumentou | 2 |
| c) Aumentou muito | 3 |
| d) Aumentou demais | 4 |
| e) Não mudou | 0 |
| f) Diminuiu um pouco | -1 |
| g) Diminuiu | -2 |
| h) Diminuiu muito | -3 |

Tabela 6 – Estilos de aprendizagem x Hábitos de Administração do Tempo

CONVERGENTE		ACOMODADOR		DIVERGENTE		ASSIMILADOR		TOTAL	
Separação A/C	1,96	Projetos*	1,81	Separação A/C	1,73	Separação A/C	1,67	Separação A/C	1,84
Plano Dia	1,55	Separação A/C	1,74	Priorização	1,53	Plano Dia	1,46	Plano Dia	1,55
Priorização	1,27	Plano Dia	1,71	Plano Dia	1,4	Priorização	1,44	Priorização	1,44
Valores	1,35	Priorização	1,55	Plano Semanal	1,27	Plano Semanal	1,2	Valores	1,29
Plano Semanal	1,27	Avaliação Semanal	1,48	Valores	1,2	Valores	1,19	Plano Semanal	1,29
Avaliação Semanal	1,12	Plano Semanal	1,45	Anotação	1,2	Anotação	1,02	Avaliação Semanal	1,17
Projetos	0,98	Valores	1,35	Avaliação Semanal	1,13	Avaliação Semanal	1	Projetos*	1,11
Anotação	0,73	Anotação	0,9	Projetos*	0,53	Projetos*	0,94	Anotação	0,92
Média	1,28	Média	1,50	Média	1,25	Média	1,24	Média	1,33

Fonte: Dados empíricos

*Diferenças estatisticamente significativas

O quadro 18 de significância a seguir demonstra que a única diferença estatisticamente significativa foi relacionada ao resultado na frequência do hábito “ter e acompanhar projetos por escrito”, com relação ao qual os acomodadores perceberam maior diferença entre antes e depois do curso do que os outros estilos, especialmente com relação aos divergentes (maior diferença entre médias).

Variável Dependente	Estilo (1)	Estilo (2)	Diferença das Médias (1-2)
dif_proj	acomodador	assimilador	,862*
		convergente	,827*
		divergente	1,273*

Quadro 18 – Diferença estatisticamente significativa: estilos x hábitos

Fonte: Dados empíricos

Este dado demonstra que, para esta amostra, pessoas com estilo acomodador perceberam que passaram a acompanhar seus projetos por escrito com maior frequência do que as pessoas dos outros estilos. Os demais hábitos relacionados à administração do tempo não demonstraram variações de acordo com o estilo.

8.3.2.3 Estilos de Aprendizagem x Sentimentos de Administração do Tempo

Seguindo o mesmo padrão de análise, a tabela 7 a seguir demonstra as médias por estilo e gerais das percepções associadas aos resultados do curso (a diferença entre antes e depois) nos sentimentos de falta de tempo, ansiedade, stress e desequilíbrio entre as esferas pessoal e profissional. O valor das médias corresponde à seguinte escala:

- | | |
|----------------------|----|
| a) Diminuiu um pouco | 1 |
| b) Diminuiu | 2 |
| c) Diminuiu muito | 3 |
| d) Diminuiu demais | 4 |
| e) Não mudou | 0 |
| f) Aumentou pouco | -1 |
| g) Aumentou | -2 |
| h) Aumentou muito | -3 |

Tabela 7 – Estilos de aprendizagem x Sentimentos de Administração do Tempo

CONVERGENTE		DIVERGENTE		ACOMODADOR		ASSIMILADOR		MÉDIAS GERAIS	
Falta Tempo	0,9	Falta Tempo	0,8	Stress*	0,87	Ansiedade	0,75	Falta Tempo	0,73
Ansiedade	0,73	Ansiedade	0,65	Falta Tempo	0,84	Falta Tempo	0,56	Ansiedade	0,68
Desequilíbrio	0,63	Stress*	0,13	Ansiedade	0,81	Desequilíbrio	0,54	Stress	0,57
Stress	0,57	Desequilíbrio	0,13	Desequilíbrio	0,48	Stress	0,48	Desequilíbrio	0,51
Média	0,71	Média	0,43	Média	0,75	Média	0,58	Média	0,62

Fonte: Dados empíricos

*Diferenças estatisticamente significativas

Aplicando o teste de variância, a única variável que demonstrou ter diferença estatisticamente significativa entre estilos foi a média de resultado relacionada ao sentimento de stress entre acomodadores e divergentes, demonstrada no quadro 19.

Variável Dependente	Estilo (1)	Estilo (2)	Diferença das Médias (1-2)
dif_stress	acomodador	divergente	-,738*

Quadro 19 – Diferença estatisticamente significativa: estilos x sentimentos

Fonte: Dados empíricos

Os dados analisados demonstram que, em média, pessoas do estilo acomodador perceberam sentir menos stress, após o curso, do que as pessoas do estilo divergente.

8.3.2.4 Estilos de Aprendizagem x Métodos de Ensino

A tabela 8 apresenta as médias atribuídas pelos respondentes de cada estilo, bem como a média geral de todos os estilos, sobre o grau de importância de cada método de ensino analisado. A escala utilizada para esta análise foi a escala Likert de 1 (não importante) a 5 (muito importante). A análise da tabela 8, bem como das diferenças significativas apresentadas a seguir demonstram alguns resultados.

Tabela 8 – Estilos de aprendizagem x Métodos de Ensino

ACOMODADOR	CONVERGENTE	ASSIMILADOR	DIVERGENTE	MÉDIAS GERAIS
Exercícios* 4,6	Exercícios* 4,38	Estudo de caso* 4,19	Aula expositiva 4,29	Exercícios 4,27
Dinâmicas 4,33	Estudo de caso* 4,27	Aula expositiva 4,17	Exercícios 4,27	Dinâmicas 4,17
Aula expositiva 4,1	Dinâmicas 4,21	Dinâmicas 4,02	Dinâmicas 4,2	Estudo de caso 4,13
Debate 3,8	Aula expositiva 3,96	Exercícios* 4	Estudo de caso 4,2	Aula expositiva 4,11
Estudo de caso* 3,77	Debate 3,94	Debate 3,83	Debate 4,13	Debate 3,92
Filmes 3,7	Filmes 3,75	Filmes 3,74	Filmes 3,87	Filmes 3,74

Fonte: Dados empíricos

*Diferenças estatisticamente significativas

Foram identificadas diferenças estatisticamente significativas, na análise de variância, para a importância atribuída aos métodos de ensino do tipo “estudo de caso” e “exercícios”, demonstradas no quadro 20 e detalhadas a seguir.

Variável Dependente	Estilo (1)	Estilo (2)	Diferença das Médias (1-2)
estudocaso	acomodador	assimilador	-,419*
		convergente	-,504*
exercicios	assimilador	acomodador	-,600*
		convergente	-,375*

Quadro 20 – Diferença estatisticamente significativa: estilo x métodos

Fonte: Dados empíricos

A análise dos dados demonstra que, em média, pessoas do estilo acomodador perceberam o método de ensino de “estudo de caso” como menos importante comparado com os estilos assimilador e convergente, que percebem maior importância para este método.

Com relação ao método de ensino “exercícios”, pessoas com o perfil assimilador tendem a perceber, em média, menor importância do que as pessoas com os estilos acomodador e convergente.

Algumas ideias apresentadas na teoria de estilos de aprendizagem de Kolb (1997) serviram de subsídio para interpretação de evidências empíricas adicionais que apontaram diferenças estatisticamente significativas na análise de correlação entre estilos e métodos de ensino, relacionadas a seguir: 1) estudo de caso (cuja resolução é facilitada pela capacidade de abstração do aluno) foi considerado mais importante pelos estilos assimilador e convergente (posicionados na dimensão abstrata da matriz de Kolb (1997)) do que pelo estilo acomodador (dimensão concreta); e 2) exercícios práticos, considerados mais importante pelos estilos acomodador e convergente (posicionados na dimensão ativa) do que pelo estilo assimilador (dimensão reflexiva). 3) Aulas expositivas não apresentaram diferença estatística, mas apontaram diferença percebida pela análise, sendo considerada mais importante para divergentes e assimiladores – situados na dimensão reflexiva da aprendizagem - do que para os outros estilos, situados na dimensão ativa.

Todavia, as análises destes resultados não demonstram evidências de relação entre aspectos que pudessem remeter a interpretações sobre qualquer correlação com os resultados do curso. Pelo contrário, demonstraram aparentes “contradições” interpretadas a partir da análise sobre a relação entre os estilos predominantes dos respondentes e os métodos de ensino predominantes no curso analisado. Um exemplo disso é a identificação de que aula expositiva, que é o método predominante no curso, teve sua maior importância atribuída pelo estilo divergente - que é o estilo que menos aparece entre os respondentes -, e sua menor importância atribuída pelo estilo convergente – que é um dos estilos mais frequentes entre os

respondentes. Ainda, o estilo identificado como predominante entre os respondentes – assimilador -, identificou o estudo de caso como método mais importante, o qual não é utilizado no curso analisado.

Inserir trechos de filmes para evidenciar exemplos foi considerado o método de ensino menos importante por todos os estilos. Essa classificação em último lugar dentre todos os métodos analisados foi unânime. Em segundo lugar de menor importância, exceto pela classificação do estilo acomodador, está o método de ensino de debate e discussão em sala de aula. Finalmente, a coluna de médias gerais apresenta uma ordenação da importância dos métodos de ensino priorizados pelos alunos, de todos os estilos, que pode ser uma informação útil para a estruturação de uma aula ou qualquer evento de aprendizagem.

8.5 ANÁLISES DOS RESULTADOS E REFLEXÕES FINAIS

O problema de pesquisa deste estudo consistiu na busca de resposta para a questão: um curso de curta duração pode contribuir para o desenvolvimento de competências individuais de administração do tempo? Para se chegar a uma aproximação das respostas possíveis a este problema, a presente seção subdivide-se a seguir para esclarecer a noção aqui elaborada da competência administração do tempo e seus níveis de complexidade, e, finalmente, consolidar os principais achados da pesquisa que, de maneira articulada, forneceram subsídios para uma reflexão final sobre o problema apresentado.

8.5.1 Competência Administração do Tempo

Com base na revisão teórica e na fase documental, pode-se, finalmente, propor uma definição para a competência “administração do tempo”. Aceitando-se a definição de tempo como vida e de administração do tempo como auto-controle, a competência administração do tempo é entendida como a capacidade aumentar, no dia-a-dia, a quantidade de ações escolhidas da forma o mais consciente, livre e responsável possível, diminuindo, por consequência, a parcela de reações (menos pensadas, mais automáticas e com base mais emocional).

Conseguir distinguir ação de reação no cotidiano e optar pela primeira é algo complexo devido aos condicionamentos e crenças (paradigmas) que regem o comportamento humano, muitas vezes inconscientemente. A prática sistemática dos hábitos e capacidades vinculadas à noção de administração do tempo aqui abordada demonstrou estimular em alguns indivíduos o desenvolvimento da competência administração do tempo, como demonstra o relato de R9:

Lembro que os meus colegas ficaram brincando, assim, que coisa estranha... tempo é vida? isso é relativo, né? mas pra mim encaixou, porque, de fato, o que é que delimita a minha vida? o meu viver? É o tempo. Como eu tenho que conseguir administrar as minhas ações ao longo da minha vida, é dentro do tempo que eu tenho. Tanto que a gente ouve às vezes as pessoas "Ah, mas se eu tivesse mais tempo... E quando eu era mais novo, porque que eu não fiz isso? Porque que eu não fiz aquilo?" Porque eu não me administrei. Tem muitas coisas hoje que eu não faço; mas que é aquilo: tu prioriza. O conceito de priorização eu achei fantástico também. Antes eu pensava: "Bah, que droga eu queria fazer isso aquilo, meu Deus" - e me sentia culpada por não ter feito certas coisas. Mas aí eu quando me veio esse conceito de priorização, eu me dei conta que não; na verdade, é uma questão de escolha. Só que antes eu não estava tendo uma escolha consciente. Hoje eu penso, por exemplo, eu estou de férias agora, mas eu optei por fazer um intensivo de inglês e isso me faz não poder voltar pra casa durante a semana. Mas é uma questão de escolha. Eu não estou podendo ver o meu noivo durante a semana, e isso pra mim é ruim. Só que, por outro lado, eu parei pra pensar: "eu priorizei isso e se eu não fizer isso agora eu vou me atrasar muito mais". Então, quando dá aquele sentimento de culpa, eu volto a lembrar: "Foi uma escolha minha. Uma escolha consciente." E fico bem. Eu acho que isso aí lida muito com a parte psicológica da pessoa.

Esse relato demonstra a conscientização do processo de mobilização de capacidades relacionadas à competência administração do tempo, a partir do que a participante aprendeu no curso estudado. Porém, as capacidades que compõe essa competência possuem diferentes níveis de complexidade¹⁸. A subseção a seguir busca evidenciar quais são estas capacidades e dispô-las nos termos dos níveis de complexidade da competência administração do tempo.

8.5.2 Níveis de Complexidade

As diferentes capacidades, baseadas em um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, que, quando mobilizadas constituem a noção da competência administração do tempo foram apresentadas ao longo dos capítulos de revisão teórica e apresentação dos resultados. Nesta subseção, foram relacionadas no quadro a seguir tais capacidades de acordo com seus níveis de complexidade. Nesse sentido, o primeiro nível de complexidade desta

¹⁸ (HIPÓLITO, J.; FERNANDES, B., 2008)

competência conta com as capacidades mais básicas de administração do tempo, voltadas à eficiência e à organização. O segundo nível já aborda o nível mais tático do planejamento: o plano do dia. Embora já entre na esfera do planejamento, o planejamento diário ainda é uma capacidade menos complexa por ter seu foco no curto prazo. Já o terceiro nível aborda um hábito de complexidade maior de parada semanal para reflexão e, por último, o quarto nível aborda a questão mais complexa e difícil da administração do tempo que é parar sistematicamente para refletir sobre questões profundas (valores) e de longo prazo (metas e projetos).

Níveis de complexidade	Competência: Administração do Tempo
Nível 4	Reflete sistematicamente para definição, descrição e análise de valores pessoais, como base das prioridades da vida. Estabelece metas de longo prazo, define e acompanha periodicamente os projetos para atingi-las.
Nível 3	Realiza uma parada semanal mais profunda para avaliação e planejamento da semana e acompanhamento dos objetivos intermediários de projetos, revendo prioridades e planos diários de ação.
Nível 2	Planeja diariamente, separando ações de compromissos e priorizando as ações com base na clareza de suas importâncias e urgências.
Nível 1	Anota e revisa as informações obtidas e fornecidas de forma a manter uma boa organização das mesmas.

Quadro 21 – Níveis de complexidade da competência administração do tempo

Fonte: Elaborado pela autora (2010)

Quanto mais frequente e sistemática for a prática destas capacidades, maior será o nível de entrega da competência administração do tempo por parte do indivíduo. A etapa quantitativa deste trabalho demonstra que o curso contribui para que os participantes desenvolvam todos os níveis de complexidade desta competência. Porém, fica evidente que o impacto do curso é mais forte nos níveis 1 e 2 e menos significativo nos níveis 3 e 4.

Cabe aqui uma reflexão sobre a relação da noção de competência com seus níveis de complexidade. Embora a teoria sobre os níveis de complexidade venha a contribuir para aumentar a possibilidade de identificação da entrega de uma competência, não se pode reduzir a noção de competência somente à percepção de entrega em cada nível. A noção de competência é mais dinâmica e abrangente do que a simples verificação de se o indivíduo executa o que está descrito em cada nível de complexidade. A própria definição destes níveis pode variar de acordo com o contexto e o ambiente específico em que se encontra. Por este motivo o que se pode concluir é que o curso analisado contribui de alguma forma e para algumas pessoas com o aprimoramento de hábitos e capacidades, de diferentes níveis de

complexidade, que fazem parte de um processo mais amplo de desenvolvimento da competência administração do tempo.

8.5.3 Articulação Final dos Resultados

Para promover uma articulação final dos resultados encontrados nesta pesquisa, foi desenvolvido o quadro 23 a seguir. A primeira coluna do referido quadro relaciona recortes dos relatos de cada entrevistado da etapa exploratória que evidenciam suas percepções sobre os resultados ou impactos do curso na sua vida ou no seu trabalho, respectivamente.

A segunda coluna apresenta os percentuais referentes à percepção de impactos do curso no trabalho dos respondentes provenientes da fase quantitativa da pesquisa. Tais respostas foram inseridas no quadro em uma posição que buscou demonstrar equivalência ao teor das respostas da primeira coluna. O mesmo critério de posicionamento foi adotado para a inserção de praticamente todas as informações do quadro.

A terceira coluna apresenta os dados obtidos também na fase quantitativa sobre a percepção do aumento de frequência relacionada à prática dos hábitos de administração do tempo ensinados no curso. Tais resultados equivalem-se aos níveis de complexidade da competência administração do tempo, descritos na quarta coluna.

A quinta coluna esclarece a equivalência dos conceitos e noções utilizados e identificados ao longo do trabalho. Nesse sentido, verificou-se que os resultados da aprendizagem (ou produtos)¹⁹, conforme revisado na teoria, abarcam uma visão mais ampla da noção aprendizagem, da qual pode fazer parte, quando se olha para o contexto da administração do tempo, a noção de eficácia, que é um resultado mais abrangente dentro da noção de administração do tempo. Da mesma forma, o conceito de impacto de treinamento possui correspondência com a noção de eficiência, que se trata dos resultados da administração do tempo voltados ao curto prazo e ao tempo do trabalho na vida do indivíduo.

A sexta e última coluna, finalmente, buscou associar – embora nessa coluna o posicionamento dos itens dispostos não busque refletir diretamente equivalência com as colunas anteriores – a redução percebida depois do curso dos sentimentos relacionados à administração do tempo, obtida na fase quantitativa.

¹⁹ (ARGYRIS e SCHÖN, 1998)

FASE EXPLORATÓRIA	FASE QUANTITATIVA		FASES DOCUMENTAL E QUALITATIVA	FASES DOCUMENTAL E REVISÃO TEÓRICA	FASE QUANTITATIVA
PERCEPÇÕES	IMPACTOS	RESULTADOS / HÁBITOS	NÍVEIS DE COMPLEXIDADE	CONCEITOS	SENTIMENTOS
R5 - "No pessoal, mudou bastante, [...] E eu comecei a levantar alguns projetos que eu quero chegar, to fazendo um acompanhamento dos meus valores também"		56% Reflexão sobre valores pessoais 64% Acompanhamento de projetos pessoais	Nível 4 - Reflete sistematicamente para definição, descrição e análise de valores pessoais. Estabelece metas de longo prazo, define e acompanha periodicamente os projetos para atingi-las.	Resultados de aprendizagem	Percepção de redução dos sentimentos de:
R9 - "Pra mim foi um conceito que encaixou exatamente no que eu tava precisando. [...] eu achei fantástico [...] avaliação semanal, eu tava conseguindo fazer e eu me sentia bem"		70% Plano semanal	Nível 3 - Realiza uma parada semanal mais profunda para avaliação e planejamento da semana e acompanhamento dos objetivos intermediários de projetos, revendo prioridades e planos diários de ação.	Eficácia	42% - Desequilíbrio entre as esferas pessoal e profissional
R1 - "Fiz o curso, entendi a metodologia, peguei o que eu achava que aproveitava, [...] daí eu já incorporei alguma coisa a mais R2 - "Mudei. Tudo. Principalmente depois que eu fiz o curso teve bastante mudanças" R3 - "Siiii. O curso me mudou muito!" R4 - "Sim, com certeza. Hoje já sou mais organizada. Me organizo mais depois do curso [...]" R11 - "Eu penso que eu melhorei. Eu não tenho dúvida de que o curso somou muito." R7 - "Eu uso as notas diárias. eu uso só o diário assim, [...] e dentro disso eu vou priorizando."	58% Altos Impactos	79% Planejamento diário 75% Separação entre ações e compromissos 74% Priorização	Nível 2 - Planeja diariamente, separando ações de compromissos e priorizando as ações com base na clareza de suas importâncias e urgências.	Impactos do treinamento	45% - Stress
		61% Anotação	Nível 1 - Anota e indexa as informações obtidas e fornecidas de forma a manter uma boa organização das mesmas.	Eficiência	49% - Ansiedade 57% - Falta tempo
R8 - "Eu lembro que no início eu achei que ele ia revolucionar a minha vida, mas, na verdade não foi tanto" R6 - "Eu diria que pra mim não mudou. Se eu conseguisse aplicar, daí ia dar diferença." R10 - "O curso não influenciou a maneira como eu sou." R12 - "Não mudei a maneira de administrar nem de usar meu tempo"	29% Baixos Impactos 13% Ausência de Impactos				

Quadro 22 – Articulação dos principais resultados das fases de pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora (2010)

Retomando a percepção de Hipólito e Fernandes (2008), para avaliar a eficácia das competências individuais, qualquer processo de avaliação deve englobar instrumentos distintos. Nesse sentido, a articulação evidenciada no quadro 23 buscou apresentar a influência dos impactos e produtos de aprendizagem do curso - avaliados por diferentes ângulos e métodos - no desenvolvimento da competência administração do tempo, a partir da descrição dos seus níveis de complexidade.

Segundo Antonello (2005, p.205),

a complexidade da combinação de diferentes ambientes e formas de aprendizagem, contexto e possibilidades permitem em maior ou menor grau o desenvolvimento de competências ao indivíduo. Tentar um descolamento e compreendê-los isolada e separadamente seria, no mínimo, imprudente.

Este estudo não buscou “um descolamento” das demais formas de aprendizagem no processo de desenvolvimento da competência administração do tempo. Buscou apenas compreender se um curso de curta duração sobre esta temática é ou não uma parte importante deste processo. Pode-se dizer que cursos - e demais eventos de capacitação e formação - serão sempre “fontes de inspiração” externa que, em conjunto com outras fontes e, ao longo do tempo, podem ser considerados um ponto de partida (ou de chegada) no processo de desenvolvimento de competências.

Nesse sentido, acredita-se que cursos de curta duração, como o analisado neste estudo, são capazes de contribuir, em alguns casos, com o processo de desenvolvimento da competência individual administração do tempo. Qual será o nível desta contribuição para cada pessoa, entretanto, depende de fatores que, talvez, não sejam passíveis de compreensão, quanto mais de mensuração. No presente estudo, os fatores relacionados a estilos de aprendizagem (KOLB, 1997), preferências por métodos de ensino distintos, níveis percebidos de organização ou desorganização antes do curso demonstraram não possuir qualquer correlação com os diferentes graus de impactos e resultados percebidos pelos alunos.

Entretanto, algumas questões abordadas na análise teórica deste trabalho, como o interesse e a disciplina do aluno, a sua inserção em um ambiente de ensino que assegure o pleno uso da inteligência²⁰ - quando o pensamento reflexivo encontra o fazer prático²¹, além da noção de outras “tramas de referências²²”, podem ser alguns fatores que contribuiriam para a compreensão dos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos. Sugere-se, nesse sentido, a continuidade de estudos que levem em consideração estas possibilidades.

²⁰(DEWEY, 1959)

²¹(ROGLIO, 2006)

²²(ANTONELLO, 2005, p.205)

Finalmente, sejam quais forem estes fatores, em alguns casos, percebe-se que o curso de curta duração analisado neste estudo pode funcionar como um gatilho que estava esperando ser apertado para iniciar ou aprimorar o desenvolvimento da competência individual administração do tempo. Mas que, como em qualquer processo de desenvolvimento, esta competência deve ser aprimorada e aperfeiçoada para que se mantenha sua mobilização em diferentes contextos e ambientes ao longo do tempo²³.

²³(DUTRA, 2004 e 2008; FLEURY, 2004 e 2008; LE BOTERF, 2003; RUAS, 2001 e 2005; ZARIFIAN, 2001).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, investigou-se o desenvolvimento da competência individual de administração do tempo em um curso analisado sobre esta temática. Após a introdução de conceitos, descrição dos métodos e apresentação de pesquisas sobre o tema da administração do tempo, foram revisadas as teorias de aprendizagem experiencial, impactos em treinamento e desenvolvimento e competências individuais.

Para o alcance dos objetivos traçados no início do trabalho, a partir desta base teórica, foi realizada uma pesquisa, dividida em três fases. Diante da articulação de seus resultados com a revisão da teoria foi possível atingir os objetivos iniciais, agregando modestas contribuições sobre o debate acerca da noção da aprendizagem voltada a cursos de curta duração, e explorando, introdutoriamente, o campo das pesquisas em administração do tempo, até então nutrido apenas por contribuições internacionais²⁴.

As considerações finais apresentam os principais achados da pesquisa, a partir da revisão dos objetivos específicos relacionados individualmente nas próximas seções. Apresentam, também, as principais contribuições do estudo para os campos acadêmico e organizacional e, finalmente, sugestões para estudos futuros.

9.1 CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO ANALISADO

O primeiro objetivo do trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa documental que caracterizou o curso escolhido para aplicação desta pesquisa. Apresentou-se, com detalhes, os conteúdos abordados, métodos de ensino aplicados, ferramenta associada e dados sobre avaliações de reação dos alunos obtidos nos anos de 2008 e 2009. De maneira geral, trata-se de um curso reconhecido no mercado de treinamento da área de administração do tempo, com dados que apontam para um alto nível de satisfação dos alunos. O fácil acesso da autora deste trabalho ao ambiente do curso escolhido, o que viabilizou a amplitude e profundidade do estudo, contou como principal fator de escolha.

²⁴(BARLING, CHEUNG; KELLOAWAY, 1996; MACAN, 1994; MPOFU, D'AMICO; CLEGHORN, 1996; TRUEMAN; HARTLEY, 1996)

9.2 IMPACTOS E RESULTADOS x ESTILOS DE APRENDIZAGEM x MÉTODOS DE ENSINO

O segundo objetivo do estudo consistiu no levantamento e análise das respostas de participantes do curso escolhido, acerca de suas percepções sobre os impactos e demais resultados de aprendizagem do curso, seus estilos de aprendizagem individual, e as suas preferências relacionadas a métodos de ensino, verificando o relacionamento entre tais variáveis. Por se tratar de um objetivo composto de quatro etapas, as mesmas foram divididas nesta seção de considerações finais para esclarecer ao leitor as etapas consideradas.

9.2.1 Impactos e Resultados de Aprendizagem Percebidos do Curso

A noção de impacto de treinamento apresentada na revisão teórica, por ter seu foco estreito à mudança de comportamento no trabalho (FREITAS *et al.*, 2006), não se mostrou suficiente para dar conta dos resultados pretendidos. Por isso, além deste tipo de impacto, os instrumentos de pesquisa contemplaram a percepção dos respondentes sobre a sua mudança relativa à adoção de hábitos e sentimentos associados à administração do tempo na vida. Ao longo do trabalho utilizaram-se as expressões: impacto do treinamento - para mudanças percebidas no trabalho -, e resultados ou produtos de aprendizagem - para mudanças percebidas além do ambiente de trabalho. As fases exploratória e quantitativa da pesquisa contaram com questões orientadas a este objetivo, cujos resultados principais estão retratados a seguir.

A fase exploratória, apresentada na seção 8.2, que contou com 12 entrevistas em profundidade com alunos do curso analisado, caracterizados na seção 7.2.1, revelou diferentes e contrários níveis de impacto e resultados do curso, indicando percepções de mudanças significativas de comportamento para alguns respondentes (7 incidências) e de impactos percebidos como nulos (2 incidências) ou baixos (3 incidências) para outros. Esta etapa demonstrou, ainda, uma tendência de relação direta entre as percepções dos alunos sobre o alcance das expectativas do curso, o sentimento relacionado ao curso, e seus resultados, exceto por uma incidência. Além destes, outros cinco aspectos foram diagnosticados nesta fase da pesquisa:

- a) Algumas incidências demonstraram haver uma necessidade de acompanhamento para a efetividade e incorporação da prática no cotidiano;
- b) Alguns motivos que pareceram estar por trás das percepções de baixo impacto no curso relacionam-se com: a) dificuldade de concentração em conteúdo expositivo; b) baixa empatia com o(a) instrutor(a); c) atribuição do resultado à ferramenta (agenda); c) não adaptação ao método (na forma como o mesmo foi entendido); d) acomodação e/ou falta de disciplina (conceitos trazidos por Dewey (1959));
- c) Uma análise mais detalhada da íntegra dos relatos dos respondentes com percepções de impactos aparentemente nulos demonstraram, na verdade, impactos baixos, mas existentes;
- d) Os diferentes níveis percebidos de organização ou desorganização pessoal antes do curso não demonstraram ter relação com os impactos.
- e) Com relação às vertentes norteadoras dos métodos de administração do tempo, verificou-se que, exceto por uma respondente (R5), todos os demais tiveram impactos centrados principalmente em eficiência.

A fase quantitativa da pesquisa, apresentada na seção 8.3, contou com 167 respondentes. Com relação às suas características gerais, trata-se de um público jovem (62% tem até 35 anos), predominantemente masculino (71%), qualificado (80% tem graduação) e com cargos principalmente de chefia (51,5%), técnicos ou analistas (27,5%).

A análise dos dados sobre impactos no treinamento demonstrou o mesmo padrão de impactos do treinamento identificados na etapa exploratória: 58% dos respondentes perceberam impactos considerados significativos (utilizam frequentemente ou sempre, no trabalho, o que aprenderam no treinamento), enquanto 29% perceberam impactos considerados regulares (às vezes) e 13% nulos ou baixos (nunca ou raramente), conforme demonstrados na tabela 2.

Os impactos do treinamento mais fortes refletem aumento (utilizam frequentemente ou sempre) de produtividade (74% dos casos) e de eficácia (71% dos casos) quando aplicados os ensinamentos do curso no trabalho. O item que demonstrou menor impacto foi sobre a extensão dos benefícios do curso aos colegas, sobre o qual 38% responderam que o fazem frequentemente ou sempre, contra 60% que nunca, raramente ou às vezes passa aos colegas alguma habilidade aprendida. Impactos significativos (utilizam frequentemente ou sempre os ensinamentos) foram diagnosticados também para aumento da motivação no trabalho (56%) e sugestão e adoção de mudanças na rotina de trabalho (46%). 63% afirmam lembrar,

frequentemente ou sempre, de boa parte dos conteúdos ensinados no curso, o que demonstra que, pelo menos, 5% das pessoas que dizem lembrar-se dos conteúdos do curso não os utilizam no cotidiano.

Os resultados do curso relacionados aos hábitos de administração do tempo (demonstrados na tabela 3) foram calculados de forma a gerar um índice sobre a variação do grau de frequência percebida da prática de cada hábito. Assim, as respostas demonstram variação entre graus de aumento de frequência (desde aumentou pouco até aumentou demais) e manutenção de frequência (não mudou). Os graus de redução de frequência foram desconsiderados da análise por apresentarem menos de 1% de incidência.

O hábito que obteve o maior aumento geral de frequência percebida por 79% dos respondentes foi o de planejamento diário. O menor aumento geral de frequência percebida foi o hábito de reflexão sobre valores pessoais, apontado por 56% dos respondentes. Entre estes se encontrou, ainda, aumento geral de frequência percebida em: separação entre ações e compromissos (75%); priorização (74%); plano semanal (70%); avaliação semanal (67%); acompanhamento de projetos pessoais (64%) e anotação de informações (61%).

Os resultados do curso relacionados aos sentimentos de administração do tempo (demonstrados nas tabelas 4 e 5) foram calculados de forma a gerar um índice sobre a variação do grau de frequência percebida de cada sentimento. Os achados demonstram que, com relação à percepção sobre como os respondentes avaliavam administração do seu tempo antes do curso e como passaram a avaliar após o curso, verifica-se que 82% afirmam ter obtido algum grau de melhoria após o curso e 18% dos respondentes afirmam não ter mudado. 57% dos respondentes afirmam ter percebido que diminuiu, em algum grau, o sentimento de que falta tempo. 49% perceberam redução de ansiedade; 45% redução de stress e 42% diminuição da frequência do sentimento de desequilíbrio entre as esferas pessoal e profissional. Faz-se necessário ressaltar que a percepção da maioria é de uma redução pequena destes sentimentos. Em contrapartida, dentre os níveis percebidos de aumento desses sentimentos, falta de tempo foi o percebido como o que mais aumentou dentre os demais (8% dos respondentes), seguido por desequilíbrio entre as esferas pessoal e profissional (5%), ansiedade (4%) e stress (3%).

9.2.2 Estilos de Aprendizagem dos Alunos

A aplicação do inventário de estilos de aprendizagem individual de Kolb (1997), inserido no instrumento de pesquisa da fase quantitativa, gerou a classificação dos respondentes de acordo com os quatro estilos sugeridos pelo autor. O capítulo 3, sobre aprendizagem experiencial, apresenta o detalhamento da descrição de cada estilo. Nestas considerações, as bases de cada dimensão do ciclo de aprendizagem (concreto/abstrato e ativo/reflexivo) propostas pelo autor foram indicadas ao lado de cada estilo ao longo desta apresentação de resultados para facilitar o entendimento.

Os dados demonstram que 38,1% dos respondentes foram classificados no estilo assimilador (abstrato e reflexivo); 28,7% foram classificados como convergentes (abstrato e ativo); 16,9% como acomodadores (concreto e ativo); e 16,3% divergentes (concreto e reflexivo). Analisando os dados de acordo com a matriz de dimensões de aprendizagem de Kolb (1997), verifica-se que com relação à dimensão concreto/abstrato, 66,8% dos respondentes encontram-se situados na base abstrata e 33,2% na base concreta. E com relação à dimensão ativo/reflexivo, 54,4% encontram-se na base reflexiva e 45,6% na ativa.

9.2.3 Métodos de Ensino Preferidos

A etapa exploratória foi elaborada antes da definição pontual dos métodos de ensino a serem analisados na etapa quantitativa. Por isso, nesta parte da análise, as inferências sobre preferências relacionadas às formas de aprender foram interpretadas de forma mais abrangente, demonstrando: a) a facilidade de dispersão de alguns alunos durante as aulas predominantemente expositivas; b) a importância da inclusão de momentos de prática ao longo do processo de aprendizagem para aumentar a sua efetividade (7 incidências) por um lado; e por outro lado, c) alunos que preferem “ser ensinados” (apresentação de conceitos) pelo professor, ao menos no início da aula (5 incidências). Com relação a esta última análise, pode-se interpretar que para introdução de um processo andragógico de ensino (proposto por Knowles (2009) – revisado na seção 3.1), que aumenta a responsabilidade do aluno pela sua aprendizagem, pode não ser ideal para algumas pessoas que ainda possuem uma postura aparentemente reativa em sala de aula.

Já na etapa quantitativa, a definição dos métodos de ensino a serem avaliados foi feita com base na revisão de Forrest e Peterson (2006), Kolb (1997) e Roglio (2006) (capítulo 3) e nos métodos de ensino utilizados no curso (seção 8.1.2). Através da análise das médias de importância (escala Likert de 1 - não importante - a 5 - muito importante) atribuídas a cada método de ensino foi possível estabelecer a classificação de importância percebida entre os métodos analisados, apresentada na tabela 8 da seção 8.3.2.4.

A classificação geral (independente do estilo) demonstrou que o método de ensino considerado mais importante pelos respondentes foi a aplicação de exercícios e trabalhos práticos, com média de importância de 4,27; em segundo lugar, dinâmicas e vivências (4,17); seguido por estudos de caso (4,13); aula expositiva (4,11); debates e discussões (3,92) e, em último lugar, exemplificações com filmes (3,74).

9.2.4 Relacionamento entre Resultados/Impactos x Estilos x Métodos de Ensino

A aplicação de técnicas estatísticas de correlação (teste qui quadrado e ANOVA) demonstrou que não existe correlação significativa entre estilos de aprendizagem e impactos do treinamento. Já com relação aos dados analisados sobre as percepções de resultados do curso relacionados aos hábitos de administração do tempo, o estilo acomodador demonstrou ter diferença estatisticamente significativa, comparado com os demais estilos, por ter maior frequência percebida da prática do hábito de acompanhamento por escrito de projetos de vida na esfera pessoal. Ainda, este mesmo estilo acomodador demonstrou ter diferença estatisticamente significativa, comparado com estilo divergente, sobre o sentimento associado à percepção de redução do stress após o curso.

Com relação às diferenças estatisticamente significativas na análise de correlação entre estilos e métodos de ensino, demonstrou-se que: a) estudo de caso – cuja resolução pode ser entendida como sendo facilitada pela capacidade de abstração do aluno –, foi considerado mais importante pelos estilos assimilador e convergente – posicionados na dimensão abstrata da matriz de Kolb (1997) –, do que pelo estilo acomodador – dimensão concreta; e b) exercícios práticos foram considerados mais importantes pelos estilos acomodador e convergente (posicionados na dimensão ativa) do que pelo estilo assimilador (dimensão reflexiva). Aulas expositivas não apresentaram diferença estatística, mas apontaram diferença percebida pela análise, sendo considerada mais importante para divergentes e assimiladores –

situados na dimensão reflexiva da aprendizagem - do que para os outros estilos, situados na dimensão ativa.

A interpretação destes resultados - sobre a correlação de estilos com as indicações de preferências de cada estilo sobre os métodos de ensino analisados - pode demonstrar congruência na teoria dos estilos de aprendizagem de Kolb (1997). Todavia, as análises destes resultados não demonstram evidências sobre qualquer correlação com os resultados do curso. Pelo contrário, demonstraram aparentes “contradições” interpretadas a partir da análise sobre a relação entre os estilos predominantes dos respondentes e os métodos de ensino predominantes no curso analisado.

Um exemplo disso é a identificação de que aula expositiva - que é o método predominante no curso - teve sua maior importância atribuída pelo estilo divergente - que é o estilo que menos aparece entre os respondentes -, e sua menor importância atribuída pelo estilo convergente - que é um dos estilos mais frequentes entre os respondentes. Ainda, o estilo identificado como predominante entre os respondentes - assimilador - identificou o estudo de caso como método mais importante, o qual não é utilizado no curso analisado.

Com base em tais análises, percebeu-se, exceto pelas diferenças apontadas para o estilo acomodador (relacionado à maior tendência à realização de projetos e maior redução de stress comparado com o estilo divergente), que representa apenas 16,9% dos respondentes; as variáveis: estilo de aprendizagem e preferência por métodos de ensino, no geral, não são fatores explicativos para as diferenças percebidas entre os níveis de impactos e resultados de aprendizagem do curso demonstrados nas pesquisas.

9.3 COMPETÊNCIA ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO E SEUS NÍVEIS DE COMPLEXIDADE

Com base na revisão teórica sobre administração do tempo, na análise da etapa documental que detalhou o conteúdo do curso escolhido e nos relatos do criador do método abordados na etapa qualitativa da pesquisa, foi proposta uma definição para a competência administração do tempo, que consiste na capacidade de agir mais e reagir menos, na qual a ação é voluntária e o indivíduo tem consciência da sua liberdade para agir e se responsabiliza pelos resultados e conseqüências das suas escolhas de forma afirmativa; e a reação é entendida como instintiva e impensada.

Com base nos mesmos referenciais citados e a partir do esclarecimento dessa noção, foram propostos, também, os níveis de complexidade desta competência, apresentados no quadro 21. Neste modelo, o primeiro nível de complexidade da competência administração do tempo conta com a capacidade mais básica, voltada à eficiência, de anotação e organização de informações. O segundo nível já aborda o nível mais tático do planejamento: o plano em bases diárias, separando ações de compromissos e priorizando ações com clareza de sua importância e urgência. Já o terceiro nível aborda um hábito de complexidade maior de parada semanal para reflexão. Por último, o quarto nível aborda a questão mais complexa e difícil da administração do tempo que é parar sistematicamente para refletir sobre questões profundas e de longo prazo, como valores e projetos.

9.4 CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE CURTA DURAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INDIVIDUAL DE ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO

A articulação final dos resultados das quatro fases de pesquisas com o referencial teórico estudado, apresentada no quadro 22 da seção 8.5.3, pretendeu demonstrar a influência dos impactos e produtos de aprendizagem do curso no processo de desenvolvimento da competência administração do tempo, considerando os resultados obtidos nas etapas exploratória e quantitativa da pesquisa para os quatro níveis de complexidade da competência analisada. A partir disso, foi possível a proposta de algumas interpretações e reflexões finais da autora acerca do problema de pesquisa.

Acredita-se que o curso de curta duração analisado é capaz de contribuir, em muitos casos, com o processo de desenvolvimento da competência individual administração do tempo nos participantes. O nível desta contribuição para cada pessoa, entretanto, depende de fatores que, talvez, não sejam passíveis de compreensão, quanto mais de mensuração. Porém, sejam quais forem estes fatores, em alguns casos, percebe-se que um curso de curta duração pode funcionar como um gatilho que estava esperando ser apertado para iniciar ou aprimorar o desenvolvimento da competência individual administração do tempo. Isso significa que uma ação isolada, como o curso analisado, pode ser uma fonte inspiradora para o aprimoramento significativo da competência em questão. Duas questões, no mínimo, merecem destaque nessa conclusão: 1) o desenvolvimento de uma competência é algo dinâmico e precisa ser

continuado. Nesse sentido ações de treinamento devem ser sistemáticas e não isoladas, por maior que tenha sido o impacto de um curso. 2) um estudo complementar sobre os possíveis fatores que podem estar influenciando os diferentes níveis de impacto percebidos pelos alunos, já que estilos de aprendizagem, sexo, cargo, idade, métodos de ensino preferidos não demonstraram influência, seria uma contribuição consistente para estudos futuros.

9.5 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

A primeira contribuição do estudo diz respeito a uma proposta de articulação teórica, representada pela figura 9 do capítulo 6, que buscou relacionar os conceitos teóricos revisados ao longo da primeira etapa do trabalho, esclarecendo as semelhanças e diferenças entre as noções de produto de aprendizagem, processo de aprendizagem, impactos de treinamento e desenvolvimento de competências na esfera individual.

A segunda contribuição relacionada a um avanço para a academia é a introdução de uma temática até então pouco explorada no ambiente acadêmico brasileiro. Conforme demonstrado neste estudo, são diversas as publicações internacionais²⁵ sobre teorias e pesquisas de impactos relacionados ao tema da administração do tempo. No Brasil, entretanto, essa área é desassistida em publicações.

Ainda, é possível encontrar publicações que relacionam teorias de aprendizagem e competências com programas de formação gerencial, como MBA e cursos de extensão²⁶, porém esta análise teórico-empírica estendida à área dos cursos de curta duração também pode ser considerada uma contribuição não apenas para a academia, como, também, para a prática organizacional, que pode passar a contar com novas noções além das teorias mais usuais sobre treinamento e desenvolvimento (também abordadas), tendo em vista a evolução da área da educação corporativa (EBOLI, 2008).

²⁵ (BARLING, CHEUNG; KELLOAWAY, 1996; MACAN, 1994; MPOFU, D'AMICO; CLEGHORN, 1996; TRUEMAN; HARTLEY, 1996)

²⁶ (MOLDOVEANU e MARTIN, 2008; ROGLIO, 2006) e material de consulta produzido com base, entre outros, em:

RUAS, R.; COMINI, G. M. Aprendizagem e Desenvolvimento de Competências: Articulando teoria e prática em programas de pós-graduação em formação gerencial. Rio de Janeiro, FGV - Cadernos EBAPE, Ed. Especial, 2007.

A proposta de uma noção da competência administração do tempo, bem como de um quadro (21) descritivo de seus níveis de complexidade, pode ser utilizada pelos profissionais da área de gestão de pessoas, em processos de mapeamento de competências e no âmbito do desenvolvimento de pessoal das organizações.

Por fim, a própria noção que demonstra as possibilidades e limites do uso da noção de competências para cursos de curta duração, advinda das conclusões deste estudo, podem e devem ser consideradas tanto pelas empresas, como pelos instrutores, facilitadores de ensino e profissionais em geral da área de treinamento, esclarecendo sempre as possibilidades de alcance de seus trabalhos.

9.6 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Com base nos resultados iniciais encontrados neste trabalho, apresentam-se as seguintes sugestões para estudos futuros:

- a) Testar e articular a noção de andragogia ao contexto estudado;
- b) Estender o diálogo teórico-empírico proposto acerca da noção de competências para as demais noções articuladas na proposta de *framework* desenvolvida pela autora – impactos de T&D, resultados de aprendizagem e processo de aprendizagem;
- c) Utilizar a metodologia de histórias de vida para a busca por uma outra visão de entendimento das diferenças de impactos;
- d) Promover estudos longitudinais para um melhor acompanhamento dos impactos ao longo do tempo;
- e) Contribuir para a área de pesquisas em T&D buscando aplicação dos 4 níveis de avaliação propostos por Kirkpatrick (2005);
- f) Estudar e desenvolver métodos e instrumentos de avaliação de competências capazes de mensurar não somente “impactos”, mas as efetivas entregas dos diferentes níveis de complexidade das competências em ação, e que, abarquem questões não somente orientadas ao trabalho, mas sim na vida dos indivíduos de maneira integral.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G.S.; GAMA, A.L.G.; ANDRADE, J.E.B. Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v.4, n.3. Set/Dez, 2000. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552000000300003&script=sci_arttext&tlng=en Último acesso em: 12/04/2010.

ALMEIDA, E.C. *et al.* **Pesquisa do tipo Levantamento ou Survey**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: postecedpuc2008.wikispaces.com/file/view/19grupo_b_elaboracao_seminario_virtual.doc Último acesso em 22/05/2009.

ANDRADE, J.E.B.; ABBAD, G.S.; MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANTONELLO, C.S. Articulação da Aprendizagem formal e informal: seu impacto no desenvolvimento de competências gerenciais. **Revista Alcance**. v.12. n.2. p.183-209. Mai/Ago, 2005.

ANTONELLO, C.S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L.H. **Os novos horizontes da gestão**: Aprendizagem Organizacional e Competências. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANTONELLO, C.S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Comportamento Organizacional e Gestão**. v. 12, n. 2, p.199-220, 2006.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. **Organizational Learning II**. Theory, Method and Practice. New York: Addison-Wesley, 1998.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 5. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

BARBOSA, C. **A tríade do tempo**. São Paulo: Campus, 2008.

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

BARLIN, J.; CHEUNG, D.; KELLOWAY, E.K. Time management and achievement striving interact to predict car sales performance. **Journal of Applied Psychology**, Ontario, v. 81, n.6, p.821-828, 1996.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002

BAUER, M.W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERGSON, H. **Time and Free Will**. Kila: Kessinger Publishing, 1974.

BLAKE, B. Franklin Covey Company. **International Directory of Company Histories**. v. 37. St. James Press, 2001. Disponível em: www.fundinguniverse.com/company-histories/Franklin-Covey-Company-Company-History.html Último acesso em 22/05/2009.

BOHNEN, G.J. Pesquisa por email: uma nova abordagem para pesquisas mercadológicas. **Think: caderno de artigos e casos ESPM/RS**. Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 12-20, Jan/Jun, 2007.

CAPPELLE, M.A.; MELO, M. L.; GONÇALVES, C.A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Revista de Administração da UFLA**, v.5, n.1, jan./jun. 2003.

COVEY, S. **Os 7 hábitos das pessoas muito eficazes**. São Paulo: Best Seller, 1989.

COVEY, S. **First things first**. Como definir prioridades em um mundo sem tempo. São Paulo: Campus, 1994.

COVEY, S. **O 8º. Hábito**. Da eficácia à grandeza. Rio de Janeiro, Elsevier; São Paulo, FranklinCovey, 2005.

DEMO, P. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. Disponível em: http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/democracia_e_educacao.pdf Último acesso em: 01/03/2010.

DIAS, G.B. *et at.* Revisando a noção de competência na produção científica em administração: avanços e limites. In: DUTRA, J. S.; FLEURY, M.T.; RUAS, R. (Org.) **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2008.

DUTRA, J. **Competências: Conceitos e Instrumentos para a Gestão de Pessoas na Empresa Moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, J. S.; FLEURY, M.T.; RUAS, R. (Org.) **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2008.

EBOLI, M. Educação Corporativa e desenvolvimento de competências. In: DUTRA, J. S.; FLEURY, M.T.; RUAS, R. (Org.) **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2008.

EMMENDOERFER, M. L. **Intensificação do Trabalho, Desigualdades, Tensões, Conciliações e... Bem-estar?** O dia-a-dia de gerências de lojas no varejo farmacêutico da Região Metropolitana de Belo Horizonte. 205 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas: Sociologia e Política) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T. Alinhando estratégia e competências. **RAE**, v. 44, n.1, p.44-57, 2004.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. Ed. São Paulo: Bookman, 2004.

FORREST III, S.P.; PETERSON, T.O. It's called andragogy. **Academy of Management Learning and Education**. v. 5, n.1, p. 113-122, 2006

FREITAS, H.; JANISSEK-MUNIZ, R.; MOSCAROLA, J. Uso da internet no processo de pesquisa e análise de dados. **ANEP**. 2004. Disponível em: http://www.ea.ufrgs.br/professores/hfreitas/files/artigos/2004/2004_147_ANEP.pdf Último acesso em: 13/04/2010

FREITAS, I.A. *et al.* Medidas de impacto de TD&E no trabalho e nas organizações. In: ANDRADE, J.E.B.; ABBAD, G.S.; MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002

GHERARDI, S. **Organizational Knowledge: The texture of workplace learning**. London: Blackwell, 2005.

GIANNETTI, E. **O valor do amanhã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLINA, D.M.R. *et al.* Saúde mental e trabalho: uma reflexão sobre o nexos com o trabalho e o diagnóstico, com base na prática. **Cad. Saúde Pública**. v. 17, n. 3, Rio de Janeiro, Mai/Jun, 2001. Disponível em: http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102-311X2001000300015&script=sci_arttext&tlng=ptpt Último acesso em: 05/04/2010.

GODOY, A. A Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **RAE**, v. 35, n. 3, p.20-29, 1995.

GOSLING, J.; MINTZBERG, G. H. The Five minds of a manager. **Harvard Business Review**. v. 81, n. 11, p.54-64. 2003

GRAEML, A.R.; CSILLAG, J.M. Uma aplicação de e-mail survey com formulário Word. **Anais do Congresso Anual de Tecnologia da Informação**. CATI, 2004. Disponível em: <http://www.fgvsp.br/cati2004/artigos/pdf/T00359.pdf> Último acesso em: 14/03/2010.

HAIR JR, J.F.; *et al.* **Análise Multivariada de Dados**. 5a ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HIPÓLITO, J.A.M.; FERNANDES, B.H.R. Dimensões de avaliação de pessoas e o conceito de competências. In: DUTRA, J. S.; FLEURY, M.T.; RUAS, R. (Org.) **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2008.

KIRKPATRICK, D.L. **Transferring learning to behavior**. Using the four levels to improve performance. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc., 2005.

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E.F.; SWANSON R.A. **Aprendizagem de resultados**. Uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KOLB, D. A gestão e o processo de aprendizagem. In STARKEY, K. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITE, U. R.; TAMAYO, A.; GÜNTHER, H. Organização do uso do tempo e valores de universitários. Porto Alegre, **Avaliação psicológica**, v. 2, n. 1, Jun, 2003. Disponível em: http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1677-04712003000100007&script=sci_arttext Último acesso em: 02/02/2010

MACAN, T.H. Time management: Test of a process model. **Journal of Applied Psychology**. St. Louis, v. 79, p.381-391, 1994. Disponível em: <http://mef.med.ufl.edu/files/2009/02/time-management-article.pdf> Último acesso em: 12/03/2010.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MOREIRA, M. A. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MPOFU, E.; D'AMICO, M.; CLEGHORN, A. Time management practices in an African culture: correlates with college academic grades. **Canadian Journal of Behavioural Science**. Apr, 1996. Disponível em: findarticles.com/p/articles/mi_qa3717/is_199604/ai_n8750161/pg_16/?tag=content;coll Último acesso em: 03/03/2009.

PATTON, M.Q. **Qualitative research & evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.

PLOTHOW, C.B.A; HIPÓLITO J.A.M. Remuneração por competências: alternativas e implicações. In: DUTRA, J. S.; FLEURY, M.T.; RUAS, R. (Org.) **Competências**: conceitos, métodos e experiências. São Paulo: Atlas, 2008.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1985.

ROGLIO, K. D. D. Learning by sharing experiences: the development of reflective practice in executive MBA programs. **REAd**. Ed. 53, v. 12, n. 5, Set-Out, 2006.

RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M.T.; OLIVEIRA, Jr, M. **Gestão Estratégica do Conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001.

RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição as estratégias das organizações. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L.H. **Os novos horizontes da gestão**: Aprendizagem Organizacional e Competências. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, R.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L.H. **Os novos horizontes da gestão**: Aprendizagem Organizacional e Competências. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

SCANFONE, L.; NETO, A.C.; TANURE, B. et al. Tempos de trabalho e de não-trabalho: o difícil equilíbrio do alto executivo entre a carreira, as relações afetivas e o lazer. **FACES R. Adm.** · Belo Horizonte · v. 7 · n. 1 · p. 45-61 · jan./mar, 2008. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/index.php/facesp/article/viewFile/407/222> Último acesso em: 05/04/2010

SMITH, H. **The 10 natural laws of successful time and life management**. New York: Warner Books, Inc., 1994.

TANURE, B.; NETO, A. C.; ANDRADE, J. **Executivos – Sucesso e (In)felicidade**. São Paulo: Campus, 2007.

TRUEMAN, M.; HARTLEY, J. A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students. **Higher Education**, Netherlands, v. 32, p.199-215. Kluwer Academic Publishers, 1996.

VARGAS, M.; ABBAD, G. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In: ANDRADE, J.E.B.; ABBAD, G.S.; MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

WAGNER, J. B. **A Arte de Planejar o Tempo**. Porto Alegre: Literalis, 2003.

WEBER, C.; ANTAL, A.B.; The role of time in organizational learning. In: DIERKES, M. *et al.* **Organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

WINWOOD, R. I. **Time Management**. Salt Lake City: Franklin International Institute, 1990.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ANEXO A – CÁLCULO DE AMOSTRAGEM

No caso de populações finitas de tamanho N não muito grande pode-se empregar a seguinte correção para obter o tamanho mínimo da amostra (n):

$$n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0}$$

Assim, pode-se fornecer valores de n inferiores a n_0 , quando respeitados os valores para o nível de confiança e erro. Neste trabalho, o tamanho da amostra ($n = 167$) verifica-se estatisticamente significativo com base na população-alvo ($N = 1410$), considerando-se o nível de confiança em 92,7% e um erro a mostral tolerável de 7,3%, o que é considerado aceitável dentro das pesquisas sociais em ciências aplicadas (Barbetta, 2003).

Aplicando a fórmula tem-se o seguinte resultado:

$$n_0 = 1 / e^2 \quad n_0 = 1 / 0,073^2 \quad n_0 = 1 / 0,005329 \quad n_0 = 188$$

Como o valor da população N é conhecido ajusta-se a amostra através da fórmula seguinte:

$$n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0}$$

$$n = \frac{1410 \times 188}{1410 + 188} \quad n = 166$$

Considera-se estatisticamente válido, assim, o tamanho da amostra obtido com os respondentes desta pesquisa.

ANEXO B – INSTRUMENTO DE PESQUISA – FASE QUANTITATIVA

A pesquisa a seguir refere-se ao trabalho de dissertação de mestrado em Administração pela UFRGS da aluna Manuela Victora Wagner.

O intuito da pesquisa é buscar entender os estilos de aprendizagem individual e os hábitos de administração e uso do tempo das pessoas.

A pesquisa possui 5 passos e o tempo médio de resposta de todos eles é de 15 minutos.

Solicitamos a gentileza da sua resposta. Sem ela, este trabalho se inviabiliza.

As respostas totalizadas serão enviadas aos respondentes interessados.

Agradecemos imensamente a sua contribuição, desde já.

PARTE 1) Características Gerais

IDADE

até 25 28 a 35 38 a 45 48 a 55 mais de 58

SEXO

F M

FORMAÇÃO

- 2º. Grau incompleto
- 2º. Grau completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Pós-graduação incompleta
- Pós-graduação completa
- Mestrado
- Doutorado

FUNÇÃO

- Estagiário ou Trainee
- Assistente, Auxiliar, Secretária
- Técnico, Analista
- Autônomo, Assessor, Consultor
- Coordenador, Supervisor, Gerente
- Diretor, Presidente, Proprietário

PARTE 2) Impactos do Treinamento

Com relação ao curso da PowerSelf de Administração do Tempo que você realizou, responda.

Como você avalia os impactos do treinamento no seu trabalho, conforme a escala ao lado?	1 Nunca	2 Raramente	3 Às vezes	4 Frequentemente	5 Sempre
Utilizo o que foi ensinado no treinamento em meu trabalho atual.					
Quando aplico o que aprendi no treinamento, consigo fazer mais coisas no meu dia de trabalho.					
Quando aplico o que aprendi no treinamento, executo meu trabalho com mais qualidade e foco no resultado das tarefas.					
Minha participação no treinamento ajudou para aumentar minha motivação no trabalho.					
Após minha participação no treinamento tenho sugerido e adotado mudanças na rotina de trabalho.					
Após o treinamento alguns colegas também foram beneficiados pois passei a eles algumas novas habilidades e dicas aprendidas.					
Lembro de boa parte dos conteúdos ensinados no curso.					

PARTE 3) Uso do Tempo - Atividades

Com base na escala ao lado das questões, aponte sua percepção para as perguntas com relação a ANTES e DEPOIS de ter feito o Curso da P.

	ANTES DO CURSO	DEPOIS DO CURSO	ESCALA
Você anotava /anota as informações que recebe e fornece?			1 – Nunca 2 –Raramente 3 - Às vezes 4 – Frequentemente 5 – Sempre
Fazia / faz um planejamento todos os dias?			
Avaliava / avalia a semana que passou no final de semana?			
Planejava / planeja a semana seguinte no final de semana?			
Priorizava / prioriza suas atividades?			
Separava / separa Ações de Compromissos?			
Acompanhava / acompanha por escrito projetos de vida na esfera pessoal?			
Tinha / tem seus valores pessoais por escrito?			

Que ferramenta(s) você utiliza atualmente para ajudá-lo a organizar/ planejar o seu tempo? (pode marcar mais de uma opção)

- () Caderno
 () Agenda comum
 () Planner
 () PDA ou Smartphone (ex: Palm, Iphone, ou outro). Qual? _____
 () Microsoft Outlook
 () Lotus Notes
 () Outro. Qual? _____

PARTE 4) Uso do Tempo - Sensações

Com base na escala ao lado das questões, aponte sua percepção para as perguntas com relação a ANTES e DEPOIS de ter feito o Curso da PowerSelf.

Com base na escala ao lado, com que frequência você sentia / sente:	ANTES DO CURSO	DEPOIS DO CURSO	ESCALA
Falta de Tempo			1 – Nunca 2 –Raramente 3 - Às vezes 4 – Frequentemente 5 – Sempre
Ansiedade			
Stress			
Desequilíbrio entre as esferas pessoal e profissional.			

Com base na escala ao lado:	ANTES DO CURSO	DEPOIS DO CURSO	ESCALA
Como você avaliava / avalia a administração do seu tempo?			1 – Muito Ruim 2 – Ruim 3 – Regular 4 – Boa 5 – Ótima

PARTE 5) Estilos de Aprendizagem

Ordene cada conjunto de quatro palavras dando valor quatro (04) para a expressão que melhor caracteriza seu estilo de aprendizagem, três (03) para a expressão que, logo a seguir, melhor caracteriza seu estilo de aprendizagem, dois (02) para a próxima e valor um (01) para a palavra que menos o caracterize enquanto aprendiz. *Certifique-se de que deu um número de ordem diferente para cada uma das quatro palavras em cada linha.* (Adaptado de Kolb, 1984)

1-Enquanto aprendo	Gosto de lidar com meus sentimentos	Gosto de pensar sobre ideias	Gosto de estar fazendo coisas	Gosto de observar e escutar
2-Aprendo melhor quando	Ouçõ e observo com atenção	Me apoio em pensamento lógico	Confio em meus palpites e impressões	Trabalho com afinco para executar a tarefa
3-Quando estou aprendendo	Tendo a buscar as explicações para o que estou aprendendo	Sou responsável acerca do que estou aprendendo.	Fico quieto e concentrado	Tenho sentimentos e reações fortes
4-Aprendo	Sentindo	Fazendo	Observando	Pensando
5-Enquanto aprendo	Me abro a novas experiências	Examino todos os ângulos da questão	Gosto de analisar as coisas, desdobrá-las em suas partes	Gosto de testar as coisas
8-Enquanto estou aprendendo	Sou uma pessoa observadora	Sou uma pessoa ativa	Sou uma pessoa intuitiva	Sou uma pessoa lógica
7-Aprendo melhor através de	Observação	Interações pessoais	Teorias que me façam refletir e racionalizar	Oportunidades para experimentar e praticar
8-Enquanto aprendo	Gosto de ver os resultados do meu trabalho	Gosto de ideias e teorias	Penso antes de agir	Sinto-me pessoalmente envolvido no assunto
9-Aprendo melhor quando	Me apoio em minhas observações	Me apoio em minhas impressões	Posso experimentar coisas por mim mesmo	Me apoio em minhas ideias
10-Quando estou aprendendo	Sou uma pessoa compenetrada	Sou uma pessoa flexível	Sou uma pessoa responsável	Sou uma pessoa racional
11-Enquanto aprendo	Me envolvo totalmente com o que estou aprendendo	Gosto de observar	Avalio as coisas	Gosto estar ativo
12-Aprendo melhor quando	Analiso as ideias	Sou receptivo e de mente aberta	Sou cuidadoso	Sou prático.

PARTE 6) Métodos e Técnicas de Ensino

Num curso como o da P, costuma-se empregar diferentes métodos e técnicas de ensino na sala de aula. Indique o grau de importância que você dá para cada um dos métodos de ensino a seguir em cursos desse tipo:

Técnicas e métodos de ensino normalmente adotadas em sala de aula:	Grau de importância				
	1 Não importante	2 Pouco importante	3 Regularmente importante	4 Importante	5 Muito importante
Aulas Expositivas (professor explicando o conteúdo)					
Estudos de Caso (estudo de um texto que evidencia a teoria explicada)					
Exercícios e trabalhos práticos em aula					
Dinâmicas e vivências (simulações, jogos, que busquem evidenciar aspectos teóricos e comportamentais)					
Discussões e Debates (troca de experiências com os colegas acerca do tema estudado)					
Filmes (trechos de filmes que evidenciem a teoria)					