

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA**

CARINA CHARPINEL VENTORINI

**APRENDENDO A DAR FEEDBACK: PROPOSTA DE UM
PROGRAMA DE ENSINO PARA GESTORES EM UM ÓRGÃO
PÚBLICO**

**VITÓRIA-ES
2019**

CARINA CHARPINEL VENTORINI

**APRENDENDO A DAR FEEDBACK: PROPOSTA DE UM PROGRAMA
DE ENSINO PARA GESTORES EM UM ÓRGÃO PÚBLICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Gestão Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilene Olivier Ferreira de Oliveira (UFES)

Coorientador: Prof. Dr. Helder Lima Gusso (UFSC)

**VITÓRIA-ES
2019**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

V466a Ventorini, Carina Charpinel, 1987-
Aprendendo a dar feedback: : Proposta de um programa de ensino para gestores em um órgão público / Carina Charpinel Ventorini. - 2019.
310 f. : il.

Orientadora: Marilene Olivier Ferreira de Oliveira.
Coorientador: Helder Lima Gusso.
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

1. Programas de desenvolvimento gerencial. 2. Behaviorismo (Psicologia). 3. Administração pública. I. Oliveira, Marilene Olivier Ferreira de. II. Gusso, Helder Lima. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. IV. Título.

CDU: 35

CARINA CHARPINEL VENTORINI

**APRENDENDO A DAR FEEDBACK: PROPOSTA DE UM
PROGRAMA DE ENSINO PARA GESTORES EM UM ÓRGÃO
PÚBLICO**

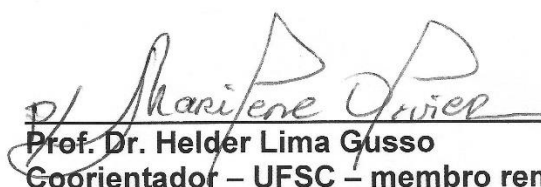
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Aprovada em 28 de novembro de 2019.

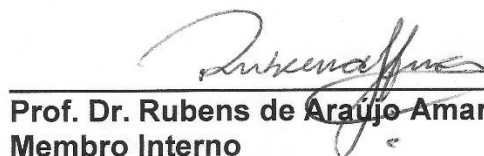
COMISSÃO EXAMINADORA



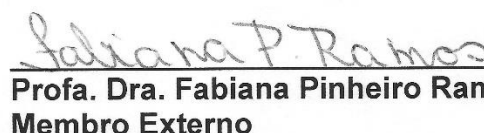
Profa. Dra. Marilene O. Ferreira de Oliveira
Orientadora



Prof. Dr. Helder Lima Gusso
Coorientador – UFSC – membro remoto



Prof. Dr. Rubens de Araujo Amaro
Membro Interno



Profa. Dra. Fabiana Pinheiro Ramos
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me possibilitado realizar o mestrado e por ter colocado na minha vida pessoas tão queridas que me deram todo o apoio de que precisei para concluir esta importante etapa.

Ao Afonso, meu marido, que me incentivou desde a tomada de decisão de realizar o processo seletivo, deu todo o suporte necessário para que eu conseguisse concluir a pesquisa com a qualidade que eu desejava, e auxiliou-me tantas vezes na realização deste trabalho e na revisão da dissertação.

Aos meus pais, Mara e Sergio, por serem tão amáveis, compreensivos, serem exemplo para mim e por não terem poupado esforços para priorizar e valorizar os meus estudos.

Ao meu irmão, Serginho, grande companheiro, amigo de sempre, e que me ajudou com alguns trechos de tradução.

À Bia, minha cunhada, cuja dedicação aos estudos me inspira. Obrigada pelos feedbacks tão valiosos relativos ao programa de ensino!

Aos meus sogros, Regina e Danilto, à minha avó Netinha, à minha cunhada Liane, à minha madrinha Dalva, aos meus tios, primos e aos familiares de Afonso, por torcerem por mim e por compreenderem a minha necessidade de tempo para me dedicar ao mestrado.

À minha orientadora Marilene, por ter acreditado no meu potencial desde a nossa primeira conversa, ter transmitido isso a mim e por ter me guiado na condução da pesquisa.

Ao meu coorientador Helder, por ter aceitado o convite de coorientar o meu trabalho, pela disponibilidade, pela segurança que me passou durante a execução da pesquisa e pelos feedbacks tão efetivos.

Aos professores Fabiana e Rubens, por participarem da minha banca na qualificação e na defesa e terem trazidos contribuições relevantes para o trabalho.

Ao órgão público onde trabalho e para o qual foi elaborado o programa de ensino, por me oferecer as condições de que eu necessitava para realizar o mestrado.

Aos meus chefes Leonardo e Adriano, que sempre estimularam o meu desenvolvimento profissional e demonstram confiança no trabalho que eu executo.

Aos meus amigos, pelas conversas, pelo apoio, pela força, pelos bons momentos juntos: Adri, Catarina, Marcinha, Eliza, Julia, Carol, Bia, Lud, Mari e Fê.

Aos colegas e amigos do meu local de trabalho, que me incentivaram a realizar o mestrado e, em especial, àqueles da equipe de EAD, Vini e Otávio, que me deram suporte em relação ao planejamento do curso e continuaremos trabalhando juntos até sua implantação.

Um sistema educacional realmente eficiente não pode ser estabelecido até que se compreendam os processos de aprendizagem e ensino. O comportamento humano é complexo demais para ser deixado à experiência casual, ou mesmo organizada no ambiente restrito da sala de aula. Os professores necessitam de auxílio. Em particular, necessitam da espécie de auxílio oferecida por uma análise científica do comportamento (SKINNER, 1972).

VENTORINI, Carina Charpinel. **Aprendendo a dar feedback:** proposta de um programa de ensino para gestores em um órgão público. 2019. 310f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2019.

RESUMO

Introdução: As instituições públicas têm procurado implementar programas de gestão de pessoas mais eficazes. No entanto, a área de treinamento de liderança ainda passa por diversos problemas, que poderiam ser evitados ou minimizados por meio de uma investigação científica, sendo alguns deles: cursos sem objetivos bem estabelecidos; tempo e recursos financeiros desperdiçados por não serem alcançados os resultados esperados; prejuízos organizacionais em razão de intervenções ineficazes para o desenvolvimento de novos comportamentos de liderança. A programação de ensino, que se insere dentro da Análise do Comportamento Aplicada à Educação, pode trazer contribuições importantes para a área. Um órgão do Poder Judiciário, inserido nesse contexto, fez levantamentos de clima organizacional e de avaliação de competências, que geraram demandas, entre as quais **o objetivo** da presente pesquisa, que foi contribuir com o treinamento de seus gestores por meio da elaboração de um programa de contingências para desenvolver comportamentos da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho”. **Abordagem:** Utilizou-se a abordagem qualitativa, com as tipificações bibliográfica e aplicada. **Fontes:** Para a identificação das classes de comportamento constituintes da classe geral investigada, foi utilizado um capítulo da obra “*Performance management: changing behavior that drives organizational effectiveness*” (DANIELS; BAILEY, 2014). Com a finalidade de constituir os principais materiais de base para o planejamento das condições de ensino e para a elaboração do material instrucional, também foi selecionado o livro “*Bringing out the best in people: how to apply the astonishing power of positive reinforcement*” (DANIELS, 2000). **A coleta de dados** foi realizada por meio de dois instrumentos: Protocolo de identificação, registro e derivação de possíveis componentes de classes de comportamentos, e Protocolo de registro e organização dos dados para planejamento das condições de ensino. **Tratamento dos dados:** A primeira etapa do estudo foi propor os comportamentos-objetivo do programa e constituiu-se dos procedimentos: traduzir fonte de informação; selecionar e registrar trechos da fonte de informação; identificar, destacar e registrar partes dos trechos selecionados; derivar e registrar possíveis componentes de comportamentos; nomear e registrar possíveis classes de comportamentos; organizá-las em um sistema comportamental; e selecionar os comportamentos-objetivo do programa. A segunda etapa consistiu em elaborar as condições de ensino do programa e foi composta pelos procedimentos: organizar as classes de comportamentos-objetivo em unidades de aprendizagem; estabelecer sequência de ensino; planejar as contingências para desenvolver os comportamentos-objetivo; elaborar material instrucional; e elaborar instrumentos para a avaliação do programa. **Análise e discussão:** A execução da primeira etapa da pesquisa resultou na identificação de 207 classes de comportamentos constituintes da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho”. Deste total, foram selecionadas 75 classes de comportamentos-objetivo para integrarem o programa de ensino “Dar feedback para promover o desempenho”. Na segunda etapa, o programa de ensino foi estruturado nas unidades: o que é feedback; para que dar feedback; como dar feedback. A última unidade foi

subdividida em módulos: introdução; feedback sobre desempenhos específicos; feedback imediato; feedback sobre desempenho que a pessoa possa controlar; feedback apresentado pelo gestor; feedback focado na melhoria; feedback facilmente compreensível; combinação de feedback com reconhecimento; conclusão. Optou-se pelo planejamento do curso na modalidade a distância por possibilitar acesso a uma quantidade maior de servidores e que o aprendiz progrida no curso conforme o seu próprio ritmo. Para a avaliação do programa, foram elaborados dois questionários, um para caracterizar o repertório de entrada e de saída dos participantes e outro para avaliar a satisfação dos participantes em relação ao programa de ensino. A execução da segunda etapa da pesquisa possibilitou que fosse elaborado, como **produto técnico**, um programa de contingências para desenvolver comportamentos da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho”.

Palavras-chave: Feedback. Capacitação de gestores. Programação de ensino. Análise do Comportamento. Serviço público.

Produto técnico: Foi elaborado um programa de contingências para desenvolver comportamentos da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho” em gestores de um órgão do Poder Judiciário, para posterior análise e implementação pela instituição.

Área de atuação: A pesquisa foi desenvolvida dentro da área de Gestão de Operações no Setor Público.

Entrega do produto: O produto técnico foi entregue ao Diretor Geral da instituição.

ABSTRACT

Introduction: Public institutions have been trying to implement more effective people management programs. However, the leadership training area still faces several problems, which could be avoided or minimized by a scientific investigation, for instance: courses without well-established objectives; time and financial resources wasted for not achieving the expected results; organizational prejudices due to ineffective interventions for development of new leadership behaviors. Teaching programming, which falls within the Applied Behavior Analysis in Education, can make important contributions to the area. A public organization from the Judiciary, in this context, made surveys of the organizational climate and the assessment of competences, which generated demands, among them the **objective** of the present research that is to contribute with the training of its managers by elaborating a contingencies program to develop behaviors from the general class “to give feedback to promote performance”. **Approach:** It has been adopted a qualitative approach with the typification of bibliographic and applied. **Sources:** In order to identify the classes of behaviors constituting the investigated general class, it was used one chapter of the book “Performance management: changing behavior that drives to organizational effectiveness” (DANIELS; BAILEY, 2014). In order to constitute the basic materials for the planning of teaching conditions and the development of the instructional material, was also selected the book “Bringing out the best in people: how to apply the astonishing power of positive reinforcement” (DANIELS, 2000). The **data collection** was carried out by two instruments: Identification, registration and derivation of possible components of classes of behaviors Protocol, and Registration and organization of data for planning teaching conditions Protocol. **Data analysis:** The first phase of the study was to propose the objective-behaviors for the program and consisted of the procedures: to translate information source; to select and to record parts from the information source; to identify, to highlight and to register parts among the selected ones; to derive and to record possible behavioral components; to nominate and to register possible classes of behaviors; to organize them in a behavioral system; and to select the objective-behaviors of the program. The second phase was to elaborate the teaching conditions of the program and was composed of the procedures: to organize the classes of objective-behaviors in units of learning; to establish sequence for teaching; to plan the contingencies for developing the classes of objective-behaviors; to develop the instructional material; and to develop instruments for the evaluation of the program. **Analysis and discussion:** The execution of the first phase of the research resulted in the identification of 207 classes of behaviors constituting the general class “to give feedback to promote performance”. In the second phase, the teaching program was structured in units: what is feedback; why to give feedback; how to give feedback. The last unit was subdivided in modules: introduction; feedback on specific performances; immediate feedback; feedback on performance that a person can control; feedback presented by the manager; feedback focused on improvement; easily understandable feedback; combination of feedback with acknowledgment; conclusion. It was opted for the distance mode for enabling access to a larger number of servers and that the learner progress in the course at his own pace. For program evaluation, two surveys were created, one to characterize the participants’ input and output repertoire and other to assess de participants’ satisfaction regarding the teaching program. The execution of the second phase of the research enabled the development, as technical product, of a contingencies program

to develop behaviors from the general class “to give feedback to promote performance”.

Key words: Feedback. Managers training. Teaching programming. Behavior Analysis. Public service.

Technical product: It was elaborated a contingencies program to develop behaviors from the general class “to give feedback to promote performance” in managers of a public organization from the Judiciary, to later analysis and implementation by the institution.

Area of performance: The research was developed in the area of Operations Management in the Public Sector.

Product delivery: The technical product was delivered to the General Director of the institution.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Exemplo de sistema comportamental	66
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Índices de clima organizacional por dimensão	23
Gráfico 2 – Quantidade de classes de comportamentos que compõem as subclasses da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho”	71
Gráfico 3 – Quantidade de classes de comportamentos-objetivo em cada subclasse do programa de ensino	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Protocolo 1 de identificação, registro e derivação de possíveis componentes de classes de comportamentos	61
Quadro 2 – Protocolo 2 de registro e organização dos dados para planejamento das condições de ensino.....	62
Quadro 3 – Etapas e procedimentos de coleta de dados.....	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índices de clima organizacional relacionados à área de capacitação e à classe de comportamentos “dar feedback de modo a promover o desempenho”24

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

OBM – *Organizational Behavior Management*

PDC-HS - *Performance Diagnostic Checklist - Human Services*

PSI - Sistema Personalizado de Ensino

TCU - Tribunal de Contas da União

TD&E – Treinamento, desenvolvimento e educação

UnB - Universidade Nacional de Brasília

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
1.1 TRANSVERSALIDADES.....	18
1.2 INTRODUÇÃO	19
1.3 O CONTEXTO E O PROBLEMA.....	22
1.4 OBJETIVOS	27
1.5 DELIMITAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	28
2 REFERENCIAL TEÓRICO	31
2.1 TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO	31
2.2 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA À EDUCAÇÃO	37
2.3 FEEDBACK	51
3 MÉTODO E PROCEDIMENTOS	59
3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA	59
3.2 FONTES DE DADOS	60
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	61
3.4 ETAPAS E PROCEDIMENTOS	62
3.4.1 Propor os comportamentos-objetivo do programa	63
3.4.1.1 Traduzir fonte de informação.....	63
3.4.1.2 Selecionar e registrar trechos da fonte de informação	63
3.4.1.3 Identificar, destacar e registrar partes dos trechos selecionados.....	64
3.4.1.4 Derivar e registrar possíveis componentes de comportamentos.....	64
3.4.1.5 Nomear e registrar possíveis classes de comportamentos	64
3.4.1.6 Organizar as classes de comportamentos em um sistema comportamental.....	64
3.4.1.7 Selecionar os comportamentos-objetivo do programa	66
3.4.2 Elaborar as condições de ensino do programa	67
3.4.2.1 Organizar as classes de comportamentos-objetivo em unidades de aprendizagem.....	67
3.4.2.2 Estabelecer sequência de ensino das classes de comportamentos-objetivo.....	67
3.4.2.3 Planejar as contingências para desenvolver as classes de comportamentos-objetivo.....	68
3.4.2.4 Elaborar material instrucional	68
3.4.2.5 Elaborar instrumentos para a avaliação do programa.....	69
4 DISCUSSÃO E RESULTADOS	70

4.1 ETAPA 1: PROPOR OS COMPORTAMENTOS-OBJETIVO DOPROGRAMA ...	70
4.2 ETAPA 2: ELABORAR AS CONDIÇÕES DE ENSINO DO PROGRAMA	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A – Tradução da fonte de informação (DANIELS; BAILEY, 2014)..	103
APÊNDICE B – Classes de comportamentos identificadas, derivadas e registradas no Protocolo 1	115
APÊNDICE C – Lista de nomes das classes de comportamentos propostas..	173
APÊNDICE D - Lista de classes de comportamentos organizadas por níveis de abrangência	179
APÊNDICE E - Lista de classes de comportamentos não incluídas no sistema comportamental	187
APÊNDICE F – Sistema comportamental	190
APÊNDICE G – Lista de comportamentos-objetivo organizados por níveis de abrangência	193
APÊNDICE H – Dados para planejamento das condições de ensino registrados e organizados no Protocolo 2	197
APÊNDICE I – Produto técnico.....	209

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 TRANSVERSALIDADES

Minha trajetória acadêmica iniciou-se com a graduação em Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo, momento em que tive a oportunidade de participar de estágios, projetos de extensão e de pesquisa em áreas diversas da Psicologia. Foi também nesse contexto em que realizei minha escolha teórica pela Análise do Comportamento e as minhas experiências em Psicologia durante e após a graduação foram guiadas por essa abordagem. Em 2011, com quase dois anos de formada, fui aprovada em um concurso público para um órgão do Poder Judiciário, no qual trabalho até o momento como psicóloga, atuando principalmente na área organizacional e do trabalho.

Desde então, minha atividade profissional tem se voltado para a área da Psicologia Organizacional e do Trabalho e, para aprimorar meus conhecimentos, cursei, em 2013 e 2014, um MBA em Gestão Estratégica de Pessoas na FGV. Porém, percebi que ainda era preciso estudar mais sobre a atuação dos analistas do comportamento em organizações, o que me motivou a realizar, em 2016, o Aperfeiçoamento em Gestão do Comportamento em Organizações – OBM, promovido pelo Instituto Continuum.

Certas inquietações, dúvidas e incertezas surgiram, na minha profissão, por vezes em forma de questionamentos: Como melhorar certos aspectos do clima organizacional e da qualidade de vida no trabalho dos servidores? De que forma eu posso melhor contribuir com os gestores diante dos grandes desafios por eles enfrentados no cotidiano do trabalho? Encontrar respostas para essas perguntas e aperfeiçoar os serviços que presto no órgão onde atuo direcionaram-me ao mestrado profissional em Gestão Pública na Universidade Federal do Espírito Santo, no qual eu entregaria, ao final, um produto aplicado ou aplicável que pudesse beneficiar a instituição onde trabalho.

Nas atividades que desenvolvo, percebo a importância de liderar pessoas e, em especial, do comportamento de dar feedback. Observo o impacto que ele traz para os servidores individualmente e para equipes inteiras de trabalho. Dessa forma, é uma

grande satisfação não somente poder contribuir com o desenvolvimento científico dessa área, sob o enfoque da Análise do Comportamento, como também com o desenvolvimento do comportamento de dar feedback em gestores públicos.

1.2 INTRODUÇÃO

Ao longo de toda a história da humanidade, diversos mecanismos de produção de bens e serviços foram criados e aprimorados. No início, por sua forma arcaica e incipiente, embora tenham gerado contribuições para as diversas sociedades, ainda sacrificavam intensamente as pessoas envolvidas no processo. Após a Revolução Industrial, os pesquisadores deram início a uma série de estudos na área de Recursos Humanos, hoje Gestão de Pessoas, investigando temas como as necessidades dos trabalhadores, o clima organizacional, os conflitos, as mudanças, as equipes e as lideranças. Esses temas, relacionados ao ambiente de trabalho, a despeito de serem pesquisados há muitos anos, ainda continuam suscitando questionamentos e exigindo melhorias.

Destaca-se aqui a liderança, cuja literatura é vasta, sendo abordada a partir de diferentes vieses por teóricos da Administração, da Psicologia, além de outras áreas. O que se percebe é que, apesar da diversidade de trabalhos disponíveis e de linhas de pensamento adotadas, é evidente sua importância para que as organizações alcancem os seus objetivos. No entanto, grandes divergências teóricas permeiam a área e trazem concepções de liderança distintas, por vezes até contraditórias.

Fazendo um paralelo entre a visão da Psicologia e da Administração sobre o conceito de liderança, Kaiser, McGinnis e Overfield (2012) expõem que psicólogos tendem a defini-la em termos de relação interpessoal, enquanto pensadores da Administração costumam enfatizar o modo como os líderes lidam com problemas organizacionais tais como: estratégia, processos de trabalho, estrutura e força de trabalho.

Avolio, Walumbwa e Weber (2009), ao realizarem revisão sobre o desenvolvimento empírico e teórico da área de liderança, indicaram, dentre outros aspectos, os

seguintes tópicos como necessidades para futuras investigações: o uso de métodos mistos e de estratégias baseadas em evidências. Os autores constataram também uma predominância de estudos quantitativos de liderança, dado este oposto ao encontrado por Fonseca, Porto e Borges-Andrade (2015), que identificaram na produção científica brasileira mais pesquisas qualitativas. Aliás, a literatura nacional sobre liderança ainda é constituída predominantemente por estudos exploratórios (FONSECA; PORTO; BORGES-ANDRADE, 2015).

Assim, se não há clareza sequer acerca da definição de liderança, torna-se ainda mais difícil um consenso em relação aos comportamentos esperados de um líder. Diante desse panorama, ensinar a liderar transforma-se em um grande desafio. Aliás, é possível ensinar alguém a liderar pessoas? Tal questão emerge inclusive se for considerada a pluralidade de teorias que abarcam esse objeto de estudo. Marquis e Huston (2015), ao fazerem uma retrospectiva histórica das teorias de liderança, mostraram que elas se limitaram a identificar e separar tipos de líderes, sem focar como treiná-los.

Uma breve pesquisa acerca de cursos de liderança disponíveis no mercado pode ilustrar a quantidade de opções variadas. Entretanto, há que se considerar os seguintes questionamentos: Que resultados esses treinamentos têm trazido para os seus participantes e para as suas respectivas organizações? Como esses resultados têm sido avaliados? Será que os cursos atingem os objetivos esperados? Ou ainda, os objetivos são apresentados claramente e formulados de maneira a possibilitar sua mensuração?

Indagações semelhantes foram feitas por Mager (2001), ao abordar queixas comuns em relação aos treinamentos contratados pelas empresas: afastamento de funcionários para participação em ações de capacitação sem que houvesse o desenvolvimento de novas habilidades; contratação de treinamentos superdimensionados, elevando os gastos da organização; instrutores que priorizam mais a qualidade do próprio desempenho em detrimento do desempenho dos *trainees*, dentre outros.

Nesse sentido, pesquisas têm sido conduzidas para estudar os treinamentos gerenciais, seja investigando a relação entre horas de treinamento e expressão de competências de liderança (LINS; BORGES-ANDRADE, 2014), seja avaliando a efetividade dessas ações educacionais (COLLINS; HOLTON III, 2004; SILVA, 2008). Os resultados encontrados levam a uma reflexão acerca dos investimentos realizados na área e sugerem necessidades de aprimoramento para uma maior efetividade das capacitações.

Diante do exposto, é possível perceber que a área de treinamento de liderança ainda passa por diversos problemas, os quais podem estar relacionados ao seu planejamento, execução, até à sua avaliação. Uma investigação científica é, pois, importante para o avanço deste campo e para evitar ou minimizar problemas, como: cursos de liderança sem objetivos bem estabelecidos ou com objetivos cuja descrição imprecisa impossibilite sua mensuração; tempo e recursos financeiros desperdiçados por não serem alcançados os resultados esperados; prejuízos organizacionais diversos em razão de intervenções ineficazes para o desenvolvimento de novos comportamentos de liderança, dentre outros. Acredita-se que a Análise do Comportamento, uma das abordagens científicas do comportamento humano, pode trazer contribuições relevantes para a capacitação em liderança.

Uma primeira contribuição, vale ressaltar, diz respeito ao ensino a gestores sobre os princípios que regem o comportamento humano. No início deste século, Daniels (2000) retratou o panorama contemporâneo, registrando uma predominância do estilo de gestão baseado em experiências pessoais e profissionais, na idiossincrasia do sujeito e não na ciência. Diante desse cenário, o autor pontuou que, da mesma forma que um médico precisa seguir procedimentos estabelecidos a partir de conhecimentos científicos, os gestores, para trazerem o melhor das pessoas e alcançarem resultados superiores, necessitam entender em profundidade por que as pessoas fazem o que fazem.

E para que esses conhecimentos sejam repassados aos gestores de forma que eles possam desenvolver novos repertórios comportamentais e atuar como líderes efetivamente, é de grande relevância o uso de métodos educacionais também

embasados na Análise do Comportamento. A título de elucidação, repertórios comportamentais podem ser conceituados da seguinte forma:

O repertório comportamental de uma pessoa não é causa do seu comportamento, não é um estado fisiológico ou psíquico e, tampouco, deve ser entendido como um depósito de comportamentos; trata-se apenas de uma disposição para comportar-se de modo diferenciado em determinadas situações. A gênese do repertório comportamental está nas contingências às quais a pessoa foi, e continua sendo, exposta e, por esse motivo, está em constante mudança (LOPES; ABIB, 2003, p. 90).

Por sua vez, é importante esclarecer o conceito de programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos, entendida como “[...] análise das habilidades e conhecimentos necessários para o exercício de uma atividade, e para o planejamento das condições de ensino que favorecessem a aquisição dessas habilidades e conhecimentos” (MATOS, 1998, p. 70).

Isso porque a programação de ensino, ao reunir as contribuições da Análise Experimental do Comportamento para a Educação, enfatiza os processos comportamentais envolvidos na construção de condições apropriadas para os processos de aprendizagem, maximizando a probabilidade de que os aprendizes desenvolvam novos comportamentos significativos para si e de alto valor social (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013). Dessa forma, essa tecnologia trouxe importantes avanços para a área educacional, que podem ser grandes aliados no processo de treinamento no ambiente organizacional, sobretudo no setor público.

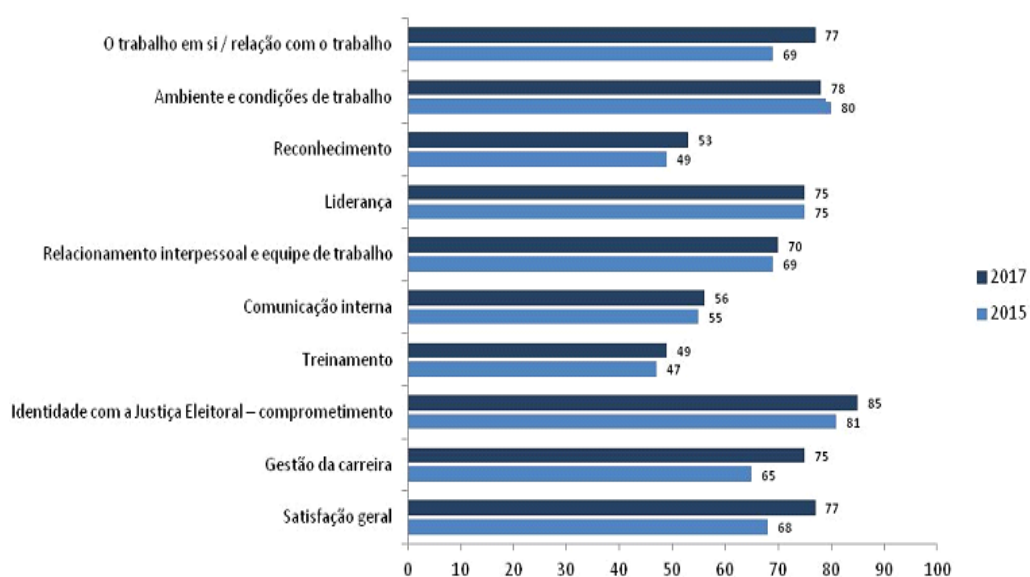
1.3 O CONTEXTO E O PROBLEMA

A visão da gestão pública, a partir da proposta de Bresser-Pereira (2002), vem se voltando, gradativamente, para a melhoria da eficiência na prestação de serviços à sociedade. Embora muitos avanços tenham sido visíveis, as organizações públicas ainda precisam se desenvolver nesse sentido. Dessa forma, há que se refletir sobre os impactos sociais da necessidade de aperfeiçoamentos na capacitação de gestores públicos.

Dentro desse cenário de prestação de serviços públicos, situa-se o órgão estudado, pertencente ao Poder Judiciário, com um quadro de 430 servidores, 134 destes ocupantes de função de chefia. A instituição vem realizando pesquisas e aprimorando processos de gestão de pessoas. Dentre as ferramentas utilizadas que podem auxiliar no diagnóstico organizacional, encontram-se a pesquisa de clima organizacional e a avaliação de competências. Em relação à primeira, tem sido aplicada a fim de mensurar a percepção dos servidores quanto às dimensões que possam impactar na motivação e na produtividade no trabalho.

A pesquisa de clima organizacional foi aplicada por meio de formulário eletrônico, contendo 65 questões e disponibilizada aos servidores por meio da intranet. O questionário foi elaborado pela equipe técnica do órgão, com base no modelo sugerido por outro órgão da mesma Justiça, mas de instância superior. Participaram da última pesquisa, cujos dados foram coletados em 2017, 147 servidores, o que representou 35% da força de trabalho. Por outro lado, a pesquisa aplicada em 2015 contou com a participação de 178 servidores, isto é, 45% da força de trabalho. O índice de clima organizacional foi calculado para cada dimensão e para cada assertiva do instrumento utilizado. Sua variação é de 0 a 100, sendo que, quanto mais próximo de 100, melhor é o índice. Os índices das dimensões encontram-se expressos no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Índices de clima organizacional por dimensão



Fonte: Relatório da Pesquisa de Clima Organizacional de 2017 da instituição pesquisada.

A meta prevista no Planejamento Estratégico do órgão para 2017 referente ao índice de clima organizacional foi de 75 pontos em cada dimensão. No entanto, algumas dimensões ficaram abaixo do esperado, quais sejam: Treinamento (49), Reconhecimento (53), Comunicação interna (56), e Relacionamento interpessoal e equipe de trabalho (70). A dimensão Liderança, objeto deste estudo, conquanto tenha alcançado exatamente a meta estabelecida (75), apresentou, em algumas assertivas específicas, índices abaixo de 75.

Assim, encontram-se dispostas, na Tabela 1, as assertivas com índices até 75 relativas a tais dimensões e que estão relacionadas à área de capacitação e à classe de comportamentos “dar feedback de modo a promover o desempenho”, tendo em vista ser objeto da presente pesquisa o treinamento de gestores para desenvolver este comportamento.

Tabela 1 – Índices de clima organizacional relacionados à área de capacitação e à classe de comportamentos “dar feedback de modo a promover o desempenho”

Dimensão	Questão	Índice
Treinamento	Este Tribunal fornece estímulo para a minha capacitação e aperfeiçoamento profissional.	44
	Este Tribunal oferece treinamentos suficientes para o exercício das minhas atividades.	49
	Os treinamentos que este Tribunal oferece atendem às necessidades prioritárias da minha unidade.	53
Reconhecimento	Sou avaliado(a) de acordo com os resultados do meu trabalho.	65
	Sou reconhecido(a) pelo bom desempenho no trabalho.	69
	Sou tratado(a) de forma justa, de acordo com a conduta que apresento.	74
Relacionamento interpessoal e equipe de trabalho	As causas de desempenho insatisfatório são tratadas rápida e adequadamente na minha unidade.	60
	Na minha unidade, o valor e a competência de cada um são reconhecidos.	69
Liderança	Minha chefia imediata discute os resultados da avaliação de desempenho comigo.	66

Fonte: Relatório da Pesquisa de Clima Organizacional de 2017 da instituição pesquisada.

A dimensão Treinamento obteve baixo índice, o que demanda melhorias nessa área. Adicionalmente aos resultados das questões objetivas da pesquisa de clima, há, ao final dela, uma questão aberta em que os servidores oferecem sugestões de melhoria. A categorização dessas respostas revelou várias demandas relativas a treinamento,

dentre as quais pode-se destacar, em função do propósito deste trabalho, a capacitação das lideranças da instituição.

Ainda referente à capacitação de servidores, podem-se mencionar alguns pontos levantados em grupos focais realizados em 2016, com a finalidade de obter dados qualitativos a partir dos resultados da pesquisa de clima organizacional, como sugestões de que os treinamentos ocorram de forma mais cíclica, mais didática e com caráter mais prático. Sendo assim, a análise desses dados sugere a necessidade de um novo olhar e de novas tecnologias que possam trazer melhorias à área de capacitação, especialmente no desenvolvimento de competências de liderança.

No tocante à dimensão Reconhecimento, que também obteve baixo índice, sabe-se que, embora tais resultados possam ser reflexo de práticas institucionais e de aspectos externos à organização, há que se considerar também o impacto que o comportamento do gestor pode ter sobre o reconhecimento, e especialmente no que se refere a dar feedbacks. Inclusive, nos grupos focais anteriormente citados, um aspecto abordado pelos servidores foi a importância do reconhecimento pela chefia, podendo ocorrer por meio de elogios ao trabalho bem executado, o que pode ser considerada uma forma de feedback.

Nas assertivas relativas a Relacionamento interpessoal e equipe de trabalho constantes da Tabela 1, ficam evidentes alguns aspectos que precisam ser alvo de intervenção pelo órgão em questão, sendo possível conceber contribuições que o gestor pode apresentar para melhoria desta dimensão ao fornecer feedbacks de forma apropriada. A última dimensão, Liderança, traz também dados relevantes que mostram, mais uma vez, o quanto a instituição pode ser beneficiada ao melhorar os sistemas de feedback.

Outra ferramenta relevante diz respeito à avaliação de competências, que ocorre na instituição anualmente e identifica as necessidades de capacitação dos servidores em cada competência. Para tanto, são inicialmente detectadas, na fase de mapeamento, as competências necessárias para cada setor e atribuídos graus de importância para cada uma delas, considerando uma escala de 1 a 10 em que, quanto maior o valor, maior o grau de importância da competência. Após, a avaliação de competências é

realizada pelo próprio servidor (autoavaliação) e pelo seu gestor (avaliação gerencial), que assinalam uma opção da escala de 1 a 10, onde 10 representa necessidade máxima de capacitação naquela competência.

Analisando os resultados da avaliação de competências aplicada em 2017, foi constatada a necessidade de capacitação de 13 gestores na competência 'oferecer feedback', descrita como: "Oferecer ao servidor informações a respeito de seu desempenho, de forma tempestiva, respeitosa, impessoal e clara".

Além disso, outro dado que chamou a atenção foi que, na fase de mapeamento, os gestores avaliaram a importância de cada competência gerencial necessária ao desempenho de suas atividades e, em média, a importância delas variou de 5,13 a 7,17, o que pode ser considerado um valor baixo, tendo em vista a escala de 1 a 10. Uma das hipóteses que pode ser levantada para explicar este dado é a possível falta de conhecimento dos gestores acerca do assunto, somada a uma deficiência no repertório comportamental na área de liderança. Se o gestor, por exemplo, não souber o que é feedback, os benefícios e a importância desta prática, é possível que dê uma baixa importância à competência 'oferecer feedback'. Em contrapartida, aquele que conhece e adota essa prática, e enxerga seus resultados positivos, pode atribuir uma maior importância à referida competência. Ou seja, carências de certas competências gerenciais em servidores que ocupam função de chefia podem estar relacionadas ao fato de eles avaliarem-nas com uma baixa importância.

Em resumo, é possível identificar, a partir da análise de dados advindos da pesquisa de clima e de grupos focais, carências do órgão nas dimensões: Treinamento, inclusive no que diz respeito à capacitação dos gestores, Reconhecimento, Relacionamento interpessoal e equipe de trabalho, e Liderança. Há que se considerar, no tocante às três últimas áreas, a relevância e o impacto do feedback. Adicionalmente, a avaliação de competências aplicada na instituição revelou dois aspectos: 1) a necessidade de capacitação de gestores na competência 'oferecer feedback', e 2) a atribuição, pelos gestores, de baixos valores de importância às competências gerenciais, o que pode indicar carência no repertório comportamental relativo à liderança.

As informações oriundas do clima organizacional e da avaliação de competências apontaram, pois, para a necessidade de desenvolver certas classes de comportamentos de liderança nos gestores da instituição, em especial “dar feedback de modo a promover o desempenho”. Conquanto o órgão já tenha disponibilizado diversas capacitações na área de liderança por meio de métodos educacionais tradicionais, os problemas levantados a partir das ferramentas anteriormente citadas parecem indicar que os treinamentos não têm promovido resultados que solucionem os problemas identificados. Além disso, não há uma prática rotineira de mensuração para se avaliar o quanto os aprendizes adquiriram, de fato, novos repertórios comportamentais.

Considerando tal demanda identificada no referido órgão público assim como a relevância do uso da Análise do Comportamento no treinamento em liderança, coloca-se a seguinte questão: como elaborar um programa de contingências para desenvolver comportamentos de dar feedback?

1.4 OBJETIVOS

A partir do contexto e do problema de pesquisa, foram elaborados o objetivo geral e os objetivos específicos. O objetivo geral aqui proposto foi: elaborar um programa de contingências para desenvolver comportamentos da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho” que possa contribuir com o treinamento de gestores de um órgão do Poder Judiciário.

Para que se possa atingir sua consecução, foram elaborados também três objetivos específicos a seguir explicitados:

- Propor os comportamentos-objetivo de um programa para capacitar gestores a oferecerem feedback;
- Elaborar as condições de ensino do programa; e
- Elaborar instrumentos para a avaliação do programa de ensino.

1.5 DELIMITAÇÃO E JUSTIFICATIVA

É importante que as organizações invistam no treinamento de liderança, tendo em vista que diversos estudos têm apontado para a efetividade do treinamento de gestores e líderes (SALAS et al., 2012). O desenvolvimento de competências de liderança em gestores públicos tem sido enfatizado por diversos autores (AMESTOY et al. 2012; OLIVEIRA JUNIOR; MENEZES, 2016; VALADÃO JUNIOR et al., 2017). A formação de gestores públicos em liderança também tem sido tratada em diversas normas de órgãos de referência e controle, (BRASIL, 2006; BRANTES, 2012; CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2016; TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, 2016), inclusive sendo determinada a obrigatoriedade de capacitação nessa área.

Inicialmente, cabe citar a Lei nº 11.416, de 15 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006), que, em seu artigo 5º, parágrafos 3º, 4º, 5º e 8º, traz a exigência de participação dos titulares de funções e cargos comissionados de natureza gerencial, a cada dois anos, em cursos de desenvolvimento gerencial, sob a responsabilidade dos respectivos órgãos do Poder Judiciário da União.

Ainda no tocante à capacitação de gestores, o Tribunal de Contas da União (TCU), em seu 2º Levantamento de Governança e Gestão de Pessoas – ciclo 2016, abordou algumas questões relativas ao assunto em tela constantes do Questionário Perfil GovPessoas 2016. Vale lembrar que a construção deste instrumento de avaliação pelo TCU fundamentou-se em referências nacionais e internacionais de boas práticas, em normas vigentes e em recomendações do próprio TCU. A seguir, são apresentadas as questões supracitadas:

A organização:

[...]

40. Oferece ações educacionais de formação aos colaboradores que assumem funções gerenciais.

41. Executa ações educacionais para assegurar a disponibilidade de sucessores qualificados para as funções críticas de gestão.

42. Oferece ações educacionais de liderança que atendam às necessidades de cada nível de gestão (operacional ao estratégico).

43. Oferece ações educacionais sobre gestão do desempenho para os gestores da organização (TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, 2016).

Em termos das normas existentes, faz-se necessário considerar também a Resolução nº 240, de 9 de setembro de 2016 (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2016), que dispõe sobre a Política Nacional de Gestão de Pessoas no âmbito do Poder Judiciário e enuncia, em sua seção IV, as diretrizes para o acompanhamento e o desenvolvimento de gestores. Dentre elas, destacam-se a responsabilidade destes em relação à integração e à cooperação da sua equipe, e a necessidade de divulgação da prática da autoridade cooperativa, da confiança e da valorização do retorno da experiência de trabalho. Assim, vê-se que o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), além de expor de maneira geral a importância de desenvolver competências gerenciais nos órgãos do Poder Judiciário, especifica o comportamento de oferecer feedback, ao citar o retorno da experiência de trabalho, enfatizando que esta prática valorizada no ambiente organizacional.

Assim, dando cumprimento a essas questões normativas e legais e considerando os benefícios esperados, o órgão público pesquisado implantou o Programa de Desenvolvimento de Líderes com o objetivo de desenvolver competências de liderança por meio de ações continuadas que trabalhem aspectos práticos e comportamentais nos gestores, demanda que a proposta de pesquisa em tela busca também atender como parte do referido programa, caso a proposta de produto aplicável desenvolvido por intermédio esta dissertação seja aplicada posteriormente.

Menciona-se ainda que, consultando ações educacionais elaboradas a partir da concepção da programação de condições de ensino, foram encontrados poucos trabalhos nacionais relacionados à liderança. Uma pesquisa na base de dados *Google Scholar* com os descritores “programação de ensino” e “análise do comportamento” retornou apenas uma dissertação de mestrado que está relacionada a liderança, mais especificamente à classe de comportamentos “mediar conflitos de trabalho no contexto organizacional” (SILVA, 2017). Em outra busca, consultando o currículo *lattes* de professores que pesquisam a área de programação de ensino, foi encontrada também a dissertação de Neri (2017), que estudou a classe de comportamentos “capacitar os liderados a se comportarem de forma produtiva e significativa diante das situações de trabalho com as quais precisam lidar”.

Quanto a estudos internacionais, foram localizadas poucas pesquisas investigando o treinamento em feedback a partir da abordagem da Análise do Comportamento (MAHER, 1984; PARSONS; REID, 1995; DURGIN et al., 2014). Portanto, o presente estudo justifica-se tendo em vista ser o tema específico em questão ainda pouco explorado.

Assim, além de buscar preencher essa lacuna existente, espera-se que os resultados obtidos gerem contribuições para o desenvolvimento da competência 'oferecer feedback' em ocupantes de cargos de gestão, trazendo benefícios diversos para o órgão em questão, culminando em uma melhor prestação de serviços aos cidadãos. Considerando que há, em média, uma proporção alta de chefes em relação à quantidade de servidores do órgão, avalia-se que o treinamento tem o potencial de gerar um grande impacto em razão do alcance da ação. Além disso, tal proporção pode ser um fator que favoreça a transferência do treinamento tendo em vista uma maior facilidade de dar feedbacks individuais no caso de equipes menores.

Com a utilização do referencial teórico da Análise Comportamento durante todo o processo de programação de ensino, acredita-se ser possível oferecer à instituição a possibilidade de, posteriormente, aplicar uma capacitação que traga resultados mais consistentes e mensuráveis, a maximização do tempo dispendido pelos gestores, e uma mudança de comportamento por parte deles que possa ser notada em seu cotidiano no trabalho. Ademais, o programa de ensino poderá ser aplicado em outros órgãos públicos que apresentem demandas semelhantes, ampliando o impacto da ação educacional.

Para finalizar, vale acrescentar que o escopo da pesquisa se delimitou à abordagem da programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos, com a utilização do referencial teórico da Análise do Comportamento, e à elaboração de um programa de ensino, o qual não foi aplicado nem avaliado no presente trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Partindo dos objetivos propostos, este capítulo buscou apresentar pesquisas e conceitos teóricos relativos às áreas de: treinamento, desenvolvimento e educação; Análise do Comportamento aplicada à Educação; e feedback.

2.1 TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

A área de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) progrediu, o que pode ser constatado pela qualidade das pesquisas realizadas e por sua relevância para as organizações, bem como em razão das contribuições teóricas, que expandiram os conhecimentos deste campo (SALAS; CANNON-BOWERS, 2001; SALAS et al., 2012).

Assim, a área tem avançado e as maneiras tradicionais de concebê-la, que anteriormente focavam mais em treinamentos formais e direcionados ao indivíduo, foram ampliadas. Segundo Abbad e Borges-Andrade (2014), há que se considerar não somente a aprendizagem formal nas organizações - que ocorre por meio de iniciativas institucionais com a estruturação de um contexto para tal - mas também a aprendizagem informal ou espontânea, que independe disso. Nesse sentido, Carbone (2013) afirma que certas atividades laborais exigem que o trabalhador lide com situações complexas e, para tais casos, ações não ortodoxas podem ser mais eficazes, como *coaching*, treinamentos *on the job* e comunidades de compartilhamento de conhecimentos.

As transformações pelas quais passou a área de TD&E trouxeram reflexos também para as organizações, que, em grande parte, passaram a conceber essa atividade como vital para o seu sucesso, ainda mais tendo em vista a velocidade com que ocorrem as mudanças (SILVA, 2014). Assim, TD&E é visto não como um gasto, mas como um investimento das organizações em seu capital humano e que tem possibilitado: adaptação, inovação, produção, segurança, alcance de objetivos e melhoria de serviços (SALAS et al., 2012).

Salas e colaboradores (2012), ao realizarem revisão sobre treinamento e desenvolvimento, asseguraram que os treinamentos funcionam, mas sua efetividade é influenciada pela forma como são planejados e desenvolvidos. Sendo assim, alguns aspectos têm sido recomendados em TD&E, podendo-se destacar os seguintes: alinhamento da educação corporativa às estratégias do negócio (EBOLI, 2005; SILVA., 2014); atenção ao contexto organizacional durante o planejamento instrucional (SALAS; CANNON-BOWERS, 2001; SALAS et al., 2012); alto grau de estruturação dos treinamentos sem deixar de lado o respeito às diferenças individuais (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2014); entendimento da educação corporativa enquanto um processo contínuo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2014); concepção do treinamento como um sistema e não como um único evento, focado no que ocorre antes e após de forma a garantir o suporte organizacional e facilitar a motivação para a aprendizagem (SALAS et al., 2012).

TD&E trata-se de um sistema integrado por subsistemas, que compreendem sua avaliação anterior e posterior, seu planejamento e sua execução (BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2012). No entanto, Carbone (2013), ao discorrer sobre o desenvolvimento de competências, apresenta outra forma de classificação dessas etapas, abrangendo: planejamento, oferta, pacto de desenvolvimento e avaliação de aprendizagem.

No que concerne à primeira etapa, Carbone (2013) enuncia que, sem um planejamento educacional apropriado, o processo de desenvolver competências torna-se pouco eficaz. Ainda a esse respeito, Salas e colaboradores (2012) ressaltam que o primeiro passo é conduzir uma análise de necessidades de treinamento. Os autores identificaram três componentes desta análise: 1) relativa às tarefas de trabalho, na qual é identificado o que precisa ser treinado; 2) relativa à organização, que examina as prioridades estratégicas e os fatores ambientais que dão suporte ou limitam o treinamento; e 3) relativa às pessoas, na qual se determinará quem será mais beneficiado pela ação educacional e será avaliada a necessidade de adaptação do método de trabalho ao público-alvo do treinamento. Na análise organizacional, há que se atentar para que as competências a serem desenvolvidas sejam relevantes para a consecução dos objetivos organizacionais (KIENEN; WOLFF, 2002; CARBONE, 2013).

Todavia, desde o início do século, Mager (2001), teórico da Análise do Comportamento, já alertava que nem todo problema de desempenho poderia ser solucionado com ações de capacitação. O autor orientou que, diante de um problema de desempenho de algum funcionário, o gestor deveria analisá-lo cuidadosamente e adotar a solução que fosse mais efetiva e menos custosa para a empresa, dentre as quais encontram-se: disponibilidade e adequação dos recursos; clareza das expectativas em relação ao desempenho; existência de consequências apropriadas; e remoção de obstáculos.

Por outro lado, Carr e colaboradores (2013), em estudo que validou um instrumento de gerenciamento de desempenho denominado *Performance Diagnostic Checklist - Human Services* (PDC-HS) a partir de enfoque analítico comportamental, também identificaram vários fatores que podem interferir no desempenho no trabalho, sendo o treinamento apenas um deles, podendo-se enumerar os demais: esclarecimento de tarefas e sinalizações; recursos, materiais e processos; consequências para o desempenho, esforço e competição.

Ainda no planejamento de TD&E, é importante criar expectativas de sucesso e informar os objetivos da ação educacional ao aprendiz (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2014), explicitando, de forma realística, como o treinamento é relevante para o desempenho no trabalho e como o conteúdo será coberto, tomando o cuidado para não gerar falsas expectativas (SALAS et al., 2012). Além disso, recomenda-se que a comunicação, durante o processo de planejamento dos treinamentos, enfoque seus benefícios e não as deficiências dos aprendizes, e envolva os gestores desde o início do processo (SALAS et al., 2012).

Outro aspecto a ser considerado são as estratégias instrucionais, que incluem as ferramentas, o método e o contexto (SALAS et al., 2012). Nesse momento é que será decidido sobre: os modos de instrução (presencial, semipresencial, a distância e autoinstrucional); os meios de ensino (como materiais impressos, digitais e vídeos); as estratégias de ensino (como exposição oral, estudo de caso, exposição dialogada e simulação); as sequências de conteúdo; e os critérios e as medidas de avaliação (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2014). A fim de auxiliar nessas definições, vale citar

que Salas e colaboradores (2012) recomendam a adoção de quatro iniciativas durante os treinamentos: informação, demonstração, prática e feedback.

Para o planejamento e a execução dos treinamentos, é indicado que se observe a semelhança entre o ambiente de aprendizagem e o ambiente de trabalho, onde é esperado que o comportamento aprendido ocorra, e a adequação das atividades também em relação ao contexto de trabalho (DIRKSEN, 2012). Nesse sentido, é importante que os aprendizes pratiquem as habilidades requeridas durante o treinamento a fim de que as desenvolvam (MAGER, 2001; SALAS et al., 2012; ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2014).

A etapa de avaliação do treinamento provê informações que retroalimentam a área, possibilitando seu aperfeiçoamento constante (BORGES-ANDRADE, 2002) ao permitir que as organizações continuem com os treinamentos que funcionaram bem e eliminem ou modifiquem aqueles que não apresentaram bons resultados (SALAS et al., 2012). Assim, o processo de avaliação tem como objetivo central conhecer a realidade para buscar soluções que amplifiquem os benefícios de TD&E às organizações (BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2012).

Salas e colaboradores (2012) sugerem que as organizações avaliem a reação dos aprendizes, a aprendizagem, o comportamento e os resultados dos treinamentos. Quanto ao momento da coleta de dados, Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2012) abordam que, conquanto seja mais comum a mensuração após o término da ação de TD&E, a coleta prévia é necessária para a comparação entre os indicadores anteriores e posteriores à a ação. Os autores expõem que essa decisão é importante para a avaliação da efetividade dos treinamentos. Em relação ao tipo de instrumento utilizado nas avaliações, vale acrescentar que o questionário tem sido mais utilizado nas pesquisas (ZERBINI; ABBAD, 2010) e oferece como vantagens o fato de abordar grande quantidade e variedade de assuntos e ser de fácil aplicação e tabulação de dados (BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2012).

A necessidade de avaliar os treinamentos torna-se ainda mais premente se forem considerados os resultados de estudos que, ao investigarem as contribuições dos treinamentos gerenciais para o desempenho de seus participantes no trabalho

(SILVA, 2008; LINS; BORGES-ANDRADE, 2014) e para o desempenho da organização (BRANDÃO; BORGES-ANDRADE; GUIMARÃES, 2012), encontraram efeitos pequenos ou inexistentes. Na pesquisa desenvolvida por Silva (2008) em uma instituição financeira, os resultados indicaram um baixo impacto das ações instrucionais de desenvolvimento gerencial no desempenho dos indivíduos que delas participaram. Alguns dos possíveis problemas apontados a partir dos resultados referem-se a: baixa qualidade do curso; falta de diagnóstico da necessidade de treinamento; carga horária insuficiente; condições ambientais inadequadas para transferência do aprendizado para o trabalho. Outro aspecto ressaltado foi que as ações instrucionais foram pontuais e não realizadas de forma continuada, o que pode ter influenciado também para que os efeitos do treinamento não se sustentassem ao longo do tempo.

Lins e Borges-Andrade (2014) testaram, em órgãos públicos federais, a aprendizagem formal (medida pelo número de horas dedicadas a treinamento) e o uso de estratégias de aprendizagem informal no trabalho como variáveis preditoras da expressão de competências de liderança. A análise dos resultados refutou a hipótese da quantidade de horas de treinamento como variável preditora para a expressão de competências de liderança e apontou para algumas estratégias de aprendizagem informal como preditoras de tais competências. Ao final do estudo, os autores recomendaram que os órgãos, antes de realizar investimentos para o desenvolvimento de líderes, identifiquem a necessidade de realizá-los e avaliem a efetividade dos treinamentos, podendo, nesse último caso, ser gerada a necessidade de revisão dos conteúdos abordados e dos métodos empregados.

Por fim, em investigação conduzida por Brandão, Borges-Andrade e Guimarães (2012), verificou-se, em uma instituição bancária, que o número de horas dedicadas a treinamentos gerenciais apresentou efeitos pouco abrangentes sobre o desempenho das agências.

Tais estudos levam a uma reflexão sobre a forma como a área de TD&E tem sido conduzida pelas organizações, cabendo citar Salas e colaboradores (2012), que afirmaram que, apesar do grande dispêndio financeiro das instituições nessa área, frequentemente as competências treinadas não são transferidas para o ambiente de

trabalho. Abbad e Borges-Andrade (2014) exemplificam essa situação, mencionando que empresas muitas vezes investem em cursos gerenciais caros de gestão participativa, porém, ao retornar da capacitação, os gestores deparam-se com uma estrutura hierárquica rígida e com um ambiente pouco propício a inovações e a ideias divergentes, tornando pouco provável a aplicação das habilidades aprendidas no contexto de trabalho.

A transferência de treinamento, ou de aprendizagem, refere-se à expressão de novas competências no trabalho e depende de certas condições propícias (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2014). O apoio dos gestores, dos colegas de trabalho e da organização pode facilitar essa transferência e contribuir para a manutenção do comportamento aprendido após o evento (ZERBINI; ABBAD, 2010). Os gestores, especialmente, têm o papel de mostrar uma postura positiva em relação ao treinamento, remover obstáculos, oportunizar que os aprendizes apliquem o que aprenderam e dar feedback (SALAS et al., 2012).

Para além do benefício mais direto relativo ao desempenho no trabalho, a transferência do treinamento traz também impactos na satisfação do trabalhador. Santos e Mourão (2011) realizaram pesquisa em uma autarquia federal após o término de um programa de desenvolvimento de equipes e, a partir dos resultados encontrados, concluíram que aplicar o que foi aprendido em treinamentos tende a influenciar na satisfação com a chefia e com o trabalho.

Quando se trata de analisar a aplicação de práticas baseadas em evidências científicas, há indícios de que estas são negligenciadas no treinamento de prestadores de serviços (REED; HENLEY, 2015). Além disso, as próprias pesquisas muitas vezes utilizam conjuntamente diferentes procedimentos de treinamento, o que dificulta a identificação dos efeitos sobre o comportamento dos aprendizes de cada um desses componentes (SHAPIRO; KAZEMI, 2017).

Diante disso, vê-se a relevância de avaliar a efetividade dos treinamentos executados e identificar como aprimorá-los, revendo seu planejamento e sua execução quando necessário, de forma que as ações educacionais não sejam um fim em si mesmas, mas, de fato, um meio para se atingir os resultados organizacionais almejados. Salas

e colaboradores (2012) afirmam que treinamentos bem projetados e baseados na ciência da aprendizagem e do treinamento trazem resultados positivos e tornam-se uma importante chave para o sucesso organizacional, alavancando a produtividade e gerando melhores desempenhos.

A execução de todas as etapas anteriormente mencionadas, observando o que tem sido estudado e recomendado na área de TD&E, é necessária para que a gestão desse sistema seja realizada com uso racional dos recursos financeiros e com mais efetividade nas organizações. O setor público, que possui recursos limitados, precisa ainda mais de saber onde e como investi-los para desenvolver sua força de trabalho (SALAS et al., 2012). Dessa forma, é importante que as organizações busquem práticas educacionais que gerem resultados duradouros e autonomia, reduzindo a dependência em relação ao instrutor (SHAPIRO; KAZEMI, 2017).

No que se refere à capacitação de gestores, é recomendado que as organizações invistam no desenvolvimento de lideranças visto que os treinamentos melhoram a efetividade com que atuam gestores e líderes (SALAS et al., 2012). Entretanto, problemas têm sido identificados, revelando a necessidade de aperfeiçoamentos na área (SILVA, 2008; BRANDÃO; BORGES-ANDRADE; GUIMARÃES, 2012; LINS; BORGES-ANDRADE, 2014). Quanto a isso, há que se considerar que as decisões na área de educação nas organizações devem se fundamentar em pesquisas sobre treinamento a fim de evitar despesas que muito provavelmente não produzirão os resultados almejados (SALAS et al., 2012).

2.2 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA À EDUCAÇÃO

Diante dos problemas e obstáculos presentes em TD&E e considerando que este campo trata do comportamento humano no trabalho, a abordagem da Análise do Comportamento, criada por Skinner, pode oferecer grandes contribuições para a área, as quais serão apresentadas nesta seção, juntamente com uma revisão teórica da Análise do Comportamento Aplicada à Educação, citando os principais autores da

área, bem como pesquisadores que tiveram importância histórica para o seu desenvolvimento.

Para iniciar, é importante esclarecer que a Análise do Comportamento abrange como subáreas de produção de conhecimento os trabalhos conceituais / filosóficos, as pesquisas empíricas e os trabalhos de intervenção (TOURINHO, 1999), que são inter-relacionadas e interdependentes e referem-se, respectivamente, a: Behaviorismo Radical, Análise Experimental do Comportamento e Análise Aplicada do Comportamento.

Os analistas do comportamento se propõem a empregar o método científico para todos os aspectos do comportamento humano (MATOS, 1999), visando sua descrição, previsão e controle (SAMPAIO, 2005). Dentre as principais atitudes que devem ser adotadas pelos cientistas para que haja um progresso cumulativo, Skinner (2003) destaca a ênfase aos fatos, mesmo que opostos às expectativas, a honestidade intelectual, e o afastamento de conclusões prematuras.

A Análise do Comportamento concebe o comportamento como uma interação do organismo com o ambiente, ao invés de uma simples reação a este, e investiga as variáveis que o afetam (MATOS, 1992). Outra forma de definir comportamento a partir dessa abordagem teórica é entendê-lo como uma relação entre o que o organismo faz e o ambiente em que atua, abrangendo três componentes: classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes (CORTEGOSO; COSER, 2013). Assim, ao emitir uma resposta diante de determinado estímulo antecedente, é produzida certa alteração no ambiente (estímulo consequente), a qual não ocorreria se o comportamento não tivesse ocorrido ou se a resposta tivesse sido emitida na ausência do estímulo antecedente (TODOROV, 1985). Assim, o modelo explicativo é o de seleção do comportamento pelas consequências, sendo as mesmas eventos ambientais que fortalecem, enfraquecem ou mantêm classes de comportamentos específicas.

Ao aplicar a Análise do Comportamento ao campo educacional, Skinner (1972) identificou problemas existentes nessa área e propôs que a solução deveria advir de uma educação mais eficaz e não simplesmente da construção de mais escolas e da

formação de mais professores nos modelos tradicionais. Para isso, seria necessária uma melhor compreensão dos processos de ensinar e aprender. E um sistema educacional eficaz, segundo Skinner (1972, 2003), visa a sobrevivência da cultura, ao estabelecer comportamentos vantajosos para o indivíduo e para os demais no futuro.

A sobrevivência é um valor difícil. Idealmente, um sistema de educação deve maximizar as oportunidades que a cultura tem não só de lidar com seus problemas, mas de aumentar firmemente sua capacidade de fazê-lo. Para planejar um sistema desses teremos de saber: 1) quais são os problemas que a cultura terá de enfrentar; 2) que espécies de comportamentos humanos contribuirão para a solução; 3) que tipos de técnicas gerarão esses comportamentos (SKINNER, 1972, p. 222).

Explicações do comportamento que não avancem na identificação das variáveis das quais este é função podem encobrir as verdadeiras causas das dificuldades para aprender (HENKLAIN; CARMO, 2013). Diferentemente do que ainda hoje é comum no meio educacional e na linguagem cotidiana, Skinner, ao analisar o que ocorre durante o processo de aprendizagem, desloca o foco de variáveis internas, muitas vezes apresentadas sob a fórmula de rótulos como falta de atenção, preguiça e desinteresse, para variáveis explicativas externas (LUNA, 2002). O sistema educacional tradicionalmente responsabiliza os alunos por não conseguirem aprender; os analistas do comportamento, na contramão desse tipo de concepção, consideram, nessa mesma situação, que o ensino é deficiente e que precisam ser reformulados os procedimentos de ensino. Assim, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do aluno recai sobre o professor (SIDMAN, 1985).

Analisando as obras de Skinner, Teixeira (2004) destaca dois produtos do trabalho do autor que ficaram muito conhecidos na década de 1950: a instrução programada e as máquinas de ensinar. O primeiro diz respeito à maneira como deveria ser formatado o material instrucional e corresponde a um conjunto de contingências de reforçamento planejadas para o ensino. O segundo eram os equipamentos mecânicos necessários para a efetivação da instrução programada, que garantissem a apresentação precisa das condições antecedentes e consequentes selecionadas e o registro das respostas dos aprendizes (TEIXEIRA, 2004).

Em seu livro Tecnologia do Ensino, Skinner (1972) discorre sobre os principais pontos da sua proposta de instrução programada, dentre os quais vale citar:

- Programação de sequência de pequenos passos a serem percorridos pelo aprendiz, pois, ao tornar cada passo o menor possível, a frequência do reforço é elevada ao máximo e as consequências aversivas provenientes da ocorrência de erros são reduzidas ao mínimo;
- Reforço imediato das respostas corretas, provido pelas máquinas de ensinar;
- Progressão do aluno conforme o seu próprio ritmo;
- Concepção de que o ensino ocorre quando o aluno passa a se engajar em novas formas de comportamento em situações específicas;
- Intercâmbio constante entre o programa e o aluno;
- O aluno só é apresentado ao material didático para o qual se encontra preparado.

Outra forma de conceber a instrução programada é compreendê-la como um processo em que são organizados conteúdos em unidades interligadas de forma que a progressão curricular esteja condicionada ao desempenho do aprendiz no programa de ensino (SOUZA JUNIOR; MIRANDA; CIRINO, 2018). Muitas variantes derivadas das formulações originais de Skinner acerca da instrução programada surgiram. Uma delas, que ficou conhecida como Sistema Personalizado de Ensino (PSI), começou a se desenvolver entre os anos de 1962 e 1963, também com o objetivo de tornar a educação mais eficiente. O PSI, no Brasil, iniciou-se com os trabalhos de organização do Departamento de Psicologia da Universidade Nacional de Brasília (UnB), conduzidos pelos pesquisadores Fred S. Keller, J. Gilmour Sherman, Carolina M. Bori e Rodolpho Azzi – os dois primeiros americanos e os dois últimos brasileiros (TEIXEIRA, 2004).

As principais características do PSI, resumidas pelo próprio Keller (1999, p. 15), encontram-se transcritas a seguir:

1. O ritmo individualizado do curso, que permite ao aluno prosseguir com velocidade adequada à sua habilidade e à sua disponibilidade de tempo;
2. O requisito de perfeição em cada unidade, para poder prosseguir, de forma que o aluno só tem permissão para avançar quando já demonstrou domínio completo do capítulo precedente;
3. O uso de palestras e demonstrações como veículo de motivação, ao invés de fonte de informação crítica;
4. Ênfase dada à palavra escrita nas comunicações entre professores e alunos e, finalmente,

5. O uso de monitores, permitindo a repetição de testes, avaliação imediata, tutela inevitável, e acentuada ênfase no aspecto sociopessoal do processo educacional.

Apoiado na ideia de um ensino que tinha o aluno como centro de referência, o PSI preconizava a aprendizagem realizada em pequenas etapas, de acordo com as características do aluno e de suas possibilidades de aprendizagem, e a apresentação de consequências informativas, de cunho técnico ou social, a cada aprendizagem, além de conceber que os processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos do professor deveriam ser objeto constante de estudo a fim de gerar aperfeiçoamentos (KUBO; BOTOMÉ, 2001). Segundo Keller (1999), o professor tornou-se, então, um engenheiro da educação ou um administrador de contingências e, quanto ao aluno, passou-se a ter a compreensão de que ele: “[...] pode aprender muito, se soubermos prever as contingências de reforçamento adequadas” (KELLER, 1999, p. 21).

O PSI guarda muitas semelhanças com a instrução programada proposta por Skinner, cabendo destacar, todavia, algumas diferenças entre as duas propostas. De acordo com Teixeira (2004), enquanto Skinner sugeria que a programação ocorresse por meio de uma sequência bem pequena de passos e com o uso de máquinas de ensinar, o PSI propunha uma sequência de unidades mais amplas do que as sugeridas na instrução programada, e dispensava o uso das referidas máquinas, resguardando o caráter sociopessoal do processo educacional.

Todo esse trabalho desenvolvido em Brasília que marcou o início do PSI foi interrompido abruptamente, culminando com o afastamento de mais de 200 professores (KELLER, 1999), tendo em vista o impacto do regime militar sobre a UnB (SOUZA JUNIOR; MIRANDA; CIRINO, 2018). Os pesquisadores norte-americanos Keller e Sherman deram continuidade a tais trabalhos em universidades nos Estados Unidos, registrando resultados bastante satisfatórios (KELLER, 1999; KUBO; BOTOMÉ, 2001). No Brasil, as pesquisas voltadas para a aplicação da Análise do Comportamento à Educação tomaram outra direção, à qual se atribui principalmente a influência de Carolina Bori (NALE, 1998).

Especialmente na década de 1970, a professora e pesquisadora Carolina Bori introduziu muitos alunos de pós-graduação na prática da programação de ensino, que inicialmente constituiu-se dos fundamentos do PSI e, gradativamente, evoluiu para

uma proposição original que privilegiava a identificação de contingências de ensino (TEIXEIRA, 2004). A maior parte dos estudos sobre programação de ensino acabam remetendo, de alguma forma, a Carolina Bori por se tratarem de trabalhos de seus orientandos ou de orientandos deles (NALE, 1998).

O próprio termo 'programação de ensino' foi introduzido por Carolina Bori, ampliando a abrangência e trazendo mais flexibilidade do que as formulações do PSI e da instrução programada (NALE, 1998). O ensino programado, até então em vigor, enfatizava a tecnologia elaborada, porém a programação de ensino trouxe como novidade a ênfase nos processos comportamentais envolvidos na construção de programas de ensino (KUBO; BOTOMÉ, 2001). Kienen, Kubo e Botomé (2013) apontam como diferenças entre os dois conceitos que, no ensino programado, o destaque estava nas regras e técnicas e no material programado para aprendizagem e, na programação de ensino, o foco passou a ser direcionado para os processos comportamentais que produzem as condições apropriadas para processos de aprendizagem.

Uma das maiores contribuições de Carolina Bori para a programação de ensino, ausente nos trabalhos existentes até então, foi a noção de que, ao se programar um curso, a primeira e fundamental ideia é a escolha de comportamentos relevantes para serem propostos como objetivos de ensino. Outro avanço importante que pode ser atribuído à figura de Carolina foi a aproximação ao máximo das contingências de ensino programadas em relação às situações nas quais o aluno irá atuar, em termos de estímulos antecedentes e consequentes, e aprimoramentos importantes no que diz respeito à avaliação dos cursos programados (NALE, 1998).

Essa retrospectiva histórica da Análise do Comportamento aplicada à Educação fornece bases para uma melhor compreensão do campo da programação de ensino ou, como denominaram Kienen, Kubo e Botomé (2013), 'programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos', cujos fundamentos serão analisados a seguir.

Cortegoso e Coser (2013, p. 14), em material instrucional que visa capacitar pessoas a elaborarem programas de ensino, propõem as seguintes classes de comportamentos para se atingir esse objetivo:

1. Descrever situações-problema de forma a identificar e caracterizar necessidades de ensino ou treinamento;
2. Propor objetivos terminais para programa de ensino em termos de comportamentos desejáveis dos aprendizes para lidar com a situação-problema;
3. Analisar objetivos terminais de programas de ensino em objetivos intermediários;
4. Descrever objetivos de um programa de ensino em termos de relações comportamentais (classes de estímulos antecedentes, classes de estímulos subsequentes e classes de resposta);
5. Sequenciar objetivos propostos para um programa de ensino de modo a favorecer a aprendizagem;
6. Especificar repertório de entrada dos aprendizes para o programa de ensino;
7. Organizar objetivos do programa em unidades de ensino;
8. Propor condições de ensino (atividades, procedimentos e materiais) para diferentes objetivos propostos para o programa;
9. Elaborar procedimentos e instrumentos para avaliação no e do programa de ensino.

O primeiro passo para a programação de ensino é identificar e descrever problemas que podem ser por ela resolvidos ou amenizados. A esse respeito, Cortegoso e Coser (2013) salientam que deve ser observado se há de fato a necessidade e qual a relevância de que seja realizada uma intervenção em relação à situação-problema, e que o profissional deve avaliar se a implementação de um programa de ensino é a forma mais apropriada para lidar com a situação existente. O cumprimento dessa etapa é importante para que os comportamentos a serem desenvolvidos por meio do programa de ensino tenham alto valor para as pessoas individualmente e para a sociedade em geral (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013).

Diante da situação-problema, devem ser propostos os objetivos terminais do programa de ensino, os quais, segundo Matos (1992), devem ser expressos em termos de comportamentos que o aluno deverá apresentar ao fim da aprendizagem. Em outras palavras, é o que o aprendiz deve estar apto a fazer após concluir uma unidade de ensino (BOTOMÉ, 1981). É importante que esses comportamentos sejam potencialmente relevantes para lidar com a situação-problema, de forma a eliminar

prejuízos ou promover benefícios, e que sejam viáveis para serem desenvolvidos pelo programa de ensino e passíveis de verificação empírica (CORTEGOSO; COSER, 2013).

Com os objetivos terminais propostos, prossegue-se para sua análise em termos de objetivos intermediários. O procedimento utilizado para este fim é o de decompor um objetivo terminal, ou seja, descrever o que o aprendiz deve ser capaz de fazer para atingi-lo e o caminho que deve ser percorrido para se chegar a ele (BOTOMÉ apud CORTEGOSO; COSER, 2013). Os objetivos intermediários, assim, são parte do objetivo terminal e possuem como característica fundamental ser caminho para outro objetivo (BOTOMÉ, 1981).

Concluída esta etapa, passa-se para a descrição dos objetivos do programa de ensino em termos de classes de estímulos antecedentes, classes de estímulos consequentes e classes de respostas. Como já explicitado anteriormente, os objetivos de ensino, a partir da proposta da programação de ensino, são comportamentos. De acordo com Botomé (1981), a variável central dos processos de ensino e aprendizagem é o comportamento do aprendiz. Vale lembrar que a noção skinneriana de comportamento o considera uma relação entre o que o organismo faz e o ambiente em que o faz.

Dessa forma, é necessário descrever as partes funcionais dos objetivos intermediários, quais sejam: as classes de estímulos antecedentes (condições que sinalizam a conveniência da apresentação da resposta e necessárias para que a resposta ocorra de modo desejável), classes de estímulos consequentes (resultados, efeitos ou produtos desejáveis das ações) e classes de respostas (CORTEGOSO; COSER, 2013). Pode-se acrescentar que os componentes antecedentes dizem respeito à situação-problema com a qual o aprendiz se defrontará e os consequentes a um resultado de valor para o aprendiz e para a sociedade que gere uma mudança na situação-problema (KUBO; BOTOMÉ, 2001). E é com base nessa noção de que o comportamento não se reduz à resposta do organismo, mas diz respeito à relação desta com o ambiente em que é apresentada, que Botomé (1981) passou a denominar os objetivos de ensino 'comportamentos-objetivo'.

Em seguida, é necessário sequenciar os objetivos propostos a fim de facilitar a aprendizagem. Cortegoso e Coser (2013) enumeram alguns critérios que podem auxiliar no sequenciamento:

- Ordenação dos objetivos dos mais simples para os mais complexos para reduzir a probabilidade de erros do aprendiz, podendo ser considerada a complexidade das condições antecedentes, subsequentes ou das respostas;
- Grau em que o produto de uma resposta é condição antecedente para outra resposta, dando preferência a ordenar da resposta que gera o produto para a que tem o produto como condição antecedente, conforme a expressão 'um comportamento é necessário para aprender o outro';
- Ensino primeiramente de respostas que produzem condições que aumentem a probabilidade de ocorrer outras;
- Indicação, como aprendizagens iniciais, de comportamentos semelhantes aos que o aprendiz já apresenta, com a ressalva de que muitas vezes a semelhança está apenas na topografia (forma), o que pode também levar o aprendiz a considerar que já apresenta o comportamento em seu repertório, dificultando a aprendizagem do novo comportamento;
- Aspectos motivacionais que tenham impacto no processo de aprendizagem.

Após o sequenciamento, é recomendada a especificação do repertório de entrada dos aprendizes. Uma primeira função desta etapa é identificar o ponto de partida para o programa (MATOS, 1992). Caso se descubra que os aprendizes apresentam repertório melhor do que o previsto, pode-se iniciar o programa a partir de exigências maiores, porém, se a população-alvo do programa não tiver o repertório necessário, deve-se começar por níveis mais simples (CORTEGOSO; COSER, 2013). De acordo com Sidman (1985), antes de ensinar uma nova habilidade, faz-se necessário certificar-se de que a pessoa sabe fazer tudo o que aquela nova habilidade requer e, assim, ensinar primeiramente todos os pré-requisitos para a nova habilidade. Outra possível função para esta etapa é verificar se a população-alvo do programa de ensino possui o repertório comportamental necessário para iniciar o programa, podendo ocorrer uma seleção dos aprendizes que apresentem o repertório exigido (CORTEGOSO; COSER, 2013).

Os próximos passos consistem em organizar em unidades de ensino os objetivos já descritos e sequenciados, e propor condições de ensino para os mesmos. As unidades de ensino, conforme Cortegoso e Coser (2013), são agrupamentos de objetivos, de conjuntos de aprendizagens com significado em si mesmos, e que são propostas para possibilitar a instalação de comportamentos intermediários dos mais gerais.

Para tratar das condições de ensino, vale inicialmente citar Skinner (1972, p. 62), que conceitua o ensino como:

[...] um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem. Aprendem sem serem ensinados no seu ambiente natural, mas os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento do comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou assegurando o aparecimento do comportamento que poderia, de outro modo, não ocorrer nunca.

Por sua vez, Kubo e Botomé (2001) analisaram os processos de ensinar e aprender e, ao concebê-los como processos comportamentais, puderam analisá-los em termos de classes de antecedentes, de respostas e de consequências. É possível depreender da citação de Skinner (1972) que o ensino só ocorre quando os alunos aprendem, o que também é afirmado por Kubo e Botomé (2001), que definem ensinar como a relação entre o que o professor faz e a aprendizagem do aluno. Assim, os autores comentam que não é possível alguém ensinar e o aluno não aprender.

Outra definição de ensinar, semelhante às anteriores, é apresentada por Kienen, Kubo e Botomé (2013): processo de planejar e de dispor contingências para produzir modificações de comportamento no aprendiz. No que tange ao processo de aprendizagem, por sua vez, os autores o entendem como mudanças no comportamento do aprendiz produzidas pelo processo de ensino de maneira que ele passa de uma condição em que não consegue lidar com uma situação-problema para outra na qual a minimiza ou a elimina, com pouco desgaste para si e com maior probabilidade de comportar-se da mesma forma em situações semelhantes.

Partindo da ideia skinneriana de ensino enquanto um arranjo de contingências, é importante que sejam propostas as condições de ensino do programa a ser implementado, as quais podem ser expressas em termos de procedimentos

(condições antecedentes e consequentes às ações dos aprendizes, a serem executadas por quem aplicará o programa), formato do programa (por exemplo, oficina, palestra, curso), atividades (como exercícios práticos, debate, aula expositiva) e materiais (CORTEGOSO; COSER, 2013).

Posteriormente, Aloí, Haydu e Carmo (2014), ao estudarem a motivação no ensino e na aprendizagem a partir da Análise do Comportamento, concluíram que um aluno estará motivado não por características pessoais, mas a partir do arranjo de contingências de ensino estabelecidas pelo educador, podendo envolver: a apresentação de novidades que despertem a atenção dos aprendizes; o fornecimento de instruções específicas sobre o que é esperado que se faça; o aproveitamento das relações interpessoais entre os alunos; a liberação de reforçadores sociais, dentre outros.

Dessa forma, recomenda-se que alguns aspectos sejam considerados na escolha das atividades a serem desenvolvidas: repertório da população-alvo do programa; disponibilidade de recursos; proximidade da atividade em relação ao ambiente natural em que o comportamento-objetivo deverá ocorrerá futuramente; eventual necessidade de decompor alguns elos que estejam excessivamente complexos para programar as atividades de ensino (CORTEGOSO; COSER, 2013). De acordo com Henklain e Carmo (2013), é importante que o educador conheça o máximo possível sobre os alunos: seu repertório acadêmico e social, estímulos potencialmente reforçadores, além do contexto social em que se encontram.

O planejamento das condições de ensino envolve planejar as consequências a serem empregadas. A esse respeito, um primeiro aspecto a ser considerado é a prioridade para o uso de consequências naturais, intrínsecas à situação de aprendizagem, por terem efeitos mais fortes e mais duradouros sobre o comportamento - em detrimento do uso de consequências arbitrárias ou artificiais (MATOS, 1992). Os reforçadores usualmente utilizados pelas instituições educacionais consistem em boas notas, diplomas e medalhas, porém reforçadores naturais devem ser adotados sempre que possível ou então deve-se mostrar a conexão dos reforçadores condicionados utilizados com as contingências naturais, de forma a tornar os primeiros mais eficientes (SKINNER, 2003).

Ouro ponto relevante enfatizado por Matos (1992) diz respeito a reforçar positivamente os comportamentos-objetivo de forma imediata, inclusive garantindo uma alta densidade de reforço especialmente ao iniciar a aprendizagem de uma nova habilidade. Assim, quanto mais rápido for propiciado o reforço, segundo a autora, será mais provável que os seus efeitos incidam sobre o comportamento de interesse; do contrário, os efeitos tenderão a ser menores em relação ao comportamento de interesse e maiores em relação a outros comportamentos mais próximos temporalmente, os quais poderão ser até mesmo incompatíveis com o comportamento-objetivo.

A participação ativa dos alunos no contexto de ensino é desejável, cabendo ao professor criar situações para que ela ocorra (MATOS, 1992; HENKLAIN; CARMO, 2013). Assim, o educador recebe um feedback imediato sobre o quanto os alunos estão aprendendo, além de ser uma oportunidade para reforçar os comportamentos que se aproximam do esperado (HENKLAIN; CARMO, 2013).

Ainda no que diz respeito ao uso de consequências na programação de ensino, há que se atentar para os problemas existentes quanto a contingências coercitivas. De acordo com Skinner (1972, p. 56), “[...] um sistema escolar é um fracasso, se não pode levar os alunos a aprender senão pela ameaça, caso não aprendam”. Luna (2002) apresenta os principais argumentos da proposta skinneriana contrários ao uso da estimulação aversiva: seus efeitos são temporários; produz efeitos colaterais indesejáveis, especialmente respostas emocionais; possui caráter não-instrutivo, pois, mesmo que elimine comportamentos indesejáveis, não ensina o que é necessário. Diante disso, e considerando o caráter aversivo dos erros no processo de aprendizagem, o seu aparecimento em excesso indica a necessidade de reavaliar o processo de ensino, que não está sendo efetivo, caso contrário poderá gerar um afastamento do aluno em relação ao programa de ensino (HENKLAIN; CARMO, 2013). Por esse motivo, é recomendado também que o instrutor apresente consequências reforçadoras desejáveis para o aprendiz, como já mencionado anteriormente, e consequências informativas (DE LUCA, 2013).

Existem vários procedimentos baseados na Análise do Comportamento que podem auxiliar o educador a planejar contingências de forma a minimizar a ocorrência de

erros por parte do aprendiz, muitos já descritos anteriormente, além de outros como a modelagem, a escolha cuidadosa dos antecedentes, o esvanecimento, o encadeamento de comportamentos e a adoção de esquemas de reforçamento mais apropriados a cada situação.

Um último aspecto que precisa ser abordado é a avaliação do programa de ensino. A avaliação contínua e individual foi preconizada por Skinner, que rejeitou o método tradicional de uso da média aritmética, visto que análises gerais não fornecem informações relevantes que auxiliem a lidar com os que não estão aprendendo (LUNA, 2002). De Luca (2013) apresenta duas formas de avaliar os resultados de um programa de ensino conforme o grau de abrangência: a avaliação da eficiência do programa indica o quanto os comportamentos-objetivo foram desenvolvidos pelos aprendizes no ambiente de ensino, enquanto a avaliação da eficácia do programa diz respeito ao grau em que os comportamentos-objetivo passaram a ser apresentados pelos aprendizes em sua vida profissional e em seu cotidiano. Cortegoso e Coser (2013, p. 208) acrescentam ainda um terceiro nível de avaliação, no qual propõem que seja verificado: “em que medida os comportamentos do aprendiz adquiridos por meio do programa geram, na situação-problema, mudanças efetivas e compatíveis com os resultados desejáveis”.

Pesquisas realizadas nas mais diversas áreas, com públicos-alvo diversos e envolvendo variados comportamentos-objetivo têm sido conduzidas no Brasil utilizando a abordagem da programação de ensino. Podem ser citados alguns dos estudos que investigaram as seguintes áreas do conhecimento: Psicologia (MATTANA, 2004; KIENEN, 2008; VIECILI, 2008; FRANKEN, 2009; GARCIA, 2009; SILVA, 2010; ASSINI, 2011; MOSKORZ, 2011; GONÇALVES, 2015), Educação (KAWASAKI, 2013; CARVALHO, 2015; CHRISTOVAM, 2016), e História (LUIZ, 2013). Ademais, cabe listar pesquisas que investigaram os seguintes comportamentos-objetivo: avaliar a confiabilidade de informações (DE LUCA, 2008, 2013), dirigir (RUSSI, 2016), além de liderar pessoas (NERI, 2017; SILVA, 2017).

No que se refere à área de liderança, foram encontrados, na literatura nacional, somente dois trabalhos envolvendo a programação de ensino, nos quais foram caracterizadas classes de comportamentos constituintes da classe geral “mediar

conflitos de trabalho em contextos organizacionais” (SILVA, 2017) e da classe geral “capacitar os liderados a se comportarem de forma produtiva e significativa diante das situações de trabalho com as quais precisam lidar” (NERI, 2017). Não foi localizada nenhuma pesquisa brasileira investigando o comportamento de “dar feedback” no contexto organizacional a partir da programação de ensino. Quanto a estudos internacionais, há algumas pesquisas que investigaram o treinamento em feedback a partir da abordagem da Análise do Comportamento (MAHER, 1984; PARSONS; REID, 1995; DURGIN et al., 2014).

Maher (1984), por exemplo, desenvolveu e aplicou um programa de treinamento para administradores educacionais em *Organizational Behavior Management (OBM)*, que significa Análise do Comportamento Aplicada às Organizações. Dentre as áreas definidas para o programa, encontrava-se o feedback como uma das possíveis intervenções organizacionais. A ação educacional compreendeu sessões de treinamento com uso de apresentações didáticas, discussões em grupo, exercícios de simulação, feedback corretivo e reforçamento, além de incluir uma etapa com sessões de suporte para os projetos a serem aplicados pelos aprendizes em suas organizações. A partir da avaliação dos resultados da pesquisa, o treinamento foi considerado efetivo, com melhorias de desempenho dos participantes em todas as áreas abrangidas pelo treinamento. Adicionalmente, a intervenção apresentou baixo custo de execução e foi avaliada de forma satisfatória pelos participantes.

Parsons e Reid (1995), por sua vez, observaram melhorias expressivas no feedback de supervisores em residências para pessoas com deficiência grave, após terem participado de um treinamento para desenvolver este comportamento. O programa incluiu instrução em sala de aula, *role playing* e uso de material escrito. Durgin e colaboradores (2014) avaliaram a efetividade de um pacote de intervenção que incluiu o treinamento de feedback a supervisores e treinadores de animais em uma organização não governamental na África. O feedback adotado era imediato, específico e corretivo. Os resultados apontaram para uma melhoria do desempenho dos participantes após a intervenção.

Será apresentada, na próxima seção, uma revisão bibliográfica sobre feedback sob a ótica da Análise do Comportamento.

2.3 FEEDBACK

A subdisciplina da Análise do Comportamento Aplicada que estuda e intervém sobre o comportamento das pessoas no ambiente de trabalho denomina-se OBM, sigla para *Organizational Behavior Management* (OBMNETWORK, 2018). A partir da visão da Análise do Comportamento, entende-se que, ao administrar os comportamentos das pessoas nas organizações, deve-se levar em conta que estes não se restringem às ações do indivíduo, mas também abarcam o ambiente no qual ele se comporta (KIENEN; WOLFF, 2002).

Dentro do campo da OBM, várias estratégias têm sido usadas para aumentar a frequência de comportamentos, estando o feedback entre as intervenções mais populares (PRUE; FAIRBANK, 1981; MOON et al., 2017). Revisões de literatura sobre o uso do feedback em organizações foram conduzidas por Balcazar, Hopkins e Suarez (1985) e por Alvero, Bucklin e Austin (2001) e indicaram uma grande extensão de pesquisas aplicadas realizadas na área.

Várias são as definições de feedback a partir da OBM, as quais incluem: 1) informações que dizem ao executor o que e como ele está fazendo e indicam se ele precisa mudar o desempenho ou permanecer do mesmo jeito (RUMMLER; BRACHE, 1994); 2) fornecer as informações necessárias para o indivíduo identificar exemplos de comportamentos dirigidos ao objetivo apropriados e inapropriados e classificar características importantes sobre a taxa de comportamentos (PRUE; FAIRBANK, 1981); 3) informação sobre o desempenho que possibilita que o indivíduo modifique o seu comportamento (DANIELS; BAILEY, 2014). Assim, o feedback mostra à pessoa onde o seu desempenho atual se encontra em relação ao desempenho passado e em relação ao objetivo (DANIELS, 2000).

Como se vê, todos os conceitos de feedback trazidos envolvem, de alguma forma, informações sobre o desempenho no ambiente de trabalho e estas, de acordo com Daniels e Bailey (2014), precisam dizer ao executor onde ele está em relação à meta e o que fazer para melhorar. Dessa forma, nem todo dado disponível em uma organização pode ser considerado feedback; é preciso que atenda a esses dois critérios.

Prue e Fairbank (1981) afirmam que o feedback é uma técnica de intervenção atrativa para as organizações, tendo em vista o custo-benefício, a simplicidade programática, a flexibilidade e a ênfase em consequências positivas. Ou seja, sua aplicação envolve custos baixos, não requer treinamentos sofisticados, prolongados e difíceis, e normalmente está associada a uma redução do controle aversivo (PRUE; FAIRBANK, 1981).

Somado a isso, sabe-se que, de forma geral, procedimentos envolvendo feedback funcionam (MANGIAPANELLO; HEMMES, 2015), e a baixa frequência do seu uso é um dos fatores que mais contribuem para problemas de desempenho nas organizações, o que frequentemente é negligenciado pelos gestores (DANIELS; BAILEY, 2014). Por esse motivo, quando não há feedback no ambiente de trabalho, é preciso que seja desenvolvido algum mecanismo para que as informações sejam disponibilizadas a quem executa o trabalho (DANIELS, 2000).

Existe uma variedade de dimensões de feedback identificadas dentre as estratégias de intervenção utilizadas no campo da OBM (FORD, 1980; PRUE; FAIRBANK, 1981; DUNCAN; BRUWELHEIDE, 1985). Prue e Fairbank (1981) identificaram que as estratégias de feedback variam de acordo com as seguintes dimensões:

- Receptor: público e privado;
- Mecanismo: verbal, escrito, mecânico e autorregistrado;
- Conteúdo: comparação do desempenho do indivíduo com seu desempenho anterior; comparação do desempenho do indivíduo com um padrão determinado a partir do desempenho de um grande número de indivíduos; comparação do desempenho de um grupo com seu desempenho anterior; comparação do desempenho de um grupo com um padrão de desempenho grupal; apresentação do desempenho individual como um percentual do desempenho grupal;
- Características temporais: duração e contiguidade entre o desempenho e o feedback;
- Fonte: supervisor, subordinado, colega de trabalho, consultor externo, o próprio empregado e dispositivo mecânico;
- Efeito comportamental (avaliação da função do feedback).

Balcazar, Hopkins e Suarez (1985) acrescentaram ainda o feedback gráfico à dimensão mecanismo e, quanto à frequência do feedback (dimensão temporal), classificaram em diário, semanal e mensal, além de combinações desses três tipos.

Duncan e Bruwelheide (1985), por sua vez, encontraram as seguintes dimensões do feedback: fonte; modo de transmissão (como oral e escrito); e aspectos da mensagem – sinal da informação (positivo ou negativo), precisão, especificidade, quantidade, temporal. No que diz respeito à fonte do feedback, os autores explicitaram como aspectos relevantes a credibilidade da fonte (conhecimento do desempenho e familiaridade com a tarefa), o poder da fonte (grau de influência sobre prêmios ou punições relacionados ao desempenho), e a possibilidade de automonitoramento do desempenho ou monitoramento por outra pessoa.

Por fim, Ford (1980) sugeriu um sistema de classificação com as dimensões: feedback individual / grupal; feedback privado / público; feedback pessoal / mecânico; feedback imediato / atrasado; esquema de feedback. O autor salienta que a dimensão feedback privado / público refere-se ao grau de disponibilidade das informações para os outros.

Duas revisões de literatura (BALCAZAR; HOPKINS; SUAREZ, 1985; ALVERO; BUCKLIN; AUSTIN, 2001) foram conduzidas para determinar quais características do feedback e quais combinações deste com outros procedimentos de intervenção (estabelecimento de metas, antecedentes e recompensas) estavam sendo mais usados e associados a efeitos mais consistentes. Inicialmente, vale destacar que as pesquisas que não encontraram efeitos do feedback sobre o desempenho corresponderam a somente 1% em Alvero, Bucklin e Austin (2001) e a 10% em Balcazar, Hopkins e Suarez (1985).

Além disso, em ambas as revisões, foi constatado que, embora o uso do feedback sozinho fosse mais comum, sua combinação com outros procedimentos de intervenção mostrou-se mais efetiva. Outro resultado encontrado nas duas pesquisas foi que o feedback não melhora o desempenho de maneira uniforme, ou melhor, algumas características do feedback apresentam maior efetividade do que outras.

Finalmente, ambas as revisões evidenciaram que nem sempre as características do feedback mais empregadas são aquelas que apresentam maior efetividade.

A respeito do emprego do feedback associado a outros procedimentos, Daniels e Bailey (2014) ressaltam que o feedback é condição necessária, mas não suficiente para a mudança de comportamento, devendo ser combinado com consequências. Os autores sugerem que o feedback deve ser um antecedente para o reforçamento. Recomenda-se, pois, não iniciar um sistema de feedback se não houver também um sistema de recompensas (BALCAZAR; HOPKINS; SUAREZ, 1985; DANIELS; BAILEY, 2014).

Além da necessidade de estar diretamente relacionado ao reforçamento, Daniels e Bailey (2014) enumeram outras características para que o feedback seja efetivo:

- Fornecer informação específica sobre como fazer, de forma que quem executa o trabalho, ao receber o feedback, saiba exatamente que comportamentos precisa mudar;
- Dar feedback sobre um desempenho sobre o qual a pessoa tenha controle;
- Dar feedback imediato, sendo o feedback positivo imediatamente após o desempenho e o feedback corretivo imediatamente antes do próximo desempenho;
- Dar feedback individual de forma privada e feedback grupal publicamente;
- Encorajar o automonitoramento do desempenho, favorecendo que o feedback seja imediato e que a pessoa ajuste o seu comportamento antes que ele se desvie muito do desejado;
- Se não for automonitorado, o feedback deve ser dado por quem está no comando;
- Focar na melhoria, nos comportamentos que produzirão solução para os problemas;
- Dar feedback que seja facilmente compreendido para que a pessoa saiba o que fazer para melhorar seu desempenho;
- Fornecer feedback por meio de gráficos.

Algumas considerações foram tecidas por Prue e Fairbank (1981) sobre a privacidade do feedback: o feedback público pode ser embaraçoso para quem possui baixo desempenho e pode gerar competitividade, enquanto o privado, por requerer a disponibilidade do gestor, torna-se mais custoso.

A respeito da imediatividade do feedback, Prue e Fairbank (1981) pontuaram que quanto mais simples o comportamento-alvo, menor a necessidade de que o feedback seja imediato. Os autores levantaram também como aspecto a ser considerado no planejamento do feedback a existência de barreiras organizacionais, como gestores responsáveis por um número muito grande de funcionários ou fisicamente distantes destes. Daniels e Bailey (2014) recomendam que o feedback seja diário, sendo aceitável a frequência semanal.

Pesquisas empíricas foram conduzidas para investigar os efeitos da localização temporal do feedback sobre o desempenho (BECHTEL et al., 2015; ALJADJEFF-ABERGEL et al., 2017). O estudo de Bechtel e colaboradores (2015) indicou que a localização temporal do feedback não afetou o desempenho, porém os autores fizeram a ressalva de que a tarefa solicitada aos participantes era relativamente simples, o que poderia explicar tal resultado. Aljadeff-Abergel e colaboradores (2017), em investigação mais recente, encontraram como resultados uma maior melhoria de desempenho dos participantes quando o feedback relativo à sessão anterior foi apresentado imediatamente antes da próxima sessão, o que levou os autores a concluir que o feedback imediatamente posterior ao desempenho pode não ser o mais efetivo, especialmente se a próxima oportunidade para que o desempenho ocorra não estiver disponível por um longo período de tempo.

O fornecimento de feedback pelo gestor possui como benefícios: a sinalização para a pessoa de que aquela informação é importante e de que o gestor se importa com o funcionário; o gestor aprende mais sobre a tarefa e sobre o desempenho da sua equipe; e aumenta a probabilidade de que o gestor reforce positivamente o desempenho apropriado (DANIELS; BAILEY, 2014). Ademais, na pesquisa conduzida por Balcazar, Hopkins e Suarez (1985), o feedback dado por supervisores e gestores foi o que apresentou efeitos mais consistentes dentre as fontes pesquisadas; e na

pesquisa de Alvero, Bucklin e Austin (2001), a fonte de feedback que apresentou efeitos mais consistentes foram supervisores e pesquisadores.

Quanto ao foco do feedback, pesquisadores têm investigado os efeitos do uso do feedback positivo e do feedback negativo sobre o desempenho e da ordem na qual esses tipos de feedback são fornecidos (HENLEY; REED, 2015; CHOI et al., 2018). Choi e colaboradores (2018) examinaram os efeitos de sequências de feedback positivo (P) e negativo (N) – PP, PN, NP e NN - sobre o desempenho e sobre as respostas emocionais. Em todas as sequências, houve melhoria do desempenho se comparado à linha de base, sendo os melhores desempenhos apresentados quando o tipo de feedback era congruente (PP e NN). Entretanto, quando foram analisadas as respostas emocionais, a sequência PP foi a mais efetiva e NN a menos efetiva, sendo que as sequências mistas parecem ter mitigado os efeitos aversivos do feedback negativo (CHOI et al., 2018).

O “feedback sanduíche”, expressão usada quando se dá um feedback positivo, seguido de um feedback corretivo (ou negativo), seguido novamente de um feedback positivo (PNP), teve sua efetividade investigada por Henley e Reed (2015). Embora essa sequência de feedback seja bastante popular na Administração, os resultados da pesquisa mostraram que a condição NPP foi mais eficaz (HENLEY; REED, 2015). Daniels (2009) desencoraja o uso do “feedback sanduíche” por duas razões: 1) a melhor técnica para melhorar o desempenho é o reforçamento de comportamentos desejáveis; 2) o uso desse tipo de feedback pode fazer com que os funcionários não queiram ouvir que se saíram bem, pois sabem que isso é apenas o prelúdio para uma crítica ao seu desempenho.

Outro aspecto que envolve o feedback é a precisão com que é dado. Johnson, Rocheleau e Tilka (2015) conduziram um estudo no qual se constatou que o feedback preciso produziu maiores ganhos de desempenho do que o impreciso. Palmer, Johnson e Johnson (2015) também pesquisaram o tema e identificaram que o feedback preciso e o feedback exagerado (triplicado em relação ao desempenho apresentado pelos participantes da pesquisa) são mais efetivos do que o feedback insuficiente (equivalente a um terço do desempenho) e a condição sem feedback.

O conteúdo do feedback, uma de suas dimensões, tem sido investigado em termos de seu impacto sobre o desempenho no trabalho (MOON et al., 2017; TORRES; GUSSO, 2018). Torres e Gusso (2018) observaram melhoria do desempenho dos participantes após a inserção do feedback em todas as condições, com maior aumento do desempenho na condição de feedback do tipo percentual de acerto, comparativamente às demais condições, que traziam como conteúdo comparação com tentativas anteriores e pontuação imediata.

Outra forma de categorizar o feedback considerando o seu conteúdo é dividi-lo em feedback objetivo e feedback de comparação social: o primeiro refere-se à informação objetiva sobre o desempenho de um indivíduo ou grupo em comparação com o seu próprio desempenho anterior; o último trata-se de informação sobre o desempenho de um indivíduo ou grupo comparado ao de outro indivíduo ou grupo (MOON et al., 2017). O estudo realizado por Moon e colaboradores (2017) concluiu que o feedback de comparação social foi mais efetivo para pessoas com alto desempenho, enquanto o feedback objetivo foi mais efetivo para indivíduos com baixo desempenho.

Há muitos estudos a respeito de qual seria a função do feedback enquanto procedimento comportamental, todavia não há um consenso sobre o assunto (ALVERO; BUCKLIN; AUSTIN, 2001). É possível que o feedback seja um tipo de estímulo reforçador, já que costuma ser apresentado após o desempenho e produzir melhorias sobre este; porém não se pode presumir a priori que seja essa exclusivamente a sua função (DUNCAN; BRUWELHEIDE, 1985). O que define o feedback enquanto uma consequência é a maneira como os seus elementos foram experienciados por quem o recebe ao longo de sua história de aprendizagem (CHOI et al., 2018).

Há quem defenda que o feedback é um antecedente (PRUE; FAIRBANK, 1981). Como tal, o feedback pode ser estímulo discriminativo ou operação estabelecadora: no primeiro caso, ele descreve a ocasião em que o desempenho tem maior probabilidade de ser reforçado; no último, o feedback torna mais valiosos os resultados advindos do trabalho e evoca o desempenho que produziu tais resultados (DUNCAN; BRUWELHEIDE, 1985). Ainda na função de antecedente, o feedback pode assemelhar-se à instrução, ou à regra, ao descrever o comportamento-alvo, a

consequência e a relação entre ambos (MANGIAPANELLO; HEMMES, 2015). Para Daniels e Bailey (2014), o feedback é mais efetivo na função de estímulo discriminativo: ao associar reforço positivo com a melhoria do desempenho, o feedback assume propriedades reforçadoras de forma que passa a ser reforçador para a pessoa ver o seu desempenho melhorar.

No entanto, Peterson (1982) afirma que é inapropriada a discussão sobre a função do feedback, tendo em vista que ele pode assumir inúmeras funções. O autor apresenta uma crítica ao uso do termo no sentido de que fornece poucas informações sobre as variáveis que estão sendo manipuladas, e defende que o termo feedback não seja utilizado por não se tratar de um princípio novo do comportamento nem de um novo tipo de procedimento.

Diante disso, o que não se pode perder de vista é que tanto o feedback quanto os procedimentos operantes fazem parte da mesma categoria, de condicionamento operante (MANGIAPANELLO; HEMMES, 2015). Além disso, para que o feedback não se torne somente mais um jargão utilizado na área organizacional (PETERSON, 1982), é importante avaliar suas dimensões para uma melhor definição dos procedimentos a serem utilizados e analisar os princípios comportamentais envolvidos. Afinal, conforme questionaram Alvero, Bucklin e Austin (2001): como será determinado quando e como utilizar o feedback de forma a maximizar os resultados se não for identificada sua função?

3 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

Partindo do objetivo estabelecido para o presente projeto, qual seja de elaborar um programa de contingências para desenvolver comportamentos da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho” em gestores de um órgão do Poder Judiciário, e do referencial teórico escolhido, foram definidos: a abordagem e o tipo de pesquisa, as fontes de informação, os instrumentos de coleta de dados, e as etapas e os procedimentos necessários para a consecução da pesquisa.

3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa pode ser classificada como qualitativa, na qual, segundo Martins e Theófilo (2007), as avaliações realizadas são preferencialmente qualitativas, os dados são predominantemente descritivos e há uma preocupação maior com o processo e não somente com os resultados e o produto.

Quanto ao tipo, a pesquisa pode ser caracterizada como bibliográfica, tendo em vista que foi desenvolvida a partir de obras, artigos científicos, dissertações e teses disponíveis relacionados ao problema investigado. Conforme Marconi e Lakatos (2003), esse tipo de pesquisa examina a bibliografia existente sobre o tema, como pesquisas, teses, jornais e revistas, sob um novo enfoque e chegando a conclusões inovadoras.

Ainda sobre o assunto, Gil (2008) aponta que a pesquisa bibliográfica possibilita a cobertura de uma ampla gama de fenômenos, entretanto sua qualidade pode ser comprometida caso os dados advindos das fontes utilizadas tenham sido coletados de forma equivocada. Para minimizar esses erros, o autor recomenda que o pesquisador se certifique das condições em que os dados foram obtidos, analise-os de forma aprofundada para identificar incoerências, e utilize diversas fontes. Tais cuidados foram adotados na presente pesquisa, inclusive no que diz respeito à escolha dos tipos de dados que se constituem em materiais bibliográficos cujos

autores são notadamente reconhecidos na área de estudo ou provenientes de periódicos científicos bem avaliados.

Trata-se ainda de pesquisa aplicada, que foi desenvolvida a partir de problemas reais identificados no órgão público estudado, visando apresentar uma proposta de intervenção que possa vir a solucioná-los ou minimizá-los. A pesquisa aplicada é assim classificada pelo interesse na aplicação dos conhecimentos (GIL, 2008) e na solução de problemas práticos (ZANELLA, 2011).

3.2 FONTES DE DADOS

Para a identificação das classes de comportamentos constituintes da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho”, foi utilizado um capítulo da seguinte obra:

- DANIELS, Aubrey C.; BAILEY, James S. Feedback: the breakfast of champions. In: _____. **Performance management: changing behavior that drives organizational effectiveness**. 5. ed. Atlanta: Performance Management Publications, 2014. Cap. 13, p. 157-170.

Com a finalidade de constituir os principais materiais de base para a elaboração do planejamento das condições de ensino e do material instrucional relativo ao programa, foram selecionadas as referências a seguir:

- DANIELS, Aubrey C. **Bringing out the best in people: how to apply the astonishing power of positive reinforcement**. New & updated ed. New York: McGraw-Hill, 2000.
- DANIELS, Aubrey C.; BAILEY, James S. **Performance management: changing behavior that drives organizational effectiveness**. 5. ed. Atlanta: Performance Management Publications, 2014.

Para a escolha das bibliografias, três aspectos foram considerados: relevância das obras e dos autores Aubrey Daniels e James Bailey na área da Análise do

Comportamento aplicada às organizações; coerência conceitual e teórica com a pesquisa; e o fato de se tratarem de materiais didáticos, direcionados principalmente a gestores. Referências bibliográficas adicionais foram utilizadas de forma complementar para o planejamento do programa e para a elaboração do material instrucional.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Previamente ao desenvolvimento da pesquisa, foi obtida autorização da instituição para realizá-la, sem que houvesse a identificação da mesma, e para utilizar dados relativos a clima organizacional e gestão por competências, os quais foram apresentados no primeiro capítulo.

Para a realização da pesquisa, foi prevista a utilização de dois protocolos de registro. O primeiro (Quadro 1) foi utilizado na etapa de formulação dos comportamentos-objetivo do programa.

Quadro 1 – Protocolo 1 de identificação, registro e derivação de possíveis componentes de classes de comportamentos

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
	Nº	Nome da classe de comportamentos	

Fonte: Adaptado de Russi (2016).

O segundo protocolo (Quadro 2) foi utilizado como instrumento de registro e organização dos dados para a elaboração das condições de ensino do programa.

Quadro 2 – Protocolo 2 de registro e organização dos dados para planejamento das condições de ensino

Unidade de aprendizagem					
Comportamento-objetivo	Atividades previstas	Condições antecedentes de ensino	Classes de respostas esperadas do aprendiz	Consequências planejadas	Materiais e recursos necessários

Fonte: Adaptado de Carvalho (2015).

3.4 ETAPAS E PROCEDIMENTOS

A elaboração do programa de ensino para capacitar gestores públicos a darem feedback foi realizada por meio de etapas e procedimentos baseados nos estudos conduzidos por De Luca (2013), Carvalho (2015) e Silva (2017). Previam-se duas etapas, com sete procedimentos na primeira e cinco na segunda, os quais encontram-se dispostos no Quadro 3 conforme sua ordem de execução.

Quadro 3 - Etapas e procedimentos de coleta de dados

Etapa	Procedimento
1. Propor os comportamentos-objetivo do programa	Traduzir fonte de informação
	Selecionar e registrar trechos da fonte de informação
	Identificar, destacar e registrar partes dos trechos selecionados
	Derivar e registrar possíveis componentes de comportamentos
	Nomear e registrar possíveis classes de comportamentos
	Organizar as classes de comportamentos em um sistema comportamental
	Selecionar os comportamentos-objetivo do programa
2. Elaborar as condições de ensino do programa	Organizar as classes de comportamentos-objetivo em unidades de aprendizagem
	Estabelecer sequência de ensino das classes de comportamentos-objetivo
	Planejar as contingências para desenvolver as classes de comportamentos-objetivo
	Elaborar material instrucional
	Elaborar instrumentos para a avaliação do programa

Fonte: elaboração própria.

3.4.1 Propor os comportamentos-objetivo do programa

Nesta etapa, as classes de comportamentos constituintes da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho” foram identificadas, organizadas em um sistema comportamental e selecionadas para integrarem o programa de ensino, o que foi realizado por meio de sete procedimentos, descritos a seguir.

3.4.1.1 Traduzir fonte de informação

Por se tratar de obra ainda não disponível em português, o primeiro procedimento executado foi a tradução do capítulo estabelecido como fonte de dados.

3.4.1.2 Selecionar e registrar trechos da fonte de informação

Por meio da leitura da fonte de dados escolhida, foram, inicialmente, selecionados trechos que continham ao menos um dos componentes de possíveis classes de comportamentos constituintes da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho”. Considerando a concepção skinneriana de comportamento como relação entre o que o organismo faz e o ambiente onde atua, foram observadas as seguintes definições dos referidos componentes das classes de comportamentos:

- Classes de estímulos antecedentes: possíveis aspectos do ambiente que sinalizam que a ação é desejável ou necessária e com as quais o indivíduo precisa entrar em contato para apresentar a resposta adequada (CORTEGOSO; COSER, 2013);
- Classes de respostas: possíveis respostas emitidas pelo indivíduo;
- Classes de estímulos consequentes: possíveis aspectos do ambiente produzidos pelas respostas emitidas pelo indivíduo.

Após serem selecionados conforme os parâmetros apontados, os trechos foram transcritos para o Protocolo 1.

3.4.1.3 Identificar, destacar e registrar partes dos trechos selecionados

Esse procedimento diz respeito a identificar as partes dos trechos selecionados que continham um ou mais componentes das classes de comportamentos constituintes da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho”, destacá-las em negrito e transcrevê-las para a(s) coluna(s) apropriada(s) do Protocolo 1. Quando necessário, foram realizadas adequações nas expressões gramaticais registradas, tendo em vista, por exemplo, que as classes de respostas deveriam ser constituídas de um verbo e um complemento.

3.4.1.4 Derivar e registrar possíveis componentes de comportamentos

O procedimento consistiu em inferir outros possíveis componentes das classes de comportamentos constituintes da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho” a partir de um ou mais componentes que foram identificados no procedimento anterior de forma que houvesse, para cada trecho, pelo menos um componente de cada tipo: classe de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos consequentes. A fim de diferenciar os componentes identificados nos trechos selecionados daqueles derivados, os últimos foram formatados em itálico.

3.4.1.5 Nomear e registrar possíveis classes de comportamentos

A partir dos componentes identificados e derivados por meio dos dois procedimentos anteriores, foram propostos e registrados, no Protocolo 1, nomes para as possíveis classes de comportamentos constituintes da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho”, com uma numeração sequencial para facilitar sua posterior identificação. Estas deveriam ser formadas por um verbo e um complemento já que se referem a um sistema de relações entre o que o organismo faz (descrito pelo verbo), o meio em que faz e o que decorre desse fazer (descritos pelos complementos do verbo).

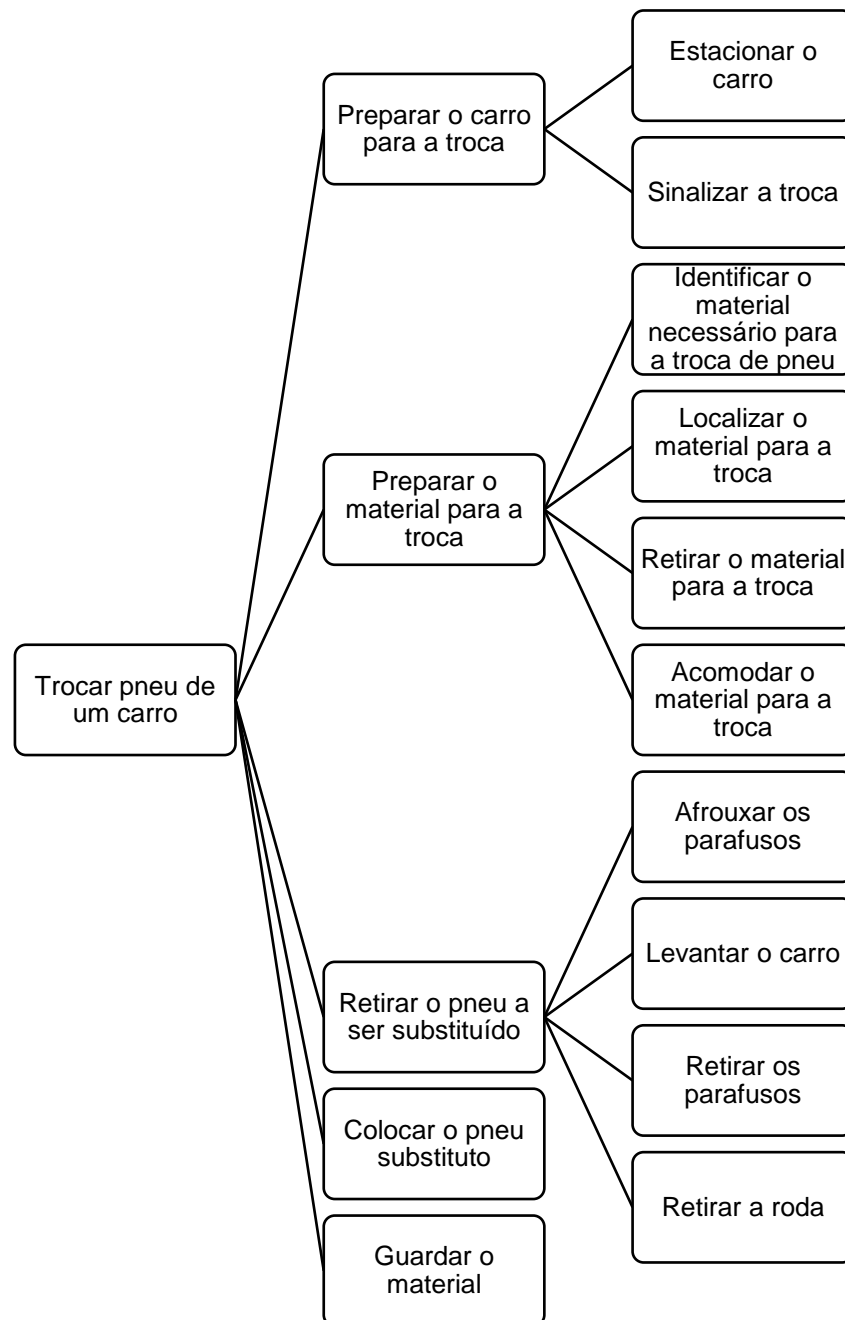
3.4.1.6 Organizar as classes de comportamentos em um sistema comportamental

Nesse procedimento, também denominado decomposição comportamental, foram verificadas as relações existentes entre as classes de comportamentos nomeadas e

estas foram organizadas por níveis de abrangência, tendo como guia a pergunta sugerida por Cortegoso e Coser (2013): o que o aprendiz precisa ser capaz de fazer para conseguir apresentar esse comportamento? Assim, foi construído um sistema comportamental, de forma semelhante ao exemplo representado na Figura 1, em que cada retângulo do diagrama representa uma classe de comportamentos. Quanto mais à direita, mais específica a classe e, quanto mais à esquerda, mais abrangente. Dessa forma, o sistema comportamental foi formado pela classe de comportamentos “dar feedback de modo a promover o desempenho”, localizada no retângulo mais à esquerda do diagrama, e pelas demais classes de comportamentos que a constituem.

Classes de comportamentos muito similares entre si foram eliminadas, mantendo-se apenas uma delas no sistema comportamental. Ao final, foi realizada uma avaliação do sistema comportamental e, quando necessário, foram identificadas e acrescentadas novas possíveis classes de comportamentos constituintes da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho”.

Figura 1- Exemplo de sistema comportamental



Fonte: Adaptada de Botomé (apud CORTEGOSO; COSER, 2013).

3.4.1.7 Selecionar os comportamentos-objetivo do programa

A partir do sistema comportamental elaborado, foram selecionados os comportamentos-objetivo intermediários do programa, observando a relação entre estes e a classe de comportamentos-objetivo terminal, qual seja “dar feedback de

modo a promover o desempenho”. Um aspecto considerado nesse procedimento foi a adequação ao público-alvo, no caso os gestores de um órgão do Poder Judiciário. Nesse sentido, avalia-se que como variável facilitadora o fato de a pesquisadora ser também servidora pública da instituição para a qual foi criado o programa de ensino, possibilitando o uso de conhecimentos e vivências da pesquisadora acerca da cultura organizacional e das demandas do órgão.

3.4.2 Elaborar as condições de ensino do programa

Esta etapa compreende desde a organização dos comportamentos-objetivo em unidades de aprendizagem, passando pelo seu sequenciamento, pelo planejamento das contingências de ensino, até a elaboração do material instrucional e dos instrumentos para a avaliação do programa.

3.4.2.1 Organizar as classes de comportamentos-objetivo em unidades de aprendizagem

Neste procedimento, as classes de comportamentos-objetivo foram agrupadas para formar unidades de aprendizagem que possuíssem, cada qual, um significado comum e cujas classes de comportamentos pudessem ser ensinadas próximas umas das outras com vistas a facilitar o desenvolvimento das classes de comportamentos intermediárias.

3.4.2.2 Estabelecer sequência de ensino das classes de comportamentos-objetivo

A sequenciação das classes de comportamentos-objetivo diz respeito a estabelecer a ordem em que estas serão ensinadas. Esse procedimento foi executado de acordo com os princípios da Análise do Comportamento, visando proporcionar um processo de aprendizagem com uma menor probabilidade de erros pelo aprendiz. Nesse sentido, alguns critérios, apresentados por Cortegoso e Coser (2013), foram observados: grau crescente de complexidade dos objetivos; grau em que estímulos consequentes de uma resposta sejam também estímulos antecedentes para outra resposta; respostas que produzam condições que elevem a probabilidade de

ocorrência de outras respostas devem ser ensinadas primeiro; semelhanças entre o repertório inicial do aprendiz e as primeiras classes de comportamentos a serem desenvolvidas; aspectos motivacionais do processo de aprendizagem.

3.4.2.3 Planejar as contingências para desenvolver as classes de comportamentos-objetivo

Efetuada os procedimentos de organização dos comportamentos-objetivo em unidades de aprendizagem e sua sequenciação, foi possível planejar as contingências para desenvolver as referidas classes de comportamentos. Para cada uma das classes, foram preenchidas as seguintes colunas do Protocolo 2: atividades previstas; condições antecedentes de ensino; classes de respostas esperadas do aprendiz; consequências planejadas; e materiais e recursos necessários.

Buscou-se considerar, para a elaboração das atividades, sua semelhança com situações da vida profissional dos aprendizes para aumentar a probabilidade de generalização das classes de comportamentos a serem desenvolvidas no contexto educacional para o ambiente natural.

3.4.2.4 Elaborar material instrucional

Diante da definição das atividades propostas e do planejamento das contingências envolvidas, foram elaborados os materiais instrucionais necessários para a execução do programa de ensino. Como já mencionado anteriormente, foi necessário consultar, à medida que foi elaborado o material instrucional, outras fontes de informação diferentes daquelas duas previamente escolhidas para esse procedimento.

A partir do contato com outras fontes e do seu uso no material instrucional, foi necessário derivar novas classes de comportamentos-objetivo, as quais foram incluídas posteriormente no sistema comportamental. Durante esse processo, foram modificados também os nomes de algumas classes de comportamentos-objetivo originalmente criadas de modo a melhor adequá-las ao programa de ensino.

3.4.2.5 Elaborar instrumentos para a avaliação do programa

O último procedimento consistiu na elaboração de instrumentos para a avaliação da eficiência do programa de ensino, sendo eles:

- Questionário para caracterizar o repertório de entrada e de saída dos participantes;
- Questionário de avaliação de satisfação dos participantes em relação ao programa de ensino.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

4.1 ETAPA 1: PROPOR OS COMPORTAMENTOS-OBJETIVO DO PROGRAMA

Inicialmente, foi realizada a tradução da fonte de informação, disponibilizada no Apêndice A deste trabalho, a qual foi utilizada como matéria prima para os procedimentos seguintes da etapa 1 da pesquisa.

No Apêndice B, encontra-se o material resultante do preenchimento do Protocolo 1. No total, foram identificadas e derivadas, a partir da fonte de informação, 179 classes de comportamentos constituintes da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho”. Tais classes foram listadas (Apêndice C) e, ao serem organizadas por graus de abrangência (Apêndice D), 28 classes de comportamentos adicionais foram identificadas e criadas a partir do procedimento de decomposição comportamental, tendo como guia a pergunta sugerida por Cortegoso e Coser (2013): o que o aprendiz precisa ser capaz de fazer para conseguir apresentar esse comportamento? Algumas dessas classes de comportamentos foram criadas por meio do contato com a fonte de informação escolhida para a etapa 1 (DANIELS; BAILEY, 2014) e as demais a partir da leitura de outras fontes utilizadas na etapa 2, para elaboração do material instrucional.

Dessa forma, a execução dos procedimentos previstos no capítulo 3 resultou na identificação de um total de 207 classes de comportamentos constituintes da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho”, dentre as quais 40 não foram incluídas na relação de classes organizadas por graus de abrangência (Apêndice D) nem no sistema comportamental (Apêndice F) por apresentaram semelhanças com outras classes que se encontram no sistema. As 167 classes que constituem o sistema comportamental elaborado encontram-se dispostas no Apêndice E.

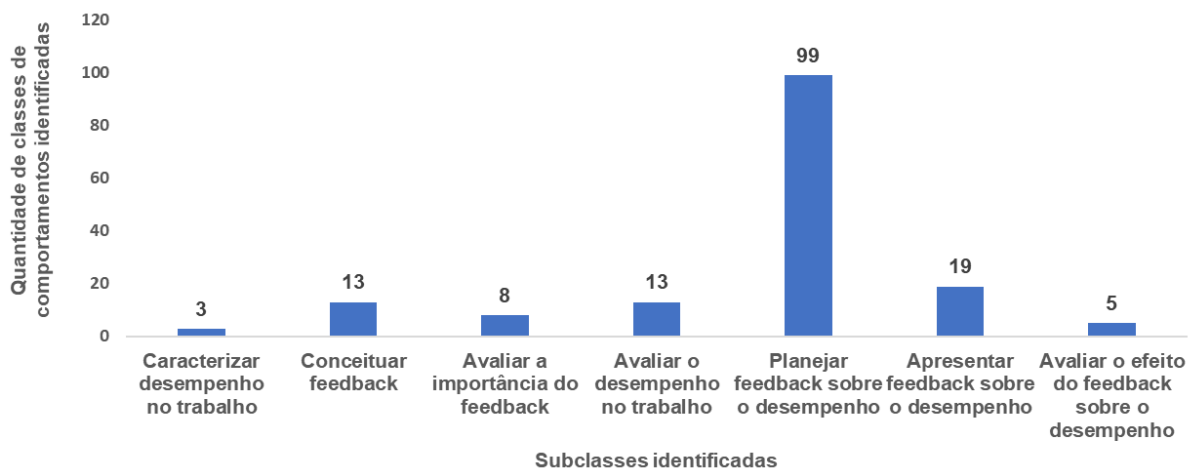
Por meio da organização das classes identificadas em um sistema comportamental, chegou-se a uma divisão de sete subclasses de comportamento (nível 2 de abrangência), quais sejam:

- “Caracterizar desempenho no trabalho”;

- “Conceituar feedback”;
- “Avaliar a importância do feedback”;
- “Avaliar o desempenho no trabalho”;
- “Planejar feedback sobre o desempenho”;
- “Apresentar feedback sobre o desempenho”;
- “Avaliar o efeito do feedback sobre o desempenho”.

No Gráfico 2, encontra-se representada a quantidade de classes de comportamentos que constituem cada subclasse mencionada anteriormente, totalizando 167 classes de comportamentos.

Gráfico 2 – Quantidade de classes de comportamentos que compõem as subclasses da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho”



Fonte: Elaboração própria.

A análise do Gráfico 2 possibilita identificar uma quantidade muito maior de classes de comportamentos que constituem a subclasse “planejar feedback sobre o desempenho” em relação às demais subclasses. Podem ser levantadas algumas hipóteses acerca da ocorrência dessa discrepância.

Uma primeira possibilidade relaciona-se ao capítulo da obra de Daniels e Bailey (2014) escolhido como fonte de informação para a execução da etapa 1 da pesquisa. O próprio título do capítulo, “*Feedback: the breakfast of champions*”, já sinaliza o seu foco para o feedback propriamente dito. As subclasses “caracterizar desempenho no trabalho” e “avaliar o desempenho no trabalho” são abordadas neste capítulo de forma

periférica por já terem sido apresentadas em outras unidades do livro. Além disso, os autores ensinam, em outro capítulo específico, como avaliar mudanças de desempenho a partir da introdução de intervenções, o que pode guardar semelhanças com a classe de comportamentos “avaliar o efeito do feedback sobre o desempenho”.

A esse respeito, cabe ressaltar que, para que essas três subclasses fossem decompostas de forma mais completa, seria recomendável a utilização de outros capítulos do livro (DANIELS; BAILEY, 2014) ou mesmo de outras fontes de informação complementares. Considerando que uma das principais ideias subjacentes à programação de ensino é a escolha dos comportamentos a serem propostos como objetivos de ensino (NALE, 1998) e que um passo importante nessa direção é justamente a análise do objetivo terminal em objetivos intermediários (CORTEGOSO; COSER, 2013), pode-se considerar a falta de uma decomposição mais completa das subclasses “caracterizar desempenho no trabalho”, “avaliar o desempenho no trabalho” e “avaliar o efeito do feedback sobre o desempenho” como uma limitação do presente trabalho.

Inclusive, a decomposição de novas classes de comportamentos diante do acesso a outras fontes de informação durante a execução da etapa 2 demonstra justamente essa limitação de a pesquisa ater-se a somente uma fonte de informação. Porém, considerando que o escopo do programa de ensino abrangeu, como será detalhado na próxima seção, somente as classes “conceituar feedback”, “avaliar a importância do feedback” e “planejar feedback sobre o desempenho”, as demais classes não passaram por nova decomposição a partir de outras fontes de informação, diferente do que ocorreu com as três classes citadas.

No tocante às subclasses “conceituar feedback” e “avaliar a importância do feedback”, que integram o programa de ensino, pode-se inferir que a pequena quantidade de classes de comportamentos que as constituem se deva a uma menor complexidade dessas classes quando comparadas à classe de comportamentos “planejar feedback sobre o desempenho”. Esta última é constituída por diversas classes de comportamentos relacionadas a características que tornam o feedback efetivo, como a sua imediatividade, seu foco em comportamentos que representam uma solução, sua combinação com reforçamento, dentre outras.

Analisando as classes de comportamentos propostas e organizadas por níveis de abrangência, é possível observar que, para além da fonte de informação adotada para a etapa 1 deste trabalho, outros autores também descrevem tais comportamentos, conforme apresentado na revisão teórica. A subclasse “conceituar feedback”, por exemplo, pode ser identificada na leitura de Rummler e Brache (1994), que definiram feedback como informações que dizem ao executor o que e como ele está fazendo e indicam se ele precisa mudar o desempenho ou permanecer do mesmo jeito, e ainda em Prue e Fairbank (1981), segundo os quais dar feedback é fornecer as informações necessárias para o indivíduo identificar exemplos de comportamentos dirigidos ao objetivo apropriados e inapropriados e classificar características importantes sobre a taxa de comportamentos.

Em relação à subclasse “avaliar a importância do feedback”, Mangiapanello e Hemmes (2015) apontaram, em revisão de literatura, que a observação mais predominantemente encontrada é de que o feedback funciona. Entretanto, deve-se fazer a ressalva de que tais dados não eximem os gestores da responsabilidade de avaliarem cada intervenção que realizam, identificando quando é oportuno dar feedback. Além disso, segundo Prue e Fairbank (1981), o feedback é uma técnica de intervenção atrativa para as organizações, tendo em vista seu custo-benefício, a simplicidade programática, a flexibilidade e a ênfase em consequências positivas, o que pode ser identificado mais especificamente na classe “caracterizar feedback como método para melhorar o desempenho de fácil aplicação e baixo dispêndio financeiro”, a qual constitui a subclasse mencionada.

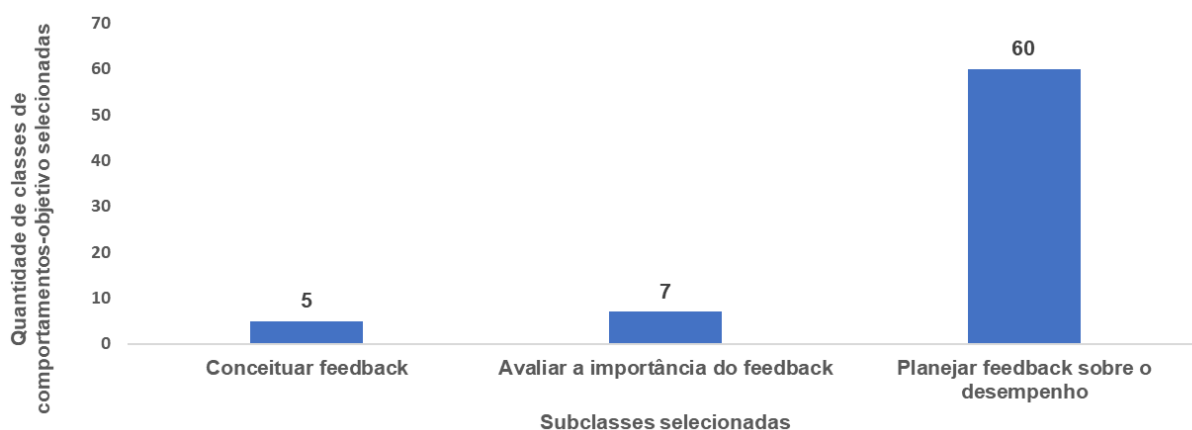
Vale retomar as revisões de literatura conduzidas por Balcazar, Hopkins e Suarez (1985) e por Alvero, Bucklin e Austin (2001), que buscaram determinar quais características do feedback e quais combinações deste com outros procedimentos de intervenção (estabelecimento de metas, antecedentes e recompensas) foram mais usados e associados a efeitos mais consistentes, o que se encontra diretamente relacionado à classe de comportamentos “planejar feedback sobre o desempenho” e às classes de comportamentos que a constituem.

A elaboração do sistema comportamental (Apêndice F) possibilitou a identificação de classes de comportamentos até o nível 3 de abrangência na subclasse “caracterizar

desempenho no trabalho”, até o nível 4 na subclasse “avaliar a importância do feedback”, e até o nível 5 nas subclasses “conceituar feedback”, “avaliar o desempenho no trabalho”, “apresentar feedback sobre o desempenho” e “avaliar o efeito do feedback sobre o desempenho”. Por sua vez, foram encontradas classes de comportamentos até o nível 11 de abrangência na subclasse “planejar feedback sobre o desempenho”. Isso vai ao encontro da constatação, apresentada no Gráfico 2, de ser essa a subclasse com maior quantidade de classes de comportamentos que a constituem.

Por fim, foi realizada a seleção dos comportamentos-objetivo do programa a partir da análise do Apêndice D, que traz as classes de comportamentos constituintes da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho”, organizadas por níveis de abrangência. Foram selecionadas, no total, 75 classes de comportamentos-objetivo para integrarem o programa de ensino “Dar feedback para promover o desempenho”, as quais também foram organizadas por graus de abrangência e apresentadas no Apêndice G. O Gráfico 3, a seguir, mostra a distribuição das classes de comportamentos-objetivos por subclasses (nível 2 de abrangência) selecionadas para o programa.

Gráfico 3 – Quantidade de classes de comportamentos-objetivo em cada subclasse do programa de ensino



Fonte: Elaboração própria.

Os critérios adotados para a seleção das classes de comportamentos-objetivos foram:

- Adequação ao público-alvo e à organização para a qual será proposto o programa de ensino;
- Relevância dos comportamentos-objetivo para que os aprendizes lidem de forma mais satisfatória com a situação-problema;
- Menor complexidade;
- Classes de comportamentos que produzam condições que aumentem a probabilidade de ocorrer outras classes de comportamentos.

Quanto ao primeiro critério, uma variável facilitadora já destacada foi o fato de a pesquisadora ser também servidora pública da instituição para a qual foi criado o programa de ensino. Isso possibilitou o uso de conhecimentos e vivências da pesquisadora acerca da cultura organizacional e do perfil do público-alvo do curso, ou seja, os gestores do órgão bem como outros servidores que possam se interessar em desenvolver competências de liderança. Esse critério tem sido bastante destacado por autores da área de TD&E, que recomendam que seja dada atenção ao contexto organizacional quando for realizado o planejamento instrucional (SALAS; CANNON-BOWERS, 2001; SALAS et al., 2012).

Alguns pontos considerados no tocante a esse critério foram: aspectos motivacionais dos aprendizes, e cursos direcionados aos gestores previamente realizados no órgão. Quanto ao primeiro ponto, Cortegoso e Coser (2013) abordaram que o programador deve ser responsável por dosar as condições que possam elevar a motivação para aprender e as que favorecem em si o processo de aprendizagem.

Ainda a esse respeito, vale salientar um fator que contribuiu para que a classe de comportamentos “caracterizar desempenho no trabalho” fosse excluída do programa de ensino: o fato de já ter sido aplicado na instituição o treinamento “Gerenciamento de desempenho humano no trabalho”, o qual buscou desenvolver, dentre outros, o comportamento-objetivo “caracterizar noção de desempenho”. Inclusive, no aludido curso, a mensuração do repertório inicial e final dos participantes apontou para bons resultados em termos de desempenho dos aprendizes.

Outro ponto considerado no que tange à adequação do programa à realidade institucional foi a escassez, até o momento, de práticas de mensuração da

produtividade dos servidores no órgão estudado. Tal fator, somado a outros, contribuiu para que classes de comportamentos como “mensurar o desempenho no trabalho” e “identificar as vantagens de que as pessoas mensurem o próprio desempenho” não fossem incluídas no programa de ensino. Há que se considerar que a obra “*Performance Management*” (DANIELS; BAILEY, 2014), adotada como fonte de informação para a execução da etapa 1, é mais voltada para a realidade do setor privado, na qual esse tipo de prática costuma ser mais comum, sendo necessárias, assim, adaptações para sua aplicação à esfera pública.

Analisando critério da relevância dos comportamentos-objetivo para a solução ou a minimização de problemas vivenciados pelo órgão, optou-se por focar nas subclasses de comportamentos mais diretamente relacionadas ao feedback propriamente dito: “conceituar feedback”, “avaliar a importância do feedback” e “planejar feedback sobre o desempenho”. Retomando a contextualização e a descrição do problema de pesquisa apresentado no capítulo 1, é importante lembrar que foram trazidas informações de clima organizacional e de avaliação de competências do órgão que apontaram para a necessidade de que os gestores desenvolvessem o comportamento de “dar feedback de modo a promover o desempenho”. Aqui, torna-se relevante destacar que esse é o primeiro passo para realizar a programação de ensino, e que, segundo Kienen, Kubo e Botomé (2013), é importante para que os comportamentos a serem desenvolvidos tenham alto valor para os aprendizes e para a sociedade.

Além disso, tendo em vista que as classes “caracterizar desempenho no trabalho” e “avaliar desempenho no trabalho” não apresentaram uma decomposição tão completa por não serem o foco do capítulo adotado como fonte de informação (DANIELS; BAILEY, 2014), como já apontado anteriormente, seria necessária uma nova decomposição, ampliando as fontes de informação, caso essas classes fossem incluídas como comportamentos-objetivo do programa. Por esses motivos, além dos expostos anteriormente acerca da necessidade de adequação ao público-alvo e à realidade da organização, as classes de comportamentos “caracterizar desempenho no trabalho” e “avaliar desempenho no trabalho” não foram abrangidas pelo programa de ensino.

Ao analisar as classes de comportamentos constituintes da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho” e selecioná-las a partir do critério da complexidade, decidiu-se que a capacitação a ser ofertada não abrangeria também as subclasses “apresentar feedback sobre o desempenho” e “avaliar o efeito do feedback sobre o desempenho”. Haja vista a grande quantidade de classes de comportamentos identificadas por meio da etapa 1 da pesquisa (167 classes se não forem contadas aquelas eliminadas do sistema comportamental), não seria viável elaborar um programa que abrangesse todas as classes de comportamentos. Diante da necessidade de selecioná-las, foi considerado mais apropriado manter as classes de comportamentos mais simples e excluir as mais complexas, como as duas classes citadas.

Somado à complexidade das classes de comportamento “apresentar feedback sobre o desempenho” e “avaliar o efeito do feedback sobre o desempenho”, observou-se que as subclasses selecionadas para o programa (“conceituar feedback”, “avaliar a importância do feedback” e “planejar feedback sobre o desempenho”) teriam prioridade para serem ensinadas em detrimento das outras duas consideradas mais complexas por produzirem condições que aumentam a probabilidade de ocorrer essas duas subclasses que foram excluídas do escopo do programa. Tal recomendação foi dada por Cortegoso e Coser (2013) no que diz respeito à sequenciação dos comportamentos-objetivos, mas pode ser também aplicada ao procedimento de selecioná-los, o qual está sendo aqui discutido.

À medida que foram selecionadas as classes de comportamentos-objetivo, verificou-se a necessidade de que fossem feitas mudanças nos nomes de algumas das classes. Tais modificações foram efetuadas, visando principalmente a uma adequação ao público-alvo da capacitação. A principal alteração foi a substituição do termo “reforçamento” por “reconhecimento”, incluindo aí variações de ambos os termos. Por exemplo, a lista de classes de comportamentos identificadas na etapa 1 e organizadas por níveis de abrangência (Apêndice D) traz a classe de comportamentos 24 com o nome “avaliar a necessidade de combinar feedback com reforçamento”, enquanto a lista de comportamentos-objetivo do programa de ensino (Apêndice G) traz esta mesma classe com o nome “avaliar a necessidade de combinar feedback com reconhecimento”.

Embora se saiba que tais termos não são sinônimos e que, em um contexto acadêmico ou científico, não seria correto realizar tal substituição, buscou-se inserir, no curso, expressões mais conhecidas dos participantes, evitando o uso de jargões técnicos, que poderiam dificultar o processo de ensino-aprendizagem ou talvez tornar o programa pouco atrativo aos aprendizes por distanciar-se da sua realidade. Todavia, foi esclarecido, ao longo da unidade que tratou desse tema, que reconhecimento seria um tipo de consequência gratificante aplicada ao desempenho. Dessa forma, buscou-se aproximar o termo “reconhecimento” à definição de “reforçamento positivo”, conforme concebido pela Análise do Comportamento.

4.2 ETAPA 2: ELABORAR AS CONDIÇÕES DE ENSINO DO PROGRAMA

A etapa 2 teve início com o procedimento de organização das classes de comportamentos-objetivo em unidades de aprendizagem, agrupando-as a partir da existência de um significado comum, e com o procedimento de estabelecimento de sequência de ensino. O sequenciamento, conforme previsto, observou os critérios propostos por Cortegoso e Coser (2013), a saber:

- Grau crescente de complexidade dos objetivos;
- Grau em que estímulos consequentes de uma resposta sejam também estímulos antecedentes para outra resposta;
- Respostas que produzam condições que elevem a probabilidade de ocorrência de outras respostas devem ser ensinadas primeiro;
- Semelhanças entre o repertório inicial do aprendiz e as primeiras classes de comportamentos a serem desenvolvidas; e
- Aspectos motivacionais do processo de aprendizagem.

Já que nem sempre foi possível a utilização mútua de todos esses critérios, foi preciso, em alguns momentos, priorizar alguns em detrimento de outros. Dentre eles, o predominante foi o grau crescente de complexidade, pois entende-se que, dessa maneira, fica reduzida a probabilidade de ocorrência de erros pelos participantes, favorecendo o processo de aprendizagem.

Assim, o programa de ensino constituiu-se de três unidades, sendo que a unidade 3 foi subdividida em sete módulos, além de introdução e conclusão. As unidades e os módulos criados foram:

- Unidade 1: O que é feedback?
- Unidade 2: Para que dar feedback?
- Unidade 3: Como dar feedback?
 - Introdução
 - Módulo 1: Feedback sobre desempenhos específicos
 - Módulo 2: Feedback imediato
 - Módulo 3: Feedback sobre desempenho que a pessoa possa controlar
 - Módulo 4: Feedback apresentado pelo gestor
 - Módulo 5: Feedback focado na melhoria
 - Módulo 6: Feedback facilmente compreensível
 - Módulo 7: Combinação de feedback com reconhecimento
 - Conclusão

Após, prosseguiu-se para o procedimento de planejamento das contingências para desenvolver as classes de comportamentos-objetivo. Para cada módulo e cada unidade previstos, foi preenchido o Protocolo 2 com as atividades, condições antecedentes de ensino, classes de respostas esperadas do aprendiz, consequências planejadas, e materiais e recursos necessários. Tais quadros encontram-se no Apêndice H.

O primeiro ponto a ser destacado acerca do planejamento das condições de ensino é que se optou pela Educação a Distância (EaD) por uma série de razões dispostas a seguir. Um aspecto considerado foi que a modalidade a distância possibilita que uma quantidade maior de servidores possa ter acesso ao programa de ensino. Em se tratando da realidade do serviço público, Salas e colaboradores (2012) sugeriram que é importante saber ainda melhor onde e como investir os recursos para desenvolver as pessoas em razão de estes serem limitados. A EaD parece, pois, uma alternativa mais viável para o órgão em questão, por não gerar gastos com deslocamento de servidores e propiciar a todos os gestores, além de outros servidores interessados, desenvolverem-se por meio do curso.

Pode-se acrescentar ainda que a EaD, ao reduzir o dispêndio financeiro das instituições públicas com a capacitação dos servidores, possibilita que o programa de ensino abranja um escopo maior com menores custos. Dito de outra forma, o treinamento presencial, se gerasse gastos com o deslocamento de servidores, poderia ocasionar a necessidade de uma limitação de carga horária, diferentemente do que ocorre com a educação a distância.

Outra vantagem da oferta do curso na modalidade a distância e que amplia o seu impacto é uma maior facilidade de que o curso possa ser ofertado também a servidores de outros órgãos, inclusive de outros estados. Essa foi, aliás, uma das contribuições esperadas da presente pesquisa: aplicação a outros órgãos públicos que apresentassem demandas similares.

Ademais, é importante destacar que é plenamente viável criar cursos em EaD que atendam aos princípios da programação de ensino. Assim, diferentemente do que pode ser observado em cursos a distância disponíveis no mercado que se propõem a somente dispor informações *on line*, o que se busca criar, por meio do programa de ensino aqui desenvolvido, é um sistema que exija resposta ativa do aprendiz, que possibilite que ele progrida no seu próprio ritmo a partir da programação em pequenos passos.

Uma possível dificuldade identificada quanto a programar o curso a distância seria em relação à inserção de atividades de caráter prático. O treinamento presencial possibilitaria, por exemplo, a inclusão de exercícios de *role playing*, em que os participantes pudessem treinar a prática de dar feedback verbal uns com os outros em situações simuladas. A execução dos comportamentos pelos aprendizes também poderia ser alvo de feedback mais imediato da instrutora.

Entretanto, esse não se tornou um problema para a presente pesquisa, pois não se encontra no seu escopo o desenvolvimento da classe de comportamentos-objetivo “apresentar feedback sobre o desempenho”. Adicionalmente, mesmo que esta classe tivesse sido incluída, entende-se que tal limitação poderia ser suprida ou minimizada de outras formas, como por meio do acréscimo de atividades em que o aprendiz tivesse que dar feedback em situação real e descrever como ocorreu e os resultados,

ou, no caso de situações simuladas, o participante poderia filmar o seu feedback e posteriormente receber feedback da instrutora.

Tendo em vista a opção pela EaD, os materiais e recursos necessários compreenderam computador ou outro dispositivo eletrônico com acesso ao *Moodle*, *plugin* H5P, além das atividades disponibilizadas no ambiente virtual. Os tipos de atividades previstas, por sua vez, foram textos, animações, vídeos e exercícios. De forma geral, a principal condição antecedente de ensino programada foi a apresentação, em ambiente virtual, das atividades previstas para cada unidade ou módulo.

As classes de respostas esperadas dos aprendizes referem-se, basicamente, a executar as atividades apresentadas no ambiente virtual, registrar informações relevantes e enviar dúvidas ou comentários para a instrutora. Por fim, o último termo da tríplice contingência diz respeito às consequências planejadas, que consistiram em:

- Disponibilização da atividade seguinte à medida que o participante realizar uma atividade, até que finalize a unidade ou o módulo;
- Apresentação de explicação acerca do gabarito após o término de cada exercício, bem como de feedback imediato e contingente às seguintes respostas: a) resposta correta: sinalização de que a resposta está correta por meio de elementos gráficos com possível função reforçadora, e b) resposta incorreta: sinalização de que a resposta está incorreta e indicação de qual é a resposta correta;
- Explicitação de possíveis decorrências da aquisição da classe de comportamentos-objetivo a ser desenvolvida por meio da respectiva unidade ou módulo;
- Respostas às dúvidas encaminhadas à instrutora.

Tais consequências foram programadas de modo que os participantes fossem informados sobre o seu desempenho no decorrer do curso, possibilitando que modificassem o seu comportamento e o aproximassem cada vez mais do comportamento-objetivo, o que está em conformidade com a definição de feedback

apresentada por Daniels e Bailey (2014). O fato de o programa de ensino ter sido planejado na modalidade a distância viabilizou que os feedbacks sobre as respostas dos participantes aos exercícios tivessem sido previstos para serem fornecidos de forma imediata por já terem sido previamente programados e poderem ser liberados após comando do aprendiz no ambiente virtual. A respeito disso, Matos (1992) enfatizou que apresentar o reforço de forma mais imediata torna mais provável que os efeitos da consequência planejada incidam sobre os comportamentos de interesse, e não sobre outros comportamentos.

O uso do feedback como uma das consequências planejadas procurou observar algumas das condições indicadas por Daniels e Bailey (2014) que tendem a elevar sua efetividade. Dessa forma, além de o feedback ser fornecido de forma imediata, buscou-se torná-lo específico, sobre desempenho que o aprendiz possa controlar e facilmente compreensível.

Ao explicitar possíveis decorrências de desenvolver determinados comportamentos-objetivo, pretendeu-se apresentar consequências que se relacionem mais diretamente ao processo de aprendizagem e ao ambiente natural¹ dos participantes, ou seja o seu contexto de trabalho. A priorização da adoção de consequências naturais foi defendida por Matos (1992) em razão dos seus efeitos mais fortes e mais duradouros sobre o comportamento.

Finalizado este procedimento, passou-se à elaboração do material instrucional do programa de ensino, o qual está disponível no Apêndice I. Cada unidade e cada módulo iniciaram com a especificação dos comportamentos-objetivos que estavam sendo contemplados. Além disso, na apresentação do programa, foi salientado que nem todos os comportamentos relacionados a feedback estavam sendo abrangidos pelo curso, trazendo exemplos de comportamentos que não foram incluídos. Essa prática tem sido orientada por autores que estudam a área de TD&E, visando propiciar que os aprendizes sejam informados sobre os objetivos da ação educacional (ABBAD;

¹ Ambiente natural é aquele em que ocorrem os reforçadores naturais, isto é, reforçadores que não são programados e ocorrem na vida cotidiana. Quando são deliberadamente planejados, os reforçadores são denominados de arbitrários (MARTIN; PEAR, 2009).

BORGES-ANDRADE, 2014) e evitar que eles criem falsas expectativas (SALAS et al., 2012).

Para a elaboração das atividades, buscou-se considerar sua semelhança com situações da vida profissional dos aprendizes para aumentar a probabilidade de generalização das classes de comportamentos-objetivo do contexto educacional para o ambiente natural. A aproximação das contingências de ensino com o ambiente onde o aprendiz irá atuar é uma característica importante da programação de ensino, destacada por Cortegoso e Coser (2013) e por Nale (1998), que atribuiu esse avanço da área à figura de Carolina Bori. Em TD&E, também é indicado que o planejamento dos treinamentos observe a semelhança entre o ambiente de aprendizagem e o ambiente de trabalho, sendo necessária a adequação das atividades nesse sentido (DIRKSEN, 2012).

A criação das atividades anteriormente planejadas envolveu, no caso dos textos, a exposição de conceitos teóricos, recomendações de autores da área e resultados de pesquisas científicas. As animações descritas e os vídeos escolhidos procuraram favorecer a aprendizagem, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo, além de possibilitar a visualização de comportamentos relacionados ao feedback. É importante registrar que os vídeos selecionados para integrarem o material instrucional foram encontrados no *Youtube* no canal do próprio autor de cada vídeo. Os vídeos possuíam a licença "*creative commons*", por meio da qual os criadores de conteúdo autorizam outras pessoas a usarem suas obras. Como os vídeos previstos estavam em língua inglesa e sem legendas para português, tais legendas foram criadas e incluídas como parte do material instrucional para posterior inserção nos respectivos vídeos.

Os exercícios, por sua vez, tiveram como objetivos aprimorar e manter as aprendizagens ocorridas por meio dos demais recursos citados. O grau de dificuldade e de complexidade dos exercícios foi elevado gradualmente no decorrer do andamento do curso também de modo a facilitar o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo.

Uma recomendação relativa à programação de ensino é a necessidade de criar oportunidades para a participação ativa dos aprendizes, cabendo ao professor tal função (MATOS, 1992; HENKLAIN; CARMO 2013). Esta pode ser garantida no programa de ensino “Dar feedback para promover o desempenho”, principalmente, por meio da inserção da combinação de diferentes atividades ao longo de cada unidade ou módulo. De forma geral, foram inseridos exercícios não somente ao final da respectiva unidade ou módulo, mas no seu decorrer. Adicionalmente, a programação em ambiente virtual propiciou a disponibilização da atividade seguinte à medida que o participante realizar a anterior, exigindo do aprendiz que constantemente realize as atividades propostas para ter acesso a novas demandas e materiais do curso.

Finalmente, o último procedimento foi elaborar os instrumentos para avaliação do programa. O Apêndice I traz ainda o questionário para caracterizar o repertório de entrada e de saída dos participantes, ferramenta esta que compreende, além das questões a serem apresentadas aos aprendizes, o(s) comportamento(s)-objetivo que cada questão avalia, as medidas de desempenho criadas (quando possível), explicações adicionais acerca de como utilizar as medidas para avaliar o desempenho dos participantes e a pontuação correspondente a cada questão e a cada medida de desempenho.

Tal instrumento deverá ser aplicado antes que os participantes iniciem o programa de ensino e após a sua conclusão. Assim, poderá ser realizada, posteriormente, uma avaliação da eficiência do programa de ensino por meio da comparação do repertório de entrada com o repertório de saída dos aprendizes. Segundo De Luca (2013), esse tipo de avaliação indica o quanto os comportamentos-objetivo foram desenvolvidos pelos aprendizes no ambiente de ensino. Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2012), ao discorrerem sobre a avaliação dos treinamentos, abordam que, conquanto seja mais comum a mensuração somente após o término da ação educacional, a coleta prévia é necessária para a comparação entre os indicadores anteriores e posteriores à ação.

A aplicação final do questionário será utilizada como medida de avaliação do programa de ensino e, por isso, foram propostas pontuações para cada questão e

para cada medidas de desempenho. A correção do questionário deverá ser realizada pela instrutora, que fornecerá feedbacks sobre o desempenho do participante. Por conseguinte, não será possível, no caso dessa avaliação, que os feedbacks sejam imediatos, como no caso dos exercícios que serão realizados durante o curso. Porém, o tempo de correção das avaliações deverá ser reduzido ao mínimo possível de modo a tornar o feedback mais efetivo.

Será oportunizado ao aprendiz que modifique sua avaliação a partir do recebimento de feedback da tutora, caso queira elevar sua nota e melhorar seu desempenho. O objetivo dessa condição é diminuir eventual aversividade, apresentando, diante de erros do aprendiz, novas condições que oportunizem a emissão de outras respostas que possam ser reforçadas. Essa previsão advém do conhecimento que se tem acerca dos efeitos adversos da estimulação aversiva, cabendo citar: caráter não instrutivo, efeitos temporários e efeitos colaterais indesejáveis (LUNA, 2002). A possibilidade de modificação da avaliação pelo aprendiz está em conformidade também com a literatura sobre feedback, gerando novas oportunidades para que os participantes melhorem seu desempenho por meio do feedback.

Diante o término dessa avaliação, a instrutora repassará, a cada participante individualmente, informações a respeito do seu progresso no curso em termos das habilidades que já possuía anteriormente e daquelas que adquiriu por meio da capacitação.

O outro instrumento previsto, o questionário de avaliação de satisfação dos participantes em relação ao programa de ensino encontra-se no também no Apêndice I e deverá ser aplicado por último. A análise das respostas dos aprendizes ao instrumento será importante para o aprimoramento do curso, constituindo-se em feedbacks, juntamente com o questionário para caracterizar o repertório de entrada e de saída dos participantes, que retroalimentam o programa. Dessa forma, os dois instrumentos elaborados atendem ao que tem sido preceituado no tocante à avaliação de treinamentos: prover informações que retroalimentem a área, possibilitando seu aperfeiçoamento constante (BORGES-ANDRADE, 2002).

Foram definidos como requisitos para a obtenção de certificado de conclusão do curso: alcançar pontuação mínima de 7 na avaliação para caracterizar repertório de saída dos participantes; responder à avaliação de satisfação, ao final da capacitação; realizar todas as atividades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dar feedback é uma prática a ser estimulada e desenvolvida nas organizações públicas dado que, se respeitadas determinadas condições, seu impacto sobre o desempenho dos servidores pode ser grande.

Para capacitar gestores públicos a fornecerem feedback, é necessário, antes de mais nada, identificar a real necessidade do treinamento, isto é, qual problema precisa ser resolvido e qual é a intervenção mais apropriada. A presente pesquisa, partindo dessa premissa e com base em informações levantadas sobre clima organizacional e avaliação de competências, verificou a existência da demanda de desenvolver, em gestores de um órgão público do Poder Judiciário, a classe de comportamentos “dar feedback de modo a promover o desempenho”.

Diante disso, foi estabelecido como objetivo geral contribuir com o treinamento de gestores de um órgão do Poder Judiciário por meio da elaboração de um programa de contingências para desenvolver comportamentos da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho”. Tal objetivo foi atingido por meio da consecução dos objetivos específicos definidos.

O primeiro deles, propor os comportamentos-objetivo de um programa para capacitar gestores a oferecerem feedback, foi atendido através da identificação das classes de comportamentos constituintes da classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho”, de sua organização em um sistema comportamental e da seleção dos comportamentos-objetivo dentre as classes de comportamentos identificadas.

O objetivo específico referente a elaborar as condições de ensino do programa também foi cumprido mediante o sequenciamento dos comportamentos-objetivo do programa e sua organização em unidades de aprendizagem, o planejamento das contingências de ensino e a elaboração do material instrucional.

O último objetivo, elaborar instrumentos para a avaliação do programa de ensino, foi atingido com a criação de dois instrumentos para a avaliação da eficiência do treinamento: o questionário para caracterizar o repertório de entrada e de saída dos

participantes e o questionário de avaliação de satisfação dos participantes em relação ao programa de ensino.

As revisões teóricas sobre a área de TD&E e de Análise do Comportamento Aplicada à Educação forneceram subsídios para a elaboração do programa de ensino, possibilitando um diálogo com os resultados alcançados. A revisão de literatura sobre feedback, por sua vez, foi fundamental especialmente para a elaboração do material instrucional.

Considerando a inexistência, no Brasil, de trabalhos sobre feedback à luz da abordagem da programação de ensino, o presente estudo trouxe como contribuição o preenchimento dessa lacuna existente na literatura nacional. Além disso, os produtos técnicos desenvolvidos por meio da pesquisa oferecem ao órgão público estudado uma nova tecnologia que possa trazer melhorias na área de capacitação da instituição e solucionar os problemas identificados relativos à necessidade de gestores desenvolverem a prática de dar feedbacks.

Ao criar o curso “Dar feedback para promover o desempenho” a partir da abordagem da programação de ensino, seu foco foi direcionado para os processos comportamentais envolvidos, o que se espera que contribua para a maximização da probabilidade de que os aprendizes desenvolvam os comportamentos de dar feedback que se encontram no escopo do programa de ensino, trazendo benefícios para o cumprimento da missão institucional. A orientação para os comportamentos esperados dos aprendizes, tanto em termos da descrição de objetivos do curso quanto em relação à preparação do material instrucional, favorece também a mensuração do desempenho dos participantes e a realização de avaliações de eficiência e de eficácia. Assim, espera-se que, ao realizar o curso, o órgão possa ser beneficiado quanto à otimização do investimento de recursos públicos na área de TD&E. Finalmente, as contribuições aqui apontadas podem ser ampliadas para todo o Poder Judiciário, tendo em vista que órgãos com demandas similares possam se beneficiar da ação educacional.

Em estudos futuros, recomenda-se o uso de outras fontes de informação complementares para uma identificação mais completa das classes de

comportamentos que constituem a classe geral “dar feedback de modo a promover o desempenho”. Sugere-se também que o programa de ensino “Dar feedback para promover desempenho” seja aplicado, juntamente com os instrumentos elaborados para a avaliação da sua eficiência, e que, a partir da análise de tais resultados, o programa seja aperfeiçoado. Prosseguindo além da avaliação de eficiência, é de grande relevância que trabalhos futuros avaliem também a eficácia do programa de ensino, investigando o grau em que os comportamentos-objetivo passaram (ou não) a ser apresentados pelos aprendizes em sua vida profissional.

Uma última recomendação diz respeito à elaboração de programas de ensino que abranjam classes de comportamentos que não foram incluídas no presente curso, especialmente as subclasses de comportamentos “apresentar feedback sobre o desempenho” e “avaliar o efeito do feedback sobre o desempenho”. Para tais subclasses, o treinamento presencial poderá ser mais vantajoso em relação à EaD, possibilitando que os participantes se exponham, por exemplo, a contingências simuladas por meio de *role playing*. Dessa forma, será possível avançar nessa relevante área.

REFERÊNCIAS

ABBAD, Gardenia S.; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Aprendizagem humana em organizações do trabalho. In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antônio V. B. (Orgs.) **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Cap. 6, p. 244-284.

ALJADEFF-ABERGEL, Elian; PETERSON, Stephanie M.; WISKIRCHEN, Rebecca R.; HAGEN, Kristin K.; COLE, Mariah L. Evaluating the temporal location of feedback: providing feedback following performance vs. prior to performance. **Journal of Organizational Behavior Management**, v. 37, n. 2, p. 171-195, 2017.

ALOI, Pedro E. P.; HAYDU, Verônica B.; CARMO, João dos S. Motivação no ensino e aprendizagem: algumas contribuições da Análise do Comportamento. **Revista CES Psicología**, v. 7, n. 2, p. 138-152, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v7n2/v7n2a11.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

ALVERO, Alicia M.; BUCKLIN, Barbara R.; AUSTIN, John. An objective review of the effectiveness and essential characteristics of performance feedback in organizational settings (1985-1998). **Journal of Organizational Behavior Management**, v. 21, n. 1, p. 3-29, 2001.

AMESTOY, Simone C.; BACKES, Vânia Marli S.; TRINDADE, Letícia L.; CANEVER, Bruna P. Produção científica sobre liderança no contexto da enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 46, n. 1, p. 227-233, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v46n1/v46n1a30.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

ASSINI, Luciana C. **Classes de comportamentos profissionais do psicólogo constituintes da classe “prevenir comportamentos-problema”**. 2011. 209f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95346/297825.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

AVOLIO, Bruce J.; WALUMBWA, Fred O.; WEBER, Todd J. Leadership: current theories, research, and future directions. **Annual Review of Psychology**, v. 60, n. 1, p. 421-449, 2009.

BALCAZAR, Fabricio; HOPKINS, Bill L.; SUAREZ, Yolanda. A critical, objective review of performance feedback. **Journal of Organizational Behavior Management**, v. 7, n. 3-4, p. 65-89, 1985.

BECHTEL, Nathan T.; MCGEE, Heather M.; HUITEMA, Bradley E.; DICKINSON, Alyce M. The effects of the temporal placement of feedback on performance. **The Psychological Record**, v. 65, n. 3, p. 425-434, 2015.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. especial, p. 31-43, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a05v7esp.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

_____; ABBAD, Gardênia S.; MOURÃO, Luciana. Modelos de avaliação e aplicação em TD&E. In: ABBAD, Gardênia S. et al. (Orgs.) **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2012. Cap. 1, p. 20-35.

BOTOMÉ, Sílvio P. **Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento**. 1981. 279f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) - Programa de Pós-graduação em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

_____. Análise de objetivos terminais: uma proposta de procedimento. In: CORTEGOSO, Ana L.; COSER, Danila S. **Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 80-101.

BRANDÃO, Hugo P.; BORGES-ANDRADE, Jairo E.; GUIMARÃES, Tomás de A. Desempenho organizacional e suas relações com competências gerenciais, suporte organizacional e treinamento. **Revista de Administração**, v. 47, n. 4, p. 523-539, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rausp/v47n4/a02v47n4.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2018.

BRANTES, Carolina A. A. **Competências e desenvolvimento de pessoas no setor público: mudanças após o Decreto 5707/2006**. 2012. 119f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19640/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Carolina%20dos%20Anjos%20Almeida%20Brantes.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.416**, de 15 de dezembro de 2006. Dispõe sobre as Carreiras dos Servidores do Poder Judiciário da União; revoga as Leis nºs 9.421, de 24 de dezembro de 1996, 10.475, de 27 de junho de 2002, 10.417, de 5 de abril de 2002, e 10.944, de 16 de setembro de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11416.htm>. Acesso em: 31 out. 2017.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma da nova gestão pública: agora na agenda da América Latina, no entanto... **Revista do Serviço Público**, v. 53, n. 1, p. 5-27, 2002. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/278/284>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRETT DINOVI & ASSOCIATES. **How to give feedback suggested by the Behavior Analyst Certification Board®**. 2018 (09m26s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K6Qeo_UVNU8>. Acesso em: 06 ago. 2019.

CARBONE, Pedro Paulo. Gestão por competência e educação corporativa: caminhos para o desenvolvimento de competências. **Inclusão Social**, v. 7, n. 1, p. 44-55, 2013. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1754/1960>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

CARR, James E.; WILDER, David A.; MAJDALANY, Lina; MATHISEN, David. An assessment-based solution to a human-service employee performance problem: an initial evaluation of the Performance Diagnostic Checklist – Human Services. **Behavior Analysis in Practice**, v. 6, n. 1, p. 16-32, 2013.

CARVALHO, Gislayne de S. “**Estabelecer objetivos de ensino**”: um programa de ensino para capacitar futuros professores. 2015. 441f. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) – Programa de Mestrado em Análise do Comportamento, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2015/12/%E2%80%9CEstabelecer-objetivos-de-ensino%E2%80%9D-um-programa-de-ensino-para-capacitar-futuros-professores.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2017.

CHOI, Eunju; JOHNSON, Douglas A.; MOON, Kwangsu; OAH, Shezeen. Effects of positive and negative feedback sequence on work performance and emotional responses. **Journal of Organizational Behavior Management**, v. 38, n. 2-3, p. 97-115, 2018.

CHRISTOVAM, Ana C. C. **Programa de ensino para autopreparo de pais e professores como agentes de promoção de comportamentos de estudo em crianças**. 2016. 463f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8768/TeseACCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

COLLINS, Doris B.; HOLTON III, Elwood F. The effectiveness of managerial leadership development programs: a meta-analysis of studies from 1982 to 2001. **Human Resource Development Quarterly**, v. 15, n. 2, p. 217-248, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 240**, de 9 de setembro de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Gestão de Pessoas no âmbito do Poder Judiciário. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br//images/atos_normativos/resolucao/resolucao_240_09092016_15092016135414.pdf>. Acesso em: 31 out. 2017.

CORTEGOSO, Ana L.; COSER, Danila S. **Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

DANIELS, Aubrey C. **Bringing out the best in people: how to apply the astonishing power of positive reinforcement**. New & updated ed. New York: McGraw-Hill, 2000.

_____. **Oops! 13 management practices that waste time and money.** Atlanta: Performance Management Publications, 2009.

_____; BAILEY, James S. **Performance management: changing behavior that drives organizational effectiveness.** 5. ed. Atlanta: Performance Management Publications, 2014.

DE LUCA, Gabriel G. **Características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações”.** 2008. 707f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91008/262431.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 nov. 2018.

_____. **Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações”.** 2013. 1575f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122722/322390.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 jun. 2017.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 4, p. 58-102.

DELITTI, Maly; SZTAMFATER, Sílvia. Respeito é bom e eu gosto: devo falar ou é melhor me calar? In: COMTE, Fátima Cristina S.; BRANDÃO, Maria Zilah S. **Falo? Ou não falo?** Expressando sentimentos e comunicando ideias. 2. ed. Londrina: Mecenaz, 2007. Cap. 3, p. 23-27.

DIRKSEN, Julie. **Design for how people learn.** Berkeley: New Riders, 2012.

DUNCAN, Phillip K.; BRUWELHEIDE, Laurence R. Feedback: use and possible behavioral functions. **Journal of Organizational Behavior Management**, v. 7, n. 3-4, p. 91-114, 1985.

DURGIN, Amy; MAHONEY, Amanda; COX, Christophe; WEETJENS, Bart J.; POLING, Alan. Using task clarification and feedback training to improve staff performance in an East African Nongovernmental organization. **Journal of Organizational Behavior Management**, v. 42, n. 2, p. 122-143, 2014.

EBOLI, Marisa. O papel das lideranças no êxito de um sistema de educação corporativa. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 4, p. 118-122, 2005. Disponível em: https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902005000400011.pdf. Acesso em: 26 jul. 2018.

FONSECA, Ana Márcia O.; PORTO, Juliana B.; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Liderança: um retrato da produção científica brasileira. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 19, n. 3, p. 290-310, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v19n3/1415-6555-rac-19-03-00290.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

FORD, John E. A classification system for feedback procedures. **Journal of Organizational Behavior Management**, v. 2, n. 3, p. 183-191, 1980.

FRANKEN, Junior V. **Avaliação da formação específica do psicólogo organizacional e do trabalho a partir daquilo que está proposto nos planos de ensino de disciplinas relacionadas ao seu campo de atuação profissional**. 2009. 145f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92468/275526.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

GARCIA, Murilo P. **Classes de comportamentos constituintes de intervenções de psicólogos no subcampo de atuação profissional de psicoterapia com apoio de cães**. 2009. 362f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92255/266260.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

GAVONI, Paul. **9 tips to giving feedback based on Behavioral Science**. 2019 (11m12s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V3wmXiion14>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

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

GOLDSMITH, Marshall; MORGAN, Howard. Leadership is a contact sport: “the follow-up factor” in management development. **Strategy + Business**, n. 36, p. 71-79, 2004.

GONÇALVES, Valquiria M. **Avaliação da eficiência de um programa de ensino para capacitar estudantes de graduação em Psicologia a “definir variáveis relacionadas a processos comportamentais”**. 2015. 217f. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) – Programa de Mestrado em Análise do Comportamento, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2015/10/Avalia%C3%A7%C3%A3o-da-efici%C3%Aancia-de-um-programa-de-ensino-para-capacitar-estudantes-de-gradua%C3%A7%C3%A3o-em-Psicologia-a-%E2%80%9Cdefinir-vari%C3%A1veis-relacionadas-a-processos-comportamentais.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

HARLEY, Shari. **Giving feedback: 3 funny examples of giving employee feedback.** 2014 (14m39s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=28N2p3smEsw&t=1s>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

HENKLAIN, Marcelo H. O.; CARMO, João S. Contribuições da Análise do Comportamento à Educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 704-723, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n149/16.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

HENLEY, Amy J.; REED, Florence D. D. Should you order the feedback sandwich? Efficacy of feedback sequence and timing. **Journal of Organizational Behavior Management**, v. 35, n. 3-4, p. 321-335, 2015.

JOHNSON, Douglas A.; ROCHELEAU, Jessica M.; TILKA, Rachael E. Considerations in feedback delivery: the role of accuracy and type of evaluation. **Journal of Organizational Behavior Management**, v. 35, n. 3-4, p. 240-258, 2015.

KAISER, Robert B.; MCGINNIS, Jennifer L.; OVERFIELD, Darren V. The how and the what of leadership. **Consulting Psychology Journal: Practice and Research**, v. 64, n. 2, p. 119-135, 2012.

KAWASAKI, Hindira N. **Avaliação da eficiência de um programa de contingências para desenvolvimento de comportamentos da classe “caracterizar comportamentos-objetivo” a profissionais de uma organização não-governamental do campo da Educação.** 2013. 496f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123011>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

KELLER, Fred. Adeus, Mestre! **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 1, n. 1, p. 9-21, 1999. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55451999000100002>. Acesso em: 29 out. 2018.

KIENEN, Nádia; WOLFF, Sabrina. Administrar comportamento humano em contextos organizacionais. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 2, n. 2, p. 11-37, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/6846/6327>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. **Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos.** 2008. 692f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia,

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92016>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

_____; KUBO, Olga M.; BOTOMÉ, Sílvio P. Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. **Acta Comportamentalia**, v. 21, n. 4, p. 481-494, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/43611/39519>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

KUBO, Olga M.; BOTOMÉ, Sílvio P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, v. 5, 2001. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665>>. Acesso em: 29 out. 2018.

LINS, Maria P. B. E.; BORGES-ANDRADE, Jairo E. Expressão de competências de liderança e aprendizagem no trabalho. **Estudos de Psicologia**, v. 19, n. 3, p. 157–238, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v19n3/01.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

LOPES, Carlos Eduardo; ABIB, José Antônio D. O Behaviorismo Radical como filosofia da mente. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 85-94, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16800.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

LUDWIG, Timothy D.; BIGGS, Jay; WAGNER, Sandra; GELLER, E. Scott. Using public feedback and competitive rewards to increase the safe driving of pizza deliverers. **Journal of Organizational Behavior Management**, v. 21, n. 4, p. 75-104, 2001.

LUIZ, Fernanda B. **Classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem de História derivadas de documentos oficiais**. 2013. 238f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123147/323104.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

LUNA, Sergio V. Contribuições de Skinner para a educação. In: PLACCO, Vera M. N. S. (Org.) **Psicologia & educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2002. Cap. 6, p. 145-179.

MAGER, Robert F. **O que todo chefe deve saber sobre treinamento**: um guia para valorizar seu dinheiro aplicado em treinamento. São Paulo: Market Books, 2001.

_____; PIPE, Peter. **Analisando problemas de performance**. São Paulo: Market Books, 2001.

MAHER, Charles A. Training educational administrators in Organizational Behavior Management: program description and evaluation. **Journal of Organizational Behavior Management**, v. 6, n. 1, p. 79-97, 1984.

MANGIAPANELLO, Kathleen A.; HEMMES, Nancy S. An analysis of feedback from a Behavior Analytic perspective. **The Behavior Analyst**, v. 38, n. 1, p. 51-75, 2015.

MARCONI, Maria A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUIS, Bessie L.; HUSTON, Carol J. **Administração e liderança em enfermagem: teoria e prática**. 8.ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

MARTIN, Garry; PEAR, Joseph. **Modificação do comportamento: o que é e como fazer**. 8. ed. São Paulo: Roca, 2009.

MARTINS, Gilberto A.; THEÓFILO, Carlos R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MATOS, Maria Amélia. Análise de contingências no aprender e no ensinar. In: ALENCAR, Eunice S. (Org.) **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992. Cap. 7, p. 141-165.

_____. Carolina Bori: a Psicologia brasileira como missão. **Psicologia USP**, v. 9, n. 1, p. 67-70, 1998. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000100009>. Acesso em: 14 fev. 2019.

_____. Análise funcional do comportamento. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 16, n. 3, p. 8-18, 1999. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v16n3/a02v16n3.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2017.

MATTANA, Paula E. **Comportamentos profissionais do terapeuta comportamental como objetivos para sua formação**. 2004. 224f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88195/209663.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

MIGUEL, Caio Flávio. Uma introdução ao gerenciamento comportamental de organizações. In: DELITTI, Maly. (Org.). **Sobre comportamento e cognição volume 2: a prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental**. Santo André: Arbytes Editora, 1997. Cap. 33, p. 277-287.

_____; GARBI, Giuliano. Assertividade no trabalho: descrevendo e corrigindo o desempenho dos outros. In: CONTE, Fátima Cristina S.; BRANDÃO, Maria Zilah S.

Falo? Ou não falo? Expressando sentimentos e comunicando ideias. 2. ed. Londrina: Mecenias, 2007. Cap. 14, p. 145-156.

MOON, Kwangsu; LEE, Kyehoon; LEE, Kyounga; OAH, Shezeen. The effects of social comparison and objective feedback on work performance across different performance levels. **Journal of Organizational Behavior Management**, v. 37, n. 1, p. 63-74, 2017.

MOSKORZ, Luciana. **Classes de comportamentos profissionais constituintes da classe geral de comportamentos do psicoterapeuta derivadas de um sistema de categorização de comportamentos desse tipo de profissional na interação com o cliente**. 2011. 442f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95801/297664.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 nov. 2018.

NALE, Nivaldo. Programação de ensino no Brasil: o papel de Carolina Bori. **Psicologia USP**, v. 9, n. 1, p. 275-301, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000100058. Acesso em: 30 out. 2018.

NERI, Nayara J. M. **Caracterização da classe geral de comportamentos “Capacitar os liderados a se comportarem de forma produtiva e significativa diante das situações de trabalho com as quais precisam lidar”**: uma contribuição analítico-comportamental. 2017. 188f. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) – Programa de Mestrado em Análise do Comportamento, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2018/04/Caracteriza%C3%A7%C3%A3o-da-classe-geral-de-comportamentos-capacitar-os-liderados-a-se-comportarem-de-forma-produtiva-e-significativa-diante-das-situa%C3%A7%C3%B5es-de-trabalho-com-as-quais-precisam-lidar....pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

OBMNETWORK. **About Organizational Behavior Management (OBM)**. Disponível em: <http://obmnetwork.com/about-the-obm-network/about-organizational-behavior-management-obm/>. Acesso em: 11 dez. 2018.

OLIVEIRA JUNIOR, Nilson José; MENEZES, Nilce O. Desenvolvimento de competência gerencial no setor público: um estudo reflexivo. **Revista de Administração de Roraima**, v. 6, n. 2, p. 346-360, 2016. Disponível em: <https://revista.ufr.br/adminrr/article/view/3520/pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

PALMER, Michael G.; JOHNSON, Merle; JOHNSON, Douglas A. Objective performance feedback: is numerical accuracy necessary? **Journal of Organizational Behavior Management**, v. 35, n. 3-4, p. 206-239, 2015.

PAMPINO JUNIOR, Ralph N.; MACDONALD, Jennifer E.; MULLIN, Jill E.; WILDER, David A. Weekly feedback vs. daily feedback: an application in retail. **Journal of Organizational Behavior Management**, v. 23, n. 2-3, p. 21-43, 2003.

PARK, Jin-A; JOHNSON, Douglas A.; MOON, Kwangsu; LEE, Jaehee. The interaction effects of frequency and specificity of feedback on work performance. **Journal of Organizational Behavior Management**, 2019.

PARSONS, Marsha B.; REID, Dennis H. Training residential supervisors to provide feedback for maintaining staff teaching skills with people who have severe disabilities. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 28, n. 3, p. 317-322, 1995.

PETERSON, Norman. Feedback is not a new principle of behavior. **The Behavior Analyst**, v. 5, n. 1, p. 101-102, 1982.

PROJETO PERIFERIA. **A única revolução possível é dentro de nós! Gandhi**. [S.l.: Fonte Digital, 2004].

PRUE, Donald M.; FAIRBANK, John A. Performance feedback in Organizational Behavior Management: a review. **Journal of Organizational Behavior Management**, v. 3, n. 1, p. 1-16, 1981.

RANTZ, William G.; VAN HOUTEN, Ron. A feedback intervention to increase digital and paper checklist performance in technically advanced aircraft simulation. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 44, n. 1, p. 145-150, 2011.

REED, Florence D. D.; HENLEY, Amy J. A survey of staff training and performance management practices: the good, the bad, and the ugly. **Behavior Analysis Practice**, v. 8, n. 1, p. 16-26, 2015.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

RUMI. **A dança da alma**. [S.l.: s.n.], 2013. Disponível em: <http://www.raph.com.br/tpr/livros/RumiADancaDaAlma_AmostraGratis.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2019.

RUMMLER, Geary A.; BRACHE, Alan P. **Melhores desempenhos das empresas: uma abordagem prática para transformar as organizações através da reengenharia**. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 1994.

RUSSI, Elaini K. **Identificar os comportamentos básicos componentes da classe geral de comportamentos denominada “conduzir veículo motorizado” conforme o Código de Trânsito Brasileiro**. 2016. 620f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47339/R%20-%20D%20->

[%20ELAINI%20KAROLINE%20RUSSI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>](#). Acesso em: 9 dez. 2017.

SALAS, Eduardo; CANNON-BOWERS, Janis A. The science of training: a decade of progress. **Annual Review of Psychology**, v. 52, n. 1, p. 471-499, 2001.

_____; TANNENBAUM, Scott I.; KRAIGER, Kurt; SMITH-JENTSCH, Kimberly A. The science of training and development in organizations: what matters in practice. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 13, n. 2, p. 74-101, 2012.

SAMPAIO, Angelo A. S. Skinner: Sobre ciência e comportamento humano. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 25, n. 3, p. 370-383, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v25n3/v25n3a04.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

SANTOS, José Ricardo V. S.; MOURÃO, Luciana. Impacto do treinamento como variável preditora da satisfação com o trabalho. **Revista de Administração**, v. 46, n. 3, p. 305-318, 2011. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0080210716302072>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

SEMLER, Ricardo. **Você está louco!** Uma vida administrada de outra forma. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

SHAPIRO, Marnie; KAZEMI, Ellie. A review of training strategies to teach individuals implementation of behavioral interventions. **Journal of Organizational Behavior Management**, v. 37, n. 1, p. 32-62, 2017.

SIDMAN, Murray. Aprendizagem-sem-erros e sua importância para o ensino do deficiente mental. **Psicologia**, v. 11, n. 3, p. 1-15, 1985.

SILVA, Wanderley. **O impacto de ações de capacitação na atuação gerencial: um estudo de caso no setor público**. 2008. 167f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/3980>>. Acesso em: 5 out. 2018.

SILVA, Ana L. G. **Classes de comportamentos profissionais de psicólogos ao intervir diretamente sobre fenômenos psicológicos**. 2010. 214f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94254/284320.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SILVA, Adriana Cristina. Educação corporativa: viabilização para empresa competitiva. **Revista de Educação Popular**, v. 13, n. 1, p. 67-74, 2014. Disponível

em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/24672/14614>>.
Acesso em: 18 fev. 2019.

SILVA, Natália L. F. **Classes de comportamentos constituintes da classe geral “mediar conflitos de trabalho no contexto organizacional”**. 2017. 177f. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) – Programa de Mestrado em Análise do Comportamento, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2017/06/Classes-de-Comportamentos-Constituintes-da-Classe-Geral-%E2%80%9CMediar-Conflitos-de-Trabalho-no-Contexto-Organizacional%E2%80%9D.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

SKINNER, Burrhus F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, 1972.

_____. **Ciência e comportamento humano**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SLOWIAK, Julie M.; MADDEN, Gregory J.; MATHEWS, Ramona. The effects of a combined task clarification, goal setting, feedback, and performance contingent consequence intervention package on telephone customer service in a medical clinic environment. **Journal of Organizational Behavior Management**, v. 25, n. 4, p. 15-35, 2005.

SOUZA JUNIOR, Eustáquio José; MIRANDA, Rodrigo L.; CIRINO, Sérgio D. A recepção da instrução programada como abordagem da análise do comportamento no Brasil nos anos 1960 e 1970. **História, Ciências, Saúde**, v. 25, n. 2, p. 449-467, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v25n2/0104-5970-hcsm-25-02-0449.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

TEIXEIRA, Adélia M. S. Ensino individualizado: educação efetiva para todos. In: HÜBNER, Maria Martha C.; MARINOTTI, Miriam. (Orgs.) **Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes**. Santo André: ESETec, 2004. p. 65-101.

THE RACE CLUB. **Starts with Brad Tandy: the leg kick**. 2018 (06m10s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cQfmbysnmus>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

_____. **Velocity meter**. 2018 (03m29s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QYjIQ2poUeQ>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

TODOROV, João C. O conceito de contingência tríplice na análise do comportamento humano. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 1, n. 1, p. 75-88, 1985.

TONET, Helena; REIS, Ana Maria V.; BECKER JUNIOR, Luiz Carlos; COSTA, Maria Eugênia B. **Desenvolvimento de equipes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

TORRES, Rebeca B. M.; GUSSO, Helder L. Efeito de três tipos de conteúdos de feedback no desempenho em tarefa. **Acta Comportamental**, v. 26, n. 1, p. 53-69, 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/63596/55755>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

TOURINHO, Emmanuel Z. Estudos conceituais na Análise do Comportamento. **Temas em Psicologia**, v. 7, n. 3, p. 213-222, 1999. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v7n3/v7n3a03.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Questionário Perfil GovPessoas 2016**: 2º Levantamento de Governança e Gestão de Pessoas – ciclo 2016. Brasília, 2016.

VALADÃO JUNIOR, Valdir M.; BUZZATO, Taiza Rita B.; MEDEIROS, Cintia R. O.; HEINZMANN, Lígia Maria. Formação de competências do gestor público. **Revista Capital Científico**, v. 15, n. 1, p. 60-79, 2017. Disponível em: <<https://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/view/4310/3359>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

VIECILI, Juliane. **Classes de comportamentos profissionais que compõem a formação do psicólogo para intervir por meio de pesquisa sobre fenômenos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em Psicologia e da formação desse profissional**. 2008. 886f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91417>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

VOCÊ S/A. Como são os chefes brasileiros? Mais de 200 mil funcionários responderam. **Você S/A**, 22 mar. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/carreira/como-sao-os-chefes-brasileiros-mais-de-200-mil-funcionarios-responderam/>. Acesso em: 02 ago. 2019.

WIESMAN, Daryl W. The effects of performance feedback and social reinforcement on up-selling at fast-food restaurants. **Journal of Organizational Behavior Management**, v. 26, n. 4, p. 1-18, 2006.

WILLIAMS, Richard L. **Preciso saber se estou indo bem!** Uma história sobre a importância de dar e receber feedback. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

ZANELLA, Liane C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências de Administração/UFSC, 2011.

ZERBINI, Thaís; ABBAD, Gardênia. Transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho: análise crítica da literatura. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 10, n. 2, p. 97-111, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/22212/20149>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

APÊNDICE A – Tradução da fonte de informação (DANIELS; BAILEY, 2014)

Feedback: O Café da Manhã dos Campeões

Feedback é a informação sobre o desempenho que possibilita que uma pessoa modifique o seu comportamento. Nós usamos o termo *desempenho* para descrever os comportamentos, as tarefas e os resultados que produzem um resultado final específico, como um balé, um concerto ou qualquer conjunto de produtos do trabalho. Assim, neste livro, o termo *feedback* se refere ao feedback do desempenho, que é uma condição necessária, mas não suficiente, para a mudança de comportamento. O feedback precisa ser combinado com uma consequência se uma mudança tiver que ocorrer. A combinação de feedback com reforçamento positivo é uma abordagem muito efetiva para melhorar o desempenho em uma vasta gama de aplicações, desde o desempenho em realizar checklist em simuladores de voo (Rantz & Van Houten, 2011), passando pelo manuseio apropriado de instrumentos afiados em uma sala de cirurgia (Cunningham & Austin, 2007) até a melhoria da postura em estações de trabalho com computador (Sigurdsson & Austin, 2008). Como será discutido posteriormente, o feedback normalmente é combinado com outros procedimentos como instruções e elogio para se obter um pacote de intervenção muito efetivo.

As pessoas normalmente usam os termos *informação* e *dados* como se fossem feedback. Entretanto, se as informações ou os dados não dizem à pessoa qual comportamento mudar, isso não é feedback. Muitas organizações possuem inúmeros dados, mas pouco feedback. Por exemplo, ao ouvir que sua taxa de colesterol está em 300, algumas pessoas poderiam responder: “Oh” ou “Isso é bom?” Tais respostas mostram que apenas saber o nível de colesterol de alguém não leva as pessoas a mudarem sua dieta.

Para ser considerada um feedback de desempenho, a informação deve servir a pelo menos duas funções. Primeiro, ela deve te dizer onde você se encontra em relação a algum alvo ou meta. Segundo, a pessoa deve saber o que fazer para melhorar.

“Informações ou dados são feedback apenas se falam que comportamento(s) mudar”.

O valor do feedback

Feedback é uma parte natural da nossa existência. Ele é tão natural que nós tendemos a tomá-lo por certo. Você não pode aprender a andar, falar, escrever, andar de bicicleta, dirigir um carro ou usar um computador sem feedback. De fato, o feedback é essencial para a aprendizagem.

Deficiências de feedback são um dos principais responsáveis por praticamente todos os problemas de baixo desempenho. Pouquíssimas organizações, se é que alguma, dão feedback de desempenho suficiente. Grande parte do que se considera feedback é simplesmente informação. Parte disso advém do fato de que diferentes trabalhos requerem diferentes feedbacks. Uma mudança no preço das ações poderia ser feedback para um executivo, mas seria simplesmente informação interessante ou dados para um gerente de linha. Informações e dados são feedback apenas se você souber que comportamento(s) mudar.

Em suas palestras sobre melhoria da qualidade, Deming perguntava repetidamente: “Como eles poderiam saber?” Ele estava se referindo ao triste fato de que a maior parte das pessoas não tem as informações ou os dados de que precisam para executar um trabalho de qualidade. Gilbert (1978), que ajudou por muitos anos organizações a delinear sistemas de feedback, afirma que sua experiência na indústria, nos negócios e em escolas mostra que fornecer feedback nunca produz menos do que 20 por cento de melhoria no desempenho, usualmente uma mudança de 50 por cento e às vezes melhorias tão altas quanto seis vezes mais.

Gestores quase sempre deixam de considerar que o feedback inadequado pode causar baixo desempenho. Frequentemente, quando alguém descreve uma pessoa como desmotivada, preguiçosa, estúpida ou com necessidade de mais treinamento, o problema pode ser atribuído, em grande parte, à falta de feedback. Um funcionário de uma fábrica, que melhorou a qualidade da produção em mais de 300 por cento depois de receber feedback específico e reforçamento, falou sobre a melhoria: “Eu tenho trabalhado aqui por mais de 20 anos e nunca soube que havia um problema”.

O feedback agora está sendo usado extensivamente na Medicina, nos esportes e nas escolas. Van Houten (1980) dedicou um livro inteiro para documentar e descrever os efeitos do feedback no desempenho acadêmico. Ele descobriu que habilidades de caligrafia, matemática, ortografia, vocabulário e leitura, juntamente com a atenção do aluno, crescem drasticamente com o uso correto do feedback. Van Houten (Rantz & Van Routen, 2011) ampliou este trabalho sobre feedback para mostrar que ele pode ser usado para melhorar a realização de checklists de voo de aeronaves (usando simuladores) de 38 por cento para 100 por cento em apenas algumas tentativas. Além disso, as melhorias foram mantidas até mesmo depois que o tratamento foi retirado.

Em um estudo que buscou melhorar o comportamento de postura correta em estações de trabalho com computadores, Sigurdsson e Austin (2008) mostraram que o feedback, juntamente com o treinamento discriminativo e o automonitoramento, melhorou a postura correta em mais de 90 por cento dos intervalos para a maioria dos participantes em apenas uma ou duas sessões.

Em um estudo muito grande com 82 entregadores de pizza, Ludwig et al. (Ludwig, Biggs, Wagner & Geller, 2001) mostraram que dois importantes comportamentos seguros, uso da seta e parada completa em cruzamentos, poderiam ser elevados em 22 e em 17 por cento em dois diferentes estabelecimentos. Estes resultados foram mantidos na fase de retirada da intervenção do estudo. Um experimento similar com motoristas de entrega de uma organização de serviço social do tipo ‘refeições sobre rodas’ (Nicol & Hantula, 2001) mostrou resultados comparáveis. Neste estudo, feedback de desempenho e estabelecimento de metas foram usados juntos para produzir resultados significativos, que foram replicados usando um delineamento de reversão.

Vários estudos documentam os efeitos do feedback sobre o uso de energia em casa. O aumento do feedback reduz consistentemente o consumo de energia. Por exemplo, em um estudo conduzido por Darley, Seligman e Becker (1979), famílias receberam informações sobre seu uso de eletricidade. Os autores descrevem o processo de feedback como se segue:

Cada dia, nós prevíamos uma taxa de consumo potencial para cada casa, observando a variação de temperatura e projetando quanta energia a casa utilizaria naquele tipo de dia se os residentes seguissem a média do seu padrão de uso nas últimas seis semanas. Após, nós calculávamos o percentual da taxa de consumo potencial efetivamente ocorrida.

O feedback era muito simples: várias vezes durante a semana nós colocávamos números de plástico mostrando o percentual em um suporte de acrílico transparente afixado no portão do quintal de cada família, onde os números poderiam ser facilmente visualizados da cozinha e da sala de estar. Uma pontuação de 80 por cento, por exemplo, significava que o consumo real estava 80 por cento do consumo previsto, um sinal de economia. Uma pontuação de 120 por cento mostrava consumo excessivo.

Os resultados foram muito positivos. Ao longo de um período de três semanas, famílias com feedback usaram 16 por cento menos energia do que um grupo controle de famílias similares que também estavam interessados em economizar energia, mas não receberam feedback frequente e visível.

Estudo de Komaki de uma Liga Infantil de Futebol Americano

Dr. Judi Komaki e F. Barnett (1977) examinaram os efeitos do feedback em um contexto único: um time de futebol americano de uma Liga Infantil. Para melhorar a execução das jogadas, comportamentos desejáveis específicos dos membros individuais do time foram descritos precisamente (*pinpointed*)² e os jogadores receberam feedback ao executá-los. Os meninos envolvidos eram cinco, com nove e dez anos, que jogavam na posição center e nas posições de backfield ofensivo de quarterback, fullback e right/left halfback. Três tipos muito diferentes de jogadas ofensivas que dependiam totalmente da execução dos meninos foram cuidadosamente descritos de forma precisa (*pinpointed*). Todos os comportamentos requeridos para cada jogada foram escritos em detalhes e resumidos em um checklist como aquele na Figura 13.1. Os comportamentos descritos precisamente (*pinpointed*) para uma das jogadas encontra-se também apresentado na Figura 13.1.

Figura 13.1 Descrição dos Estágios para a Jogada A, Option Play

QB Center Exchange =	Na contagem correta, o center passa a bola, isto é, eleva a bola entre suas pernas e rapidamente a coloca nas mãos do quarterback (QB).
QB-RHB Fake =	Com a bola nas mãos, o QB se movimenta rapidamente em direção oposta à linha enquanto o right halfback (RHB) vai em direção ao meio da linha. O QB finge um passe para o RHB, isto é, coloca a bola nas mãos do RHB. No momento em que o RHB se curva e corre abaixado parecendo ter a bola, o QB pega a bola de volta e continua indo em direção oposta à linha.
FB Blocks End =	O fullback (FB) corre em direção ao defensive right end, vigiando sua posição. Dependendo da profundidade em que se encontra o end, o FB bloqueia ou passa por ele. Se o end penetra três jardas (2,7m) além da linha de scrimmage, o FB passa por ele e avança para bloquear outro jogador defensivo. Se o end penetra menos de três jardas, o FB bloqueia-o para longe do QB e o conduz para fora da área da jogada.
QB Decision to Pitch or Keep =	Depois da QB-RHB fake, o QB continua se movendo para trás da linha, vigiando o defensive right end. Se o end passar pelo FB, o QB mantém a bola e avança. Se o end foi bloqueado pelo FB,

² Tendo em vista a inexistência de uma tradução exata para *pinpoint*, o termo está sendo ora traduzido e acrescentado entre parêntesis em inglês, ora mantido em inglês como no texto original. Considera-se que *pinpoint* significa descrever precisamente o comportamento, identificando suas propriedades críticas definidoras.

QB Action =	<p>o QB arremessa, isto é, lança a bola para o LHB e avança para bloquear.</p> <p>Para qualquer decisão que for tomada, os backs devem proceder como descrito. Se o QB decidir manter a bola, ele deve avançar rapidamente, seguindo de perto seus bloqueadores. O LHB deve avançar seguindo o QB. Se o QB decidir arremessar, ele deve lançar a bola para o LHB ligeiramente na frente dele e na altura do peito. O LHB deve se posicionar para a direita e atrás do QB, mantendo os olhos no QB. Uma vez que o LHB pegar a bola, ele deve avançar seguindo seus bloqueadores.</p>
-------------	---

Exemplo de Checklist para a Jogada A, Jogada Opcional			
Comportamento	Tentativas		
1. QB Center Exchange	3	3	3
2. QB-RHB Fake	3	3	3
3. FB Blocks End	3	0	3
4. QB Decision to Pitch or Keep	0	0	3
5. QB Action	3	3	3
% Pontuação	80	60	100
QB-Quarterback	3-Feito corretamente		
RHB-Right Halfback	0-Feito incorretamente		
LHB-Left Halfback			
FB-Fullback			

O feedback foi dado da seguinte maneira. Após cada uma das jogadas selecionadas durante o scrimmage, os meninos corriam até o treinador, que imediatamente mostrava a eles o checklist. Em um relance, os meninos viam o que eles haviam feito corretamente e que erros eles tinham cometido. O treinador elogiava suas execuções corretas e falava para eles como melhorarem seus erros. Antes do uso do checklist, a única coisa que o treinador fazia depois da jogada era gritar com os meninos pelos seus erros.

Os resultados foram drásticos. O desempenho em cada uma das três jogadas melhorou mais do que em 10 vezes o nível anterior! Execuções perfeitas foram de 2 em 84 tentativas para 22 em 89 tentativas. A melhoria do quarterback foi especialmente significativa. Antes da intervenção, ele tomava a decisão correta de lançar ou segurar a bola em apenas 5 de 23 jogadas, enquanto com o feedback ele foi correto 26 de 40 vezes. Antes do feedback, o quarterback nunca realizava com sucesso o quarterback block em 25 tentativas. Durante a fase de feedback, ele fez corretamente 22 de 30 vezes!

(Adaptado de "A Behavioral Approach to Coaching Football: Improving Play Execution of the Offensive Backfield on a Youth Football Team", por J. Komaki e F. Barnett. In: *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1977, Vol. 10, 660. Copyright 1971 pela Society of the Experimental Analysis of Behavior. Inc. Reimpressão com permissão.)

Um livro de Martin e Hrycaiko (1983) deve ser leitura obrigatória para todos os treinadores de atletas. Em uma ampla variedade de esportes e documentos, eles relatam estudos após estudos mostrando as melhorias acima de 1000 por cento sobre a linha de base.

Quando aplicado em contextos médicos, o feedback é denominado *biofeedback* – o processo de fornecer aos pacientes dados em tempo real sobre seu funcionamento fisiológico. Medidas típicas

usadas no biofeedback são frequência cardíaca, pressão sanguínea, temperatura da pele e tensão muscular. Tão incrível quanto parece, as pessoas aprendem como controlar essas e outras funções anteriormente pensadas como incontroláveis sem medicação. Os benefícios médicos e pessoais de aumento do feedback são enormes. Até recentemente, os médicos informavam seus pacientes sobre suas condições apenas em termos mais gerais. Agora, os médicos mais bem informados encorajam seus pacientes a automonitorarem suas próprias condições físicas. Vendas de produtos para ajudar no automonitoramento, como pedômetros, monitores de frequência cardíaca e equipamentos automáticos que medem a pressão sanguínea estão em alta. É fácil perceber a partir dessa vasta gama de exemplos apresentados que o feedback é importante em todas as fases da vida. Essa necessidade de feedback não para quando as pessoas passam pela porta do escritório.

Feedback costuma ser o método menos dispendioso e mais fácil que as pessoas podem usar para começar a melhorar o desempenho. A razão para muitas pessoas não começarem a elevar o uso do feedback como uma solução para problemas de desempenho é que elas tentaram no passado e não funcionou.

Duas razões para essa falha são: primeiro, as pessoas normalmente não conseguem diferenciar feedback de informações e dados; segundo, elas não entendem as condições que tornam o feedback mais efetivo.

Em uma revisão abrangente de pesquisas sobre feedback de desempenho, Balcazar, Hopkins e Suarez (1985) concluíram o seguinte:

1. O feedback sozinho não melhora o desempenho de maneira uniforme.
2. Acrescentando recompensas e/ou procedimentos de estabelecimento de metas ao feedback melhora a consistência dos seus efeitos.
3. Algumas características do feedback são mais consistentemente associadas com a melhoria do desempenho do que outras.

Colocar um gráfico na parede ou ter o gráfico do desempenho de alguém relativo a alguma variável não garantirá a melhoria. Um número de critérios determina se o feedback será efetivo e, quando esses critérios são levados em conta no delineamento de um sistema de feedback, a melhoria do desempenho que se segue irá surpreender até o mais experiente gestor. O restante deste capítulo irá detalhar os fatores a serem considerados no delineamento de um sistema de feedback efetivo.

“O aperfeiçoamento de fato de desempenho ocorre somente se o reforçamento está associado com o desempenho aperfeiçoado, isto é, o reforçamento causa o aperfeiçoamento associado com o feedback”.

A relação entre antecedentes, feedback e reforçamento

O feedback vem de várias formas. Nossos cinco sentidos nos fornecem feedback constante do nosso ambiente. Entretanto, no ambiente de trabalho, nós dependemos principalmente de dois sentidos: visão e audição. Nós podemos ouvir do chefe que o índice de atendimento ao cliente está abaixo do mês passado. Ao mesmo tempo, nós podemos ver um gráfico mostrando uma queda na taxa de desempenho nos últimos cinco dias. Ainda é possível que nenhum desses eventos modificarão o desempenho.

“O feedback sozinho não muda o desempenho; ao contrário, o desempenho muda por causa das consequências diretamente associadas com o feedback”.

Nós podemos escolher ignorar o feedback e não usá-lo para melhorar o desempenho embora nós pudéssemos se quiséssemos. A verdadeira melhoria no desempenho ocorre apenas se o reforçamento está associado com o desempenho aperfeiçoado, ou seja, o reforçamento causa a melhoria associada com o feedback.

Em quase todo o caso em que as pessoas não têm recebido feedback sistemático do desempenho, o acréscimo do feedback produz melhoria imediata. Para a maior parte das pessoas, parece que o desempenho melhorou como um resultado direto do feedback.

Um dos problemas ao avaliar o papel do feedback no desempenho é que a apresentação de feedback está normalmente associada com alguma afirmação avaliativa; essas afirmações, quer positivas ou negativas, verbais ou escritas, tendem a *eleva*r o desempenho.

Se os comentários forem positivos, o desempenho usualmente aumenta por causa do reforçamento positivo. Se os comentários forem negativos, o desempenho usualmente aumenta por causa do reforçamento negativo³.

Feedback sozinho não muda o desempenho; em vez disso, o desempenho muda por causa das consequências diretamente associadas com o feedback ou por causa das *consequências* esperadas no futuro. Se não há consequências associadas com o feedback, o desempenho não irá melhorar ou, se melhorar, a melhoria será somente temporária.

Quando Balcazar et al. (1985) compararam estudos envolvendo 1) feedback sozinho, 2) feedback e consequências, 3) feedback e estabelecimento de metas, eles descobriram que feedback sozinho produziu o nível mais baixo de efeitos consistentes. Feedback é mais efetivo quando é um estímulo discriminativo (S^d) para reforçamento positivo. Em outras palavras, se o reforçamento positivo estiver consistentemente associado com melhorias no desempenho, o feedback adquire propriedades de reforço condicionado. Quer dizer, ver a melhoria torna-se reforçador para a pessoa. Da perspectiva organizacional, isso é altamente desejável, pois muito mais reforçamento ocorrerá sob essas condições do que se todo o reforçamento dependesse da presença do supervisor ou do gestor. É claro que isso significa que tem que haver uma história de pareamento de feedback com reforçamento se as pessoas forem participar no processo de reforçamento.

Em um estudo sobre o efeito de consequências do feedback individual no comportamento, Ilgen, Fisher e Taylor (1979) afirmaram que a efetividade do feedback depende da extensão na qual ele funciona para levar o indivíduo a antecipar a recompensa. Eles também disseram que a simples conclusão de que o aumento do feedback leva a um aumento da motivação é questionável. Eles prosseguem, sugerindo que o feedback e o reforçamento são dois conceitos bem diferentes e que o aumento da motivação é atribuível ao reforçamento, não ao feedback.

Um estudo de Loewy e Bailey (2007) separou o feedback do estabelecimento de metas e do elogio pelo gestor em um estudo para melhorar o acolhimento ao cliente em uma grande loja do ramo de reformas de casas. Após um período de linha de base de aproximadamente um mês, os resultados mostraram que os acolhimentos estavam abaixo das expectativas dos gestores. Feedbacks gráficos

³ Nota: Comentários negativos poderiam ser reforçadores positivos e comentários positivos poderiam ser reforçadores negativos: dependendo de como eles são pareados com reforçamento e evidenciado por como eles afetam o comportamento da pessoa!

colocados na parte de trás da loja próximos ao relógio de ponto mostraram mais do que o dobro de acolhimentos ao cliente em uma loja. O efeito teve vida curta e durou apenas duas sessões antes que os acolhimentos caíssem de volta aos níveis da linha de base. Quando o feedback foi pareado com o estabelecimento de metas e com o elogio do gestor, os comportamentos-alvo novamente melhoraram (embora não tão altos), mas o efeito modesto foi mantido até o final do estudo. Loewy e Bailey concluíram: “Uma possibilidade é a falta de consequências efetivas ligadas à administração do feedback gráfico”.

Feedback é necessário, mas longe de uma condição suficiente para maximizar o desempenho.

Características do feedback efetivo

Feedback é um conceito aparentemente simples. Porém, um número de fatores tende a elevar sua efetividade. Dez deles encontram-se apresentados abaixo.

1. Informação específica
2. Informação sobre um desempenho que a pessoa controle
3. Imediatamente após o desempenho, se não durante
4. Individualizado
5. Automonitorado quando possível
6. Se não for automonitorado, entregue pela pessoa no comando
7. Focado na melhoria
8. Facilmente compreensível
9. Gráfico
10. Usado como antecedente para reforçamento

1. Dar informação específica sobre como fazer. *Específica* aqui significa que a pessoa deveria saber exatamente quais comportamentos mudar quando elas olham para o gráfico. Um gráfico do departamento de qualidade pode não ser feedback para muitas pessoas, pois elas não saberão o que fazer diferente para melhorar a qualidade quando verem os dados. Mas elas saberão se você quebrar os dados em aspectos particulares da qualidade, como número de documentos processados sem erro, número médio de cópias entre chamadas de serviço (técnicos de serviço de copiadora), tempo de execução da máquina, número de metros quadrados lixados por lixadeira (fábrica de móveis), ou percentual de borrachas de vedação de portas instaladas corretamente na primeira vez (montadora de automóveis). Quando estiver planejando o feedback, é uma boa ideia testar com algumas pessoas para ver se elas sabem o que fazer quando os dados sobem ou descem.

2. Dar feedback sobre um desempenho que a pessoa possa controlar. Há dois aspectos dessa característica. Primeiro, o desempenho precisa ser algo que as pessoas possam fazer por elas mesmas. Embora isso pareça óbvio, este princípio é frequentemente violado. Por exemplo, em uma fábrica de móveis, os funcionários foram encarregados de reduzir a quantidade de dinheiro gasto com a manutenção da empilhadeira todo mês. Um gráfico foi colocado na parede e todo mundo via coisas para reduzir a conta da manutenção. Eles ficaram extremamente desapontados quando a figura para o primeiro mês mostrou um aumento acima da linha de base. O que eles fizeram de errado? A empresa que consertava o equipamento teve um aumento nos preços naquele mês. O problema foi resolvido quando eles mudaram o *pinpoint* para o percentual de itens de manutenção de rotina cumpridos no horário. Em qualquer momento em que você usar dados financeiros para feedback sobre o desempenho, você provavelmente violará a questão do controle.

Um outro aspecto do controle a ser considerado é se a pessoa tem o conhecimento e a habilidade para melhorar o desempenho. Se a pessoa não foi treinada ou teve um treinamento fraco, o feedback (não importa quão específico) será inefetivo mesmo que o desempenho esteja tecnicamente sob o controle

da pessoa. Este seria um exemplo no qual a pessoa *não pode fazer* ao invés de *não vai fazer* (Mager & Pipe, 1999; Capítulo 7).

As mesmas considerações apresentadas sobre controle tais como obstáculos, ferramentas ou permissão, que foram discutidas no Capítulo 5 (*pinpointing*), são apropriadas.

3. Dar feedback imediato. Em tarefas repetitivas, projetos de trabalho e outras atividades em andamento, a regra geral para feedback é essa: *quanto antes, melhor*. O feedback por hora daria às pessoas mais oportunidades de mudar seu desempenho do que o faria o feedback semanal. Mesmo em um tempo em que computadores podem processar milhões de bits de informação por segundo, o feedback de desempenho está usualmente na era das trevas quando se trata do tempo de atraso entre o desempenho e o feedback. Não somente é quase impossível receber feedback diário, como também muitas organizações obtêm seus dados mensais uma semana ou mais após o período de desempenho mensurado ter terminado.

Feedback diário é recomendado sempre que possível, mas feedback semanal é aceitável. Em um estudo sobre a prevenção de lesões nas costas, Alavosius e Sulzer-Azaroff (1990) descobriram que dar feedback imediato de levantamento adequado produziu resultados em dois dias, enquanto o feedback semanal necessitou de várias semanas antes de ter sido observada uma mudança de desempenho.

Os achados mostram claramente que o feedback mensal está raramente associado com melhorias consistentes. Embora os dados mensais podem ser interessantes e até agradáveis, eles não podem ser o único feedback que as pessoas recebem.

“O tempo ótimo do feedback para estabelecer um novo comportamento é imediatamente antes da próxima oportunidade para responder ao invés do feedback usual após a resposta”.

Quando o feedback é dado para melhorar a qualidade do desempenho (chamado feedback formativo por Tosti, 1987), as pesquisas indicam que o melhor momento para o feedback não é imediatamente após a sessão ou o desempenho, mas imediatamente antes da próxima sessão ou desempenho. Brewer (1989) conduziu um estudo no qual aprendizes recebiam feedback de seu desempenho em um programa de treinamento de entrevistas. Três condições de feedback foram examinadas: imediatamente antes das sessões, imediatamente depois das sessões e sem feedback. Os resultados mostraram um desempenho significativamente melhor para o *feedback antes do grupo* quando comparado com o *feedback depois do grupo*. Veja a Figura 13.2. Validação adicional desses achados é fornecida por Roberts (1997). Sua pesquisa mostrou que o momento ótimo do feedback para estabelecer um novo comportamento é imediatamente antes da próxima oportunidade para responder ao invés do feedback usual após a resposta. Veja a Figura 13.3. Ela também descobriu que, no momento em que a complexidade das tarefas de aprendizagem aumenta, os resultados são mais expressivos em favor da condição de *feedback antes*. A regra é como se segue: *Dê feedback positivo após o desempenho e feedback corretivo antes do próximo desempenho*.

4. Individualize o feedback. O feedback é mais útil quando se baseia no desempenho do indivíduo. Quando você tem um feedback individual, muitas outras características do feedback efetivo são facilmente encontradas. O feedback sobre o desempenho individual tem mais chances de ser específico, sob controle da pessoa, automonitorado, imediato e facilmente compreensível.

Entretanto, em muitos exemplos, medidas individuais não existem. Em tais casos, a regra é fornecer feedback para o menor grupo possível. Se três pessoas operarem certa máquina como uma equipe, o feedback deveria ser sobre o desempenho da equipe. Se duas pessoas trabalham em um projeto e seu

desempenho individual não é medido, dê feedback sobre o status do projeto. Quando fornecer feedback para qualquer grupo, não importa quão pequeno, você sempre correrá o risco de reforçar o trabalho daqueles que não estão contribuindo com sua parte justa. É claro que, nessas situações, você quer focar nos comportamentos dos indivíduos de forma que você saberá o que está reforçando.

Mesmo que você possa dar feedback individual, você deveria também dar o feedback grupal. Feedback para equipe, tripulação, seção, turno e departamento é sempre apropriado. De fato, o feedback grupal eleva consideravelmente as oportunidades de reforçamento em relação àquelas fornecidas pelo feedback individual. Com o feedback grupal, supervisores, gestores, pares e até mesmo visitantes podem se tornar parte do sistema de reforçamento. Em outras palavras, sempre dar ambos, feedback individual e grupal, sempre que possível. Encontra-se, a seguir, a regra de ouro: *Feedback individual deveria ser dado de forma privada; feedback grupal é mais comumente apresentado publicamente.*

5. Encoraje o desempenho automonitorado. Quando o feedback é dado no nível individual, normalmente é possível que as pessoas mensurem seu próprio desempenho, desse modo possibilitando que o feedback seja imediato. O feedback imediato permite que a pessoa ajuste seu desempenho antes de desviar muito do nível desejável. Organizações que usam sistemas de Controle de Processos Estatísticos sublinham exatamente esse ponto. As pessoas constantemente monitoram os processos a fim de agir e fazer os ajustes necessários para manter os processos sob controle.

Novamente, a imediatividade é certa se os funcionários coletam os dados. Se eles dependem de outra pessoa para fornecer o feedback, ele não será imediato. Todavia, o feedback do supervisor parece ter algumas vantagens. Os dados apresentados por Balcazar et al. (1985) indicam que o feedback fornecido por supervisores ou gestores produziram resultados mais consistentes do que o feedback autogerado. Após interpretação, os autores pontuaram o seguinte: o feedback fornecido por supervisores pode ser mais provável de ser associado com reforçamento ou punição. Colocando o feedback nas mãos do supervisor pode aumentar a probabilidade de que o reforçamento seja contingente ao comportamento desejável.

Automonitoramento é especialmente valioso para novos empregados. Quão antes eles souberem se eles estão certos ou errados, mais rapidamente eles aprenderão o trabalho. Além disso, se o supervisor parecia reforçamento com automonitoramento, isso prepara a pessoa para posteriormente ter sucesso no trabalho. Isso também torna o aprendiz menos dependente do supervisor para o feedback, o que ajuda ambos a serem mais eficientes.

Uma objeção típica ao automonitoramento é que as pessoas falsificam os dados. Uma vez que elas sabem que o chefe olhará para os dados que elas mantêm, elas registrarão informações que façam elas parecerem bem.

Se as pessoas falsificam os dados, significa que os dados foram usados principalmente para puni-las no passado. A experiência de muitas pessoas foi de que seus chefes ignoraram os dados quando eles apareceram na média ou de melhor desempenho e usaram os dados como uma forma de ameaçar ou criticar se o desempenho estava abaixo da média.

Se as pessoas têm essa história, é melhor não começar a dar feedback por meio de automonitoramento. O feedback precisa ser primeiramente estabelecido como um antecedente para reforçamento. Normalmente é necessário usar uma combinação de reforçadores sociais e tangíveis para acabar com associações negativas que as pessoas fazem relativas a serem mensuradas. Frequentemente, quando o feedback já foi estabelecido como um antecedente para reforçamento, as pessoas entusiasmadamente mantêm os seus próprios gráficos.

Em razão da história negativa que muitas pessoas experienciaram com mensuração de desempenho, ao ver pessoas em automonitoramento, é normalmente aconselhável reforçar o registro preciso ao invés da mudança de desempenho. O registro preciso é fácil de mensurar e fácil de reforçar. Ele garante que as primeiras experiências com feedback estarão associadas com reforçamento positivo. Depois que o registro preciso foi alcançado, você pode voltar-se para reforçar melhorias nos dados.

6. Se não for automonitorado, o feedback deve ser coletado e fornecido pela pessoa que está no comando. Quando o feedback não puder ser automonitorado, a pessoa no comando deve coletá-lo e fornecê-lo. Pode ser o chefe da pessoa, o líder do grupo ou da equipe, o professor, o treinador, os pais etc. O feedback não deveria ser registrado ou fornecido por assistentes, funcionários ou por qualquer outra pessoa que não esteja em posição de liderança. O fornecimento de feedback às pessoas é uma das responsabilidades principais de um gestor ou supervisor e não deveria ser delegada a outros. Se gestores e supervisores têm que tornar os funcionários bem-sucedidos, então eles precisam aceitar o fato de que fornecer feedback e reforçamento está entre as mais importantes das suas funções.

Quando o automonitoramento não é possível, o gestor ou o supervisor deveria monitorar os dados e fornecer feedback por quatro razões. Primeira, quando o gestor ou o supervisor gasta tempo para registrar e fornecer feedback pessoalmente, passa a mensagem de que a informação é importante. Consequentemente, esse feedback em particular é mais importante do que muitos outros números que a pessoa verá durante o curso do seu dia de trabalho.

Segunda, quando gestores e supervisores coletam e fornecem o feedback, as pessoas passam a saber que seu chefe sabe como elas estão se saindo. Considerando que o foco é positivo, as pessoas ficam mais propensas a sentir que o chefe se importa com elas e com seu desempenho. É claro que, no processo de fornecer feedback, a conversa com o chefe frequentemente confirma essa sensação.

A terceira razão para gestores e supervisores coletarem e fornecerem feedback é que, no momento em que registra os dados, o chefe aprende mais sobre os dados do que se alguém fizesse por ele. E quarta, se o chefe registra os dados, ele estará mais propenso a reforçar do que se alguém registrasse os fatos e as figuras.

Novamente, a razão mais convincente para um gestor ou um supervisor registrar e fornecer feedback sobre o desempenho vem da pesquisa de Balcazar et al. (1985). Eles afirmam: "O feedback fornecido por supervisores e gestores foi mais frequentemente associado com efeitos consistentes do que o feedback de qualquer outra fonte para o qual números adequados de experimentos foram conduzidos" (p. 81).

7. Foco na melhoria. O tipo mais frequente de feedback que as pessoas recebem sobre seu desempenho é acerca do que elas estão fazendo errado. De fato, quando ao alguém diz: "Eu preciso de te dar um feedback", a maior parte das pessoas não espera um discurso sobre os seus pontos fortes pessoais. Usualmente esse tipo de feedback gira em torno do que você deveria parar, deixar, evitar ou conter-se de fazer. Isso aponta para suas falhas e para suas omissões.

Dados de desempenho na maioria das organizações são consistentes com essa filosofia. Nós contamos refugo, falhas, erros, acidentes e absenteísmo. É claro que a maior parte desses *pinpoints* violam o Teste do Homem Morto (Capítulo 5) e, como tal, estão sujeitos a todos os problemas associados a ele. É, pois, muito melhor dar feedback sobre dias de trabalho, taxa de produção, percentual de pedidos processados corretamente e percentual de comportamentos de trabalho seguros. Você deveria focar nos comportamentos que produzirão uma solução ao invés dos comportamentos que representam o problema. É por isso que nós mudamos o foco para os aspectos positivos do desempenho, como dias de trabalho, ao invés de negativos, como dias faltados no trabalho.

Entretanto, há outra razão determinante para monitorar os *pinpoints* descritos de forma positiva. Ela tem a ver com o reforçamento. O feedback de *pinpoints* descritos de forma negativa é um antecedente natural para você punir ou usar reforçamento negativo, já que você deseja reduzir a frequência dos comportamentos indesejáveis. Por outro lado, quando você foca no que você quer e reconhece os comportamentos desejáveis que você vê, você está mais propenso a fornecer reforçamento positivo já que você está recebendo mais daquilo que você deseja.

O uso de *pinpoints* positivamente descritos também irá afetar a linguagem que você usa. Quando você foca em um problema de desempenho e você vê a melhoria, uma resposta comum quando questionado sobre o desempenho é: “Não é tão mal”. Essa afirmação significa que você está satisfeito? Por exemplo, imagine seu chefe dizendo: “Os refugos estão 10 pontos percentuais abaixo. Você não está se saindo tão mal nessa semana quanto você estava na semana passada”. Isso é de certa forma parecido com o executivo com o qual nós trabalhamos cujo maior elogio era: “Você não me desagradou”. Essa provavelmente não é uma afirmação reforçadora. Se, ao invés disso, o chefe dissesse: “A qualidade melhorou 10 pontos percentuais nessa semana sobre a semana passada”, as pessoas achariam mais reforçadora e estariam mais dispostas a fazerem melhorias na próxima semana.

Uma dica para saber se você está violando a orientação de *pinpoint* positivo é a direção da melhoria no gráfico de feedback. Se, para indicar melhoria, a linha do seu gráfico vai para baixo, você provavelmente descreveu seu *pinpoint* negativamente. A solução é não simplesmente inverter o gráfico, mas descrever seu *pinpoint* em termos positivos, de forma que seu gráfico possa refletir uma tendência ascendente.

8. Faça com que seu feedback seja facilmente compreendido. O feedback que não é compreendido não é de fato um feedback. Se as pessoas não entendem o feedback, é improvável que elas saibam o que fazer para ter uma melhoria. Embora o feedback possa ser compreendido pela pessoa que está apresentando-o, essa pessoa precisa ter certeza de que ele seja compreendido pela pessoa que o está *recebendo*. Isso é particularmente importante quando se dá feedback em forma de pontuações compostas, tais como índices, checklists e matrizes.

É uma boa ideia, ao menos no início, que os supervisores e gestores apresentem o feedback pessoalmente. Dessa forma você pode ver as respostas das pessoas e perguntar se elas entendem os dados. Você pode também verificar se as pessoas sabem o que fazer para melhorar, pedindo a elas para explicar para você ou para outra pessoa na sua presença. Outra forma de evitar a confusão é possibilitar que as pessoas criem a sua própria forma de feedback.

9. Represente seu feedback por meio de gráfico. Algo que as pessoas consigam ver na forma de figura é usualmente melhor do que descrições orais ou escritas de quão bem elas estão de desempenhando. Tenha em mente que a figura vale milhares de palavras. É por isso que o feedback é mais efetivo quando apresentado por meio de gráfico. Em mais de 35 anos de aplicações de PM, gráficos têm sido um dispositivo consistentemente mais efetivo para dar feedback. Isso não é um acaso, pois, quando o gráfico sobe, assim também o faz o reforçamento. Em escolas, casas e ambientes de trabalho, quando alguém utiliza gráficos de desempenho, este tem mais chance de melhorar, pois, na maioria dos casos, gráficos são um antecedente para reforçamento.

10. Feedback deveria ser um antecedente para reforçamento. Este tópico, discutido ao longo deste capítulo, deve ser enfatizado. O feedback apresentado sem reforçamento irá, sob a melhor das circunstâncias, perder eventualmente sua capacidade de manter ou melhorar o desempenho. Se você não tem um plano para reforçar a melhoria antes de começar a dar feedback, a probabilidade é de que você eventualmente terá somente um nível mínimo de desempenho.

Uma das formas mais efetivas de alcançar o desempenho ótimo é usar feedback temático unido ao reforçamento temático. Quando você cria uma representação visual de sucesso ligada a um reforçador temático, como as placas de carro do Top Gun, as pessoas ficam mais propensas a fazer com que feedback/reforçamento se associem. Nossos clientes usaram temas de feedback como corrida de carros, escalada de montanha, banco imobiliário e bingo para mostrar às pessoas suas metas, suas linhas de base e seus progressos.

Temas levam as pessoas a falar e reforçar umas às outras usando uma base comum para medir o progresso e o sucesso de indivíduos e grupos. Quando todo mundo enxerga uma meta comum como um antecedente para o sucesso, o feedback em progresso passa a ter um significado e um impacto positivo. É por isso que fazer gráficos baseados em um tema comum é muito efetivo.

O segredo, como gestor ou supervisor, é apresentar gráficos de desempenho que realmente tenham importância para a organização. Depois, você precisa parear tendências positivas no gráfico com reforçamento se é para os dados terem algum efeito sobre o comportamento. Suas ações irão, por sua vez, fazer dos gráficos um antecedente para o reforçamento dos outros.

Como Balcazar et al. (1985) afirmaram:

... a evidência sugere que as melhores apostas são combinar o feedback representado graficamente ao menos uma vez por semana com recompensas tangíveis. Oitenta por cento dos estudos com efeitos conhecidos que aplicaram essas características foram consistentemente efetivos independentemente de procedimentos de estabelecimento de metas terem sido adicionalmente usados (p. 84).

Isso não significa que o reforçamento tangível precisa ser administrado ao menos uma vez por semana, mas simplesmente que o feedback, quando pareado com o reforçamento, tanto tangível quanto social, produz o melhor efeito.

Resumo

Nós nos referimos a feedback como o “Café da Manhã dos Campeões” considerando que ele transforma indivíduos normais em poderosos agentes de mudança. Gestores e supervisores que utilizam o feedback corretamente podem transformar seus funcionários médios em membros bem-sucedidos da equipe. Aqueles funcionários terão muita motivação, serão altamente produtivos e terão pouquíssimas chances de se ferirem já que seu comportamento seguro estará finamente ajustado.

Pesquisas sobre feedback desde os anos 1970 mostram que o fornecimento de feedback em conformidade com as orientações deste capítulo pode elevar rotineiramente o desempenho em 20 a 50 por cento e até mais em algumas circunstâncias. O feedback funciona melhor quando é um SD para algum reforçador; se não há consequência, o feedback simplesmente se torna informação e será classificado como um estímulo neutro. Algumas das orientações mais importantes para usar o feedback incluem: fornecer feedback individual sobre o desempenho que a pessoa pode controlar e fornecer feedback imediatamente após o desempenho. Possibilite que o indivíduo se automonitor, se possível, apresente feedback gráfico de uma forma facilmente compreensível e, é claro, intermitentemente, acompanhe o feedback com um reforçador para a pessoa.

APÊNDICE B – Classes de comportamentos identificadas, derivadas e registradas no Protocolo 1

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes	
<i>Feedback é a informação sobre o desempenho que possibilita que uma pessoa modifique o seu comportamento.</i>	-informação sobre o desempenho	-fornecer informação sobre o desempenho	-pessoa modifica o seu comportamento	
	Nº	Nome da classe de comportamentos		
	1	Fornecer informação sobre o desempenho que aumente as chances de modifica-lo.		

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes	
<i>Feedback é a informação sobre o desempenho que possibilita que uma pessoa modifique o seu comportamento.</i>	-desempenho de uma pessoa	-identificar aspectos relevantes do desempenho	-informação sobre o desempenho	
	Nº	Nome da classe de comportamentos		
	2	Identificar aspectos relevantes do desempenho.		

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes	
Nós usamos o termo desempenho para descrever os comportamentos, as tarefas e os resultados que produzem um resultado final específico , como um balé, um concerto ou qualquer conjunto de produtos do trabalho.	-necessidade de dar feedback	-definir desempenho em termos de comportamentos, tarefas e resultados que produzem um resultado final específico	-desempenho definido em termos de comportamentos, tarefas e resultados -aumento das chances de dar feedback apropriadamente	
	Nº	Nome da classe de comportamentos		
	3	Definir desempenho em termos de respostas e resultados.		

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes	
Assim, neste livro, o termo feedback se refere ao feedback do desempenho , que é uma condição necessária, mas não suficiente, para a mudança de comportamento.	-necessidade de mudança de comportamento	-identificar feedback de desempenho enquanto condição necessária, mas não suficiente, para a mudança de comportamento	-aumento das chances de mudança de comportamento	
	Nº	Nome da classe de comportamentos		

	Nº	Nome da classe de comportamentos
	4	Identificar feedback enquanto condição necessária, mas não suficiente, para a mudança de comportamento.

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
O feedback precisa ser combinado com uma consequência se uma mudança tiver que ocorrer.	<i>-desempenho</i>	-combinar o feedback com uma consequência	-uma mudança de desempenho ocorre - <i>maior probabilidade de aumentar a frequência do desempenho adequado no futuro</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	5	Avaliar a necessidade de combinar o feedback com uma consequência.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
A combinação de feedback com reforçamento positivo é uma abordagem muito efetiva para melhorar o desempenho em uma vasta gama de aplicações, desde o desempenho em realizar checklist em simuladores de voo (Rantz & Van Houten, 2011), passando pelo manuseio apropriado de instrumentos afiados em uma sala de cirurgia (Cunningham & Austin, 2007) até a melhoria da postura em estações de trabalho com computador (Sigurdsson & Austin, 2008).	<i>-necessidade de melhoria do desempenho</i>	-caracterizar a combinação de feedback com reforçamento positivo como uma abordagem muito efetiva para melhorar o desempenho	<i>-aumento da probabilidade de melhoria do desempenho</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	6	Caracterizar a combinação de feedback com reforçamento positivo como uma abordagem muito efetiva para a melhoria do desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Como será discutido posteriormente, o feedback normalmente é combinado com outros procedimentos como instruções e elogio para se obter um pacote de intervenção muito efetivo.	<i>-desempenho</i>	-combinar o feedback com outros procedimentos como instruções e elogio	-um pacote de intervenção muito efetivo
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	7	Avaliar a necessidade de combinar feedback com instruções.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Como será discutido posteriormente, o feedback normalmente é combinado com outros procedimentos como instruções e elogio para se obter um pacote de intervenção muito efetivo.	<i>-desempenho</i>	-combinar o feedback com outros procedimentos como instruções e elogio	-um pacote de intervenção muito efetivo
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	8	Avaliar a necessidade de combinar feedback com elogio.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
As pessoas normalmente usam os termos informação e dados como se fossem feedback. Entretanto, se as informações ou os dados não dizem à pessoa qual comportamento mudar, isso não é feedback.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-definir feedback em termos de informações e dados que dizem à pessoa qual comportamento mudar	<i>-feedback definido em termos de informações e dados que dizem à pessoa qual comportamento mudar</i> <i>-aumento das chances de dar feedback apropriadamente</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	9	Definir feedback em termos de informações que dizem à pessoa qual comportamento mudar.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
As pessoas normalmente usam os termos informação e dados como se fossem feedback. Entretanto, se as informações ou os dados não dizem à pessoa qual comportamento mudar, isso não é feedback.	<i>-informações ou dados disponíveis no ambiente de trabalho</i>	-fornecer informações e dados que dizem à pessoa qual comportamento mudar	<i>-aumento da probabilidade de mudança de comportamento</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	10	Avaliar a necessidade de fornecer informações que dizem à pessoa qual comportamento mudar.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
As pessoas normalmente usam os termos informação e dados como se fossem feedback. Entretanto, se as informações ou os dados não dizem à pessoa qual comportamento mudar, isso não é feedback.	<i>-informações e dados disponíveis</i>	-distinguir entre informações e dados que são ou não feedback	<i>-mais provável o uso de informações e dados que são feedback</i>

	Nº	Nome da classe de comportamentos
	11	Distinguir entre informações e dados que são e que não são feedback.

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Para ser considerada um feedback de desempenho, a informação deve servir a pelo menos duas funções. Primeiro, ela deve te dizer onde você se encontra em relação a algum alvo ou meta. Segundo, a pessoa deve saber o que fazer para melhorar.	<i>-informações disponíveis no ambiente de trabalho</i>	-identificar as duas condições para que a informação seja considerada um feedback de desempenho	<i>-mais provável o uso de informações que são feedback de desempenho</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	12	Identificar duas condições para que a informação seja considerada um feedback de desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Informações ou dados são feedback apenas se falam que comportamento(s) mudar.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-definir feedback em termos de informações e dados que falam que comportamento(s) mudar	<i>-feedback definido em termos de informações e dados que falam que comportamento(s) mudar -aumento das chances de dar feedback apropriadamente</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	13	Definir feedback em termos de informações que falam que comportamentos mudar.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Feedback é uma parte natural da nossa existência. Ele é tão natural que nós tendemos a tomá-lo por certo. Você não pode aprender a andar, falar, escrever, andar de bicicleta, dirigir um carro ou usar um computador sem feedback. De fato, o feedback é essencial para a aprendizagem.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-identificar feedback como parte natural da existência e essencial à aprendizagem	<i>-mais provável o uso do feedback</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	14	Identificar o feedback como parte natural da existência e essencial à aprendizagem.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Deficiências de feedback são um dos principais responsáveis por praticamente todos os problemas de baixo desempenho.	-problemas de baixo desempenho	-identificar a manutenção de problemas de baixo desempenho como produto de oferta insuficiente ou inadequada de feedbacks	<i>-aumento da probabilidade de que o feedback seja dado de forma adequada e suficiente</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	15	Identificar a manutenção de problemas de baixo desempenho como produto de oferta insuficiente ou inadequada de feedbacks.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Grande parte do que se considera feedback é simplesmente informação. Parte disso advém do fato de que diferentes trabalhos requerem diferentes feedbacks.	-diferentes tipos de trabalho	-dar feedback de acordo com o tipo de trabalho	<i>-mais chances de que o feedback seja efetivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	16	Avaliar a necessidade de dar feedback de acordo com o tipo de trabalho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Uma mudança no preço das ações poderia ser feedback para um executivo, mas seria simplesmente informação interessante ou dados para um gerente de linha.	-informação disponível no ambiente de trabalho	-identificar que a informação pode ser feedback para uma pessoa, mas não para outra	<i>-diferenciação entre feedback e informação -maior a probabilidade de fornecer feedback e não simplesmente informação</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	17	Identificar que uma informação pode ser feedback para uma pessoa, mas não para outra.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Informações e dados são feedback apenas se você souber que comportamento(s) mudar.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-definir feedback em termos de informação e dados que falam que comportamento(s) mudar	<i>-feedback definido em termos de informação e dados que falam que comportamento(s) mudar</i>
			<i>-aumento das chances de dar feedback apropriadamente</i>

	Nº	Nome da classe de comportamentos
	18	Definir feedback em termos de informações que explicitam que comportamentos mudar.

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Em suas palestras sobre melhoria da qualidade, Deming perguntava repetidamente: “Como eles poderiam saber?” Ele estava se referindo ao triste fato de que a maior parte das pessoas não tem as informações ou os dados de que precisam para executar um trabalho de qualidade.	-informações ou dados necessários	-fornecer informações ou dados necessários	-trabalho de qualidade
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	19	Avaliar a necessidade de fornecer as informações necessárias para promover um trabalho de qualidade.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Gilbert (1978), que ajudou por muitos anos organizações a delinearem sistemas de feedback, afirma que sua experiência na indústria, nos negócios e em escolas mostra que fornecer feedback nunca produz menos do que 20 por cento de melhoria no desempenho, usualmente uma mudança de 50 por cento e às vezes melhorias tão altas quanto seis vezes mais.	-dados estimados sobre o impacto de sistemas de feedbacks	-identificar mudanças produzidas em organizações a partir da implantação de sistemas de feedbacks efetivos	-maiores chances de promover melhoria de desempenho
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	20	Identificar mudanças produzidas em organizações a partir da implantação de sistemas de feedbacks efetivos.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Gestores quase sempre deixam de considerar que o feedback inadequado pode causar baixo desempenho.	-baixo desempenho	-avaliar possíveis decorrências de feedbacks inadequados sobre o desempenho	<i>-aumento das chances de que o feedback seja adequado</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	21	Avaliar possíveis decorrências de feedbacks inadequados sobre o desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Frequentemente, quando alguém descreve uma pessoa como desmotivada, preguiçosa, estúpida ou com necessidade de mais treinamento, o problema pode ser atribuído, em grande parte, à falta de feedback.	-desempenhos inadequados -falta de feedback	-avaliar a inadequação de atribuir a adjetivos pessoais a responsabilidade por desempenhos inadequados	-aumento da probabilidade de uso do feedback para elevar o desempenho
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	22	Avaliar a inadequação de atribuir a adjetivos pessoais a responsabilidade por desempenhos inadequados em contextos em que há falta de feedback.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Frequentemente, quando alguém descreve uma pessoa como desmotivada, preguiçosa, estúpida ou com necessidade de mais treinamento, o problema pode ser atribuído, em grande parte, à falta de feedback.	-desempenhos inadequados -falta de feedback	-avaliar a inadequação de atribuir à falta de treinamento a responsabilidade por desempenhos inadequados	-aumento da probabilidade de uso do feedback para elevar o desempenho
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	23	Avaliar a inadequação de atribuir à falta de treinamento a responsabilidade por desempenhos inadequados em contextos em que há falta de feedback.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Um funcionário de uma fábrica, que melhorou a qualidade da produção em mais de 300 por cento depois de receber feedback específico e reforçamento , falou sobre a melhoria: "Eu tenho trabalhado aqui por mais de 20 anos e nunca soube que havia um problema ".	- problema de desempenho -ausência de feedback	-fornecer feedback específico e reforçamento	-melhoria da qualidade de produção em mais de 300 por cento
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	24	Avaliar a necessidade de combinar feedback com reforçamento.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Van Houten (1980) dedicou um livro inteiro para documentar e descrever os efeitos do feedback no desempenho acadêmico. Ele descobriu que habilidades de caligrafia, matemática, ortografia, vocabulário e leitura, juntamente com a atenção do aluno, crescem drasticamente com o uso correto do feedback.	<i>-necessidade de aperfeiçoar o desempenho</i>	-dar feedback específico para diferentes aspectos constituintes do desempenho	-melhoria das habilidades relacionadas aos aspectos que passam a receber feedback -melhoria de outros comportamentos relacionados ao comportamento-alvo
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	25	Avaliar a necessidade de dar feedback específico a aspectos constituintes do desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Van Houten (1980) dedicou um livro inteiro para documentar e descrever os efeitos do feedback no desempenho acadêmico. Ele descobriu que habilidades de caligrafia, matemática, ortografia, vocabulário e leitura, juntamente com a atenção do aluno, crescem drasticamente com o uso correto do feedback.	<i>-necessidade de aperfeiçoar o desempenho</i>	<i>-avaliar o efeito do feedback sobre outros comportamentos relacionados ao comportamento-alvo</i>	-melhoria das habilidades relacionadas aos aspectos que passam a receber feedback -melhoria de outros comportamentos relacionados ao comportamento-alvo
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	26	Avaliar o efeito do feedback sobre outros comportamentos relacionados ao comportamento-alvo.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Van Houten (Rantz & Van Routen, 2011) ampliou este trabalho sobre feedback para mostrar que ele pode ser usado para melhorar a realização de checklists de voo de aeronaves (usando simuladores) de 38 por cento para 100 por cento em apenas algumas tentativas. Além disso, as melhorias foram mantidas até mesmo depois que o tratamento foi retirado.	<i>-informações sobre o desempenho</i>	-dar feedback sobre desempenhos específicos	-melhoria de 38% para 100% no desempenho -melhoria mantida mesmo após a retirada do feedback
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	27	Avaliar a necessidade de dar feedback sobre desempenhos específicos.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Van Houten (Rantz & Van Routen, 2011) ampliou este trabalho sobre feedback para mostrar que ele pode ser usado para melhorar a realização de checklists de voo de aeronaves (usando simuladores) de 38 por cento para 100 por cento em apenas algumas tentativas. Além disso, as melhorias foram mantidas até mesmo depois que o tratamento foi retirado.	<i>-necessidade de melhoria do desempenho</i>	-identificar os efeitos da aplicação de feedback sobre desempenhos específicos	<i>-aumento da probabilidade de uso de feedback específico</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	28	Identificar os efeitos da aplicação de feedback sobre desempenhos específicos.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Em um estudo que buscou melhorar o comportamento de postura correta em estações de trabalho com computadores , Sigurdsson e Austin (2008) mostraram que o feedback, juntamente com o treinamento discriminativo e o automonitoramento, melhorou a postura correta em mais de 90 por cento dos intervalos para a maioria dos participantes em apenas uma ou duas sessões.	<i>-necessidade de melhorar o desempenho</i>	-aplicar feedback, treinamento discriminativo e automonitoramento	<i>-melhoria do desempenho em mais de 90 por cento para a maioria dos participantes em apenas uma ou duas sessões</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	29	Avaliar a necessidade de aplicar feedback, treinamento discriminativo e automonitoramento para desempenhos específicos.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Em um estudo que buscou melhorar o comportamento de postura correta em estações de trabalho com computadores , Sigurdsson e Austin (2008) mostraram que o feedback, juntamente com o treinamento discriminativo e o automonitoramento, melhorou a postura correta em mais de 90 por cento dos intervalos para a maioria dos participantes em apenas uma ou duas sessões.	<i>-necessidade de melhorar o desempenho</i>	-identificar melhorias rápidas de desempenho a partir da aplicação de feedback específico	<i>-aumento da probabilidade de uso de feedback específico</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	30	Identificar melhorias rápidas de desempenho a partir da aplicação de feedback específico.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Em um estudo muito grande com 82 entregadores de pizza, Ludwig et al. (Ludwig, Biggs, Wagner & Geller, 2001) mostraram que dois importantes comportamentos seguros, uso da seta e parada completa em cruzamentos, poderiam ser elevados em 22 e em 17 por cento em dois diferentes estabelecimentos. Estes resultados foram mantidos na fase de retirada da intervenção do estudo.	<i>-informações sobre o desempenho</i>	-dar feedback sobre desempenhos específicos	-elevação de 17% a 22% dos desempenhos que receberam feedback -manutenção dos resultados após a retirada do feedback
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	31	Avaliar a necessidade de dar feedback sobre desempenhos específicos.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Em um estudo muito grande com 82 entregadores de pizza, Ludwig et al. (Ludwig, Biggs, Wagner & Geller, 2001) mostraram que dois importantes comportamentos seguros, uso da seta e parada completa em cruzamentos, poderiam ser elevados em 22 e em 17 por cento em dois diferentes estabelecimentos. Estes resultados foram mantidos na fase de retirada da intervenção do estudo.	-necessidade de melhorar o desempenho	-identificar os efeitos do feedback sobre desempenhos específicos durante e após a intervenção	<i>-aumento da probabilidade de aplicação de feedback sobre desempenhos específicos</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	32	Identificar os efeitos do feedback sobre desempenhos específicos durante e após a intervenção.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Um experimento similar com motoristas de entrega de uma organização de serviço social do tipo 'refeições sobre rodas' (Nicol & Hantula, 2001) mostrou resultados comparáveis. Neste estudo, feedback de desempenho e estabelecimento de metas foram usados juntos para produzir resultados significativos , que foram replicados usando um delineamento de reversão.	<i>-necessidade de melhoria do desempenho</i>	-aplicar feedback de desempenho e estabelecimento de metas	-resultados significativos sobre o desempenho
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	33	Avaliar a necessidade de aplicar feedback de desempenho combinado com estabelecimento de metas.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Vários estudos documentam os efeitos do feedback sobre o uso de energia em casa. O aumento do feedback reduz consistentemente o consumo de energia.	-necessidade de melhoria do desempenho -informações sobre o desempenho	-aumentar a frequência do feedback sobre desempenhos específicos	-melhoria consistente do desempenho
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	34	Avaliar a necessidade de aumentar a frequência do feedback sobre desempenhos específicos.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Cada dia, nós prevíamos uma taxa de consumo potencial para cada casa, observando a variação de temperatura e projetando quanta energia a casa utilizaria naquele tipo de dia se os residentes seguissem a média do seu padrão de uso nas últimas seis semanas. Após, nós calculávamos o percentual da taxa de consumo potencial efetivamente ocorrida.	-variáveis que afetam o desempenho	-registrar informações sobre variáveis que afetam o desempenho	-possibilidade de previsão da taxa potencial de desempenho
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	35	Registrar informações sobre variáveis que afetam o desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Cada dia, nós prevíamos uma taxa de consumo potencial para cada casa, observando a variação de temperatura e projetando quanta energia a casa utilizaria naquele tipo de dia se os residentes seguissem a média do seu padrão de uso nas últimas seis semanas. Após, nós calculávamos o percentual da taxa de consumo potencial efetivamente ocorrida.	-desempenho no trabalho	-registrar informações sobre o desempenho no trabalho em determinado período de tempo	-possibilidade de previsão da taxa potencial de desempenho
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	36	Registrar informações sobre o desempenho no trabalho em determinado período de tempo.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Cada dia, nós prevíamos uma taxa de consumo potencial para cada casa, observando a variação de temperatura e projetando quanta energia a casa utilizaria naquele tipo de dia se os residentes	-informações sobre o desempenho no trabalho em determinado período de tempo	-calcular a média do desempenho	-possibilidade de previsão da taxa potencial de desempenho

seguissem a média do seu padrão de uso nas últimas seis semanas. Após, nós calculávamos o percentual da taxa de consumo potencial efetivamente ocorrida.	Nº	Nome da classe de comportamentos
	37	Calcular a média do desempenho no trabalho em determinado período de tempo.

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Cada dia, nós prevíamos uma taxa de consumo potencial para cada casa, observando a variação de temperatura e projetando quanta energia a casa utilizaria naquele tipo de dia se os residentes seguissem a média do seu padrão de uso nas últimas seis semanas . Após, nós calculávamos o percentual da taxa de consumo potencial efetivamente ocorrida.	-informações sobre variáveis que afetam o desempenho -média do desempenho em determinado período de tempo	-prever diariamente a taxa de desempenho potencial para cada período de tempo	-possibilidade de cálculo do percentual da taxa de desempenho efetivamente ocorrida
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	38	Prever a taxa de desempenho potencial para cada período de tempo.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Cada dia, nós prevíamos uma taxa de consumo potencial para cada casa, observando a variação de temperatura e projetando quanta energia a casa utilizaria naquele tipo de dia se os residentes seguissem a média do seu padrão de uso nas últimas seis semanas . Após, nós calculávamos o percentual da taxa de consumo potencial efetivamente ocorrida.	-informações sobre variáveis que afetam o desempenho -média do desempenho em determinado período de tempo	-prever a taxa de desempenho potencial para cada indivíduo	-possibilidade de cálculo do percentual da taxa de desempenho efetivamente ocorrida
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	39	Prever a taxa de desempenho potencial para cada indivíduo.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Cada dia, nós prevíamos uma taxa de consumo potencial para cada casa, observando a variação de temperatura e projetando quanta energia a casa utilizaria naquele tipo de dia se os residentes seguissem a média do seu padrão de uso nas últimas seis semanas . Após, nós calculávamos o percentual da taxa de consumo potencial efetivamente ocorrida.	-informações sobre variáveis que afetam o desempenho -média do desempenho em determinado período de tempo	<i>-avaliar a frequência mais adequada para mensurar o desempenho</i>	<i>-acesso a dados de desempenho atualizados conforme a necessidade</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	40	Avaliar a frequência mais adequada para mensurar o desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Cada dia, nós prevíamos uma taxa de consumo potencial para cada casa , observando a variação de temperatura e projetando quanta energia a casa utilizaria naquele tipo de dia se os residentes seguissem a média do seu padrão de uso nas últimas seis semanas. Após, nós calculávamos o percentual da taxa de consumo potencial efetivamente ocorrida .	-previsão da taxa de consumo potencial de desempenho potencial para cada período de tempo e para cada indivíduo	-calcular o percentual da taxa de desempenho efetivamente ocorrida	<i>-aumento das chances de dar feedback adequadamente</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	41	Calcular o percentual da taxa de desempenho efetivamente ocorrida.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Após, nós calculávamos o percentual da taxa de consumo potencial efetivamente ocorrida . O feedback era muito simples: várias vezes durante a semana nós colocávamos números de plástico mostrando o percentual em um suporte de acrílico transparente afixado no portão do quintal de cada família, onde os números poderiam ser facilmente visualizados da cozinha e da sala de estar. Uma pontuação de 80 por cento, por exemplo, significava que o consumo real estava 80 por cento do consumo previsto, um sinal de economia. Uma pontuação de 120 por cento mostrava consumo excessivo. Os resultados foram muito positivos. Ao longo de um período de três semanas, famílias com feedback usaram 16 por cento menos energia do que um grupo controle de famílias similares que também estavam interessados em economizar energia, mas não receberam feedback frequente e visível.	-cálculo do percentual da taxa de desempenho efetivamente ocorrida	-avaliar situações em que é oportuno afixar o percentual da taxa de desempenho em um local onde os números possam ser facilmente visualizados	-melhoria do desempenho em 16% comparado ao desempenho do grupo controle
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	42	Avaliar situações em que é oportuno afixar o percentual da taxa de desempenho em um local onde os números possam ser facilmente visualizados.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Dr. Judi Komaki e F. Barnett (1977) examinaram os efeitos do feedback em um contexto único: um time de futebol americano de uma Liga Infantil. Para melhorar a execução das jogadas, comportamentos desejáveis específicos dos membros individuais do time foram descritos precisamente (pinpointed) e os jogadores receberam feedback ao executá-los.	-necessidade de melhoria de desempenho	-descrever precisamente (pinpoint) os comportamentos desejáveis específicos dos indivíduos	-aumento da probabilidade de dar feedback dos comportamentos desejáveis descritos
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	43	Descrever precisamente os comportamentos desejáveis específicos dos indivíduos.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Dr. Judi Komaki e F. Barnett (1977) examinaram os efeitos do feedback em um contexto único: um time de futebol americano de uma Liga Infantil. Para melhorar a execução das jogadas, comportamentos desejáveis específicos dos membros individuais do time foram descritos precisamente (pinpointed) e os jogadores receberam feedback ao executá-los.	-comportamentos desejáveis específicos precisamente descritos	-dar feedback sobre os comportamentos desejáveis	-elevação da probabilidade de melhoria do desempenho
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	44	Avaliar a necessidade de dar feedback sobre os comportamentos desejáveis específicos precisamente descritos.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Dr. Judi Komaki e F. Barnett (1977) examinaram os efeitos do feedback em um contexto único: um time de futebol americano de uma Liga Infantil. Para melhorar a execução das jogadas, comportamentos desejáveis específicos dos membros individuais do time foram descritos precisamente (pinpointed) e os jogadores receberam feedback ao executá-los. Três tipos muito diferentes de jogadas ofensivas que dependiam totalmente da execução dos meninos foram cuidadosamente descritos de forma precisa (pinpointed).	-necessidade de melhoria de desempenho	-descrever cuidadosamente e de forma precisa (pinpoint) desempenhos específicos que dependem totalmente da execução das pessoas	-aumento da probabilidade de dar feedback sobre os comportamentos desejáveis descritos
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	45	Descrever cuidadosamente e de forma precisa desempenhos específicos que dependem totalmente da execução das pessoas.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Dr. Judi Komaki e F. Barnett (1977) examinaram os efeitos do feedback em um contexto único: um time de futebol americano de uma Liga Infantil. Para melhorar a execução das jogadas , comportamentos desejáveis específicos dos membros individuais do time foram descritos precisamente (pinpointed) e os jogadores receberam feedback ao executá-los. Três diferentes tipos de jogadas ofensivas que dependiam totalmente da execução dos meninos foram cuidadosamente descritos de forma precisa (pinpointed). Todos os comportamentos requeridos para cada jogada foram escritos em detalhes e resumidos em um checklist como aquele na Figura 13.1.	-descrição cuidadosa e precisa (pinpoint) de desempenhos específicos que dependem totalmente da execução das pessoas	-fazer checklist detalhado com todos os comportamentos requeridos para cada processo de trabalho	-elevação da probabilidade de melhoria do desempenho
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	46	Fazer checklist detalhado com todos os comportamentos requeridos para cada processo de trabalho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Após cada uma das jogadas selecionadas durante o scrimmage, os meninos corriam até o treinador, que imediatamente mostrava a eles o checklist. Em um relance, os meninos viam o que eles haviam feito corretamente e que erros eles tinham cometido.	-término de um processo de trabalho	-mostrar às pessoas, imediatamente após a conclusão de um processo de trabalho, checklist dos comportamentos ocorridos	-visualização pelos funcionários em um relance do que fizeram corretamente e dos erros cometidos
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	47	Mostrar às pessoas, imediatamente após a conclusão de um processo de trabalho, checklist dos comportamentos ocorridos.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Após cada uma das jogadas selecionadas durante o scrimmage, os meninos corriam até o treinador, que imediatamente mostrava a eles o checklist. Em um relance, os meninos viam o que eles haviam feito corretamente e que erros eles tinham cometido.	-descrição cuidadosa e precisa (pinpoint) de desempenhos específicos que dependem totalmente da execução das pessoas	-avaliar como o checklist dos comportamentos ocorridos pode auxiliar na melhoria do desempenho	-aumento da probabilidade de dar feedback por meio de checklist de desempenho

	Nº	Nome da classe de comportamentos
	48	Avaliar como o checklist dos comportamentos ocorridos pode auxiliar na melhoria do desempenho.

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes	
<p>Após cada uma das jogadas selecionadas durante o scrimmage, os meninos corriam até o treinador, que imediatamente mostrava a eles o checklist. Em um relance, os meninos viam o que eles haviam feito corretamente e que erros eles tinham cometido.</p> <p>O treinador elogiava suas execuções corretas e falava para eles como melhorarem seus erros. Antes do uso do checklist, a única coisa que o treinador fazia depois da jogada era gritar com os meninos pelos seus erros.</p> <p>Os resultados foram drásticos. O desempenho em cada uma das três jogadas melhorou mais do que em 10 vezes o nível anterior! Execuções perfeitas foram de 2 em 84 tentativas para 22 em 89 tentativas. A melhoria do quarterback foi especialmente significativa.</p> <p>Antes da intervenção, ele tomava a decisão correta de lançar ou segurar a bola em apenas 5 de 23 jogadas, enquanto com o feedback ele foi correto 26 de 40 vezes.</p> <p>Antes do feedback, o quarterback nunca realizava com sucesso o quarterback block em 25 tentativas.</p> <p>Durante a fase de feedback, ele fez corretamente 22 de 30 vezes!</p>	-visualização em um relance no checklist, pelos funcionários, do que fizeram corretamente e dos erros cometidos	-elogiar execuções corretas	-melhoria do desempenho	
	Nº	Nome da classe de comportamentos		
	49	Elogiar execuções corretas.		

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>Após cada uma das jogadas selecionadas durante o scrimmage, os meninos corriam até o treinador, que imediatamente mostrava a eles o checklist. Em um relance, os meninos viam o que eles</p>	-visualização em um relance no checklist, pelas pessoas, do que fizeram corretamente e dos erros cometidos	-orientar as pessoas sobre como corrigir seus erros	-melhoria do desempenho

<p>havam feito corretamente e que erros eles tinham cometido.</p> <p>O treinador elogiava suas execuções corretas e falava para eles como melhorarem seus erros.</p> <p>Os resultados foram drásticos. O desempenho em cada uma das três jogadas melhorou em mais do que 10 vezes o nível anterior! Execuções perfeitas foram de 2 em 84 tentativas para 22 em 89 tentativas. A melhoria do quarterback foi especialmente significativa.</p> <p>Antes da intervenção, ele tomava a decisão correta de lançar ou segurar a bola em apenas 5 de 23 jogadas, enquanto com o feedback ele foi correto 26 de 40 vezes.</p> <p>Antes do feedback, o quarterback nunca realizava com sucesso o quarterback block em 25 tentativas.</p> <p>Durante a fase de feedback, ele fez corretamente 22 de 30 vezes!</p>	Nº	Nome da classe de comportamentos
	50	Orientar as pessoas sobre como corrigir seus erros.

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>Após cada uma das jogadas selecionadas durante o scrimmage, os meninos corriam até o treinador, que imediatamente mostrava a eles o checklist. Em um relance, os meninos viam o que eles haviam feito corretamente e que erros eles tinham cometido.</p> <p>O treinador elogiava suas execuções corretas e falava para eles como melhorarem seus erros.</p> <p>Os resultados foram drásticos. O desempenho em cada uma das três jogadas</p>	<p><i>-necessidade de aperfeiçoamento do desempenho</i></p>	<p>-identificar os resultados da aplicação de feedback sobre desempenhos específicos</p>	<p><i>-aumento da probabilidade de uso de feedback específico</i></p>

<p>melhorou em mais do que 10 vezes o nível anterior! Execuções perfeitas foram de 2 em 84 tentativas para 22 em 89 tentativas. A melhoria do quarterback foi especialmente significativa. Antes da intervenção, ele tomava a decisão correta de lançar ou segurar a bola em apenas 5 de 23 jogadas, enquanto com o feedback ele foi correto 26 de 40 vezes. Antes do feedback, o quarterback nunca realizava com sucesso o quarterback block em 25 tentativas. Durante a fase de feedback, ele fez corretamente 22 de 30 vezes!</p>	Nº	Nome da classe de comportamentos
	51	Identificar os resultados da aplicação de feedback sobre desempenhos específicos.

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>Quando aplicado em contextos médicos, o feedback é denominado biofeedback – o processo de fornecer aos pacientes dados em tempo real sobre seu funcionamento fisiológico. Medidas típicas usadas no biofeedback são frequência cardíaca, pressão sanguínea, temperatura da pele e tensão muscular. Tão incrível quanto parece, as pessoas aprendem como controlar essas e outras funções anteriormente pensadas como incontroláveis sem medicação. Os benefícios médicos e pessoais de aumento do feedback são enormes.</p>	-medidas de desempenho no trabalho	-fornecer feedback em tempo real sobre o desempenho no trabalho	-controle pela própria pessoa do desempenho
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	52	Avaliar a necessidade de fornecer feedback em tempo real sobre o desempenho no trabalho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>Agora, os médicos mais bem informados encorajam seus pacientes a automonitorarem suas próprias condições físicas. Vendas de produtos para ajudar no automonitoramento, como pedômetros, monitores de frequência cardíaca e equipamentos automáticos que medem a pressão sanguínea estão em alta.</p>	-equipamentos que auxiliam no automonitoramento do desempenho	-encorajar as pessoas a automonitorarem seu desempenho	<i>-controle pelas próprias pessoas do seu desempenho</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	53	Encorajar as pessoas a automonitorarem seu desempenho com o auxílio de equipamentos.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes	
É fácil perceber a partir dessa vasta gama de exemplos apresentados que o feedback é importante em todas as fases da vida.	<i>-necessidade de aperfeiçoar o desempenho</i>	<i>-avaliar a importância do feedback</i>	<i>-aumento da probabilidade de uso do feedback</i>	
	Nº	Nome da classe de comportamentos		
	54	Avaliar a importância do feedback.		

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes	
Feedback costuma ser o método menos dispendioso e mais fácil que as pessoas podem usar para começar a melhorar o desempenho .	<i>-necessidade de melhorar o desempenho</i>	<i>-caracterizar feedback como método para melhorar o desempenho de fácil aplicação e baixo dispêndio financeiro</i>	<i>-aumento da probabilidade de uso do feedback</i>	
	Nº	Nome da classe de comportamentos		
	55	Caracterizar feedback como método para melhorar o desempenho de fácil aplicação e baixo dispêndio financeiro.		

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes	
Feedback costuma ser o método menos dispendioso e mais fácil que as pessoas podem usar para começar a melhorar o desempenho .	<i>-desempenho</i>	<i>-dar feedback</i>	<i>-melhoria do desempenho -fácil aplicação -baixo dispêndio financeiro</i>	
	Nº	Nome da classe de comportamentos		
	56	Dar feedback de forma a melhorar o desempenho por meio de método de fácil aplicação e baixo dispêndio financeiro.		

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes	
A razão para muitas pessoas não começarem a elevar o uso do feedback como uma solução para problemas de desempenho é que elas tentaram no passado e não funcionou . Duas razões para essa falha são: primeiro, as pessoas normalmente não conseguem diferenciar feedback de informações e dados; segundo, elas não entendem as condições que tornam o feedback mais efetivo.	<i>-tentativa fracassada de uso do feedback</i>	<i>-identificar as duas principais razões para a falha no uso do feedback</i>	<i>-aumento da probabilidade de elevação do uso correto do feedback como uma solução para problemas de desempenho</i>	
	Nº	Nome da classe de comportamentos		
	57	Identificar as duas principais razões para a falha no uso do feedback.		

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>A razão para muitas pessoas não começarem a elevar o uso do feedback como uma solução para problemas de desempenho é que elas tentaram no passado e não funcionou.</p> <p>Duas razões para essa falha são: primeiro, as pessoas normalmente não conseguem diferenciar feedback de informações e dados; segundo, elas não entendem as condições que tornam o feedback mais efetivo.</p>	-falha no uso do feedback	-diferenciar feedback de informações e dados	<i>-aumento da probabilidade de elevação do uso correto do feedback como uma solução para problemas de desempenho</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	58	Diferenciar feedback de informações e dados.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>A razão para muitas pessoas não começarem a elevar o uso do feedback como uma solução para problemas de desempenho é que elas tentaram no passado e não funcionou.</p> <p>Duas razões para essa falha são: primeiro, as pessoas normalmente não conseguem diferenciar feedback de informações e dados; segundo, elas não entendem as condições que tornam o feedback mais efetivo.</p>	-falha no uso do feedback	-identificar as condições que tornam o feedback mais efetivo	<i>-aumento da probabilidade de elevação do uso correto do feedback como uma solução para problemas de desempenho</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	59	Identificar as condições que tornam o feedback mais efetivo.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>1. O feedback sozinho não melhora o desempenho de maneira uniforme.</p> <p>2. Acrescentando recompensas e/ou procedimentos de estabelecimento de metas ao feedback melhora a consistência dos seus efeitos.</p>	-opções de usar o feedback sozinho ou associado a recompensas e/ou estabelecimento de metas	-avaliar qual das opções traz efeitos mais consistentes	<i>-maior probabilidade de usar a opção que traz efeitos mais consistentes</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	60	Avaliar dentre as opções de usar o feedback sozinho ou associado a recompensas e/ou estabelecimento de metas qual delas traz efeitos mais consistentes.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
2. Acrescentando recompensas e/ou procedimentos de estabelecimento de metas ao feedback melhora a consistência dos seus efeitos.	-desempenho	-aplicar feedback juntamente com recompensas	-melhoria da consistência dos efeitos sobre o desempenho
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	61	Avaliar a necessidade de combinar feedback com recompensas.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
2. Acrescentando recompensas e/ou procedimentos de estabelecimento de metas ao feedback melhora a consistência dos seus efeitos.	-desempenho	-aplicar feedback juntamente com procedimentos de estabelecimento de metas	-melhoria da consistência dos efeitos sobre o desempenho
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	62	Avaliar a necessidade de combinar feedback com estabelecimento de metas.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
3. Algumas características do feedback são mais consistentemente associadas com a melhoria do desempenho do que outras.	-desempenho	-dar feedback observando características mais consistentemente associadas com a melhoria do desempenho	-melhoria do desempenho
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	63	Dar feedback observando características mais consistentemente associadas com melhorias de desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Colocar um gráfico na parede ou ter o gráfico do desempenho de alguém relativo a alguma variável não garantirá a melhoria.	-necessidade de melhoria de desempenho	-identificar as razões pelas quais colocar um gráfico na parede ou ter o gráfico do desempenho de alguém relativo a alguma variável não garante melhoria de desempenho	-maior probabilidade de que o feedback seja aplicado de forma a gerar melhoria de desempenho

	Nº	Nome da classe de comportamentos
	64	Identificar as razões pelas quais colocar um gráfico na parede ou ter o gráfico do desempenho de alguém relativo a alguma variável não garante melhoria de desempenho.

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Um número de critérios determina se o feedback será efetivo e, quando esses critérios são levados em conta no delineamento de um sistema de feedback, a melhoria do desempenho que se segue irá surpreender até o mais experiente gestor.	<i>-necessidade de melhoria do desempenho</i>	-delinear sistema de feedback a partir de certos critérios	-maior efetividade do feedback -melhoria do desempenho
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	65	Delinear sistema de feedback a partir de critérios que determinam sua efetividade.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
“O aperfeiçoamento de fato de desempenho ocorre somente se o reforçamento está associado com o desempenho aperfeiçoado, isto é, o reforçamento causa o aperfeiçoamento associado com o feedback”.	<i>-necessidade de aperfeiçoar o desempenho</i>	-identificar qual procedimento precisa ser associado com o feedback para produzir aperfeiçoamento do desempenho	<i>-maior probabilidade de uso do reforçamento associado ao feedback</i> -aperfeiçoamento do desempenho
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	66	Identificar qual procedimento precisa ser associado com o feedback para produzir aperfeiçoamento do desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
O feedback vem de várias formas. Nossos cinco sentidos nos fornecem feedback constante do nosso ambiente. Entretanto, no ambiente de trabalho, nós dependemos principalmente de dois sentidos: visão e audição.	<i>-necessidade de dar feedback no ambiente de trabalho</i>	-identificar a visão e a audição como os sentidos que mais fornecem feedback no ambiente de trabalho	<i>-maiores chances de aplicar o feedback no ambiente de trabalho por intermédio da visão e da audição</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	67	Identificar a visão e a audição como os sentidos que mais fornecem feedback no ambiente de trabalho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes	
<p>Nós podemos ouvir do chefe que o índice de atendimento ao cliente está abaixo do mês passado. Ao mesmo tempo, nós podemos ver um gráfico mostrando uma queda na taxa de desempenho nos últimos cinco dias. Ainda é possível que nenhum desses eventos modificarão o desempenho. Nós podemos escolher ignorar o feedback e não usá-lo para melhorar o desempenho embora nós pudéssemos se quiséssemos. A verdadeira melhoria no desempenho ocorre apenas se o reforçamento está associado com o desempenho aperfeiçoado, ou seja, o reforçamento causa a melhoria associada com o feedback.</p>	<p>-índice de atendimento ao cliente abaixo do mês passado -gráfico mostrando uma queda na taxa de desempenho nos últimos cinco dias</p>	<p>-identificar qual procedimento deve ser usado associado ao feedback</p>	<p><i>-maior probabilidade de uso do reforçamento associado ao feedback</i> -mais chances de melhoria do desempenho</p>	
	Nº	Nome da classe de comportamentos		
	68	Identificar qual procedimento deve ser associado ao feedback para a melhoria do desempenho.		

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes	
<p>“O feedback sozinho não muda o desempenho; ao contrário, o desempenho muda por causa das consequências diretamente associadas com o feedback”.</p>	<p><i>-necessidade de mudança do desempenho</i></p>	<p>-identificar qual procedimento associado ao feedback muda o desempenho</p>	<p><i>-aumento da probabilidade associar as consequências ao feedback</i> -maiores chances de mudar o desempenho</p>	
	Nº	Nome da classe de comportamentos		
	69	Identificar qual procedimento associado ao feedback muda o desempenho.		

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes	
<p>Em quase todo o caso em que as pessoas não têm recebido feedback sistemático do desempenho, o acréscimo do feedback produz melhoria imediata.</p>	<p>-ausência de feedback sistemático de desempenho</p>	<p>-dar feedback sistemático de desempenho</p>	<p>-melhoria imediata de desempenho</p>	
	Nº	Nome da classe de comportamentos		
	70	Dar feedback sistemático de desempenho.		

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>Em quase todo o caso em que as pessoas não têm recebido feedback sistemático do desempenho, o acréscimo do</p>	<p>-ausência de feedback sistemático de desempenho</p>	<p>-identificar os efeitos de acrescentar feedbacks sobre o desempenho</p>	<p>-melhoria imediata de desempenho</p>

feedback produz melhoria imediata.	Nº	Nome da classe de comportamentos
	71	Identificar os efeitos de acrescentar feedbacks sobre o desempenho em contextos nos quais as pessoas não recebem feedbacks sistemáticos.

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Para a maior parte das pessoas, parece que o desempenho melhorou como um resultado direto do feedback.	-afirmação de que o desempenho melhorou como um resultado direto do feedback	-caracterizar por que a melhoria do desempenho não é um resultado direto do feedback	-maior probabilidade de uso adequado do feedback
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	72	Caracterizar por que a melhoria do desempenho não é um resultado direto do feedback.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Um dos problemas ao avaliar o papel do feedback no desempenho é que a apresentação de feedback está normalmente associada com alguma afirmação avaliativa; essas afirmações, quer positivas ou negativas, verbais ou escritas, tendem a elevar o desempenho.	-desempenho	-dar feedback associado a afirmação avaliativa positiva ou negativa, verbal ou escrita	-tendência à elevação do desempenho
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	73	Avaliar a necessidade de associar o feedback a afirmação avaliativa positiva ou negativa, verbal ou escrita.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Um dos problemas ao avaliar o papel do feedback no desempenho é que a apresentação de feedback está normalmente associada com alguma afirmação avaliativa; essas afirmações, quer positivas ou negativas, verbais ou escritas, tendem a elevar o desempenho.	-necessidade de aperfeiçoamento do desempenho	-identificar os efeitos de associar afirmação avaliativa positiva ou negativa, verbal ou escrita, ao feedback	-aumento da probabilidade de associar afirmações avaliativas ao feedback
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	74	Identificar os efeitos de associar afirmação avaliativa positiva ou negativa, verbal ou escrita, ao feedback.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Um dos problemas ao avaliar o papel do feedback no desempenho é que a apresentação de feedback está normalmente associada com alguma afirmação avaliativa ; essas afirmações, quer positivas ou negativas, verbais ou escritas, tendem a elevar o desempenho. Se os comentários forem positivos, o desempenho usualmente aumenta por causa do reforçamento positivo.	<i>-necessidade de aperfeiçoamento do desempenho</i>	-identificar o procedimento usado quando são associadas ao feedback afirmações avaliativas positivas que aumentam o desempenho	<i>-maior probabilidade de uso do reforçamento positivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	75	Identificar o procedimento usado quando são associadas ao feedback afirmações avaliativas positivas que aumentam o desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Um dos problemas ao avaliar o papel do feedback no desempenho é que a apresentação de feedback está normalmente associada com alguma afirmação avaliativa ; essas afirmações, quer positivas ou negativas, verbais ou escritas, tendem a elevar o desempenho. Se os comentários forem positivos, o desempenho usualmente aumenta por causa do reforçamento positivo. Se os comentários forem negativos, o desempenho usualmente aumenta por causa do reforçamento negativo.	<i>-necessidade de aperfeiçoamento do desempenho</i>	-identificar o procedimento usado quando são associadas ao feedback afirmações avaliativas negativas que aumentam o desempenho	<i>-maior probabilidade de uso do reforçamento negativo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	76	Identificar o procedimento usado quando são associadas ao feedback afirmações avaliativas negativas que aumentam o desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Feedback sozinho não muda o desempenho; em vez disso, o desempenho muda por causa das consequências diretamente associadas com o feedback ou por causa das consequências esperadas no futuro.	<i>-necessidade de mudança do desempenho</i>	-identificar qual procedimento associado ao feedback muda o desempenho	<i>-aumento da probabilidade associar consequências ao feedback</i> <i>-maiores chances de mudar o desempenho</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	77	Identificar qual procedimento associado ao feedback muda o desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Feedback sozinho não muda o desempenho; em vez disso, o desempenho muda por causa das consequências diretamente associadas com o feedback ou por causa das consequências esperadas no futuro. Se não há consequências associadas com o feedback, o desempenho não irá melhorar ou, se melhorar, a melhoria será somente temporária.	<i>-necessidade de mudança do desempenho</i>	-caracterizar por que o feedback sozinho não muda o desempenho ou produz melhorias temporárias	<i>-aumento da probabilidade associar consequências ao feedback</i> <i>-maiores chances de mudar o desempenho</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	78	Caracterizar por que o feedback sozinho não muda o desempenho ou produz melhorias temporárias.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Quando Balcazar et al. (1985) compararam estudos envolvendo 1) feedback sozinho, 2) feedback e consequências, 3) feedback e estabelecimento de metas , eles descobriram que feedback sozinho produziu o nível mais baixo de efeitos consistentes.	<i>-opções de procedimentos: 1) feedback sozinho, 2) feedback e consequências, 3) feedback e estabelecimento de metas</i>	-identificar o procedimento associado a níveis mais baixos de efeitos consistentes	<i>-maior probabilidade de uso de procedimentos mais efetivos</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	79	Identificar, dentre os procedimentos de feedback sozinho, feedback e consequências, e feedback e estabelecimento de metas, aquele associado a níveis mais baixos de efeitos consistentes.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Feedback é mais efetivo quando é um estímulo discriminativo (Sd) para reforçamento positivo.	<i>-necessidade de uso efetivo do feedback</i>	-identificar em que função o feedback é mais efetivo	<i>-maior probabilidade de uso do feedback como estímulo discriminativo para reforçamento positivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	80	Identificar em que função o feedback é mais efetivo.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Em outras palavras, se o reforçamento positivo estiver consistentemente associado com melhorias no desempenho, o feedback adquire propriedades de reforço condicionado.	<i>-necessidade de uso efetivo do feedback</i>	-identificar que propriedades o feedback adquire caso o reforçamento positivo esteja associado consistentemente a melhorias de desempenho	<i>-maior probabilidade de que o feedback adquira propriedades de reforço condicionado</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	81	Identificar que propriedades o feedback adquire caso o reforçamento positivo esteja associado consistentemente a melhorias de desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Em outras palavras, se o reforçamento positivo estiver consistentemente associado com melhorias no desempenho, o feedback adquire de propriedades do reforço condicionado. Quer dizer, ver a melhoria torna-se reforçador para a pessoa. Da perspectiva organizacional, isso é altamente desejável, pois muito mais reforçamento ocorrerá sob essas condições do que se todo o reforçamento dependesse da presença do supervisor ou do gestor. É claro que isso significa que tem que haver uma história de pareamento de feedback com reforçamento se as pessoas forem participar no processo de reforçamento.	<i>-desempenho</i>	-parear feedback com reforçamento positivo	-melhorias consistentes de desempenho -feedback com propriedades de reforço condicionado -ver a melhoria passa a ter função reforçadora - muito mais reforçamento do que se todo o reforçamento dependesse da presença do supervisor ou do gestor
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	82	Parear feedback com reforçamento positivo de forma que ver a melhoria de desempenho torne-se reforçador para a pessoa.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Em outras palavras, se o reforçamento positivo estiver consistentemente associado com melhorias no desempenho, o feedback	<i>-necessidade de mudança do desempenho</i>	-identificar os efeitos de parear feedback com reforçamento positivo	<i>-aumento da probabilidade de pareamento de feedback com reforçamento positivo</i>

adquire de propriedades do reforço condicionado. Quer dizer, ver a melhoria torna-se reforçador para a pessoa. Da perspectiva organizacional, isso é altamente desejável, pois muito mais reforçamento ocorrerá sob essas condições do que se todo o reforçamento dependesse da presença do supervisor ou do gestor. É claro que isso significa que tem que haver uma história de pareamento de feedback com reforçamento se as pessoas forem participar no processo de reforçamento.	Nº	Nome da classe de comportamentos
	83	Identificar os efeitos de parear feedback com reforçamento positivo.

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Em um estudo sobre o efeito de consequências do feedback individual no comportamento, Ilgen, Fisher e Taylor (1979) afirmaram que a efetividade do feedback depende da extensão na qual ele funciona para levar o indivíduo a antecipar a recompensa.	<i>-desempenho</i>	-dar feedback efetivo	-identificação, pelo indivíduo, da recompensa de apresentar bom desempenho
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	84	Avaliar a necessidade de que o fornecimento de feedback possibilite que o indivíduo identifique a recompensa de apresentar bom desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Eles também disseram que a simples conclusão de que o aumento do feedback leva a um aumento da motivação é questionável.	<i>-necessidade de aumento da motivação</i>	-identificar que o aumento do feedback não necessariamente leva a um aumento da motivação	<i>-uso do feedback juntamente com outro procedimento que o torne mais efetivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	85	Identificar que o aumento do feedback não necessariamente leva a um aumento da motivação.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Eles prosseguem, sugerindo que o feedback e o reforçamento são dois conceitos bem diferentes e que o aumento da motivação é atribuível ao reforçamento, não ao feedback.	-possibilidade de usar os procedimentos de feedback e reforçamento	-distinguir feedback de reforçamento	<i>-aumento da probabilidade de uso do reforçamento juntamente com o feedback</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	86	Distinguir feedback de reforçamento.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Eles prosseguem, sugerindo que o feedback e o reforçamento são dois conceitos bem diferentes e que o aumento da motivação é atribuível ao reforçamento, não ao feedback.	-possibilidade de usar procedimentos de feedback e reforçamento	-avaliar o procedimento ao qual se pode atribuir o aumento da motivação	<i>-aumento da probabilidade de uso do reforçamento juntamente com o feedback</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	87	Avaliar, entre feedback e reforçamento, a qual dos dois procedimentos se pode atribuir o aumento da motivação.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Um estudo de Loewy e Bailey (2007) separou o feedback do estabelecimento de metas e do elogio pelo gestor em um estudo para melhorar o acolhimento ao cliente em uma grande loja do ramo de reformas de casas. Após um período de linha de base de aproximadamente um mês , os resultados mostraram que os acolhimentos estavam abaixo das expectativas dos gestores. Feedbacks gráficos colocados na parte de trás da loja próximos ao relógio de ponto mostraram mais do que o dobro de acolhimentos ao cliente em uma loja. O efeito teve vida curta e durou apenas duas sessões antes que os acolhimentos caíssem de volta aos níveis da linha de base.	-necessidade de melhoria do desempenho	-registrar informações sobre o desempenho	<i>-identificação mais precisa do problema de desempenho -comparação posterior dos dados da linha de base com os do período de intervenção</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	88	Registrar informações sobre o desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Um estudo de Loewy e Bailey (2007) separou o feedback do estabelecimento de metas e do elogio pelo gestor em um estudo para melhorar o acolhimento ao cliente em uma grande loja do ramo de reformas de casas. Após um período de linha de base de	-necessidade de melhoria do desempenho	-identificar que o feedback sozinho produz resultados temporários	<i>-aumento da probabilidade de uso do feedback juntamente com outros procedimentos que elevam sua efetividade</i>

<p>aproximadamente um mês, os resultados mostraram que os acolhimentos estavam abaixo das expectativas dos gestores. Feedbacks gráficos colocados na parte de trás da loja próximos ao relógio de ponto mostraram mais do que o dobro de acolhimentos ao cliente em uma loja. O efeito teve vida curta e durou apenas duas sessões antes que os acolhimentos caíssem de volta aos níveis da linha de base.</p>	Nº	Nome da classe de comportamentos
	89	Identificar que o feedback sozinho produz resultados temporários.

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Um estudo de Loewy e Bailey (2007) separou o feedback do estabelecimento de metas e do elogio pelo gestor em um estudo para melhorar o acolhimento do cliente em uma grande loja do ramo de reformas de casas. Após um período de linha de base de aproximadamente um mês, os resultados mostraram que os acolhimentos estavam abaixo das expectativas dos gestores.	-resultados temporários e pouco significativos sobre o desempenho a partir da aplicação de feedback sozinho e de feedback pareado com estabelecimento de metas e com elogio dos gestor	-caracterizar por que feedback sozinho ou pareado com estabelecimento de metas ou com elogio do gestor não produz desempenhos tão altos	<i>-aumento da probabilidade de uso de consequências efetivas para produzir desempenhos mais altos</i>
<p>Feedbacks gráficos colocados na parte de trás da loja próximos ao relógio de ponto mostraram mais do que o dobro de acolhimentos ao cliente em uma loja. O efeito teve vida curta e durou apenas duas sessões antes que os acolhimentos caíssem de volta aos níveis da linha de base. Quando o feedback foi pareado com o estabelecimento de metas e com o elogio do gestor, os comportamentos-alvo novamente melhoraram (embora não tão altos), mas o efeito modesto foi mantido até o final do estudo. Loewy e Bailey concluíram: “Uma possibilidade é a falta de consequências efetivas ligadas à administração do feedback gráfico”.</p>	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	90	Caracterizar por que feedback sozinho ou pareado com estabelecimento de metas ou com elogio do gestor não produz desempenhos tão altos.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Feedback é necessário, mas longe de uma condição suficiente para maximizar o desempenho.	<i>-necessidade de maximizar o desempenho</i>	<i>-definir feedback enquanto condição necessária, mas não suficiente, para maximizar o desempenho</i>	<i>-aumento da probabilidade de maximização do desempenho</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	91	Identificar feedback enquanto condição necessária, mas não suficiente, para maximizar o desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Feedback é um conceito aparentemente simples. Porém, um número de fatores tende a elevar sua efetividade. Dez deles encontram-se apresentados abaixo. 1. Informação específica 2. Informação sobre um desempenho que a pessoa controle 3. Imediatamente após o desempenho, se não durante 4. Individualizado 5. Automonitorado quando possível 6. Se não for automonitorado, entregue pela pessoa no comando 7. Focado na melhoria 8. Facilmente compreensível 9. Gráfico 10. Usado como antecedente para reforçamento	<i>-necessidade de melhoria do desempenho</i>	<i>-identificar dez fatores que tendem a elevar a efetividade do feedback</i>	<i>-aumento da probabilidade de uso efetivo do feedback</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	92	Identificar dez fatores que tendem a elevar a efetividade do feedback.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
1. Dar informação específica sobre como fazer. Especifica aqui significa que a pessoa deveria saber exatamente quais comportamentos mudar quando elas olham para o gráfico.	<i>-necessidade de aperfeiçoar o desempenho</i>	<i>-dar informação específica sobre como fazer</i>	<i>-pessoa informada sobre exatamente quais comportamentos mudar ao olhar para o gráfico</i> <i>-aumento da probabilidade de aperfeiçoamento do desempenho</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	93	Avaliar a necessidade de dar informação específica sobre como fazer de forma que a pessoa saiba exatamente quais comportamentos mudar.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>Um gráfico do departamento de qualidade pode não ser feedback para muitas pessoas, pois elas não saberão o que fazer diferente para melhorar a qualidade quando verem os dados. Mas elas saberão se você quebrar os dados em aspectos particulares da qualidade, como número de documentos processados sem erro, número médio de cópias entre chamadas de serviço (técnicos de serviço de copiadora), tempo de execução da máquina, número de metros quadrados lixados por lixadeira (fábrica de móveis), ou percentual de borrachas de vedação de portas instaladas corretamente na primeira vez (montadora de automóveis).</p>	-dados sobre o desempenho	-transformar dados genéricos em informações específicas sobre o desempenho	-identificação, pelas pessoas, do que fazer diferente para melhorar o desempenho
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	94	Transformar dados genéricos em informações específicas sobre o desempenho que possibilite às pessoas identificarem o que fazer diferente para melhorar o desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>Quando estiver planejando o feedback, é uma boa ideia testar com algumas pessoas para ver se elas sabem o que fazer quando os dados sobem ou descem.</p>	-planejamento do feedback	-testar o feedback com algumas pessoas para ver se elas sabem o que fazer quando os dados sobem ou descem	- <i>verificação se os dados são feedback para as pessoas</i> - <i>aumento da probabilidade de que o feedback seja efetivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	95	Testar o feedback com algumas pessoas para ver se elas sabem o que fazer quando os dados sobem ou descem.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>2. Dar feedback sobre um desempenho que a pessoa possa controlar.</p>	- <i>necessidade de aperfeiçoar o desempenho</i>	-dar feedback sobre um desempenho que a pessoa possa controlar	- <i>aumento da probabilidade de aperfeiçoamento do desempenho</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	96	Avaliar a necessidade de dar feedback sobre um desempenho que a pessoa possa controlar.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Primeiro, o desempenho precisa ser algo que as pessoas possam fazer por elas mesmas.	<i>-necessidade de dar feedback sobre o desempenho</i>	-identificar o tipo de desempenho como aquele que as pessoas possam fazer por elas mesmas	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback de desempenho efetivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	97	Identificar o tipo de desempenho para feedback como aquele que as pessoas possam fazer por elas mesmas.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Por exemplo, em uma fábrica de móveis, os funcionários foram encarregados de reduzir a quantidade de dinheiro gasto com a manutenção da empilhadeira todo mês. Um gráfico foi colocado na parede e todo mundo via coisas para reduzir a conta da manutenção. Eles ficaram extremamente desapontados quando a figura para o primeiro mês mostrou um aumento acima da linha de base. O que eles fizeram de errado? A empresa que consertava o equipamento teve um aumento nos preços naquele mês.	<i>-necessidade de dar feedback sobre o desempenho</i>	-identificar os efeitos de aplicar feedback sobre um desempenho influenciado mais por variáveis externas do que pelo comportamento das pessoas	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback adequadamente</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	98	Identificar os efeitos de aplicar feedback sobre um desempenho influenciado mais por variáveis externas do que pelo comportamento das pessoas.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Por exemplo, em uma fábrica de móveis, os funcionários foram encarregados de reduzir a quantidade de dinheiro gasto com a manutenção da empilhadeira todo mês. Um gráfico foi colocado na parede e todo mundo via coisas para reduzir a conta da manutenção. Eles ficaram extremamente desapontados quando a figura para o primeiro mês	-aplicação de feedback sobre um desempenho influenciado mais por variáveis externas do que pelo comportamento das pessoas	-resolver problema de feedback a partir de modificação do pinpoint	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback adequadamente</i>

<p>mostrou um aumento acima da linha de base. O que eles fizeram de errado? A empresa que consertava o equipamento teve um aumento nos preços naquele mês. O problema foi resolvido quando eles mudaram o pinpoint para o percentual de itens de manutenção de rotina cumpridos no horário.</p>	Nº	Nome da classe de comportamentos
	99	Resolver problema de feedback a partir de modificação da descrição do desempenho.

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>Em qualquer momento em que você usar dados financeiros para feedback sobre o desempenho, você provavelmente violará a questão do controle.</p>	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-identificar o problema de usar dados financeiros para feedback sobre o desempenho	<i>-maior probabilidade de dar feedback efetivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	100	Identificar o problema de usar dados financeiros para feedback sobre o desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>Um outro aspecto do controle a ser considerado é se a pessoa tem o conhecimento e a habilidade para melhorar o desempenho.</p>	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-identificar como pré-requisito para o feedback a pessoa ter conhecimento e habilidade para melhorar o desempenho	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback efetivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	101	Identificar como pré-requisito para o feedback a pessoa ter conhecimento e habilidade para melhorar o desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>Se a pessoa não foi treinada ou teve um treinamento fraco, o feedback (não importa quão específico) será inefetivo mesmo que o desempenho esteja tecnicamente sob o controle da pessoa.</p>	<i>-necessidade de dar feedback efetivo</i>	-identificar como impedimentos para um feedback efetivo o treinamento fraco ou a falta de treinamento	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback efetivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	102	Identificar como impedimentos para um feedback efetivo o treinamento fraco ou a falta de treinamento.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
3. Dar feedback imediato.	<i>-desempenho</i>	-dar feedback imediato	<i>-aumento da probabilidade de aperfeiçoar o desempenho</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	103	Avaliar a necessidade de dar feedback imediato.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Em tarefas repetitivas, projetos de trabalho e outras atividades em andamento, a regra geral para feedback é essa: quanto antes, melhor.	<i>-necessidade de aperfeiçoamento do desempenho</i>	-enunciar a regra geral sobre a temporalidade do feedback	<i>-aumento da probabilidade de aperfeiçoar o desempenho</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	104	Enunciar a regra geral sobre a temporalidade do feedback.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
O feedback por hora daria às pessoas mais oportunidades de mudar seu desempenho do que o faria o feedback semanal.	<i>-necessidade de dar feedback efetivo</i>	-avaliar entre o feedback por hora e o semanal qual deles dá mais oportunidades às pessoas para mudarem seu desempenho	<i>-maior probabilidade de dar feedback efetivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	105	Avaliar entre o feedback por hora e o semanal qual deles dá mais oportunidades às pessoas para mudarem seu desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Feedback diário é recomendado sempre que possível, mas feedback semanal é aceitável.	<i>-necessidade de dar feedback efetivo</i>	-avaliar qual frequência de feedback é recomendada e qual é aceitável	<i>-maior probabilidade de dar feedback efetivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	106	Avaliar qual frequência de feedback é recomendada e qual é aceitável.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Em um estudo sobre a prevenção de lesões nas costas, Alavosius e Sulzer-Azaroff (1990) descobriram que dar feedback imediato de levantamento adequado produziu resultados em dois dias, enquanto o feedback semanal necessitou de várias semanas antes de ter sido observada uma mudança de desempenho.	<i>-necessidade de resultados mais rápidos em termos de aperfeiçoamento de desempenho</i>	-avaliar entre o feedback imediato e o semanal qual deles produz resultados mais rápidos	<i>-aumento da probabilidade de dar mais feedback imediato</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	107	Avaliar entre o feedback imediato e o semanal qual deles produz resultados mais rápidos sobre o desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Os achados mostram claramente que o feedback mensal está raramente associado com melhorias consistentes.	<i>-necessidade de dar feedback efetivo</i>	-avaliar os resultados do feedback mensal	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback mais imediato</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	108	Avaliar os resultados do feedback mensal.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Os achados mostram claramente que o feedback mensal está raramente associado com melhorias consistentes. Embora os dados mensais podem ser interessantes e até agradáveis, eles não podem ser o único feedback que as pessoas recebem.	<i>-necessidade de dar feedback efetivo</i>	-caracterizar por que o feedback mensal não pode ser o único feedback que as pessoas recebem	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback mais imediato</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	109	Caracterizar por que o feedback mensal não pode ser o único feedback que as pessoas recebem.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
"O tempo ótimo do feedback para estabelecer um novo comportamento é imediatamente antes da próxima oportunidade para responder ao invés do feedback usual após a resposta".	-possibilidade de dar feedback imediatamente antes da próxima oportunidade para responder e de dar feedback após a resposta	-avaliar qual das possibilidades representa o tempo ótimo do feedback para estabelecer um novo comportamento	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback imediatamente antes da próxima oportunidade para responder</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	110	Avaliar dentre as possibilidades de dar feedback imediatamente antes da próxima oportunidade para responder ou de dar feedback após a resposta qual delas representa o tempo ótimo do feedback para estabelecer um novo comportamento.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Quando o feedback é dado para melhorar a qualidade do desempenho (chamado feedback formativo por Tosti, 1987), as pesquisas indicam que o melhor momento para o feedback não é imediatamente após a sessão ou o desempenho, mas imediatamente antes da próxima sessão ou desempenho.	-necessidade de melhorar a qualidade do desempenho	-dar feedback imediatamente antes do próximo desempenho	<i>-aumento da probabilidade de melhoria da qualidade do desempenho</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	111	Avaliar a necessidade de dar feedback imediatamente antes do próximo desempenho para melhorar a qualidade deste.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Brewer (1989) conduziu um estudo no qual aprendizes recebiam feedback de seu desempenho em um programa de treinamento de entrevistas. Três condições de feedback foram examinadas: imediatamente antes das sessões, imediatamente depois das sessões e sem feedback. Os resultados mostraram um desempenho significativamente melhor para o feedback antes do grupo quando comparado com o feedback depois do grupo.	-possibilidades de dar feedback imediatamente antes do desempenho, imediatamente depois do desempenho e de não dar feedback	-identificar qual das condições produz um desempenho significativamente melhor	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback imediatamente antes do desempenho</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	112	Identificar dentre as condições de feedback imediatamente antes e imediatamente depois do desempenho qual delas produz um desempenho significativamente melhor.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Validação adicional desses achados é fornecida por Roberts (1997). Sua pesquisa mostrou que o momento ótimo do feedback para estabelecer um novo comportamento é imediatamente antes da próxima oportunidade para responder ao invés do feedback usual após a resposta.	-momentos de dar feedback: imediatamente antes da próxima oportunidade para responder e após a resposta	-identificar qual é o momento ótimo do feedback para estabelecer um novo comportamento	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback imediatamente antes da próxima oportunidade para responder</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	113	Identificar entre o feedback imediatamente antes da próxima oportunidade para responder e o feedback após a resposta qual é o momento ótimo do feedback para estabelecer um novo comportamento.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Ela também descobriu que, no momento em que a complexidade das tarefas de aprendizagem aumenta, os resultados são mais dramáticos em favor da condição de feedback antes.	-tarefas de aprendizagem complexas	-dar feedback antes da execução das tarefas	-resultados mais dramáticos em favor da condição de feedback antes das tarefas comparada a condição de feedback após as tarefas
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	114	Avaliar a necessidade de dar feedback antes da execução de tarefas complexas.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Ela também descobriu que, no momento em que a complexidade das tarefas de aprendizagem aumenta, os resultados são mais expressivos em favor da condição de feedback antes.	<i>-necessidade de aperfeiçoamento do desempenho em tarefas de aprendizagem complexas</i>	-identificar entre as condições de feedback antes do desempenho e feedback após o desempenho qual delas produz resultados mais expressivos à medida que a complexidade das tarefas de aprendizagem aumenta	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback antes do desempenho</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	115	Identificar entre as condições de feedback antes do desempenho e feedback após o desempenho qual delas produz resultados mais expressivos à medida que a complexidade das tarefas de aprendizagem aumenta.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
A regra é como se segue: Dê feedback positivo após o desempenho e feedback corretivo antes do próximo desempenho.	-opções de feedback positivo e feedback corretivo -opções de feedback após o próximo desempenho e feedback antes do próximo desempenho	-identificar o melhor momento para o feedback positivo e para o feedback corretivo	<i>-maior probabilidade de dar feedback positivo após o desempenho e dar feedback corretivo antes do próximo desempenho</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	116	Identificar o melhor momento para o feedback positivo e para o feedback corretivo.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
4. Individualize o feedback.	-necessidade de dar feedback	-dar feedback individual	-aumento da probabilidade de dar feedback efetivo
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	117	Avaliar a necessidade de dar feedback individual.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
O feedback é mais útil quando se baseia no desempenho do indivíduo. Quando você tem um feedback individual, muitas outras características do feedback efetivo são facilmente encontradas. O feedback sobre o desempenho individual tem mais chances de ser específico, sob controle da pessoa, automonitorado, imediato e facilmente compreensível.	-necessidade de dar feedback	-identificar as vantagens de o feedback se basear no desempenho do indivíduo	-aumento da probabilidade de dar feedback baseado no desempenho do indivíduo
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	118	Identificar as vantagens de o feedback se basear no desempenho do indivíduo.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Entretanto, em muitos exemplos, medidas individuais não existem. Em tais casos, a regra é fornecer feedback para o menor grupo possível.	-inexistência de dados de desempenho individual	-fornecer feedback para o menor grupo possível	-aumento da probabilidade de dar feedback efetivo
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	119	Fornecer feedback para o menor grupo possível quando não existirem dados individuais.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Se três pessoas operarem certa máquina como uma equipe, o feedback deveria ser sobre o desempenho da equipe.	-equipe em que mais de uma pessoa opera um mesmo equipamento	-identificar o tipo de feedback mais adequado	-aumento da probabilidade de que o feedback seja fornecido para o menor grupo possível
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	120	Identificar o tipo de feedback mais adequado para o caso de uma equipe em que mais de uma pessoa opera um mesmo equipamento.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Se duas pessoas trabalham em um projeto e seu desempenho individual não é medido , dê feedback sobre o status do projeto.	-projeto no qual duas ou mais pessoas trabalham -desempenho individual não é medido	-identificar o tipo de feedback mais adequado	<i>-aumento da probabilidade de que o feedback seja fornecido para o menor grupo possível</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	121	Identificar o tipo de feedback mais adequado quando duas ou mais pessoas trabalham em um mesmo projeto e seu desempenho individual não é medido.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Quando fornecer feedback para qualquer grupo , não importa quão pequeno, você sempre correrá o risco de reforçar o trabalho daqueles que não estão contribuindo com sua parte justa.	<i>-inexistência de dados individuais</i>	-avaliar os riscos de dar feedback grupal	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback efetivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	122	Avaliar os riscos de dar feedback grupal.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
É claro que, nessas situações, você quer focar nos comportamentos dos indivíduos de forma que você saberá o que está reforçando .	<i>-planejamento do feedback grupal</i>	-focar nos comportamentos dos indivíduos	-controle maior acerca dos comportamentos que serão reforçados
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	123	Focar nos comportamentos dos indivíduos em situações de feedback grupal.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Mesmo que você possa dar feedback individual, você deveria também dar o feedback grupal . Feedback para equipe, tripulação, seção, turno e departamento é sempre apropriado. De fato, o feedback grupal eleva consideravelmente as oportunidades de reforçamento em relação àquelas fornecidas pelo feedback individual. Com o feedback grupal, supervisores, gestores, pares e até mesmo visitantes podem se tornar parte do sistema de reforçamento.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-caracterizar por que o feedback grupal deve ser dado também mesmo que se possa dar o feedback individual	-aumento da probabilidade de dar feedback grupal e individual -aumento da probabilidade de elevação das oportunidades de feedback
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	124	Caracterizar por que o feedback grupal deve ser dado também mesmo que se possa dar o feedback individual.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Em outras palavras, sempre dar ambos, feedback individual e grupal , sempre que possível.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-dar feedback individual e grupal	<i>-aumento da efetividade do feedback</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	125	Avaliar a necessidade de dar feedback individual e grupal.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Encontra-se, a seguir, a regra de ouro: Feedback individual deveria ser dado de forma privada; feedback grupal é mais comumente apresentado publicamente.	-opções de feedback individual e feedback grupal -opções de dar feedback de forma privada e de forma pública	-dar feedback individual de forma privada e feedback grupal de forma pública	<i>-aumento da efetividade do feedback</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	126	Dar feedback individual de forma privada e feedback grupal de forma pública.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Encontra-se, a seguir, a regra de ouro: Feedback individual deveria ser dado de forma privada; feedback grupal é mais comumente apresentado publicamente.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-identificar a partir das opções de feedback individual e grupal e de feedback privado e público quais combinações de feedback são mais recomendadas	<i>-aumento da efetividade do feedback</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	127	Identificar a partir das opções de feedback individual e grupal e de feedback privado e público quais combinações de feedback são mais recomendadas.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
5. Encoraje o desempenho automonitorado.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-encorajar o desempenho automonitorado	<i>-aumento da efetividade do feedback</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	128	Encorajar o desempenho automonitorado.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Quando o feedback é dado no nível individual, normalmente é possível que as pessoas mensurem seu próprio desempenho, desse modo possibilitando que o feedback seja imediato. O feedback imediato permite que a pessoa ajuste seu desempenho antes de desviar muito do nível desejável.	-planejamento do feedback individual	-identificar as vantagens de que as pessoas mensurem seu próprio desempenho	<i>-aumento da probabilidade de encorajar o desempenho automonitorado</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	129	Identificar as vantagens de que as pessoas mensurem seu próprio desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Quando o feedback é dado no nível individual, normalmente é possível que as pessoas mensurem seu próprio desempenho, desse modo possibilitando que o feedback seja imediato. O feedback imediato permite que a pessoa ajuste seu desempenho antes de desviar muito do nível desejável.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-identificar que condição de feedback favorece que as pessoas mensurem seu próprio desempenho	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback individual</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	130	Identificar que condição de feedback favorece que as pessoas mensurem seu próprio desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Novamente, a imediaticidade é certa se os funcionários coletam os dados.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-identificar um procedimento que garante a imediaticidade do feedback	<i>-aumento da probabilidade de feedback efetivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	131	Identificar um procedimento que garante a imediaticidade do feedback.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Todavia, o feedback do supervisor parece ter algumas vantagens. Os dados apresentados por Balcazar et al. (1985) indicam que o feedback fornecido por supervisores ou	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-identificar as vantagens do feedback dado pelo supervisor	<i>-aumento da probabilidade de o supervisor dar feedback</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	

gestores produziram resultados mais consistentes do que o feedback autogerado. Após interpretação, os autores pontuaram o seguinte: o feedback fornecido por supervisores pode ser mais provável de ser associado com reforçamento ou punição. Colocando o feedback nas mãos do supervisor pode aumentar a probabilidade de que o reforçamento seja contingente ao comportamento desejável.	Nº	Nome da classe de comportamentos
	132	Identificar as vantagens do feedback dado pelo supervisor.

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>Todavia, o feedback do supervisor parece ter algumas vantagens. Os dados apresentados por Balcazar et al. (1985) indicam que o feedback fornecido por supervisores ou gestores produziram resultados mais consistentes do que o feedback autogerado. Após interpretação, os autores pontuaram o seguinte: o feedback fornecido por supervisores pode ser mais provável de ser associado com reforçamento ou punição. Colocando o feedback nas mãos do supervisor pode aumentar a probabilidade de que o reforçamento seja contingente ao comportamento desejável.</p>	<i>-necessidade de dar feedback</i>	<i>-caracterizar por que o feedback dado pelo supervisor produz resultados consistentes</i>	<i>-aumento da probabilidade de o supervisor dar feedback</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	133	Caracterizar por que o feedback dado pelo supervisor produz resultados consistentes.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>Automonitoramento é especialmente valoroso para novos empregados. Quão antes eles souberem se eles estão certos ou errados, mais rapidamente eles aprenderão o trabalho.</p>	<i>-necessidade dar feedback a novos empregados</i>	<i>-caracterizar por que o automonitoramento é especialmente valoroso para novos empregados</i>	<i>-aumento da probabilidade de aplicar o automonitoramento aos novos empregados</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	134	Caracterizar por que o automonitoramento é especialmente valoroso para novos empregados.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Além disso, se o supervisor pareia reforçamento com automonitoramento , isso prepara a pessoa para posteriormente ter sucesso no trabalho. Isso também torna o aprendiz menos dependente do supervisor para o feedback, o que ajuda ambos a serem mais eficientes.	-necessidade de feedback	-identificar as vantagens de parear o reforçamento do supervisor com o automonitoramento	-aumento da probabilidade de o reforçamento ser pareado com o automonitoramento
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	135	Identificar as vantagens de parear o reforçamento do supervisor com o automonitoramento.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>Uma objeção típica ao automonitoramento é que as pessoas falsificam os dados. Uma vez que elas sabem que o chefe olhará para os dados que elas mantêm, elas registrarão informações que façam elas parecerem bem.</p> <p>Se as pessoas falsificam os dados, significa que os dados foram usados principalmente para puni-las no passado. A experiência de muitas pessoas foi de que seus chefes ignoraram os dados quando eles apareceram na média ou de melhor desempenho e usaram os dados como uma forma de ameaçar ou criticar se o desempenho estava abaixo da média.</p>	-planejamento do automonitoramento	-caracterizar por que algumas pessoas falsificam os dados de desempenho	-aumento da probabilidade de dar feedback efetivo
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	136	Caracterizar por que algumas pessoas falsificam os dados de desempenho ao automonitorá-lo.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Se as pessoas falsificam os dados, significa que os dados foram usados principalmente para puni-las no passado . A experiência de muitas pessoas foi de que seus chefes ignoraram os dados quando eles apareceram na média ou de melhor desempenho e usaram os dados como uma forma de ameaçar ou criticar se	-uma pessoa falsifica seus dados de desempenho -planejamento do automonitoramento	-avaliar o que deve ser feito quando a pessoa falsifica seus dados de desempenho	-aumento da probabilidade de que cessem as associações negativas relativas a mensuração -aumento da probabilidade de uso do automonitoramento sem falsificação dos dados

<p>o desempenho estava abaixo da média.</p> <p>Se as pessoas têm essa história, é melhor não começar a dar feedback por meio de automonitoramento. O feedback precisa ser primeiramente estabelecido como um antecedente para reforçamento. Normalmente é necessário usar uma combinação de reforçadores sociais e tangíveis para acabar com associações negativas que as pessoas fazem relativas a serem mensuradas. Frequentemente, quando o feedback já foi estabelecido como um antecedente para reforçamento, as pessoas entusiasmadamente mantêm os seus próprios gráficos.</p>	Nº	Nome da classe de comportamentos
	137	Avaliar o que deve ser feito para planejar o automonitoramento quando a pessoa falsifica seus dados de desempenho.

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>Em razão da história negativa que muitas pessoas experienciaram com mensuração de desempenho, ao ver pessoas em automonitoramento, é normalmente aconselhável reforçar o registro preciso ao invés da mudança de desempenho. O registro preciso é fácil de mensurar e fácil de reforçar. Ele garante que as primeiras experiências com feedback estarão associadas com reforçamento positivo. Depois que o registro preciso foi alcançado, você pode voltar-se para reforçar melhorias nos dados.</p>	-história negativa de pessoas com mensuração de desempenho	-reforçar o registro preciso de dados de desempenho	-primeiras experiências com feedback associadas com reforçamento positivo
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	138	Reforçar o registro preciso de dados de desempenho quando as pessoas apresentarem uma história negativa com mensuração de desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>6. Se não for automonitorado, o feedback deve ser coletado e fornecido pela pessoa que está no comando.</p>	-situação em que o feedback não é automonitorado	-coletar e fornecer feedback (quem está no comando)	<i>-aumento da probabilidade de que o feedback seja efetivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	139	Avaliar a necessidade de o feedback ser fornecido por quem está no comando.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Quando o feedback não puder ser automonitorado, a pessoa no comando deve coletá-lo e fornecê-lo.	-feedback não pode ser automonitorado	-coletar e fornecer feedback (pessoa no comando)	-aumento da probabilidade de que o feedback seja efetivo
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	140	Avaliar a necessidade de que o feedback seja coletado e fornecido por quem está no comando quando ele não pode ser automonitorado.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Quando o feedback não puder ser automonitorado, a pessoa no comando deve coletá-lo e fornecê-lo. Pode ser o chefe da pessoa, o líder do grupo ou da equipe, o professor, o treinador, os pais etc. O feedback não deveria ser registrado ou fornecido por assistentes, funcionários ou por qualquer outra pessoa que não esteja em posição de liderança.	-planejamento do feedback	-identificar possíveis pessoas que deveriam e aquelas que não deveriam registrar ou fornecer feedback	-aumento da probabilidade de dar feedback efetivo
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	141	Identificar possíveis pessoas que deveriam e aquelas que não deveriam fornecer feedback.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
O fornecimento de feedback às pessoas é uma das responsabilidades principais de um gestor ou supervisor e não deveria ser delegada a outros.	-necessidade de dar feedback	-identificar o fornecimento de feedback como uma das principais responsabilidades de um gestor ou supervisor e que não deve ser delegada a outros	-aumento da probabilidade de dar feedback efetivo
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	142	Identificar o fornecimento de feedback como uma das principais responsabilidades de um gestor ou supervisor e que não deve ser delegada a outros.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Se gestores e supervisores têm que tornar os funcionários bem-sucedidos, então eles precisam aceitar o fato de que fornecer feedback e reforçamento está entre as mais importantes das suas funções.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-identificar o fornecimento de feedback e de reforçamento como uma das mais importantes funções de gestores e supervisores	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback efetivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	143	Identificar o fornecimento de feedback e de reforçamento como uma das mais importantes funções de gestores e supervisores.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Quando o automonitoramento não é possível, o gestor ou o supervisor deveria monitorar os dados e fornecer feedback por quatro razões.	-impossibilidade de automonitoramento	-identificar quatro razões pelas quais o gestor ou o supervisor deveria monitorar os dados e fornecer feedback	<i>-aumento da probabilidade do monitoramento de dados e fornecimento de feedback pelo gestor ou supervisor</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	144	Identificar quatro razões pelas quais o gestor ou o supervisor deveria monitorar os dados e fornecer feedback diante da impossibilidade de automonitoramento.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Primeira, quando o gestor ou o supervisor gasta tempo para registrar e fornecer feedback pessoalmente , passa a mensagem de que a informação é importante. Consequentemente, esse feedback em particular é mais importante do que muitos outros números que a pessoa verá durante o curso do seu dia de trabalho.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-registrar e fornecer feedback pessoalmente (gestor ou supervisor)	-informação avaliada pela pessoa como mais importante do que muitos outros números que ela verá durante o curso do seu dia de trabalho
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	145	Identificar que o fornecimento de feedback pessoalmente pelo gestor possibilita que a informação seja avaliada pela pessoa como mais importante do que muitos outros dados que ela verá durante o curso do seu dia de trabalho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Segunda, quando gestores e supervisores coletam e fornecem o feedback , as pessoas passam a saber que seu chefe sabe como elas estão se saindo. Considerando que o foco é positivo, as pessoas ficam mais propensas a sentir que o chefe se importa com elas e com seu desempenho . É claro que, no processo de fornecer feedback, a conversa com o chefe frequentemente confirma essa sensação.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-coletar e fornecer feedback (gestores e supervisores)	-maior probabilidade de que a pessoa sinta que o chefe se importa com ela e com o seu desempenho
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	146	Identificar que o fornecimento de feedback pelo gestor possibilita que a pessoa esteja mais propensa a sentir que o chefe se importa com ela e com o seu desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
A terceira razão para gestores e supervisores coletarem e fornecerem feedback é que, no momento em que registra os dados, o chefe aprende mais sobre os dados do que se alguém fizesse por ele .	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-coletar dados de desempenho (gestores e supervisores)	-maior aprendizagem sobre os dados do que se outra pessoa fizesse pelo chefe
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	147	Identificar que a coleta de dados de desempenho pelo gestor possibilita maior aprendizagem sobre os dados do que se outra pessoa fizesse.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
E quarta, se o chefe registra os dados, ele estará mais propenso a reforçar do que se alguém registrasse os fatos e as figuras .	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-registrar os dados (chefe)	-maior propensão do chefe a reforçar do que se alguém registrasse
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	148	Identificar que o registro de dados pelo chefe gera maior propensão dele a reforçar do que se alguém registrasse.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Novamente, a razão mais convincente para um gestor ou um supervisor registrar e fornecer feedback sobre o desempenho vem da pesquisa de Balcazar et al. (1985). Eles afirmam: "O feedback fornecido por supervisores e gestores foi mais frequentemente associado	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-identificar a fonte do feedback associada a efeitos mais consistentes	-maior probabilidade de que o feedback seja dado por supervisores ou gestores

<p>com efeitos consistentes do que o feedback de qualquer outra fonte para o qual números adequados de experimentos foram conduzidos” (p. 81).</p>	Nº	Nome da classe de comportamentos
	149	Identificar a fonte do feedback associada a efeitos mais consistentes.

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes	
<p>7. Foco na melhoria. O tipo mais frequente de feedback que as pessoas recebem sobre seu desempenho é acerca do que elas estão fazendo errado. De fato, quando ao alguém diz: “Eu preciso de te dar um feedback”, a maior parte das pessoas não espera um discurso sobre os seus pontos fortes pessoais. Usualmente esse tipo de feedback gira em torno do que você deveria parar, deixar, evitar ou conter-se de fazer. Isso aponta para suas falhas e para suas omissões.</p>	<p><i>-necessidade de dar feedback</i> <i>-uso mais frequente do tipo de feedback que aponta para as falhas e as omissões das pessoas</i></p>	<p><i>-fornecer com mais frequência feedback sobre a melhoria do desempenho</i></p>	<p><i>-aumento da probabilidade de dar feedback efetivo</i></p>	
	Nº	Nome da classe de comportamentos		
	150	Avaliar a necessidade de fornecer com mais frequência feedback sobre a melhoria do desempenho.		

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes	
<p>Dados de desempenho na maioria das organizações são consistentes com essa filosofia. Nós contamos refugo, falhas, erros, acidentes e absenteísmo. É claro que a maior parte desses pinpoints violam o Teste do Homem Morto (Capítulo 5) e, como tal, estão sujeitos a todos os problemas associados a ele. É, pois, muito melhor dar feedback sobre dias de trabalho, taxa de produção, percentual de pedidos processados corretamente e percentual de comportamentos de trabalho seguros.</p>	<p><i>-contagem de refugo, falhas, erros, acidentes e absenteísmo</i></p>	<p><i>-identificar pinpoints sobre os quais é melhor dar feedback</i></p>	<p><i>-aumento da probabilidade de dar feedback efetivo</i></p>	
	Nº	Nome da classe de comportamentos		
	151	Identificar descrições precisas do desempenho sobre as quais é melhor dar feedback.		

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Você deveria focar nos comportamentos que produzirão uma solução ao invés dos comportamentos que representam o problema.	-comportamentos que produzirão uma solução -comportamentos que representam o problema	-fornecer feedback com maior frequência sobre os comportamentos que produzirão uma solução	<i>-maior probabilidade de alcance da solução</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	152	Avaliar a necessidade de que o feedback seja fornecido com maior frequência sobre os comportamentos que produzirão uma solução do que sobre os comportamentos que representam um problema.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
É por isso que nós mudamos o foco para os aspectos positivos do desempenho, como dias de trabalho, ao invés de negativos, como dias faltados no trabalho.	-feedback mais usual sobre aspectos negativos do desempenho como dias faltados no trabalho	-identificar exemplo de feedback sobre aspectos positivos do desempenho	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback sobre aspectos positivos do desempenho</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	153	Identificar exemplos de feedback sobre aspectos positivos do desempenho ao invés de aspectos negativos do desempenho.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Entretanto, há outra razão determinante para monitorar os pinpoints descritos de forma positiva. Ela tem a ver com o reforçamento. O feedback de pinpoints descritos de forma negativa é um antecedente natural para você punir ou usar reforçamento negativo, já que você deseja reduzir a frequência dos comportamentos indesejáveis. Por outro lado, quando você foca no que você quer e reconhece os comportamentos desejáveis que você vê, você está mais propenso a fornecer reforçamento positivo já que você está recebendo mais daquilo que você deseja.	<i>-necessidade de aperfeiçoamento do desempenho</i>	-caracterizar por que o monitoramento dos pinpoints descritos de forma positiva contribui para o reforçamento	<i>-aumento da probabilidade de aperfeiçoamento do desempenho</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	154	Caracterizar por que o monitoramento dos desempenhos descritos de forma positiva contribui para o reforçamento.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes	
<p>O uso de pinpoints positivamente descritos também irá afetar a linguagem que você usa. Quando você foca em um problema de desempenho e você vê a melhoria, uma resposta comum quando questionado sobre o desempenho é: “Não é tão mal”. Essa afirmação significa que você está satisfeito? Por exemplo, imagine seu chefe dizendo: “Os refugos estão 10 pontos percentuais abaixo. Você não está se saindo tão mal nessa semana quanto você estava na semana passada”. Isso é de certa forma parecido com o executivo com o qual nós trabalhamos cujo maior elogio era: “Você não me desagradou”. Essa provavelmente não é uma afirmação reforçadora. Se, ao invés disso, o chefe dissesse: “A qualidade melhorou 10 pontos percentuais nessa semana sobre a semana passada”, as pessoas achariam mais reforçadora e estariam mais dispostas a fazerem melhorias na próxima semana.</p>	<p>-afirmação: “Não é tão mal” -afirmação: “Os refugos estão 10 pontos percentuais abaixo. Você não está se saindo tão mal nessa semana quanto você estava na semana passada” -afirmação: “Você não me desagradou”</p>	<p>-identificar frases mais reforçadoras para feedback</p>	<p>-aumento da probabilidade de uso de pinpoints positivamente descritos</p>	
	Nº	Nome da classe de comportamentos		
	155	Identificar frases mais reforçadoras para feedback por meio do uso de desempenhos positivamente descritos.		

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>Uma dica para saber se você está violando a orientação de pinpoint positivo é a direção da melhoria no gráfico de feedback.</p>	<p>-gráfico de feedback</p>	<p>-identificar se o pinpoint é positivo</p>	<p><i>-aumento da probabilidade de estabelecer o pinpoint positivo corretamente</i></p>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	156	Identificar se a descrição do desempenho é positiva a partir da observação do gráfico de feedback.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
<p>Uma dica para saber se você está violando a orientação de pinpoint positivo é a direção da melhoria no gráfico de</p>	<p>-gráfico de feedback cuja linha vai para baixo para indicar melhoria</p>	<p>-descrever o pinpoint em termos positivos</p>	<p>-gráfico de feedback refletindo uma tendência ascendente</p>

feedback. Se, para indicar melhoria, a linha do seu gráfico vai para baixo , você provavelmente descreveu seu pinpoint negativamente. A solução é não simplesmente inverter o gráfico, mas descrever seu pinpoint em termos positivos , de forma que seu gráfico possa refletir uma tendência ascendente .	Nº	Nome da classe de comportamentos
	157	Descrever desempenho em termos positivos de forma que a linha do gráfico de feedback passe a refletir uma tendência ascendente para indicar melhoria.

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
8. Faça com que seu feedback seja facilmente compreendido .	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-dar feedback que seja facilmente compreendido	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback efetivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	158	Avaliar a necessidade de dar feedback que seja facilmente compreendido.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
8. Faça com que seu feedback seja facilmente compreendido . O feedback que não é compreendido não é de fato um feedback. Se as pessoas não entendem o feedback, é improvável que elas saibam o que fazer para ter uma melhoria .	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-caracterizar por que o feedback precisa ser facilmente compreendido	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback efetivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	159	Caracterizar por que o feedback precisa ser facilmente compreendido.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Embora o feedback possa ser compreendido pela pessoa que está apresentando-o, essa pessoa precisa ter certeza de que ele seja compreendido pela pessoa que o está recebendo . Isso é particularmente importante quando se dá feedback em forma de pontuações compostas, tais como índices, checklists e matrizes .	<i>-feedback em forma de pontuações compostas, tais como índices, checklists e matrizes</i> <i>-planejamento do feedback</i>	-certificar-se de que o feedback está sendo compreendido por quem o está recebendo	<i>-aumento da probabilidade de que o feedback seja compreendido</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	160	Certificar-se de que o feedback está sendo compreendido por quem o está recebendo.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
É uma boa ideia, ao menos no início, que os supervisores e gestores apresentem o feedback pessoalmente .	<i>-feedback pessoal pelos supervisores e gestores</i>	-perguntar se as pessoas entendem os dados	<i>-aumento da probabilidade de que o feedback seja compreendido</i>

Dessa forma você pode ver as respostas das pessoas e perguntar se elas entendem os dados.	Nº	Nome da classe de comportamentos
	161	Perguntar se as pessoas entendem os dados do feedback.

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
É uma boa ideia, ao menos no início, que os supervisores e gestores apresentem o feedback pessoalmente. Dessa forma você pode ver as respostas das pessoas e perguntar se elas entendem os dados. Você pode também verificar se as pessoas sabem o que fazer para melhorar, pedindo a elas para explicar para você ou para outra pessoa na sua presença.	-feedback pessoal pelos supervisores e gestores	-pedir às pessoas para explicarem o que fazer para melhorar	<i>-aumento da probabilidade de que o feedback seja compreendido</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	162	Pedir às pessoas para explicarem o que fazer para melhorar.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
É uma boa ideia, ao menos no início, que os supervisores e gestores apresentem o feedback pessoalmente. Dessa forma você pode ver as respostas das pessoas e perguntar se elas entendem os dados. Você pode também verificar se as pessoas sabem o que fazer para melhorar, pedindo a elas para explicar para você ou para outra pessoa na sua presença. Outra forma de evitar a confusão é possibilitar que as pessoas criem a sua própria forma de feedback.	-feedback pessoal pelos supervisores e gestores	-possibilitar que as pessoas criem a sua própria forma de feedback	<i>-aumento da probabilidade de que o feedback seja compreendido</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	163	Possibilitar que as pessoas criem a sua própria forma de feedback.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
É uma boa ideia, ao menos no início, que os supervisores e gestores apresentem o feedback pessoalmente. Dessa forma você pode ver as respostas das pessoas e perguntar se elas entendem os dados. Você pode também verificar se as pessoas sabem o que fazer para	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-caracterizar por que o feedback dado pessoalmente por supervisores e gestores pode contribuir para que seja facilmente compreendido	<i>-aumento da probabilidade de que o feedback seja compreendido</i>

melhorar, pedindo a elas para explicar para você ou para outra pessoa na sua presença. Outra forma de evitar a confusão é possibilitar que as pessoas criem a sua própria forma de feedback.	Nº	Nome da classe de comportamentos
	164	Caracterizar por que o feedback dado pessoalmente por gestores pode contribuir para que seja facilmente compreendido.

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
9. Represente seu feedback por meio de gráfico.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-representar o feedback por meio de gráficos	<i>-aumento da probabilidade de que o feedback seja efetivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	165	Avaliar a necessidade de representar o feedback por meio de gráficos.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Algo que as pessoas consigam ver na forma de figura é usualmente melhor do que descrições orais ou escritas de quanto bem elas estão de desempenhando. Tenha em mente que a figura vale milhares de palavras. É por isso que o feedback é mais efetivo quando apresentado por meio de gráfico. Em mais de 35 anos de aplicações de PM, gráficos têm sido um dispositivo consistentemente mais efetivo para dar feedback. Isso não é um acaso, pois, quando o gráfico sobe, assim também o faz o reforçamento. Em escolas, casas e ambientes de trabalho, quando alguém utiliza gráficos de desempenho, este tem mais chance de melhorar, pois, na maioria dos casos, gráficos são um antecedente para reforçamento.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-caracterizar por que os gráficos são mais efetivos para dar feedback	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback por meio de gráficos</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	166	Caracterizar por que os gráficos são mais efetivos para dar feedback.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
10. Feedback deveria ser um antecedente para reforçamento.	<i>-dados de desempenho</i>	-dar feedback como antecedente para o reforçamento	<i>-maior probabilidade de que o feedback seja efetivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	167	Avaliar a necessidade de que o feedback seja um antecedente para o reforçamento.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
O feedback apresentado sem reforçamento irá, sob a melhor das circunstâncias, perder eventualmente sua capacidade de manter ou melhorar o desempenho. Se você não tem um plano para reforçar a melhoria antes de começar a dar feedback, a probabilidade é de que você eventualmente terá somente um nível mínimo de desempenho.	<i>-necessidade de aperfeiçoamento do desempenho</i>	-avaliar as possíveis decorrências de apresentar feedback sem reforçamento	<i>-maior probabilidade de que o feedback seja dado juntamente com o reforçamento</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	168	Avaliar as possíveis decorrências de apresentar feedback sem reforçamento.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Uma das formas mais efetivas de alcançar o desempenho ótimo é usar feedback temático unido ao reforçamento temático. Quando você cria uma representação visual de sucesso ligada a um reforçador temático, como as placas de carro do Top Gun, as pessoas ficam mais propensas a fazer com que feedback/reforçamento se associem.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-dar feedback temático unido ao reforçamento temático	-maior efetividade do feedback para alcançar o desempenho ótimo
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	169	Avaliar a necessidade de dar feedback temático unido ao reforçamento temático.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Nossos clientes usaram temas de feedback como corrida de carros, escalada de montanha, banco imobiliário e bingo para mostrar às pessoas suas metas, suas linhas de base e seus progressos.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-identificar exemplos de possíveis temas de feedback	<i>-maior efetividade do feedback para alcançar o desempenho ótimo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	170	Identificar exemplos de possíveis temas de feedback.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Temas levam as pessoas a falar e reforçar umas às outras usando uma base comum para medir o progresso e o sucesso de indivíduos e grupos. Quando todo mundo enxerga uma meta comum como um antecedente	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-caracterizar por que é efetivo fazer gráficos baseados em um tema comum	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback efetivo</i>

para o sucesso, o feedback em progresso passa a ter um significado e um impacto positivo. É por isso que fazer gráficos baseados em um tema comum é muito efetivo.	Nº	Nome da classe de comportamentos
	171	Caracterizar por que é efetivo fazer gráficos baseados em um tema comum.

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
O segredo, como gestor ou supervisor, é apresentar gráficos de desempenho que realmente tenham importância para a organização.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-apresentar gráficos de desempenho que tenham importância para a organização	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback efetivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	172	Apresentar gráficos de desempenho que tenham importância para a organização.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Depois, você precisa parear tendências positivas no gráfico com reforçamento se é para os dados terem algum efeito sobre o comportamento.	-tendências positivas no gráfico de desempenho	-parear tendências positivas no gráfico com reforçamento	-mudança de comportamento
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	173	Avaliar a necessidade de parear tendências positivas no gráfico com reforçamento.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Depois, você precisa parear tendências positivas no gráfico com reforçamento se é para os dados terem algum efeito sobre o comportamento. Suas ações irão, por sua vez, fazer dos gráficos um antecedente para o reforçamento dos outros.	-tendências positivas no gráfico de desempenho	-avaliar o que ocorre quando as tendências positivas no gráfico são pareadas com reforçamento	<i>-aumento da probabilidade de pareamento de tendências positivas no gráfico com reforçamento</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	174	Avaliar o que ocorre quando as tendências positivas no gráfico são pareadas com reforçamento.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Como Balcazar et al. (1985) afirmaram: ... a evidência sugere que as melhores apostas são combinar o feedback representado graficamente ao menos uma vez por semana com recompensas tangíveis.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-combinar feedback representado graficamente ao menos uma vez por semana com recompensas tangíveis	-efetividade do feedback

Oitenta por cento dos estudos com efeitos conhecidos que aplicaram essas características foram consistentemente efetivos independentemente de procedimentos de estabelecimento de metas terem sido adicionalmente usados (p. 84).	Nº	Nome da classe de comportamentos
	175	Avaliar a necessidade de combinar feedback representado graficamente ao menos uma vez por semana com recompensas tangíveis.

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Nós nos referimos a feedback como o “Café da Manhã dos Campeões” considerando que ele transforma indivíduos normais em poderosos agentes de mudança. Gestores e supervisores que utilizam o feedback corretamente podem transformar seus funcionários médios em membros bem-sucedidos da equipe. Aqueles funcionários terão muita motivação, serão altamente produtivos e terão pouquíssimas chances de se ferirem já que seu comportamento seguro estará finamente ajustado. Pesquisas sobre feedback desde os anos 1970 mostram que o fornecimento de feedback em conformidade com as orientações deste capítulo pode elevar rotineiramente o desempenho em 20 a 50 por cento e até mais em algumas circunstâncias.	<i>-necessidade de aperfeiçoamento do desempenho</i>	-identificar os benefícios do feedback	<i>-aumento da probabilidade de aplicar o feedback</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	176	Identificar os benefícios do feedback.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
O feedback funciona melhor quando é um SD para algum reforçador; se não há consequência, o feedback simplesmente se torna informação e será classificado como um estímulo neutro.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-identificar em que função o feedback apresenta melhores resultados	<i>-aumento da probabilidade de uso do feedback como SD</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	177	Identificar em que função o feedback apresenta melhores resultados.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
O feedback funciona melhor quando é um SD para algum reforçador; se não há consequência, o feedback simplesmente se torna informação e será classificado como um estímulo neutro.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-avaliar o que ocorre quando o feedback não é administrado juntamente com o reforçamento	<i>-aumento da probabilidade de uso do feedback como um SD para algum reforçador</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	178	Avaliar o que ocorre quando o feedback não é administrado juntamente com o reforçamento.	

Trecho selecionado da obra utilizada como fonte de informação	Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos consequentes
Algumas das orientações mais importantes para usar o feedback incluem: fornecer feedback individual sobre o desempenho que a pessoa pode controlar e fornecer feedback imediatamente após o desempenho. Possibilite que o indivíduo se automonitor, se possível, apresente feedback gráfico de uma forma facilmente compreensível e, é claro, intermitentemente, acompanhe o feedback com um reforçador para a pessoa.	<i>-necessidade de dar feedback</i>	-identificar as orientações mais importantes para usar o feedback	<i>-aumento da probabilidade de dar feedback efetivo</i>
	Nº	Nome da classe de comportamentos	
	179	Identificar as orientações mais importantes para usar o feedback.	

APÊNDICE C – Lista de nomes das classes de comportamentos propostas

Número de identificação	Nome do comportamento
0	Dar feedback de modo a promover o desempenho.
1	Fornecer informação sobre o desempenho que aumente as chances de modifica-lo.
2	Identificar aspectos relevantes do desempenho.
3	Definir desempenho em termos de respostas e resultados.
4	Identificar feedback enquanto condição necessária, mas não suficiente, para a mudança de comportamento.
5	Avaliar a necessidade de combinar o feedback com uma consequência.
6	Caracterizar a combinação de feedback com reforçamento positivo como uma abordagem muito efetiva para a melhoria do desempenho.
7	Avaliar a necessidade de combinar feedback com instruções.
8	Avaliar a necessidade de combinar feedback com elogio.
9	Definir feedback em termos de informações que dizem à pessoa qual comportamento mudar.
10	Avaliar a necessidade de fornecer informações que dizem à pessoa qual comportamento mudar.
11	Distinguir entre informações e dados que são e que não são feedback.
12	Identificar duas condições para que a informação seja considerada um feedback de desempenho.
13	Definir feedback em termos de informações que falam que comportamentos mudar.
14	Identificar o feedback como parte natural da existência e essencial à aprendizagem.
15	Identificar a manutenção de problemas de baixo desempenho como produto de oferta insuficiente ou inadequada de feedbacks.
16	Avaliar a necessidade de dar feedback de acordo com o tipo de trabalho.
17	Identificar que uma informação pode ser feedback para uma pessoa, mas não para outra.
18	Definir feedback em termos de informações que explicitam que comportamentos mudar.
19	Avaliar a necessidade de fornecer as informações necessárias para promover um trabalho de qualidade.
20	Identificar mudanças produzidas em organizações a partir da implantação de sistemas de feedbacks efetivos.
21	Avaliar possíveis decorrências de feedbacks inadequados sobre o desempenho.
22	Avaliar a inadequação de atribuir a adjetivos pessoais a responsabilidade por desempenhos inadequados em contextos em que há falta de feedback.
23	Avaliar a inadequação de atribuir à falta de treinamento a responsabilidade por desempenhos inadequados em contextos em que há falta de feedback.
24	Avaliar a necessidade de combinar feedback com reforçamento.
25	Avaliar a necessidade de dar feedback específico a aspectos constituintes do desempenho.
26	Avaliar o efeito do feedback sobre outros comportamentos relacionados ao comportamento-alvo.
27	Avaliar a necessidade de dar feedback sobre desempenhos específicos.
28	Identificar os efeitos da aplicação de feedback sobre desempenhos específicos.
29	Avaliar a necessidade de aplicar feedback, treinamento discriminativo e automonitoramento para desempenhos específicos.
30	Identificar melhorias rápidas de desempenho a partir da aplicação de feedback específico.
31	Avaliar a necessidade de dar feedback sobre desempenhos específicos.
32	Identificar os efeitos do feedback sobre desempenhos específicos durante e após a intervenção.
33	Avaliar a necessidade de aplicar feedback de desempenho combinado com estabelecimento de metas.

Número de identificação	Nome do comportamento
34	Avaliar a necessidade de aumentar a frequência do feedback sobre desempenhos específicos.
35	Registrar informações sobre variáveis que afetam o desempenho.
36	Registrar informações sobre o desempenho no trabalho em determinado período de tempo.
37	Calcular a média do desempenho no trabalho em determinado período de tempo.
38	Prever a taxa de desempenho potencial para cada período de tempo.
39	Prever a taxa de desempenho potencial para cada indivíduo.
40	Avaliar a frequência mais adequada para mensurar o desempenho.
41	Calcular o percentual da taxa de desempenho efetivamente ocorrida.
42	Avaliar situações em que é oportuno afixar o percentual da taxa de desempenho em um local onde os números possam ser facilmente visualizados.
43	Descrever precisamente os comportamentos desejáveis específicos dos indivíduos.
44	Avaliar a necessidade de dar feedback sobre os comportamentos desejáveis específicos precisamente descritos.
45	Descrever cuidadosamente e de forma precisa desempenhos específicos que dependem totalmente da execução das pessoas.
46	Fazer checklist detalhado com todos os comportamentos requeridos para cada processo de trabalho.
47	Mostrar às pessoas, imediatamente após a conclusão de um processo de trabalho, checklist dos comportamentos ocorridos.
48	Avaliar como o checklist dos comportamentos ocorridos pode auxiliar na melhoria do desempenho.
49	Elogiar execuções corretas.
50	Orientar as pessoas sobre como corrigir seus erros.
51	Identificar os resultados da aplicação de feedback sobre desempenhos específicos.
52	Avaliar a necessidade de fornecer feedback em tempo real sobre o desempenho no trabalho.
53	Encorajar as pessoas a automonitorarem seu desempenho com o auxílio de equipamentos.
54	Avaliar a importância do feedback.
55	Caracterizar feedback como método para melhorar o desempenho de fácil aplicação e baixo dispêndio financeiro.
56	Dar feedback de forma a melhorar o desempenho por meio de método de fácil aplicação e baixo dispêndio financeiro.
57	Identificar as duas principais razões para a falha no uso do feedback.
58	Diferenciar feedback de informações e dados.
59	Identificar as condições que tornam o feedback mais efetivo.
60	Avaliar dentre as opções de usar o feedback sozinho ou associado a recompensas e/ou estabelecimento de metas qual delas traz efeitos mais consistentes.
61	Avaliar a necessidade de combinar feedback com recompensas.
62	Avaliar a necessidade de combinar feedback com estabelecimento de metas.
63	Dar feedback observando características mais consistentemente associadas com melhorias de desempenho.
64	Identificar as razões pelas quais colocar um gráfico na parede ou ter o gráfico do desempenho de alguém relativo a alguma variável não garante melhoria de desempenho.
65	Delinear sistema de feedback a partir de critérios que determinam sua efetividade.
66	Identificar qual procedimento precisa ser associado com o feedback para produzir aperfeiçoamento do desempenho.
67	Identificar a visão e a audição como os sentidos que mais fornecem feedback no ambiente de trabalho.
68	Identificar qual procedimento deve ser associado ao feedback para a melhoria do desempenho.
69	Identificar qual procedimento associado ao feedback muda o desempenho.
70	Dar feedback sistemático de desempenho.

Número de identificação	Nome do comportamento
71	Identificar os efeitos de acrescentar feedbacks sobre o desempenho em contextos nos quais as pessoas não recebem feedbacks sistemáticos.
72	Caracterizar por que a melhoria do desempenho não é um resultado direto do feedback.
73	Avaliar a necessidade de associar o feedback a afirmação avaliativa positiva ou negativa, verbal ou escrita.
74	Identificar os efeitos de associar afirmação avaliativa positiva ou negativa, verbal ou escrita, ao feedback.
75	Identificar o procedimento usado quando são associadas ao feedback afirmações avaliativas positivas que aumentam o desempenho.
76	Identificar o procedimento usado quando são associadas ao feedback afirmações avaliativas negativas que aumentam o desempenho.
77	Identificar qual procedimento associado ao feedback muda o desempenho.
78	Caracterizar por que o feedback sozinho não muda o desempenho ou produz melhorias temporárias.
79	Identificar, dentre os procedimentos de feedback sozinho, feedback e consequências, e feedback e estabelecimento de metas, aquele associado a níveis mais baixos de efeitos consistentes.
80	Identificar em que função o feedback é mais efetivo.
81	Identificar que propriedades o feedback adquire caso o reforçamento positivo esteja associado consistentemente a melhorias de desempenho.
82	Parear feedback com reforçamento positivo de forma que ver a melhoria de desempenho torne-se reforçador para a pessoa.
83	Identificar os efeitos de parear feedback com reforçamento positivo.
84	Avaliar a necessidade de que o fornecimento de feedback possibilite que o indivíduo identifique a recompensa de apresentar bom desempenho.
85	Identificar que o aumento do feedback não necessariamente leva a um aumento da motivação.
86	Distinguir feedback de reforçamento.
87	Avaliar, entre feedback e reforçamento, a qual dos dois procedimentos se pode atribuir o aumento da motivação.
88	Registrar informações sobre o desempenho.
89	Identificar que o feedback sozinho produz resultados temporários.
90	Caracterizar por que feedback sozinho ou pareado com estabelecimento de metas ou com elogio do gestor não produz desempenhos tão altos.
91	Identificar feedback enquanto condição necessária, mas não suficiente, para maximizar o desempenho.
92	Identificar dez fatores que tendem a elevar a efetividade do feedback.
93	Avaliar a necessidade de dar informação específica sobre como fazer de forma que a pessoa saiba exatamente quais comportamentos mudar.
94	Transformar dados genéricos em informações específicas sobre o desempenho que possibilite às pessoas identificarem o que fazer diferente para melhorar o desempenho.
95	Testar o feedback com algumas pessoas para ver se elas sabem o que fazer quando os dados sobem ou descem.
96	Avaliar a necessidade de dar feedback sobre um desempenho que a pessoa possa controlar.
97	Identificar o tipo de desempenho para feedback como aquele que as pessoas possam fazer por elas mesmas.
98	Identificar os efeitos de aplicar feedback sobre um desempenho influenciado mais por variáveis externas do que pelo comportamento das pessoas.
99	Resolver problema de feedback a partir de modificação da descrição do desempenho.
100	Identificar o problema de usar dados financeiros para feedback sobre o desempenho.
101	Identificar como pré-requisito para o feedback a pessoa ter conhecimento e habilidade para melhorar o desempenho.

Número de identificação	Nome do comportamento
102	Identificar como impedimentos para um feedback efetivo o treinamento fraco ou a falta de treinamento.
103	Avaliar a necessidade de dar feedback imediato.
104	Enunciar a regra geral sobre a temporalidade do feedback.
105	Avaliar entre o feedback por hora e o semanal qual deles dá mais oportunidades às pessoas para mudarem seu desempenho.
106	Avaliar qual frequência de feedback é recomendada e qual é aceitável.
107	Avaliar entre o feedback imediato e o semanal qual deles produz resultados mais rápidos sobre o desempenho.
108	Avaliar os resultados do feedback mensal.
109	Caracterizar por que o feedback mensal não pode ser o único feedback que as pessoas recebem.
110	Avaliar dentre as possibilidades de dar feedback imediatamente antes da próxima oportunidade para responder ou de dar feedback após a resposta qual delas representa o tempo ótimo do feedback para estabelecer um novo comportamento.
111	Avaliar a necessidade de dar feedback imediatamente antes do próximo desempenho para melhorar a qualidade deste.
112	Identificar dentre as condições de feedback imediatamente antes e imediatamente depois do desempenho qual delas produz um desempenho significativamente melhor.
113	Identificar entre o feedback imediatamente antes da próxima oportunidade para responder e o feedback após a resposta qual é o momento ótimo do feedback para estabelecer um novo comportamento.
114	Avaliar a necessidade de dar feedback antes da execução de tarefas complexas.
115	Identificar entre as condições de feedback antes do desempenho e feedback após o desempenho qual delas produz resultados mais expressivos à medida que a complexidade das tarefas de aprendizagem aumenta.
116	Identificar o melhor momento para o feedback positivo e para o feedback corretivo.
117	Avaliar a necessidade de dar feedback individual.
118	Identificar as vantagens de o feedback se basear no desempenho do indivíduo.
119	Fornecer feedback para o menor grupo possível quando não existirem dados individuais.
120	Identificar o tipo de feedback mais adequado para o caso de uma equipe em que mais de uma pessoa opera um mesmo equipamento.
121	Identificar o tipo de feedback mais adequado quando duas ou mais pessoas trabalham em um mesmo projeto e seu desempenho individual não é medido.
122	Avaliar os riscos de dar feedback grupal.
123	Focar nos comportamentos dos indivíduos em situações de feedback grupal.
124	Caracterizar por que o feedback grupal deve ser dado também mesmo que se possa dar o feedback individual.
125	Avaliar a necessidade de dar feedback individual e grupal.
126	Dar feedback individual de forma privada e feedback grupal de forma pública.
127	Identificar a partir das opções de feedback individual e grupal e de feedback privado e público quais combinações de feedback são mais recomendadas.
128	Encorajar o desempenho automonitorado.
129	Identificar as vantagens de que as pessoas mensurem seu próprio desempenho.
130	Identificar que condição de feedback favorece que as pessoas mensurem seu próprio desempenho.
131	Identificar um procedimento que garante a imediatividade do feedback.
132	Identificar as vantagens do feedback dado pelo supervisor.
133	Caracterizar por que o feedback dado pelo supervisor produz resultados consistentes.
134	Caracterizar por que o automonitoramento é especialmente valioso para novos empregados.
135	Identificar as vantagens de parear o reforçamento do supervisor com o automonitoramento.

Número de identificação	Nome do comportamento
136	Caracterizar por que algumas pessoas falsificam os dados de desempenho ao automonitorá-lo.
137	Avaliar o que deve ser feito para planejar o automonitoramento quando a pessoa falsifica seus dados de desempenho.
138	Reforçar o registro preciso de dados de desempenho quando as pessoas apresentarem uma história negativa com mensuração de desempenho.
139	Avaliar a necessidade de o feedback ser fornecido por quem está no comando.
140	Avaliar a necessidade de que o feedback seja coletado e fornecido por quem está no comando quando ele não pode ser automonitorado.
141	Identificar possíveis pessoas que deveriam e aquelas que não deveriam fornecer feedback.
142	Identificar o fornecimento de feedback como uma das principais responsabilidades de um gestor ou supervisor e que não deve ser delegada a outros.
143	Identificar o fornecimento de feedback e de reforçamento como uma das mais importantes funções de gestores e supervisores.
144	Identificar quatro razões pelas quais o gestor ou o supervisor deveria monitorar os dados e fornecer feedback diante da impossibilidade de automonitoramento.
145	Identificar que o fornecimento de feedback pessoalmente pelo gestor possibilita que a informação seja avaliada pela pessoa como mais importante do que muitos outros dados que ela verá durante o curso do seu dia de trabalho.
146	Identificar que o fornecimento de feedback pelo gestor possibilita que a pessoa esteja mais propensa a sentir que o chefe se importa com ela e com o seu desempenho.
147	Identificar que a coleta de dados de desempenho pelo gestor possibilita maior aprendizagem sobre os dados do que se outra pessoa fizesse.
148	Identificar que o registro de dados pelo chefe gera maior propensão dele a reforçar do que se alguém registrasse.
149	Identificar a fonte do feedback associada a efeitos mais consistentes.
150	Avaliar a necessidade de fornecer com mais frequência feedback sobre a melhoria do desempenho.
151	Identificar descrições precisas do desempenho sobre as quais é melhor dar feedback.
152	Avaliar a necessidade de que o feedback seja fornecido com maior frequência sobre os comportamentos que produzirão uma solução do que sobre os comportamentos que representam um problema.
153	Identificar exemplos de feedback sobre aspectos positivos do desempenho ao invés de aspectos negativos do desempenho.
154	Caracterizar por que o monitoramento dos desempenhos descritos de forma positiva contribui para o reforçamento.
155	Identificar frases mais reforçadoras para feedback por meio do uso de desempenhos positivamente descritos.
156	Identificar se a descrição do desempenho é positiva a partir da observação do gráfico de feedback.
157	Descrever desempenho em termos positivos de forma que a linha do gráfico de feedback passe a refletir uma tendência ascendente para indicar melhoria.
158	Avaliar a necessidade de dar feedback que seja facilmente compreendido.
159	Caracterizar por que o feedback precisa ser facilmente compreendido.
160	Certificar-se de que o feedback está sendo compreendido por quem o está recebendo.
161	Perguntar se as pessoas entendem os dados do feedback.
162	Pedir às pessoas para explicarem o que fazer para melhorar.
163	Possibilitar que as pessoas criem a sua própria forma de feedback.
164	Caracterizar por que o feedback dado pessoalmente por gestores pode contribuir para que seja facilmente compreendido.
165	Avaliar a necessidade de representar o feedback por meio de gráficos.
166	Caracterizar por que os gráficos são mais efetivos para dar feedback.
167	Avaliar a necessidade de que o feedback seja um antecedente para o reforçamento.

Número de identificação	Nome do comportamento
168	Avaliar as possíveis decorrências de apresentar feedback sem reforçamento.
169	Avaliar a necessidade de dar feedback temático unido ao reforçamento temático.
170	Identificar exemplos de possíveis temas de feedback.
171	Caracterizar por que é efetivo fazer gráficos baseados em um tema comum.
172	Apresentar gráficos de desempenho que tenham importância para a organização.
173	Avaliar a necessidade de parear tendências positivas no gráfico com reforçamento.
174	Avaliar o que ocorre quando as tendências positivas no gráfico são pareadas com reforçamento.
175	Avaliar a necessidade de combinar feedback representado graficamente ao menos uma vez por semana com recompensas tangíveis.
176	Identificar os benefícios do feedback.
177	Identificar em que função o feedback apresenta melhores resultados.
178	Avaliar o que ocorre quando o feedback não é administrado juntamente com o reforçamento.
179	Identificar as orientações mais importantes para usar o feedback.
180	<i>Caracterizar desempenho no trabalho.</i>
181	<i>Definir comportamento.</i>
182	<i>Conceituar feedback.</i>
183	<i>Caracterizar as variáveis constituintes do feedback.</i>
184	<i>Caracterizar a variável fonte.</i>
185	<i>Caracterizar a variável meio.</i>
186	<i>Caracterizar a variável temporalidade.</i>
187	<i>Caracterizar a variável privacidade.</i>
188	<i>Caracterizar a variável conteúdo.</i>
189	<i>Avaliar o desempenho no trabalho.</i>
190	<i>Identificar os comportamentos desejáveis.</i>
191	<i>Mensurar o desempenho no trabalho.</i>
192	<i>Planejar feedback sobre o desempenho.</i>
193	<i>Avaliar a necessidade de combinar feedback com outros procedimentos.</i>
194	<i>Apresentar feedback sobre o desempenho.</i>
195	<i>Avaliar o efeito do feedback sobre o desempenho.</i>
196	<i>Identificar possíveis problemas decorrentes do uso de rótulos e de termos genéricos para feedback ao invés de descrições específicas do desempenho.</i>
197	<i>Descrever o desempenho de forma específica como alternativa ao uso de rótulos e de termos genéricos.</i>
198	<i>Identificar os efeitos da interação entre a frequência e a especificidade do feedback.</i>
199	<i>Identificar os efeitos de diferentes sequências de feedback sobre o desempenho no trabalho e sobre as respostas emocionais.</i>
200	<i>Identificar que se favorece a compreensão do feedback ao possibilitar que a pessoa crie sua própria forma de feedback.</i>
201	<i>Avaliar a necessidade de aplicar consequências positivas e negativas ao desempenho.</i>
202	<i>Avaliar a necessidade de aplicar consequências positivas ao desempenho desejável.</i>
203	<i>Avaliar a necessidade de aplicar consequências negativas ao desempenho indesejável.</i>
204	<i>Identificar os efeitos adversos de um ambiente de trabalho em que predominam consequências negativas.</i>
205	<i>Identificar a efetividade de que o reconhecimento seja frequente no ambiente de trabalho.</i>
206	<i>Identificar que o reforçamento varia de pessoa para pessoa.</i>
207	<i>Identificar maneiras de o gestor reforçar o bom desempenho no trabalho.</i>

Legenda: As classes de comportamentos 180 a 207 encontram-se em itálico para sinalizar novas classes que foram identificadas a partir do procedimento de decomposição comportamental e a partir do contato com outras fontes de informação durante o procedimento de elaboração do material instrucional (etapa 2).

APÊNDICE D - Lista de classes de comportamentos organizadas por níveis de abrangência

CLASSE GERAL: 0. DAR FEEDBACK DE MODO A PROMOVER O DESEMPENHO.
<p>180. Caracterizar desempenho no trabalho.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3. Definir desempenho em termos de respostas e resultados. • 181. Definir comportamento. • 2. Identificar aspectos relevantes do desempenho.
<p>182. Conceituar feedback.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 18. Definir feedback em termos de informações que explicitam que comportamentos mudar. <ul style="list-style-type: none"> ○ 12. Identificar duas condições para que a informação seja considerada um feedback de desempenho. <ul style="list-style-type: none"> ▪ 58. Diferenciar feedback de informações e dados. ▪ 17. Identificar que uma informação pode ser feedback para uma pessoa, mas não para outra. ▪ 16. Avaliar a necessidade de dar feedback de acordo com o tipo de trabalho. ○ 14. Identificar o feedback como parte natural da existência e essencial à aprendizagem. ○ 67. Identificar a visão e a audição como os sentidos que mais fornecem feedback no ambiente de trabalho. • 183. Caracterizar as variáveis constituintes do feedback. <ul style="list-style-type: none"> ○ 184. Caracterizar a variável fonte. ○ 185. Caracterizar a variável meio. ○ 186. Caracterizar a variável temporalidade. ○ 187. Caracterizar a variável privacidade. ○ 188. Caracterizar a variável conteúdo.
<p>54. Avaliar a importância do feedback.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 176. Identificar os benefícios do feedback. <ul style="list-style-type: none"> ○ 55. Caracterizar feedback como método para melhorar o desempenho de fácil aplicação e baixo dispêndio financeiro. • 15. Identificar a manutenção de problemas de baixo desempenho como produto de oferta insuficiente ou inadequada de feedbacks. <ul style="list-style-type: none"> ○ 21. Avaliar possíveis decorrências de feedbacks inadequados sobre o desempenho. ○ 22. Avaliar a inadequação de atribuir a adjetivos pessoais a responsabilidade por desempenhos inadequados em contextos em que há falta de feedback. ○ 23. Avaliar a inadequação de atribuir à falta de treinamento a responsabilidade por desempenhos inadequados em contextos em que há falta de feedback. • 26. Avaliar o efeito do feedback sobre outros comportamentos relacionados ao comportamento-alvo. • 71. Identificar os efeitos de acrescentar feedbacks sobre o desempenho em contextos nos quais as pessoas não recebem feedbacks sistemáticos.
<p>189. Avaliar o desempenho no trabalho.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 190. Identificar os comportamentos desejáveis. <ul style="list-style-type: none"> ○ 43. Descrever precisamente os comportamentos desejáveis específicos dos indivíduos. ○ 46. Fazer checklist detalhado com todos os comportamentos requeridos para cada processo de trabalho. <ul style="list-style-type: none"> ▪ 48. Avaliar como o checklist dos comportamentos ocorridos pode auxiliar na melhoria do desempenho. • 191. Mensurar o desempenho no trabalho. <ul style="list-style-type: none"> ○ 88. Registrar informações sobre o desempenho. <ul style="list-style-type: none"> ▪ 35. Registrar informações sobre variáveis que afetam o desempenho. ▪ 36. Registrar informações sobre o desempenho no trabalho em determinado período de tempo.

- 37. Calcular a média do desempenho no trabalho em determinado período de tempo.
- 38. Prever a taxa de desempenho potencial para cada período de tempo.
- 39. Prever a taxa de desempenho potencial para cada indivíduo.
- 41. Calcular o percentual da taxa de desempenho efetivamente ocorrida.
- 40. Avaliar a frequência mais adequada para mensurar o desempenho.

192. Planejar feedback sobre o desempenho.

- 65. Delinear sistema de feedback a partir de critérios que determinam sua efetividade.
 - 59. Identificar as condições que tornam o feedback mais efetivo.
 - 64. Identificar as razões pelas quais colocar um gráfico na parede ou ter o gráfico do desempenho de alguém relativo a alguma variável não garante melhoria de desempenho.
 - 92. Identificar dez fatores que tendem a elevar a efetividade do feedback.
 - 179. Identificar as orientações mais importantes para usar o feedback.
 - 57. Identificar as duas principais razões para a falha no uso do feedback.
 - 27. Avaliar a necessidade de dar feedback sobre desempenhos específicos.
 - 25. Avaliar a necessidade de dar feedback específico a aspectos constituintes do desempenho.
 - 93. Avaliar a necessidade de dar informação específica sobre como fazer de forma que a pessoa saiba exatamente quais comportamentos mudar.
 - 196. Identificar possíveis problemas decorrentes do uso de rótulos e de termos genéricos para feedback ao invés de descrições específicas do desempenho.
 - 197. Descrever o desempenho de forma específica como alternativa ao uso de rótulos e de termos genéricos.
 - 96. Avaliar a necessidade de dar feedback sobre um desempenho que a pessoa possa controlar.
 - 97. Identificar o tipo de desempenho para feedback como aquele que as pessoas possam fazer por elas mesmas.
 - 100. Identificar o problema de usar dados financeiros para feedback sobre o desempenho.
 - 98. Identificar os efeitos de aplicar feedback sobre um desempenho influenciado mais por variáveis externas do que pelo comportamento das pessoas.
 - 101. Identificar como pré-requisito para o feedback a pessoa ter conhecimento e habilidade para melhorar o desempenho.
 - 102. Identificar como impedimentos para um feedback efetivo o treinamento fraco ou a falta de treinamento.
 - 103. Avaliar a necessidade de dar feedback imediato.
 - 104. Enunciar a regra geral sobre a temporalidade do feedback.
 - 106. Avaliar qual frequência de feedback é recomendada e qual é aceitável.
 - 105. Avaliar entre o feedback por hora e o semanal qual deles dá mais oportunidades às pessoas para mudarem seu desempenho.
 - 107. Avaliar entre o feedback imediato e o semanal qual deles

- produz resultados mais rápidos sobre o desempenho.
- 108. Avaliar os resultados do feedback mensal.
 - 109. Caracterizar por que o feedback mensal não pode ser o único feedback que as pessoas recebem.
 - 198. Identificar os efeitos da interação entre a frequência e a especificidade do feedback.
 - 111. Avaliar a necessidade de dar feedback imediatamente antes do próximo desempenho para melhorar a qualidade deste.
 - 115. Identificar entre as condições de feedback antes do desempenho e feedback após o desempenho qual delas produz resultados mais expressivos à medida que a complexidade das tarefas de aprendizagem aumenta.
 - 116. Identificar o melhor momento para o feedback positivo e para o feedback corretivo.
 - 125. Avaliar a necessidade de dar feedback individual e grupal.
 - 127. Identificar a partir das opções de feedback individual e grupal e de feedback privado e público quais combinações de feedback são mais recomendadas.
 - 122. Avaliar os riscos de dar feedback grupal.
 - 118. Identificar as vantagens de o feedback se basear no desempenho do indivíduo.
 - 124. Caracterizar por que o feedback grupal deve ser dado também mesmo que se possa dar o feedback individual.
 - 120. Identificar o tipo de feedback mais adequado para o caso de uma equipe em que mais de uma pessoa opera um mesmo equipamento.
 - 121. Identificar o tipo de feedback mais adequado quando duas ou mais pessoas trabalham em um mesmo projeto e seu desempenho individual não é medido.
 - 129. Identificar as vantagens de que as pessoas mensurem seu próprio desempenho.
 - 134. Caracterizar por que o automonitoramento é especialmente valoroso para novos empregados.
 - 135. Identificar as vantagens de parear o reforçamento do supervisor com o automonitoramento.
 - 130. Identificar que condição de feedback favorece que as pessoas mensurem seu próprio desempenho.
 - 137. Avaliar o que deve ser feito para planejar o automonitoramento quando a pessoa falsifica seus dados de desempenho.
 - 136. Caracterizar por que algumas pessoas falsificam os dados de desempenho ao automonitorá-lo.
 - 139. Avaliar a necessidade de o feedback ser fornecido por quem está no comando.
 - 144. Identificar quatro razões pelas quais o gestor ou o supervisor deveria monitorar os dados e fornecer

- feedback diante da impossibilidade de automonitoramento.
- 133. Caracterizar por que o feedback dado pelo supervisor produz resultados consistentes.
 - 145. Identificar que o fornecimento de feedback pessoalmente pelo gestor possibilita que a informação seja avaliada pela pessoa como mais importante do que muitos outros dados que ela verá durante o curso do seu dia de trabalho.
 - 146. Identificar que o fornecimento de feedback pelo gestor possibilita que a pessoa esteja mais propensa a sentir que o chefe se importa com ela e com o seu desempenho.
 - 147. Identificar que a coleta de dados de desempenho pelo gestor possibilita maior aprendizagem sobre os dados do que se outra pessoa fizesse.
 - 148. Identificar que o registro de dados pelo chefe gera maior propensão dele a reforçar do que se alguém registrasse.
 - 142. Identificar o fornecimento de feedback como uma das principais responsabilidades de um gestor ou supervisor e que não deve ser delegada a outros.
 - 149. Identificar a fonte do feedback associada a efeitos mais consistentes.
 - 141. Identificar possíveis pessoas que deveriam e aquelas que não deveriam fornecer feedback.
 - 152. Avaliar a necessidade de que o feedback seja fornecido com maior frequência sobre os comportamentos que produzirão uma solução do que sobre os comportamentos que representam um problema.
 - 156. Identificar se a descrição do desempenho é positiva a partir da observação do gráfico de feedback.
 - 151. Identificar descrições precisas do desempenho sobre as quais é melhor dar feedback.
 - 153. Identificar exemplos de feedback sobre aspectos positivos do desempenho ao invés de aspectos negativos do desempenho.
 - 155. Identificar frases mais reforçadoras para feedback por meio do uso de desempenhos positivamente descritos.
 - 154. Caracterizar por que o monitoramento dos desempenhos descritos de forma positiva contribui para o reforçamento.
 - 199. Identificar os efeitos de diferentes sequências de feedback sobre o desempenho no trabalho e sobre as respostas emocionais.
 - 158. Avaliar a necessidade de dar feedback que seja facilmente compreendido.
 - 159. Caracterizar por que o feedback precisa ser facilmente compreendido.
 - 164. Caracterizar por que o feedback dado pessoalmente por gestores pode contribuir para que seja facilmente compreendido.

- 200. Identificar que se favorece a compreensão do feedback ao possibilitar que a pessoa crie sua própria forma de feedback.
- 165. Avaliar a necessidade de representar o feedback por meio de gráficos.
 - 166. Caracterizar por que os gráficos são mais efetivos para dar feedback.
- 193. Avaliar a necessidade de combinar feedback com outros procedimentos.
 - 7. Avaliar a necessidade de combinar feedback com instruções.
 - 8. Avaliar a necessidade de combinar feedback com elogio.
 - 62. Avaliar a necessidade de combinar feedback com estabelecimento de metas.
 - 24. Avaliar a necessidade de combinar feedback com reforçamento.
 - 167. Avaliar a necessidade de que o feedback seja um antecedente para o reforçamento.
 - 84. Avaliar a necessidade de que o fornecimento de feedback possibilite que o indivíduo identifique a recompensa de apresentar bom desempenho.
 - 79. Identificar, dentre os procedimentos de feedback sozinho, feedback e consequências, e feedback e estabelecimento de metas, aquele associado a níveis mais baixos de efeitos consistentes.
 - 91. Identificar feedback enquanto condição necessária, mas não suficiente, para maximizar o desempenho.
 - 178. Avaliar o que ocorre quando o feedback não é administrado juntamente com o reforçamento.
 - 85. Identificar que o aumento do feedback não necessariamente leva a um aumento da motivação.
 - 89. Identificar que o feedback sozinho produz resultados temporários.
 - 66. Identificar qual procedimento precisa ser associado com o feedback para produzir aperfeiçoamento do desempenho.
 - 87. Avaliar, entre feedback e reforçamento, a qual dos dois procedimentos se pode atribuir o aumento da motivação.
 - 86. Distinguir feedback de reforçamento.
 - 81. Identificar que propriedades o feedback adquire caso o reforçamento

- positivo esteja associado consistentemente a melhorias de desempenho.
- 80. Identificar em que função o feedback é mais efetivo.
 - 78. Caracterizar por que o feedback sozinho não muda o desempenho ou produz melhorias temporárias.
 - 72. Caracterizar por que a melhoria do desempenho não é um resultado direto do feedback.
- 73. Avaliar a necessidade de associar o feedback a afirmação avaliativa positiva ou negativa, verbal ou escrita.
 - 75. Identificar o procedimento usado quando são associadas ao feedback afirmações avaliativas positivas que aumentam o desempenho.
 - 76. Identificar o procedimento usado quando são associadas ao feedback afirmações avaliativas negativas que aumentam o desempenho.
 - 169. Avaliar a necessidade de dar feedback temático unido ao reforçamento temático.
 - 170. Identificar exemplos de possíveis temas de feedback.
 - 171. Caracterizar por que é efetivo fazer gráficos baseados em um tema comum.
 - 201. Avaliar a necessidade de aplicar consequências positivas e negativas ao desempenho.
 - 202. Avaliar a necessidade de aplicar consequências positivas ao desempenho desejável.
 - 203. Avaliar a necessidade de aplicar consequências negativas ao desempenho indesejável.
 - 204. Identificar os efeitos adversos de um ambiente de trabalho em que

predominam consequências negativas.

- 205. Identificar a efetividade de que o reconhecimento seja frequente no ambiente de trabalho.
- 206. Identificar que o reforçamento varia de pessoa para pessoa.
- 207. Identificar maneiras de o gestor reforçar o bom desempenho no trabalho.
- 173. Avaliar a necessidade de parear tendências positivas no gráfico com reforçamento.
 - 174. Avaliar o que ocorre quando as tendências positivas no gráfico são pareadas com reforçamento.
- 42. Avaliar situações em que é oportuno afixar o percentual da taxa de desempenho em um local onde os números possam ser facilmente visualizados.

194. Apresentar feedback sobre o desempenho.

- 63. Dar feedback observando características mais consistentemente associadas com melhorias de desempenho.
 - 94. Transformar dados genéricos em informações específicas sobre o desempenho que possibilite às pessoas identificarem o que fazer diferente para melhorar o desempenho.
 - 95. Testar o feedback com algumas pessoas para ver se elas sabem o que fazer quando os dados sobem ou descem.
 - 99. Resolver problema de feedback a partir de modificação da descrição do desempenho.
 - 47. Mostrar às pessoas, imediatamente após a conclusão de um processo de trabalho, checklist dos comportamentos ocorridos.
 - 126. Dar feedback individual de forma privada e feedback grupal de forma pública.
 - 123. Focar nos comportamentos dos indivíduos em situações de feedback grupal.
 - 119. Fornecer feedback para o menor grupo possível quando não existirem dados individuais.
 - 128. Encorajar o desempenho automonitorado.
 - 138. Reforçar o registro preciso de dados de desempenho quando as pessoas apresentarem uma história negativa com mensuração de desempenho.
 - 157. Descrever desempenho em termos positivos de forma que a linha do gráfico de feedback passe a refletir uma tendência ascendente para indicar melhoria.
 - 160. Certificar-se de que o feedback está sendo compreendido por quem o está recebendo.
 - 161. Perguntar se as pessoas entendem os dados do feedback.
 - 162. Pedir às pessoas para explicarem o que fazer para melhorar.
 - 163. Possibilitar que as pessoas criem a sua própria forma de feedback.
 - 172. Apresentar gráficos de desempenho que tenham importância para a organização.
 - 82. Parear feedback com reforçamento positivo de forma que ver a melhoria de desempenho torne-se reforçador para a pessoa.
 - 49. Elogiar execuções corretas.
 - 50. Orientar as pessoas sobre como corrigir seus erros.

195. Avaliar o efeito do feedback sobre o desempenho.

- 20. Identificar mudanças produzidas em organizações a partir da implantação de sistemas de feedbacks efetivos.
 - 28. Identificar os efeitos da aplicação de feedback sobre desempenhos específicos.

- 32. Identificar os efeitos do feedback sobre desempenhos específicos durante e após a intervenção.
- 83. Identificar os efeitos de parear feedback com reforçamento positivo.
- 74. Identificar os efeitos de associar afirmação avaliativa positiva ou negativa, verbal ou escrita, ao feedback.

APÊNDICE E - Lista de classes de comportamentos não incluídas no sistema comportamental

Classes de comportamentos incluídas no sistema comportamental	Classes de comportamentos não incluídas no sistema comportamental e similares às da coluna à esquerda
18. Definir feedback em termos de informações que explicitam que comportamentos mudar.	9. Definir feedback em termos de informações que dizem à pessoa qual comportamento mudar.
	13. Definir feedback em termos de informações que falam que comportamentos mudar.
24. Avaliar a necessidade de combinar feedback com reforçamento.	5. Avaliar a necessidade de combinar o feedback com uma consequência.
	61. Avaliar a necessidade de combinar feedback com recompensas.
	175. Avaliar a necessidade de combinar feedback representado graficamente ao menos uma vez por semana com recompensas tangíveis.
27. Avaliar a necessidade de dar feedback sobre desempenhos específicos.	29. Avaliar a necessidade de aplicar feedback, treinamento discriminativo e automonitoramento para desempenhos específicos.
	31. Avaliar a necessidade de dar feedback sobre desempenhos específicos.
	34. Avaliar a necessidade de aumentar a frequência do feedback sobre desempenhos específicos.
	44. Avaliar a necessidade de dar feedback sobre os comportamentos desejáveis específicos precisamente descritos.
28. Identificar os efeitos da aplicação de feedback sobre desempenhos específicos.	30. Identificar melhorias rápidas de desempenho a partir da aplicação de feedback específico.
	51. Identificar os resultados da aplicação de feedback sobre desempenhos específicos.
43. Descrever precisamente os comportamentos desejáveis específicos dos indivíduos.	45. Descrever cuidadosamente e de forma precisa desempenhos específicos que dependem totalmente da execução das pessoas.
55. Caracterizar feedback como método para melhorar o desempenho de fácil aplicação e baixo dispêndio financeiro.	56. Dar feedback de forma a melhorar o desempenho por meio de método de fácil aplicação e baixo dispêndio financeiro.
58. Diferenciar feedback de informações e dados.	11. Distinguir entre informações e dados que são e que não são feedback.
62. Avaliar a necessidade de combinar feedback com estabelecimento de metas.	33. Avaliar a necessidade de aplicar feedback de desempenho combinado com estabelecimento de metas.
63. Dar feedback observando características mais consistentemente associadas com melhorias de desempenho.	1. Fornecer informação sobre o desempenho que aumente as chances de modifica-lo.
	70. Dar feedback sistemático de desempenho.
66. Identificar qual procedimento precisa ser associado com o feedback para produzir aperfeiçoamento do desempenho.	6. Caracterizar a combinação de feedback com reforçamento positivo como uma abordagem muito efetiva para a melhoria do desempenho.

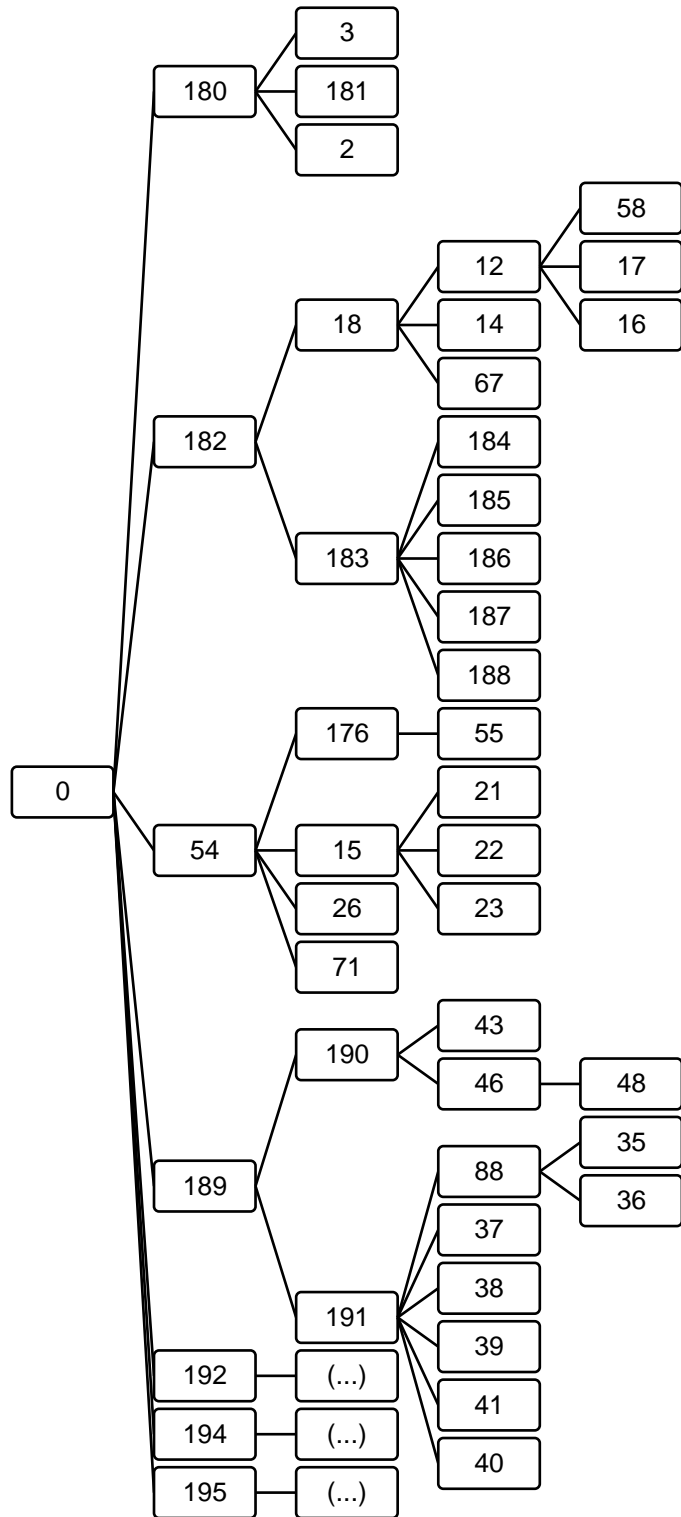
Classes de comportamentos incluídas no sistema comportamental	Classes de comportamentos não incluídas no sistema comportamental e similares às da coluna à esquerda
	<p>60. Avaliar dentre as opções de usar o feedback sozinho ou associado a recompensas e/ou estabelecimento de metas qual delas traz efeitos mais consistentes.</p> <p>68. Identificar qual procedimento deve ser associado ao feedback para a melhoria do desempenho.</p> <p>69. Identificar qual procedimento associado ao feedback muda o desempenho.</p> <p>77. Identificar qual procedimento associado ao feedback muda o desempenho.</p>
78. Caracterizar por que o feedback sozinho não muda o desempenho ou produz melhorias temporárias.	90. Caracterizar por que feedback sozinho ou pareado com estabelecimento de metas ou com elogio do gestor não produz desempenhos tão altos.
80. Identificar em que função o feedback é mais efetivo.	177. Identificar em que função o feedback apresenta melhores resultados.
91. Identificar feedback enquanto condição necessária, mas não suficiente, para maximizar o desempenho.	4. Identificar feedback enquanto condição necessária, mas não suficiente, para a mudança de comportamento.
93. Avaliar a necessidade de dar informação específica sobre como fazer de forma que a pessoa saiba exatamente quais comportamentos mudar.	<p>10. Avaliar a necessidade de fornecer informações que dizem à pessoa qual comportamento mudar.</p> <p>19. Avaliar a necessidade de fornecer as informações necessárias para promover um trabalho de qualidade.</p>
103. Avaliar a necessidade de dar feedback imediato.	52. Avaliar a necessidade de fornecer feedback em tempo real sobre o desempenho no trabalho.
111. Avaliar a necessidade de dar feedback imediatamente antes do próximo desempenho para melhorar a qualidade deste.	114. Avaliar a necessidade de dar feedback antes da execução de tarefas complexas.
115. Identificar entre as condições de feedback antes do desempenho e feedback após o desempenho qual delas produz resultados mais expressivos à medida que a complexidade das tarefas de aprendizagem aumenta.	<p>110. Avaliar dentre as possibilidades de dar feedback imediatamente antes da próxima oportunidade para responder ou de dar feedback após a resposta qual delas representa o tempo ótimo do feedback para estabelecer um novo comportamento.</p> <p>112. Identificar dentre as condições de feedback imediatamente antes e imediatamente depois do desempenho qual delas produz um desempenho significativamente melhor.</p> <p>113. Identificar entre o feedback imediatamente antes da próxima oportunidade para responder e o feedback após a resposta qual é o momento ótimo do feedback para estabelecer um novo comportamento.</p>
125. Avaliar a necessidade de dar feedback individual e grupal.	117. Avaliar a necessidade de dar feedback individual.
128. Encorajar o desempenho automonitorado.	53. Encorajar as pessoas a automonitorarem seu desempenho com o auxílio de equipamentos.
129. Identificar as vantagens de que as pessoas mensurem seu próprio desempenho.	131. Identificar um procedimento que garante a imediaticidade do feedback.

Classes de comportamentos incluídas no sistema comportamental	Classes de comportamentos não incluídas no sistema comportamental e similares às da coluna à esquerda
139. Avaliar a necessidade de o feedback ser fornecido por quem está no comando.	140. Avaliar a necessidade de que o feedback seja coletado e fornecido por quem está no comando quando ele não pode ser automonitorado.
142. Identificar o fornecimento de feedback como uma das principais responsabilidades de um gestor ou supervisor e que não deve ser delegada a outros.	143. Identificar o fornecimento de feedback e de reforçamento como uma das mais importantes funções de gestores e supervisores.
144. Identificar quatro razões pelas quais o gestor ou o supervisor deveria monitorar os dados e fornecer feedback diante da impossibilidade de automonitoramento.	132. Identificar as vantagens do feedback dado pelo supervisor.
152. Avaliar a necessidade de que o feedback seja fornecido com maior frequência sobre os comportamentos que produzirão uma solução do que sobre os comportamentos que representam um problema.	150. Avaliar a necessidade de fornecer com mais frequência feedback sobre a melhoria do desempenho.
178. Avaliar o que ocorre quando o feedback não é administrado juntamente com o reforçamento.	168. Avaliar as possíveis decorrências de apresentar feedback sem reforçamento.

APÊNDICE F – Sistema comportamental

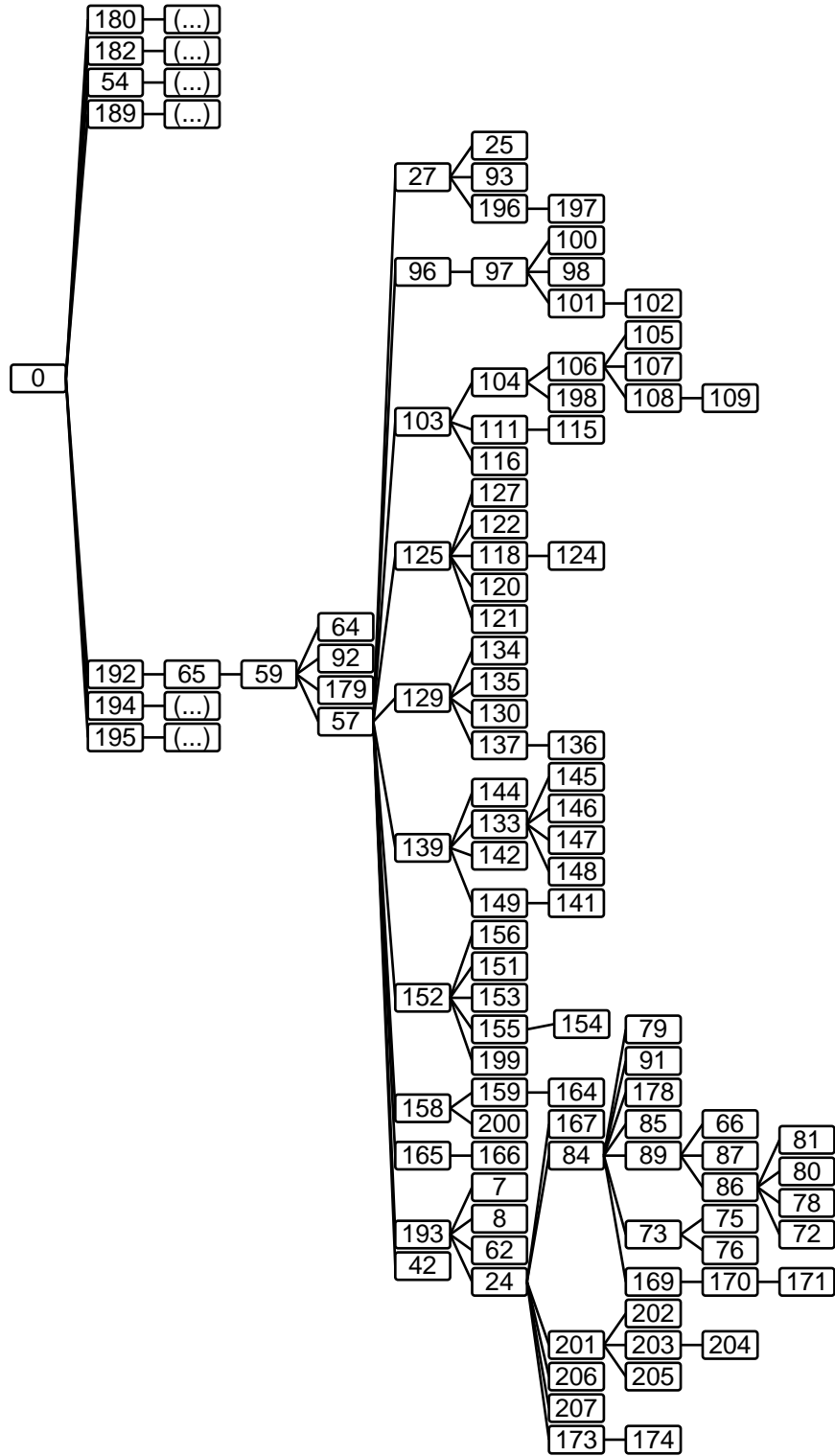
Sistema Comportamental – Parte 1

Classes de comportamentos				
Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5



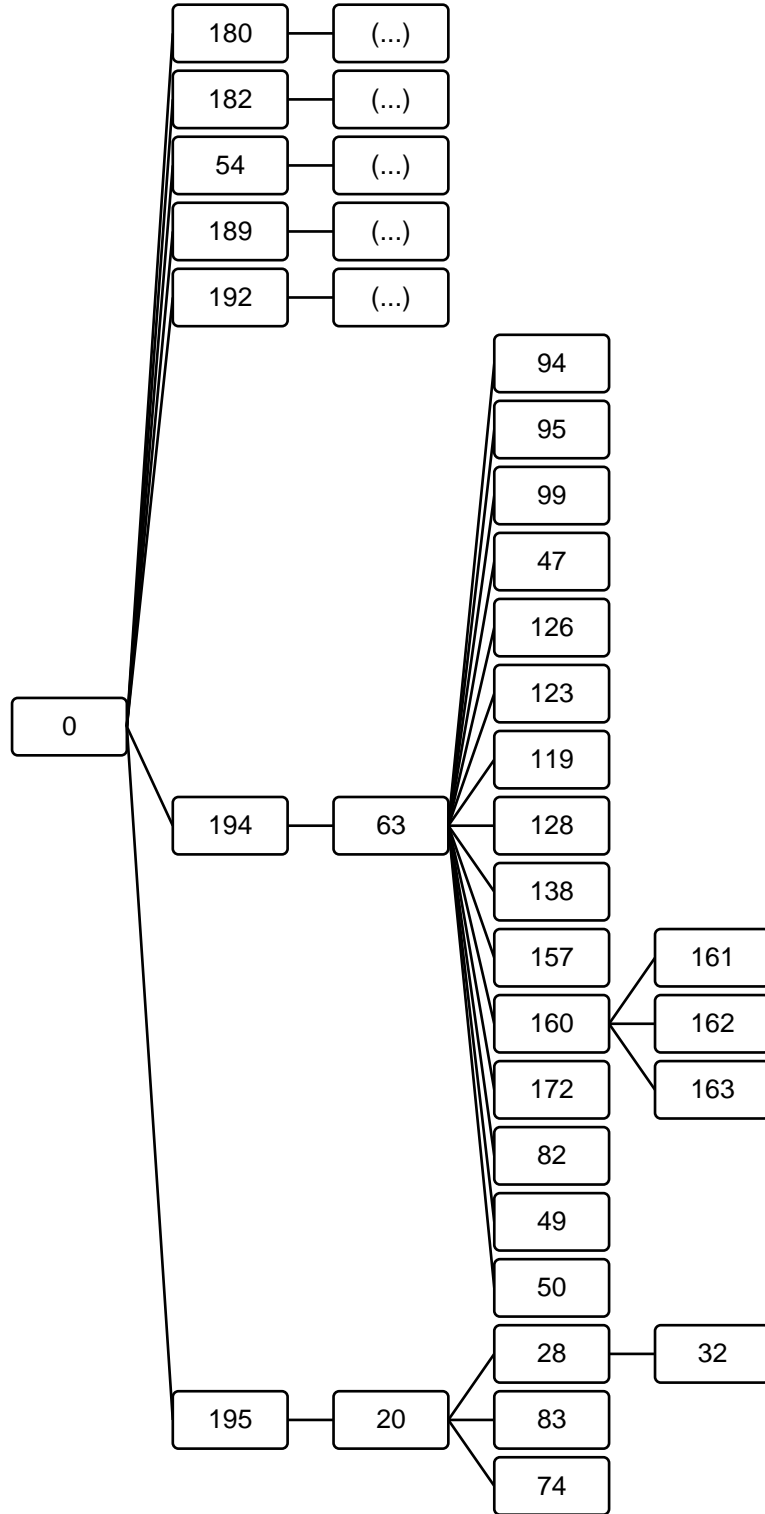
Sistema Comportamental – Parte 2

Clases de comportamentos										
N.1	N.2	N.3	N.4	N.5	N.6	N.7	N.8	N.9	N.10	N.11



Sistema Comportamental – Parte 3

Clases de comportamentos				
Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5



APÊNDICE G – Lista de comportamentos-objetivo organizados por níveis de abrangência

CLASSE GERAL: 0. DAR FEEDBACK DE MODO A PROMOVER O DESEMPENHO.
<p>182. Conceituar feedback.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 18. Definir feedback em termos de informações que explicitam que comportamentos mudar. <ul style="list-style-type: none"> ○ 12. Identificar duas condições para que a informação seja considerada um feedback de desempenho. <ul style="list-style-type: none"> ▪ 58. Diferenciar feedback de informações e dados. ▪ 17. Identificar que uma informação pode ser feedback para uma pessoa, mas não para outra. ▪ 16. Avaliar a necessidade de dar feedback de acordo com o tipo de trabalho.
<p>54. Avaliar a importância do feedback.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 176. Identificar os benefícios do feedback. <ul style="list-style-type: none"> ○ 55. Caracterizar feedback como método para melhorar o desempenho de fácil aplicação e baixo dispêndio financeiro. • 15. Identificar a manutenção de problemas de baixo desempenho como produto de oferta insuficiente ou inadequada de feedbacks. <ul style="list-style-type: none"> ○ 21. Avaliar possíveis decorrências de feedbacks inadequados sobre o desempenho. ○ 22. Avaliar a inadequação de atribuir a adjetivos pessoais a responsabilidade por desempenhos inadequados em contextos em que há falta de feedback. ○ 23. Avaliar a inadequação de atribuir à falta de treinamento a responsabilidade por desempenhos inadequados em contextos em que há falta de feedback. • 71. Identificar os efeitos de acrescentar feedbacks sobre o desempenho em contextos nos quais as pessoas não recebem feedbacks sistemáticos.
<p>192. Planejar feedback sobre o desempenho.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 59. Identificar as condições que tornam o feedback mais efetivo. <ul style="list-style-type: none"> ○ 179. Identificar as orientações mais importantes para usar o feedback. ○ 57. Identificar as duas principais razões para a falha no uso do feedback. <ul style="list-style-type: none"> ▪ 27. Avaliar a necessidade de dar feedback sobre desempenhos específicos. <ul style="list-style-type: none"> • 25. Avaliar a necessidade de dar feedback específico a aspectos constituintes do desempenho. • 93. Avaliar a necessidade de dar informação específica sobre como fazer de forma que a pessoa saiba exatamente quais comportamentos mudar. • 196. Identificar possíveis problemas decorrentes do uso de rótulos e de termos genéricos para feedback ao invés de descrições específicas do desempenho. <ul style="list-style-type: none"> ○ 197. Descrever o desempenho de forma específica como alternativa ao uso de rótulos e de termos genéricos. ▪ 103. Avaliar a necessidade de dar feedback imediato. <ul style="list-style-type: none"> • 104. Enunciar a regra geral sobre a temporalidade do feedback. <ul style="list-style-type: none"> ○ 106. Avaliar qual frequência de feedback é recomendada e qual é aceitável. <ul style="list-style-type: none"> ▪ 105. Avaliar entre o feedback por hora e o semanal qual deles dá mais oportunidades às pessoas para mudarem seu desempenho. ▪ 107. Avaliar entre o feedback imediato e o semanal qual deles produz resultados mais rápidos sobre o desempenho.

- 108. Avaliar os resultados do feedback mensal.
 - 109. Caracterizar por que o feedback mensal não pode ser o único feedback que as pessoas recebem.
 - 198. Identificar os efeitos da interação entre a frequência e a especificidade do feedback.
- 111. Avaliar a necessidade de dar feedback imediatamente antes do próximo desempenho para melhorar a qualidade deste.
- 116. Identificar o melhor momento para o feedback positivo e para o feedback corretivo.
- 96. Avaliar a necessidade de dar feedback sobre um desempenho que a pessoa possa controlar.
 - 97. Identificar o tipo de desempenho para feedback como aquele que as pessoas possam fazer por elas mesmas.
 - 100. Identificar o problema de usar dados financeiros para feedback sobre o desempenho.
 - 98. Identificar os efeitos de aplicar feedback sobre um desempenho influenciado mais por variáveis externas do que pelo comportamento das pessoas.
 - 101. Identificar como pré-requisito para o feedback a pessoa ter conhecimento e habilidade para melhorar o desempenho.
 - 102. Identificar como impedimentos para um feedback efetivo o treinamento fraco ou a falta de treinamento.
- 139. Avaliar a necessidade de o feedback ser fornecido por quem está no comando.
 - 144. Identificar quatro razões pelas quais o gestor ou o supervisor deveria monitorar os dados e fornecer feedback.
 - 133. Caracterizar por que o feedback dado pelo supervisor produz resultados consistentes.
 - 145. Identificar que o fornecimento de feedback pessoalmente pelo gestor possibilita que a informação seja avaliada pela pessoa como mais importante do que muitos outros dados que ela verá durante o curso do seu dia de trabalho.
 - 146. Identificar que o fornecimento de feedback pelo gestor possibilita que a pessoa esteja mais propensa a sentir que o chefe se importa com ela e com o seu desempenho.
 - 147. Identificar que a coleta de dados de desempenho pelo gestor possibilita maior aprendizagem sobre os dados do que se outra pessoa fizesse.
 - 148. Identificar que o registro de dados pelo chefe gera maior propensão dele a reconhecer o desempenho do que se alguém registrasse.
 - 142. Identificar o fornecimento de feedback como uma das principais responsabilidades de um gestor ou supervisor e que não deve ser delegada a outros.
 - 149. Identificar a fonte do feedback associada a efeitos mais consistentes.
 - 141. Identificar possíveis pessoas que deveriam e aquelas que não deveriam fornecer feedback.
- 152. Avaliar a necessidade de que o feedback seja fornecido com maior frequência sobre os comportamentos que produzirão uma solução do que sobre os comportamentos que representam um problema.

- 151. Identificar descrições precisas do desempenho sobre as quais é melhor dar feedback.
- 153. Identificar exemplos de feedback sobre aspectos positivos do desempenho ao invés de aspectos negativos do desempenho.
- 155. Identificar frases para feedback que tragam reconhecimento para a pessoa por meio do uso de indicadores de desempenho positivamente descritos.
 - 154. Caracterizar por que o monitoramento dos desempenhos descritos de forma positiva contribui para o reconhecimento.
- 199. Identificar os efeitos de diferentes sequências de feedback sobre o desempenho no trabalho e sobre as respostas emocionais.
- 158. Avaliar a necessidade de dar feedback que seja facilmente compreendido.
 - 159. Caracterizar por que o feedback precisa ser facilmente compreendido.
 - 164. Caracterizar por que o feedback dado pessoalmente por gestores pode contribuir para que seja facilmente compreendido.
 - 200. Identificar que se favorece a compreensão do feedback ao possibilitar que a pessoa crie sua própria forma de feedback.
- 24. Avaliar a necessidade de combinar feedback com reconhecimento.
 - 79. Identificar, dentre os procedimentos de feedback sozinho e feedback com outros procedimentos de intervenção (como consequências), aquele associado a níveis mais altos de efeitos consistentes.
 - 91. Identificar feedback enquanto condição necessária, mas não suficiente, para maximizar o desempenho.
 - 178. Avaliar o que ocorre quando o feedback não é administrado juntamente com o reconhecimento.
 - 89. Identificar que o feedback sozinho produz resultados temporários.
 - 66. Identificar qual procedimento precisa ser associado com o feedback para produzir aperfeiçoamento do desempenho.
 - 73. Avaliar a necessidade de associar o feedback a afirmação avaliativa positiva.
 - 169. Avaliar a necessidade de dar feedback temático unido a consequências temáticas.
 - 170. Identificar exemplos de possíveis temas de feedback.
 - 201. Avaliar a necessidade de aplicar consequências positivas e negativas ao desempenho.
 - 202. Avaliar a necessidade de aplicar consequências positivas ao desempenho desejável.
 - 203. Avaliar a necessidade de aplicar consequências negativas ao desempenho indesejável.
 - 204. Identificar os efeitos adversos de um ambiente de trabalho em que predominam consequências negativas.
 - 205. Identificar a efetividade de que o reconhecimento seja frequente no ambiente de trabalho.
 - 206. Identificar que o reconhecimento varia de pessoa para pessoa.

- 207. Identificar maneiras de o gestor reconhecer o bom desempenho no trabalho.

APÊNDICE H – Dados para planejamento das condições de ensino registrados e organizados no Protocolo 2

Unidade 1: O que é feedback?					
Comportamento-objetivo	Atividades previstas	Condições antecedentes de ensino	Classes de respostas esperadas do aprendiz	Consequências planejadas	Materiais e recursos necessários
Conceituar feedback	1. Leitura de textos sobre o conceito de feedback	Apresentação, em ambiente virtual, de textos sobre o conceito de feedback.	<ul style="list-style-type: none"> -Ler os textos; -Registrar, em espaço apropriado no ambiente virtual, informações relevantes; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora. 	<p>-À medida que o participante realizar uma atividade, será disponibilizada a atividade seguinte até que finalize a unidade.</p> <p>-Após o término de cada exercício, será apresentada explicação acerca do gabarito e feedback imediato e contingente às seguintes respostas:</p> <p>a) resposta correta: sinalização de que a resposta está correta por meio de elementos gráficos com possível função reforçadora;</p> <p>b) resposta incorreta: sinalização de que a resposta está incorreta e indicação de qual é a resposta correta.</p> <p>-Ao finalizar a unidade, serão explicitadas possíveis decorrências da aquisição da classe de comportamentos “conceituar feedback”.</p> <p>-Resposta às dúvidas encaminhadas à instrutora.</p>	Computador ou outro dispositivo eletrônico com acesso ao Moodle, plugin H5P, textos, exercícios e animação disponibilizados no ambiente virtual
	2. Resolução de exercícios sobre o conceito de feedback	Apresentação, em ambiente virtual, de exercícios sobre o conceito de feedback.	<ul style="list-style-type: none"> -Realizar os exercícios; -Ler os feedbacks das respostas aos exercícios e as explicações do gabarito; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora. 		
	3. Animação sobre distinção entre feedback e informações	Apresentação, em ambiente virtual, de animação ilustrando situações em que a informação é um feedback e em que não é um feedback.	<ul style="list-style-type: none"> -Assistir à animação; -Registrar, em espaço apropriado no ambiente virtual, informações relevantes; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora. 		

Unidade 2: Para que dar feedback?

Comportamento-objetivo	Atividades previstas	Condições antecedentes de ensino	Classes de respostas esperadas do aprendiz	Consequências planejadas	Materiais e recursos necessários
Avaliar a importância do feedback	1. Leitura de textos sobre a importância do feedback	Apresentação, em ambiente virtual, de textos sobre a importância do feedback.	-Ler os textos; -Registrar, em espaço apropriado no ambiente virtual, informações relevantes; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.	-À medida que o participante realizar uma atividade, será disponibilizada a atividade seguinte até que finalize a unidade. -Após o término de cada exercício, será apresentada explicação acerca do gabarito e feedback imediato e contingente às seguintes respostas: a) resposta correta: sinalização de que a resposta está correta por meio de elementos gráficos com possível função reforçadora; b) resposta incorreta: sinalização de que a resposta está incorreta e indicação de qual é a resposta correta. -Ao finalizar a unidade, serão explicitadas possíveis decorrências da aquisição da classe de comportamentos "avaliar a importância do feedback". -Resposta às dúvidas encaminhadas à instrutora.	Computador ou outro dispositivo eletrônico com acesso ao Moodle, plugin H5P, textos, exercícios, animação e vídeo disponibilizados no ambiente virtual
	2. Resolução de exercícios sobre a importância do feedback	Apresentação, em ambiente virtual, de exercícios sobre a importância do feedback.	-Realizar os exercícios; -Ler os feedbacks das respostas aos exercícios e as explicações do gabarito; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.		
	3. Animação sobre falas usuais de gestores acerca de problemas de desempenho	Apresentação, em ambiente virtual, de animação ilustrando falas de gestores atribuindo problemas de desempenho à falta de motivação, a adjetivos pessoais e à falta de treinamento.	-Assistir à animação; -Registrar, em espaço apropriado no ambiente virtual, informações relevantes; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.		
	4. Vídeo de natação para avaliação da importância do feedback	Apresentação, em ambiente virtual, de vídeo de natação ilustrando o fornecimento de feedback pelo treinador e a melhoria de desempenho do atleta. O vídeo	-Assistir ao vídeo; -Ler os comentários adicionais durante a exibição do vídeo; -Registrar, em espaço apropriado no ambiente virtual, informações relevantes;		

Unidade 2: Para que dar feedback?					
Comportamento-objetivo	Atividades previstas	Condições antecedentes de ensino	Classes de respostas esperadas do aprendiz	Consequências planejadas	Materiais e recursos necessários
		conterá comentários adicionais que sinalizem tais aspectos.	-Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.		

Unidade 3: Como dar feedback?					
Introdução					
Comportamento-objetivo	Atividades previstas	Condições antecedentes de ensino	Classes de respostas esperadas do aprendiz	Consequências planejadas	Materiais e recursos necessários
Planejar feedback sobre o desempenho	1. Vídeos sobre dificuldades em dar feedback	Apresentação, em ambiente virtual, de dois vídeos que retratam dificuldades experienciadas por gestores para dar feedback.	-Assistir aos vídeos; -Registrar, em espaço apropriado no ambiente virtual, informações relevantes; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.	-À medida que o participante realizar uma atividade, será disponibilizada a atividade seguinte até que finalize a introdução à unidade. -Resposta às dúvidas encaminhadas à instrutora.	Computador ou outro dispositivo eletrônico com acesso ao Moodle, plugin H5P, vídeos e texto disponibilizados no ambiente virtual
	2. Leitura de texto sobre o planejamento do feedback	Apresentação, em ambiente virtual, de texto sobre o planejamento do feedback.	-Ler o texto; -Registrar, em espaço apropriado no ambiente virtual, informações relevantes; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.		

Unidade 3: Como dar feedback?					
Módulo 1: Feedback sobre desempenhos específicos					
Comportamento-objetivo	Atividades previstas	Condições antecedentes de ensino	Classes de respostas esperadas do aprendiz	Consequências planejadas	Materiais e recursos necessários
Avaliar a necessidade de dar feedback sobre desempenhos específicos	1. Leitura de textos referentes a feedback sobre desempenhos específicos	Apresentação, em ambiente virtual, de textos referentes a feedback sobre desempenhos específicos.	-Ler os textos; -Registrar, em espaço apropriado no ambiente virtual, informações relevantes; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.	-À medida que o participante realizar uma atividade, será disponibilizada a atividade seguinte até que finalize o módulo. -Após o término de cada exercício, será apresentada explicação acerca do gabarito e feedback imediato e contingente às seguintes respostas:	Computador ou outro dispositivo eletrônico com acesso ao Moodle, plugin H5P, textos, animações e exercícios disponibilizados no ambiente virtual
	2. Animações sobre informações vagas e informações específicas	Apresentação, em ambiente virtual, de animações ilustrando situações em que há o fornecimento de informações vaga e específicas sobre o desempenho e as decorrências de cada situação.	-Assistir às animações; -Registrar, em espaço apropriado no ambiente virtual, informações relevantes; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.	a) resposta correta: sinalização de que a resposta está correta por meio de elementos gráficos com possível função reforçadora; b) resposta incorreta: sinalização de que a resposta está incorreta e indicação de qual é a resposta correta.	
	3. Resolução de exercícios relativos a feedback sobre desempenhos específicos	Apresentação, em ambiente virtual, de exercícios relativos a feedback sobre desempenhos específicos.	-Realizar os exercícios; -Ler os feedbacks das respostas aos exercícios e as explicações do gabarito; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.	-Ao finalizar o módulo, serão explicitadas possíveis decorrências da aquisição da classe de comportamentos “Avaliar a necessidade de dar feedback sobre desempenhos específicos”. -Resposta às dúvidas encaminhadas à instrutora.	

Unidade 3: Como dar feedback? Módulo 2: Feedback imediato					
Comportamento-objetivo	Atividades previstas	Condições antecedentes de ensino	Classes de respostas esperadas do aprendiz	Consequências planejadas	Materiais e recursos necessários
Avaliar a necessidade de dar feedback imediato	1. Leitura de textos sobre a imediaticidade e a temporalidade do feedback	Apresentação, em ambiente virtual, de textos sobre a imediaticidade do feedback e sobre o melhor momento para aplicá-lo.	-Ler os textos; -Registrar, em espaço apropriado no ambiente virtual, informações relevantes; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.	-À medida que o participante realizar uma atividade, será disponibilizada a atividade seguinte até que finalize o módulo. -Após o término de cada exercício, será apresentada explicação acerca do gabarito e feedback imediato e contingente às seguintes respostas: a) resposta correta: sinalização de que a resposta está correta por meio de elementos gráficos com possível função reforçadora; b) resposta incorreta: sinalização de que a resposta está incorreta e indicação de qual é a resposta correta. -Ao finalizar o módulo, serão explicitadas possíveis decorrências da aquisição da classe de comportamentos "Avaliar a necessidade de dar feedback imediato". -Resposta às dúvidas encaminhadas à instrutora.	Computador ou outro dispositivo eletrônico com acesso ao Moodle, plugin H5P, textos e exercícios disponibilizados no ambiente virtual
	2. Resolução de exercícios relativos à imediaticidade e à temporalidade do feedback	Apresentação, em ambiente virtual, de exercícios relativos ao feedback imediato e ao melhor momento para aplicá-lo.	-Realizar os exercícios; -Ler os feedbacks das respostas aos exercícios e as explicações do gabarito; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.		

Unidade 3: Como dar feedback?					
Módulo 3: Feedback sobre desempenho que a pessoa possa controlar					
Comportamento-objetivo	Atividades previstas	Condições antecedentes de ensino	Classes de respostas esperadas do aprendiz	Consequências planejadas	Materiais e recursos necessários
Avaliar a necessidade de dar feedback sobre um desempenho que a pessoa possa controlar	1. Leitura de textos referentes a feedback sobre desempenhos que a pessoa possa controlar	Apresentação, em ambiente virtual, de textos referentes a feedback sobre desempenhos que a pessoa possa controlar.	-Ler os textos; -Registrar, em espaço apropriado no ambiente virtual, informações relevantes; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.	-À medida que o participante realizar uma atividade, será disponibilizada a atividade seguinte até que finalize o módulo. -Após o término do exercício, será apresentada explicação acerca do gabarito e feedback imediato e contingente às seguintes respostas:	Computador ou outro dispositivo eletrônico com acesso ao Moodle, plugin H5P, textos, animações e exercício disponibilizados no ambiente virtual
	2. Animações sobre problemas na escolha de indicadores de desempenho para dar feedback	Apresentação, em ambiente virtual, de animações ilustrando situações em que o feedback foi dado sobre dados financeiros e sobre variáveis que não dependem do comportamento do funcionário.	-Assistir às animações; -Registrar, em espaço apropriado no ambiente virtual, informações relevantes; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.	a) resposta correta: sinalização de que a resposta está correta por meio de elementos gráficos com possível função reforçadora; b) resposta incorreta: sinalização de que a resposta está incorreta e indicação de qual é a resposta correta.	
	3. Resolução de exercício relativo a feedback sobre desempenhos que a pessoa possa controlar	Apresentação, em ambiente virtual, de exercício relativo a feedback sobre desempenhos que a pessoa possa controlar.	-Realizar o exercício; -Ler o feedback da resposta ao exercício e a explicação do gabarito; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.	-Ao finalizar o módulo, serão explicitadas possíveis decorrências da aquisição da classe de comportamentos “Avaliar a necessidade de dar feedback sobre um desempenho que a pessoa possa controlar”. -Resposta às dúvidas encaminhadas à instrutora.	

Unidade 3: Como dar feedback?
Módulo 4: Feedback apresentado pelo gestor

Comportamento-objetivo	Atividades previstas	Condições antecedentes de ensino	Classes de respostas esperadas do aprendiz	Consequências planejadas	Materiais e recursos necessários
Avaliar a necessidade de o feedback ser fornecido por quem está no comando	1. Animação sobre a fonte do feedback	Apresentação, em ambiente virtual, de animação sobre a fonte do feedback.	-Assistir à animação; -Registrar, em espaço apropriado no ambiente virtual, informações relevantes; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.	-À medida que o participante realizar uma atividade, será disponibilizada a atividade seguinte até que finalize o módulo. -Após o término de cada exercício, será apresentada explicação acerca do gabarito e feedback imediato e contingente às seguintes respostas: a) resposta correta: sinalização de que a resposta está correta por meio de elementos gráficos com possível função reforçadora; b) resposta incorreta: sinalização de que a resposta está incorreta e indicação de qual é a resposta correta. -Ao finalizar o módulo, serão explicitadas possíveis decorrências da aquisição da classe de comportamentos "Avaliar a necessidade de o feedback ser fornecido por quem está no comando". -Resposta às dúvidas encaminhadas à instrutora.	Computador ou outro dispositivo eletrônico com acesso ao Moodle, plugin H5P, animação, texto e exercícios disponibilizados no ambiente virtual
	2. Leitura de texto sobre a necessidade de o feedback ser dado pelo gestor	Apresentação, em ambiente virtual, de texto sobre a necessidade de o feedback ser dado pelo gestor.	-Ler o texto; -Registrar, em espaço apropriado no ambiente virtual, informações relevantes; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.		
	3. Resolução de exercícios relativos à necessidade de o feedback ser dado pelo gestor	Apresentação, em ambiente virtual, de exercícios relativos à necessidade de o feedback ser dado pelo gestor.	-Realizar os exercícios; -Ler os feedbacks das respostas aos exercícios e as explicações do gabarito; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.		

Unidade 3: Como dar feedback?
Módulo 5: Feedback focado na melhoria

Comportamento-objetivo	Atividades previstas	Condições antecedentes de ensino	Classes de respostas esperadas do aprendiz	Consequências planejadas	Materiais e recursos necessários
<p>Avaliar a necessidade de que o feedback seja fornecido com maior frequência sobre os comportamentos que produzirão uma solução do que sobre os comportamentos que representam um problema</p>	<p>1. Leitura de textos sobre feedback focado na melhoria e sobre as sequências de feedback</p>	<p>Apresentação, em ambiente virtual, de textos sobre feedback focado na melhoria e sobre as sequências de feedback.</p>	<p>-Ler os textos; -Registrar, em espaço apropriado no ambiente virtual, informações relevantes; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.</p>	<p>-À medida que o participante realizar uma atividade, será disponibilizada a atividade seguinte até que finalize o módulo. -Após o término de cada exercício, será apresentada explicação acerca do gabarito e feedback imediato e contingente às seguintes respostas: a) resposta correta: sinalização de que a resposta está correta por meio de elementos gráficos com possível função reforçadora; b) resposta incorreta: sinalização de que a resposta está incorreta e indicação de qual é a resposta correta. -Ao finalizar o módulo, serão explicitadas possíveis decorrências da aquisição da classe de comportamentos</p>	<p>Computador ou outro dispositivo eletrônico com acesso ao Moodle, plugin H5P, textos, animações e exercícios disponibilizados no ambiente virtual</p>
	<p>2. Animações sobre o feedback focado no problema ou na melhoria.</p>	<p>Apresentação, em ambiente virtual, de animações ilustrando o feedback com foco no problema e o feedback com foco na melhoria.</p>	<p>-Assistir às animações; -Registrar, em espaço apropriado no ambiente virtual, informações relevantes; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.</p>	<p>“Avaliar a necessidade de que o feedback seja fornecido com maior frequência sobre os comportamentos que produzirão uma solução do que sobre os comportamentos que representam um problema”.</p>	
	<p>3. Resolução de exercícios relativos à necessidade de dar feedback focado na melhoria</p>	<p>Apresentação, em ambiente virtual, de exercícios relativos à necessidade de dar feedback focado na melhoria.</p>	<p>-Realizar os exercícios; -Ler os feedbacks das respostas aos exercícios e as explicações do gabarito; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.</p>	<p>-Resposta às dúvidas encaminhadas à instrutora.</p>	

Unidade 3: Como dar feedback?
Módulo 6: Feedback facilmente compreensível

Comportamento-objetivo	Atividades previstas	Condições antecedentes de ensino	Classes de respostas esperadas do aprendiz	Consequências planejadas	Materiais e recursos necessários
Avaliar a necessidade de dar feedback que seja facilmente compreendido	1. Leitura de texto sobre a necessidade de que o feedback seja facilmente compreendido	Apresentação, em ambiente virtual, de texto sobre a necessidade de que o feedback seja facilmente compreendido.	-Ler o texto; -Registrar, em espaço apropriado no ambiente virtual, informações relevantes; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.	-À medida que o participante realizar uma atividade, será disponibilizada a atividade seguinte até que finalize o módulo. -Após o término do exercício, será apresentada explicação acerca do gabarito e feedback imediato e contingente às seguintes respostas: a) resposta correta: sinalização de que a resposta está correta por meio de elementos gráficos com possível função reforçadora; b) resposta incorreta: sinalização de que a resposta está incorreta e indicação de qual é a resposta correta. -Ao finalizar o módulo, serão explicitadas possíveis decorrências da aquisição da classe de comportamentos "Avaliar a necessidade de dar feedback que seja facilmente compreendido". -Resposta às dúvidas encaminhadas à instrutora.	Computador ou outro dispositivo eletrônico com acesso ao Moodle, plugin H5P, texto e exercício disponibilizados no ambiente virtual
	2. Resolução de exercício relativo à necessidade de dar feedback facilmente compreensível	Apresentação, em ambiente virtual, de exercício relativo à necessidade de que o feedback seja facilmente compreendido.	-Realizar o exercício; -Ler o feedback da resposta ao exercício e as explicações do gabarito; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.		

Unidade 3: Como dar feedback?					
Módulo 7: Combinação de feedback com reconhecimento					
Comportamento-objetivo	Atividades previstas	Condições antecedentes de ensino	Classes de respostas esperadas do aprendiz	Consequências planejadas	Materiais e recursos necessários
Avaliar a necessidade de combinar feedback com reconhecimento	1. Leitura de textos sobre a necessidade de combinar feedback com reconhecimento	Apresentação, em ambiente virtual, de textos sobre a necessidade de combinar feedback com reconhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> -Ler os textos; -Registrar, em espaço apropriado no ambiente virtual, informações relevantes; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora. 	<p>-À medida que o participante realizar uma atividade, será disponibilizada a atividade seguinte até que finalize o módulo.</p> <p>-Após o término de cada exercício, será apresentada explicação acerca do gabarito e feedback imediato e contingente às seguintes respostas:</p> <p>a) resposta correta: sinalização de que a resposta está correta por meio de elementos gráficos com possível função reforçadora;</p> <p>b) resposta incorreta: sinalização de que a resposta está incorreta e indicação de qual é a resposta correta.</p> <p>-Ao finalizar o módulo, serão explicitadas possíveis decorrências da aquisição da classe de comportamentos “Avaliar a necessidade de combinar feedback com reconhecimento”.</p> <p>-Resposta às dúvidas encaminhadas à instrutora.</p>	Computador ou outro dispositivo eletrônico com acesso ao Moodle, plugin H5P, textos, animação e exercícios disponibilizados no ambiente virtual
	2. Animação sobre situação ilustrando a aplicação de consequências positivas combinadas com feedback.	Apresentação, em ambiente virtual, de animação ilustrando a aplicação de consequências positivas combinadas com feedback.	<ul style="list-style-type: none"> -Assistir à animação; -Registrar, em espaço apropriado no ambiente virtual, informações relevantes; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora. 		

Unidade 3: Como dar feedback?					
Módulo 7: Combinação de feedback com reconhecimento					
Comportamento-objetivo	Atividades previstas	Condições antecedentes de ensino	Classes de respostas esperadas do aprendiz	Consequências planejadas	Materiais e recursos necessários
	3. Resolução de exercícios relativos à necessidade de combinar feedback com reconhecimento	Apresentação, em ambiente virtual, de exercícios relativos à necessidade de combinar feedback com reconhecimento.	-Realizar os exercícios; -Ler os feedbacks das respostas aos exercícios e as explicações do gabarito; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.		

Unidade 3: Como dar feedback?					
Conclusão					
Comportamento-objetivo	Atividades previstas	Condições antecedentes de ensino	Classes de respostas esperadas do aprendiz	Consequências planejadas	Materiais e recursos necessários
Planejar feedback sobre o desempenho	1. Resolução de exercícios relativos às características que tornam o feedback mais efetivo	Apresentação, em ambiente virtual, de exercícios relativos às características que tornam o feedback mais efetivo.	-Realizar os exercícios; -Ler os feedbacks das respostas aos exercícios e as explicações do gabarito; -Enviar dúvidas ou comentários para a instrutora.	-À medida que o participante realizar uma atividade, será disponibilizada a atividade seguinte até que finalize a conclusão da unidade. -Após o término de cada exercício, será apresentada explicação acerca do gabarito e feedback imediato e contingente às seguintes respostas: a) resposta correta: sinalização de que a resposta está correta por meio de elementos gráficos com possível função reforçadora;	Computador ou outro dispositivo eletrônico com acesso ao Moodle, plugin H5P, e exercícios disponibilizados no ambiente virtual

Unidade 3: Como dar feedback? Conclusão					
Comportamento- objetivo	Atividades previstas	Condições antecedentes de ensino	Classes de respostas esperadas do aprendiz	Consequências planejadas	Materiais e recursos necessários
				b) resposta incorreta: sinalização de que a resposta está incorreta e indicação de qual é a resposta correta. -Resposta às dúvidas encaminhadas à instrutora.	

APÊNDICE I – Produto técnico

Vitória, 11 de dezembro de 2019.

Ao Diretor Geral

[REDACTED]

[REDACTED]

Assunto: Entrega de produto técnico.

Senhor Diretor,

Tendo sido aprovada no processo seletivo para cursar o Mestrado Profissional em Gestão Pública, oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), após a obtenção do título de Mestre, encaminho produto técnico resultante da minha dissertação, desenvolvida sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marilene Olivier Ferreira de Oliveira e sob a coorientação do Prof. Dr. Helder Lima Gusso (UFSC), intitulada:

Aprendendo a dar feedback: proposta de um programa de ensino para gestores em um órgão público.

Atenciosamente,



Carina Charpinel Ventrini

TERMO DE RECEBIMENTO

O [REDACTED], por meio de sua Chefe de Gabinete da Diretoria Geral, atesta o recebimento do produto técnico resultante da dissertação da aluna / servidora Carina Charpinel Ventorini, cujo título foi:

Aprendendo a dar feedback: proposta de um programa de ensino para gestores em um órgão público.

Vitória, 11 de dezembro de 2019.



Assinatura do recebedor

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

PRODUTO TÉCNICO RESULTANTE DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO PÚBLICA - UFES	
Nome: Carina Charpinel Ventorini	
Título da dissertação: Aprendendo a dar feedback: proposta de um programa de ensino para gestores em um órgão público	
Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Marilene Olivier Ferreira de Oliveira (UFES)	
Coorientador: Prof. Dr. Helder Lima Gusso (UFSC)	
Data da titulação: 28.11.2019	
Vínculo de trabalho:	
E-mail: carinacharpinel@gmail.com	
Entrega do produto técnico:	
Local: Gabinete da Diretoria Geral do	

Material instrucional do programa de ensino

Curso: Dar feedback para promover o desempenho

Créditos

Universidade Federal do Espírito Santo

Programa de Mestrado Profissional em Gestão Pública

Carina Charpinel Ventorini

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilene Olivier Ferreira de Oliveira (UFES)

Coorientador: Prof. Dr. Helder Lima Gusso (UFSC)

Apresentação

A palavra “feedback” é bastante usada no cotidiano, especialmente no meio organizacional. Porém, nem sempre se tem uma compreensão precisa do que ele é, para que serve e como aplicá-lo de modo a aumentar sua efetividade. Por vezes, os gestores são demandados a darem feedback e não sabem como fazê-lo. Há também ocasiões em que o feedback parece “não funcionar” e você pode se perguntar: “Por que não deu certo?” Problemas de desempenho que poderiam ser solucionados de forma mais simples e menos custosa por meio da implementação do feedback muitas vezes acabam sendo negligenciados, trazendo prejuízos organizacionais, ou são resolvidos de maneira mais dispendiosa.

Nesse contexto, a partir de demandas identificadas por meio de dados de clima organizacional e da avaliação de competências, o presente programa de ensino foi criado como produto de uma pesquisa de mestrado em Gestão Pública pela Universidade Federal do Espírito Santo, desenvolvida por Carina Charpinel Ventorini, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marilene Olivier Ferreira de Oliveira (UFES) e a coorientação do Prof. Dr. Helder Lima Gusso (UFSC). O curso visa oferecer a gestores

e a servidores públicos interessados na área de liderança uma oportunidade para desenvolver ou aperfeiçoar a habilidade de dar feedback para promover o desempenho no trabalho.

Dessa forma, espera-se que as práticas de feedback adotadas posteriormente pelos participantes do curso, ao observarem as recomendações apresentadas, possam, como disseram Daniels e Bailey (2014), transformar indivíduos normais em poderosos agentes de mudança. A partir do momento em que você começar a aplicar o feedback no seu dia a dia de trabalho considerando as características do feedback efetivo aqui em ensinadas, o curso poderá contribuir com a elevação do desempenho e da motivação da sua equipe de trabalho, o que, na esfera pública, culmina em uma melhor prestação de serviços ao cidadão.

Para alcançar tais resultados, a capacitação encontra-se estruturada nas seguintes unidades e módulos:

- Unidade 1: O que é feedback?
- Unidade 2: Para que dar feedback?
- Unidade 3: Como dar feedback?
 - Introdução
 - Módulo 1: Feedback sobre desempenhos específicos
 - Módulo 2: Feedback imediato
 - Módulo 3: Feedback sobre desempenho que a pessoa possa controlar
 - Módulo 4: Feedback apresentado pelo gestor
 - Módulo 5: Feedback focado na melhoria
 - Módulo 6: Feedback facilmente compreensível
 - Módulo 7: Combinação de feedback com reconhecimento
 - Conclusão

Na unidade 1, você aprenderá a conceituar feedback; em seguida, a unidade 2 te ensinará a avaliar a importância do feedback; e, por fim, você desenvolverá o comportamento de planejar feedback sobre o desempenho por meio da unidade 3, que abordará, em seus módulos, sete características que tornam o feedback mais efetivo. Cada um desses comportamentos mencionados é constituído por outros comportamentos mais específicos, que serão também desenvolvidos por meio da

unidade em questão e serão sempre especificados no início delas, na sua apresentação.

É preciso ressaltar que este curso não abrange todas as habilidades necessárias para dar um feedback efetivo, sendo direcionado principalmente para a realidade do serviço público e para os comportamentos mais básicos e iniciais necessários para desenvolver essa prática. Alguns dos comportamentos não incluídos na capacitação e que poderiam, caso necessário, estar no escopo de outras ações educacionais são, por exemplo: caracterizar desempenho no trabalho; mensurar desempenho; e avaliar a necessidade de representar o feedback por meio de gráficos.

O programa é direcionado especialmente a gestores públicos e a servidores que buscam desenvolver competências de liderança. Será realizado no formato de Educação a Distância (EaD) e contará com a apresentação de: textos, expondo conceitos teóricos, recomendações de autores da área e resultados de pesquisas científicas; animações e vídeos, de modo a facilitar a aprendizagem e possibilitar a visualização de comportamentos relacionados ao feedback; além de exercícios para aprimorar e manter as aprendizagens ocorridas por meio dos demais recursos citados. Após o término de cada exercício, você receberá feedback imediato sobre o seu desempenho nele e explicação acerca do gabarito.

O programa foi organizado de forma sequencial a fim de favorecer sua aprendizagem. Cada atividade será disponibilizada à medida que você concluir a atividade anterior, o que torna sequencial sua navegação pelas unidades e módulos. As aprendizagens iniciais abordarão conceitos mais simples, elevando-se a complexidade dos conteúdos progressivamente, até a finalização do curso.

Para ter um bom aproveitamento do curso, você poderá, ao realizar as atividades, registrar informações relevantes em espaço apropriado no ambiente virtual e enviar dúvidas ou comentários para a tutora.

Antes de iniciar propriamente o curso, você deverá realizar uma avaliação sobre feedback. O objetivo dessa avaliação inicial é verificar o quanto os participantes já apresentam (ou não) algumas das habilidades que serão ensinadas durante o programa. Dessa forma, não haverá nenhum tipo de pontuação para essa avaliação.

A única avaliação para a qual haverá pontuação é a que você fará ao final do programa de ensino. Ela é idêntica à avaliação inicial, pois possibilita averiguar o quanto cada aprendiz progrediu em termos das habilidades que já possuía e daquelas que adquiriu por meio da capacitação. Ao finalizar o curso, você receberá feedback sobre o seu progresso medido por meio dessas avaliações.

Os requisitos para concluir o curso e receber o certificado são:

- Alcançar pontuação mínima de 7 na avaliação final;
- Responder à avaliação de satisfação, ao final da capacitação;
- Realizar todas as atividades.

Quanto à pontuação mínima de 7 na avaliação final, é importante acrescentar que você terá a oportunidade de modificar sua avaliação a partir do recebimento de feedback da tutora, caso queira elevar sua nota e melhorar o seu desempenho. O objetivo aqui é justamente possibilitar a melhoria do seu desempenho por meio do feedback, o que vai ao encontro do que será ensinado durante o curso sobre a prática de fornecer feedbacks.

Seja bem-vindo!

Aproveite esta experiência!

Unidade 1: O que é feedback?

Ao final desta primeira unidade do curso, espera-se que você seja capaz de CONCEITUAR FEEDBACK. Para isso, você aprenderá a:

- Definir feedback em termos de informações que explicitam que comportamentos mudar;
- Identificar duas condições para que a informação seja considerada um feedback de desempenho;
- Diferenciar feedback de informações e dados;

- Identificar que uma informação pode ser feedback para uma pessoa, mas não para outra;
- Avaliar a necessidade de dar feedback de acordo com o tipo de trabalho.

Texto:

Na linguagem cotidiana, a palavra feedback pode aparecer com vários sinônimos, tais como:

- Críticas;
- Bronca;
- Conselho;
- Lavar roupa suja;
- Informações ou dados.

Mas, afinal, o que é feedback?

- Informações sobre o desempenho que possibilitam que o indivíduo modifique o seu comportamento (DANIELS; BAILEY, 2014).
- Informações que dizem ao executor o que e como ele está fazendo e indicam se ele precisa mudar o desempenho ou permanecer do mesmo jeito (RUMMLER; BRACHE, 1994).

Nem toda informação é um feedback. Para ser considerada um feedback, a informação deve:

1. Dizer onde a pessoa se encontra em relação a algum alvo ou meta.
2. Possibilitar que a pessoa saiba o que fazer para melhorar o seu desempenho (DANIELS; BAILEY, 2014).

Assim, o feedback mostra à pessoa onde o seu desempenho atual se encontra em relação ao desempenho passado e em relação ao objetivo (DANIELS, 2000). Por isso, o feedback é uma das formas mais comuns de maximizar os desempenhos individuais no ambiente de trabalho (MIGUEL, 1997).

Exercícios:

Leia as assertivas abaixo e marque, para cada uma, se é verdadeira ou falsa:

Feedback é sinônimo de informações ou dados.

- Verdadeira
- Falsa

[Resposta correta: Falsa.]

[Explicação sobre o gabarito: Para que a frase ficasse correta, teria que ser acrescentado ao seu final: (...) que possibilitam que o indivíduo modifique o seu comportamento.]

Dar feedback é fornecer informações que possibilitem às pessoas identificarem o que fazer diferente para melhorar o desempenho.

- Verdadeira
- Falsa

[Resposta correta: Verdadeira.]

[Explicação sobre o gabarito: Para dar feedback, não basta fornecer quaisquer informações relativas ao desempenho no trabalho. Essas informações devem explicitar que comportamento a pessoa deve mudar.]

Texto:

Muitas vezes, buscamos dar feedback a alguém, mas somente fornecemos informações à pessoa sem que o feedback efetivamente ocorra. Inclusive, muitas organizações possuem inúmeros dados, mas pouco feedback.

Animação:

Médico [falando]: “Sua taxa de colesterol está em 300”.

Paciente [pensando]: “Isso é bom?”

(DANIELS; BAILEY, 2014)

Texto:

Nessa situação, não houve feedback, pois a informação repassada pelo médico não possibilitou ao paciente saber: onde ele se encontra em relação à sua meta (intervalo da taxa de colesterol considerado adequado ou ideal), nem se é necessário mudar o seu comportamento (ex: fazer uma dieta), muito menos o que fazer para mudar (de que forma modificar a alimentação para reduzir a taxa de colesterol).

A animação nos indica também que uma mesma informação pode ser considerada feedback para uma pessoa, mas não para a outra. Caso o médico recebesse a informação da sua própria taxa de colesterol, estaria recebendo feedback, o que não ocorreu no caso do paciente apresentado.

Como tornar a informação da taxa de colesterol um feedback para o paciente?

Animação:

Médico [falando]: “Sua taxa de colesterol está em 300, muito acima do limite máximo recomendado, que é 200. É importante que você faça uma dieta com baixa ingestão de gorduras. Vou te passar uma dieta para você seguir com o objetivo de reduzir a sua taxa de colesterol”.

Paciente [falando]: “Vou já começar essa dieta para reduzir o meu colesterol”.

Texto:

De forma análoga, uma mudança no preço das ações poderia ser feedback para um executivo, mas seria simplesmente informação interessante ou dados para um gerente de linha (DANIELS; BAILEY, 2014).

Exercícios:

As informações abaixo foram divulgadas para todos os servidores de um órgão público:

Percentual acumulado de servidores que participaram de ações de treinamento: 77%

Essa informação poderia ser considerada um feedback para qual área?

- Tecnologia da informação
- Gestão de pessoas
- Judiciária

[Resposta correta: Gestão de pessoas.]

[Explicação sobre o gabarito: Essa informação poderá ser considerada feedback para os servidores da área de gestão de pessoas que trabalham com treinamento e que, ao verem-na, serão capazes de identificar em que ponto se encontram em relação à meta e, caso estejam abaixo, o que podem fazer visando elevá-la.]

Percentual de acórdãos publicados dentro do prazo após sessão de julgamento: 61%

- Tecnologia da informação
- Gestão de pessoas
- Judiciária

[Resposta correta: Judiciária.]

[Explicação sobre o gabarito: Essa informação poderá ser considerada feedback para os servidores da área judiciária que trabalham com as atividades de elaboração e publicação de acórdãos.]

Considerando a questão anterior, preencha o espaço em branco com uma das palavras entre parêntesis:

O que é feedback para uma unidade provavelmente _____(será feedback / não será feedback) para outra unidade.

[Resposta correta: não será feedback.]

[Explicação sobre o gabarito: Para ser considerada um feedback, a informação precisa dizer onde a pessoa se encontra em relação à meta e o que fazer para melhorar seu desempenho. Se a informação não diz respeito às atividades executadas pela unidade, não será feedback para as pessoas nela lotadas.]

Texto:

Muitas pessoas não usam o feedback como uma solução para problemas de desempenho, pois tentaram no passado e não funcionou. Uma das razões para essa falha é justamente que elas não conseguem diferenciar feedback de informações e dados (DANIELS; BAILEY, 2014).

Conclusão da unidade e possíveis decorrências dos comportamentos aprendidos:

E no seu trabalho, que tipo de informações são feedback sobre o seu desempenho? Por outro lado, quais informações que você fornece aos seus subordinados podem ser consideradas feedback para eles?

Agora que você já aprendeu a conceituar o feedback e a distingui-lo de informações, será mais provável que consiga aplicá-lo de forma efetiva e adotá-lo no seu dia a dia de trabalho. Mas, antes disso, será necessário desenvolver outro comportamento: AVALIAR A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK.

Unidade 2: Para que dar feedback?

Ao final da segunda unidade, espera-se que você seja capaz de AVALIAR A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK. Para isso, você irá aprender a:

- Identificar os benefícios do feedback;

- Caracterizar feedback como método para melhorar o desempenho de fácil aplicação e baixo dispêndio financeiro;
- Identificar a manutenção de problemas de baixo desempenho como produto de oferta insuficiente ou inadequada de feedbacks;
- Avaliar possíveis decorrências de feedbacks inadequados sobre o desempenho;
- Avaliar a inadequação de atribuir a adjetivos pessoais a responsabilidade por desempenhos inadequados em contextos em que há falta de feedback;
- Avaliar a inadequação de atribuir à falta de treinamento a responsabilidade por desempenhos inadequados em contextos em que há falta de feedback;
- Identificar os efeitos de acrescentar feedbacks sobre o desempenho em contextos nos quais as pessoas não recebem feedbacks sistemáticos.

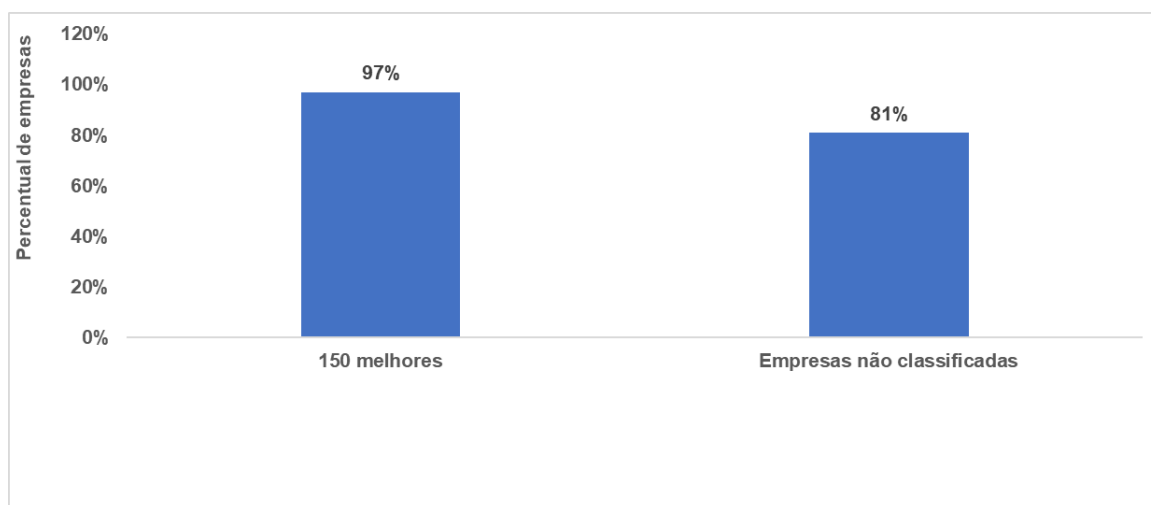
Texto:

Qual tem sido o cenário em relação ao feedback fornecido pelos gestores?

As organizações têm estimulado essa prática?

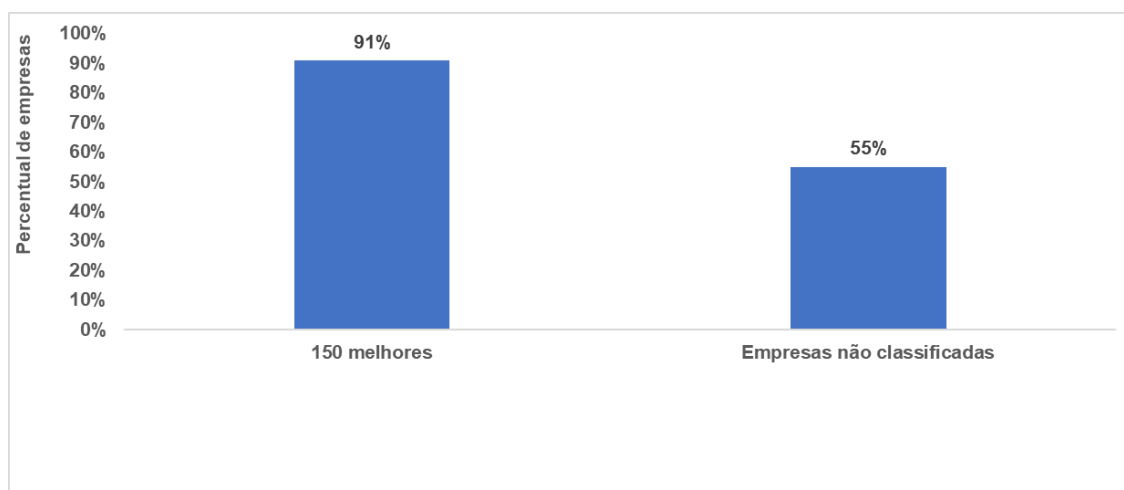
Uma pesquisa conduzida pela Fundação Instituto de Administração (FIA) e publicada pela Revista Você S/A (2019) foi respondida por mais de 200 mil funcionários e encontrou o seguinte panorama entre as 150 melhores empresas para se trabalhar e entre empresas que não entraram nessa classificação:

Os líderes são orientados em como conduzir feedback.



Fonte: Adaptado de VOCÊ S/A (2019).

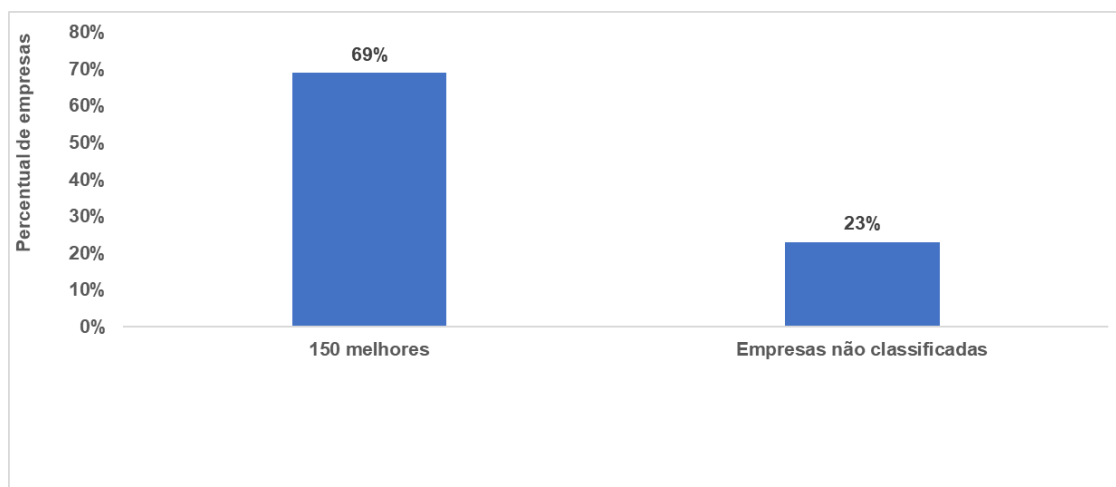
Os chefes são cobrados sobre dar feedback.



Fonte: Adaptado de VOCÊ S/A (2019).

Preste atenção nos resultados das empresas não classificadas e compare com o gráfico anterior. Se os líderes, de forma geral, são orientados a dar feedback, porém não são demandados nesse sentido, será que essa prática se encontra presente de forma frequente nas organizações?

Os não gestores são formalmente estimulados a dar feedback a seus colegas e líderes.



Fonte: Adaptado de VOCÊ S/A (2019).

Observe a diferença de percentual entre as melhores empresas para se trabalhar e aquelas não classificadas. Será que a presença do feedback nas organizações pode ser um fator importante para que ela esteja no *ranking* das melhores empresas para se trabalhar?

Mager (2001) afirma que o trabalho em si nem sempre inclui informações sobre a qualidade com que está sendo realizado. Sendo assim, está equivocada a ideia de que os trabalhadores recebem automaticamente informações sobre a qualidade do seu desempenho simplesmente por estarem fazendo o que deveriam fazer. Será que toda recepcionista, por exemplo, sabe o impacto sobre as pessoas do seu atendimento?

Exercícios:

Em um estudo realizado por Goldsmith e Morgan (2004), foram analisados os programas de desenvolvimento de lideranças de oito grandes corporações. As empresas não avaliaram apenas a satisfação dos participantes com o programa, mas mediram o aumento de comportamentos de liderança, percebido ao longo do tempo por colegas. A partir da análise de 86 mil respostas que integraram a pesquisa, os autores concluíram que os líderes que solicitavam continuamente de seus colegas de

trabalho ideias e informações sobre o próprio desenvolvimento apresentavam melhores resultados nas metas comportamentais fixadas.

A partir da leitura do trecho acima e lembrando o que você aprendeu na unidade 1, que nome se dá ao processo em que os colegas de trabalho fornecem ao gestor informações sobre o desempenho deste que possibilitam que ele apresente melhores resultados nas metas comportamentais?

[Resposta correta: Feedback.]

[Explicação sobre o gabarito: O processo é o feedback, que consiste em informações sobre o desempenho que possibilitam que o indivíduo modifique o seu comportamento.]

Qual foi o principal benefício que a prática de receber feedbacks de colegas de trabalho trouxe para as oito corporações estudadas?

- Satisfação com o programa de desenvolvimento de liderança
- Aumento da solicitação, pelos gestores, de ideias e informações sobre o próprio desenvolvimento
- Maior alcance, pelos gestores, das metas comportamentais estabelecidas

[Resposta correta: Maior alcance, pelos gestores, das metas comportamentais estabelecidas.]

[Explicação sobre o gabarito: O texto traz como principal benefício do feedback aos gestores pelos colegas de trabalho o alcance de melhores resultados nas metas comportamentais fixadas.]

Texto:

Deficiências de feedback são um dos principais fatores responsáveis por praticamente todos os problemas de baixo desempenho (DANIELS; BAILEY, 2014). Quando não

damos um retorno à pessoa sobre o seu desempenho, ela pode reagir de diversas formas, dentre elas:

- Sentimento de rejeição;
- Baixa produtividade;
- Comportamentos inadequados diversos (WILLIAMS, 2005).

E ainda há um outro problema... eventualmente, as pessoas com as quais você trabalha irão cometer erros. Muitas vezes, isso não é algo tão sério. Mas há momentos em que os erros podem representar algum tipo de perigo, de prejuízo à saúde ou repercutir em resultados ruins para a organização. Além disso, um erro pode não ser nada demais quando ocorre isoladamente, mas a sua repetição pode trazer prejuízos maiores. Não fazer nada em relação a isso pode contribuir para que o comportamento indesejável continue ocorrendo, pois pode ser que a pessoa pense que está tudo bem. Infelizmente, o comportamento pode ser disseminado também para outros funcionários e até mesmo para os novatos, tornando-se parte da cultura organizacional (GAVONI, 2019).

Dessa forma, se sua equipe não está produzindo como deveria ou se você detecta comportamentos inapropriados, é possível que seja reflexo da falta de feedback (WILLIAMS, 2005).

Animação:

Você já vivenciou ou presenciou alguma das situações a seguir ou outras similares?

Gestor 1 [falando]: “Luiz é muito desmotivado. Difícil trabalhar com uma pessoa assim”.

Gestor 2 [falando]: “Maria é mesmo uma folgada!”

Gestor 3 [falando]: “Ricardo precisa urgentemente de um treinamento. Não tem condição!”

Texto:

Essas falas, muitas vezes presentes na linguagem coloquial, parecem indicar a existência de algum problema de desempenho. Todavia, o que se atribui normalmente à falta de motivação, a ser folgado (adjetivo pessoal) ou à falta de treinamento, na verdade, deveria, em muitos casos, ser atribuído à falta de feedback (DANIELS; BAILEY, 2014).

Mager (2001) relata uma situação em que o desempenho de supervisores de produção passou a ser monitorado de forma mais precisa e, com isso, foi observado que eles liam seus medidores com somente 40% de exatidão. Um gerente da área concluiu, então, que os supervisores precisavam de treinamento. Porém, analisando mais de perto a situação, foi constatado que, embora realizassem centenas de leituras a cada dia, os supervisores nunca descobriam se o que estavam fazendo estava correto por não receberem nenhuma informação sobre o seu desempenho. Quando passaram a receber feedback, o desempenho elevou de 40% para 90% de precisão. Isso ocorreu sem custo algum para a empresa.

Exercício:

Paulo, um servidor da área administrativa de um órgão público federal, está apresentando sérios problemas de desempenho: não tem entregado os relatórios no prazo combinado, tem se atrasado constantemente e conversa demais. Com base no que foi aprendido até o momento nesta unidade, identifique a opção mais apropriada para o gestor dele lidar com essa situação:

[Opções de resposta apresentadas por meio de animações.]

Gestor [pensando]: “Agora que percebi como a situação está complicada em relação ao Paulo, vou direto no setor de capacitação. Tenho certeza de que um treinamento motivacional irá resolver esse problema. É com certeza a melhor saída”.

Gestor [pensando]: “Os comportamentos de Paulo têm me preocupado. Acho que preciso conversar com ele sobre isso. Se ele não souber que precisa mudar, provavelmente vai continuar agindo assim. Além disso, dar um retorno sobre como

ele tem agido é algo que eu posso já fazer e quem sabe resolver o problema. Se não der certo, depois eu penso em outras saídas”.

Gestor [pensando]: “Paulo não tem jeito, é aquele típico servidor que não quer trabalhar. No serviço público é assim mesmo: muitas vezes, a gente fica de mãos atadas. Tem pessoas que não mudam”.

[Resposta correta: Gestor [pensando]: “Os comportamentos de Paulo têm me preocupado. Acho que preciso conversar com ele sobre isso. Se ele não souber que precisa mudar, provavelmente vai continuar agindo assim. Além disso, dar um retorno sobre como ele tem agido é algo que eu posso já fazer e quem sabe resolver o problema. Se não der certo, depois eu penso em outras saídas”.]

[Explicação sobre o gabarito: A primeira opção de resposta está incorreta, pois, embora a capacitação seja uma das possibilidades para melhorar um problema de desempenho, não é possível afirmar categoricamente que ela resolverá o problema. Se ele advir de uma baixa frequência de feedback, por exemplo, a capacitação provavelmente não modificará a situação. Em relação à terceira opção, apesar de essa fala estar presente no senso comum, o problema de desempenho não deve ser atribuído diretamente à pessoa sem que antes sejam verificados fatores que podem estar contribuindo para que a situação permaneça da forma como se apresenta, tal como o feedback – ou melhor, deficiências na sua aplicação.]

Texto:

“A única revolução possível é dentro de nós” - Mahatma Gandhi (PROJETO PERIFERIA, 2004).

Muitas vezes, a falta de desempenho ou de habilidade é atribuída diretamente ao funcionário. Quando isso ocorre, a organização deixa de analisar e de modificar suas próprias práticas e, com isso, perde uma excelente oportunidade para de fato resolver o problema (MIGUEL; GARBI, 2007).

Assim, se você se deparar com a dificuldade de um funcionário, antes de mais nada, busque analisar de que forma você mesmo, enquanto gestor, pode contribuir para

modificar a situação. E o feedback é uma excelente ferramenta que você tem em suas mãos.

Dar feedbacks é uma prática que transforma indivíduos normais em poderosos agentes de mudança. Gestores que utilizam o feedback corretamente podem transformar seus funcionários médios em membros bem-sucedidos da equipe. Seus funcionários terão muita motivação e serão altamente produtivos. Pesquisas desde os anos 1970 mostram que o feedback, quando fornecido de forma apropriada, pode elevar rotineiramente o desempenho de 20% a 50% e até mais em algumas circunstâncias (DANIELS; BAILEY, 2014).

A efetividade do feedback tem sido bastante estudada. Balcazar, Hopkins e Suarez (1985) realizaram uma importante revisão de literatura na qual constataram a presença de efeitos do feedback sobre o desempenho no trabalho em 90% das pesquisas analisadas. Esse estudo foi replicado em 2001 por Alvero, Bucklin e Austin, que encontraram um percentual ainda maior, de 99%. Outra revisão de literatura, conduzida por Mangiapanello e Hemmes (2015), ratificou o que os dois estudos anteriores haviam demonstrado: as autoras identificaram que, de forma geral, procedimentos envolvendo feedback funcionam.

Ou seja, aplicar feedback respeitando certas recomendações (que serão aprendidas posteriormente na unidade 3) costuma dar muito certo e elevar os resultados das organizações.

Porém... os gestores frequentemente têm negligenciado o fato de que a baixa frequência do uso do feedback é um dos fatores que mais contribuem para problemas de desempenho nas organizações (DANIELS; BAILEY, 2014). Por esse motivo, quando não há feedback no ambiente de trabalho, é preciso que seja desenvolvido algum mecanismo para que as informações sejam disponibilizadas a quem executa o trabalho (DANIELS, 2000).

Quando se fala em alta performance, um dos exemplos que vêm à tona são os esportes. E uma característica importante para que os atletas consigam atingir tão alto nível de excelência é justamente o feedback, que também está presente nos jogos, de uma forma geral, em relação aos quais costuma haver um alto engajamento nas

peças. Quem é pai ou mãe e já não passou pela situação de ter que fazer com que o filho pare de jogar para estudar, tomar banho, dormir ou se alimentar e teve uma enorme dificuldade de tão “vidrada” que a criança se encontrava no jogo?

E olha que os esportes em geral costumam exigir um esforço físico grande, a execução de movimentos repetitivos nos treinos e, fora os casos de atletas profissionais, normalmente as pessoas não são pagas para praticá-lo. Pelo contrário, elas é que pagam para treinar.

Vários fatores contribuem para essa dedicação que muitos têm nos esportes, mesmo sob condições adversas, e um deles é exatamente o feedback.

Nos esportes e nos jogos, você sabe onde você está a todo o tempo. Você pode ver o seu progresso, ou a falta do mesmo, em cada jogada. Em muitos jogos de videogame ou de computador, por exemplo, aparece um estímulo visual, como uma pontuação, para cada movimento executado corretamente. E não é só isso! Normalmente, você sabe também o que precisa fazer para melhorar. E dessa forma, vai superando obstáculos cada vez maiores e melhorando o seu desempenho. E o que é isso senão o feedback? (DANILES; BAILEY, 2014).

Vídeo:

Assista ao vídeo a seguir, produzido por *The Race Club* (2018), no qual é ensinado a atletas de natação uma técnica de saída. Foram inseridos no vídeo comentários para que você identifique o uso do feedback pelos treinadores e a mudança de desempenho de um dos atletas em relação à técnica ensinada. Assim, você poderá relembrar e visualizar os conteúdos das unidades 1 e 2 deste curso.

Embora a melhoria no desempenho do nadador possa ser atribuída também a outras técnicas empregadas juntamente com o feedback, você terá a oportunidade de notar a importância do feedback para que essa melhoria ocorresse.

As legendas em português no vídeo foram criadas e inseridas pela autora deste curso.

[Exibição do vídeo editado até 05m:40s.]

[Legendas, em itálico, a serem inseridas no vídeo e comentários da autora, em negrito, também a serem acrescentados:]

Movimentos de acoplamento para uma excelente saída

Com Brad Tandy

Chute com a perna de trás

Treinador: O chute com a perna. O Brad... ele está com um distanciamento de cerca de um metro. Ele chuta a perna para cima com força. Ela sobe no ar e depois ele dobra um pouco os joelhos para continuar o movimento para frente.

Ligeira flexão do joelho

Mais propulsão

Ele tem essa grande separação, mas, bem antes de ele voltar para a água, as pernas estão juntas de novo. Quando ele sai, chutar realmente o ajuda em sua propulsão. São provavelmente de 11kg a 13kg de massa que você chuta para cima no ar e isso cria uma grande potência. O chute para cima com a perna de trás na saída é uma ferramenta poderosa que poucos nadadores aproveitam ao máximo.

Nosso terceiro movimento de acoplamento sobre o qual o treinador Gary estava falando é pegar o pé que está atrás... algumas pessoas gostam de ter o seu pé dominante atrás, algumas não... eu gosto de ter o meu pé dominante atrás. Você vai chutar com esse pé de trás para cima no ar. Vocês podem ajudar uns aos outros. Segurem as suas mãos, de forma que eles não caiam, e nós vamos fazer três chutes, tentando elevá-los tão alto quanto conseguirem.

[Primeiro, os treinadores descreveram o desempenho que os atletas deveriam apresentar posteriormente, instruíram quanto ao que deveria ser feito.]

Brad Tandy: Ótimo! Estenda. Estique esses dedos. Isso mesmo!

[Feedback fornecido por Brad Tandy.]

Treinador Devin: Curve-se em torno da sua cintura para ter uma boa curvatura. Mantenha sua cabeça baixa. Pronto. Bom! Traga o seu pé até embaixo como se você fosse fazer sua saída. Pronto. Agora chute. Pra cima! Bom! Mais uma vez. Curve-se. Pra cima! Bom!! Boa extensão! Bom!

[Note como as informações fornecidas pelo treinador Devin possibilitaram que a nadadora modificasse o movimento com a perna de trás e, por meio da verbalização posterior do treinador de que o desempenho estava adequado, ela mantivesse sua execução conforme as expectativas do treinador.]

Treinador Gary: Para ajudar a desenvolver as respostas neuromusculares para o movimento de acoplamento, nós primeiro praticamos atrás do bloco usando um chute agressivo com a perna de trás antes de tentar na saída de verdade.

Você meio que se acostuma com esse movimento. Você começa com a cabeça baixa. Um, dois, três, quatro, cinco. Observe o que acontece com a minha cabeça quando eu faço isso. Quando eu chuto, eu arqueio as minhas costas e minha cabeça vai para cima. Se você quer elevar bastante a sua perna, você vai ter que ter a sua cabeça para cima e você vai ter que arquear suas costas ou você vai passar direto, você vai dar uma cambalhota.

Marcus, você vai primeiro.

Com ao menos 13kg de massa na sua perna de trás, Marcus Schlesinger, nadador de nível mundial de borboleta, eleva rapidamente e gera uma energia tremenda que o ajuda a explodir para fora do bloco de partida.

Bonito!

O velocista Aaron Greenberg nunca aprendeu a usar sua perna de trás efetivamente na saída. Sendo assim, esse exercício o beneficia ao fornecer consciência motora dos movimentos corretos da sua cabeça, lombar e perna de trás.

Treinador Devin: Nós vamos percorrer todo o caminho até uma saída perfeita no estilo Brad Tandy. Estão prontos?

Fique confortável e relaxada. Curve-se. Isso mesmo. À sua marca. Bom, Daniella! Brad, algo a acrescentar?

[Dizer “bom, Daniella!” indica à atleta que sua execução foi correta.]

Brad Tandy: Boa saída. A entrada foi mais limpa. O pé de trás, lembre-se que nós praticamos esse exercício antes. Tente chutar com o pé de trás para cima. Isso eleva seu quadril e te dá um ângulo mais agudo quando você entra na água. Bom trabalho!

[Entretanto, a fala de Brad Tandy encaixa-se ainda melhor na definição de feedback enquanto informações sobre o desempenho que possibilitam que o indivíduo modifique o seu comportamento. Além de dizer que a saída foi boa, o treinador acrescentou que a entrada foi mais limpa e explicou alguns pontos sobre o desempenho que poderiam ser aperfeiçoados.]

Treinador Gary: Mesmo depois de muitas tentativas fora da água de levantar sua perna de trás no bloco de saída, Aaron ainda tem problema para replicar esse movimento na saída.

Sua perna no chute fica desse jeito. Você viu o Brad, o chute dele tem um metro de distância.

[Veja como esse feedback dado ao Aaron descreve bem onde ele se encontra em relação à sua meta em termos de execução correta do movimento.]

[Observe atentamente, a seguir, como se encontra o desempenho de Aaron e o quanto ele precisa ser aperfeiçoado em relação ao desempenho ideal, que é executado por Brad.]

Comparando o incrível chute de Brad com a perna de trás com o mínimo movimento da perna de trás de Aaron, é fácil entender por que Brad entra na água mais de meio metro à frente na piscina do que Aaron. A perna de trás dele está acoplada com a força propulsora do seu pé da frente para enviar Brad para um voo similar ao de um saltador olímpico de distância que continua correndo no meio do ar.

O chute de Brad continua para cima.

O chute de Aaron fica plano.

Brad usa a extensão de sua lombar e a elevação de sua cabeça prolongada para contrabalancear o movimento de sua perna de trás, possibilitando que ele entre na água de forma limpa e com o ângulo certo.

Estender as costas até elevar a cabeça.

Brad está mais aerodinâmico.

Aaron curvou sua cintura.

Entra na água de forma limpa.

Entrada de Aaron mais abrupta.

Para Aaron fazer o movimento com a perna de trás de forma correta, nós tiramos nossa arma secreta: a bola de praia. Aaron está começando a pegar o jeito, mas ele flexiona o seu joelho um pouco cedo, só raspando na bola com o pé. Marcus quase arremessa a bola de praia para a órbita com um maravilhoso chute para cima.

Esse exercício ajudará Marcus a desenvolver um movimento de acoplamento mais poderoso com sua perna de trás e uma saída mais rápida.

[Lembre-se da fala de Gandhi: “Que nós nos tornemos a mudança que buscamos no mundo”. Talvez fosse mais fácil para o treinador responsabilizar Aaron pelos seus próprios erros, empregando rótulos (como um atleta com pouca concentração ou baixa determinação) ou dizendo que ele precisava de treinar mais. Porém, antes disso, o treinador identificou o que ele mesmo poderia fazer para produzir no nadador uma mudança na execução da técnica ensinada. O feedback fornecido pelo técnico foi crucial nesse processo.]

Chute com esse tipo de firmeza. É isso que eu quero ver!

Yes!!

Finalmente, Aaron entende e faz corretamente.

Agora nós vamos ver você fazer sem a bola e vamos ver aquele chute com a perna!

Você conseguiu!

Para uma saída mais poderosa, pratique o chute com a perna de trás fora da água, depois com uma bola de praia e, finalmente, com a sua nova saída no estilo Brad Tandy. Vamos ver quão longe você pode voar.

[Viu a grande mudança no desempenho de Aaron? Avalie o quanto o feedback do treinador contribuiu para esse resultado. Será que, se Aaron não soubesse exatamente o que precisava fazer para mudar o desempenho, teria alcançado seu alvo de executar corretamente o movimento de saída? Será que, se não tivesse recebido informações que indicassem a ele quando estava distante da meta (e o quão distante estava) e quando conseguiu alcançá-la, ele teria apresentado esse resultado? De fato, o feedback é uma ferramenta extraordinária, capaz de transformar um mero treinador em um poderoso agente de mudanças.]

Texto:

Como seria se estivesse presente de forma predominante, no serviço público, o feedback que um atleta de alta performance recebe, de modo a promover um nível de desempenho e de engajamento dos servidores pelos quais eles receberiam medalha de ouro dos clientes finais, ou seja, o cidadão comum? Será que já atingimos esse nível de excelência ou ainda temos um caminho a trilhar? Tal como os atletas olímpicos, novos desafios surgem a cada novo obstáculo superado. Que impacto teria o feedback para o nosso estado e para o nosso país?

Lembre-se da unidade 1: feedback são informações sobre o desempenho que possibilitam que o indivíduo modifique o seu comportamento (DANIELS; BAILEY, 2014). Não é mesmo o feedback uma excelente maneira de melhorar o desempenho?

Mas além desse grande benefício relativo ao desempenho no trabalho, outros aspectos também podem ser apontados (PRUE; FAIRBANK, 1981; DANIELS; BAILEY, 2014):

- Custo-benefício;
- Simplicidade e facilidade para começar a usar;
- Flexibilidade;
- Ênfase em consequências positivas (esse aspecto será melhor explicado na unidade 3).

Conclusão da unidade e possíveis decorrências dos comportamentos aprendidos:

O quanto a sua equipe tem se beneficiado do seu feedback?

O quanto você tem se beneficiado do feedback dos seus superiores, pares e subordinados?

Tendo já aprendido nessa unidade a avaliar a importância do feedback, você já conseguirá identificar no seu trabalho oportunidades em que pode utilizá-lo e provavelmente se sentirá mais propenso a fazê-lo ao conhecer os benefícios que essa prática pode trazer para a sua organização.

Agora que você já sabe o que é o feedback e a sua importância, irá desenvolver o seguinte comportamento: PLANEJAR FEEDBACK SOBRE O DESEMPENHO.

Unidade 3: Como dar feedback?

Introdução

Ao final da terceira unidade, espera-se que você seja capaz de PLANEJAR FEEDBACK SOBRE O DESEMPENHO. Para isso, você irá aprender a:

- Identificar as condições que tornam o feedback mais efetivo;
- Identificar as orientações mais importantes para usar o feedback;

- Identificar as duas principais razões para a falha no uso do feedback.

Vídeos:

Assista ao vídeo a seguir, produzido por Brett DiNovi & Associates (2018), e identifique se você já passou ou tem passado por situações análogas à descrita.

As legendas em português no vídeo foram criadas e inseridas pela autora deste curso.

[Exibição do vídeo editado a partir de 0:11s até 01m:09s.]

[Legendas, em itálico, a serem inseridas no vídeo:]

Hackeando o comportamento

Então... eu sempre conto a história de que, quando eu me tornei supervisor pela primeira vez, eu tinha que dar feedback a alguém que, no passado, era gerenciado por outra pessoa. E... eu nunca tinha visto um vídeo como esse, eu nunca tive nenhum feedback sobre como dar feedback. Eu não havia sido treinado nisso.

Então, eu apenas sentei lá e o feedback demorou tanto que a pessoa se sentiu mal por mim. Eu pensei... eu me senti como um esqueleto. Foi tão ruim! Eu ficava assim: "Oh, meu Deus! Eu não sei o que falar!" E a pessoa finalmente disse: "Ok. Eu acho que você quer me dizer que eu cometi um erro, certo?" Eu fiquei tipo: "Sim!"

Então, ele me tirou do meu próprio sofrimento, pois eu não estava habituado a dar feedback. Eu saí da posição de ser um colega para alguém que estava dando um feedback. Então, isso é difícil se você não for treinado nisso ou não conversar sobre isso e é esperado que você faça isso. Não é fácil. Então, essa é a minha favorita das minhas experiências pessoais.

Muitos gestores têm passado por situações como a demonstrada no vídeo. E não somente aqueles que acabaram de assumir uma função gerencial. Veja a dificuldade vivenciada por uma gestora no vídeo a seguir, de autoria de Shari Harley (2014), e há quanto tempo o problema já perdurava.

As legendas em português no vídeo foram criadas e inseridas pela autora deste curso.

[Exibição do vídeo editado até 0:45s.]

[Legendas, em itálico, a serem inseridas no vídeo:]

Há alguns meses atrás, eu estava em Nova Iorque, e eu estava dando um treinamento para uma grande clínica de anestesiologia, e eu tinha um grupo de gestores de clínicas associadas ao hospital.

E depois do treinamento, uma gestora de clínica vem até mim e fala: “Eu tenho alguém que não está se desempenhando”.

Eu disse: “Ok”.

E ela disse: “Bem, eu vivo tirando partes do trabalho dela, tentando deixar para ela algo que ela consegue fazer”.

E eu disse: “Ok”.

E ela disse: “Bem, não há muito mais trabalho sobrando”.

Eu disse: “Ok”. E eu disse: “Há quanto tempo isso vem ocorrendo?”

E ela olhou para cima, ela parou, ela pensou por um segundo e ela disse: “Quatro anos”.

Texto:

Muitas pessoas não costumam considerar o uso do feedback como uma possível solução para problemas de desempenho. A razão para isso é que elas tentaram no passado e não funcionou. E por que não deu certo? Em primeiro lugar, porque as pessoas normalmente não conseguem diferenciar feedback de informações e dados (DANIELS; BAILEY, 2014).

Você, diferentemente, já aprendeu isso na unidade 1. Quer lembrar? Para ser feedback, a informação deve dizer onde a pessoa se encontra em relação ao seu alvo e possibilitar que ela saiba o que fazer para aperfeiçoar o seu desempenho.

Em segundo lugar, as pessoas geralmente não conhecem as condições que tornam o feedback mais efetivo (DANIELS; BAILEY, 2014). E aí é que entra o que foi abordado nos vídeos anteriores: as dificuldades que o gestor enfrenta quando não sabe como dar feedback. É sobre esse ponto que trataremos mais especificamente nesta unidade.

Na unidade 2, foram citadas duas revisões de literatura sobre feedback: uma conduzida por Balcazar, Hopkins e Suarez (1985) e outra mais recente por Alvero, Bucklin e Austin (2001). Um resultado importante de ambos os trabalhos foi que o feedback não melhora o desempenho de maneira uniforme. Ou seja, algumas características do feedback apresentam maior efetividade do que outras. Curiosamente, as pesquisas também evidenciaram que nem sempre as características do feedback mais empregadas são aquelas que apresentam maior efetividade.

E o que isso quer dizer? Significa que, embora as descobertas científicas apontem para fatores que elevam a efetividade do feedback, seu uso ainda tem sido negligenciado nas organizações.

Esta unidade encontra-se subdividida em módulos, cada qual abordando um dos critérios que tende a elevar a efetividade do feedback. Quando eles são adotados, podem surpreender até o mais experiente gestor (DANIELS; BAILEY, 2014).

Confira abaixo os módulos da unidade 3:

- Módulo 1: Feedback sobre desempenhos específicos;
- Módulo 2: Feedback imediato;
- Módulo 3: Feedback sobre desempenho que a pessoa possa controlar;
- Módulo 4: Feedback apresentado pelo gestor;
- Módulo 5: Feedback focado na melhoria;
- Módulo 6: Feedback facilmente compreensível;

- Módulo 7: Combinação de feedback com reconhecimento.

Módulo 1: Feedback sobre desempenhos específicos

Ao final do módulo 1, espera-se que você seja capaz de AVALIAR A NECESSIDADE DE DAR FEEDBACK SOBRE DESEMPENHOS ESPECÍFICOS. Para isso, você irá aprender a:

- Avaliar a necessidade de dar feedback específico a aspectos constituintes do desempenho;
- Avaliar a necessidade de dar informação específica sobre como fazer de forma que a pessoa saiba exatamente quais comportamentos mudar;
- Identificar possíveis problemas decorrentes do uso de rótulos e de termos genéricos para feedback ao invés de descrições específicas do desempenho;
- Descrever o desempenho de forma específica como alternativa ao uso de rótulos e de termos genéricos.

Texto:

Um aspecto importante para dar um feedback efetivo encontra-se na própria definição de feedback. Para que ele se concretize, é necessário que as informações fornecidas sobre o desempenho no trabalho sejam específicas. Específica aqui significa que a pessoa deveria saber exatamente quais comportamentos ela precisa mudar, como ela deveria agir, o que deveria fazer. Caso contrário, serão somente informações ou dados, não feedback (DANIELS; BAILEY, 2014). Assim, uma grande vantagem do feedback específico é que ele fornece à pessoa uma variedade de informações sobre aquilo que ela está desempenhando bem e o que precisa melhorar (PARK et al., 2019).

Um exemplo em que essa característica do feedback fica bastante evidente encontra-se em contextos médicos, por meio do uso do chamado biofeedback. Mas o que é isso?

É um processo em que os pacientes recebem dados em tempo real sobre seu funcionamento fisiológico, tais como: frequência cardíaca, pressão sanguínea, temperatura da pele e tensão muscular. Perceba a especificidade e a precisão desse tipo de dados. De maneira impressionante, as pessoas, por meio do biofeedback, aprendem como controlar essas e outras funções sem medicação (DANIELS; BAILEY, 2014).

Animação:

Lembra-se dos rótulos utilizados muitas vezes no dia a dia diante de problemas de desempenho?

Gestor 1 [falando]: “Ele faz corpo mole no trabalho”.

Gestor 2 [falando]: “Ela é irresponsável”.

Gestor 3 [falando]: “Ele não tem profissionalismo nenhum”.


Texto:

Na unidade 2, aprendemos que esses termos podem dificultar a identificação da verdadeira “causa” do problema, que poderia ser a falta de feedback. Agora, iremos nos atentar para outro aspecto relativo ao uso de rótulos ou de julgamentos de valor para nos referirmos ao desempenho no trabalho.

“Além das ideias de certo e errado, há um campo. Eu lhe encontrarei lá” (RUMI, 2013).

Dar conselho, dizer a opinião ou julgar se algo está certo ou errado pode dificultar bastante a compreensão da pessoa sobre o que ela precisa mudar e de que maneira deve modificar o seu comportamento. É até mesmo possível que a pessoa compreenda o oposto daquilo que se pretendia comunicar. Além disso, a receptividade da pessoa a esse tipo de informação e sua disposição para melhorar o desempenho podem ficar prejudicados. Por isso, evite esse tipo de comunicação.

Se você quer dar um feedback efetivo, siga essas orientações:

<p>Ao invés de:</p> <p>Usar rótulos;</p> <p>Empregar termos genéricos;</p> <p>Dar conselhos;</p> <p>Fazer julgamentos de valor;</p> <p>Referir-se à pessoa.</p>		<p>Descreva o comportamento;</p> <p>Seja específico;</p> <p>Seja preciso;</p> <p>Utilize dados objetivos sempre que possível;</p> <p>Refira-se a aspectos que constituem o desempenho.</p>
--	---	--

Animação:

Veja, a seguir, exemplos em que um gestor público parte de informações bem vagas e genéricas até chegar a descrições mais específicas do comportamento:

Gestor público [falando para o servidor]: “Você escreve muito mal”.

Qual será a receptividade do servidor a essa fala do gestor?

[Servidor com expressão de tristeza.]

[Servidor com expressão de raiva.]

Servidor [pensando]: “Eu escrevo bem, sim. Você que não sabe ler direito!”

Qual o grau de entendimento do servidor sobre o que e como exatamente precisa mudar?

Servidor [pensando]: “Será que eu escrevo tão mal assim? Mas será que eu sempre escrevo mal? Não sei nem por onde a começar a mudar minha escrita”.

Como o gestor pode tornar o feedback mais específico?

Gestor público [falando para o servidor]: “Estou com dificuldade para entender o memorando que você redigiu”.

Servidor [pensando]: “Mas qual parte ele não entendeu? Será que tenho que refazer todo o memorando?”

Vamos lá, gestor, você ainda pode ser mais específico!

Gestor público [falando para o servidor]: “Estou com dificuldade para entender o terceiro parágrafo do memorando que você redigiu, ficou confusa esta parte. Refaça esse parágrafo, por favor, tentando ser mais claro e objetivo”.

Servidor [falando para o gestor]: “Vou rever isso agora”.

Agora sim!

É possível que o gestor público seja ainda mais específico, por exemplo, mostrando ao servidor, no próprio memorando, o que exatamente precisaria ser modificado:

- Frases que precisariam ser reescritas;
- Palavras que geraram ambiguidade;
- Problemas com pontuação;
- Palavras desnecessárias que estão tornando o texto muito longo.

Exercícios:

A partir do que você aprendeu neste módulo, enumere a coluna à direita com a numeração correspondente à da coluna à esquerda.

- | | |
|-----------------------------|---|
| (1) Informação vaga | () Você fez algumas mudanças no projeto sem avisar, o que acabou gerando, na semana passada, atrasos nos prazos acordados. |
| (2) Informação específica | () Você é muito ansioso! |
| | () Você não sabe trabalhar em equipe. |
| | () Você redigiu esse memorando com informações contrárias ao que ficou combinado na última reunião. |

[Resposta correta: 2 – 1 – 1 – 2.]

[Explicação sobre o gabarito: Dizer que a pessoa é ansiosa ou que não trabalha em equipe é vago, pois possibilita que cada pessoa visualize um comportamento diferente. A primeira e a última opções são específicas, pois descrevem de forma mais precisa o que a pessoa executou de forma inadequada, o que favorece que ela identifique o que exatamente precisa aperfeiçoar no seu desempenho.]

Para ter mais chances de que o feedback seja efetivo, é importante descrever desempenhos específicos e evitar o uso de rótulos. Um gestor público está tendo dificuldade para executar essa tarefa. Ajude-o a substituir os rótulos que ele criou por desempenhos específicos. Enumere a coluna da direita com os números correspondentes aos rótulos da coluna da esquerda.

- | | |
|---------------------|---|
| (1) “Cri-cri” | () Executa somente as tarefas para as quais foi demandado, sem auxiliar colegas que necessitam de ajuda. |
| (2) Egoísta | () Realiza as tarefas de forma incompleta. |
| (3) Arrogante | () Identifica e corrige pormenores pouco relevantes. |
| (4) Irresponsável | () Impõe a própria opinião diante de pessoas com opiniões diferentes. |

[Resposta correta: 2 – 4 – 1 – 3.]

[Explicação sobre o gabarito: Os objetivos dessa questão foram: 1) apresentar modelos de como rótulos podem ser transformados em descrições específicas de comportamentos, as quais tornam o feedback mais efetivo; 2) oportunizar que você identifique como os rótulos dificultam o entendimento sobre o comportamento. Tendo isso em vista, a resposta que ficou diferente do gabarito para essa questão não

necessariamente está incorreta, dada a imprecisão dos rótulos para descrever comportamentos.]

Marque a alternativa que NÃO corresponde às principais orientações quanto ao uso de feedback sobre desempenhos específicos:

- Descreva comportamentos da pessoa
- Seja preciso
- Refira-se a características pessoais
- Utilize dados objetivos sempre que possível

[Resposta correta: Refira-se a características pessoais.]

[Explicação sobre o gabarito: Ao se referir a características pessoais, são utilizados termos vagos, genéricos e imprecisos. Para que o feedback seja dado sobre desempenhos específicos, é importante que ele descreva os comportamentos apresentados pela pessoa, de forma precisa, e por meio de dados objetivos sempre que possível.]

Texto:

Leia o texto a seguir, no qual Marshall Rosenberg, em seu livro “Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais” (2006, p. 105-106), relata uma situação por ele vivenciada. No decorrer do texto, observe o uso de informação vagas e de informações específicas sobre o comportamento.

[Os trechos destacados em negrito, sublinhado, vermelho e azul serão assim apresentados posteriormente, a partir de comando do aprendiz, conforme orientações posteriores à leitura do texto.]

*Certa vez, fui convidado a trabalhar com **alguns estudantes secundários que sofriam uma longa lista de agravos do diretor**. Eles o consideravam racista e procuravam maneiras de se desferrar. Um pastor, que trabalhava em contato estreito com os jovens, ficou profundamente preocupado com a possibilidade de haver violência. Em respeito ao pastor, os estudantes concordaram em se reunir comigo.*

Eles começaram descrevendo o que eles viam como discriminação da parte do diretor. Depois de ouvir várias de suas acusações, sugeri que, ao continuarem, eles esclarecessem o que desejavam do diretor.

*“O que adiantaria isso?” – zombou um aluno, contrariado. “Nós já fomos falar com ele para dizer o que queremos. **A resposta dele foi: “Saíam daqui! Não preciso que sua gente venha me dizer o que fazer!”**”*

*Perguntei aos alunos o que eles haviam pedido ao diretor. Eles se lembravam de ter dito que não queriam que ele lhes dissesse como usar o cabelo. Sugeri que eles poderiam ter recebido uma resposta mais cooperativa se eles tivessem expresso o que queriam, em vez de o que não queriam. **Eles também haviam dito ao diretor que gostariam de ser tratados com justiça**, ao que ele se tornara defensivo, negando com veemência jamais ter sido injusto. Arrisquei o palpite de que o diretor teria agido mais favoravelmente se eles tivessem reivindicado ações mais específicas, em vez de pedirem um comportamento vago como **“tratamento justo”**.*

*Trabalhando juntos, encontramos maneiras de expressar suas solicitações numa linguagem de ação positiva. Ao final da reunião, os alunos haviam especificado 38 atitudes que gostariam que o diretor tomasse, incluindo “Gostaríamos que o senhor concordasse com a participação de alunos negros nas decisões sobre as normas de vestuário” e “Gostaríamos que o senhor se referisse a nós como ‘alunos negros’, e não como ‘sua gente’”. No dia seguinte, os alunos apresentaram suas reivindicações ao diretor, usando a linguagem de ações positivas que havíamos praticado; naquela noite, recebi um telefonema eufórico deles: **o diretor havia concordado com todas as 38 reivindicações!***

Clique no ícone a seguir e veja partes do texto destacadas em que há o uso de informações vagas [trechos em negrito].

Agora veja trechos com o uso de informações específicas [trechos sublinhados].

E observe os resultados alcançados quando foram utilizadas informações vagas [trechos em vermelho] e quando foram utilizadas informações específicas sobre o comportamento do reitor [trecho em azul].

O texto ilustrou dois fatores que podem elevar a efetividade do feedback. Um deles, como já visto, é o feedback sobre desempenho específico, tema deste módulo. Outro fator representado é o feedback focado na melhoria, que será abordado de forma mais aprofundada no módulo 5.

Conclusão do módulo e possíveis decorrências dos comportamentos aprendidos:

Agora que você já aprendeu a avaliar a necessidade de dar feedback sobre desempenhos específicos, é um bom momento para começar a observar como têm sido os feedbacks que você dá, se são genéricos ou específicos, qual deles você usa de forma mais frequente, e se o grau de especificidade favorece a mudança de desempenho dos servidores que integram sua equipe. Esse é um passo importante para você elevar a efetividade dos seus feedbacks.

Concluído este módulo, você irá desenvolver outro comportamento: AVALIAR A NECESSIDADE DE DAR FEEDBACK IMEDIATO.

Módulo 2: Feedback imediato

Ao final do módulo 2, espera-se que você seja capaz de AVALIAR A NECESSIDADE DE DAR FEEDBACK IMEDIATO. Para isso, você irá aprender a:

- Enunciar a regra geral sobre a temporalidade do feedback;
- Avaliar qual frequência de feedback é recomendada e qual é aceitável;
- Avaliar entre o feedback por hora e o semanal qual deles dá mais oportunidades às pessoas para mudarem seu desempenho;
- Avaliar entre o feedback imediato e o semanal qual deles produz resultados mais rápidos sobre o desempenho;
- Avaliar os resultados do feedback mensal;
- Caracterizar por que o feedback mensal não pode ser o único feedback que as pessoas recebem;
- Identificar os efeitos da interação entre a frequência e a especificidade do feedback;

- Avaliar a necessidade de dar feedback imediatamente antes do próximo desempenho para melhorar a qualidade deste;
- Identificar o melhor momento para o feedback positivo e para o feedback corretivo.

Texto:

Vivemos na era da informação e da tecnologia, em que os computadores processam milhões de bits de informações por segundo e a disponibilidade delas aos usuários é cada vez mais rápida, na maior parte das vezes instantânea. Entretanto, estamos na era das trevas quando se trata do atraso de tempo entre o desempenho e o feedback. Olhando para a realidade das organizações, o feedback diário parece ser quase impossível de ocorrer, e muitas organizações obtêm seus dados mensais uma semana ou mais após o término do período de desempenho mensurado (DANIELS; BAILEY, 2014).

Contudo, a regra geral quanto à frequência do feedback é esta: QUANTO ANTES, MELHOR. É importante que o feedback seja apresentado o mais imediatamente possível à ocorrência do comportamento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011). Dessa forma, o feedback por hora, por exemplo, dá às pessoas mais oportunidades de mudar o desempenho do que o feedback semanal.

Tal recomendação, de que é melhor aplicar o feedback o mais imediatamente possível, confirma-se por meio de pesquisa realizada por Pampino Junior e colaboradores (2003), que avaliou os efeitos sobre o desempenho de variar frequência do feedback entre diário e semanal. Os resultados indicaram uma maior efetividade do feedback diário em relação ao semanal, além de ter sido ele o de maior preferência pelos participantes do estudo.

Veja o que Daniels e Bailey (2014) indicam em termos de periodicidade do feedback:

- Feedback diário: recomendado sempre que possível;
- Feedback semanal: aceitável;
- Feedback mensal: raramente associado a melhorias consistentes do desempenho.

Assim, os dados mensais de desempenho não devem ser o único feedback que as pessoas recebem.

Diante disso, o que dizer das organizações em que o trabalhador só recebe feedback em sua avaliação anual de desempenho? Perceba quantas oportunidades elas perdem de aperfeiçoamento do desempenho.

Exercício:

Marque, dentre as opções a seguir, a ÚNICA que representa uma frequência de administração do feedback considerada aceitável em termos de resultados sobre o desempenho:

- Anual
- Semestral
- Mensal
- Quinzenal
- Semanal

[Resposta correta: Semanal.]

[Explicação sobre o gabarito: Lembre-se que quanto antes o feedback for aplicado, melhor. Além disso, o feedback semanal é aceitável, enquanto o feedback mensal raramente está associado com melhorias de desempenho, o que tende a piorar caso o feedback seja ainda menos frequente.]

Texto:

A frequência com que o feedback é administrado pode trazer diversos impactos para a organização. O principal impacto diz respeito ao próprio desempenho do trabalhador, como já mencionado. A produtividade tende a cair se a pessoa não recebe uma quantidade suficiente de feedback. Além disso, é possível que sejam afetados também os relacionamentos interpessoais (WILLIAMS, 2005).

Porém, a imediatividade do feedback não deve ser aplicada em detrimento de outras características que tendem a elevar sua efetividade. De que adianta dar um feedback

quase instantâneo, porém tão vago que não possibilite que a pessoa identifique o que precisa mudar no seu comportamento?

Algumas barreiras organizacionais podem dificultar ou inviabilizar a prática do feedback imediato, como gestores responsáveis por um número muito grande de funcionários ou fisicamente distantes. Se for este o seu caso, em que haja uma real impossibilidade de fornecer feedbacks tão frequentes, uma possível alternativa pode ser considerada.

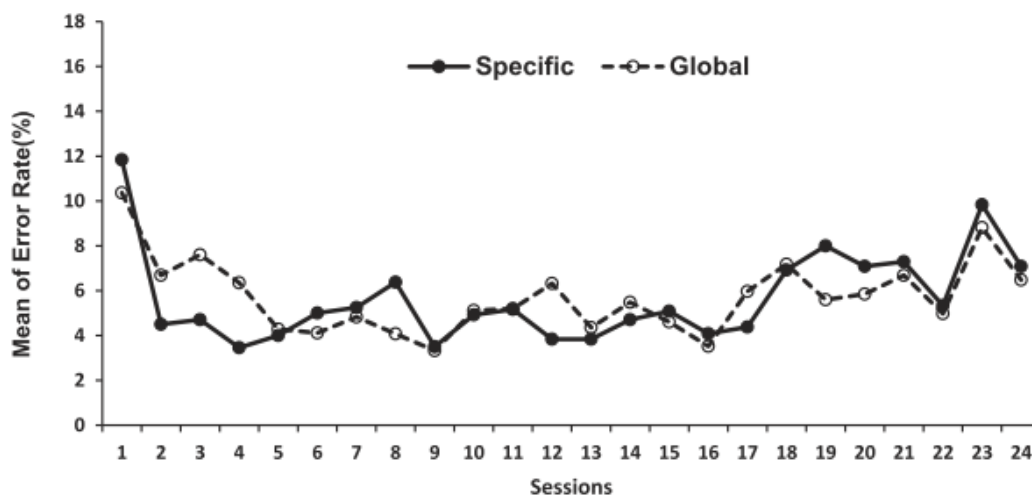
Segundo Prue e Fairbank (1981), quanto mais simples o comportamento-alvo, menor a necessidade de que o feedback seja imediato. Ou seja, você pode selecionar aqueles desempenhos mais complexos para receberem feedbacks mais frequentes e, conseqüentemente, fornecer feedbacks menos frequentes para os desempenhos avaliados como mais simples.

Uma pesquisa científica conduzida por Park e colaboradores (2019) com 80 estudantes universitários investigou a relação entre duas características do feedback: a especificidade (estudada no módulo 1) e a frequência com que é administrado (tema deste módulo).

Os autores realizaram um experimento em que os participantes eram demandados a realizar uma tarefa, para a qual poderiam cometer seis tipos diferentes de erro. Todos receberam feedback, o qual poderia ser frequente (a cada sessão experimental) ou não frequente (a cada quatro sessões), específico (para cada tipo de erro apresentado pelo participante) ou global (taxa média dos seis tipos de erros). Os participantes foram divididos em quatro grupos, cada qual recebendo uma das seguintes condições: feedback frequente e específico, feedback frequente e global, feedback não frequente e específico, e feedback não frequente e global.

Confirmando as expectativas quanto ao que já foi aprendido nesses dois primeiros módulos, a maior taxa de erros ocorreu justamente no grupo que recebeu feedback não frequente e global. Além disso, o feedback específico foi mais efetivo do que o global, enquanto o feedback frequente foi mais efetivo que o não frequente.

Até aqui, nenhuma grande novidade em relação ao que já foi aprendido. Mas é aí que os estudiosos encontraram um dado adicional bastante curioso. Veja, nos gráficos a seguir, os resultados a que eles chegaram.



Fonte: PARK et al., 2019.

[Será inserida, no ambiente virtual, a tradução para português do que se encontra escrito no gráfico, conforme descrito a seguir:]

Específico

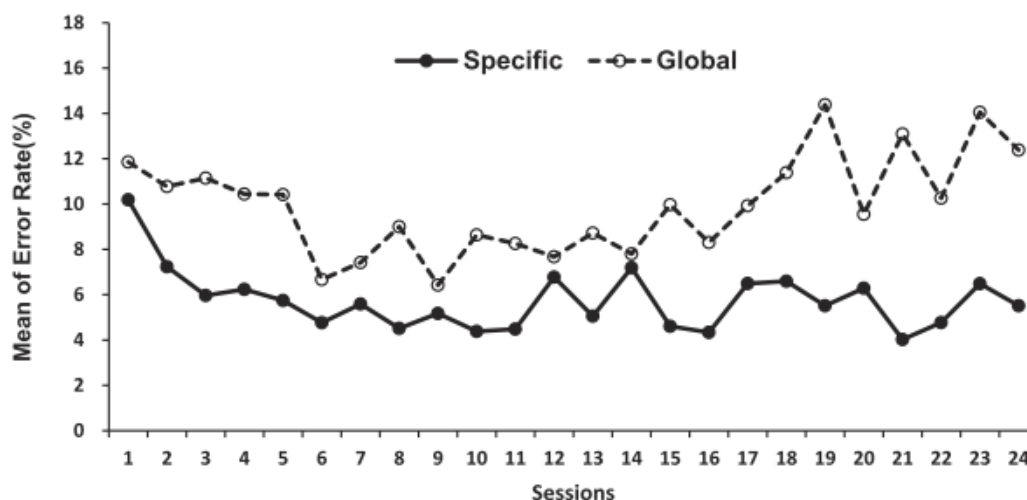
Global

Média da taxa de erros

Sessões

O gráfico acima representa a taxa média de erros nas condições de feedback específico e feedback global no decorrer das sessões em grupos que receberam **feedback frequente**. Note que a média da taxa de erros não variou muito entre os grupos que receberam feedback específico e feedback global quando a condição para esses grupos foi de feedback frequente.

Agora, veja o gráfico para a condição de feedback não frequente:



Fonte: PARK et al., 2019.

[Será inserida, no ambiente virtual, a tradução para português do que se encontra escrito no gráfico, conforme descrito a seguir:]

Específico

Global

Média da taxa de erros

Sessões

O gráfico acima representa a taxa média de erros nas condições de feedback específico e feedback global no decorrer das sessões em grupos que receberam **feedback não frequente**. Observe que a média da taxa de erros relativa à condição de feedback específico foi menor do que à de feedback global quando o feedback não foi frequente.

Ou seja, os resultados apontaram para um nível semelhante de qualidade do desempenho dos grupos em que o feedback foi frequente, não importando, nesse caso, o tipo de especificidade do feedback. Por outro lado, os grupos que receberam feedback não frequente se desempenharam melhor com o feedback específico.

Diante disso, os pesquisadores deixaram as seguintes recomendações aos gestores:

“Se os gestores acharem difícil monitorar o desempenho dos funcionários frequentemente ou automatizar as observações, eles devem observar comportamentos específicos quando possível e fornecer feedback sobre desempenho específico. Se a especificidade se mostra difícil, então o feedback frequente poderá alcançar o mesmo resultado. Em resumo, é crítico que o feedback seja específico ou frequente, mas a pessoa não deveria esperar ganhos adicionais de desempenho a partir da junção de ambos elementos no feedback” (tradução pela autora do curso).

Tais recomendações oferecem, portanto, uma outra alternativa para situações em que haja dificuldade de fornecer feedback frequente ou feedback específico.

Há que se levar em conta, todavia, alguns pontos. Primeiramente, os autores consideraram como feedback não frequente aquele administrado a cada quatro sessões, sendo que ocorriam oito sessões em um mesmo dia. Dessa forma, mesmo a condição de feedback não frequente não era tão espaçada assim. Pelo contrário, se comparada ao mundo do trabalho em que muitas vezes o funcionário recebe feedback mensal ou até mesmo somente anual, a condição experimental de feedback não frequente seria muito mais frequente do que a realidade de muitas organizações.

Por outro lado, em relação à especificidade do feedback, mesmo a condição experimental de feedback global, não chega nem próximo ao que foi abordado na unidade anterior sobre o uso de rótulos, em que são usados termos bastante vagos e imprecisos para se referir ao comportamento. O feedback global fornecido na pesquisa era um dado objetivo, um cálculo relativo aos erros cometidos, embora não especificasse o tipo do erro.

Um fator relevante sobre a imediaticidade do feedback que tem sido estudado é a localização temporal do feedback que é mais efetiva, se imediatamente após o desempenho ou imediatamente antes deste. Segundo Daniels e Bailey (2014), o melhor momento para o feedback não é imediatamente após o desempenho do funcionário, mas imediatamente antes do próximo desempenho ocorrer.

O tempo ótimo do feedback para estabelecer um novo comportamento é imediatamente antes da próxima oportunidade para o comportamento ocorrer ao invés

do feedback usual após o comportamento ter ocorrido (DANIELS; BAILEY, 2014, p. 164, traduzido pela autora do curso).

Pesquisas empíricas foram conduzidas para investigar esses efeitos relativos à localização temporal do feedback sobre o desempenho (BECHTEL et al., 2015; ALJADJEFF-ABERGEL et al., 2017). O estudo de Bechtel e colaboradores (2015) indicou que a localização temporal do feedback não afetou o desempenho, porém os autores fizeram a ressalva de que a tarefa solicitada aos participantes era relativamente simples, o que poderia explicar tal resultado. Essa foi considerada pelos autores, inclusive, uma limitação da pesquisa. Além disso, ao serem perguntados sobre a preferência em relação ao tipo de feedback, os participantes relataram que preferiram o feedback antes do desempenho. Sendo assim, houve uma aceitação maior deste tipo de feedback.

Uma pesquisa mais recente, contudo, chegou a resultados diferentes da anterior e que vão ao encontro do que foi indicado por Daniels e Bailey (2014). Aljadeff-Abergel e colaboradores (2017) realizaram um estudo para comparar a efetividade do feedback depois do desempenho em relação ao feedback antes do próximo desempenho. Para isso, foi oferecido a quatro estudantes de Psicologia um curso prático para aprenderem a lidar com crianças em contextos escolares, no decorrer do qual os autores mediram a precisão com que os participantes executavam procedimentos de correções de erros das crianças e a taxa de elogios específicos.

As sessões de feedback duravam de 10 a 15 minutos, ocorriam a cada dois dias, e eram conduzidas pelo pesquisador, com o seguinte conteúdo: percentual de acertos do participante; comparação de dados relativos ao desempenho atual do participante com o desempenho anterior; leitura novamente da descrição do desempenho desejado; fornecimento de exemplos e não-exemplos da habilidade investigada no desempenho do participante; e especificação do desempenho do participante na sessão quanto a ter sido satisfatório ou com necessidade de melhorias. Cada participante recebia os dois tipos de feedback (antes e após o desempenho), mas cada qual para um tipo diferente dentre as habilidades ensinadas.

Todos os participantes, independente da habilidade ensinada, apresentaram uma maior melhoria de desempenho quando o feedback relativo à sessão anterior foi

fornecido imediatamente antes da próxima sessão, o que levou os autores a concluir que o feedback imediatamente posterior ao desempenho pode não ser o mais efetivo, especialmente se a próxima oportunidade para que o desempenho ocorra não estiver disponível por um longo período de tempo. A preferência dos participantes também recaiu sobre o feedback antes do desempenho.

Por fim, uma última dica dada por Daniels e Bailey (2014) em relação ao melhor momento para aplicar o feedback é dar feedback positivo após o desempenho e feedback corretivo antes do próximo desempenho.

Exercícios:

Denis atua como gestor em um órgão público e tem percebido problemas de desempenho em alguns integrantes da sua equipe. Ele conversou a respeito disso com um colega que também é gestor e que recomendou que ele fornecesse mais feedbacks. Denis disse para o colega que ele já dá feedback: na avaliação anual de desempenho, ele conversa pessoalmente com cada servidor e, inclusive, anota antecipadamente todos os pontos relevantes. Se você fosse o colega de Denis o que indicaria a ele em relação à frequência e ao momento em que o feedback deveria ser aplicado? Marque a(s) alternativa(s) que representam uma maior efetividade do feedback, conforme apresentado neste módulo.

- Feedback semanal
- Feedback diário
- Feedback fornecido antes do próximo desempenho ocorrer
- Feedback fornecido após o desempenho ter ocorrido

[Respostas corretas: Feedback diário / Feedback fornecido antes do próximo desempenho ocorrer.]

[Explicação sobre o gabarito: Quanto à frequência, o feedback semanal é aceitável, porém o feedback diário é o mais recomendado quanto à sua efetividade. Em relação ao momento do feedback, é mais efetivo dar feedback antes do próximo desempenho ocorrer do que após o desempenho já ter ocorrido.]

Denis achou interessante a sugestão do feedback diário, mas está preocupado, pois tem uma equipe muito grande, o que tornaria inviável dar a todos da sua equipe feedback diariamente. Nesse caso, que alternativas poderiam ser apresentadas a ele? Arraste para cima as três alternativas mais indicadas para uma maior efetividade do feedback.

1-

2-

3-

- Selecionar as tarefas mais complexas para dar feedback
- Dar feedback mensal
- Dar feedback específico, caso não seja possível dar feedback frequente
- Dar feedback semanal
- Selecionar as tarefas mais simples para dar feedback
- Dar feedback global, caso não seja possível dar feedback frequente

[Resposta correta: Dar feedback semanal / Selecionar as tarefas mais complexas para dar feedback / Dar feedback específico, caso não seja possível dar feedback frequente.]

[Explicação sobre o gabarito: O feedback mensal raramente se encontra associado com melhorias consistentes do desempenho, enquanto o feedback semanal é aceitável. Quanto mais simples o comportamento-alvo, menor a necessidade de que o feedback seja imediato. Por fim, uma alternativa a situações em que o feedback não possa ser tão frequente, é fornecer feedback sobre desempenhos específicos. Por outro lado, se o feedback for global, é importante que seja dado de forma frequente.]

Conclusão do módulo e possíveis decorrências dos comportamentos aprendidos:

Avalie como você tem usado o feedback no tocante à frequência e ao momento de aplicação. Finalizado este módulo, você pode, a partir de agora, planejar melhor o seu feedback, considerando a sua realidade de trabalho e encontrando alternativas para ter um feedback efetivo mesmo de diante de algumas barreiras organizacionais.

Desenvolva, no próximo módulo, uma outra habilidade: AVALIAR A NECESSIDADE DE DAR FEEDBACK SOBRE UM DESEMPENHO QUE A PESSOA POSSA CONTROLAR.

Módulo 3: Feedback sobre desempenho que a pessoa possa controlar

Ao final do módulo 3, espera-se que você seja capaz de AVALIAR A NECESSIDADE DE DAR FEEDBACK SOBRE UM DESEMPENHO QUE A PESSOA POSSA CONTROLAR. Para isso, você irá aprender a:

- Identificar o tipo de desempenho para feedback como aquele que as pessoas possam fazer por elas mesmas;
- Identificar o problema de usar dados financeiros para feedback sobre o desempenho;
- Identificar os efeitos de aplicar feedback sobre um desempenho influenciado mais por variáveis externas do que pelo comportamento das pessoas;
- Identificar como pré-requisito para o feedback a pessoa ter conhecimento e habilidade para melhorar o desempenho;
- Identificar como impedimentos para um feedback efetivo o treinamento fraco ou a falta de treinamento.

Texto:

Já vimos até aqui que, para alcançarmos bons resultados com o uso do feedback, ele precisa ser imediato e sobre desempenhos específicos. Uma terceira característica é que o feedback tem que ser dado sobre um desempenho que a pessoa possa controlar, que ela faça por ela mesma. Esse é um princípio que, embora pareça óbvio, é frequentemente violado. Usar dados financeiros para dar feedback, por exemplo, não é uma boa ideia. Sempre que você os utilizar com esse objetivo, estará violando a questão do controle (DANIELS; BAILEY, 2014).

Animação:

Veja, na animação a seguir baseada em Daniels e Bailey (2014), o que aconteceu em uma fábrica de móveis que escolheu dados financeiros para a aplicação de feedback aos funcionários.

Em uma fábrica de móveis...

Gestor [falando]: “Nesse ano, quero que vocês se esforcem para reduzir a quantidade de dinheiro gasto com a manutenção da empilhadeira. Vamos comparar esses resultados mês a mês e, com o apoio de vocês, certamente conseguiremos ter uma boa redução!”

Funcionários se engajam arduamente para utilizar de forma correta a empilhadeira e tomam os cuidados necessários para sua boa conservação.

Um mês depois...

[Gestor coloca na parede da fábrica um gráfico com os resultados do primeiro mês referentes à redução de gastos com a manutenção da empilhadeira. Gráfico mostra um aumento dos gastos em relação ao mês anterior.]

[Funcionários demonstram expressão de desapontamento ao observarem o gráfico.]

Gestor [pensando]: “O que os funcionários fizeram de errado? Eu vi que eles se esforçaram tanto para reduzir os gastos com manutenção. Como os resultados pioraram em relação ao mês anterior ao invés de terem melhorado?”

O gestor vai até outro setor que cuida do contrato com a empresa que conserta o equipamento e procura saber o que poderia estar ocorrendo.

Funcionário do outro setor [falando com o gestor]: “É que a empresa aumentou o valor do conserto da empilhadeira”.

Moral da história:

O problema foi resolvido quando eles mudaram a descrição do desempenho que receberia feedback para o percentual de itens de manutenção de rotina cumpridos no horário. Aí, sim, o feedback passou a surtir os efeitos esperados de produzir melhoria no desempenho dos funcionários, motivação e engajamento.

Texto:

O feedback deve focar aspectos do desempenho que estejam ao alcance da pessoa modificar (TONET et al., 2009). Às vezes, a falha pode estar em descrever precisamente o comportamento desejável, e não na execução da tarefa em si. Nesse caso, é importante, primeiramente, modificar a descrição do desempenho requerido e, só então, dar feedback sobre um desempenho que a pessoa possa controlar. Por isso, certifique-se de que as pessoas têm autorização para executar os comportamentos descritos e que não há outras variáveis interferindo no resultado esperado que não dependem da própria pessoa. Caso esses requisitos não sejam atendidos, é possível que as pessoas estejam sendo cobradas para executar algo que não depende somente delas e, mesmo apresentando esforço e dedicação em relação ao trabalho, não consigam alcançar o que está sendo requerido delas por falta de controle delas em relação ao desempenho em questão (DANIELS; BAILEY, 2014).

Animação:

Em seu livro "*Bringing out the best in people*" (que pode ser traduzido como "Trazendo à tona o melhor das pessoas"), Aubrey Daniels (2000) narra um incidente ocorrido certa vez quando visitava uma fábrica de móveis, o qual foi representado na animação a seguir.

[O gestor da fábrica aponta para um gráfico na parede.]

Gestor [falando]: "Aqui está o nosso gráfico de feedback".

[Consultor olha para o gráfico.]

Consultor [pensando]: "Não dá para perceber nenhum tipo de tendência nesse gráfico".

Consultor [falando]: “Como vocês estão se saindo?”

Gestor [falando]: “Bem!”

[Consultor aponta para um ponto alto no gráfico.]

Consultor [falando]: “Cara, vocês bateram o topo nesse dia, não?”

Gestor [falando]: “Não... Nós trabalhamos 10 horas nesse dia”.

[Consultor aponta para um ponto baixo no gráfico.]

Consultor [falando]: “O que aconteceu aqui?”

Gestor [falando]: “Nós tivemos alguns problemas com equipamentos nesse dia”.

Consultor [pensando]: “Ao contrário do que esse gestor pensou, esse gráfico pode até ser feedback para outras áreas da empresa, mas não para os empregados da produção. Eles precisam de feedback sobre o número de cadeiras finalizadas por hora quando os equipamentos estão funcionando. O gráfico que está sendo utilizado não ajuda os indivíduos a melhorarem seu desempenho. O funcionário do chão de fábrica pode ter apresentado um dia superprodutivo só para, depois, ficar decepcionado ao olhar para o gráfico e ver que ele não mostra nenhum tipo de melhoria”.

Texto:

Um outro aspecto a ser considerado é se a pessoa tem o conhecimento e a habilidade para melhorar o desempenho. Para avaliar isso, Mager e Pipe (2001) propõem algumas questões:

- As pessoas estão deixando de fazer o que deveriam por não saberem como fazê-lo?
- Elas não conseguem fazer as tarefas que são demandadas a executar?

Se as respostas a essas perguntas forem positivas, é possível que a discrepância do desempenho se deva a uma deficiência técnica e as pessoas precisem ser ensinadas

a executar as atividades sob sua responsabilidade (MAGER; PIPE, 2001). Em situações nas quais a pessoa não apresenta as competências necessárias para executar seu trabalho, não foi treinada ou teve um treinamento fraco, o feedback, não importa quão específico, será inefetivo (DANIELS; BAILEY, 2014).

Mager e Pipe (2001, p. 89) apresentam um caso que evidencia esse tipo de problema.

O dono de uma oficina reclamou: “Este mecânico simplesmente não está motivado o bastante para fazer este serviço”. Perguntamos a ele o que era que o mecânico tinha feito para que ele reclamasse da motivação.

“Ele leva a vida toda para fazer as coisas”.

“Ele sabe o que se espera dele?”

“Ah! Claro. Ele recebe esquemas de todos os trabalhos e conversamos sobre os prazos, mas isso parece não ajudar. Ele continua sendo lento”.

Para encurtar uma longa história, descobrimos que este mecânico era muito habilidoso e, com suas ferramentas e o maquinário, fazia produtos perfeitos. E motivação não era seu problema. Ele realmente queria fazer um bom serviço, e ganhava cumprimentos de seus colegas quando fazia. Então, por que ele não trabalhava tão rapidamente quanto se esperava – tão rapidamente quanto os outros mecânicos? Matemática. Ele não era tão bom para compreender as especificações matemáticas dos esquemas e pô-las em prática. Além disso, ele tinha dificuldades para se lembrar se 0,0001 significava um milésimo de polegada ou um décimo de milésimo de polegada. Esta falta de habilidades matemáticas o atrasava. Muito.

A solução foi dar algum treinamento com números decimais, após o qual ele começou a trabalhar tão rápido quanto todo mundo. O que surgiu como problema de “motivação” acabou sendo uma falta de habilidades quanto a uma parte pequena, porém crítica, do trabalho.

A partir da leitura do caso descrito acima, pode-se perceber que, se a pessoa tiver dificuldade na execução de uma tarefa específica por não ter desenvolvido determinada habilidade, de nada adiantaria dar o feedback, pois o problema não

adviria da falta de informações da pessoa sobre o seu desempenho de forma a aperfeiçoá-lo. Nesse caso, a pessoa teria que aprender primeiro a realizar a tarefa.

Exercício:

O feedback tem mais chances de ser efetivo caso seja dado sobre um desempenho que a pessoa possa controlar. Diante disso, marque o(s) exemplo(s) abaixo que atende(m) ao critério do controle para que seja dado feedback:

- Demandar de uma pessoa com séria fobia de altura que realize a lavagem da fachada de edifícios altos.
- Solicitar a um funcionário designer gráfico com excelentes habilidades de desenho e que costuma elaborar projetos bastante criativos que crie um folder para uma campanha institucional.
- Estabelecer como meta, para o setor responsável pela autuação de processos em um órgão público, que eleve em 10% a quantidade de processos autuados, o que depende diretamente do requerente de cada processo.
- Verificar o quanto um funcionário tem executado corretamente a tarefa de esclarecer de forma clara e precisa dúvidas dos usuários da instituição, considerando que tais informações não sejam repassadas a esse funcionário.
- Comparar o indicador atual de absenteísmo, sob a responsabilidade do setor de saúde, com o dos meses anteriores, em um mês de inverno em que há um aumento de doenças respiratórias por influência climática.
- Monitorar o desempenho de atender os clientes externos de forma cordial e com presteza de um novato que desenvolveu de forma satisfatória esse comportamento por meio de treinamento prático fornecido pela organização.
- Apresentar para os servidores de um órgão público a meta de reduzir em 20% os gastos com energia do órgão público.

[Resposta correta: Solicitar a um funcionário designer gráfico com excelentes habilidades de desenho e que costuma elaborar projetos bastante criativos que crie um folder para uma campanha institucional / Monitorar o desempenho de atender os clientes externos de forma cordial e com presteza de um novato que desenvolveu de forma satisfatória esse comportamento por meio de treinamento prático fornecido pela organização.]

[Explicação sobre o gabarito: As respostas corretas se devem a situações em que as pessoas já apresentam ou já desenvolveram as habilidades necessárias para a execução das tarefas que estão sendo demandadas a executar. Nas demais opções de resposta, o desempenho não está sob controle da pessoa e não é algo que ela possa fazer por ela mesma pelos seguintes motivos: barreira psicológica (fobia) que impossibilita a pessoa de trabalhar em local alto; variáveis que não dependem da pessoa e que influenciam no resultado que está sendo demandado, como a quantidade de processos autuados (depende dos requerentes ingressarem com ações judiciais), o indicador de absenteísmo (depende da variável climática, especialmente no inverno) e a redução de gastos de energia (dados financeiros podem depender, por exemplo, de variações no aumento do valor da energia cobrado pela concessionária responsável por esse serviço); e ausência das condições adequadas para a execução do trabalho, como a disponibilidade de informações necessárias para a realização da atividade.]

Conclusão do módulo e possíveis decorrências dos comportamentos aprendidos:

O que você aprendeu neste módulo te possibilita melhor aplicar o feedback com a sua equipe de trabalho, tomando antes as precauções necessárias quanto à escolha do desempenho que receberá o feedback, de forma que esteja sob controle dos integrantes da equipe. É um planejamento fundamental para que a prática do feedback seja bem-sucedida!

Chegou momento de desenvolver mais um comportamento importante para o feedback efetivo: AVALIAR A NECESSIDADE DE O FEEDBACK SER FORNECIDO POR QUEM ESTÁ NO COMANDO.

Módulo 4: Feedback apresentado pelo gestor

Ao final do módulo 4, espera-se que você seja capaz de AVALIAR A NECESSIDADE DE O FEEDBACK SER FORNECIDO POR QUEM ESTÁ NO COMANDO. Para isso, você irá aprender a:

- Identificar quatro razões pelas quais o gestor ou o supervisor deveria monitorar os dados e fornecer feedback;
- Caracterizar por que o feedback dado pelo supervisor produz resultados consistentes;
- Identificar que o fornecimento de feedback pessoalmente pelo gestor possibilita que a informação seja avaliada pela pessoa como mais importante do que muitos outros dados que ela verá durante o curso do seu dia de trabalho;
- Identificar que o fornecimento de feedback pelo gestor possibilita que a pessoa esteja mais propensa a sentir que o chefe se importa com ela e com o seu desempenho;
- Identificar que a coleta de dados de desempenho pelo gestor possibilita maior aprendizagem sobre os dados do que se outra pessoa fizesse;
- Identificar que o registro de dados pelo chefe gera maior propensão dele a reconhecer o desempenho do que se alguém registrasse;
- Identificar o fornecimento de feedback como uma das principais responsabilidades de um gestor ou supervisor e que não deve ser delegada a outros;
- Identificar a fonte do feedback associada a efeitos mais consistentes;
- Identificar possíveis pessoas que deveriam e aquelas que não deveriam fornecer feedback.

Animação:

Gestor [falando]: “Ok, eu já sei que o feedback tem que ser específico, imediato e sobre um desempenho que a pessoa possa controlar. Mas quem tem que dar o feedback? Se eu estiver muito ocupado, posso delegar esta tarefa para um funcionário da minha equipe?”

Texto:

Daniels e Bailey (2014) enfatizam sobremaneira que o feedback seja fornecido pelo gestor, o qual não deve delegar esta tarefa a qualquer outra pessoa, seja ela um assistente ou um funcionário, mesmo que apresente habilidade para tal. Uma das principais responsabilidades do gestor é justamente dar feedback, função da qual ele não deveria abdicar se deseja tornar seus funcionários bem-sucedidos.

Nas duas revisões de literatura sobre feedback já citadas neste curso, uma realizada por Balcazar, Hopkins e Suarez (1985) e outra por Alvero, Bucklin e Austin (2001), foi possível constatar que, quando a fonte do feedback é o gestor, são observados efeitos mais consistentes sobre o desempenho.

Quer mais efetividade no feedback? Aplique-o você mesmo, ao invés de delegar a outras pessoas!

Daniels e Bailey (2014) mostram quatro razões pelas quais o gestor é a pessoa ideal para dar feedback:

1. Se o gestor registra ele mesmo os dados sobre o desempenho do funcionário e fornece pessoalmente o feedback, despendendo seu tempo para isso, ele transmite a mensagem de que esse tipo de informação é relevante. É como se ele colocasse um holofote sobre esses dados, tornando-os mais importantes do que outros dados que a pessoa verá durante o seu dia de trabalho.
2. Quando o feedback é dado pelo gestor, as pessoas sabem que o chefe observa como elas estão se saindo no trabalho. E isso não faz com que se sintam preocupadas ou ansiosas. Pelo contrário, as pessoas ficam mais propensas a achar que o chefe se importa com elas e com o trabalho que elas executam. Mas essa sensação só ocorre porque o foco do feedback apresentado pelo gestor é positivo, o que será melhor estudado no próximo módulo.
3. Ao registrar os dados sobre o desempenho para fornecer o feedback, o gestor aprende mais sobre o trabalho de sua equipe e como tem sido executado. Se outra pessoa fizesse isso por ele, tal aprendizagem não ocorreria ou aconteceria em menor escala.
4. O fornecimento do feedback pelo próprio chefe torna-o mais propenso a reconhecer o desempenho da equipe do que se outra pessoa desse o feedback. O reconhecimento ainda não foi abordado neste curso, mas você aprenderá mais sobre ele no módulo 7.

Exercícios:

A pessoa mais indicada para fornecer feedback em uma organização é:

- O integrante da equipe de trabalho com mais habilidade para dar feedback
- O gestor
- Os colegas de trabalho
- O psicólogo organizacional

[Resposta correta: O gestor.]

[Explicação sobre o gabarito: Recomenda-se que o feedback seja fornecido pelo gestor, que não deve delegar esta tarefa para qualquer outra pessoa.]

Leia as assertivas abaixo e marque, para cada uma, se é verdadeira ou falsa:

Um dos problemas a serem administrados quando o feedback é liberado pelo gestor é a ansiedade gerada nas pessoas ao saberem que o chefe pode descobrir suas falhas.

- Verdadeira
- Falsa

[Resposta correta: Falsa.]

[Explicação sobre o gabarito: O feedback liberado pelo gestor não deixa as pessoas ansiosas, pois o foco do feedback é positivo. Dessa forma, as pessoas sentem-se mais propensas a achar que o chefe se importa com elas e com o trabalho que elas executam.]

O monitoramento do desempenho da equipe pelo gestor, para posterior feedback pessoalmente, transmite a mensagem de que esse tipo de informação é relevante.

- Verdadeira
- Falsa

[Resposta correta: Verdadeira.]

[Explicação sobre o gabarito: Quando o gestor monitora o desempenho e dá feedback pessoalmente, sinaliza para o funcionário que aquele tipo de informação é mais

importante do que outras informações que a pessoa verá durante o seu dia de trabalho.]

Conclusão do módulo e possíveis decorrências dos comportamentos aprendidos:

Por meio deste módulo, você pode perceber a importância da sua presença enquanto gestor no monitoramento do desempenho da sua equipe de trabalho e na aplicação do feedback, além dos benefícios de que você mesmo assuma essa tarefa, sem delegá-la para outrem. Você poderá, assim, avaliar o seu contexto de trabalho e, a partir disso, melhor planejar o feedback de forma a maximizar a sua presença para tal de acordo com as suas possibilidades.

Agora, você poderá desenvolver um novo comportamento relativo ao planejamento do feedback: AVALIAR A NECESSIDADE DE QUE O FEEDBACK SEJA FORNECIDO COM MAIOR FREQUÊNCIA SOBRE OS COMPORTAMENTOS QUE PRODUZIRÃO UMA SOLUÇÃO DO QUE SOBRE OS COMPORTAMENTOS QUE REPRESENTAM UM PROBLEMA.

Módulo 5: Feedback focado na melhoria

Ao final do módulo 5, espera-se que você seja capaz de AVALIAR A NECESSIDADE DE QUE O FEEDBACK SEJA FORNECIDO COM MAIOR FREQUÊNCIA SOBRE OS COMPORTAMENTOS QUE PRODUZIRÃO UMA SOLUÇÃO DO QUE SOBRE OS COMPORTAMENTOS QUE REPRESENTAM UM PROBLEMA. Para isso, você irá aprender a:

- Identificar descrições precisas do desempenho sobre as quais é melhor dar feedback;
- Identificar exemplos de feedback sobre aspectos positivos do desempenho ao invés de aspectos negativos do desempenho;
- Identificar frases para feedback que tragam reconhecimento para a pessoa por meio do uso de indicadores de desempenho positivamente descritos;

- Caracterizar por que o monitoramento dos desempenhos descritos de forma positiva contribui para o reconhecimento;
- Identificar os efeitos de diferentes sequências de feedback sobre o desempenho no trabalho e sobre as respostas emocionais.

Animação:

Pessoa [falando]: “Eu preciso te dar um feedback”.

Texto:

Se alguém te disser isso, você imagina que a pessoa irá falar sobre algo que você fez muito bem ou sobre algo que você fez errado?

É mais usual que a palavra ‘feedback’ seja empregada para se referir a falhas ou a omissões das pessoas, e não aos seus pontos fortes. Normalmente, ao darem feedback, as pessoas falam o que a outra pessoa deveria evitar ou parar de fazer (DANIELS; BAILEY, 2014). As pessoas costumam ser muito mais rápidas para apontar os erros dos outros do que para reconhecer seus acertos (WILLIAMS, 2005). Muitos gestores acreditam, inclusive, que, se você valorizar as pessoas, elas ficarão satisfeitas e irão parar de aperfeiçoar o seu desempenho (DANIELS, 2009).

Mas, na verdade, se você quer ter efetividade no seu feedback, você deve focar mais nos comportamentos que produzirão uma solução do que nos comportamentos que representam um problema. Muitas organizações contam as falhas, os acidentes e o absenteísmo. Seria muito melhor mudar o foco para os aspectos positivos do desempenho e contar os dias de trabalho, a taxa de produção, o percentual de pedidos processados corretamente e o percentual de comportamentos de trabalho seguros (DANIELS; BAILEY, 2014).

Animações:

[Primeira animação:]

Isso afeta, inclusive, a linguagem. Veja a situação hipotética a seguir, baseada no Livro “*Performance management*” (que pode ser traduzido como “Gerenciamento de desempenho”), de autoria de Daniels e Bailey (2014):

Imagine que um funcionário apresenta alta taxa de erros ao realizar a tarefa enquanto o gestor observa. Na semana seguinte, o desempenho do funcionário melhora em relação à semana anterior.

Se o foco estava no problema, ou seja, na taxa de erros do funcionário, qual poderia ser a fala do gestor?

Gestor [falando]: “Você está com uma taxa de erros 20% menor do que na semana passada. Você não está se saindo tão mal nesta semana quanto você estava na semana anterior”.

Observe a diferença entre a fala anterior do gestor e a possível fala seguinte:

Gestor [falando]: “Sua taxa de acertos está 20% maior nesta semana!”

Texto:

Essa fala indica que o gestor em questão não está focando nos comportamentos que produzem uma melhoria. Por outro lado, quando você vê os comportamentos desejáveis ocorrendo e fornece feedback sobre eles, o trabalhador geralmente sente-se reconhecido e é mais provável que ele continue a agir dessa maneira. Esta é uma razão importante para focar na melhoria do desempenho. Daniels (2009) afirma que a maneira mais efetiva de aprender com os erros é justamente focar na melhoria e não nos erros em si.

Assim, pode-se dizer que é importante dar feedback positivo para a manutenção e o aperfeiçoamento de aspectos desejáveis do desempenho, enquanto o feedback negativo (ou corretivo) deveria ser evitado ou substituído, sempre que possível, pelo feedback positivo. Isso porque, segundo Del Prette e Del Prette (2011), adotando essa prática:

- Evitam-se reações defensivas e ressentimentos frequentemente associados ao feedback negativo;
- A pessoa fica mais disposta a ouvir atentamente o feedback, ampliando o conhecimento sobre seu próprio desempenho;
- Há maior motivação da pessoa para aperfeiçoar os aspectos que estão sendo valorizados;
- Eleva-se a probabilidade de que o desempenho que foi reconhecido volte a ocorrer.

Se você quer obter melhorias no desempenho de sua equipe, foque nelas ao dar feedback, ao invés de ser muito crítico e utilizar o feedback como exercício de poder ou como forma de fazer com que as pessoas se sintam culpadas pelo que fizeram errado (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; GAVONI, 2019).

Animação:

Williams (2005, p. 87, p. 93) ilustra uma situação em que uma gestora estava com problemas com uma funcionária que não atendia às suas orientações. Veja na animação a seguir:

Gestora [falando]: “Tive um problema com minha assistente administrativa. Batíamos de frente pelo menos uma vez por semana, às vezes até mais. Quando eu queria que algo fosse realizado de uma forma, ela cismava em fazer de outra maneira. Quando eu pedia para centralizar o título em um relatório, ela dizia que alinhado à esquerda ficava melhor. Essa situação vinha se prolongando há cerca de um ano. Os problemas nunca fugiram totalmente ao controle, mas incomodavam”.

Veja como o problema foi resolvido:

A gestora percebeu que era muito crítica com a funcionária. Quando a funcionária estava certa, a gestora ignorava o fato, porém não perdia tempo em apontar o problema assim que a funcionária cometia uma falha. O problema foi resolvido justamente ao dar mais feedbacks positivos sobre desempenhos adequados da funcionária.

Olhe como mudou a fala da gestora:

Gestora [falando]: “Como minha assistente administrativa, sei que você relutou em formatar meus relatórios da maneira que eu gosto. Mas estes últimos relatórios estão muito bons! Quando recorro a eles durante uma reunião, esta formatação facilita as coisas para mim. Quero que saiba que estou muito feliz pelo que você fez, pois acho que isso vai facilitar tanto o meu quanto o seu trabalho”.

Perceba como a funcionária provavelmente deve ter se sentido muito mais motivada com a segunda fala do que com a primeira, estando mais disposta a manter ou até elevar o desempenho.

Exercícios:

Veja as animações e responda às questões:

Trabalhador [falando]: “Não importa quão duro você trabalhe, você nunca ouve uma palavra agradável de ninguém. Mas cometa um único erro e sempre haverá alguém caindo em cima” (ROSENBERG, 2006).

Na animação anterior, qual tipo de feedback é mais provável que a pessoa esteja recebendo com maior frequência?

- Feedback positivo
- Feedback corretivo

[Resposta correta: Feedback corretivo.]

[Explicação sobre o gabarito: A fala representada indica que a pessoa recebe mais feedbacks corretivos, pois o foco está no problema de desempenho, nos erros que a pessoa eventualmente comete e não no que ela executa corretamente e na sua dedicação ao trabalho.]

Gestor [falando]: “Na semana passada, percebi que você se empenhou bastante no trabalho de gestão contratual. Você conferiu atentamente as notas fiscais enviadas

pelos fornecedores e solicitou os documentos que estavam faltando. Isso torna o processo mais ágil, evita retrabalho e também possíveis problemas com auditoria”.

Na animação anterior, qual tipo de feedback o gestor deu?

- Feedback positivo
- Feedback corretivo

[Resposta correta: Feedback positivo.]

[Explicação sobre o gabarito: O feedback é positivo, pois o foco está na melhoria de desempenho do gestor contratual, ou seja, nas atividades que ele tem executado corretamente e nos impactos positivos para o trabalho.]

Leia as assertivas abaixo e marque, para cada uma, se é verdadeira ou falsa:

Um problema de dar muito feedback positivo é que a pessoa logo se acomoda e não se empenha mais em melhorar o seu trabalho.

- Verdadeira
- Falsa

[Resposta correta: Falsa.]

[Explicação sobre o gabarito: Esta frase, embora esteja presente no senso comum, não está correta, pois o feedback positivo, ao focar no desempenho desejável, é mais efetivo para aperfeiçoá-lo.]

Um problema de dar muito feedback corretivo é que pode gerar ressentimentos e reações defensivas.

- Verdadeira
- Falsa

[Resposta correta: Verdadeira.]

[Explicação sobre o gabarito: O feedback corretivo, principalmente quando utilizado com frequência, pode trazer vários impactos indesejáveis, dentre eles ressentimentos e reações defensivas em quem recebe o feedback.]

Texto:

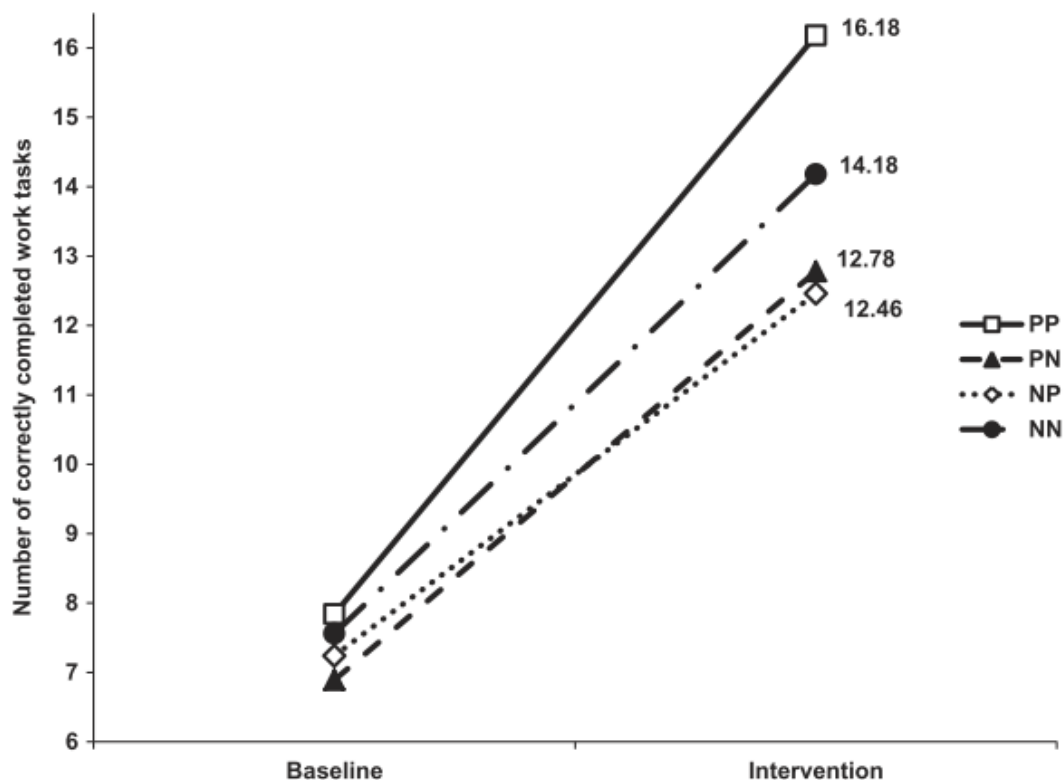
Muitas pesquisas têm sido realizadas para avaliar os efeitos do feedback positivo e corretivo sobre o desempenho e da ordem na qual esses tipos de feedback são fornecidos.

Choi e colaboradores (2018) examinaram os efeitos sobre o desempenho e sobre as respostas emocionais das seguintes sequências de feedback positivo (P) e negativo (N): positivo-positivo (PP), positivo-negativo (PN), negativo-positivo (NP) e negativo-negativo (NN). Participaram da pesquisa 120 estudantes universitários, que foram solicitados a realizarem uma tarefa referente à montagem de celulares.

Os participantes foram divididos em quatro grupos, cada qual recebia um dos quatro tipos de sequências de feedback. O grupo com a sequência PN, por exemplo, poderia receber feedbacks como: “Seu desempenho referente ao controle de qualidade foi de ____% no [segundo/quarto] componente. Você fez o seu melhor!” (para feedback positivo) e “Seu desempenho referente ao controle de qualidade foi de ____%. É o melhor que você pode fazer?” (para feedback negativo). Os demais grupos recebiam feedbacks com conteúdo semelhante, de acordo com a sequência de feedback pré-estabelecida. Nas sequências PN e NP, o feedback positivo era fornecido sobre a maior taxa de acertos e o feedback negativo sobre a taxa menor de acertos.

E quanto aos resultados?

No gráfico a seguir, você verá as médias do número de tarefas completadas corretamente nas diferentes condições experimentais. O primeiro ponto diz respeito à linha de base, condição em que o desempenho foi mensurado sem que houvesse aplicação de nenhum tipo de feedback. O segundo ponto refere-se à intervenção, na qual foi aplicada sequência específica de feedback para cada grupo.



Fonte: CHOI et al., 2018.

[Será inserida, no ambiente virtual, a tradução para português do que se encontra escrito no gráfico, conforme descrito a seguir:]

Número de tarefas de trabalho completadas corretamente

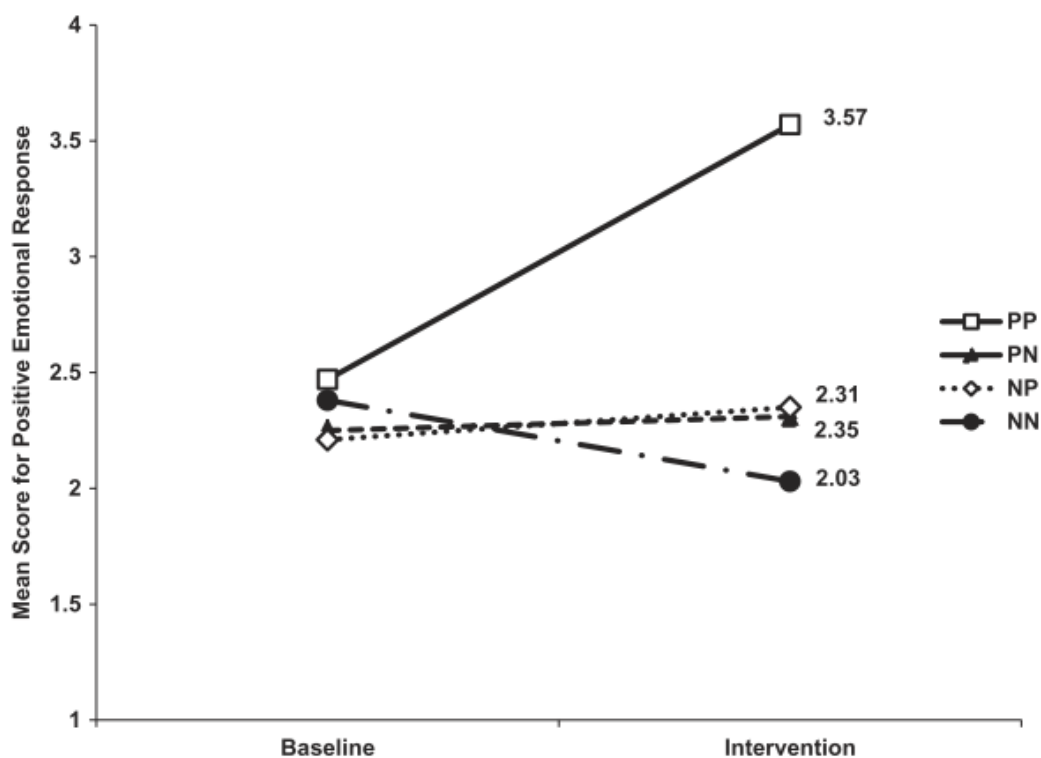
Linha de base

Intervenção

A partir dos dados demonstrados no gráfico, um primeiro resultado que chama a atenção é que houve melhoria do desempenho em todas as sequências, e tal elevação, segundo Choi e colaboradores (2018), foi estatisticamente significativa. Isso confirma o que outros autores citados na unidade 2 já haviam falado sobre a efetividade do feedback. Além desse resultado, pode-se observar ainda que os melhores desempenhos ocorreram quando o tipo de feedback foi congruente (PP e NN), em comparação com as sequências em que havia tipos opostos de feedback

(PN e NP). Sendo assim, misturar tipos diferentes de feedback enfraqueceu a efetividade do feedback em termos do seu efeito sobre o desempenho.

Os dois próximos gráficos trazem as médias das respostas emocionais positivas e negativas dos participantes da pesquisa, dados que foram coletados por meio da aplicação de questionário.



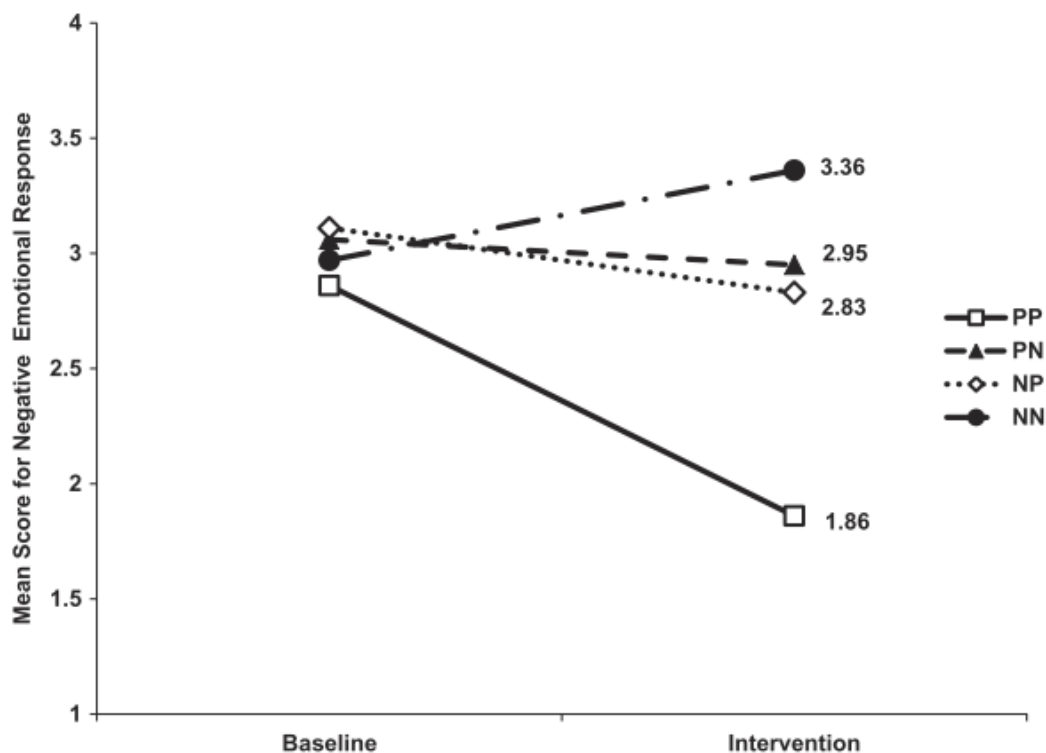
Fonte: CHOI et al., 2018.

[Será inserida, no ambiente virtual, a tradução para português do que se encontra escrito no gráfico, conforme descrito a seguir:]

Pontuação média das respostas emocionais positivas

Linha de base

Intervenção



Fonte: CHOI et al., 2018.

[Será inserida, no ambiente virtual, a tradução para português do que se encontra escrito no gráfico, conforme descrito a seguir:]

Pontuação média das respostas emocionais negativas

Linha de base

Intervenção

A análise das respostas emocionais dos participantes indicou que a sequência PP foi a mais efetiva e a NN a menos efetiva, sendo que as sequências mistas parecem ter mitigado os efeitos aversivos do feedback negativo. Como os resultados desta pesquisa podem ser úteis no seu dia a dia de trabalho?

Choi e colaboradores (2018) apresentam os seguintes direcionamentos:

1. Seu maior objetivo é modificar o desempenho no trabalho, sem que seja necessária, no momento, uma preocupação com as reações emocionais?

Então, dê preferência a usar uma combinação uniforme dos tipos de feedback (somente feedback positivo ou somente feedback negativo).

2. Você busca minimizar as respostas emocionais negativas? Use tipos diferentes de feedback (PN e NP).

Ou seja, cada equipe, cada contexto, cada situação exigirá uma avaliação específica por parte do gestor acerca da melhor sequência de feedback a ser empregada naquele momento. Outro aspecto relevante é que o estudo contou com a aplicação da sequência programada de feedback por somente três vezes, o que foi considerado pelos pesquisadores uma limitação da pesquisa. É importante ressaltar que o uso prolongado do feedback negativo pode ter efeitos indesejáveis sobre o desempenho, o que a pesquisa não conseguiria identificar pela curta duração da intervenção com feedback.

Finalmente, é possível confirmar a partir dos resultados da pesquisa o que já foi explicitado neste módulo sobre a efetividade do feedback positivo, tendo em vista que a combinação PP foi a mais efetiva tanto em termos de desempenho das tarefas solicitadas quanto em termos de respostas emocionais dos participantes.

Retomando o módulo 2, que tratou do feedback imediato, Daniels e Bailey (2014) sugeriram que é melhor dar feedback positivo após o desempenho e feedback corretivo antes do próximo desempenho, estabelecendo uma distância temporal entre cada tipo de feedback. Daniels (2009) já havia apontado isso anteriormente também em seu livro *“Oops! 13 management practices that waste time and money”*, que pode ser traduzido como *“Oops! 13 práticas de gestão que desperdiçam tempo e dinheiro”*. Nesta obra, o autor expõe que é usual a seguinte fala por parte de gestores: *“Você fez um bom trabalho, mas...”*. O que ocorre, nesse tipo de situação, é que as pessoas ignoram a primeira parte da sentença, focando no que vem após o *“mas...”*. Dessa forma, o autor indica que os gestores façam uma separação temporal entre o feedback positivo e o corretivo.

Animação:

Veja, a seguir, uma alternativa apresentada por Daniels (2009) aos gestores no lugar de usarem a frase *“Você fez um bom trabalho, mas...”*:

Gestor [falando]: “João, eu gostei do seu relatório. Está conciso e você conseguiu concluí-lo antes do previsto. Obrigado”.

Feedback positivo

Na manhã seguinte...

Gestor [falando]: “João, eu estava pensando sobre o seu relatório e, se você fizer essas duas mudanças que eu acabei de te mostrar, eu acredito que o seu relatório ficará ainda melhor”.

Feedback corretivo

Texto:

Tais recomendações vão ao encontro das conclusões do artigo de Choi e colaboradores (2018), expostas anteriormente, no que diz respeito aos resultados da pesquisa acerca da efetividade das sequências de feedback sobre o desempenho.

Uma sequência de feedback muito conhecida na área de gestão é o chamado “feedback sanduíche”, em que se dá um feedback positivo, seguido de um feedback negativo, seguido novamente de um feedback positivo (PNP).

Animação:

Gestor [falando]: “Será que esse tal de feedback sanduíche também torna o feedback mais efetivo?”

Texto:

Daniels (2009) desencoraja o uso do “feedback sanduíche” por duas razões:

1. A melhor técnica para aperfeiçoar o desempenho é focar nos comportamentos desejáveis e reconhecê-los de modo a elevar a frequência de tais comportamentos.

2. O uso desse tipo de feedback pode fazer com que os funcionários não queiram ouvir que se saíram bem, pois sabem que isso é apenas o prelúdio para uma crítica ao seu desempenho.

O que as pesquisas têm a dizer sobre isso?

O artigo "*Should you order the feedback sandwich? Efficacy of feedback sequence and timing*" ("Você deveria pedir um feedback sanduíche? A eficácia da sequência e da temporalidade do feedback"), de autoria de Henley e Reed (2015), investigou justamente a eficácia do feedback sanduíche sobre o desempenho. Na pesquisa, oito estudantes de graduação foram demandados a realizarem tarefas típicas de escritório: dobrar folhetos, encher envelopes, agrupar pacotes e preencher quadros de horários.

Foram investigadas três sequências de feedback: 1) Feedback sanduíche – positivo, negativo e positivo (PNP); 2) Positivo, positivo e negativo (PPN); 3) Negativo, positivo e positivo (NPP). Os feedbacks eram fornecidos com informações sobre a qualidade ou a precisão do desempenho e suas combinações continham sempre:

- Uma afirmação positiva específica, como: "Eu gostei de como você deixou os pacotes em pilhas organizadas";
- Uma afirmação positiva geral, como: "Você está fazendo um trabalho maravilhoso";
- Uma afirmação negativa específica, como "Da próxima vez, certifique-se de que todos os quadros de horários estejam virados para cima antes de preenchê-los".

Os resultados mostraram que, dentre as três sequências de feedback, a condição mais eficaz foi a NPP, seguida da PNP (feedback sanduíche) e por último a PPN. Isto é, o feedback sanduíche nem sempre é o mais eficaz. Além disso, terminar com um feedback negativo parece não ser a melhor maneira de aprimorar o desempenho.

Exercícios:

Leia as assertivas abaixo e marque, para cada uma, se é verdadeira ou falsa:

O gestor deverá avaliar qual a melhor sequência de feedback para cada situação.

- Verdadeira
- Falsa

[Resposta correta: Verdadeira.]

[Explicação sobre o gabarito: A pesquisa de Choi e colaboradores (2018) indicou que a efetividade das sequências de feedback varia conforme o foco esteja no desempenho ou nas reações emocionais. Dessa forma, o gestor precisa avaliar, em cada situação, qual sequência será mais indicada.]

O feedback sanduíche é a melhor maneira de aperfeiçoar o desempenho.

- Verdadeira
- Falsa

[Resposta correta: Falsa.]

[Explicação sobre o gabarito: Na pesquisa conduzida por Henley e Reed (2015), a sequência de feedback negativo – positivo – positivo foi mais eficaz do que o feedback sanduíche. Ademais, Daniels (2009) desencoraja o uso do feedback sanduíche por fazer com que os funcionários não queiram ouvir que se saíram bem, pois sabem que isso é apenas um prelúdio para uma crítica ao seu desempenho, além de ser mais efetivo focar nos comportamentos desejáveis e reconhecê-los.]

Carla trabalha em um órgão público federal, gerindo uma equipe de nove servidores que atuam na área de compras. A equipe apresenta um bom relacionamento interpessoal, tanto seus integrantes entre si quanto com Carla. Os servidores costumam lidar bem com situações adversas, apresentando tranquilidade mesmo diante de problemas difíceis, como ocasiões em que recebem comentários negativos de fornecedores acerca de aspectos dos quais eles discordam, mas precisam de cumprir em razão de determinações legais. Porém, algumas pessoas da equipe estão apresentando baixo rendimento no trabalho, o que tem acarretado demora na aquisição de itens necessários ao bom funcionamento de outros setores do órgão. Carla quer dar feedback, mas não sabe de que maneira pode alcançar resultados

melhores. O que Carla deveria fazer? Marque a opção que melhor responde à pergunta.

- Aplicar feedback positivo somente para os servidores que não estão com problemas de rendimento no trabalho.
- Aplicar feedback negativo somente para os servidores que estão com baixo rendimento.
- Aplicar feedback positivo separado do feedback negativo.
- Aplicar feedback positivo juntamente com o feedback negativo.

[Resposta correta: Aplicar o feedback positivo separado do feedback negativo.]

[Explicação sobre o gabarito: Como a equipe de trabalho reage bem emocionalmente a situações difíceis e apresenta bom relacionamento interpessoal, Carla pode focar na sequência de feedback que traz maior efetividade sobre o desempenho no trabalho, que é o feedback congruente (PP e NN). Tipos diferentes de feedback devem ser aplicados juntamente quando há maiores preocupações com as reações emocionais das pessoas. Quanto às primeiras alternativas de resposta, é importante que o feedback positivo seja dado em relação ao desempenho desejável apresentado por todas as pessoas, incluindo aquelas que estão com baixa produtividade. O mesmo ocorre em relação ao feedback negativo relativo aos comportamentos que precisam ser modificados, porém com o cuidado de haver uma frequência maior de feedbacks positivos do que de feedbacks negativos.]

Conclusão do módulo e possíveis decorrências dos comportamentos aprendidos:

Com o que foi aprendido neste módulo, avalie como você tem conduzido os feedbacks com a sua equipe de trabalho, o que tem sido efetivo ou não, o que é importante que você continue fazendo e o que você poderia mudar para alcançar melhores resultados:

- Você foca mais em comportamentos que representam soluções ou problemas?
- Fornece mais feedbacks sobre as falhas ou sobre os acertos das pessoas?
- Tem dado mais feedbacks positivos do que negativos ou o contrário?

- Qual o perfil da sua equipe e qual sequência de feedback deve ser aplicada com maior frequência no momento?

Agora que você já sabe dar feedback focado na melhoria, desenvolva mais este comportamento: AVALIAR A NECESSIDADE DE DAR FEEDBACK QUE SEJA FACILMENTE COMPREENDIDO.

Módulo 6: Feedback facilmente compreensível

Ao final do módulo 6, espera-se que você seja capaz de AVALIAR A NECESSIDADE DE DAR FEEDBACK QUE SEJA FACILMENTE COMPREENDIDO. Para isso, você irá aprender a:

- Caracterizar por que o feedback precisa ser facilmente compreendido;
- Caracterizar por que o feedback dado pessoalmente por gestores pode contribuir para que seja facilmente compreendido;
- Identificar que se favorece a compreensão do feedback ao possibilitar que a pessoa crie sua própria forma de feedback.

Texto:

A compreensão do feedback por quem o recebe é uma condição imprescindível para sua aplicação. Não é possível sequer chamar de feedback – conforme sua definição apresentada na unidade 1 – o fornecimento de informações que não façam sentido para as pessoas, que não indicam o que elas precisam fazer para melhorar o desempenho. Embora quem dá o feedback provavelmente o compreenda, é necessário que se certifique de que a pessoa que o está recebendo também o compreenda.

Para que o feedback seja facilmente compreendido, Daniels e Bailey (2014) recomendam que ele seja dado pessoalmente, ao menos no início, por algumas razões:

1. Ao dar o feedback pessoalmente, você consegue observar como a pessoa reage, o que ela responde e perguntar se ela entende as informações que foram apresentadas.
2. Assim que a pessoa receber o feedback, você também pode verificar se ela sabe o que fazer para melhorar seu desempenho da seguinte forma: pedindo a ela que te explique.

Rosenberg (2006, p. 113-114), ao relatar sobre um problema de comunicação no contexto escolar, ilustra como uma professora verificou que o aluno não havia compreendido o que ela havia dito e, em seguida, conduziu o diálogo de forma a transmitir as informações de outra maneira que possibilitasse o entendimento por ele.

[...] uma professora se aproxima de um aluno e diz: “Pedro, fiquei preocupada quando dei uma olhada em meu diário de classe ontem. Quero ter certeza de que você sabe dos trabalhos de casa dos quais dei falta. Você pode passar em minha sala depois da aula?” Pedro resmunga: “Ok, eu sei” – e então vira as costas, deixando a professora sem saber se sua mensagem foi recebida com precisão. Então ela pergunta: “Você poderia repetir o que eu acabei de dizer?” Pedro então responde: “A senhora disse que tenho de perder o futebol e ficar depois da aula porque a senhora não gostou do meu dever de casa”. Tendo confirmadas suas suspeitas de que Pedro não ouviu a mensagem que ela queria transmitir, a professora tenta recolocá-la, mas toma cuidado com a sua próxima observação.

Uma afirmativa como “Você não me ouviu direito”, “Não foi isso o que eu disse” ou “Você está me interpretando mal” pode facilmente fazer Pedro pensar que está sendo repreendido. Já que a professora percebe que Pedro respondeu sinceramente ao pedido de retorno, ela pode dizer: “Muito obrigada por me dizer o que você escutou, mas vejo que não consegui ser tão clara quanto gostaria. Então, deixe-me tentar de novo”.

Uma outra possibilidade abordada por Daniels e Bailey (2014) para favorecer a compreensão do feedback pelo receptor é possibilitar que as pessoas criem sua própria forma de feedback. Ricardo Semler, em seu livro “Você está louco! Uma vida administrada de outra forma” (2006), descreve como, na busca por mais

transparência, foram criados, na Semco, balanços resumidos da empresa que todos os funcionários, desde o pessoal da limpeza, pudessem entender.

Quando comecei com a essa proposição, me lembraram que nem os gerentes financeiros sabiam ler balanços corretamente, muito menos faxineiros. Discordei. Porque os balanços que conhecemos são desenhados por uma tribo e escritos em linguagem tribal (SEMLER, 2006, p. 120).

Veja de que forma isso foi possível:

Pegamos, portanto, os cinco ou seis números principais da Semco e [...] colocamos em cartilhas ilustradas com cartoons, comparando os números da empresa com um orçamento doméstico (SEMLER, 2006, p. 125).

Com isso, Ricardo Semler (2006) relata que as reuniões mensais de resultados passaram a ser realizadas com ampla participação dos funcionários, inclusive de operários e limpadores. Esse é um exemplo de como um método criativo, com o uso de cartoons, possibilitou que informações importantes e complexas da empresa fossem transmitidas aos funcionários de forma que pudessem ser bem compreendidas por todos. O mesmo se aplica ao feedback: não se deve poupar esforços para que as pessoas compreendam os dados repassados.

Exercício:

Considerando que o feedback precisa ser compreendido por quem o está recebendo, o gestor deve certificar-se disso. Marque a única opção que NÃO caracteriza uma maneira de o gestor realizar essa tarefa:

- Realizar reuniões mensais para discussão de resultados da organização.
- Perguntar se a pessoa entende as informações repassadas.
- Pedir à pessoa que explique o que pode fazer para melhorar seu desempenho.
- Observar como a pessoa responde ao feedback.

[Resposta correta: Realizar reuniões mensais para discussão de resultados da organização.]

[Explicação sobre o gabarito: Observar como a pessoa responde ao feedback, perguntar se a pessoa entende as informações repassadas e pedir a ela que explique o que pode fazer para melhorar seu desempenho são três formas de identificar se o feedback foi compreendido e, caso não tenha sido, garantir que as informações sejam entendidas. A realização de reuniões mensais para discussão de resultados da organização pode ser uma forma de o gestor apresentar feedback, mas não de certificar-se de que o feedback foi entendido pelas pessoas.]

Conclusão do módulo e possíveis decorrências dos comportamentos aprendidos:

Com essa nova habilidade, você poderá, ao dar feedback, assegurar-se de que as pessoas da sua equipe estejam compreendendo-o corretamente e, assim, aumentar as chances de que o desempenho seja, de fato, aperfeiçoado.

Chegou o momento de você desenvolver o último comportamento deste curso: AVALIAR A NECESSIDADE DE COMBINAR FEEDBACK COM RECONHECIMENTO.

Módulo 7: Combinação de feedback com reconhecimento

Ao final do módulo 7, espera-se que você seja capaz de AVALIAR A NECESSIDADE DE COMBINAR FEEDBACK COM RECONHECIMENTO. Para isso, você irá aprender a:

- Identificar, dentre os procedimentos de feedback sozinho e feedback com outros procedimentos de intervenção (como consequências), aquele associado a níveis mais altos de efeitos consistentes;
- Identificar o feedback enquanto condição necessária, mas não suficiente, para maximizar o desempenho;
- Avaliar o que ocorre quando o feedback não é administrado juntamente com o reconhecimento;
- Identificar que o feedback sozinho produz resultados temporários;

- Identificar qual procedimento precisa ser associado com o feedback para produzir aperfeiçoamento do desempenho;
- Avaliar a necessidade de associar o feedback a afirmação avaliativa positiva;
- Avaliar a necessidade de dar feedback temático unido a consequências temáticas;
- Identificar exemplos de possíveis temas de feedback;
- Avaliar a necessidade de aplicar consequências positivas e negativas ao desempenho;
- Avaliar a necessidade de aplicar consequências positivas ao desempenho desejável;
- Avaliar a necessidade de aplicar consequências negativas ao desempenho indesejável;
- Identificar os efeitos adversos de um ambiente de trabalho em que predominam consequências negativas;
- Identificar a efetividade de que o reconhecimento seja frequente no ambiente de trabalho;
- Identificar que o reconhecimento varia de pessoa para pessoa;
- Identificar maneiras de o gestor reconhecer o bom desempenho no trabalho.

Texto:

Até este ponto do curso, você aprendeu várias características que tornam o feedback mais efetivo: sua imediatez, ser aplicado sobre desempenhos específicos, ser apresentado pelo gestor, ser fornecido sobre desempenho que a pessoa possa controlar, estar focado na melhoria e ser facilmente compreensível. É possível que você seja bastante cuidadoso e dê feedbacks observando todas essas variáveis, porém ainda assim não alcance os resultados esperados, ou atinja-os apenas temporariamente. Pode ser, então, que você se pergunte:

Animação:

Gestor [falando]: “Por que o meu feedback não está funcionando? O que será que eu fiz errado?”

Texto:

Uma possibilidade, obviamente, é que algum detalhe na execução das características até então estudadas não esteja ocorrendo exatamente como deveria. Por exemplo, pode ser que você tenha identificado equivocadamente que a pessoa compreendeu o feedback, ou pode ser que o desempenho precise estar ainda mais especificado, ou quem sabe a frequência com que você tem dado o feedback necessite ser ainda maior. Nesse sentido, reavaliar e modificar o planejamento dos seus feedbacks parece ser um caminho promissor. Todavia, também é possível que o problema seja outro, relacionado à última característica do feedback efetivo, que diz respeito à sua combinação com reconhecimento.

O feedback sozinho não muda o desempenho; ao contrário, o desempenho muda por causa das consequências diretamente associadas com o feedback (DANIELS; BAILEY, 2014, p. 161, traduzido pela autora do curso).

As pessoas podem receber feedback de várias formas: ouvir do chefe que a entrega do projeto ultrapassou o prazo acordado, visualizar um gráfico de desempenho mostrando o atraso na execução do projeto, etc. É possível, entretanto, que esses feedbacks não alterem o desempenho, ou alterem somente temporariamente, pois não há consequências a ele associadas. O feedback, pois, é uma condição necessária, mas não suficiente, para a mudança de desempenho (DANIELS; BAILEY, 2014).

Animação:

Gestor [falando]: “Mas como assim consequências?”

Texto:

Ao agirem no ambiente de trabalho, seja executando suas atividades, seja se relacionando com outras pessoas, os trabalhadores modificam o seu contexto de trabalho. Quando essa modificação é favorável para a pessoa, ela continua agindo daquela forma. Quando sua ação gera uma consequência desfavorável, a pessoa para de agir desse jeito e muda o seu comportamento. Diante disso, o conceito de consequência pode ser expresso como eventos que se seguem ao comportamento e

mudam a probabilidade de que o comportamento se repita futuramente. Assim, o comportamento produz consequências, as quais retroagem sobre a pessoa e interferem no próprio comportamento (DANIELS, 2000).

Segundo Daniels e Bailey (2014), para que a melhoria do desempenho de fato ocorra, é necessário que o feedback seja combinado com o reconhecimento do desempenho (uma consequência positiva). Caso contrário, o feedback perderá sua capacidade de manter ou melhorar o desempenho.

Nas revisões de literatura sobre feedback realizadas por Balcazar, Hopkins e Suarez (1985) e por Alvero, Buckin e Austin (2001), foi constatado, em ambas, que o uso do feedback sozinho foi mais comum nas pesquisas investigadas. Porém, a combinação do feedback com outros procedimentos de intervenção (como recompensas) tem se mostrado mais efetiva.

Animação:

Daniels e Bailey (2014) contam que um funcionário de uma fábrica melhorou a qualidade da produção em mais de 300 por cento depois de receber feedback específico e consequências positivas. Ao final da intervenção, o funcionário disse:

Funcionário [falando]: “Eu tenho trabalhado aqui por mais de 20 anos e nunca soube que havia um problema”.

Texto:

Pesquisas em diversos contextos organizacionais têm mostrado bons resultados com a utilização de pacotes de intervenção incluindo feedback, consequências, além de outros procedimentos.

Slowiak, Madden e Mathews (2005) verificaram, em uma clínica médica, a existência de deficiências no atendimento ao cliente por telefone e de baixas taxas de satisfação dos pacientes. Os pesquisadores, após uma análise dos problemas de desempenho, aplicaram os procedimentos de esclarecimento de tarefas, estabelecimento de metas, feedback e consequências.

Quanto ao feedback, era administrado duas vezes por semana, por meio de gráfico e com informações escritas adicionais: se o participante não havia alcançado a meta, era especificado o que ele poderia fazer para alcançá-la; caso atingisse a meta, o participante recebia esta informação e era orientado a buscar sua recompensa. As consequências eram aplicadas quando os participantes alcançavam as metas para os três comportamentos-alvo, sendo possibilitado que eles escolhessem dentre várias opções, como: bilhete para cinema, vaga de estacionamento mais próxima, almoço gratuito com o chefe, e café e donuts gratuitos. Como resultado da pesquisa, foi observada uma elevação do desempenho de todos os participantes durante a fase de intervenção.

Outra pesquisa, realizada por Ludwig e colaboradores (2001) com 82 entregadores de pizza, avaliou os efeitos do uso de feedback público e recompensas sobre comportamentos de direção segura (uso da seta e parada completa em cruzamentos). A cada semana, o entregador que apresentasse a maior média de desempenho era premiado com um cupom de manutenção de automóvel. Os resultados apontaram para um aumento da frequência de comportamentos seguros no trânsito não só por entregadores que ganharam recompensas semanais, mas também por aqueles que não as ganharam.

Vale citar também uma pesquisa de Wiesman (2006) que investigou os efeitos do uso de feedback e consequências (aplicadas pelos gestores por meio de elogios) sobre o desempenho de cerca de 30 funcionários de dois restaurantes fast food que trabalhavam no *drive-thru*. O desempenho específico que se buscava elevar era o de perguntar aos clientes se queriam aumentar seus pedidos.

Os feedbacks ocorriam por meio de gráficos apresentados com periodicidade semanal, e os elogios eram dados pelos gestores quando o desempenho alcançava 80% ou mais, ou quando o gestor presenciava o comportamento desejável. Em um dos restaurantes, a média do desempenho-alvo aumentou de 65% para 96% enquanto, no outro, a elevação foi de 81% para 93%. O autor apresentou alguns relatos positivos acerca da intervenção:

- Fala de uma funcionária participante da pesquisa: *“Era bom ouvir. Eu gostaria de ouvi-los [elogios] com mais frequência”* (WIESMAN, p. 12, traduzido pela autora do curso).
- Fala de uma gestora participante da pesquisa: *“Eu poderia dizer que as pessoas [os funcionários] realmente gostaram quando eu disse a elas que estavam fazendo um bom trabalho. Elas realmente apreciaram isso”* (WIESMAN, p. 12, traduzido pela autora do curso).

Rantz e Van Routen (2011) examinaram os efeitos do feedback gráfico e de elogios sobre a realização de checklists em simuladores de voo. O percentual de itens do checklist executados corretamente aumentou de cerca de 38% para aproximadamente 100%, mantendo-se tal melhoria de desempenho por um período de 60 a 90 dias após a retirada da intervenção, quando houve uma nova avaliação.

Diante desses dados, uma importante responsabilidade dos gestores é justamente garantir que os comportamentos apropriados no trabalho recebam consequências positivas, o que, na prática, muitas vezes acaba não ocorrendo. Miguel e Garbi (2007) citam como exemplo um funcionário que frequentemente oferecia sugestões que contribuíam para a melhoria do trabalho, porém ele mesmo era designado para colocá-las em prática. Com o tempo, o funcionário parou de dar sugestões a fim de evitar que ficasse com sobrecarga de trabalho. Nesse caso, o trabalhador recebeu consequências negativas para um comportamento desejável que, devido a este tipo de consequência, acabou deixando de ocorrer. Caso ele tivesse recebido consequências positivas para esse comportamento, o desfecho da história provavelmente seria outra.

É importante que as consequências positivas relativas aos comportamentos desejáveis no ambiente de trabalho sejam frequentes. Daniels e Bailey (2014) sugerem, como guia, que as consequências ocorram em uma razão de 4:1 (4 consequências positivas para 1 negativa). Isto é, os gestores precisam olhar continuamente para os desempenhos desejáveis e reconhecê-los de forma a elevar sua frequência. Entretanto, muitos gestores, ao coletarem dados sobre o seu próprio comportamento em termos das consequências que aplicam, descobrem que não utilizam tantas consequências positivas quanto achavam que o faziam.

Williams (2005, p. 33-34) relata uma situação que aborda a escassez de consequências positivas atreladas a feedbacks positivos em uma organização:

Alguns anos atrás me encontrei com o presidente de uma fábrica para conversar sobre os problemas que ele vinha enfrentando na empresa. Ele disse que três coisas o preocupavam. A primeira era que a produtividade geral da fábrica havia despencado 14% nos dois últimos anos, desde que assumira o cargo. A segunda preocupação era que sentia que os funcionários não confiavam nele. As pessoas não lhe davam nenhuma informação e ainda o olhavam de soslaio. A terceira era sua percepção de que o relacionamento com a equipe baseava-se mais no medo do que no respeito ou num objetivo comum. Mais tarde, quando estávamos fazendo uma visita à fábrica, pude ver diretamente a causa de parte dos problemas. Várias vezes passamos por funcionários nos corredores e nas áreas de produção, mas o presidente estava tão concentrado em suas explicações que ignorava quase todos que o cumprimentavam ou que olhavam para ele esperando um feedback. Nunca vou esquecer a expressão no rosto de uma funcionária depois de dar bom-dia e ser sumariamente ignorada. Seu semblante dizia: “O que tenho que fazer para provocar algum tipo de reação neste lugar?”

Por outro lado, consequências negativas em excesso também podem ser prejudiciais às organizações. A respeito disso, Delitti e Sztamfater (2007, p. 23) retratam um episódio que, infelizmente, não é tão incomum no mundo do trabalho:

O meu chefe me pediu para fazer um trabalho. Esforcei-me e fiz o melhor que pude. Quando fui mostrar o trabalho pronto, ele gritou comigo e disse que eu não acertava mesmo. A raiva que senti foi imensa. Era injusto, pois sabia que o trabalho estava bom. Sabia também que o meu chefe era intempestivo, uma pessoa difícil. Às vezes agredia sem motivo real.

Pensei que queria lhe dar um soco, gritar, xingá-lo; ou pelo menos dizer que ele estava sendo injusto, que estava reagindo por outros motivos que não o meu desempenho. Também pensei que precisava daquele emprego e que se fizesse qualquer das coisas de que tive vontade, poderia ser demitida. Calei-me e fui para o banheiro chorar de raiva.

No caso descrito, a funcionária não chegou a apresentar comportamentos agressivos em relação ao chefe, porém isso poderia ocorrer caso fosse outra pessoa. Um ambiente em que predominam consequências negativas pode apresentar uma série de efeitos indesejados, os quais podem ser ainda mais acentuados se tais eventos negativos ocorrerem sem relação com o comportamento do trabalhador ou diante de comportamentos desejáveis. É o caso da situação anteriormente narrada, em que o chefe agredia sem motivo real, mesmo diante de um trabalho que a funcionária havia se esforçado para realizar e havia feito o melhor que podia.

Rosenberg (2006) afirma que, quando um trabalhador age por medo da punição, pode até realizar o serviço, mas, a longo prazo, sua produtividade diminuirá. Segundo Williams (2005), esse tipo de procedimento só dura até o chefe virar as costas, quando, então, o funcionário retoma o seu antigo padrão de comportamento.

As consequências positivas que podem ser associadas ao feedback positivo variam de pessoa a pessoa, pois o que funciona com uma pessoa pode não dar certo com outra (DANIELS, 2000). No caso citado anteriormente por Miguel e Garbi (2007) acerca do funcionário que parou de dar sugestões, é possível, por exemplo, que uma outra pessoa, diferentemente do que foi relatado pelos autores, se sentisse reconhecida por poder executar ela mesma as ideias que sugeriu e isso a motivasse a dar mais sugestões que contribuíssem para o trabalho. Assim, para combinar feedback positivo com reconhecimento, é preciso entender de que forma as pessoas se sentem reconhecidas, o que elas querem, do que gostam (DANIELS, 2000).

Sem perder de vista que o reconhecimento é individual, uma das maneiras de colocá-lo em prática é por meio de consequências positivas temáticas associadas ao feedback temático. Segundo Daniels e Bailey (2014), o tema é uma forma criativa de ajudar as pessoas a visualizarem uma ideia comum de sucesso e, por meio dele, as pessoas passam a reconhecerem umas às outras a partir do progresso de cada um em direção à meta. Os autores citam vários exemplos de temas de feedback já utilizados por clientes: corrida de carros, escalada de montanha, banco imobiliário e bingo.

Uma outra forma de reconhecimento é por meio de comentários positivos ao desempenho desejável, que tendem a elevá-lo (DANIELS; BAILEY, 2014). Outros

exemplos de maneiras de o gestor reconhecer o bom desempenho no trabalho podem ser listados:

- Elogios;
- Atenção às pessoas e ao trabalho que executam;
- Comemoração quando as metas são atingidas;
- Demonstrações de apreço e de aprovação;
- Recompensas diversas, que podem ser financeiras ou não financeiras, como vagas de estacionamento, flexibilidade de horário, certificados, almoços, brindes;
- Oportunidades que sejam do interesse das pessoas, como participação em ações de capacitação, possibilidade de desenvolver projetos ou outras atividades mais prazerosas para o trabalhador, acesso a funções específicas de maior prestígio na organização (como cargos de gestão ou funções de consultor ou de especialista).

É essencial que seja analisado preliminarmente o valor dessas consequências para o indivíduo e que elas sejam relacionadas ao desempenho apropriado de forma que o trabalhador identifique tal relação, fortalecendo o desempenho em questão (DANIELS; BAILEY, 2014).

Exercícios:

Leia o trecho abaixo e responda às questões:

Tenho um funcionário chamado Jerry. Sua produção era extraordinária, por isso achei que podia diminuir a atenção que lhe dava enquanto ele executava suas tarefas. Ao me afastar, imaginei que ele continuaria produzindo no mesmo ritmo. Mas, nos últimos meses, a produção de Jerry sofreu uma redução de quase 35% e seu desempenho desabou. Dei uma dura e ele melhorou imediatamente, mas apenas por uma semana. Logo voltou a repetir os mesmos problemas. Dei novamente uma bronca. Só que desta vez ele melhorou por apenas um dia. Parece que quando pego no pé dele as coisas melhoram. Mas, por algum motivo, ele não consegue se virar sozinho do jeito que fazia antigamente. E eu não tenho muito tempo para ficar atrás dele todos os dias (WILLIAMS, 2005, p. 24).

Marque a única assertiva que NÃO completa corretamente a frase: O desempenho de Jerry piorou em decorrência de...

- Excesso de consequências negativas apresentadas pelo chefe em relação ao desempenho ruim de Jerry.
- Excesso de consequências positivas apresentadas pelo chefe em relação ao bom desempenho de Jerry.
- Falta de consequências positivas apresentadas pelo chefe em relação ao bom desempenho de Jerry.

[Resposta correta: Excesso de consequências positivas apresentadas pelo chefe em relação ao bom desempenho de Jerry.]

[Explicação sobre o gabarito: O desempenho de Jerry piorou em razão das consequências que o chefe aplicou. Quando Jerry estava com alta produtividade, o chefe diminuiu a atenção que dava ao funcionário, afastou-se dele, ou seja, deixou de apresentar consequências positivas ao bom desempenho. Quando a produtividade de Jerry reduziu, o chefe passou a “dar duras” ou broncas nele, o que levou o desempenho a permanecer baixo. Nesse caso, o chefe passou a aplicar consequências negativas em excesso aos comportamentos indesejáveis. Sabe-se que tanto a falta de consequências positivas para o bom desempenho quanto o excesso de consequências negativas podem levar à redução da produtividade. Por outro lado, elevar as consequências positivas ao bom desempenho de Jerry seria justamente o que o chefe deveria fazer para obter melhores resultados.]

Preencha o espaço em branco com uma das palavras entre parêntesis:

As consequências negativas apresentadas pelo chefe desencadearam melhorias no desempenho de Jerry apenas a _____ (curto / longo) prazo.

[Resposta correta: curto.]

[Explicação sobre o gabarito: Quando o chefe apresentou consequências negativas (“dar dura” ou dar bronca) diante da queda de produtividade de Jerry, o funcionário melhorou seu desempenho, mas apenas temporariamente (por uma semana e, depois, por um dia). A longo prazo, não houve uma melhoria no desempenho de Jerry.

Este é um efeito do uso excessivo de consequências negativas: o trabalhador executa a tarefa naquele momento, porém, a longo prazo, a produtividade cai.]

Marque a opção que representa a melhor alternativa para o chefe de Jerry lidar com a queda no desempenho do funcionário:

- Dar feedback positivo aos comportamentos desejáveis de Jerry.
- Dar um tempo para que Jerry melhore seu desempenho e focar em resolver problemas de desempenho de outros funcionários que estejam mais críticos do que o desempenho de Jerry.
- Garantir que os comportamentos apropriados recebam consequências favoráveis.
- Dar mais autonomia para Jerry executar seu trabalho.

[Resposta correta: Garantir que os comportamentos apropriados recebam consequências favoráveis.]

[Explicação sobre o gabarito: Quanto à primeira assertiva, sabe-se que o feedback é condição necessária, mas não suficiente para o mudar o desempenho. No caso em questão, há um problema de excesso de consequências negativas ao desempenho ruim e de deficiência no emprego de consequências positivas ao bom desempenho. Dessa forma, é preciso alterar a maneira como tais consequências são administradas. Aplicar o feedback sozinho sem modificar as consequências dificilmente resolverá o problema. Quanto à segunda e à quarta assertiva, o próprio texto já traz a informação de que, com o afastamento do chefe, o desempenho de Jerry caiu. Ou seja, essa foi uma consequência desfavorável para Jerry. Por isso, deixar o tempo passar e dar atenção a outros funcionários, ou dar autonomia a Jerry, provavelmente fará com que o desempenho permaneça baixo. A terceira assertiva corresponde justamente à melhor solução para o problema, o qual decorre do uso inadequado das consequências.]

Conclusão do módulo e possíveis decorrências dos comportamentos aprendidos:

Você concluiu o último módulo desta unidade e, agora, pode avaliar como tem utilizado as consequências em relação ao desempenho dos indivíduos que integram sua equipe de trabalho e planejar mudanças que possam levar a melhores resultados:

- O feedback tem sido atrelado a consequências ou é utilizado sozinho?
- Os comportamentos apropriados recebem feedback positivo associado a consequências favoráveis?
- Os comportamentos indesejáveis recebem feedback corretivo combinado com consequências negativas?
- Qual a proporção de consequências positivas e negativas?
- São identificadas as preferências das pessoas para definir as consequências positivas que de fato geram reconhecimento para cada integrante da equipe?

Esse processo de reavaliação conduzirá você a novas perspectivas de como gerir sua equipe e espera-se que problemas de desempenho sejam resolvidos com maior rapidez e efetividade bem como os pontos fortes sejam potencializados.

Unidade 3: Como dar feedback?

Conclusão

Esta unidade ensinou sete características que tornam o feedback mais efetivo. Cada módulo abordou, separadamente, cada uma destas variáveis. Agora é hora de unir tudo o que foi aprendido na unidade e colocar em prática as novas habilidades que você aprendeu. Para isso, realize os exercícios a seguir.

Exercícios:

Leia o texto abaixo e responda à questão:

No início daquela semana, um novo auxiliar administrativo veio até sua sala trazer um envelope que havia sido encaminhado por engano ao quarto andar. Este erro,

cometido por alguém do setor de remessas, havia atrasado algumas informações fundamentais para o trabalho de Scott. Ele havia ligado para o departamento responsável três vezes, mas o envelope não tinha sido encontrado.

De repente, um rapaz apareceu na sua sala:

-Com licença. Desculpe incomodar o senhor, mas acho que este deve ser o envelope que o senhor está procurando. Ele foi enviado para uma sala no quarto andar por engano. Tenho certeza de que se encaixa na descrição do que está procurando.

De fato, aquele era o envelope perdido e, graças ao novo funcionário, Scott conseguiu evitar uma situação que poderia ser prejudicial à companhia. Ele agradeceu muito ao auxiliar, mas ficou nisso. Estava na hora de fazer com que o feedback funcionasse na vida de outra pessoa também.

Ao encontrar-se com o novo auxiliar e seu supervisor no quarto andar, Scott disse:

-Quero que saiba quão valiosa foi sua atitude para mim e para nossa empresa. Mesmo sendo novo por aqui, você estava atento e interessado em ajudar a encontrar o envelope desaparecido. Quando o encontrou, fez questão de entrega-lo em mãos. Por causa de sua atenção aos detalhes, um grande prejuízo financeiro foi evitado. Fico muito feliz em saber que estamos contratando pessoas com tamanha dedicação, pois isso fortalece esta organização. Muito obrigado.

O auxiliar administrativo expressou seu agradecimento pela consideração de Scott, que voltou feliz para sua sala. Mas a recompensa mesmo veio poucas horas depois, quando o supervisor do novo auxiliar ligou para Scott e disse:

-Meu novo funcionário ficou pasmo ao escutar suas palavras. Ele me disse que esta empresa é um ótimo lugar para se trabalhar porque os superiores fazem questão de parabenizar aqueles que realizam um bom trabalho. Ele realmente não esperava ouvir nada mais sobre o envelope. Parece que ele se sentia desvalorizado no último emprego (WILLIAMS, 2005, p. 117-118).

Encontram-se listadas, a seguir, características que tendem a elevar a efetividade do feedback. Marque a única dentre as alternativas que representa uma das características que NÃO pode ser identificada no texto acima:

- Feedback imediato
- Feedback sobre desempenho específico
- Feedback focado na melhoria
- Feedback facilmente compreensível

[Resposta correta: Feedback imediato.]

[Explicação sobre o gabarito: A partir da leitura do texto, é possível constatar que o feedback não foi imediato, ocorreu somente quando Scott encontrou-se com o novo auxiliar e seu supervisor no quarto andar. O agradecimento de Scott ao novo funcionário assim que ele entregou o envelope a Scott é que foi imediato. O feedback dado por Scott foi específico, pois descreveu os comportamentos do novo funcionário de encontrar o envelope desaparecido e entregá-lo em mãos. O foco do feedback estava na melhoria, ou seja, no desempenho desejável apresentado pelo novo funcionário. É possível depreender do texto que o feedback foi facilmente compreensível pela reação positiva do novo funcionário, relatada pelo supervisor a Scott.]

Assista ao vídeo a seguir, produzido por *The Race Club* (2018), e, com base nele, responda à questão subsequente:

As legendas em português no vídeo foram criadas e inseridas pela autora deste curso.

[Legendas, em itálico, a serem inseridas no vídeo:]

O velocímetro

Então, Marcus, este é o velocímetro. Nós precisamos de prender o cinto em você. Então, quando você coloca isso, você fica conectado a uma corda de kevlar que não estica. Eu vou prender isso atrás do seu cinto. Quando você deixar a parede, isso estará na sua parte de trás. Quando você fizer seu nado de costas ou sua pernada de

golfinho, estará nas suas costas. Depois, nós vamos inverter e colocá-lo no seu estômago.

Então, nós estamos medindo sua velocidade, sua aceleração e sua desaceleração a cada 0,02 segundos. Isso realmente nos mostra todas as nuances do que você está fazendo certo e do que você está fazendo errado.

Eu vou mergulhar a câmera aqui com a luz para que ela fique sincronizada com o software. Depois, eu vou dar a volta com a GoPro, colocá-la na água, segurá-la firme e eu te falarei quando você pode ir. Você não precisa ir os 25 completos, apenas cerca de 20 jardas. É isso. Entenda que nós vamos fazer uma série de 10 diferentes nadadas, em ritmo de competição. Ok?

Certo, Marcus. Pronto?

Bom! Então, isso será a nadada rápida de golfinho debaixo da água. Isso, sua pernada normal.

O que você achou?

Tente ir o mais rápido que puder, com grande ondulação. A oscilação provavelmente vai fazer com que você se mova mais.

A velocidade, a aceleração e a desaceleração. Cada uma nos fala algo diferente. Os picos de suas forças de propulsão ocorrem quando os picos da sua aceleração acontecem. E sua desaceleração vai nos mostrar onde você está criando maior resistência. Então, cada uma delas será diferente. E nós precisaremos de tempo: nós analisaremos e vamos te ligar depois e examinar os resultados. Ok?

Marque a alternativa que representa a característica do feedback melhor evidenciada pelo vídeo. Se necessário, assista a ele novamente.

- Feedback imediato
- Combinação de feedback com reconhecimento
- Feedback sobre desempenho específico

[Resposta correta: Feedback sobre desempenho específico.]

[Explicação sobre o gabarito: O feedback que o nadador receberá não será mediato, o que pode ser evidenciado pela fala do técnico, ao final do vídeo, no sentido de que será necessário tempo para eles analisarem os dados e, só após isso, eles entrariam em contato para examinar os resultados com o atleta. O vídeo não aborda a aplicação de reconhecimento associado ao feedback, ele trata apenas da mensuração do desempenho do atleta por meio do velocímetro a fim de que ele receba feedback posteriormente. Por fim, o vídeo enfatiza o feedback sobre desempenho específico, pois o desempenho é monitorado de forma precisa, inclusive com uso de equipamentos próprios para tal.]

Palavras finais

Parabéns! Você finalizou o programa de ensino “Dar feedback para promover desempenho”, que teve como objetivo oferecer a gestores e a servidores públicos interessados na área de liderança uma oportunidade para desenvolver ou aperfeiçoar a habilidade de fornecer feedback para promover o desempenho no trabalho.

Espero que você tenha gostado do curso e possa colocar em prática as competências que você desenvolveu ou aperfeiçoou por meio desta ação educacional e, assim, notar as mudanças incríveis que o feedback bem planejado e aplicado proporcionará a você, à sua equipe de trabalho, à sua organização e à sociedade, impactada positivamente por meio de uma melhor prestação de serviços ao cidadão. Os efeitos do programa podem se ampliar ainda mais caso ele tenha despertado ou elevado seu interesse a temas além do feedback, como outras habilidades relacionadas a liderar pessoas.

Como o curso não esgota todo o conteúdo sobre feedback, é interessante que você continue buscando mais conhecimentos, capacitações e demais maneiras de aprimorar suas habilidades para dar feedback de forma efetiva. Artigos científicos publicados por revistas bem avaliadas, conforme você pode observar durante a realização do programa, são, por exemplo, uma excelente fonte de informações

confiáveis, precisas e atualizadas, que trazem, a todo tempo, novidades capazes de contribuir para a alavancagem dos resultados organizacionais.

Outros dois comportamentos relevantes e que não foram o foco deste curso são os de receber e buscar feedback sobre o próprio desempenho, inclusive a respeito da efetividade dos feedbacks que você tem fornecido. Na unidade 2, foi citada uma pesquisa conduzida por Goldsmith e Morgan (2004) cujos resultados apontaram para melhores resultados nas metas comportamentais fixadas de líderes que solicitavam continuamente de seus colegas de trabalho ideias e informações sobre o próprio desenvolvimento. Sendo assim, uma maneira de dar continuidade ao seu desenvolvimento comportamental em dar feedbacks é justamente trocar ideias e experiências com colegas de trabalho e receber feedbacks deles e de outras pessoas relevantes, como a sua equipe de trabalho e os seus superiores.

Agradeço pela sua participação, inclusive por meio do envio de comentários e dúvidas, que tornaram não só a sua aprendizagem mais efetiva, mas também a minha enquanto tutora e idealizadora do curso. A seguir, solicito que você preencha cuidadosamente e de forma mais completa possível, a avaliação de reação, em que será verificado seu grau de satisfação com o programa de ensino. Além das avaliações já realizadas, essa também é uma excelente forma de feedback para o aperfeiçoamento do curso. Agora que você já está “craque” em como dar feedback, aproveite para aplicá-lo, principalmente nas partes discursivas da avaliação, levando em conta os critérios que aumentam as chances de que ele se torne mais efetivo.

Sucesso nos seus feedbacks e na sua trajetória enquanto gestor público!

Carina Charpinel Ventorini

Tutora

Questionário para caracterizar o repertório de entrada e de saída dos participantes

QUESTÃO 1. Responda, de maneira mais completa possível, o que você entende por “feedback”.

(2 pontos)

Esta questão visa avaliar o repertório dos participantes em relação à classe de comportamentos-objetivo “conceituar feedback”, que foi foco da unidade 1 do programa de ensino.

Para a correção das respostas dos aprendizes, foram criadas medidas de desempenho, as quais se encontram na tabela a seguir. O uso das medidas deverá observar os seguintes componentes que constituem o conceito de feedback: “informações”; “desempenho”; “onde a pessoa se encontra em relação à meta”; e “modificação do comportamento”. Tais componentes foram estabelecidos a partir de duas definições de feedback apresentadas por Daniels e Bailey (2014) na unidade 1 do curso:

- Informações sobre o desempenho que possibilitam que o indivíduo modifique o seu comportamento;
- Informações que dizem onde a pessoa se encontra em relação a algum alvo ou meta e que possibilitam que a pessoa saiba o que fazer para melhorar o seu desempenho.

Entende-se que o primeiro conceito de feedback abrange o segundo. Dessa forma, se a resposta do participante fizer alusão a informações sobre o desempenho que possibilitem a modificação do comportamento, entende-se que esteja implícita a ideia de que as informações dizem à pessoa onde ela se encontra em relação à meta.

Respostas semelhantes, que tenham o mesmo sentido, serão igualmente consideradas corretas. Por exemplo, o termo “desempenho” será considerado, para fins da avaliação, como semelhante a “comportamento”, e “informações” como semelhante a “dados”.

Comportamento-objetivo	Medidas de desempenho	Pontuação
"conceituar feedback"	1. Conceito de feedback não faz referência a nenhum dos componentes estabelecidos.	0
	2. Conceito de feedback faz referência a um componente dentre os estabelecidos.	0,5
	3. Conceito de feedback faz referência a dois componentes dentre os estabelecidos.	1
	4. Conceito de feedback faz referência a três componentes dentre os estabelecidos.	1,5
	5. Conceito de feedback faz referência a quatro componentes dentre os estabelecidos.	2

QUESTÃO 2. Enumere, no mínimo, quatro benefícios do feedback para as organizações.

(2 pontos)

Esta questão visa avaliar o repertório dos participantes em relação à classe de comportamentos-objetivo "avaliar a importância do feedback" que foi foco da unidade 2 do programa de ensino.

Para a correção das respostas dos aprendizes, foram criadas medidas de desempenho, as quais se encontram na tabela a seguir. O uso das medidas deverá observar os seguintes benefícios do feedback, apresentados na unidade 2:

- Efetividade do feedback em termos de melhorias (como melhoria do desempenho, aumento da produtividade, dos resultados organizacionais e da motivação da equipe de trabalho);
- Efetividade do feedback em termos de prejuízos evitados ou minimizados (como diminuição de comportamentos inadequados, de erros no trabalho e de sentimento de rejeição);
- Baixo custo;
- Simplicidade ou facilidade para começar a usar;
- Flexibilidade;
- Ênfase em consequências positivas.

Similarmente à questão anterior, respostas semelhantes, que tenham o mesmo sentido, serão igualmente consideradas corretas. Por exemplo, se o participante

escrever sobre a relação de “custo-benefício” do feedback para as organizações, este benefício será considerado semelhante ao seu “baixo custo”.

Comportamento-objetivo	Medidas de desempenho	Pontuação
“avaliar a importância do feedback”	1. Descrição não contém nenhum dos benefícios do feedback, dentre os listados.	0
	2. Descrição contém um dos benefícios do feedback, dentre os listados.	0,5
	3. Descrição contém dois dos benefícios do feedback, dentre os listados.	1
	4. Descrição contém três dos benefícios do feedback, dentre os listados.	1,5
	5. Descrição contém quatro ou mais dos benefícios do feedback, dentre os listados.	2

QUESTÃO 3. Existem algumas condições que, se observadas, tornam o feedback mais efetivo. Qual dessas condições será violada se o gestor público fornecer feedbacks relativos a gastos do órgão (por exemplo: gastos com energia elétrica) ou a tarefas que o servidor não tenha habilidades suficientes para executar?

(1 ponto)

Esta questão visa avaliar o repertório dos participantes em relação à classe de comportamentos-objetivo “avaliar a necessidade de dar feedback sobre um desempenho que a pessoa possa controlar”, que foi foco do módulo 3 do programa de ensino.

A resposta correta para a presente questão refere-se à condição de dar feedback relativo a desempenho que a pessoa possa controlar. Respostas semelhantes, que tenham o mesmo sentido, serão igualmente consideradas corretas. Por exemplo, pode ser também considerada correta resposta que faça alusão aos problemas de dar feedback sobre desempenho influenciado por variáveis externas, que não dependem do comportamento dos trabalhadores.

Não foram criadas medidas de desempenho para esta questão, pois não foi possível identificar, no momento, diferentes graus para sua execução. Porém, é possível que

as medidas sejam criadas quando a avaliação for de fato aplicada, por meio da leitura das diferentes respostas dos participantes.

Questão 4. Leia abaixo o relato de uma situação fictícia vivenciada por um gestor público e responda à questão:

Josué é gestor da área de tecnologia da informação de um órgão público e coordena uma equipe formada por nove servidores. As demandas de trabalho do seu setor são muitas, sendo necessária a dedicação de todos, a qual tem piorado nos últimos tempos. Josué não entende muito bem por quê, mas dois integrantes da equipe apresentaram uma grande queda no desempenho. Estes servidores, que antes realizavam com rapidez suas atividades, contribuía frequentemente com sugestões acerca de como aperfeiçoar alguns processos de trabalho e relacionavam-se bem com os demais integrantes da equipe, agora não mais agem assim. Os prazos precisam muitas vezes ser renegociados e há uma relação mais de competição do que de colaboração com o restante da equipe.

Na época em que os dois servidores apresentavam bom desempenho, Josué buscava, sempre que possível, dar autonomia a eles e reconhecia a iniciativa dos servidores de dar sugestões, possibilitando que eles liderassem novos projetos criados a partir das contribuições deles. Dessa forma, o gestor esperava criar um ambiente de trabalho agradável, onde as pessoas se sentissem valorizadas e respeitadas quanto à sua forma de trabalhar. Enquanto isso, ele focava naqueles servidores que “se você não pegar no pé, o trabalho não sai”, nas palavras dele.

Quando o desempenho dos dois servidores piorou, Josué, inicialmente, manteve a liberdade que dava a eles, esperando que o problema fosse temporário e que se resolveria com o passar do tempo. Como isso não ocorreu, Josué teve que começar a “pegar no pé” também deles: basicamente, passou a cobrar que o serviço fosse realizado da forma esperada e mostrar os erros que eles cometiam. Fazia isso dizendo, por exemplo: “João, esse serviço não ficou

bom, você vai ter que refazer”, ou então “Davi, tenho notado que você tem estado acomodado. Aqui no setor não dá pra ser assim não, você pisca o olho e já tem mais serviço para ser feito”.

Porém, com o passar do tempo, ficou muito pesado ter que corrigir cada vez que alguém apresentasse qualquer tipo de falha. Afinal, pensava ele, “eu também tenho o meu trabalho a ser feito e não posso ficar como babá das pessoas, cada um tem que cumprir com suas responsabilidades”. Por isso, passou a realizar uma reunião de feedback semanalmente, na qual o foco estava em resolver os problemas. Depois, essas reuniões passaram a ser mensais, mas, com a imensa demanda de trabalho, ele resolveu começar a dar feedback anualmente por ocasião das avaliações de desempenho, na qual ele avalia cada servidor como ruim, regular, bom ou excelente em relação a critérios como: trabalho em equipe, compromisso, iniciativa, dentre outros. Adicionalmente, ele delegou a um servidor essa tarefa de corrigir os erros dos membros da equipe. Para isso, Josué foi bastante cuidadoso: identificou um servidor que tivesse perfil apropriado para tal e enxergou essa mudança como um avanço por considerá-la uma maneira de fortalecer as habilidades deste servidor e desenvolver um líder em potencial.

Apesar de ter tentado todas essas abordagens diferentes, Josué, que é um gestor comprometido com o seu trabalho, já não sabe mais o que fazer em relação a esses problemas, pois parece que, quanto mais ele tenta resolver, mais pioram. Ele tem vontade, às vezes, de “largar de mão” mesmo e focar só no trabalho dele, de tão desgastante que é tudo isso.

Tendo em vista o impacto do feedback sobre o desempenho e que algumas condições afetam a efetividade do feedback, descreva os problemas da forma como Josué administrou o feedback e que podem ter influenciado no baixo desempenho dos dois servidores.

(5 pontos)

Esta questão visa avaliar o repertório dos participantes em relação às seguintes classes de comportamentos-objetivo, que foram foco dos módulos 1, 2, 4, 5, 6 e 7 do programa de ensino:

- “avaliar a necessidade de combinar feedback com reconhecimento”;
- “avaliar a necessidade de que o feedback seja fornecido com maior frequência sobre os comportamentos que produzirão uma solução do que sobre os comportamentos que representam um problema”;
- “avaliar a necessidade de dar feedback sobre desempenhos específicos”;
- “avaliar a necessidade de dar feedback que seja facilmente compreendido”;
- “avaliar a necessidade de dar feedback imediato”;
- “avaliar a necessidade de o feedback ser fornecido por quem está no comando”.

Para a correção das respostas dos aprendizes, foram criadas medidas de desempenho, as quais se encontram na tabela a seguir. O uso das medidas deverá observar os seguintes problemas relativos ao fornecimento de feedback, os quais foram abordados na unidade 3:

- Problema relativo à combinação de feedback com reconhecimento: A autonomia dada por Josué pode ter representado para os servidores em questão falta de atenção e de interesse do chefe em relação ao trabalho que eles executavam. Como as formas de reconhecimento variam de pessoa para pessoa e o reconhecimento precisa ser associado ao feedback para torná-lo efetivo, é possível que Josué tenha dado liberdade no intuito de criar um ambiente agradável, mas, na realidade, esta tenha sido uma consequência desfavorável para os servidores. O mesmo se aplica ao fato de o gestor ter possibilitado que os servidores liderassem novos projetos criados a partir das contribuições que eles davam, pois essa consequência pode ter sido negativa para os servidores que, ao darem sugestões, tinham uma maior sobrecarga de trabalho.
- Problema relativo ao feedback focado na melhoria: Josué, desde o momento em que o desempenho dos dois servidores estava bom, focava muito mais no desempenho ruim dos servidores da equipe, daqueles que “se você não pegar no pé, o trabalho não sai”, ao invés de focar no desempenho desejável que

estava sendo apresentado pelos dois servidores em questão, os quais realizavam com rapidez suas atividades, contribuíam frequentemente com sugestões acerca de como aperfeiçoar alguns processos de trabalho e relacionavam-se bem com os demais integrantes da equipe. Quando o desempenho deles piorou, Josué continuou focando em corrigir os problemas e os erros, agora também dos dois servidores.

- Problema relativo ao feedback sobre desempenhos específicos e problema relativo ao feedback facilmente compreensível⁴: A partir do texto, pode-se notar que as descrições do desempenho dos dois servidores são vagas e imprecisas. Por exemplo, Josué fala que o serviço de João não ficou bom, mas não especifica o que exatamente não ficou bom, não diz o que ele deveria fazer diferente. Ele também usa o rótulo “acomodado” para se referir ao comportamento de Davi, o que dificulta a compreensão, por parte de Davi, sobre o que ele precisa mudar na sua maneira de agir. Um outro exemplo desse tipo de problema pode ser verificado quando Josué passou a dar feedback anualmente por ocasião das avaliações de desempenho, na qual ele avalia cada servidor em relação a critérios como: trabalho em equipe, compromisso, iniciativa, dentre outros. Porém, tais termos são vagos e não descrevem de forma específica o desempenho que é esperado do servidor. Essa maneira de descrever o desempenho de forma vaga e imprecisa traz prejuízos para a compreensão do feedback pelos servidores.
- Problema relativo ao feedback imediato: A frequência com que Josué aplica os “feedbacks”⁵ passa, ao longo do tempo, a ser cada vez menor embora seja recomendável que as pessoas recebam feedback de forma mais frequente possível. No decorrer da narrativa, ora o feedback é dado semanalmente (alternativa aceitável, mas não ideal), ora passa a ser mensal (condição raramente associada a melhorias consistentes do desempenho) e, por fim, anual por ocasião das avaliações de desempenho (com grande atraso em relação ao desempenho).
- Problema relativo à fonte do feedback: Embora tenha sido cuidadoso ao identificar servidor que tivesse perfil apropriado para corrigir os erros dos

⁴ Os dois problemas foram apresentados juntos por estarem relacionados.

⁵ O termo encontra-se entre aspas, pois as informações que o gestor fornece sobre o desempenho dos servidores não se adequam ao conceito mais preciso de feedback, que envolve a condição de possibilitar que o indivíduo modifique o seu comportamento.

membros da equipe, Josué delegou a outra pessoa uma tarefa que deveria ser de sua responsabilidade enquanto gestor: dar “feedback”. Alguns pontos favoráveis ao fornecimento do feedback pelo gestor, e que podem ficar prejudicados caso isso não ocorra, são: o chefe transmite a mensagem de que esse tipo de informação é relevante; as pessoas ficam mais propensas a achar que o chefe se importa com elas e com o trabalho que elas executam; o gestor aprende mais sobre o trabalho de sua equipe; o gestor fica mais propenso a reconhecer o desempenho da equipe.

Para ser considerada correta, a resposta do aprendiz só necessitará fazer alusão aos problemas de feedback que estão em formatação sublinhada, não sendo exigido que contenha toda a explicação adicional. Entretanto, caso o participante apresente tais explicações corretamente, será fornecido, adicionalmente, feedback positivo. Respostas semelhantes, que tenham o mesmo sentido, serão igualmente consideradas corretas.

Comportamentos-objetivo	Medidas de desempenho	Pontuação
“avaliar a necessidade de combinar feedback com reconhecimento”; “avaliar a necessidade de que o feedback seja fornecido com maior frequência sobre os comportamentos que produzirão uma solução do que sobre os comportamentos que representam um problema”; “avaliar a necessidade de dar feedback sobre desempenhos específicos”; “avaliar a necessidade de dar feedback que seja facilmente compreendido”; “avaliar a necessidade de dar feedback imediato”; “avaliar a necessidade de o feedback ser fornecido por quem está no comando”	1. Resposta não contém nenhum dos problemas especificados relativos ao uso efetivo do feedback.	0
	2. Resposta contém um problema relativo ao uso efetivo do feedback dentre os especificados.	1
	3. Resposta contém dois problemas relativos ao uso efetivo do feedback dentre os especificados.	2
	4. Resposta contém três problemas relativos ao uso efetivo do feedback dentre os especificados.	3
	5. Resposta contém quatro problemas relativos ao uso efetivo do feedback dentre os especificados.	4
	6. Resposta contém cinco ou seis problemas relativos ao uso efetivo do feedback dentre os especificados.	5

Questionário de avaliação de satisfação dos participantes em relação ao programa de ensino

Avaliação de satisfação⁶

O presente questionário visa avaliar o seu grau de satisfação em relação ao programa de ensino “Dar feedback para promover o desempenho”. Este é o momento em que você fornecerá feedbacks, que contribuirão para o aperfeiçoamento desta capacitação. Para isso, é importante que você responda às questões a seguir de forma sincera.

1. Avalie os aspectos apresentados abaixo, atribuindo uma nota de 1 a 5, sendo 1 a mínima e 5 a máxima.

Aspectos a serem avaliados	1	2	3	4	5
Duração proposta para a realização do curso					
Relação entre o conteúdo e os objetivos do curso					
Relevância das informações apresentadas					
Clareza e objetividade das informações apresentadas					
Sequência lógica dos assuntos					
Adaptação do conteúdo à realidade do órgão					
Adequação dos exercícios propostos					
Explicações acerca do gabarito dos exercícios					
Adequação e atratividade dos vídeos exibidos					
Adequação e atratividade das animações exibidas					
Clareza em relação às instruções					
Assistência da tutora a dúvidas					
Pertinência e clareza dos feedbacks recebidos pela tutora					
Sua participação nas atividades do curso					
Sua aprendizagem decorrente da participação no curso					
Método de avaliação do desempenho dos participantes					
Satisfação geral em relação ao curso					

2. Quais são os pontos positivos do curso? Liste-os a seguir, numerando-os em ordem de importância (1 – ponto positivo mais importante).

3. Quais são os pontos negativos do curso e que poderiam ser aperfeiçoados? Liste-os a seguir, numerando-os em ordem de importância (1 – ponto negativo mais importante).

⁶ O questionário foi elaborado pela autora, tendo como base o instrumento construído por Kawasaki (2013).

4. Utilize o espaço abaixo para registrar feedbacks adicionais que possam contribuir para o aperfeiçoamento do curso.