

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Administração

COMPETÊNCIAS EM GERENCIAMENTO DE PROJETOS:

um estudo em empresa global de consultoria

Alexandre Magno de Aquino Teixeira Rezende

Belo Horizonte

2010

Alexandre Magno de Aquino Teixeira Rezende

COMPETÊNCIAS EM GERENCIAMENTO DE PROJETOS:

um estudo em empresa global de consultoria

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Administração.

Áreas de Concentração: Gestão de Pessoas e
Relações de Trabalho

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Souza Sant'Anna.

Belo Horizonte

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

R467c

Rezende, Alexandre Magno de Aquino Teixeira

Competências em gerenciamento de projetos: um estudo em empresa global de consultoria / Alexandre Magno de Aquino Teixeira Rezende. Belo Horizonte, 2010.

163f. : il.

Orientador: Anderson de Souza Sant'Anna

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Administração.

1. Administração de projetos. 2. Consultoria. 3. Competência profissional. 4. Desenvolvimento gerencial. I. Sant'Anna, anderson de Souza. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDU: 658.012.2

AGRADECIMENTOS

A conclusão do Mestrado representa mais uma etapa de um processo contínuo de educação, e somente foi possível devido ao apoio de várias pessoas, a quem gostaria sinceramente de agradecer...

A minha noiva (e futura esposa, pois casaremos dois dias depois desta defesa), Patrícia, pela paciência, pelo incentivo e contínuo suporte. Sem você não seria possível a realização desta dissertação.

A meus pais, Giovanni e Luíza, e a minha querida irmã, Semíramis. Os valores transmitidos por vocês e o apoio recebido ao longo de toda minha vida são as bases de minha formação e motivo de muito orgulho. A você, Felipão, obrigado por todos os conselhos e sugestões, sempre muito bem-vindos.

A meu orientador, professor Anderson Sant'Anna, pelos ensinamentos, pelas contribuições, pelos direcionamentos e pelo apoio, representante, nesse agradecimento, de todos os professores que tive durante minha formação escolar.

Aos amigos, colegas de trabalho e sócios, todos eles muito importantes em minha vida e que sempre entenderam os olhos cansados depois de longas horas de estudos, nas madrugadas afora.

À família Accenture que, desde o início do projeto, sempre apoiou e incentivou a pesquisa. Espero que o presente trabalho possa prestar uma pequena contribuição para o desenvolvimento dessa gigante organização no que tange à Gestão de Projetos.

“O único lugar onde sucesso vem antes de trabalho é no dicionário.”

Albert Einstein

RESUMO

É crescente o número de organizações, em diferentes setores, que buscam rever suas estruturas, visando a arquiteturas organizacionais que parecem se deslocar de concepções funcionais para arquiteturas mais flexíveis como, por exemplo, configurações matriciais. Diante de tais características, há de se considerar que, em organizações com traços de estrutura matricial, o gestor de projetos é cada vez mais requisitado no que tange ao acompanhamento de projetos que perpassam toda a estrutura. Daí, a demanda por gestores dotados de novas competências. Nas instituições de consultoria, constata-se, também, a tendência para a formação de seus profissionais, considerando inter-relações entre demandas globais e locais. Porém, até que ponto tais organizações fornecem subsídios mínimos necessários para o desenvolvimento das competências requeridas, tanto em relação aos profissionais jovens, quanto aos mais experientes. Diante de tal problemática, tem-se como questão básica que norteou a realização desta pesquisa, a seguinte pergunta: que competências são requeridas a gerentes de projetos e que práticas são adotadas para seu desenvolvimento, em unidade de empresa global de consultoria? Dessa forma, baseado em pesquisa de caráter quantitativo, realizada por meio da técnica de *survey*, foram investigados 191 gerentes de projetos, distribuídas em 5 níveis hierárquicos da organização alvo deste estudo. Como resultado, destaca-se a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre as 25 variáveis estudadas voltadas às competências do gerente de projetos, demonstrando, certa homogeneidade entre os respondentes dos diferentes níveis hierárquicos que atuam na função. Cabe, todavia, indicar como mais requeridos, os seguintes atributos de competência: capacidade de comunicação, capacidade de liderar e capacidade de trabalhar em equipe. No que tange ao desenvolvimento das competências constataram-se diferenças estatisticamente significativas principalmente ligadas ao autoaprendizado (desenvolvimento de metodologias e processos, realização de auditoria em projetos, atuação como *coach* ou tutor), tendo-se, no conjunto, como mais enfatizadas as seguintes práticas de desenvolvimento de competências: atuação em projetos de diferentes seguimentos, acompanhamento por *coach* ou tutor e intercâmbio de experiências dentro da organização. Por meio desta pesquisa foi possível, também a validação estatística, além de em forma e conteúdo, das escalas adotadas para o levantamento das competências requeridas ao gerenciamento de projetos assim como às formas de seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Gerenciamento de Projetos. Consultoria. Competências. Competências Gerenciais. Desenvolvimento de Competências. Práticas de Desenvolvimento de Competências.

ABSTRACT

A growing number of organizations in different sectors seeks to revise their structures, aimed at organizational architectures that appear to move from functional architectures to flexible architectures, for example, project oriented. Given these characteristics, it is important to consider that, in organizations with traces of matrix structure, the project manager is increasingly required in relation to monitoring projects that could permeate the entire structure. Thence the demand for professionals with different competences. Particularly in consultancy firms, there is a tendency for training of its professionals, considering the interrelations between global demands and local industry. However, do these companies provide the minimum subsidy required for competence development, both in relation to young professionals, as to more experienced ones? Given this situation, the fundamental question that guided this research involves: what competences are required to project managers and what practices are adopted for its development, in a unit of global consultant services organization? Thus, based on a quantitative research, conducted through the survey technique, 191 project managers, divided into five levels of the organization aim of this study were investigated. As a result, it was found that there is no statistically significant differences among the 25 variables studied, focused on the project manager competencies, showing a certain homogeneity among people from different hierarchical levels who work as project managers. However, it is important to indicate the most required competence attributes: communication skills, ability to lead and team-work. Regarding competences development, it was found statistically significant differences mainly linked to *self-learning* (methodologies and process development, projects projects, acting as coach), and it was, overall, more emphasized as the following practices to develop skills: performance on projects of different segments, accompanied by coach or mentor and exchange of experiences within the organization. Through this research was possible the statistical validation, in form and content, of the scales adopted for lifting the required competences to project management as well as the ways of its development.

Keywords: Project Management. Consulting. Competences. Management Skills. Skills Development. Skills Development methods.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Categorização de um projeto	34
Figura 2	Modelo de gestão por competências	41
Figura 3	Modelo de aprendizagem vivencial de Kolb	46
Figura 4	Pirâmide hierárquica da empresa de consultoria	54
Figura 5	<i>Scree plot</i> da escala de competências	71
Figura 6	<i>Scree plot</i> da escala de políticas e práticas de desenvolvimento de competências	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição de frequência percentual: cargo ocupado na empresa	85
Gráfico 2	Distribuição de frequência percentual: sexo	85
Gráfico 3	Distribuição de frequência estratificada: sexo	86
Gráfico 4	Distribuição de frequência percentual: faixa etária	86
Gráfico 5	Distribuição de frequência estratificada: faixa etária	87
Gráfico 6	Distribuição de frequência percentual: estado civil	87
Gráfico 7	Distribuição de frequência estratificada: estado civil	88
Gráfico 8	Distribuição de frequência percentual: escolaridade	88
Gráfico 9	Distribuição de frequência estratificada: escolaridade	89
Gráfico 10	Distribuição de frequência estratificada: escolaridade	89
Gráfico 11	Distribuição de frequência extratificada: número de filhos	90
Gráfico 12	Distribuição de frequência percentual: tempo de trabalho na empresa	90
Gráfico 13	Distribuição de frequência estratificada: tempo que trabalha na empresa	91
Gráfico 14	Distribuição de frequência percentual: tempo de atuação como gerente/coordenador de projetos	92
Gráfico 15	Distribuição de frequência extratificada: atuação como gerente de projetos	92
Gráfico 16	Distribuição de frequência percentual: certificação PMP	93
Gráfico 17	Distribuição de frequência extratificada: certificação PMP	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	As competências segundo Boyatzis	29
Quadro 2	Competências gerenciais segundo Fleury e Fleury	31
Quadro 3	Competências do gerente de projetos	36
Quadro 4	Tipos de opções de aprendizagem	48
Quadro 5	Indicadores validados e excluídos durante as análises estatísticas	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	População do estudo	52
Tabela 2	Medida KMO de ajuste da amostra e teste de esfericidade de Bartlett: competências	71
Tabela 3	Matriz de cargas fatoriais, comunalidades, autovalores e variância extraída	72
Tabela 4	Variância total explicada: competências	74
Tabela 5	Medida KMO de ajuste da amostra e teste de esfericidade de Bartlett: práticas de desenvolvimento de competências	75
Tabela 6	Matriz de cargas fatoriais, comunalidades, autovalores e variância extraída	77
Tabela 7	Variância total explicada: competências	79
Tabela 8	Confiabilidade das escalas do estudo	80
Tabela 9	Análise da validade convergente	82
Tabela 10	Resumo das etapas de avaliação da confiabilidade das escalas ..	84
Tabela 11	Análise descritiva das dimensões de competências: grupo geral	94
Tabela 12	Análise descritiva das competências: dados globais	95
Tabela 13	Análise descritiva das competências: consultores	97
Tabela 14	Análise descritiva das dimensões de competências: grupo consultores	98
Tabela 15	Análise descritiva das competências: gerentes	99
Tabela 16	Análise descritiva das dimensões de competências: grupo gerentes	100
Tabela 17	Análise descritiva das competências: gerentes seniores	101
Tabela 18	Análise descritiva das dimensões de competências: grupo gerentes seniores	102
Tabela 19	Análise descritiva das competências: sócios-diretores	103
Tabela 20	Análise descritiva das dimensões de competências: grupo gerentes seniores	104
Tabela 21	Análise descritiva das competências: comparação dos grupos	105
Tabela 22	Análise descritiva das práticas de desenvolvimento de competências do gerente de projetos: grupo geral	107

Tabela 23	Análise descritiva dos fatores da escala de práticas de desenvolvimento de competências: dados globais	108
Tabela 24	Análise descritiva das práticas de desenvolvimento de competências: consultores	109
Tabela 25	Análise descritiva das dimensões das práticas de desenvolvimento: consultores	110
Tabela 26	Análise descritiva das práticas de desenvolvimento: gerentes	111
Tabela 27	Análise descritiva das dimensões das Práticas de desenvolvimento: gerentes	112
Tabela 28	Análise descritiva de práticas de desenvolvimento de competências: gerentes seniores	113
Tabela 29	Análise descritiva das dimensões das práticas de desenvolvimento: gerentes seniores	114
Tabela 30	Análise descritiva das práticas de desenvolvimento de competências: sócios-diretores	115
Tabela 31	Análise descritiva das dimensões das práticas de desenvolvimento: gerentes	116
Tabela 32	Análise descritiva das práticas de desenvolvimento: comparação dos grupos	117
Tabela 33	Análise comparativa das médias por sexo e estado civil	118
Tabela 34	Análise Comparativa das médias por faixa etária, filhos, escolaridade, tempo de empresa e tempo com projetos	121
Tabela 35	Diferenças estatisticamente significativas quanto as competências e formas de seu desenvolvimento na visão de certificados e não certificados PMP	124
Tabela 36	Testes de normalidade	155
Tabela 37	Parâmetros de normalidade	157
Tabela 38	Medidas de multicolinearidade	159
Tabela 39	Medidas de análise de confiabilidade interitem	160

LISTA DE SIGLAS

AFE	Análise Fatorial Exploratória
AVE	Average Variance Extracted
CC	Composite Reliability
CR	Composite Reliability
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
PLS	Partial Least Squares
PMP	Project Management Professional
RBV	Resource Based View
RH	Recursos Humanos
VIF	Variance Inflation Factor

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Problema de pesquisa	14
1.2	Justificativa da pesquisa	18
1.3	Objetivos da pesquisa	20
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	Noção de “competência”	22
2.2	Das competências gerenciais às do gerente de projetos	28
2.3	Práticas de desenvolvimento de competências	39
3	METODOLOGIA	51
3.1	Características básicas da pesquisa	51
3.2	Público-alvo	52
3.3	Coleta de dados	55
3.3.1	<i>Instrumento de coleta de dados</i>	55
3.3.2	<i>Estratégia de coleta de dados</i>	56
3.3.3	<i>O questionário</i>	37
3.4	Tratamento dos dados	57
3.4.1	<i>Análise exploratória dos dados</i>	58
3.4.1.1	<u>Análise de dados ausentes e viés de não resposta</u>	58
3.4.1.2	<u>Normalidade univariada e multivariada</u>	59
3.4.1.3	<u>Análise dos outliers univariados e multivariados</u>	60
3.4.2	<i>Análise dos pressupostos à análise fatorial exploratória</i>	61
3.4.2.1	<u>Análise da linearidade, multicolinearidade e homocedasticidade</u>	61
3.4.3	<i>Análise das propriedades psicométricas das escalas adotadas</i>	62
3.4.3.1	<u>Análise da fidedignidade e validade do questionário</u>	62
3.4.3.2	<u>Análise da dimensionalidade dos construtos</u>	62
3.4.3.3	<u>Análise da confiabilidade e consistência interna dos construtos</u>	64
3.4.3.4	<u>Validade de construto</u>	64
3.4.4	<i>Análise descritiva dos dados</i>	67
3.4.4.1	<u>Comparação das médias dos grupos</u>	67
4.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	68
4.1	Análise exploratória dos dados	68
4.1.1	<i>Análise de dados ausentes, vieses de respostas e outliers</i>	68
4.2	Análise dos pressupostos à análise fatorial exploratória	69
4.2.1	<i>Normalidade</i>	69
4.2.2	<i>Linearidade</i>	69
4.2.3	<i>Homocedasticidade</i>	70
4.3.	Análises psicométricas das escalas	70
4.3.1	<i>Análise da dimensionalidade das escalas</i>	70
4.3.1.1	<u>Competências requeridas</u>	70
4.3.1.2	<u>Práticas de desenvolvimento de competências</u>	75
4.3.2	<i>Análise da confiabilidade</i>	79
4.3.3	<i>Análise da confiabilidade das escalas</i>	81
4.4	Análise descritiva dos resultados	84

4.4.1	<i>Caracterização dos respondentes</i>	84
4.4.2	<i>Distribuição de frequência extratificada: certificação PMP</i>	94
4.4.2.1	<u>Resultados consolidados (dados globais)</u>	94
4.4.2.2	<u>Resultados dos consultores</u>	95
4.4.2.3	<u>Resultados dos gerentes</u>	98
4.4.2.4	<u>Resultados dos gerentes seniores</u>	100
4.4.2.5	<u>Resultados dos sócios-diretores</u>	102
4.4.2.6	<u>Comparação entre os grupos funcionais pesquisados no que tange as competências requeridas</u>	104
4.4.3	<i>Análise descritiva das práticas de desenvolvimento de competências</i>	106
4.4.3.1	<u>Resultados consolidados (dados globais)</u>	106
4.4.3.2	<u>Resultados dos consultores</u>	108
4.4.3.3	<u>Resultado dos gerentes</u>	110
4.4.3.4	<u>Resultados dos gerentes seniores</u>	112
4.4.3.5	<u>Resultados dos sócios-diretores</u>	114
4.4.3.6	<u>Comparação entre os grupos funcionais pesquisados no que tange às práticas de desenvolvimento de competências do gerente de projetos</u>	116
4.5	Variáveis demográficas, competências e formas de seu desenvolvimento	118
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
5.1	Em relação às competências dos ocupantes da função de gerentes de projetos	125
5.2	Em relação às práticas de desenvolvimento de competências, na visão dos ocupantes da função de gerentes de projetos	126
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICES	138

1 INTRODUÇÃO

1.1 Problema de pesquisa

A teoria e a prática na área de negócios revelam a complexidade de se abordarem movimentos na gestão organizacional desvinculados da temática da competitividade, notadamente quando se considera, em abordagens como a Competitividade Baseada em Recursos (Resource Based View - RBV), a dimensão “recursos humanos” (RH) como um dos principais fatores de vantagem competitiva (CÉSAR, 2007).

Concomitantemente, observa-se, em especial nos últimos vinte e cinco anos, significativa evolução dos modelos tradicionais de gestão de pessoas, em direção a um enfoque mais estratégico (GUBMAN, 2004).

Constata-se, nessa direção, a evolução da área de RH. Inicialmente limitada à noção de Departamento Pessoal, a área de RH amplia-se, por exemplo, com o aparecimento de estratégias funcionais, na década de 1980, e com a proposta de desenvolvimento de capacidades estratégicas, no início dos anos 1990, até uma visão, mais atual, em que se constata a busca por maior alinhamento entre práticas de gestão de pessoas, negócios e resultados organizacionais (PAUWE; BOSELIE, 2003).

Desse movimento, um aspecto que vale destacar se refere à tendência de as pessoas serem percebidas menos como recursos e mais como elementos capazes de contribuir, de forma mais ampla, para a construção das vantagens competitivas das organizações, em especial, por seus conhecimentos tácitos (ENDERSON; COCKBURN, 1994).

Particularmente no setor de consultoria, tal discurso apresenta-se de forma reiterada, na medida em que a busca por diferenciação é fator intrínseco a seu negócio. Igualmente, empresas de consultoria mostram-se como partes integrantes do cenário globalizado, contribuindo com seus processos de mudança no desenvolvimento de inovações gerenciais, na transposição de tecnologias administrativas, e despontando como um dos setores mais dinâmicos, além de setor

de significativa influência no modo de funcionamento das organizações (DONADONE, 2001).

Diante de tais características, Caldas (1996) refere-se à atividade de consultoria como um processo de apoio técnico ou aconselhamento, que se desenvolve entre o cliente e um agente externo (consultor), muitas vezes, contratado, especificamente para prestar tal apoio ou fornecer tal aconselhamento. Nota-se, entretanto, que a atividade se expandiu de apoio limitado e discreto entre o consultor e pequenos grupos de executivos ou empresas, para uma indústria transnacional e multifacetada, dominada por grandes conglomerados de serviços profissionais. Justamente por esse motivo, entender, definir ou adjetivar a categoria “consultor” não se trata de tarefa fácil. Igualmente, cada uma dessas entidades provedoras de consultoria pode agir de forma diversa na relação com seus clientes, configurando-se, portanto, complexo resumi-las a só categoria: “consultoria” (CALDAS, 1996).

Porém, com a evolução da carreira de consultor, no interior de empresas especializadas no negócio consultoria, diversos desses profissionais tornam-se, também, gerentes e, conseqüentemente, incorporam novas responsabilidades, trazendo à tona a demanda por novas competências.

O foco em competências é percebido, assim, como elemento facilitador de como e o que fazer para atingir os objetivos delineados por tais organizações, de forma mais direcionada, por meio de instrumentos que visam facilitar a identificação e o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos ao alcance de seus objetivos, atuais e futuros.

O pensamento e as ações voltados para as competências passam a ser compreendidos, nesse sentido, como importantes dispositivos de diferenciação competitiva para esse elenco de empresas, em especial na medida em que a temática é cada vez mais internalizada como forma de se alcançar maior flexibilidade, bem como alocação de pessoas em aspectos mais relevantes a suas estratégias de negócios.

Concomitantemente, número crescente de organizações em diferentes setores vem buscando rever suas estruturas, visando a arquiteturas organizacionais que parecem se deslocar, cada vez mais, de concepções funcionais, para arquiteturas mais flexíveis, como, por exemplo, orientadas a projetos. Tal proposta,

inclusive, parece configurar, desde suas origens, como típica da indústria da consultoria.

Nas estruturas funcionais clássicas, observam-se traços como hierarquias bem definidas, em que cada indivíduo tem um único superior imediato (unidade de comando). As divisões - departamentos, seções, setores, gerências, qualquer que seja o nome - são orientadas por especialização, havendo reduzida comunicação interdepartamental, a qual tende a ser formal e burocratizada.

Em uma tentativa de superar problemas apresentados pela organização funcional, o modelo matricial - orientado inclusive por projetos - apresenta-se como tendência. A estrutura matricial também pode conter departamentos, como as estruturas funcionais, porém tal divisão não é estática: na estrutura matricial, encontram-se representantes de departamentos alocados em outros. Dessa forma, tais estruturas possibilitam maior inter-relação entre indivíduos de diferentes departamentos e/ou área.

Diante de tais características há de se considerar que, em organizações com traços de estrutura matricial, o gestor é cada vez mais requisitado no que tange ao acompanhamento de projetos que podem perpassar toda a estrutura; daí, a demanda por profissionais dotados de competências cada vez mais amplas e sofisticadas.

No entanto, até que ponto um gestor de projetos deve possuir anos e anos de experiência e as mais diversas competências e certificações para atuar de forma satisfatória? Por outro lado, até que ponto um recém-formado, que começa a se aventurar entre cronogramas e propostas comerciais, estaria apto para iniciativas como viagens internacionais e reuniões que, entre outros resultados, podem visar respostas a sérios desvios no escopo de negócios e projetos de sua organização?

Diante de questões como essas, um dos desafios que as empresas e os gerentes de projetos, no geral e em particular em firmas de consultoria, parecem enfrentar, de forma cada vez mais contínua, é o de encontrarem um “ponto ótimo” em curva cujos eixos são *experiência* e *atributos de competência*. Identificar qual gerente de projetos, seja ele experiente ou não, apresenta-se competente para gerir uma nova demanda, com qualidade, menor custo e prazo, parece, todavia, tarefa árdua a enfrentar.

Ferreira e Cavaleiro (2006) destacam a questão de desempenho e efetividade como temas bastante discutidos no campo da gestão de projetos. O assunto é

extremamente complexo, na medida em que somente a simples definição do que vem a ser efetividade de um projeto pode suscitar um amplo conjunto de variáveis e perspectivas, em muitos casos, conflitantes.

No entanto se poderia considerar que uma via de resposta a essa questão passaria pela noção de competência. Com base nessa abordagem, poder-se-ia refletir acerca de dispositivos capazes de permitir melhor identificação, avaliação e desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas a tais profissionais.

A noção também poderia permitir a tais organizações desenvolverem, além de mapeamentos de competências, programas de treinamento e currículos mais aprofundados para o desenvolvimento de tais profissionais. Nessa direção, a organização deveria levar em consideração a fase da carreira em que cada profissional se encontra e suas atribuições, atuais e desejadas. Quanto mais avançado em sua carreira e mais complexo o projeto a ele vislumbrado, mais amplo se acreditaria ser o escopo das competências requeridas, especialmente no que diz respeito às competências comportamentais, relacionais e sociais (FERREIRA; CAVALEIRO, 2006).

O desenvolvimento dessas competências, muitas vezes, porém, não se dá de forma alinhada com a cultura organizacional, em especial quando se trata de organizações com unidades geograficamente dispersas. Dessa maneira, vê-se necessário lidar com desafios de se repensar e mesmo reestruturar, localmente, os serviços prestados pelas áreas de RH, a partir dos serviços definidos, por exemplo, em suas matrizes (FISCHER, 2004).

Tal observação coloca em xeque a adoção indiscriminada e alhures de práticas desenvolvidas em outros países, com finalidades específicas e em momentos singulares. Em outras palavras, caberia à área de RH analisar com maior atenção a proposição de estratégia única a ser aplicada a suas unidades, quando dispersas por diferentes contextos socioculturais e geográficos, porque estas tendem a não se constituírem em um único bloco, monolítico (PALTHE; KOSSEK, 2003; FISCHER, 2004).

Enfatiza-se, ainda, que, atualmente, o mercado de trabalho sofre de carência de consultores qualificados, fato relacionado à expansão e crescimento do negócio de consultoria, em especial nos chamados países emergentes, como o Brasil (ZANELLI, 1997).

Nesse contexto, a tendência das organizações de consultoria parece inclinar-se para a formação de seus profissionais, considerando as inter-relações entre as demandas globais e locais do setor, na medida em que, muitas vezes, sem a experiência necessária, tais profissionais se veem envolvidos com responsabilidades e encargos cada vez mais complexos. Além de formá-los, a empresa necessita, também, retê-los, e os modelos de competências poderiam constituir-se em importantes aliados também nessa questão (SANTOS, 2006).

Por fim, resta indagar se as empresas fornecem os subsídios mínimos necessários para o desenvolvimento das competências requeridas, tanto em relação aos profissionais jovens, quanto aos mais experientes.

Diante desse quadro, a questão básica que norteou a realização desta pesquisa pode ser assim descrita: Que competências são requeridas a gerentes de projetos e que práticas são adotadas para seu desenvolvimento, em unidade de empresa global de consultoria?

1.2 Justificativa da pesquisa

As organizações atuais, principalmente aquelas voltadas para a atividade de consultoria, apresentam-se cada vez mais fundamentadas nas noções de informação, conhecimento e projetos, em essência, suas matérias-primas de trabalho.

As informações e os novos conhecimentos acabam resultando na demanda por projetos diferenciados, que, por sua vez, permitem às empresas tornarem-se mais inovadoras e competitivas. Nas organizações, o discurso muitas vezes dominante é que o profissional não deve apenas cumprir tarefas, mas “conquistar resultados”, sendo estes, muitas vezes, os indicadores de desempenho tanto da empresa, quanto de seus profissionais (GELBCKE, 2006).

Tendo em vista tal lógica de raciocínio, as áreas de RH vêm, continuamente, investindo na implantação de sistemas de gestão de pessoas por competências (BITENCOURT, 2002). Em decorrência, as definições das competências essenciais assim como o aprimoramento destas constituem significativo insumo para tais áreas, evitando investimentos em treinamentos desnecessários, aperfeiçoando os

processos de recrutamento, além de direcionar os tipos de desenvolvimento mais afins às necessidades de suas áreas e unidades.

No âmbito dos escritórios de projetos, constata-se, não raro, carência quanto a métodos mais sistemáticos de tratamento de novas demandas de treinamento e desenvolvimento, orientados especificamente a gerentes de projetos, em especial dada à ausência de conhecimento das competências disponíveis e/ou requeridas a tal perfil. Os mapas de competências se tornariam, nessa direção, importantes aliados, permitindo a potencialização dos ganhos nos projetos (LE BOTERF, 1999).

Destaca-se, ainda, elevada demanda por um conjunto de competências cada vez mais extenso. Cabe aqui evocar a observação de Gitahy e Fischer (1996) quanto à “síndrome da construção de um super-homem”, identificada em pesquisa realizada pelos autores em uma subsidiária da corporação de uma multinacional que opera no Brasil (SANT’ANNA, 2002).

Ademais, Sant’Anna (2008) observa, em estudo sobre competências individuais, a existência de certa homogeneidade do discurso em torno da noção de competência, refletida na percepção de que todos na organização, independentemente da posição que ocupam, ou experiência dentro da carreira, precisariam dispor das mesmas competências e em graus bastante similares.

Adicionalmente, verifica-se a existência de lacunas quanto a estudos teórico-empíricos mais sistemáticos, direcionados a análise e competências e a formas de gestão junto a ocupantes da função de gerente de projetos, assim como no desenvolvimento das competências que lhes são requeridas. Seria a homogeneidade, abordada por Sant’Anna (2008), o que se observa, também, nas áreas de projetos? Além disso, os métodos corporativos de treinamentos e desenvolvimento estão surtindo os efeitos esperados para os diferentes níveis de gerentes de projetos investigados? A busca por respostas a indagações como essas constituem, em essência, o fator motivador que levou à realização deste estudo.

Além disso, Comini, Konuma e Santos (2007) destacam a carência de trabalhos que investigam a associação entre estilos de aprendizagem e escolha de ações de desenvolvimento de diferentes competências. Em outros termos, até que ponto ações de desenvolvimento (práticas de aprendizagem formal e informal) variam de acordo com o momento profissional em que o gestor se encontra (início, fim, troca de trajetória de carreira)? Até que ponto o tipo de atuação (operacional, tática e estratégica) e, por fim, o tipo de competência a ser desenvolvida (dimensão

de estruturação, interação ou estruturação) apresentam diferenciações? São questões que se buscou, também, melhor investigar.

Delineados os principais aspectos que justificaram a realização deste trabalho, apresenta-se na seção, a seguir, seus objetivos geral e específicos.

1.3 Objetivos da pesquisa

Com base neste estudo, pretende-se que as organizações, em especial aquelas direcionadas a projetos de consultoria empresarial, possam dispor de subsídios que as possibilitem otimizar seus investimentos em desenvolvimento de gestores de projetos, uma vez que terão identificadas, de forma mais sistemática, - com base nas análises das respostas ao questionário enviado aos ocupantes da função de gerentes de projetos - competências necessárias para o exercício das funções desse importante grupo funcional, assim como aprimorar mecanismos que permitam a esses profissionais desenvolverem o máximo de suas potencialidades, profissionais e pessoais.

Dessa forma, tem-se como objetivo geral investigar competências individuais requeridas a gestores de projetos, assim como práticas direcionadas ao desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes demandados.

Como objetivos específicos, destacam-se:

- a) realizar análise psicométrica das escalas adotadas (dimensionalidade e confiabilidade), por meio de análises multivariadas, visando à validação do questionário em forma e conteúdo;
- b) investigar competências individuais requeridas ao gerenciamento de projetos, segundo a percepção de gestores ocupantes dessa função, na instituição-alvo do estudo;
- c) investigar práticas adotadas pela organização pesquisada para o desenvolvimento de seus gestores de projetos;
- d) identificar diferenças e/ou semelhanças quanto à percepção de competências requeridas e práticas de desenvolvimento de competências, segundo a

percepção de gestores de projetos em diferentes níveis (sócios-diretores, gerentes seniores, gerentes e consultores);

Delineados os objetivos deste estudo, apresenta-se no capítulo, a seguir, a fundamentação teórica que subsidiou o desenho da pesquisa, a construção do instrumento de coleta de dados, assim como a análise e discussão dos dados empíricos obtidos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Noção de “competência”

Em termos históricos, o termo “competências” tem suas origens no final da Idade Média, associado à linguagem jurídica, que o relacionava à habilidade, atribuída a uma instituição ou pessoa, de viabilizar julgamento e apreciação sobre questões pontuais.

Nesse contexto, os juristas eram aqueles que declaravam que certo indivíduo era competente para um dado julgamento ou para realizar determinado ato. Por extensão, veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém pronunciar-se a respeito de determinado assunto. Mais tarde, de forma mais genérica, o conceito de competência passou a ser utilizado para caracterizar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho (ISAMBERT-JAMATI, 1997).

Já no início do século passado, o campo organizacional incorporou o termo competência, sendo esse empregado como forma de qualificar uma pessoa capaz de realizar, com eficiência, determinada função ou atividade (CARBONE et al., 2005).

É relevante salientar, também, a adoção da noção de competência, mais contemporaneamente, em diferentes níveis, em especial organizacional e individual.

No âmbito organizacional contemporâneo, tem-se como foco o entendimento da noção de competência associada a aspectos da empresa, tais como sua estratégia, negócio e fatores de competitividade. Nessa direção, Resende (2000) descreve-a como o conjunto de conhecimentos, habilidades, tecnologias e comportamentos que uma organização deve buscar e dispor, de forma integrada, com vistas a impactar positivamente e assegurar vantagem competitiva.

Da mesma forma, Arrégle (1995) define competência organizacional como o saber que a empresa acumulou e que lhe confere um dado nível de competitividade atual e futuro.

Nessa mesma linha de raciocínio, Prahalad e Hamel (1990) incorporam a essa perspectiva a noção de *core competencies*, enfatizando-as como resultado da aprendizagem coletiva da organização, isto é, competências organizacionais

sustentáveis. Para esses autores, competências organizacionais essenciais deveriam atender a três critérios principais: conferir vantagem competitiva, gerar valor distintivo percebido pelos clientes e serem difíceis de serem imitadas pela concorrência.

Nas visões de Pucik, Thichy e Barnett (1992), três competências organizacionais revelam-se essenciais. A primeira é a aprendizagem organizacional, tida como habilidade da organização em adquirir, rapidamente, novos conceitos tecnológicos e mercadológicos. A segunda, denominada melhoramento contínuo, é compreendida como a habilidade da corporação em aprimorar continuamente os parâmetros de qualidade, custo e entrega de seus produtos e serviços. Já a terceira consiste no desenvolvimento de uma cultura competitiva, mensurada a partir da habilidade da organização em focalizar a energia de seus membros para a conquista de um lugar no mercado.

Nesse sentido, uma importante característica associada ao conceito das competências essenciais é a capacidade de criação proativa de competências, ou seja, a capacidade de a organização estar continuamente à procura das capacidades necessárias para competir no futuro, atrair novos clientes e expandir-se para mercados e segmentos ainda não explorados (PUCIK; THICHY; BARNETT, 1992).

Já Zarifian (2001) diferencia as seguintes competências em uma organização voltada para o ambiente atual dos negócios:

- a) competências sobre processos: conhecimentos sobre os processos de trabalho;
- b) competências técnicas: conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado;
- c) competências sobre a organização: saber organizar os fluxos de trabalho;
- d) competências de serviço: aliar a competência técnica à pergunta a respeito do impacto que determinado produto ou serviço terá sobre o consumidor final;
- e) competências sociais: saber ser, incluindo atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas; esse autor identifica três domínios desta competência: autonomia, responsabilidade e comunicação.

Para Fleury e Fleury (2001) é necessária uma ampliação do escopo de análise, relacionando a formação de competência à definição da estratégia organizacional. Em outros termos, ao definir sua estratégia competitiva, a

organização deve analisar e identificar aquelas competências que se julgem essenciais para cada função assim como para o negócio como um todo. Dessa forma,

[...] uma competência individual não precisa necessariamente ser baseada em tecnologia *strictu sensu*: ela pode estar associada ao domínio de qualquer estágio do ciclo de negócios, como, por exemplo, um profundo conhecimento das condições de operação de mercados específicos. Não obstante, para ser considerada uma competência essencial, esse conhecimento deve estar associado a um sistemático processo de aprendizagem, que envolve descobrimento/inação e capacitação de recursos humanos (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 189).

Reforça-se, desse modo, a importância de articulação entre estratégia e competências individuais. Conforme salienta Le Boterf (1997, p. 22), “o diferencial [competitivo das organizações] não depende tanto de seus elementos mas da qualidade da combinação ou articulação entre seus elementos”, incluindo suas estratégias.

Igualmente, Luz (2001) destaca que uma questão-chave que emerge ao se tratar das competências organizacionais é justamente a capacidade de as organizações identificarem quais competências individuais são necessárias para dar sustentação a uma determinada e específica competência organizacional.

Nessa mesma linha de raciocínio, como meio de promover atividades baseadas em conhecimento, tido como o “coração de uma empresa inteligente”, Quinn et al. (1996) referem-se, de forma similar, à relevância, no contexto gerencial, do alinhamento das competências organizacionais e individuais.

Como consequência, ao abordar a questão das competências organizacionais, Luz (2001) destaca a importância de um levantamento atualizado das competências de que uma dada organização dispõe, visando à composição de uma base de dados do conjunto de competências individuais existentes. Para a autora, a organização que melhor conhece quais competências individuais devem ser reunidas e harmonizadas para constituir suas próprias competências encontra-se mais apta a atrair e reter as pessoas adequadas a suas necessidades.

Muito embora amplamente adotada na literatura, cabe destacar a ausência de consenso quanto ao conceito de competência, o que pode estar relacionado à sua adoção em diferentes áreas de conhecimento e enfoques teóricos (MANFREDI, 1998).

Não obstante a ausência de consenso quanto a seu conceito, Steffen (1999), buscando classificar os modelos de competência de acordo com diversas correntes teóricas, identifica modelos que seguem três concepções distintas:

- a) Concepção Comportamentalista, cuja característica origina do sistema norte-americano, os quais se notabilizam por enfatizarem os atributos fundamentais que permitem aos indivíduos alcançarem um desempenho superior;
- b) Modelo Funcionalista, originado na Inglaterra, que objetiva a construção das bases mínimas para definição dos perfis ocupacionais que servirão de apoio para a definição de programas de formação e avaliação para a certificação de competências;
- c) Modelo Construtivista, desenvolvido na França, que, destacando o processo de aprendizagem como mecanismo central para o desenvolvimento das competências profissionais, enfoca a relevância de programas de formação profissional orientados, sobretudo, a qualificação das populações menos dotadas das competências requeridas ao enfrentamento do novo ambiente dos negócios e, portanto, mais susceptíveis de exclusão do mercado de trabalho.

Já na visão de Barato (1998) prevalecem duas correntes principais em torno da noção de competência: a corrente anglo-americana e a francesa. A corrente anglo-americana, segundo esse autor, utiliza o mercado de trabalho como referência. Tal corrente centra-se em fatores ou aspectos ligados a indicadores de desempenho requeridos pelas organizações. Assim, tem-se a competência como um conjunto de qualificações ou características subjacentes à pessoa, que lhe permite realizar uma tarefa ou lidar com uma dada situação de trabalho. Sob essa abordagem, destacam-se estudos desenvolvidos por autores, tais como McClelland e Dailey (1972), Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer (1993).

Para McClelland (1972), a noção de competência pode ser atribuída a um conjunto de características subjacentes a uma pessoa – habilidades, objetivos, valores – podendo ser relacionada a uma *performance* superior no trabalho, na realização de uma tarefa ou em determinada situação da vida.

Já Boyatzis (1982), após análises de dados realizados sobre as competências gerenciais, identifica como competência um conjunto de características e traços que tendem a definir uma *performance* de destaque, ligados diretamente à natureza humana.

Spencer e Spencer (1993), influenciados por McClelland (1972), definem competência, por sua vez, como características intrínsecas ao indivíduo, que se relacionam a um critério de eficácia superior na execução do trabalho, ou vivenciada.

De forma geral, a competência é compreendida pelos autores dessa corrente como características ou um conjunto de características ou requisitos, indicados como condição capaz de produzir resultados ou solucionar problemas (MCCLELLAND; DAILEY, 1972; BOYATZIS, 1982; SPENCER; SPENCER, 1993).

Segundo Fleury e Fleury (2001), tais autores apresentam definições de competência que relevam certa facilidade quanto a sua operacionalização, mas estas se revelam associadas à noção de cargo ou função.

Por outro lado, a corrente francesa tem suas origens nos anos de 1970, a partir de questionamentos a respeito do conceito de qualificação e do processo de formação profissional, o qual busca aproximar o aprendizado às reais necessidades da organização. Dessa forma, tal abordagem procura enfatizar a vinculação entre trabalho e educação, indicando as competências como resultado do processo de aprendizagem (BARATO, 1998; FLEURY; FLEURY, 2001).

Um dos principais teóricos dessa corrente, Zarifian (2001), relaciona competência à capacidade de a pessoa assumir riscos e iniciativas, ir além das atividades previamente definidas, entender e dominar novas situações de trabalho, ou seja, tornar o imprevisto cada vez mais cotidiano e rotineiro, obtendo, por fim, mérito por isso. Para o autor “a competência é o tomar iniciativa e o assumir responsabilidades do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (ZARIFIAN, 2001, p. 68).

Também alinhados a essa corrente, destacam-se os trabalhos de Le Boterf (1994), para quem o conceito de competências é processual. Para ele, ser competente pressupõe ter habilidades para mobilizar e colocar em prática o conjunto de diferentes funções do sistema produtivo em que se insere, além de integrar e transferir conhecimentos. Ainda segundo o autor, competência não é um estado que se possui, pois as pessoas nem sempre conseguem mobilizá-las em momentos oportunos; competência pode ser considerada contingencial, ou seja, é exercida sob um contexto particular exigindo capacidade de atualização; e, por fim, competência não é somente definida aos olhos operatórios mas também sociais.

Nessa direção, Dubar (1998) destaca, em sua definição de competência: a valorização da mobilidade e do acompanhamento individual da carreira; os novos critérios que valorizam as competências da terceira dimensão; a ênfase dada pelas organizações à formação contínua, diretamente relacionadas as estratégias; a experimentação de novas formas de mobilidade horizontal, com vistas à manutenção do emprego; e o desabono dos antigos sistemas de classificação, fundados nos níveis de qualificação e oriundos das negociações coletivas.

Já Stroobants (1997) compreende a competência como uma resultante de três componentes principais: “saberes” formais que podem ser traduzidos em fatos e regras; “saber-fazer”, que pertence à esfera dos procedimentos empíricos, como as receitas e os conhecimentos tácitos do ofício que se desenvolvem na prática quotidiana de uma profissão ou ocupação; e “saber-ser” compreendido como o saber social ou do senso comum, que mobiliza estratégias e raciocínios complexos, interpretações e visões do mundo.

Apoiando-se nas principais componentes da compreensão de competência na visão de Stroobants - saberes, saber fazer e saber ser - Le Boterf (1994) entende ainda que “a competência não reside nos recursos (saberes, conhecimentos, capacidades, habilidades) a serem mobilizados mas na própria mobilização desses recursos” (LE BOTERF, 1994, p. 16).

Nesse contexto, na visão de Perrenoud (2001), a compreensão de competência pode ser entendida como:

[...] a capacidade de um indivíduo de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas, o que exige a conceituação precisa desses recursos, das relações que devem ser estabelecidas entre eles e da natureza do “saber mobilizar”. Pensar em termos de competência significaria, portanto, pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogia de estrutura (PERRENOUD, 2001, p. 21).

Ainda como adepto da perspectiva francesa, Manfredi (1998) destaca que a noção de competência tem sido utilizada pelas equipes de Recursos Humanos das grandes empresas para construir novos critérios de acesso e permanência no emprego, seu reconhecimento e sua institucionalização. O autor salienta, ainda, as origens da noção de competência como calcada no contexto empresarial, tendo fundamento teórico-epistemológico que tende a tratar competências humanas

desvinculadas das dimensões de tempo e espaço socioculturais, reduzindo-as, não raro, a um rol de aptidões e habilidades genéricas e cambiantes.

No Brasil, na direção da corrente francesa, há de se registrarem estudos de Fleury e Fleury (2000). Para esses autores, as competências deveriam agregar valor social e econômico tanto para os indivíduos quanto para as organizações, na medida em que se direcionam a contribuir para o alcance de objetivos organizacionais comuns e expressam reconhecimento social sobre a capacidade de determinado colaborador (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001; ZARIFIAN, 2001).

Apesar da inexistência de consenso, não apenas quanto às origens mas também quanto ao próprio conceito de competência, alguns pontos comuns em relação a essa noção podem ser identificados (SANT'ANNA, 2002).

Segundo Sant'Anna (2002), o termo competência é comumente apresentado como uma característica ou um conjunto de características – saberes, conhecimentos, aptidões, habilidades – indicados como condição capaz de produzir efeitos de resultados e/ou solução de problemas.

Outro ponto comum dos diversos conceitos contemporâneos de competência é a grande conformidade dessa definição com as demandas advindas dos processos de reestruturação e modernização produtiva (SHIROMA; CAMPOS, 1997).

A partir dessa revisão, vale mencionar a adoção, para fins deste estudo, da compreensão da competência como a capacidade de reunir, integrar, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, práticas e formas de atuar (recursos humanos, ferramentas e competências), a fim de se atingirem resultados esperados.

2.2 Das competências gerenciais às do gerente de projetos

Segundo Cockeril (1994), a noção de competência pode ser caracterizada em função da natureza do papel desempenhado pelos profissionais dentro das organizações em que atuam, possibilitando sua verticalização em, por exemplo, competências técnicas e gerenciais. Competências técnicas são aquelas importantes para profissionais que exerçam atividades técnicas, de assessoramento

ou operacionais, sem o exercício formal da liderança, e competências gerenciais relacionam-se a comportamentos esperados daqueles que desempenham cargos ou funções de supervisão ou direção, ou seja, voltados para a liderança.

Nessa mesma direção, Moscovici (1994) sugere a análise de competências sob as óticas técnica e interpessoal, sendo ambas de fundamental importância para o desenvolvimento humano. Em se tratando, porém, de competências técnicas, os conhecimentos e as técnicas de trabalho propriamente ditos não asseguram um desempenho adequado e de qualidade esperada, uma vez que as características pessoais determinam o comportamento humano dando-lhe cunho altamente diferenciado do funcionamento de uma máquina. Igualmente, competências interpessoais que se referem à habilidade de lidar com outras pessoas de forma adequada às necessidades particulares de cada um e também às exigências da situação assumem papel cada vez mais relevante nas dinâmicas corporativas contemporâneas (MOSCOVICI, 1994).

No âmbito das competências interpessoais, dois componentes assumem destaque: a percepção e a habilidade. A primeira refere-se a uma visão mais acurada da situação interpessoal, enquanto a segunda engloba, dentre outros aspectos, a flexibilidade perceptiva e comportamental que “significa procurar ver vários ângulos ou aspectos da mesma situação e atuar de forma diferenciada, não rotineira, experimentando novas condutas percebidas como alternativas de ação” (MOSCOVICI, 1994, p. 37). Isso posto, a competência interpessoal pode ser vista como resultante de percepção acurada e realística de situações interpessoais e de habilidades específicas comportamentais.

Segundo Katz (1955), ao se passar de níveis inferiores para aqueles mais elevados da organização, há cada vez menos necessidade de habilidades técnicas, mas, ao mesmo tempo, uma demanda cada vez maior por habilidades de natureza conceitual.

Wood e Payne (1998) destacam Boyatzis (1982) como o pioneiro na análise do termo competência no âmbito gerencial, focalizando seu trabalho em “comportamentos observáveis”, baseados em uma visão behaviorista. Seu modelo baseia-se em vinte e um atributos, voltados para a construção de um gestor competente (QUADRO 1), além de prever aspectos psicológicos relacionados a três fatores: motivação, autoimagem e papel social e habilidades.

Metas e Gestão pela Ação	1 - Orientação eficiente 2 - Produtividade 3 - Diagnóstico e uso de conceitos 4 - Preocupação com impactos
Liderança	5 - Autoconfiança 6 - Uso de apresentações orais 7 - Pensamento lógico 8 – Conceitualização
Recursos Humanos	9 - Uso de poder social 10 - Otimismo 11 - Gestão de grupo 12 – Autoavaliação e senso crítico
Direção e Subordinados	13 - Desenvolvimento de outros 14 - Uso de poder unilateral 15 – Espontaneidade
Foco em outros <i>clusters</i>	16 - Autocontrole 17 - Objetividade perceptual 18 - Adaptabilidade 19 - Preocupação com relacionamentos próximos
Conhecimento especializado	20 - Memória 21 – Conhecimento especializado

Quadro 1 - As competências segundo Boyatzis

Fonte: BITENCOURT, 2001. Adaptado.

Nessa mesma direção, Rhinesmith (1993) destaca como competências gerenciais fundamentais a capacidade de gerir a competitividade, a complexidade, a adaptabilidade, as equipes de trabalho, as incertezas cotidianas e o aprendizado sobre si mesmo.

Já Barlett e Ghoshal (1997) identificam três grandes categorias de competências comumente requeridas: as características de personalidades, constituídas por atributos, traços e valores intrínsecos ao caráter e personalidade do indivíduo; atributos de conhecimento, compostos por experiência e discernimento

adquiridos por treinamento e desenvolvimento da carreira; e habilidades especializadas, ligadas aos requisitos específicos do trabalho.

Em se tratando do Brasil, Coda (1999) apresenta um elenco de competências atualmente requeridas aos ocupantes de cargos gerenciais, a partir de estudo realizado em empresa do setor elétrico: visão estratégica do negócio; capacidade de identificar e definir, com clareza e exatidão, objetivos e metas para a equipe e indivíduos, programando as atividades, definindo indicadores de resultados e gerenciando-os com vistas ao alcance dos objetivos esperados; orientação para a qualidade; capacidade de utilizar os ativos intelectuais das pessoas com quem trabalha, identificando potencialidades, bem como as canalizando para o trabalho criativo e desafiador; capacidade gerir conflitos; capacidade de dar *feedback*; e capacidade de utilizar recursos.

Ainda no âmbito nacional, em estudos mais recentes, Fleury e Fleury (2001) caracterizam cada um dos verbos oriundos de seu conceito de competências (“saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades que agreguem valor econômico a organização e valor social ao indivíduo”), conforme Quadro 2.

SABER	Agir	1 - Saber o quê e por que se faz 2 - Saber julgar, escolher, decidir
	Mobilizar	3 - Saber mobilizar recursos diversos (pessoas, financeiros, materiais) criando sinergia entre eles
	Comunicar	4 - Compreender, processar transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros
	Aprender	5 - Trabalhar o conhecimento e a experiência 6 - Rever modelos mentais 7 - Saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento de outros
	Comprometer-se	8 - Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização
	Assumir responsabilidades	9 - Ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido
	Ter visão estratégica	10 - Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

Quadro 2 – Competências gerenciais segundo Fleury e Fleury

Fonte: Sant'Anna, 2002. Adaptado.

Antes de se verticalizar a noção de competência gerencial para a instância da competência gerencial na gestão de projetos, apresenta-se importante a análise da noção de projetos.

Em linhas gerais, um projeto pode ser definido como um esforço temporário empreendido para criar um produto, serviço ou resultado exclusivo. Desse modo, o projeto tem temporalidade intrínseca e conceito único, uma vez que o resultado deve ser, de algum modo, diferente dos outros (CARVALHO; RABECHINI JÚNIOR, 2005, p. 13).

Igualmente, Heldman (2003); Mulcahy (2005) e Kerzner, (2003) definem projeto como temporário, com datas de início e fim definidas (enquanto operações são contínuas); inédito, visando à criação de um produto ou serviço único no

mercado; e com elaboração progressiva, que será detalhada à medida que os trabalhos são desenvolvidos.

A título de exemplo, Russo apresenta uma comparação entre projeto e empreendedorismo corporativo, mais especificamente, ao lançamento de um novo produto no mercado:

[...] o projeto de lançamento desse produto é único, já que tem especificidade própria, mesmo que utilize uma tecnologia conhecida, e a temporalidade condiz com a determinação do início e da data para seu lançamento. Suas melhorias serão objeto de novos projetos, assim como a manutenção e a operação da fábrica para gerar esses produtos são responsabilidade da área operacional e, conseqüentemente, do gerente funcional (RUSSO, 2007).

Alinhados a essa definição, Ferreira e Cavaleiro sustentam, como essência de um projeto, a coordenação e orientação de um grupo de pessoas na busca de um objetivo comum. Assim sendo, projetos poderiam ser caracterizados por:

- a) serem temporários, com início e fim definidos (fim alcançado no momento em que os objetivos do projeto são concluídos ou quando se percebe a inviabilidade de alcance);
- b) produzirem resultados singulares, sendo estes produtos, serviços ou resultados (unicidade);
- c) sua elaboração progressiva, o que significa desenvolver por etapas e continuar por incrementos, devido ao grau de incerteza em determinado momento do projeto. Assim, o desenvolvimento em fases com objetivos previamente definidos incorpora a sedimentação do conhecimento gerado na fase anterior (CARVALHO; RABECHINI JÚNIOR, 2005).

Tomando por base na noção da incerteza mencionada e, unindo tal conceito ao nível de complexidade de um projeto (que está relacionado ao número de disciplinas necessárias a sua execução), Maximiano (1997) categoriza os projetos em quatro grandes grupos, conforme mostra a Figura 1.

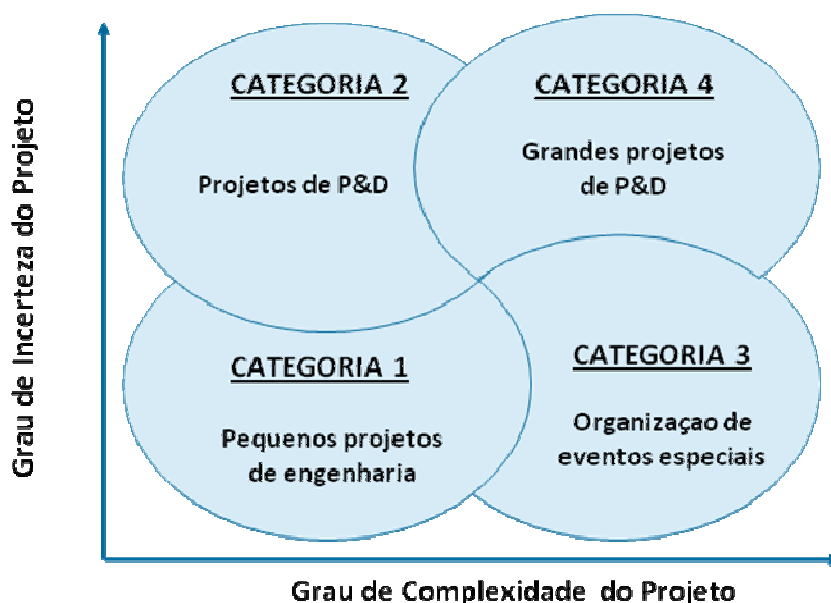


Figura 1 - Categorização de um projeto
Fonte: MAXIMIANO, 1997. Adaptado.

Dessa forma, para Maximiano (1997), quanto menor o grau de incerteza e complexidade, mais próximo o modelo de gestão por projetos se encontra dos modelos de gestão de áreas funcionais.

Uma implicação importante em projetos, portanto, é seu gerenciamento. Dessa forma, outro aspecto relevante a ser apresentado para fins deste estudo é o de gerenciamento de projetos, o qual pode ser entendido como a aplicação de conhecimento, habilidades, ferramentas e técnicas às atividades do projeto a fim de atender a seus requisitos (HELDMAN, 2003; KERZNER, 2003; MULCAHI, 2005).

Nessa mesma linha de raciocínio, Mulcahy (2005) destaca como gestão de projetos a ciência e arte em conjunto, que devem seguir determinados processos preestabelecidos.

Igualmente, para Russo (2007), gerenciamento de projetos, por ser multidisciplinar, engloba a aplicação de conhecimentos, habilidades, ferramentas e técnicas nas atividades executadas e planejadas no projeto, para que seja possível atingir seu objetivo de maneira eficiente.

De forma geral, as “áreas de conhecimento” que abrangem os principais processos, suas ferramentas e técnicas necessárias para o gerenciamento de projetos são: escopo, tempo, custos, qualidade, recursos humanos, comunicações, aquisições, riscos e integração. A seguir, será apresentada uma breve descrição sobre cada uma delas:

a) o gerenciamento do escopo inclui os processos necessários para garantir que o projeto inclua todo o trabalho necessário, e somente ele, para terminar o projeto com sucesso;

b) o gerenciamento de tempo do projeto inclui os processos necessários para realizar o término do projeto no prazo;

c) o gerenciamento de custos do projeto inclui os processos envolvidos em planejamento, estimativa, orçamento e controle de custos, de modo que seja possível terminar o projeto dentro do orçamento aprovado;

d) os processos de gerenciamento da qualidade do projeto incluem todas as atividades da organização executora que determinam as responsabilidades, os objetivos e as políticas de qualidade, de modo que o projeto atenda às necessidades que motivaram sua realização;

e) o gerenciamento de recursos humanos do projeto inclui os processos que organizam e gerenciam a equipe do projeto;

f) o gerenciamento das comunicações do projeto é a área de conhecimento que emprega os processos necessários para garantir geração, coleta, distribuição, armazenamento, recuperação e destinação final das informações sobre o projeto, de forma oportuna e adequada;

g) o gerenciamento de riscos do projeto inclui os processos que tratam da realização de identificação, análise, respostas, monitoramento e controle e planejamento do gerenciamento de riscos em um projeto; a maioria desses processos é atualizada durante todo o projeto;

h) o gerenciamento de aquisições do projeto inclui os processos para comprar ou adquirir os produtos, os serviços ou os resultados necessários de fora da equipe do projeto para realizar o trabalho;

i) o gerenciamento de integração de projetos inclui os processos e as atividades necessárias para identificar, definir, combinar, unificar e coordenar os diversos processos e atividades de gerenciamento de projetos dentro dos grupos de processos e atividades de gerenciamento de projetos.

A partir da análise de diferentes conceitos e definições de projetos e gestão de projetos, constata-se a demanda por diferentes competências, ao longo do tempo.

Entre 1960 e 1985, por exemplo, é possível identificar a relevância de habilidades técnicas comumente consideradas requisitos principais ao

gerenciamento de projetos. Já no período compreendido entre 1985 e 2003, as habilidades comportamentais passam a integrar o grupo de habilidades relevantes (KERZNER, 2003). A capacidade de integração do projeto, por meio da liderança, também ganha importância. Para Cleland (1999, p. 377), [...] liderança do projeto é um processo estratégico e interpessoal, o qual procura influenciar seus participantes para trabalharem na direção de seu propósito. A liderança do projeto ocorre pela interação e não pelo isolamento”. Ainda na visão de Cleland (1999), tal liderança não deveria ser rígida, isto é, com um estilo único e definido por todo o tempo do projeto. O gerente de projetos deveria ser o mais flexível possível, adequando o estilo, por exemplo, autoritário ou democrático, para cada situação.

Meredith e Mantel Jr. (2003) destacam uma diferença crucial entre o gerente funcional e o gerente de projetos: enquanto o primeiro é um supervisor direto, o segundo é um facilitador generalista.

Com tal deslocamento, explícito na ampliação da demanda por novos atributos de competência, não apenas, portanto, relativos à dimensão técnica, um novo papel passa a ser esperado do gestor de projetos, o qual deixa de ser apenas orientado ao acompanhamento de gráficos e tabelas, incorporando maior preocupação quanto à busca por novas oportunidades de negócios capazes de resultados organizacionais mais efetivos (RUSSO, 2007).

Sob essa perspectiva, o projeto deve estar alinhado aos principais objetivos da organização e seu gestor possuir conhecimentos, habilidades e atitudes cada vez mais amplos e sofisticados. Russo (2007) apresenta como características mais reiteradamente enfatizadas como importantes ao desempenho da função de gerente de projetos: competência técnica, comunicação, liderança, gerenciamento de conflito, negociação, organização, planejamento, construção de relacionamento, construção de equipes.

O Quadro 3 apresenta uma síntese de competências requeridas a ocupantes da função de gerentes de projetos mais recorrentes na literatura sobre o tema, conforme Russo (2007).

(continua)

Dimensão	Competência	Quant. Citações	Autores que citaram a competência
Competência técnica administrativa	Competência administrativa	3	Dinsmore, 1992; Kerzner, 2001; Meredith e Mantel Jr., 2003
	Competência Técnica	5	Archibald, 2003; Dinsmore, 1992; Kerzner, 2001; Meredith e Mantel Jr., 2003; Rabechini Jr., Carvalho e Gelamo, 2005
	Conhecimento da tecnologia	3	Archibald, 2003; Crawford e Cabanis-Brewin, 2006; Dinsmore, 1992
	Conhecimento do projeto	3	Archibald, 2003; Crawford e Cabanis-Brewin, 2006; Dinsmore, 1992
Comunicação	Comunicação	6	Archibald, 2003; Crawford e Cabanis-Brewin, 2006; Dinsmore, 1992; Heldman, 2003; Rabechini Jr., Carvalho e Gelamo 2005; Verma, 1996
Consciência organizacional	Comprometimento organizacional	2	Dinsmore, 1992; PMI, 2002
	Consciência organizacional	2	Dinsmore, 1992; PMI, 2002
	Sensibilidade política	2	Meredith e Mantel Jr., 2003; Verma, 1996
Gerenciamento de estresse	Gerenciamento de estresse	2	Meredith e Mantel Jr., 2003; Verma, 1996
Liderança	Impacto e influência	3	Heldman, 2003; PMI, 2002; Verma, 1996
	Liderança	9	Archibald, 2003; Crawford e Cabanis-Brewin, 2006; Dinsmore, 1992; Heldman, 2003; Kerzner, 2001; Meredith e Mantel Jr., 2003; PMI, 2002; Rabechini Jr., Carvalho e Gelamo, 2005; Verma, 1996
Mensuração de risco	Mensuração de risco	2	Cohen e Graham, 2002; Dinsmore, 1992
Negociação	Gerenciamento de conflito	5	Dinsmore, 1992; Kerzner, 2001; Meredith e Mantel Jr., 2003; Rabechini Jr., Carvalho e Gelamo, 2005; Verma, 1996
	Negociação	4	Crawford e Cabanis-Brewin, 2006; Heldman, 2003; Rabechini Jr., Carvalho e Gelamo, 2005; Verma, 1996
Organização	Organização	3	Archibald, 2003; Heldman, 2003; Kerzner, 2001
Orientação à realização	Busca por informação	1	PMI, 2002
	Iniciativa	2	Archibald, 2003; PMI, 2002
	Orientação à realização	2	Crawford e Cabanis-Brewin, 2006; PMI, 2002
	Preocupação com ordem	1	PMI, 2002
	Solução de problemas	3	Archibald, 2003; Crawford e Cabanis-Brewin, 2006; Heldman, 2003
Orientação ao serviço de clientes	Orientação ao serviço de clientes	2	PMI, 2002; Rabechini Jr., Carvalho e Gelamo, 2005
Planejamento	Elaboração de orçamento	1	Heldman, 2003
	Habilidade em planejamento e controle	1	Archibald, 2003
	Planejamento	3	Dinsmore, 1992; Heldman, 2003; Kerzner, 2001
Relacionamento humano	Construção de relacionamento	3	Dinsmore, 1992; PMI, 2002; Rabechini Jr., Carvalho e Gelamo, 2005
	Desenvolvimento de outros	1	PMI, 2002
	Empatia	1	PMI, 2002
	Gerenciamento de recursos humanos	1	Heldman, 2003
	Relacionamento humano	2	Heldman, 2003; Rabechini Jr., Carvalho e Gelamo, 2005

(Conclusão)

Trabalho em equipe	Alocação de Recursos	1	Kerzner, 2001
	Construção de equipes	3	Dinsmore, 1992; Heldman, 2003; Kerzner, 2001
	Cooperação e espírito de equipe	1	PMI, 2002
Tratamento do projeto como negócio	Desenvolvimento de nossos negócios	1	Dinsmore, 1992
	Empreendedorismo	1	Kerzner, 2001
	Tratamento do projeto como negócio	2	Cohen e Graham, 2002; Dinsmore, 1992
	Visão externa (mercados, grupos e pessoas).	2	Cohen e Graham, 2002; Dinsmore, 1992
Habilidades pessoais	Autoconfiança	2	Crawford e Cabanis-Brewin, 2006; PMI, 2002
	Autocontrole	2	Crawford e Cabanis-Brewin, 2006; PMI, 2002
	Flexibilidade	2	Archibald, 2003; PMI, 2002
	Motivação	1	Verma, 1996

Quadro 3 - Competências do gerente de projetos**Fonte: RUSSO, 2007.**

Tomando por base a revisão de literatura procedida, foram utilizados, para fins deste estudo, os atributos de competências mais reiteradamente apontadas como mais requeridas a gestores de projetos, a saber: visão sistêmica, domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função, conhecimento de metodologias de gestão de projetos, capacidade de comunicação, capacidade de se comprometer com os objetivos da organização, capacidade de gerenciar o estresse, capacidade de liderar, capacidade de lidar com riscos, capacidade de gerenciar conflitos, capacidade de negociação, capacidade de solucionar problemas no dia-a-dia do projeto, capacidade de entendimento das necessidades do cliente (foco no cliente), capacidade de planejamento, capacidade de relacionamento interpessoal, capacidade de desenvolver a equipe do projeto, capacidade de gerenciar os recursos do projeto, capacidade empreendedora, autocontrole diante de situações difíceis, capacidade de sensibilizar outros no projeto, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de lidar com situações novas e inusitadas, capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades, capacidade de inovação, iniciativa de ação e decisão, capacidade de gerar resultados efetivos.

Isso posto, apresenta-se, na seção, a seguir, revisão de literatura sobre as práticas de desenvolvimento de competências, a qual, igualmente, servirá de base

para a mensuração das formas de desenvolvimento de competências junto às unidades-alvo deste estudo.

2.3 Práticas de desenvolvimento de competências

Conforme destaca Gonçalves (1997), armas convencionais e toda a experiência reunida em gestão têm se mostrado insuficientes às demandas impostas pelo atual ambiente vivenciado pelas organizações. Dessa maneira, esse autor propõe que as organizações devem ser processualmente orientadas e focadas em seus clientes, devem ser ágeis e enxutas e suas tarefas devem pressupor, por parte de quem as executa, amplo conhecimento do negócio, autonomia, responsabilidade e habilidades para a tomada de decisões em ambientes cada vez mais complexos. Isso requer, por conseguinte, uma revisão completa dos modelos tradicionais de empresa, tanto do ponto de vista estrutural quanto da gestão do negócio e do trabalho (GONÇALVES, 1997).

Diante disso, um novo conjunto de princípios de organização passa a ser indicado, e tais princípios são calcados na comunicação ponta a ponta, na avaliação de desempenho por resultados, na definição de fronteiras organizacionais orgânicas, na organização do trabalho em times de projetos levando à alocação dinâmica de recursos (SANT'ANNA, 2002).

Isso posto, na medida em que a organização do trabalho é descentralizada e as tarefas de trabalho integradas horizontalmente passam a ser características essenciais dos novos conceitos de produção, exige-se, por conseguinte, um perfil de trabalhador que disponha de novas características, como comportamento independente na solução de problemas, capacidade de trabalho em grupo e de pensar e agir em sistemas interligados (SANT'ANNA, 2002; KILIMNIK et al., 2003).

Nessa linha, Markert (2000) salienta uma tendência quanto à ampliação do espaço de ação dos trabalhadores, ganhando importância as qualificações intelectuais e sociais. O autor destaca ainda tendências quanto a processos de modernização organizacional que favorecem o desenvolvimento de estruturas de trabalho de elevado potencial de ação subjetiva, o que tende a se traduzir na

“procura de um trabalho com mais significado, mais comunicativo, responsável e qualificante” (MARKERT, 2000, p.54).

Fleury e Fleury (1995) observam ainda certo direcionamento na busca por novas formas organizacionais, como atualização de políticas de recursos humanos que visam, entre outros, a sustentar e impulsionar a aprendizagem e a inovação, tais como a crescente importância atribuída à avaliação do desempenho e da competência individual para o desenho da carreira e dos sistemas de remuneração; os investimentos maciços em programas de treinamento visando, principalmente, a melhorias nos sistemas de qualidade e produtividade; a ênfase nos programas comportamentais; e o estabelecimento de estratégias participativas, como caixas de sugestões e participação nos resultados da organização.

Nesse contexto, visando a orientar esforços para captar, planejar, desenvolver e avaliar as competências necessárias nos diferentes níveis da organização (individual, grupal e organizacional), diversas têm sido as empresas que vêm adotando modelos de gestão baseados no conceito de competências (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Segundo Brandão e Guimarães (2001), a gestão por competências representa um processo contínuo cuja etapa inicial se baseia na formulação da estratégia da organização, em que são definidas a missão, a visão, os valores e os macro-objetivos que a compõem.

As etapas subsequentes envolvem a identificação das competências organizacionais necessárias à concretização de seus objetivos, assim como os indicadores de desempenho organizacionais, que subsidiariam um diagnóstico das competências profissionais. Como resultado seria possível identificar a lacuna existente entre as competências necessárias para o alcance dos objetivos estratégicos e as competências disponíveis internamente na organização.

A Figura 2 ilustra as etapas desse modelo de gestão.

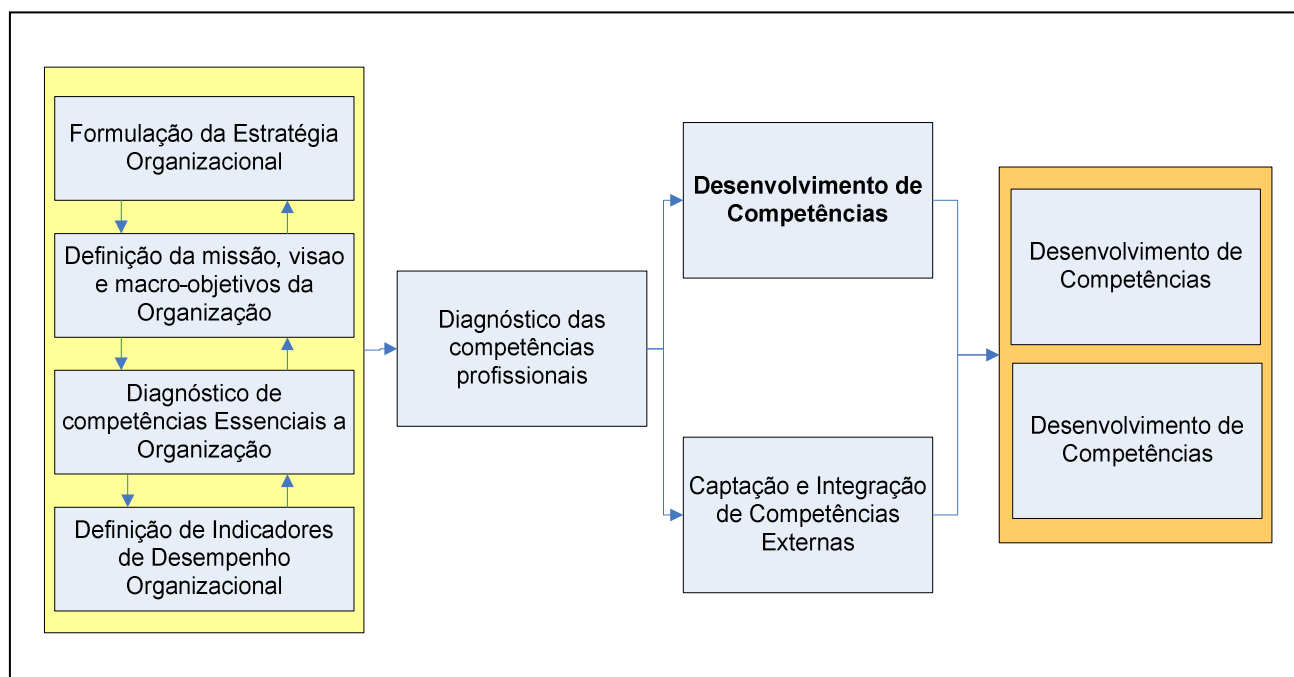


Figura 2 - Modelo de gestão por competências
Fonte: BITENCOURT, 2005. Adaptado.

Tal diagnóstico de competências, por sua vez, é base para tomadas de decisões de investimento no desenvolvimento e na capacitação de competências. Em detalhes, tem-se o desenvolvimento referindo-se ao aprimoramento das competências internas disponíveis na organização, podendo ele estar tanto no nível individual – por meio da aprendizagem – quanto no nível organizacional – por intermédio de investimentos. Já a capacitação diz respeito à seleção de competências externas e sua integração ao ambiente organizacional, por meio, por exemplo, de alianças estratégicas.

Nessa mesma linha de raciocínio, Comini, Konuma e Santos (2007) destacam o ambiente turbulento atual das organizações, em que as pessoas passam a enfrentar um contexto organizacional cada vez mais complexo que exige o aumento da qualificação, constante atualização de seu nível de informação além de demandar a mobilização desses conhecimentos, habilidades e outras aptidões, em entregas constituindo-se assim novas competências.

Cabe salientar, no entanto, que, apesar da difusão recente de modelos de gestão baseados em competência, o desenvolvimento profissional esteve associado, historicamente, a ações formais de treinamento, não raras vezes episódicas e separadas do contexto no qual os resultados organizacionais são obtidos (JUNQUEIRA, 2000).

Assim, conforme relata Freitas (2002), concepções tradicionais de programas de formação adotam como referência a construção de grades de treinamento para promover o desenvolvimento profissional. Tais grades muitas vezes representam conjuntos de ações de aprendizagem que devem ser submetidas, com orientação de obrigatoriedade, a todos os empregados que desempenham certa função ou que aspiram a novas posições.

Concomitantemente, em face das demandas por diferentes “fontes de vantagem competitiva” (HAMEL; PRAHALAD, 1995), percebe-se a crescente necessidade de envolvimento e desenvolvimento dos elementos humanos das organizações, visando às mudanças requeridas. Práticas de treinamento e desenvolvimento tradicionais, porém, parecem aquém de respostas a tais demandas (FREITAS, 2002).

Sandberg e Dall’Alba (1996) destacam que o desenvolvimento de competências deve ser compreendido com base nas práticas organizacionais, focalizando sua análise no enriquecimento de experiências e vivências, ou seja, o “desenvolvimento de competências envolve a mudança na estrutura e no significado das práticas de trabalho” (SANDBERG; DALL’ALBA, 1996, p. 411). Para esses autores, as três visões que envolvem a identificação e a construção de atributos de competências são:

- a) orientação para o trabalhador: como ponto de partida, possui a definição de conhecimentos, habilidades e atitudes que tem como base os requisitos individuais dos trabalhadores para se desenvolverem as devidas atividades;
- b) orientação para o trabalho: em primeiro lugar é realizada uma análise das atividades envolvidas na tarefa e, tendo como base essa compreensão, constroem-se os atributos de competência requeridos para o desenvolvimento de tais tarefas/atividades;
- c) combinação das abordagens anteriores: consideram-se ambas as visões, tanto os atributos dos trabalhadores quanto as características do trabalho que está sendo avaliado.

Já Swieringa e Wierdsma (1992) apresentam maior destaque para as regras, *insights* e princípios visando ao desenvolvimento de competências e à formação do comportamento organizacional. Em suma, a organização consiste em uma combinação de regras, que formulam o que se deve fazer, o que é permitido; de *insights*, que representam o que se sabe e se entende (influência indireta); e de

princípios que representam os valores, ou seja, aquilo que se é e o que se deseja ser.

Argyris (1992), por sua vez, ressalta a importância de se tratar o desenvolvimento de competências nas práticas observadas no ambiente de trabalho visando ao desenvolvimento de potencial individual. Nesse contexto, esse autor destaca a importância de repensar o processo de desenvolvimento de competências a partir, por exemplo, da “valorização” do erro, capaz de gerar oportunidades de desenvolvimento a partir da causa que o gerou e não simplesmente por meio do tratamento dos sintomas, evitando tomar ações automáticas, sem o devido questionamento do “por quê”.

Justamente na busca pela concepção de estratégias de aprendizagem que consideram o indivíduo como parte de um contexto mas amplo, o conceito de trilhas de aprendizagem apresenta a ideia de caminhos alternativos e flexíveis para a promoção do desenvolvimento de competências. Por essa técnica, cada um escolhe seu próprio caminho a partir de suas conveniências, necessidades, ponto de partida e de chegada almejados, integrando, em seu planejamento de carreira, as expectativas da organização ao desempenho esperado. E ainda, como aprender faz emergir novas necessidades, cada ponto de chegada representaria, ao mesmo tempo, novo ponto de partida (LE BOTERF, 1999; FREITAS, 2002; FREITAS; BRANDÃO, 2005).

Por outro lado, baseado no desenvolvimento das Cinco Disciplinas (domínio pessoal, modelos mentais, aprendizagem em equipe, visão compartilhada e raciocínio sistêmico), Senge (1990), de forma indireta, trata o *desenvolvimento de competências*, considerando os seguintes domínios:

- a) Domínio Pessoal: interpretado como uma necessidade de desenvolver as pessoas tendo como base o autoconhecimento;
- b) Modelos Mentais: referem-se à reflexão em ação, em que se questionam as práticas usuais observadas nas rotinas de trabalho, procurando agregar valor às atividades da empresa a partir de uma postura mais crítica e criativa.
- c) Aprendizagem em Equipe: retoma a importância da interação como um processo de desenvolvimento de competências coletivas e individuais;
- d) Visão Compartilhada: aponta para a necessidade de se fazerem construções a partir das especificidades de cada organização, remete à visão limitada acerca da competência como uma lista de atributos;

- e) Raciocínio Sistêmico: destaca a importância da visão processual em contraste à visão de evento baseada em treinamentos formais para o desenvolvimento e formação de gestores.

No âmbito das competências gerenciais, Antonello (2004) destaca que o desenvolvimento de competências requer, além de uma escolha seguida de transformação interior, uma *performance* externa modificada. Calcado nisso, o autor defende métodos de aprendizagem autodirigidos, cujos princípios básicos assumem que os gestores devem reconhecer a necessidade de desenvolverem a si próprios e estarem dispostos a aprender.

Dessa maneira, Antonello (2004) propõe doze formas de aprendizagem que aglutinam processos formais e informais e propiciam o desenvolvimento de competências, a saber:

- a) Experiência anterior e transferência extraprofissional: transferência de aprendizagem de ocupação anterior e da aprendizagem fora do trabalho, seja lazer, *hobby*, seja trabalho voluntário;
- b) Experiência: lidar com situações complexas; ter experiências amplas que requerem diferentes habilidades e compreensão global;
- c) Reflexão: reflexão sobre a ação (após atividade ou evento); reflexão na ação (durante uma atividade ou evento); reflexão em grupo; refletir sobre como os outros fazem as coisas; ser questionado ou questionar a si mesmo; análise de fracassos e erros;
- d) Autoanálise: refere-se à autoavaliação e ao autoconhecimento;
- e) Observação: estruturada e crítica de outros, informal e utilização de referências;
- f) *Feedback*: oriundo de sua equipe de trabalho, pares, clientes ou outros profissionais;
- g) Mudança de perspectiva: transferência/troca de trabalho, trabalhar com pessoas de áreas diferentes;
- h) Mentoria e tutoria: ser assistido por um Mentor ou exercer o papel de Mentor;
- i) Interação e colaboração: trabalho em grupo/equipe, *networking*; aprendizagem obtida de clientes;
- j) Cursos/treinamentos no trabalho: rotação de funções, programa de *trainee*;
- k) Informal: baseada na prática, comunidades de prática, interação com colegas em espaços dos cursos formais;

- I) Teoria e prática: aprendizagem pela articulação entre teoria e prática, por meio de artigos/relatórios; conferências, trabalhos de cursos formais, trabalhos de conclusão.

Vale destacar, ainda, a importância de se mesclarem procedimentos formais e informais para o desenvolvimento de competências organizacionais e gerenciais, e as organizações mais eficientes são apontadas pela literatura como aquelas que integram tanto práticas formais quanto informais de controle (SENGE, 1990; SITKIM, 2000; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; ANTONELLO, 2004).

Lyles (1999) diferencia dois níveis de aprendizagem e desenvolvimento de competências. O primeiro é denominado pelo autor como conhecimento de nível mais baixo, ou conhecimento explícito, sendo resultante de rotinas e repetições, ou seja, de conhecimentos que podem ser explicados e codificados. O conhecimento de alto nível envolveria a revisão de crenças e normas, resultando em novas fontes de referência e habilidades, podendo chegar ao ponto de se requerer desaprender ações/técnicas que já surtiram efeito no passado, porém não mais têm razão de ser.

Na visão de Kolb (1997), o efetivo aprendizado tem por base o desenvolvimento de quatro habilidades básicas: experiência concreta, em que os indivíduos devem ser capazes de se envolverem em novas experiências; observação e reflexão, sob diferentes ângulos de experiências vividas; conceituação abstrata, que busca a criação de conceitos e generalizações a partir da observação; a experimentação ativa que prega a utilização de tais teorias na tomada de decisões e solução de problemas. A Figura 3 ilustra o ciclo de aprendizagem vivencial proposto por Kolb (1997).

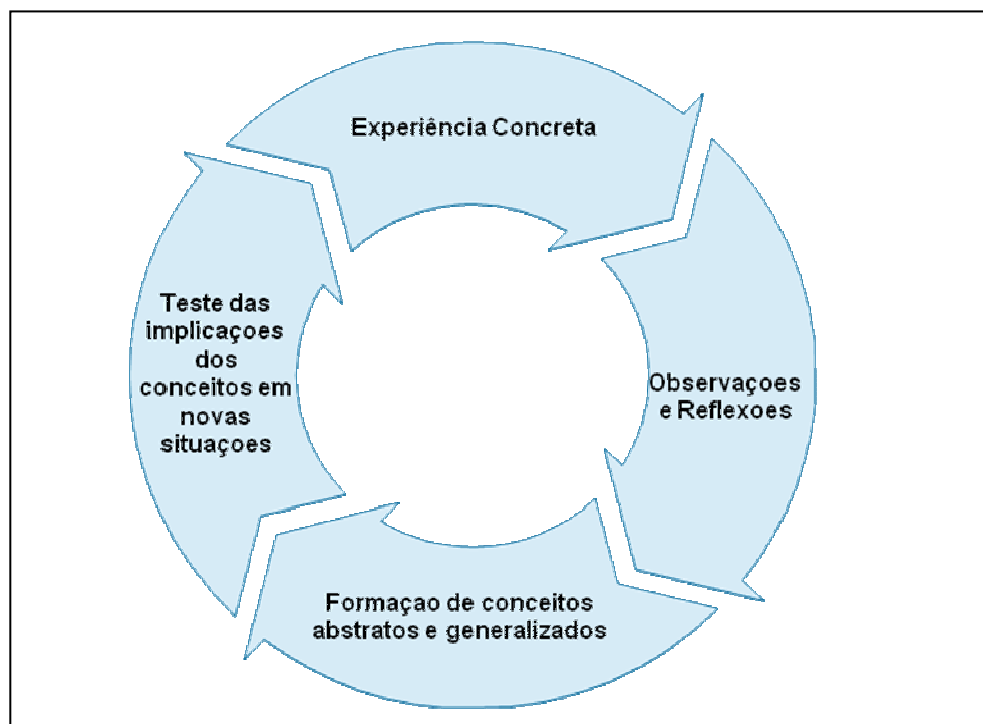


Figura 3 – Modelo de aprendizagem vivencial de Kolb
Fonte: BITENCOURT, 2001. Adaptado.

Swieringa e Wierdsma (1992) contribuem para essa reflexão destacando três dimensões principais para o desenvolvimento de competências: saber, saber fazer e saber agir. Os autores ressaltam ainda que tais dimensões são inter-relacionadas sendo necessárias análises de múltiplas dimensões que se referem ao indivíduo, ao grupo e à organização (uma vez que os conceitos podem ser amplamente analisados sob os diferentes prismas citados).

Corroborando tais ideias, Ruas (2001) detalha três dimensões para o desenvolvimento de competências:

- a) o “saber” refere-se ao conhecimento propriamente dito e implica os questionamentos e esforços voltados à informação que possam agregar valor ao trabalho. Dessa maneira, o conhecimento é aquilo que se deve saber para desenvolver, com qualidade, aquilo que lhe é atribuído. A título de exemplo, tem-se o conhecimento acerca das ferramentas de qualidade, de sistemas de custos, de segmentação de mercados, de atendimento aos clientes, de sistematização e organização das informações;
- b) o “saber fazer” refere-se diretamente às habilidades e centraliza-se no desenvolvimento de práticas e consciência da ação tomada. As habilidades dizem respeito àquilo que se deve ter conhecimento para se obter um bom desempenho (habilidade para motivar, orientar e liderar uma equipe em torno

de metas e objetivos, habilidade para negociar com clientes, com fornecedores e clientes internos, habilidade para planejar, para avaliar desempenhos);

- c) o “saber agir” refere-se a atitudes e busca de comportamentos mais condizentes com a realidade desejada. É o momento em que se tem a união entre o discurso e a ação. Deve-se saber agir para poder empregar adequadamente os conhecimentos e as habilidades (iniciativa e empreendedorismo, confiabilidade, espírito inovador, flexibilidade para considerar opiniões diferentes das suas, flexibilidade para reconhecer erros, disposição para aprender, persistência).

Collins (2002) destaca, ainda, a efetividade dos processos de diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação de ações voltadas para a qualificação de gestores como objeto de uma gama de estudos em psicologia organizacional.

Tanto no ambiente acadêmico, quanto organizacional, Garavan, Bamicle e O’Suilleabhain (1999) destacam o desenvolvimento gerencial como objeto de um amplo debate, havendo evidências de consideráveis investimentos em ações dessa natureza pelas organizações.

De forma similar, Moraes, Silva e Cunha (2004) afirmam que os ocupantes de funções gerenciais precisam aprender rapidamente, de modo a lidar com necessidades de mudanças súbitas, principalmente diante de um mundo em constante mudança.

Ruas (2005), por sua vez, destaca o clima de mudança como responsável pela disseminação de programas de educação continuada para executivos, além da crescente preocupação com a efetividade em garantir a aquisição de competências gerenciais atuais.

Considerando-se os aspectos práticos da gerência, destaca-se a importância de se considerar a existência de uma face de imprevisibilidade e de interação humana, que atribui ao gerente características do intuitivo e do espontâneo. Isso posto, o aprendizado sobre gestão para formar gestores não deveria limitar-se ao domínio de técnicas administrativas, na medida em que os especialistas, ao contrário daqueles que possuem capacidade gerencial (competência), são fáceis de serem encontrados no mercado de trabalho (MOTTA, 1997).

Já Meinicke e Silva (2007) discorrem a respeito do confronto e da imersão em situações desconhecidas, diariamente vivenciados por gerentes, como um

importante fator para se ganhar experiência e, conseqüentemente, compreender o medo existente no desempenho da função gerencial. Assim, o nível de experiência gerencial depende da maneira como ele direciona sua energia e de como estrutura sua atenção diante dos objetivos e desafios presentes em sua vida. Depende, ainda, de como religa a sensação à intuição, o sentimento ao pensamento, o intelecto ao espírito, no desenvolvimento de uma atividade física ou mental (DEWEY, 1979; MEINICKE; SILVA, 2007).

Autores como Wenger (2001) e Revans (1982), por seu turno, apontam a troca de experiências como uma poderosa ferramenta para viabilizar a aprendizagem individual, dando luz a aspectos relacionados à aprendizagem informal que ocorre por meio da prática (COMINI; KONUMA; SANTOS, 2007).

Delors (1996) introduz, também, o conceito de “educação ao longo de toda a vida” como estratégia fundamental, tanto para o desenvolvimento de indivíduos, quanto para as organizações. Dessa maneira, a educação permanente deve constituir uma construção contínua do ser humano, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua faculdade de julgar e agir. Para o autor, a vida profissional e social oferece múltiplas oportunidades de aprendizagem bem como de atuação.

Em consonância com o conceito de “educação ao longo de toda a vida”, Le Boterf (1999) apresenta o conceito de navegação profissional, visando explicar o processo de aquisição de novas aprendizagens e de profissionalização ao longo da vida.

Para o autor, a navegação profissional possui diversos pressupostos como, por exemplo, o ato voluntário da aprendizagem; as definições do ponto de partida e de chegada e as competências que se deseja adquirir; o “mapa de oportunidades” colocado à disposição dos navegadores, não limitado a situações de treinamento e devidamente acompanhado pelas partes interessadas.

Assim, para implementação da navegação profissional, o autor sugere a criação do mapa de oportunidades de desenvolvimento profissional, que pode ser adaptado a diversas situações e valorizadas como promotoras de aprendizagem no mundo organizacional. Essas opções de aprendizagem podem ser de três tipos, como descritas no Quadro 4:

TIPO 1	TIPO 2	TIPO 3
Situações cuja finalidade principal e tradicional é o treinamento	Situações criadas para serem formadoras, mas que não são consideradas treinamento	Situações de trabalho que podem se tornar oportunidades de desenvolvimento
Cursos presenciais dentro ou fora da empresa	Consultas a especialistas	Concepção de novos equipamentos e processos
Cursos à distância (<i>on-line</i>)	Intercâmbio de práticas	Redação de obras ou artigos
Seminários	Realização de projetos com defesa diante de uma banca	Realização de missões específicas (auditoria ou avaliação)
Viagens de estudo	Acompanhamento por tutor	Condução de projetos
Substituição temporária de um superior hierárquico	Trabalho em parceria com consultores externos	Exercício da função de tutor
Condução de grupo de trabalho	Participação em reuniões profissionais externas	Trabalho temporário em outro posto de trabalho
Rodízio de funções	Criação de manuais pedagógicos	Alternância entre funções operacionais e gerenciais
Leitura de livros, manuais e rotinas	Jantares de trabalho	-

Quadro 4 - Tipos de opções de Aprendizagem

Fonte: LE BOTERF, 1999. Adaptado.

Tomando por base a revisão de literatura procedida, foi utilizado, para análise do desenvolvimento de competências junto aos profissionais-alvo deste estudo, o mapa de oportunidades de desenvolvimento de competências gerenciais, conforme sugerido por Le Boterf (1999), cujas práticas se apresentaram aderentes à proposta e à realidade da empresa de consultoria, objeto deste estudo

Tais práticas de desenvolvimento de competências são: cursos presenciais dentro da empresa, cursos presenciais fora da empresa, cursos à distância (*on-line*), seminários, viagens de estudos, substituição temporária de superior hierárquico, atuação em projetos de diferentes segmentos, alternância de funções (*job rotation*) dentro da organização, leitura de livros, manuais e rotinas, intercâmbio de experiências dentro da organização, acompanhamento por *coach* ou tutor, trabalho em parceria com consultores internos, trabalho em parceria com consultores externos, desenvolvimento de manuais e documentos para treinamento, desenvolvimento de metodologias e processos, realização de auditoria em projetos, atuação como *coach* ou tutor, trabalho temporário em outra organização (por exemplo, projetos em clientes), “estágio interno” em outras equipes de projetos, atuação como instrutor em treinamentos internos, e transferência para outra unidade da empresa geograficamente distinta (por exemplo, em outro estado ou país).

No Capítulo 3, a seguir, será apresentada a metodologia utilizada na realização da pesquisa que subsidiou seus resultados.

3 METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo principal apresentar as características básicas da pesquisa que embasou os resultados deste estudo e respectivas escalas de mensuração adotadas.

Além disso, serão apresentados o público-alvo, os instrumentos, as estratégias e as técnicas empregadas para a coleta de dados, assim como os procedimentos utilizados para o tratamento dos dados obtidos.

3.1 Características básicas da pesquisa

A pesquisa que subsidiou os resultados deste estudo pode ser caracterizada, com base na terminologia de Silva e Menezes (2000, p. 21-22), como descritiva e de natureza aplicada, conduzida por meio de abordagem quantitativa.

Os dados foram analisados quantitativamente, baseando-se em levantamento de campo transversal (RICAHRDSON, 1999, p. 48). Compreende-se essa abordagem como a estratégia mais adequada para o presente estudo, na medida em que se visa responder a questões sobre distribuição das variáveis e relações entre as características dos públicos pesquisados (SELLTIZ et al., 1987, p. 49; YIN, 2005, p. 24).

Quanto a seus objetivos, a pesquisa pode ser definida como de caráter descritivo (SILVA; MENEZES, 2000, p. 21), uma vez que se propõe, em conformidade com a caracterização de levantamentos dessa natureza desenvolvida por Kerlinger (1980, p. 171), a “determinar a incidência e distribuição das características e opiniões de populações de pessoas, obtendo e estudando as características e opiniões de amostras pequenas e presumivelmente representativas de tais populações”.

Desse modo, buscou-se identificar a forma de ocorrência da distribuição das características (RICHARDSON, 1999, p. 146) de gerentes de projetos, ocupantes de diferentes cargos em uma das unidades de empresa global de consultoria, visando identificar e estabelecer relações e associações entre as competências mais

significativas a esses profissionais, assim como práticas de desenvolvimento de tais competências.

Assim sendo, o estudo apresenta também características de uma pesquisa comparativa, ao ter como um de seus objetivos investigar a existência de diferenças entre as percepções dos ocupantes da função de gerenciamento de projetos pesquisados, em diferentes níveis hierárquicos da instituição, no que tange às competências mais significativas assim como formas de seu desenvolvimento.

Vale ressaltar que, pelas próprias características do presente estudo, generalizações para universos maiores não são factíveis.

3.2 Público-alvo

Quanto ao público-alvo, a pesquisa pode ser classificada como censitária (GREENWOOD, 1973; YIN, 1981; EISENHARDT, 1989), uma vez que consistiu em analisar a totalidade dos profissionais atuantes na função de gestores de projetos da unidade da empresa de consultoria pesquisada.

Vale salientar que a unidade-alvo do estudo localiza-se no Brasil, mais especificamente na cidade de Belo Horizonte – MG, compreendendo 191 profissionais voltados para as atividades de gestão de projetos, divididas em 3 sócios-diretores, 10 gerentes seniores, 51 gerentes plenos e 127 consultores. Adicionalmente, foi entrevistado o profissional de área de RH responsável pela unidade.

A opção pela pesquisa junto a esses quatro grupos funcionais da empresa de consultoria deu-se em função do próprio objetivo deste estudo, que foi o de determinar, na visão dos ocupantes da função de gerenciamento de projetos, quais competências lhes apresentam como mais significativas para o exercício de suas funções, bem como que práticas se constituem como mais relevantes para o desenvolvimento de tais conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos. A Tabela 1 apresenta a caracterização do público-alvo do estudo.

Tabela 1
População do estudo

Grupo funcional	População
Sócio-diretor	3
Gerente sênior	10
Gerente	51
Consultor	127
Total	191

Fonte: Empresa de consultoria, alvo deste estudo.

A seguir, apresenta-se breve descrição dos grupos funcionais pesquisados.

Partindo da graduação de cargos de consultoria adotada pela empresa objeto deste estudo, o consultor tem como principais papéis e responsabilidades proporcionar contribuição técnica à equipe na qual se insere, visando ao desenvolvimento dos demais profissionais com que atua, desenvolver relacionamento estratégico com empresas com as quais possui contato, além de estruturar as próprias atividades e as da equipe, com vistas a elevar a produtividade ou minimizar atrasos de cronograma e retrabalhos.

Seguindo em sua pirâmide hierárquica, o gerente tem como principais responsabilidades o atendimento às principais metas do projeto de acordo com o nível de serviço previamente acordado com o cliente, além das metas de produtividade individual de sua equipe, não deixando, em segundo plano, a contribuição para a construção de um ambiente de trabalho positivo. Também como atribuições dos gerentes destaca-se a melhoria de processos e serviços prestados ao cliente e sua atuação na geração de novas oportunidades de negócios.

O próximo grupo funcional na escala hierárquica é o gerente sênior, o qual assim como o gerente, possui responsabilidades relacionadas ao projeto em si, como atendimento às metas, administração dos contratos junto aos clientes, visando ao bom relacionamento com estes, bem como o desenvolvimento de sua equipe. Adicionalmente, suas atribuições incorporam metas associadas ao negócio, como geração de novas oportunidades, manutenção de talentos na organização e suporte para o alcance de metas, tanto de sua equipe quanto da divisão de negócios a que se vincula.

Por fim, o sócio-diretor, apesar de possuir funções mais voltadas ao negócio como um todo, muitas vezes encontra-se envolvido diretamente nos projetos, com o

propósito principal de assegurar o relacionamento com o cliente e o desenvolvimento das equipes de consultoria de sua unidade.

Cabe reiterar que a opção pela pesquisa junto a esses quatro públicos se dá pelo fato de o modelo de competência corporativo se orientar a esses níveis de carreira, os quais compreendem, em diferentes graus, atividades de gerenciamento de equipes e pessoas. Desse modo, espera-se ter uma visão mais ampla das competências requeridas e formas de seu desenvolvimento, segundo a percepção desses diferentes atores, com envolvimento na função de gerentes/líderes de projetos, da consultoria pesquisada.

A Figura 4 ilustra a pirâmide hierárquica da instituição, com destaque para os grupos funcionais foco do presente estudo.

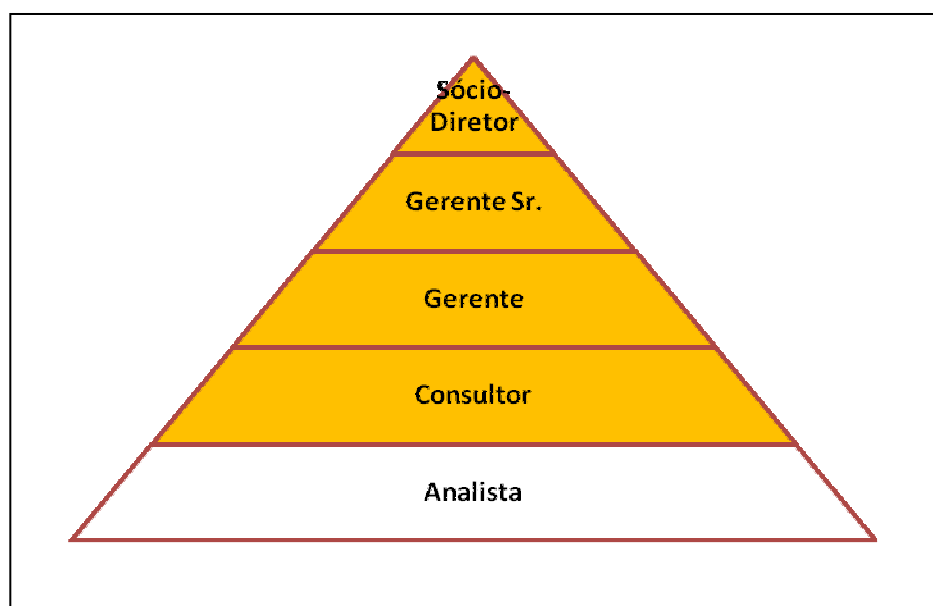


Figura 4 - Pirâmide hierárquica da empresa de consultoria
Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, são apresentados detalhes a respeito da coleta de dados junto ao público pesquisado.

3.3 Coleta de dados

Nesta seção são apresentados o instrumento e a estratégia de coleta de dados adotada. Para tal, a seção foi organizada segundo três subseções, visando a melhor organização dos itens abordados.

3.3.1 *Instrumento de coleta de dados*

Como instrumento básico de coleta de dados foi utilizado o questionário. Neste caso específico, composto, basicamente, por questões medidas por meio de escalas do tipo Likert, de dez pontos.

A opção pela utilização do questionário como instrumento de coleta de dados deveu-se ao fato de este se adequar perfeitamente aos objetivos especificados para este estudo, poder ser aplicado, simultaneamente, a um grande número de pessoas em diferentes localizações geográficas, gerar respostas mais fáceis de serem comparadas e assegurar certa uniformidade de uma situação de mensuração para outra (SELLTIZ et al. 1987).

Previamente à aplicação do questionário, este foi submetido a processo de validação, em forma e conteúdo, por meio da realização de pré-teste. Segundo Easterby-Smith, Thorpe e Lowe (1991), tal artifício revela-se significativo na medida em que permite verificar, *a priori*, se as questões elaboradas são compreensíveis, se a duração prevista para a resposta do questionário é adequada e se a sequência das questões está bem delineada.

Assim, o instrumento foi submetido a um grupo de três consultores e a três gerentes da empresa-alvo deste estudo. Os participantes tiveram a tarefa de responder ao questionário em sua totalidade, assim como assinalar todas as dúvidas sobre as questões propostas.

Adicionalmente, o questionário foi submetido à análise por quatro doutores da área do Comportamento Humano nas Organizações: – Prof. Dr. Antônio Luiz Marques (UFMG), Prof^a. Dr^a. Simone Costa Nunes (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais), Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Cançado (Faculdades Novos Horizontes) e

Prof^a. Dr^a. Zélia Miranda Kilimnik (Universidade FUMEC) - visando à detecção e à validação das escalas no que tange à possibilidade de mensuração adequada das variáveis que o compõem. A partir do conjunto de recomendações sugeridas, foram procedidas as alterações e os ajustes, resultando na versão final do instrumento.

Vale observar, ainda, que a opção pela composição da escala Likert, de dez pontos, se baseou no fato de as escalas intervalares, com sete ou mais categorias serem apontadas como métricas mais indicadas, notadamente, ao permitirem maior gama de testes estatísticos (NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994; JÖRESKOV; SÖGBOM, 1999). Além disso, autores como Byrne (1995) afirmam que problemas potenciais, advindos do uso de variáveis ordinais como intervalares, podem ser minimizados com o uso de cinco ou mais categorias (menor dispersão pois, com escalas menores, as chances de respostas muito próximas é maior).

3.3.2 Estratégia de coleta de dados

Para a coleta de dados foi procedido contato com os departamentos de Recursos Humanos da empresa de consultoria, alvo do estudo, na unidade de Belo Horizonte, MG - Brasil. Esse primeiro contato teve o intuito de apresentar os objetivos do trabalho assim como o plano e a abordagem a ser utilizada. Além disso, foi realizada reunião de apresentação do projeto para um dos sócios-diretores da unidade-alvo do estudo.

Aprovada a realização da pesquisa na unidade, procedeu-se, com o auxílio do departamento de Recursos Humanos, ao mapeamento do universo dos profissionais (consultores, gerentes, e gerentes seniores e sócios-diretores), alvo do estudo.

Para agilizar o processo de coleta de dados, foi utilizado o método de *survey* eletrônico (MALHOTRA, 2001, p. 185). Assim sendo, o questionário foi disponibilizado em página do *site* da unidade, na Internet, para que os profissionais com cargos gerenciais, previamente informados, o preenchessem.

Vale observar, ainda, que a ferramenta utilizada para distribuição do questionário foi o *kwik Surveys* (www.kwiksurveys.com.br). Tal ferramenta permitiu o desenvolvimento de todo o questionário, gestão do cadastro de respondentes, envio e confirmação de respostas assim como uma análise superficial dos resultados.

3.3.3 O questionário

O questionário aplicado (APÊNDICE B) foi constituído por três blocos, compostos da seguinte forma:

- a) **BLOCO I:** contendo escala orientada a investigar competências necessárias ao exercício da função de gerenciamento de projetos;
- b) **BLOCO II:** composto por escala destinada a investigar práticas de desenvolvimento das competências requeridas ao gerenciamento de projetos;
- c) **BLOCO III:** compreendendo questões que investigam dados demográficos, profissionais e pessoais dos respondentes.

3.4 Tratamento dos dados

O tratamento dos dados considerou duas etapas. A primeira destinou-se à análise das propriedades psicométricas das escalas propostas para mensuração das competências e práticas de seu desenvolvimento. Para tal, foram utilizadas técnicas estatísticas multivariadas visando à validação das escalas adotadas, por meio de cálculos de dimensionalidade e por meio de análises fatoriais exploratórias e de confiabilidade, utilizando-se o coeficiente de *alpha de Crombac*.

Cabe mencionar que, previamente à aplicação da análise multivariada, procedeu-se à análise exploratória dos dados coletados. Nessa etapa, foram levadas a efeito análises de dados ausentes, vieses de não resposta e de valores extremos (*outliers*) *uni* e multivariados. Igualmente, foram verificadas as premissas de normalidade (*uni* e multivariada), linearidade, multicolinearidade, singularidade e homocedasticidade. Verificados os pressupostos da análise multivariada, a etapa seguinte consistiu da aplicação de técnicas de análise multivariada, tais como as análises fatorial exploratória e confirmatória, as quais permitiram a análise das propriedades psicométricas das escalas propostas (dimensionalidade e confiabilidade).

Já a segunda etapa, compreendeu a análise descritiva das variáveis, investigada por meio do cálculo de distribuição de frequências, medidas de tendência central (médias e medianas) e de variabilidade.

Com o objetivo de avaliar as diferenças existentes entre os grupos funcionais pesquisados, em relação às variáveis de segmentação da pesquisa, foi adotada, também, análise de variância, baseada no modelo de um fator. Já para comparações entre os escores foi utilizado o teste Kruskal-Wallis, o qual consiste em teste similar ao da análise de variância, porém não paramétrico. Por meio desse teste buscou-se comparar as médias dos *ranks* (postos) dos grupos funcionais pesquisados a fim de se verificar a existência ou não de diferenças significativas entre estes.

3.4.1 *Análise exploratória dos dados*

3.4.1.1 Análise de dados ausentes e viés de não resposta

Dados ausentes ocorrem quando o respondente se recusa a fornecer uma resposta indicando o não entendimento do enunciado ou ausência de motivação para responder à questão efetuada. Apesar de essa ocorrência ser comum em estudos nas áreas de administração e *marketing* e seu resultado deteriorar a qualidade dos dados (HAIR JR.; ANDERSON; TATHAM, 1998), o problema não se apresentou significativo neste estudo, na medida em que a coleta eletrônica impediu que perguntas fossem deixadas em branco. Portanto, dados ausentes não foram observados.

Por outro lado, a não participação no estudo poderá vir a ser um problema, pois alguns respondentes não participaram efetivamente durante o período efetivo de coleta. Nesses casos, foram realizadas análises do viés de não resposta comparando o perfil dos participantes e o dos não participantes, por meio de testes apropriados.

Para tal, conforme sugere Wayne (1975), procedeu-se à comparação do perfil dos 25% primeiros respondentes e dos 25% últimos, por meio do teste Mann

Whitney, considerado apropriado para comparar duas populações quando não se pode assumir a normalidade dos grupos e as variáveis analisadas são do tipo ordinal (PESTANA; GAGUEIRO, 2003). Foi também correlacionada a ordem de resposta com as respostas quantitativas, por meio da correlação de Spearman, considerado apropriado quando os dados não seguem uma distribuição normal ou são do tipo ordinal (OGNIBENE, 1971). O nível de significância adotado de 5% foi ajustado pela correção de Bonferroni a fim de evitar a inflação do erro tipo I, devido à realização de múltiplos testes (TABACHNICK; FIDEL, 2003). Assim, o nível de significância nominal adotado, tanto para correlações quanto para comparações, foi de 0,00101 (0,05/47 variáveis da escala).

3.4.1.2 Normalidade univariada e multivariada

Os procedimentos de inferência usualmente empregados em estudos organizacionais fazem suposição de que os dados seguem uma distribuição normal. Nessa distribuição supõe-se que os dados se concentram em torno da média, moda e mediana, e valores distantes da tendência central, para mais ou para menos, são menos prováveis de ocorrer.

Salienta-se que, neste estudo, vários testes podem partir da premissa de que os dados seguem uma distribuição normal *uni* (Z) e multivariada. Fez-se necessário, então, averiguar se os dados empíricos parecem se comportar tal qual proposto no modelo de distribuição teórica (TABACHNICK; FIDEL, 2001).

Para tanto, testes formais como o Komogorov Smirnov e a análise dos parâmetros de assimetria e curtose foram analisados, conforme sugerem Hair Jr., Anderson e Thatam (1998). Assim, foram analisados tanto a significância (se os desvios são grandes o suficiente para assumir que os dados não são normais), quanto o tamanho dos desvios. Segundo Muthén e Kaplan (1985), parâmetros de normalidade superiores a 1 em termos absolutos revelam condições não favoráveis de ausência de normalidade dos dados.

Adicionalmente foram realizadas avaliações gráficas dos resultados pela inspeção dos histogramas das respostas.

3.4.1.3 Análise dos *outliers* univariados e multivariados

Respostas fora dos padrões, que se caracterizam pela falta de coerência ou apresentam valores extremos, podem originar casos denominados de *outliers* (HAIR JR.; ANDERSON; TATHAM, 1998). Quando tais respostas ocorrem, distorções podem emergir nas análises sendo, portanto, requerido avaliar e tratar tais casos antes de proceder à análise (KLINE, 1998). Nesse caso, o objetivo envolve a verificação do grau em que tais respostas são oriundas da população de interesse, a fim de decidir se estes devem ou não ser considerados nas estimativas efetuadas (TABACHNICK; FIDEL, 2001).

Quando se considera cada variável de maneira separada, tem-se o possível aparecimento de *outliers* univariados (KLINE, 1998). Os *outliers* univariados serão tratados pelo método do intervalo interquartil, conforme sugerem Pestana e Gagueiro (2003). Esse método usado na definição de *outliers* foi utilizado por não fazer qualquer suposição acerca da normalidade dos dados e poder ser aplicado a variáveis (TABACHNICK; FIDEL, 2001). Nesse caso, as respostas cujos valores estavam fora dos limites de 1,5 o intervalo interquartil dos quartis 1 e 3, foram colocadas exatamente neste valor, conforme sugerem Tabachnick e Fidel (2001) e Kline (1998).

Os respondentes ainda podem ser caracterizados *outliers* multivariados. Estes tratam de casos com uma combinação muito peculiar de respostas. Para identificá-los, empregou-se a distância de Mahalanobis (D^2), como forma de avaliar se os casos estão, de fato, díspares em relação às normas do banco de dados (KLINE, 1998).

Como os dados coletados não seguem uma distribuição normal multivariada, calculou-se a distribuição empírica da distribuição da seguinte forma:

- a) calculou-se a matriz de correlações entre os indicadores e sua distribuição de frequência;
- b) foram criadas 10.000 respostas aleatórias e independentes com base na distribuição de frequência original (distribuição latente normal com distribuição empírica *step*);

- c) este vetor foi multiplicado pela matriz decomposta (decomposição de Cholesky) de modo a gerar um vetor cuja distribuição univariada e correlações das respostas são idênticas aos dados originais;
- d) a distância de Mahalanobis foi calculada na amostra simulada e o valor do 99,9% percentil dessa amostra foi tratado como *ponto de corte* para classificação de *outliers* com 0,1% de significância, tal como sugerido por Tabachnick e Fidel (2001).

3.4.2 *Análise dos pressupostos à análise fatorial exploratória*

3.4.2.1 Análise da linearidade, multicolinearidade e homocedasticidade

Técnicas baseadas em análise fatorial e regressão se fundamentam na análise de relações lineares entre as variáveis (HAIR JR.; ANDERSON, R; TATHAM, 1998). A linearidade implica que o aumento de uma variável “X” é observado com um aumento incremental igual em todos os níveis da segunda variável “Y”. Considerando-se que o coeficiente de *Pearson* é um índice do ajuste linear entre as variáveis, será avaliada a linearidade dos relacionamentos dos indicadores por meio dessa estimativa. A fim de verificar se houve uma violação dessa condição, também foram comparados os ajustes lineares, quadráticos e cúbicos entre as variáveis.

Os diagramas de dispersão também são úteis para avaliar a existência de dispersão desigual dos erros ao longo dos valores esperados do ajuste entre as variáveis (HAIR JR.; ANDERSON; TATHAM, 1998). Esse pressuposto denominado de homocedasticidade pode ser analisado buscando-se evidências de que os dados tendem a possuir erros de previsão desiguais ao longo da reta de tendência estimada.

Adicionalmente foi feita a análise de multicolinearidade que indica o grau de redundância de uma variável em relação às demais. Quando uma variável apresenta um elevado grau de redundância com as demais, pode-se dizer que o questionamento (pergunta) torna-se desnecessário, pois suas respostas poderiam

ser inferidas quase em totalidade pelas demais presentes no estudo. Ademais, variáveis com elevada multicolinearidade prejudicam a análise, tornando os resultados instáveis e pouco confiáveis (KLINE, 1998).

Para avaliar se esse problema seria grave no estudo, avaliaram-se as medidas “Fator de Inflação da Variância” (Variance Inflation Factor – VIF) que, apresentando resultados inferiores a 10 pontos, indicaria que os dados não apresentam uma redundância.

3.4.3 *Análise das propriedades psicométricas das escalas adotadas*

3.4.3.1 Análise da fidedignidade e validade do questionário

Em estudo quantitativo é recomendável avaliar a existência de congruência entre os resultados esperados da mensuração e sua concretização empírica. Submetendo-se a pesquisa ao processo de escrutínio científico, buscam-se evidências da confiabilidade e validade da mensuração (NETEMEYER; BEARDEN; SHARMA, 2003).

São apresentadas nesta etapa as propriedades psicométricas das escalas, passando pela avaliação da dimensionalidade, confiabilidade e validade das medidas.

3.4.3.2 Análise da dimensionalidade dos construtos

A dimensionalidade indica o número de causas comuns subjacentes às escalas do estudo, ou seja, o número de fatores latentes nos dados (NETEMEYER; BEARDEN; SHARMA, 2003).

Para fazer essa análise foi utilizada a Análise Fatorial Exploratória, conforme sugestão de Hair Jr., Anderson e Tatham (1998) e Tabachnick e Fidel (2001), usando a extração por eixos principais e rotações oblíquas quando necessário. O

método de eixos principais é aquele com melhor capacidade de encontrar dimensões latentes desconsiderando-se fontes de variação que não são compartilhadas entre os indicadores (NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994). Ademais, supondo tratar-se de dimensões latentes correlacionadas - caso usual nas ciências sociais - a rotação *direct oblimin* é a mais apropriada (MALHOTRA, 2001). Para definir o número de dimensões dos dados empregou-se uma conjunção de considerações técnicas e conceituais.

Do ponto de vista técnico aplicou-se o critério de kaiser (retêm-se fatores com autovalor superior a 1) e a análise do *scree plot* (que mostra se os autovalores tendem a ter um decrescimento constante a partir de um determinado número de fatores extraídos). Conceitualmente, a congruência e lógica dos fatores extraídos remeteram ao critério complementar e mais importante para extração dos fatores, tal como sugerem Nunnaly e Bernstein (1994)

Para verificar a adequação da solução fatorial obtida, foram usadas as medidas KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) de adequação da amostra; valores superiores a 0,6 indicam condições adequadas de análise e valores acima de 0,8 indicam boas condições (HAIR JR.; ANDERSON; TATHAM, 1998). Ainda se pode analisar o teste de esfericidade de Bartlett, cuja hipótese nula (que se deseja rejeitar) sustenta que a matriz de correlação populacional dos dados é uma identidade (todas as correlações entre variáveis são nulas). Nesse caso, sendo a significância do teste inferior a 0,05 podem-se afirmar também boas as condições de aplicação do teste. Para analisar a qualidade da extração para as perguntas, serão avaliadas as comunalidades das variáveis (h^2), que devem ser superiores a 0,40 para indicar uma parcela considerável da variância dos indicadores explicada pelos fatores (NICOLAU; ROSSI, 2003).

Outra média de qualidade é a presença de fatores que expliquem ao menos 50% da variância dos dados, apesar de 60% serem um patamar mais recomendável (TABACHNICK; FIDEL, 2001). Cabe destacar que cada construto foi tratado em uma análise fatorial em separado.

Na análise fatorial, foi apresentada a carga fatorial rotacionada dos indicadores, que indica a correlação entre os fatores e indicadores. Tal como sugerem Tabachnick e Fidel (2003), foram destacados os casos com correlações significativas, isto é, superiores a 0,37 (ponto de significância desta amostra).

3.4.3.3 Análise da confiabilidade e consistência interna dos construtos

Após a avaliação da dimensionalidade, avaliou-se a extensão em que os construtos do estudo produzem resultados coerentes quando medidas repetidas dos objetos são efetuadas, denotando a extensão dos erros aleatórios sobre as escalas (NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994). Netemeyer, Bearden e Sharma (2003) destacam que a avaliação da consistência interna das variáveis é uma das formas mais populares de avaliação da confiabilidade da escala e pode ser avaliada por meio do Coeficiente Alfa de Cronbach (α), que indica o percentual de variância das medidas que estão livres de erros aleatórios. Foi necessário avaliar se o coeficiente é adequado, isto é, superior a 0,80, apesar de valores superiores a 0,60 poderem ser considerados aceitáveis em estudos exploratórios e pesquisas em que as escalas se encontram em desenvolvimento (MALHOTRA, 2001).

3.4.3.4 Validade de construto

Após verificar a confiabilidade das escalas, analisou-se a validade das medições. Enquanto na confiabilidade a preocupação central é verificar a existência de erros aleatórios que afetam as medições de maneira estocástica, nesta etapa procura-se averiguar o grau em que o instrumento de pesquisa é livre do erro total (CHURCHILL; IACOBUCCI, 2003). Quando as medidas são relativamente livres do erro aleatório deve-se, em sequência, avaliar se as medições são livres de erros sistemáticos que afetam todos os resultados de maneira uniforme (NETEMEYER; BEARDEN; SHARMA, 2003).

A validade de construto é uma etapa de avaliação da validade das medidas sob o ponto de vista da congruência entre a teoria e os dados observados, ou seja, buscam-se evidências a respeito da congruência existente entre o instrumento concebido para mensurar um construto teórico e os dados empíricos (NETEMEYER; BEARDEN; SHARMA, 2003). A validade de construto tem três componentes: a validade convergente, validade discriminante e validade nomológica.

Para averiguar a validade de construto, os métodos de modelagem de equações estruturais são os mais populares (FORNELL; LACKER, 1981; BAGOZZI YI; PHILIPS, 1991; MACKENZIE, 2001). Isso pode ser atribuído à capacidade de essas técnicas avaliarem problemas de mensuração e múltiplos relacionamentos entre construtos em somente um procedimento, bem como lidarem com múltiplos relacionamentos causais em uma única ferramenta (TABACHNICK; FIDEL, 2003). Tradicionalmente, o termo “equações estruturais” normalmente se refere à análise de estruturas de covariância por meio de procedimentos de máxima verossimilhança (HAENLEIN; KAPLAN, 2004) popularizados por Jöreskog e Sörbom (1989) e implementados em programas como LISREL e AMOS. É interessante destacar que o termo LISREL é usualmente colocado como sinônimo para equações estruturais (FORNELL; BOOKSTEIN, 1982, p. 440).

A despeito de sua popularidade, essa abordagem de equações estruturais padece de algumas limitações que minimizam sua aplicabilidade em diversas situações práticas. Em primeiro lugar, o método requer amostras expressivas quando se observa a violação da normalidade multivariada ou se têm modelos complexos. Quando se têm modelos complexos e amostras de tamanho limitado, esse procedimento tende a se tornar inapropriado (FORNELL; BOOKSTEIN, 1982). Neste estudo, considerando-se haver, inicialmente, 46 variáveis, uma amostra que seria considerada ideal deveria ter tamanho mínimo de 1.081 casos.

Por tal motivo, buscou-se como alternativa o método de estimação por Mínimos Quadrados Parciais (Partial Least Squares - PLS) (HAENLEIN; KAPLAN, 2004). Esse método requer uma amostra mínima de 10 a 5 vezes o bloco de indicadores do construto com maior número de indicadores ou o construto que tem maior número de variáveis independentes (CHIN, 1998). Assim, o modelo deste trabalho poderia ser testado com construtos que tivessem até 12 indicadores. Como o construto *ação e decisão* (detalhado no Capítulo 4 “Apresentação e análise dos resultados da pesquisa”) contém o maior número de indicadores (9), pode-se dizer que uma amostra de 90 casos seria suficiente para avaliar o modelo de pesquisa aqui testado. Portanto, o uso do PLS permitiria um teste sob condições apropriadas, mesmo sob a violação da normalidade e uma amostra relativamente pequena.

Isso posto, buscou-se testar a validade convergente por meio desse método. Tal critério de qualidade indica se existem correlações fortes o suficiente entre medidas para atestar se estas são reflexos do mesmo construto latente. Bagozzi, Yi

e Philips (1991) sugerem que as cargas fatoriais dos construtos sejam significativas ao nível de 5% ou 1% (através de testes t unicaudais com t crítico - $t_{\alpha}=1,65$ ou $t=2,33$), pois se têm evidências da validade convergente das medidas. Hulland (1999) também sugere que as cargas (*loadings*) sejam superiores ao ponto de corte de 0,40.

As medidas de confiabilidade composta (Composite Reliability - CC) e variância média extraída (Average Variance Extracted - AVE) são apropriadas para averiguar a coerência geral do instrumento, tal como sugerem por Fornell e Larcker (1981). Assim, seu uso é complementar aos métodos de consistência interna, como Alpha de Cronbach. Tais medidas indicam a qualidade global da medição. Enquanto a confiabilidade composta deve ser superior a 0,700, a variância média extraída deve ser superior a 0,40.

A validade de construto tem como segunda componente a validade discriminante, obtida quando escalas concebidas que deveriam medir construtos diferentes conseguem medir construtos latentes distintos (NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994).

Em suma o objetivo foi verificar se as escalas concebidas para mensurar os construtos do estudo medem pontos diferentes. Quando duas escalas não apresentam validade discriminante, pode-se dizer que não ocorreu distinção entre as mensurações dos construtos de modo que os respondentes podem compreender as questões como parte do mesmo conceito (NETEMEYER; BEARDEN; SHARM, 2003).

O método sugerido por Fornell e Larcker (1981) para avaliar a validade discriminante é um dos mais populares e citados na literatura de *marketing*. Esses autores sugerem a comparação entre variância média extraída dos indicadores dos construtos e a variância compartilhada entre os construtos teóricos (R^2 obtido por meio da correlação dos escores). Dessa forma, caso duas escalas concebidas para mensurar construtos distintos compartilhem mais variância entre si do que elas compartilham entre seus indicadores, ter-se-ia a violação da validade discriminante.

3.4.4 Análise descritiva dos dados

Descritos os aspectos metodológicos adotados para a análise das propriedades psicométricas das escalas adotadas, detalha-se nesta subseção os cálculos utilizados para a análise descritiva dos dados obtidos.

3.4.4.1 Comparação das médias dos grupos

Após a definição de fatores válidos e confiáveis, procedeu-se à avaliação de diferenças entre os grupos, aplicando-se testes apropriados de hipóteses. Nesses casos, o foco foi a utilização de testes não paramétricos com suas versões exatas, a fim de garantir uma aproximação de resultados estatísticos, mesmo que as amostras de determinados segmentos fossem pequenas.

Para verificar a existência de relações entre variáveis sociodemográficas, foram aplicados testes de correlação de Spearman e testes não paramétricos (Mann-Whitney e Kruskal Wallis). Os resultados serão apresentados em tabelas genéricas que permitam ver diferenças de médias entre os segmentos pesquisados. Para os testes de hipóteses de comparação de médias, serão apresentados os resultados da significância do teste global (Kruskal Wallis) e destacadas as diferenças significativas entre os grupos segundo o teste Mann Whitney.

A correlação de Spearman foi apresentada por meio do coeficiente que varia entre -1 e +1. Valores positivos indicam correlação positiva (as duas variáveis tendem a aumentar de maneira conjunta). Valores negativos indicam que, quando uma variável tende a crescer, a outra tende a diminuir. Junto com o valor da correlação será apresentada sua significância, que indica que a correlação é significativa sempre que o valor for menor que 0,05 (5)%.

Finalmente, cabe reiterar a adoção de medidas de tendência central, como médias e medianas.

Delineados os aspectos metodológicos deste estudo, apresentam-se, no tópico, a seguir as análises e as interpretações dos resultados com base no levantamento de campo realizado.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo é apresentada, inicialmente, a caracterização do público-alvo deste estudo, quanto a variáveis pessoais, profissionais e das empresas a que se vinculam. Na sequência, são descritos, também, resultados e comparações entre as variáveis de interesse desta pesquisa. O capítulo contempla, ainda, análise de tais variáveis, considerando aspectos sócio-profissional-demográfico dos respondentes.

4.1 Análise exploratória dos dados

4.1.1 Análise de dados ausentes, vieses de respostas e outliers

A partir do cálculo do viés de resposta, por meio do teste proposto por Wayne (1975), não foram verificadas diferenças entre os primeiros 25% e os últimos 25% respondentes com base em nenhuma variável demográfica ou resposta à escala. Além disso, os resultados não indicaram correlações significativas entre as respostas e variáveis de perfil dos respondentes (idade, tempo de empresa, etc.), levando-se a concluir que os não respondentes provavelmente apresentam perfil similar aos participantes do estudo.

Como nenhum caso foi classificado como *outlier* univariado, não foram necessários procedimentos de reposição. Também não foram detectados casos com probabilidade de ocorrência inferior a 0,1%, que seriam classificados como *outliers*, pois se determinou que o percentil 0,1% da distribuição do quadrado teve ponto de corte igual a 102,37. Já na amostra obtida no estudo, o respondente com maior valor da distribuição quadrado (D^2) teve valor igual 79,97, estando, portanto, dentro dos parâmetros aceitáveis de classificação de casos extremos.

4.2 Análise dos pressupostos à análise fatorial exploratória

4.2.1 Normalidade

A análise da normalidade revelou desvios em todos os indicadores medidos pelo teste Komogorov Smirnov ($p < 0,001$). Ademais, diversos desses indicadores apresentaram parâmetros de assimetria e curtose, em termos absolutos, superiores a 1 (APÊNDICE D).

Autores, como Jonhson e Wichern (1998), reconhecem a dificuldade de se obterem, no mundo real, dados que se comportem exatamente seguindo uma distribuição normal.

Cientes dessa dificuldade, sobretudo no âmbito das ciências sociais, vários métodos de transformação são, então, propostos com vistas a aproximar uma dada distribuição da normal. Assim, para distribuições com assimetria negativa são sugeridas, por exemplo, transformações por meio da raiz quadrada. Já para os casos que apresentam simetria positiva, normalizações, por intermédio da função logaritmo, são indicadas.

Considerando-se, no entanto, que tais transformações nem sempre se mostram eficazes e que várias delas talvez venham a ser necessárias para que as distribuições se tornem menos assimétricas ou com menor grau de curtose, o que pode resultar em valores finais significativamente distintos daqueles observados empiricamente, a opção, neste estudo, foi de não adotar quaisquer método de transformação.

4.2.2 Linearidade

No que tange à linearidade, os resultados revelaram bom ajuste linear dos dados, e 939 correlações, de um total de 1.035 analisadas (91%), apresentaram-se significativas, com 5% de significância. Ademais, não foram detectados desvios da

linearidade considerando-se os 30 pares de variáveis¹ analisadas quanto a relações quadráticas e cúbicas.

4.2.3 Homocedasticidade

A análise da homocedasticidade, igualmente, não relevou desvios. Os diagramas de dispersão mostram uma distribuição homogênea dos erros de previsão ao longo das retas de tendência nos diagramas analisados. A análise da multicolinearidade indicou que o grau de redundância ficou dentro dos limites aceitáveis, já que nenhum valor VIF foi superior a 10 pontos. Conjugando-se todas as evidências, pode-se dizer que houve atendimento razoável dos pressupostos da análise de dados.

4.3 Análises psicométricas das escalas

4.3.1 Análise da dimensionalidade das escalas

4.3.1.1 Competências requeridas

Conforme indicado previamente, a análise das escalas utilizadas no presente estudo iniciou-se pela busca de evidências acerca da qualidade das medições. Assim sendo, em um primeiro momento, procedeu-se à Análise Fatorial Exploratória (AFE), de cada uma das escalas. Na Tabela 2 são apresentados os resultados da medida KMO de ajuste da amostra e teste de esfericidade de Bartlett aplicado junto à escala de competências requeridas.

¹ Utilizou-se o número de 30 variáveis, pois este é o valor mínimo necessário para se fazer uma estimativa de proporção de casos que se desviam da linearidade com uma margem de erro calculável e aceitável, segundo o teorema central do limite.

Tabela 2

Medida KMO de ajuste da amostra e teste de esfericidade de Bartlett: competências

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação da amostra		,838
	Aprox. Chi-Square	1386,847
Teste de esfericidade de Bartlett's	DF	300
	Sig.	,000

Fonte: Dados da pesquisa.

Como demonstrado na Tabela 2, pode-se verificar, pelo resultado do KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), boas condições para aplicação da AFE, na medida em que o valor da medida de KMO ficou acima de 0,800 e o teste de significância de Bartlett indicou correlações significativas entre as variáveis. Para decidir o número de fatores a serem retidos, buscou-se analisar a congruência das competências extraídas e a qualidade geral da solução final. Pela análise do *scree plot*, chegou-se à conclusão de que uma solução variando entre quatro e seis fatores remete a uma dimensionalidade adequada para os fatores (FIGURA 5).

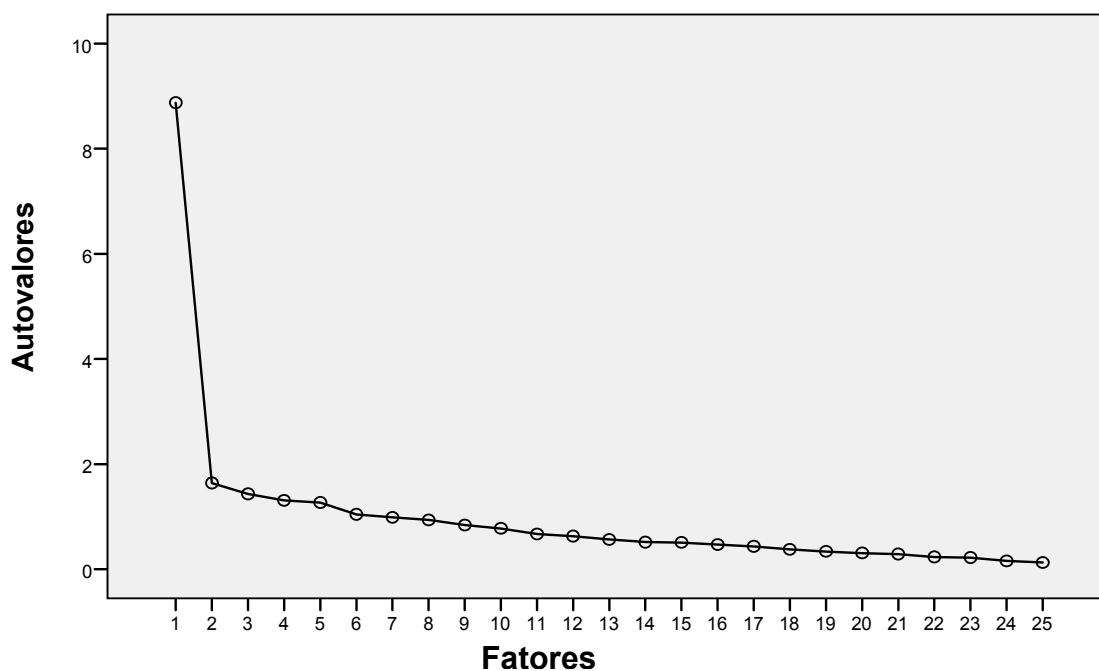


Figura 5 - Scree plot da escala de competências

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação.

Ainda conforme a Figura 5, percebe-se a existência de duas tendências claras quanto à redução dos autovalores, variando entre os fatores quatro e seis. A partir da combinação de soluções com quatro a cinco fatores, chegou-se à decisão de que uma solução com quatro dimensões seria mais pertinente nesse caso. A solução obtida pode ser vista na Tabela 3.

TABELA 3
Matriz de cargas fatoriais, communalidades, autovalores e variância extraída

Indicadores de Competências	FATORES				H2
	1	2	3	4	
Iniciativa de ação e decisão	0,89	-0,10	0,04	0,05	0,71
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas	0,75	0,10	-0,14	-0,08	0,62
Capacidade de gerar resultados efetivos	0,72	-0,14	0,12	-0,07	0,55
Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades	0,70	0,13	-0,06	-0,11	0,62
Capacidade de solucionar problemas no dia-a-dia do projeto	0,63	0,15	-0,05	0,14	0,45
Capacidade de trabalhar em equipe	0,51	0,11	0,12	-0,14	0,46
Capacidade de planejamento	0,44	-0,05	0,40	0,12	0,42
Capacidade de relacionamento interpessoal	0,38	0,01	0,38	-0,06	0,42
Capacidade de entendimento das necessidades do cliente (foco no cliente)	0,38	0,14	0,09	-0,26	0,40
Capacidade empreendedora	-0,16	0,87	-0,01	-0,07	0,67
Capacidade de desenvolver a equipe do projeto	-0,02	0,68	0,27	0,18	0,61
Capacidade de sensibilizar outros no projeto	0,19	0,66	-0,03	-0,03	0,58
Capacidade de inovação	0,32	0,62	-0,20	0,21	0,59
Autocontrole diante de situações difíceis	0,35	0,51	-0,08	-0,14	0,59
Capacidade de gerenciar os recursos do projeto	0,10	0,46	0,22	-0,19	0,48
Capacidade de lidar com riscos	0,13	0,39	0,19	-0,31	0,49
Capacidade de liderar	-0,08	0,28	0,65	0,05	0,55
Capacidade de comunicação	-0,01	-0,01	0,63	-0,42	0,63
Visão sistêmica	0,06	-0,09	0,60	0,19	0,36
Conhecimento de metodologias de gestão de projetos	0,05	0,06	0,45	-0,16	0,30
Domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função	0,05	0,27	0,23	0,71	0,56
Capacidade de negociação	0,20	0,20	0,16	-0,51	0,56
Capacidade de se comprometer com os objetivos da organização	0,21	0,22	0,06	-0,50	0,51
Capacidade de gerenciar conflitos	0,30	0,20	0,25	-0,41	0,62
Capacidade de gerenciar o estresse	0,18	0,32	0,16	-0,40	0,52
AUTOVALORES	8,88	1,64	1,43	1,31	13,26
VARIÂNCIA EXTRAÍDA	35,5	6,56	5,74	5,25	53,05

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: Método de extração Fatoração de Eixos principais. H2 representa a communalidade dos indicadores (percentual de variância explicada). Na tabela estão em negrito as cargas maiores que 0,37.

Desse modo, os fatores extraídos agrupam-se em quatro dimensões: no primeiro fator encontram-se variáveis relacionadas à capacidade de ação e decisão em situações de incerteza e relacionamento com a equipe e clientes. Em decorrência do conteúdo desses fatores, tal dimensão foi denominada *competências de ação e decisão*.

No segundo fator, denominado de *competências intraempreendedoras e desenvolvimento* encontram-se competências relacionadas à inovação, ao empreendedorismo, ao desenvolvimento e à gestão de riscos.

Na terceira dimensão - *competências de liderança* - encontram-se liderança, a capacidade de comunicação e a visão geral do processo.

Finalmente, o quarto e último fator refere-se a itens relacionados a aspectos de negociação e gerenciamento de conflitos/estresse, sendo então denominado de *competências negociação*. É interessante notar que esse fator está negativamente relacionado com o item *características técnicas*, isto é, quanto mais relevante se acredita ser a capacidade de gerenciamento de conflitos, menor a crença na importância das capacidades técnicas.

Vale observar que os resultados apresentam comunalidades superiores a 0,40, resultando em boas condições para aplicação da AFE. Duas exceções ocorreram para os indicadores *visão sistêmica* e *conhecimento de metodologias de gestão de projetos*, cuja qualidade final da análise será avaliada na etapa de validade de construto e confiabilidade, não tendo sido, *a priori*, excluídos da análise.

Em se tratando do percentual de variância explicada, este ficou cima de 50% demonstrando boa capacidade explicativa geral da AFE. A Tabela 4 mostra em detalhes os resultados da variância extraída dos construtos.

TABELA 4
Variância total explicada: competências

Fator	Autovalores			Autovalores rotacionados ^a
	Total	% da variância	% acumulado	
1	8,876	35,504	35,504	5,371
2	1,640	6,559	42,063	5,018
3	1,435	5,739	47,802	4,743
4	1,312	5,249	53,051	4,451
5	1,269	5,076	58,127	1,297
6	1,044	4,174	62,301	
7	,987	3,950	66,251	
8	,939	3,756	70,007	
9	,842	3,368	73,375	
10	,779	3,117	76,492	
11	,673	2,690	79,182	
12	,630	2,520	81,703	
13	,567	2,268	83,970	
14	,518	2,072	86,042	
15	,510	2,039	88,081	
16	,472	1,887	89,968	
17	,439	1,755	91,722	
18	,380	1,519	93,242	
19	,339	1,355	94,597	
20	,310	1,241	95,838	
21	,291	1,164	97,002	
22	,236	,942	97,944	
23	,225	,900	98,844	
24	,160	,642	99,486	
25	,129	,514	100,000	

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: Método de extração Fatoração de Eixos principais. Uma vez que os fatores estão correlacionados, as somas das cargas quadráticas não podem ser somadas para obter a variância total.

Considerando-se as evidências precedentes, conclui-se pela qualidade da solução fatorial obtida.

Na sequência são apresentados os resultados da análise fatorial efetuada junto à escala das práticas de desenvolvimento.

4.3.1.2 Práticas de desenvolvimento de competências

Nesta subseção são apresentados os resultados da análise fatorial realizada junto à escala de Práticas de Desenvolvimento de Competências. Com base na Tabela 5, infere-se a satisfatoriedade dos resultados para a aplicação da AFE.

TABELA 5

Medida KMO de ajuste da amostra e teste de esfericidade de Bartlett: práticas de desenvolvimento de competências

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação da amostra		,823
	Aprox. Chi-Square	1253,055
Teste de esfericidade de Bartlett's	DF	210
	Sig.	,000

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base na Tabela 5, percebe-se que os itens que compõem a escala de práticas de desenvolvimento de competências apresentaram, igualmente, condições boas para aplicação da AFE. A medida KMO ficou acima de 0,800, Isto é, 80% da covariação entre os itens da escala podem ser atribuídas a causas comuns de variabilidade nos dados.

De forma similar, o teste de significância de Bartlett mostrou que existem correlações significativas entre as variáveis. Para decidir o número de fatores a serem retidos, buscou-se analisar a congruência das competências extraídas e a qualidade geral da solução final.

Pela análise do *scree plot*, obtém-se que, a partir do sexto fator, a parcela de variância explicada permanece constante. Isso constitui indício de que os fatores extraídos a partir do sexto fator referem-se a fontes aleatórias de variação (sejam elas únicas ou variação estocástica de cada indicador). Assim, conclui-se que bastariam cinco fatores para representar a estrutura dos dados da pesquisa (ver FIG. 6).

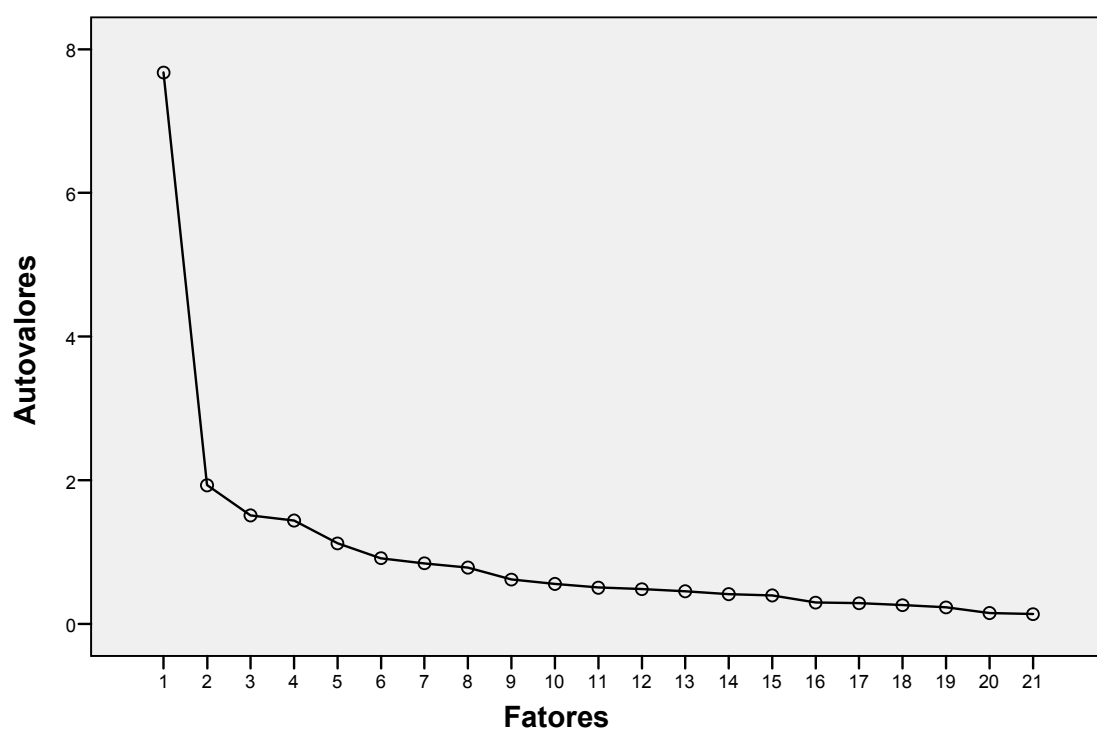


Figura 6 - Scree plot da escala de políticas e práticas de desenvolvimento de competências

Fonte: Elaborado pelo autor da dissertação.

Considerando-se uma solução de cinco fatores apropriada, apresenta-se, na Tabela 6 os fatores encontrados e suas cargas fatoriais.

TABELA 6
Matriz de cargas fatoriais, comunalidades, autovalores e variância extraída

Indicadores	FATORES					H2
	1	2	3	4	5	
Cursos presenciais fora da empresa	0,77	-0,05	-0,05	0,07	-0,15	0,66
Viagens de estudos	0,74	-0,09	0,20	-0,17	-0,02	0,69
Cursos presenciais dentro da empresa	0,68	0,01	-0,10	-0,04	-0,10	0,47
Seminários	0,62	-0,04	0,12	0,18	-0,02	0,51
Cursos à distância (<i>on-line</i>)	0,61	0,19	-0,08	0,02	0,02	0,43
Desenvolvimento de metodologias e processos	-0,06	0,88	-0,13	0,10	0,00	0,70
Realização de auditoria em projetos	0,03	0,77	0,07	0,07	0,12	0,62
Desenvolvimento de manuais e documentos para treinamento	0,10	0,58	-0,03	-0,12	-0,28	0,58
Atuação como <i>coach</i> ou tutor	-0,02	0,46	0,35	-0,12	-0,04	0,47
Leitura de livros, manuais e rotinas	0,21	0,26	0,20	0,26	-0,13	0,43
Atuação em projetos de diferentes segmentos	-0,15	-0,04	0,72	0,05	-0,24	0,56
Alternância de funções (<i>job rotation</i>) dentro da organização	0,09	0,03	0,64	0,22	0,12	0,51
Substituição temporária de superior hierárquico	0,34	-0,03	0,56	-0,02	0,22	0,48
Estágio internacional em outras equipes de projetos	0,02	0,18	0,47	-0,03	-0,15	0,42
Trabalho temporário em outra organização	0,03	0,07	0,46	-0,04	-0,13	0,32
Intercâmbio de experiências dentro da organização	0,07	0,22	0,19	0,53	-0,09	0,51
Acompanhamento por <i>coach</i> ou tutor	0,25	0,12	0,14	0,44	-0,26	0,56
Transferência para outra unidade da empresa, geograficamente distinta	0,31	0,17	0,24	-0,43	-0,23	0,63
Atuação como instrutor em treinamentos internos	0,16	0,34	0,34	0,37	-0,10	0,60
Trabalho em parceria com consultores internos	0,18	0,00	-0,02	0,06	-0,81	0,80
Trabalho em parceria com consultores externos	0,16	0,01	0,24	0,05	-0,56	0,60
AUTOVALORES	7,68	1,93	1,51	1,44	1,12	13,67
VARIÂNCIA EXTRAÍDA	36,5	9,19	7,19	6,84	5,34	65,11

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: Método de extração Fatoração de Eixos principais. H2 representa a comunalidade dos indicadores (percentual de variância explicada). Na tabela estão em negrito as cargas maiores que 0,37.

Pelos dados da Tabela 6, constata-se que os indicadores da análise apresentam comunalidades que superam o limite sugerido de 0,400. Igualmente, observa-se que os fatores explicam parcela considerável da variação total dos dados (cerca de 65%).

Por outro lado, alguns indicadores não apresentam cargas significativas. O indicador *leitura de livros, manuais e rotinas* não demonstra cargas superiores a 0,37 com nenhum fator. Portanto, preferiu-se tratar tal indicador de forma isolada e não relacionada nenhum fator em específico.

Em se tratando do agrupamento dos indicadores, práticas de desenvolvimento de competências relacionadas ao primeiro fator fazem referência a treinamentos e cursos, nomeado, então de *educação formal*.

O segundo fator remete ao desenvolvimento de métodos e processos que requerem esforço individual para construção do conhecimento, desenvolvimento de metodologias e processos, realização de auditoria em projetos, desenvolvimento de manuais e documentos para treinamento, atuação como *coach* ou tutor. Nesse caso, esse fator foi denominado de *autoaprendizado*.

Os indicadores que compõem o terceiro fator, por sua vez, remetem à diversidade de experiências e intercâmbios profissionais (atuação em projetos de diferentes segmentos, alternância de funções (*job rotation*) dentro da organização, substituição temporária de superior hierárquico, estágio internacional em outras equipes de projetos, trabalho temporário em outra organização), podendo ser denominado de *experiência diversificada*.

O quarto fator indica o desenvolvimento por meio do intercâmbio com indivíduos dentro da organização, seja por meio de tutores, treinamentos ou intercâmbios internos. Esse fator aponta para o aprendizado que o indivíduo desenvolve ao interagir com profissionais experientes dentro da organização, podendo ser denominado de *aculturação e aprendizado experimental*.

Finalmente o quinto fator refere-se ao aprendizado por meio de experiência com consultores internos e externos, que possivelmente ocorre por um choque de pontos de vista e experiências. Portanto, pode-se denominar esse fator por *aprendizado pela descoberta*. A Tabela 7, em sequência, detalha o percentual de variância explicada dos indicadores.

TABELA 7
Variância total explicada: competências

Fator	Autovalores iniciais		Total	Autovalores rotacionados
	Total	% da variância		
1	7,675	36,550	36,550	5,081
2	1,931	9,194	45,744	4,132
3	1,510	7,189	52,934	4,543
4	1,437	6,842	59,775	1,112
5	1,121	5,337	65,112	3,535
6	,914	4,351	69,463	
7	,843	4,015	73,478	
8	,784	3,734	77,212	
9	,617	2,937	80,148	
10	,557	2,652	82,800	
11	,505	2,406	85,206	
12	,484	2,303	87,508	
13	,455	2,167	89,675	
14	,414	1,973	91,649	
15	,396	1,887	93,535	
16	,295	1,406	94,942	
17	,287	1,364	96,306	
18	,260	1,239	97,545	
19	,229	1,090	98,636	
20	,151	,720	99,355	
21	,135	,645	100,000	

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: Método de extração Fatoração de Eixos principais. Uma vez que os fatores estão correlacionados, as somas das cargas quadráticas não podem ser somadas para obter a variância total.

4.3.2 Análise da confiabilidade

Conforme previamente apresentado no Capítulo 3, “Metodologia”, deste trabalho, busca-se nesta subseção apresentar os resultados das análises de confiabilidade das escalas propostas, por meio do cálculo do coeficiente alfa de Crombach (TAB. 8).

TABELA 8
Confiabilidade das escalas do estudo

DIMENSÕES	ALPHA1	ALPHA2	N. ITENS
Competências Requeridas			
Ação e decisão	0,859	0,858	9
Intraempreendedorismo	0,832	0,838	7
Liderança	0,571	0,596	4
Negociação	0,668	0,701	5
Práticas de desenvolvimento de competências			
Educação formal	0,836	0,837	5
Autoaprendizado	0,797	0,802	4
Experiência diversificada	0,755	0,766	5
Aculturação e aprendizado experimental	0,657	0,692	4
Aprendizado pela descoberta	0,803	0,810	2

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: Alpha 1 representa a confiabilidade das escalas em seu escore original. Alpha 2 representa o valor dos escores padronizados. N itens indica o número de itens na escala.

A partir dos dados da Tabela 8, pode-se constatar que as escalas apresentam índices aceitáveis de confiabilidade, dentro dos parâmetros sugeridos, exceto a dimensão *liderança*, pertencente à escala de Competências Requeridas. Essa dimensão, em particular, apresentou nível de confiabilidade inferior ao limite mínimo aceitável (0,6). Entretanto observa-se que, com a exclusão do item “visão sistêmica” (questionário 1 – Competências Gerenciais, Grupo 1 – Ação e Decisão - [Q1.1]), essa confiabilidade alcança patamar de 0,601, demonstrando bom nível de confiabilidade das escalas.

Isso posto, pode-se, portanto, sugerir que as escalas apresentam nível adequado de confiabilidade. Mais detalhes acerca da confiabilidade e análise dos itens-alvo deste estudo encontram-se no APÊNDICE G.

4.3.3 Análise da confiabilidade das escalas

Considerando-se os critérios expostos na subseção 3.4.3.3, “Análise da confiabilidade e consistência interna dos construtos”, os valores das cargas fatoriais e suas respectivas significâncias podem ser vistos na Tabela 9².

² A Tabela 9 apresenta os resultados dos questionários voltados tanto para as competências necessárias quanto para as políticas e práticas de desenvolvimento de competências, respectivamente Q1 e Q2. A numeração dos itens na tabela coincide com a numeração dos questionários distribuídos.

TABELA 9
Análise da validade convergente

ITEM	CONSTRUTO	PESO	ERRO	VALOR T	SIG.
Q1.11	Ação e decisão	0,59	0,05	10,88	0,00
Q1.12	Ação e decisão	0,62	0,05	11,99	0,00
Q1.13	Ação e decisão	0,59	0,05	13,15	0,00
Q1.14	Ação e decisão	0,59	0,06	10,57	0,00
Q1.20	Ação e decisão	0,69	0,04	16,22	0,00
Q1.21	Ação e decisão	0,76	0,03	24,93	0,00
Q1.22	Ação e decisão	0,77	0,04	21,31	0,00
Q1.24	Ação e decisão	0,81	0,02	34,93	0,00
Q1.25	Ação e decisão	0,72	0,04	17,86	0,00
Q2.10	Acult. e aprend. exp.	0,84	0,04	21,07	0,00
Q2.11	Acult. e aprend. exp.	0,88	0,04	22,30	0,00
Q2.14	Autoaprendizado	0,82	0,04	20,47	0,00
Q2.15	Autoaprendizado	0,82	0,04	21,29	0,00
Q2.16	Auto-aprendizado	0,85	0,03	32,13	0,00
Q2.17	Autoaprendizado	0,65	0,08	8,23	0,00
Q2.12	Descoberta	0,93	0,02	41,02	0,00
Q2.13	Descoberta	0,90	0,02	39,92	0,00
Q2.1	Educação formal	0,70	0,05	12,92	0,00
Q2.2	Educação formal	0,83	0,03	29,38	0,00
Q2.3	Educação formal	0,75	0,04	17,91	0,00
Q2.4	Educação formal	0,78	0,04	21,92	0,00
Q2.5	Educação formal	0,82	0,03	31,94	0,00
Q2.18	Experiência diversificada	0,70	0,06	11,89	0,00
Q2.19	Experiência diversificada	0,74	0,05	14,42	0,00
Q2.6	Experiência diversificada	0,65	0,06	10,26	0,00
Q2.7	Experiência diversificada	0,79	0,03	23,11	0,00
Q2.8	Experiência diversificada	0,70	0,06	11,03	0,00
Q1.15	Intraempreendedorismo	0,67	0,06	11,57	0,00
Q1.16	Intraempreendedorismo	0,66	0,06	11,74	0,00
Q1.17	Intraempreendedorismo	0,76	0,04	20,19	0,00
Q1.18	Intraempreendedorismo	0,76	0,03	27,44	0,00
Q1.19	Intraempreendedorismo	0,76	0,03	23,42	0,00
Q1.23	Intraempreendedorismo	0,73	0,04	19,28	0,00
Q1.8	Intraempreendedorismo	0,63	0,05	12,62	0,00
Q1.3	Liderança	0,86	0,05	17,27	0,00
Q1.4	Liderança	0,71	0,08	9,31	0,00
Q1.7	Liderança	0,61	0,11	5,44	0,00
Q1.10	Negociação	0,73	0,05	16,09	0,00
Q1.5	Negociação	0,78	0,05	16,43	0,00
Q1.6	Negociação	0,82	0,04	23,19	0,00
Q1.9	Negociação	0,79	0,04	20,32	0,00

FONTE: Dados da pesquisa.

Observações: a) AMOSTRA é o peso padronizado obtido para amostra completa; b) POP é o peso médio obtido na população; c) DESV é o desvio-padrão da estimativa; d) O erro é o erro estimado da estimativa; e) O valor t é a razão entre o peso não padronizado pelo seu erro padrão; f) é significância da relação.

Pelos dados da Tabela 9 é possível verificar que as cargas fatoriais foram significativas em todos os construtos supracitados³, tendo-se todos os seus valores superiores ao ponto de corte de qualidade, isto é, 0,40. Esse fato indica a validade convergente das medidas.

Ainda em relação à qualidade da mensuração, foram observados valores de confiabilidade composta e variância média extraída, ambos superiores aos pontos de corte sugeridos (respectivamente 0,7 e 0,4), revelando, igualmente, boa qualidade da mensuração nos instrumentos finais.

Finalmente, a análise da validade discriminante revela que os indicadores atendem a tal pressuposto. Os resultados da avaliação da qualidade global da mensuração quanto dos critérios de validade discriminante podem ser visualizados na Tabela 10.

TABELA 10
Resumo das etapas de avaliação da confiabilidade das escalas

DIMENSÕES		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Aculturação e aprendizado exp.	1	0,74	0,43	0,40	0,51	0,46	0,47	0,32	0,23	0,27
Autoaprendizado	2	0,19	0,63	0,29	0,45	0,37	0,45	0,40	0,19	0,27
Ação e decisão	3	0,16	0,09	0,47	0,30	0,42	0,41	0,67	0,48	0,69
Descoberta	4	0,26	0,20	0,09	0,84	0,55	0,48	0,30	0,10	0,20
Educação formal	5	0,21	0,14	0,18	0,30	0,60	0,47	0,39	0,35	0,38
Experiência diversificada.	6	0,22	0,20	0,17	0,23	0,22	0,52	0,30	0,24	0,21
Intraempreendedorismo	7	0,10	0,16	0,45	0,09	0,16	0,09	0,51	0,44	0,68
Liderança	8	0,05	0,04	0,23	0,01	0,12	0,06	0,20	0,54	0,55
Negociação	9	0,07	0,07	0,47	0,04	0,14	0,05	0,46	0,30	0,48
Confiabilidade Composta		0,85	0,87	0,89	0,91	0,88	0,84	0,88	0,78	0,78
Variância Média Extraída		0,74	0,63	0,47	0,84	0,60	0,52	0,51	0,54	0,48

Fonte: Dados da pesquisa.

Observações: os números na diagonal principal correspondem à variância média extraída, segundo procedimentos de Tabachnick e Fidel (2003). Os elementos abaixo da diagonal principal correspondem ao quadrado da correlação e os valores acima da diagonal são as correlações. A confiabilidade composta é uma estimativa da confiabilidade.

Pela Tabela 10 é possível constatar que a Variância Média Extraída (VME ou Average Variance Extracted - AVE) dos grupos de variáveis (AVE que se encontra na

³ As competências pesquisadas *visão sistêmica* e *domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função*, e as políticas e práticas de desenvolvimento de competências *leitura de livros, manuais e rotinas, atuação como instrutor em treinamentos internos, transferência para outra unidade da empresa, geograficamente distinta* foram excluídas das análises. Tem-se como razão básica para exclusão desses poucos itens da escala a não contribuição da confiabilidade da escala devido à ausência de validade convergente. Para esses casos podem-se reformular os itens ex-aplicações futuras bem como determinar mais indicadores para aumentar sua convergência aos fatores originais ou outros não revelados nesta pesquisa. Para maiores detalhes, consultar APÊNDICE H.

diagonal principal) é superior ao quadrado das correlações entre os grupos de variáveis (fatores). Assim sendo, pode-se concluir que os fatores estão mais relacionados com suas perguntas do que com perguntas de outros fatores.

Isso posto, pode-se assumir que as escalas alcançaram validade discriminante, requisito último mensurado na análise de qualidade do instrumento de pesquisa adotado. Em suma, as etapas de avaliação da validade demonstraram que as escalas alcançaram níveis aceitáveis de confiabilidade e validade.

Superada essa etapa, apresenta-se, na seção, a seguir, análise descritiva dos dados obtidos.

4.4 Análise descritiva dos resultados

4.4.1 *Caracterização dos respondentes*

Nesta subseção apresenta-se o perfil dos participantes do estudo. Cabe ressaltar que a pesquisa foi enviada ao universo de 185 profissionais da unidade Belo Horizonte, da empresa de mundial de consultoria, em que atuam no gerenciamento/liderança de projetos. Do total, foram obtidos como retorno 120 questionários válidos, compostos, em sua maioria, por respostas de consultores (32,8%), consultores seniores (31,1%), gerentes (30%), gerentes seniores e sócios-diretores (1%) (GRÁF. 1).

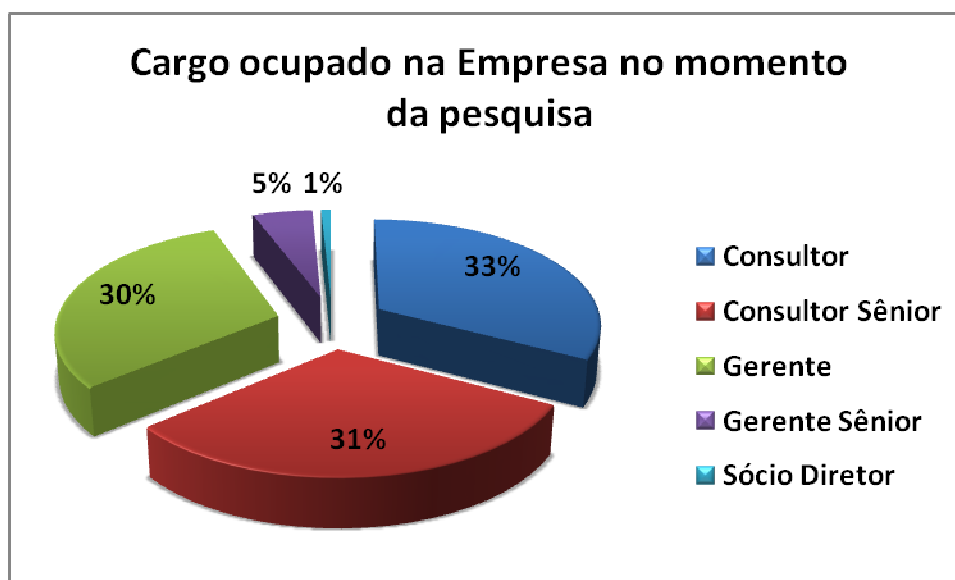


Gráfico 1 - Distribuição de frequência percentual: cargo ocupado na empresa
 Fonte: Dados da pesquisa.

Em termos funcionais, o percentual específico de consultores, consultores seniores, gerentes, gerentes seniores e sócios-diretores, em relação ao número total de respondentes, foi de 63,0%, 70,0%, 60,0% e 33,0%, respectivamente.

Em relação ao sexo, 88,2% são homens e apenas 11,8%, mulheres (GRÁF. 2).

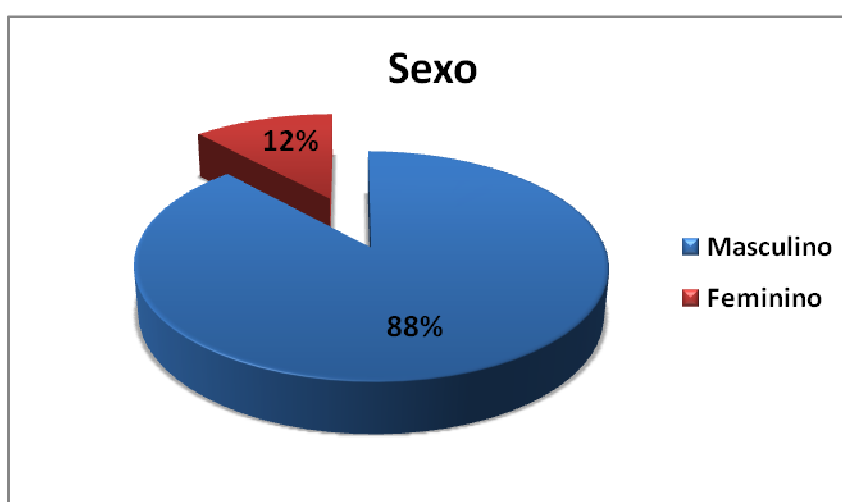


Gráfico 2 - Distribuição de frequência percentual: sexo
 Fonte: Dados da pesquisa.

Em uma análise por grupo funcional, vale salientar que apenas 13% dos consultores, 22% dos consultores seniores e 3% dos gerentes eram do sexo

feminino. Destaca-se, ainda, ausência de respondentes do sexo feminino ocupantes de cargo de gerente seniores e sócio-diretor (GRÁF. 3).

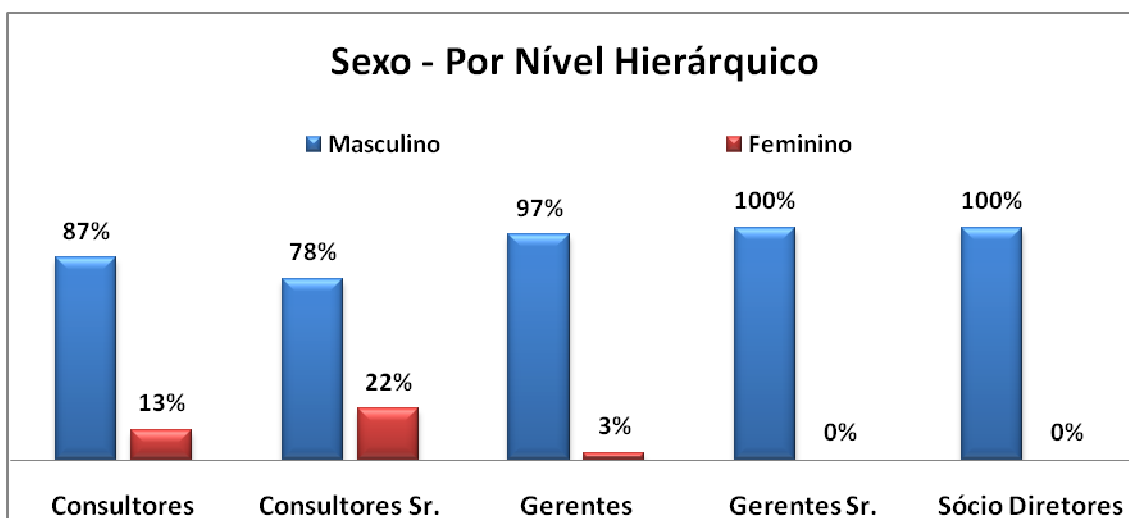


Gráfico 3 - Distribuição de frequência estratificada: sexo

Fonte: Dados da pesquisa

Já no que se refere à faixa etária, a maior proporção dos respondentes (37,0%) tem menos de 30 anos, 32,8% entre 31 e 35 anos, 12,6% entre 36 e 40 anos, 8,4% entre 41 e 45 anos e 9,2% acima de 46 anos, conforme destacado no Gráfico 4.

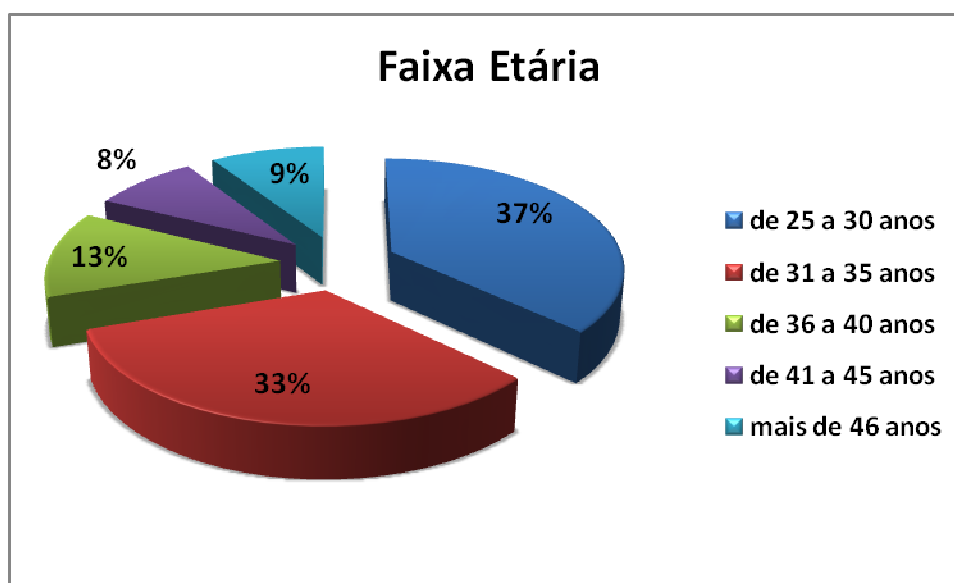


Gráfico 4 - Distribuição de frequência percentual: faixa etária

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando-se a distribuição de frequência segundo a faixa etária e o cargo ocupado, vale destacar a relação diretamente proporcional entre o aumento da idade e o cargo ocupado na empresa. Destaca-se, ainda, a ausência de consultores com idade superior a 40 anos, assim como ausência de gerentes seniores com menos de 30 anos de idade (GRÁF. 5).

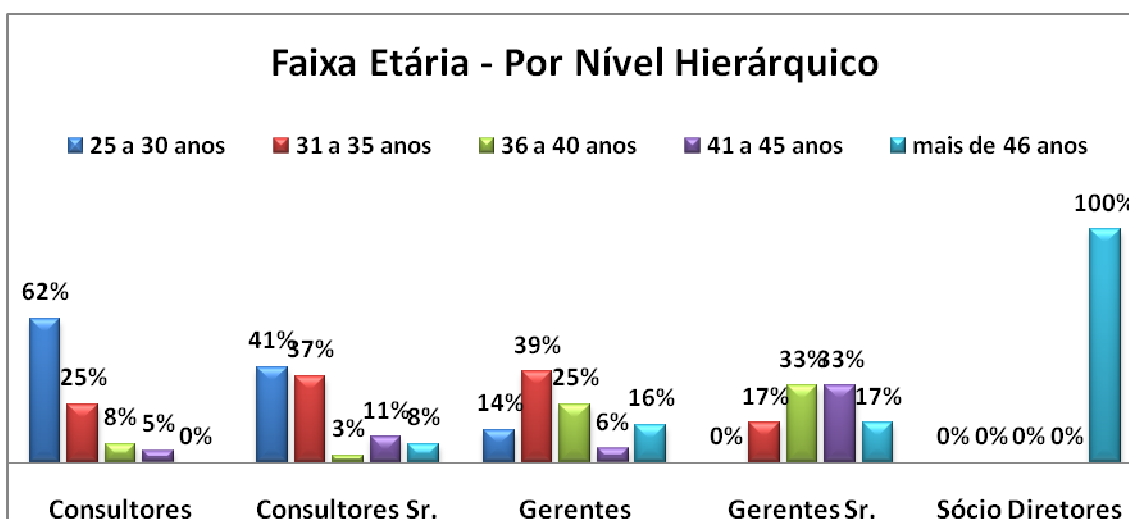


Gráfico 5 - Distribuição de frequência estratificada: faixa etária

Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação ao estado civil, por sua vez, a maioria dos profissionais amostrados (67,0%) declararam ser casados ou participantes de união estável, 30,0% eram solteiros, 3,0% desquitados/divorciados. O Gráfico 6 apresenta essa distribuição.

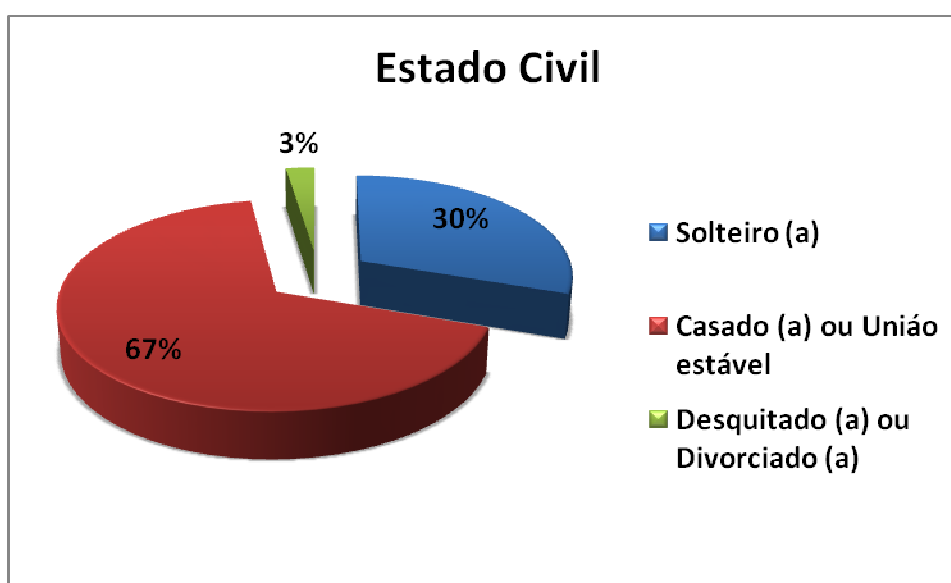


Gráfico 6 - Distribuição de frequência percentual: estado civil

Fonte: Dados da pesquisa.

Comparando-se as variáveis estado civil e cargo, merece destaque a unanimidade de indivíduos casados (100%) junto ao cargo de gerente sênior e sócio-diretor (GRÁF. 7).

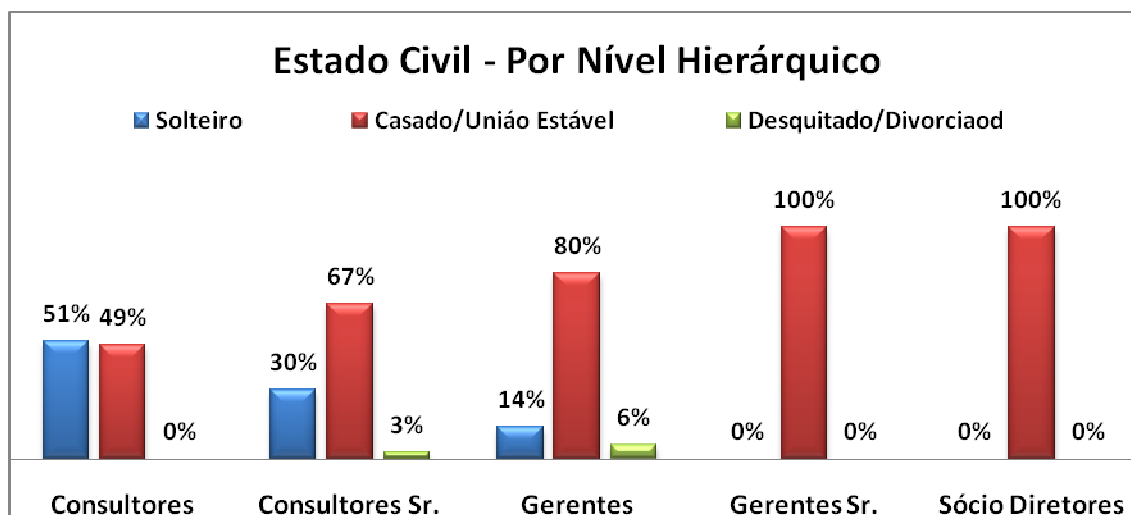


Gráfico 7 - Distribuição de frequência estratificada: estado civil
 Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao nível de escolaridade verificou-se que a maior proporção dos participantes da pesquisa (55,5%) havia concluído uma especialização ou MBA, 26,9% possuíam o curso superior completo, 12,6% já tinham completado o mestrado e 0,8% possuíam o doutorado. Somente 2,5% dos respondentes declararam possuir somente o segundo grau. O Gráfico 8 permite melhor visualização desses resultados.

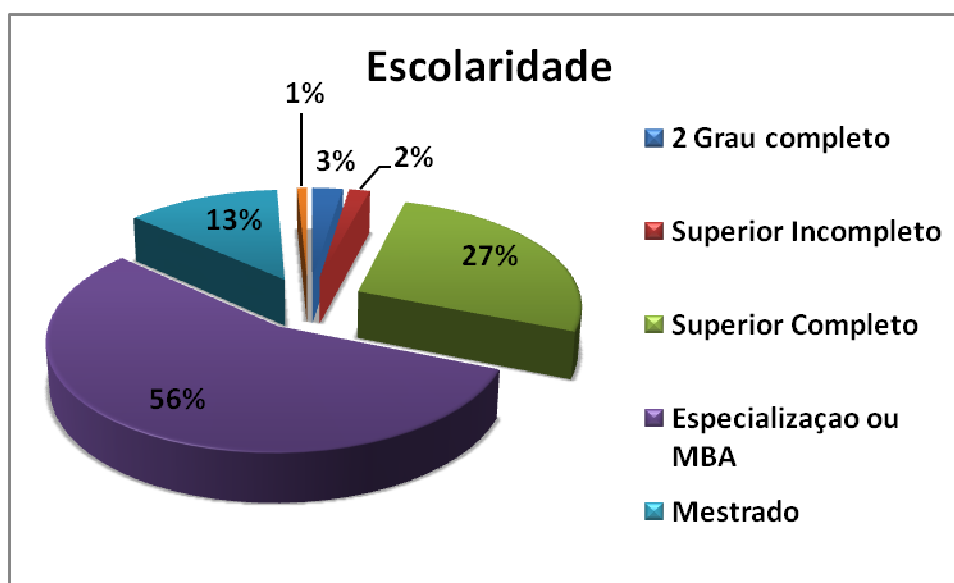


Gráfico 8 - Distribuição de frequência percentual: escolaridade
 Fonte: Dados da pesquisa.

Dividindo-se a amostra total pelos grupos funcionais pesquisados, consta, em todos os níveis hierárquicos, a predominância de empregados com nível de escolaridade que incluem ao menos uma especialização ou MBA, exceto no nível dos sócios-diretores (100% com título de mestre). Vale destacar, ainda, a ausência de funcionários com escolaridade inferior ao 2º grau completo (GRÁF. 9).

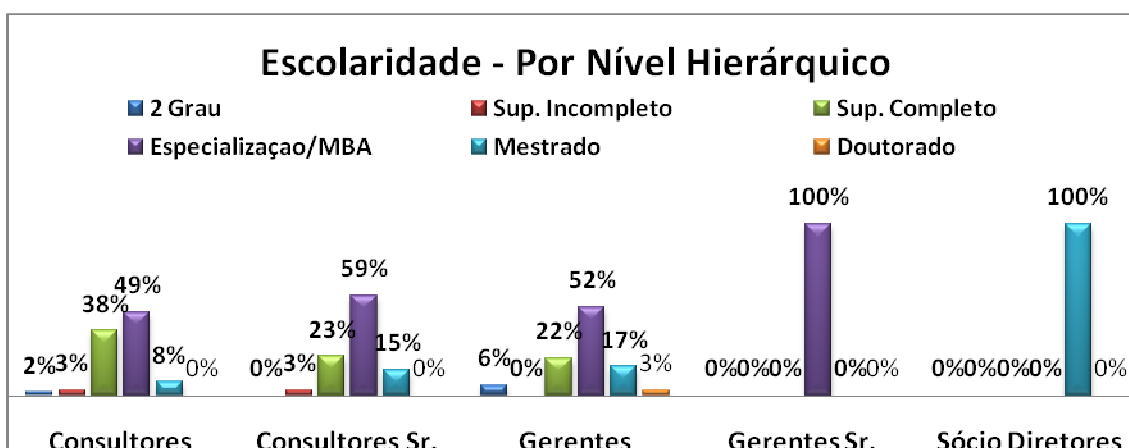


Gráfico 9 - Distribuição de frequência estratificada: escolaridade

Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere ao fato de terem ou não filhos, mais da metade dos respondentes (61,3%) declarou não os ter. Do percentual de pesquisados com filhos (38,7%), no entanto, 16% revelaram possuir apenas um, 18,5% dois e 4,2% três ou mais (GRÁF. 10).

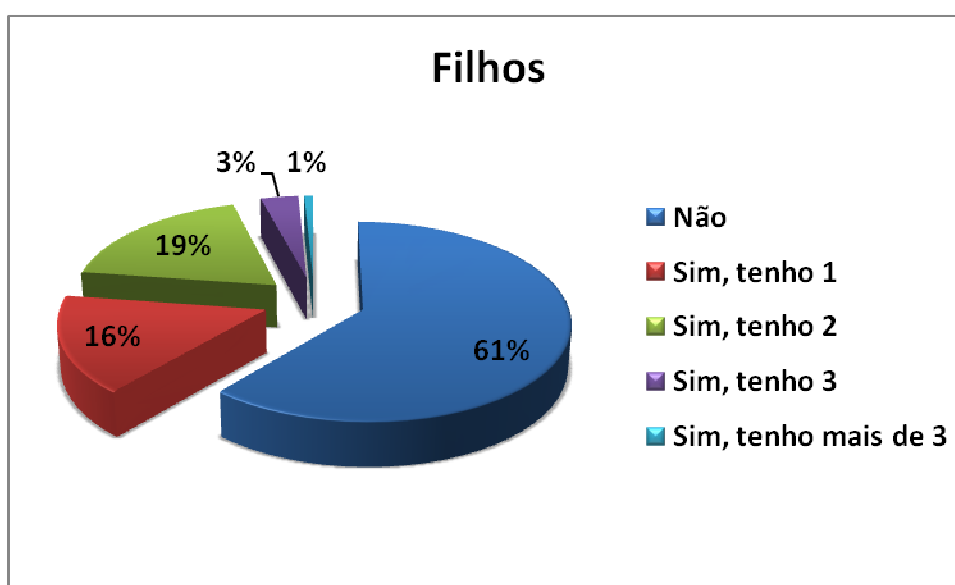


Gráfico 10 - Distribuição de frequência estratificada: escolaridade

Fonte: Dados da pesquisa.

Tomando-se separadamente cada grupo funcional, cabe ressaltar o elevado percentual de empregados sem filhos (76% e 73%), identificado junto aos cargos de consultores e consultores seniores, respectivamente (GRÁF. 11).

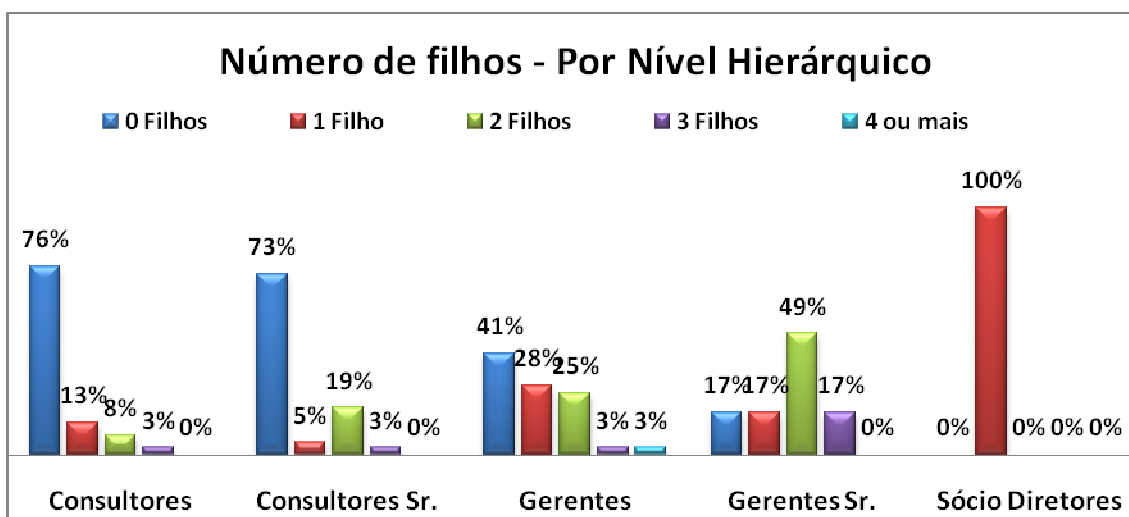


Gráfico 11 – Distribuição de frequência extratificada: número de filhos
 Fonte: Dados da pesquisa.

Já no que tange à variável tempo de serviço na empresa, a maior proporção dos trabalhadores investigados (37,8%) declarou ter entre 4 e 6 anos de casa, 30,3% entre 1 e 3 anos, 16,8% entre 7 e 10 anos, e 9,2% entre 11 e 14 anos e 5,9% mais de 15 anos. O Gráfico 12 apresenta esses resultados.

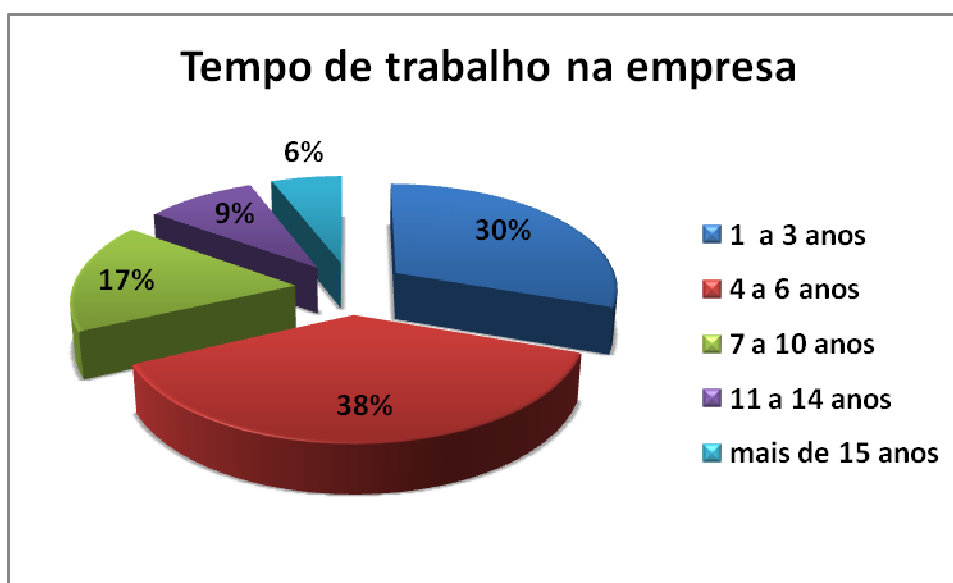


Gráfico 12 - Distribuição de frequência percentual: tempo de trabalho na empresa
 Fonte: Dados da pesquisa.

Tomando-se a distribuição dos trabalhadores pesquisados segundo o tempo de serviço na empresa e o cargo ocupado, vale ressaltar o acentuado percentual de profissionais atuando entre 4 e 6 anos para os cargos de consultores, consultores seniores e gerentes seniores (51%, 46% e 33%). Além disso, convém destacar que apenas os ocupantes da função de sócios-diretores possuem mais de 15 anos de casa (GRÁF. 13).

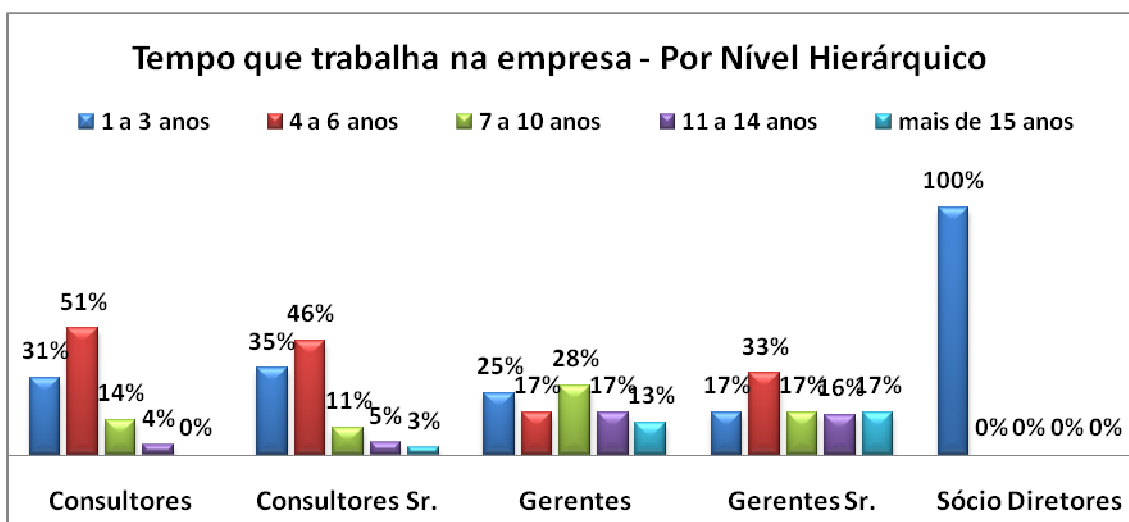


Gráfico 13 - Distribuição de frequência estratificada: tempo que trabalha na empresa
 Fonte: Dados da pesquisa.

Já pelos dados do Gráfico 14, a maior proporção dos respondentes (30,3%) indicou atuar na gerência/coordenação de projetos em 1 a 3 anos, 24,4% entre 4 e 6 anos, 20,2% entre 7 e 10 anos, 4,2% entre 11 e 14 anos, 3,4% há mais de 15 anos. Além desses, 17,6% indicaram atuar nesta área há menos de 1 ano.

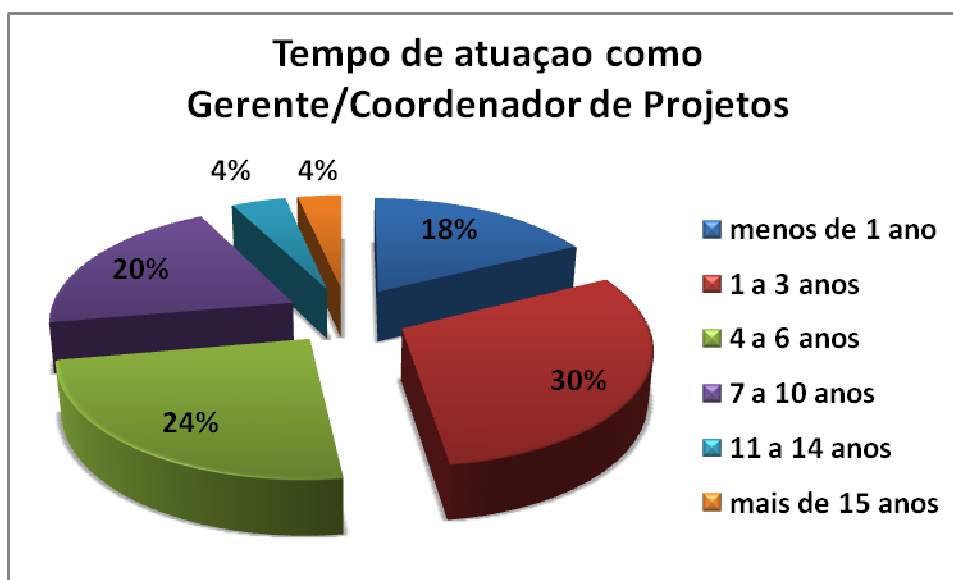


Gráfico 14 - Distribuição de frequência percentual: tempo de atuação como gerente/coordenador de projetos
 Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 15 apresenta esses percentuais para cada um dos grupos funcionais pesquisados.

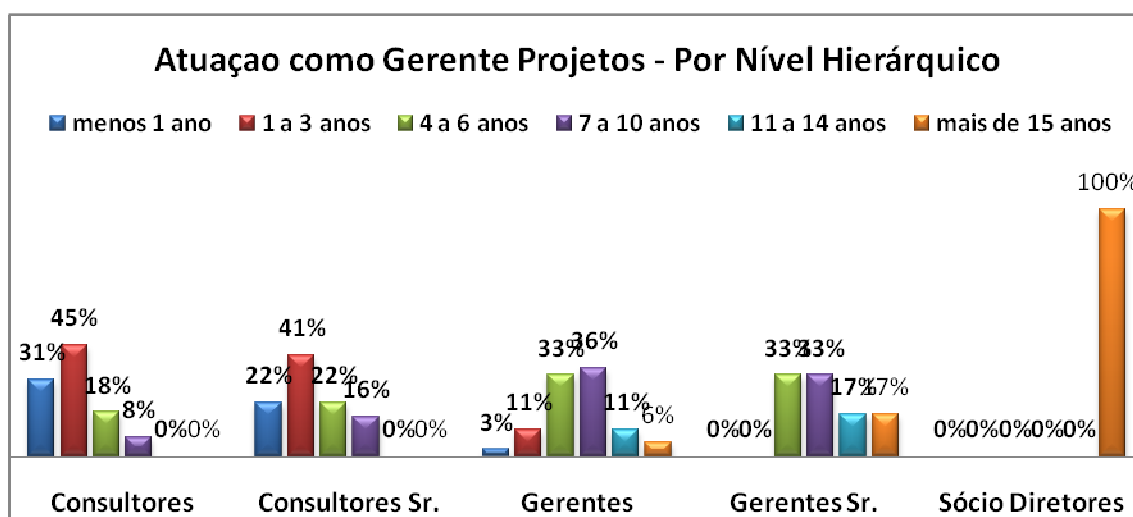


Gráfico 15 - Distribuição de frequência extratificada: atuação como gerente de projetos
 Fonte: Dados da pesquisa.

Convém mencionar também que, do total dos pesquisados, a grande maioria (83,2%) não possui certificação PMP (Project Management Professional), 14,3% são certificados a menos de 1 ano, 1,7% obtiveram a certificação entre 1 a 3 anos e somente 0,8% possui certificação entre 4 e 6 anos (GRÁF. 16).

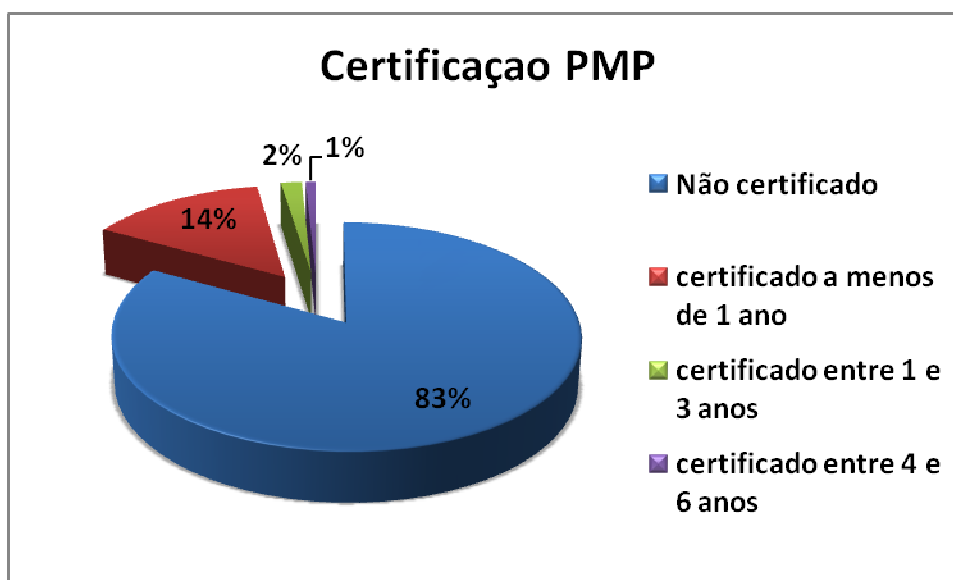


Gráfico 16 - Distribuição de frequência percentual: certificação PMP
 Fonte: Dados da pesquisa.

No Gráfico 17 apresenta-se a distribuição dos trabalhadores pesquisados segundo o tempo de certificação PMP, por cargo estudado.

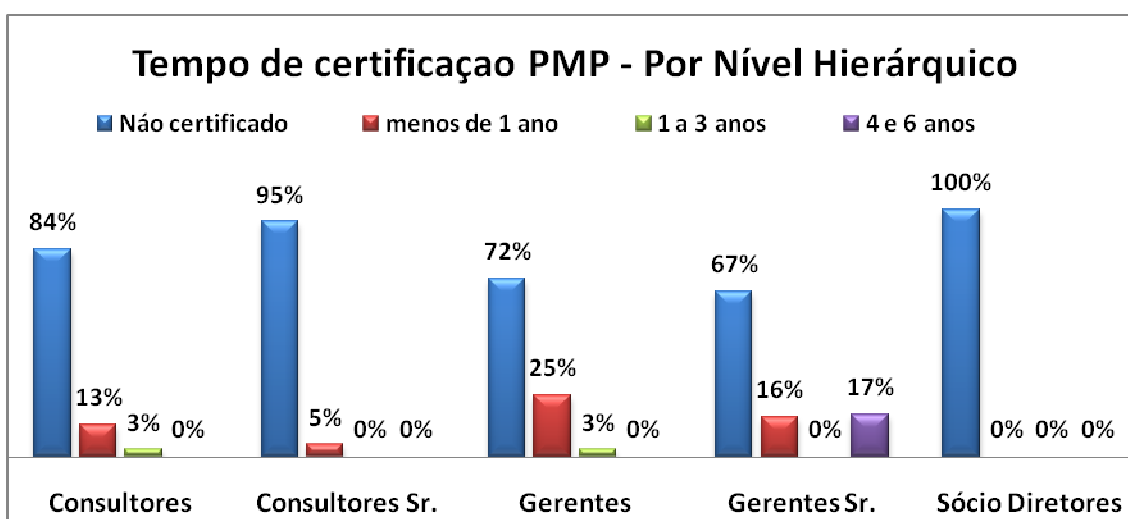


Gráfico 10 - Distribuição de frequência extratificada: certificação PMP
 Fonte: Dados da pesquisa.

Destaque vale ser atribuído ao baixo índice de profissionais certificados, sendo a maioria certificada há menos de um ano.

4.4.2 Análise descritiva das competências dos gerentes de projetos

Nesta etapa, apresentam-se os resultados descritivos das competências requeridas por grupo e de forma comparativa. Os resultados são explicitados por ordem decrescente de escores médios.

4.4.2.1 Resultados consolidados (dados globais)

A partir dos dados obtidos é possível constatar que o fator *liderança*, constitui o mais amplamente enfatizado como requerido aos profissionais pesquisados, seguido pelos fatores *negociação*, *ação e decisão* e *intraempreendedorismo* (TAB. 11).

TABELA 11
Análise descritiva das dimensões de competências: grupo geral

	N	MIN	MAX	MEDIA	SD
Liderança	121	6,67	10,00	8,9725	,80247
Negociação	121	6,25	10,00	8,7851	,90962
Ação e decisão	121	6,67	10,00	8,7574	,75401
Intraempreendedorismo.	121	5,86	10,00	8,0661	,93055

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: N é o número de respostas válidas; MIN é o valor mínimo das respostas; MAX é o valor máximo das respostas; MEDIA é a média das respostas; e SD é o desvio-padrão das respostas.

Em uma análise envolvendo o conjunto dos itens da escala, constata-se como competências mais enfatizadas a função de gerenciamento de projetos: *capacidade de comunicação* (9,21), *capacidade de liderar* (9,12) , *capacidade de trabalhar em equipes* (9,11), *capacidade de planejamento* (9,04) e *capacidade de entendimento das necessidades do cliente* (8,88) (TAB. 12).

TABELA 12
Análise descritiva das competências: dados globais

	N	MIN	MAX	MEDIA	SD
Capacidade de comunicação	121	6	10	9,21	1,089
Capacidade de liderar	121	5	10	9,12	,871
Capacidade de trabalhar em equipe	121	6	10	9,11	,956
Capacidade de planejamento	121	5	10	9,04	,987
Capacidade de entendimento das necessidades do cliente (foco no cliente)	121	6	10	8,88	,993
Capacidade de relacionamento interpessoal	121	5	10	8,86	1,035
Capacidade de gerar resultados efetivos	121	4	10	8,86	1,075
Capacidade de negociação	121	5	10	8,84	1,183
Capacidade de gerenciar conflitos	121	5	10	8,83	1,160
Capacidade de lidar com riscos	121	5	10	8,79	1,066
Capacidade de gerenciar o estresse	121	7	10	8,76	1,065
Iniciativa de ação e decisão	121	4	10	8,75	1,149
Capacidade de se comprometer com os objetivos da organização	121	4	10	8,71	1,255
Autocontrole diante de situações difíceis	121	5	10	8,65	1,108
Conhecimento de metodologias de gestão de projetos	121	5	10	8,58	1,250
Capacidade de gerenciar os recursos do projeto	121	6	10	8,56	1,079
Capacidade de solucionar problemas no dia-a-dia do projeto	121	5	10	8,54	1,232
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas	121	6	10	8,49	1,205
Visão sistêmica	121	4	10	8,45	1,372
Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades	121	5	10	8,29	1,248
Capacidade de sensibilizar outros no projeto	121	4	10	8,17	1,368
Capacidade de desenvolver a equipe do projeto	121	3	10	8,17	1,287
Capacidade de inovação	121	4	10	7,21	1,587
Capacidade empreendedora	121	3	10	6,92	1,605
Domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função	121	0	7	2,74	1,521

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: N é o número de respostas válidas; MIN é o valor mínimo das respostas; MAX é o valor máximo das respostas; MEDIA é a média das respostas; e SD é o desvio-padrão das respostas.

As próximas subseções serão destinadas à apresentação das competências estratificadas, considerando os quatro níveis hierárquicos pesquisados.

4.4.2.2 Resultados dos consultores

Em uma avaliação envolvendo o grupo de consultores, observa-se que a competência mais significativa para atuação na função de gerente de projetos foi

capacidade de comunicação (9,24), seguida pelas *capacidades de planejamento e de liderança*, ambas com escore de 9,14; *capacidade de trabalhar em equipe* (9,13) e *capacidade de entendimento das necessidades do cliente* (8,91) (TAB. 13).

Vale destacar que todas as competências receberam ao menos uma nota máxima, com exceção do *domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função*, cujo maior valor atribuído foi 7. Além disso, essa competência também foi a única a receber nota mínima, obtendo, então, escore comparativamente abaixo das demais (2,88). A Tabela 13 apresenta o conjunto dos resultados para o grupo em questão.

Das competências menos enfatizadas, destacam-se *domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função*, com escore médio de 2,88.

TABELA 13
Análise descritiva das competências: consultores

	N	MIN	MAX	MEDIA	SD
Capacidade de comunicação	76	6	10	9,24	1,094
Capacidade de planejamento	76	7	10	9,14	,919
Capacidade de liderar	76	7	10	9,14	,828
Capacidade de trabalhar em equipe	76	6	10	9,13	,914
Capacidade de entendimento das necessidades do cliente (foco no cliente)	76	6	10	8,91	1,048
Capacidade de negociação	76	5	10	8,89	1,184
Capacidade de relacionamento interpessoal	76	6	10	8,87	1,063
Capacidade de gerar resultados efetivos	76	4	10	8,83	1,112
Capacidade de lidar com riscos	76	5	10	8,80	1,046
Capacidade de gerenciar conflitos	76	5	10	8,76	1,199
Capacidade de se comprometer com os objetivos da organização	76	4	10	8,75	1,297
Iniciativa de ação e decisão	76	4	10	8,68	1,191
Capacidade de gerenciar o estresse	76	7	10	8,66	1,114
Conhecimento de metodologias de gestão de projetos	76	6	10	8,66	1,206
Capacidade de gerenciar os recursos do projeto	76	6	10	8,59	1,048
Autocontrole diante de situações difíceis	76	6	10	8,54	1,064
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas	76	6	10	8,51	1,194
Capacidade de solucionar problemas no dia-a-dia do projeto	76	5	10	8,42	1,225
Visão sistêmica	76	4	10	8,32	1,426
Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades	76	5	10	8,28	1,239
Capacidade de desenvolver a equipe do projeto	76	6	10	8,16	1,201
Capacidade de sensibilizar outros no projeto	76	4	10	8,05	1,423
Capacidade de inovação	76	4	10	7,01	1,604
Capacidade empreendedora	76	3	10	6,71	1,648
Domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função	76	0	7	2,88	1,487

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: N é o número de respostas válidas; MIN é o valor mínimo das respostas; MAX é o valor máximo das respostas; MEDIA é a média das respostas; e SD é o desvio-padrão das respostas.

Em uma análise por fator, os dados da Tabela 14 revelam a importância atribuída à *liderança*, cujo escore obtido para o grupo de consultores foi a única a alcançar escore superior a 9,01. Já a dimensão *negociação* atingiu o escore 8,77, seguida por *ação e decisão*, com 8,75; e, por fim, *intraempreendedorismo*, com 7,98.

TABELA 14
Análise descritiva das dimensões de competências: grupo consultores

	N	MIN	MAX	MEDIA	SD
Liderança	76	7,00	10,00	9,01	0,79
Negociação	76	6,25	10,00	8,77	0,93
Ação e decisão	76	6,67	10,00	8,75	0,72
Intraempreendedorismo	76	5,86	10,00	7,98	0,91

Fonte: dados da pesquisa.

OBS: N é o número de respostas válidas; MIN é o valor mínimo das respostas; MAX é o valor máximo das respostas; MEDIA é a média das respostas; e SD é o desvio-padrão das respostas.

4.4.2.3 Resultados dos gerentes

De forma similar aos consultores, os gerentes também indicam *capacidade de comunicação* como competência mais significativa (9,14). Porém, na visão dos gerentes, a *capacidade de trabalhar em equipe* ainda possui maior relevância (9,19) conforme apresentado na Tabela 15, seguida pela *capacidade de liderar* (9,08), com dois itens com escores abaixo de 9: *autocontrole diante de situações difíceis* e *capacidade de gerenciar conflitos* com 8,97 e 8,94, respectivamente.

TABELA 15
Análise descritiva das competências: gerentes

	N	MIN	MAX	MEDIA	SD
Capacidade de trabalhar em equipe	36	6	10	9,19	,951
Capacidade de comunicação	36	6	10	9,14	1,046
Capacidade de liderar	36	5	10	9,08	,996
Autocontrole diante de situações difíceis	36	7	10	8,97	,910
Capacidade de gerenciar conflitos	36	7	10	8,94	1,013
Capacidade de gerenciar o estresse	36	7	10	8,92	,967
Capacidade de gerar resultados efetivos	36	6	10	8,89	,979
Iniciativa de ação e decisão	36	6	10	8,86	1,073
Capacidade de relacionamento interpessoal	36	5	10	8,83	1,000
Capacidade de planejamento	36	5	10	8,81	1,117
Capacidade de entendimento das necessidades do cliente (foco no cliente)	36	7	10	8,78	,832
Capacidade de negociação	36	6	10	8,75	1,156
Capacidade de lidar com riscos	36	6	10	8,75	1,105
Visão sistêmica	36	6	10	8,72	1,256
Capacidade de solucionar problemas no dia-a-dia do projeto	36	6	10	8,67	1,265
Capacidade de gerenciar os recursos do projeto	36	6	10	8,56	1,107
Capacidade de se comprometer com os objetivos da organização	36	6	10	8,56	1,229
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas	36	6	10	8,47	1,207
Conhecimento de metodologias de gestão de projetos	36	5	10	8,36	1,334
Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades	36	6	10	8,33	1,265
Capacidade de sensibilizar outros no projeto	36	5	10	8,31	1,261
Capacidade de desenvolver a equipe do projeto	36	3	10	8,14	1,533
Capacidade de inovação	36	5	10	7,36	1,515
Capacidade empreendedora	36	5	10	7,22	1,456
Domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função	36	0	7	2,44	1,715

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: N é o número de respostas válidas; MIN é o valor mínimo das respostas; MAX é o valor máximo das respostas; MEDIA é a média das respostas; e SD é o desvio-padrão das respostas.

Mais uma vez é interessante notar pouca importância apresentada ao item *domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função*, sendo esta competência a única a receber uma nota nula em toda a pesquisa deste grupo. Ademais, as competências relacionadas com *capacidade empreendedora*, *capacidade de inovação*, *capacidade de desenvolver a equipe do projeto* e *capacidade de sensibilizar outros no projeto* também estão alocadas com menores escores, conforme destacado na Tabela 15 acima.

No que tange à análise por fator, os dados revelam certa uniformidade nos resultados, tendo-se apresentado escores aparentemente similares para o grupo de gerentes: *liderança*, 8,86; *negociação*, 8,79; *ação e decisão*, 8,76 e *intraempreendedorismo*, 8,19.

TABELA 16
Análise descritiva das dimensões de competências: grupo gerentes

	N	MIN	MAX	MEDIA	SD
Liderança	36	6,67	10,00	8,86	0,81
Negociação	36	7,00	10,00	8,79	0,84
Ação e decisão	36	7,22	10,00	8,76	0,78
Intraempreendedorismo	36	6,43	10,00	8,19	0,93

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: N é o número de respostas válidas; MIN é o valor mínimo das respostas; MAX é o valor máximo das respostas; MEDIA é a média das respostas; e SD é o desvio-padrão das respostas.

Em seguida serão apresentados os resultados para o grupo dos gerentes seniores da empresa de consultoria, alvo deste estudo.

4.4.2.4 Resultados dos gerentes seniores

Na mesma linha dos demais grupos pesquisados, os gerentes seniores também indicam *capacidade de comunicação* como a competência mais relevante (9,67). Destaca-se, ainda segundo dados da TABELA 17, que as competências mais relevantes na visão dos gerentes seniores (escores médios iguais ou superiores a 9,0) são justamente aquelas mais sugeridas pela organização para esse nível de carreira: *capacidade de planejamento*, *foco no cliente*, *gerenciamento de conflitos e estresse*, *liderança*, *conhecimentos metodológicos em gestão de projetos*.

TABELA 17
Análise descritiva das competências: gerentes seniores

	N	MIN	MAX	MEDIA	SD
Capacidade de comunicação	6	9	10	9,67	,516
Capacidade de planejamento	6	8	10	9,00	,894
Capacidade de entendimento das necessidades do cliente (foco no cliente)	6	7	10	9,00	1,265
Capacidade de gerenciar conflitos	6	7	10	9,00	1,095
Capacidade de liderar	6	8	10	9,00	,632
Capacidade de gerenciar o estresse	6	8	10	9,00	,632
Conhecimento de metodologias de gestão de projetos	6	6	10	9,00	1,549
Capacidade de se comprometer com os objetivos da organização	6	7	10	8,83	,983
Capacidade de gerar resultados efetivos	6	7	10	8,83	1,329
Capacidade de lidar com riscos	6	7	10	8,67	1,033
Iniciativa de ação e decisão	6	7	10	8,67	1,211
Capacidade de solucionar problemas no dia-a-dia do projeto	6	7	10	8,67	1,211
Capacidade de negociação	6	7	10	8,67	1,366
Capacidade de sensibilizar outros no projeto	6	7	10	8,50	1,378
Capacidade de relacionamento interpessoal	6	7	10	8,50	1,049
Capacidade de trabalhar em equipe	6	7	10	8,33	1,033
Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades	6	7	10	8,17	1,169
Visão sistêmica	6	6	10	8,17	1,472
Capacidade de desenvolver a equipe do projeto	6	7	10	8,17	1,169
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas	6	6	10	8,00	1,673
Capacidade de gerenciar os recursos do projeto	6	6	9	8,00	1,095
Capacidade de inovação	6	7	10	7,83	1,329
Autocontrole diante de situações difíceis	6	5	10	7,67	1,966
Capacidade empreendedora	6	5	8	7,17	1,169
Domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função	6	2	4	2,83	,753

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: N é o número de respostas válidas; MIN é o valor mínimo das respostas; MAX é o valor máximo das respostas; MEDIA é a média das respostas; e SD é o desvio-padrão das respostas.

Na Tabela 18 indicam-se as competências que compõem a dimensão *liderança* como uma das mais significativas para os gerentes seniores, com escore médio de 9,23.

TABELA 18
Análise descritiva das dimensões de competências: grupo gerentes seniores

	N	MIN	MAX	MEDIA	SD
Liderança	6	7,67	9,67	9,23	0,81
Negociação	6	7,75	10,00	8,88	0,79
Ação e decisão	6	7,33	10,00	8,57	1,01
Intraempreendedorismo.	6	6,71	9,43	8,00	1,04

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: N é o número de respostas válidas; MIN é o valor mínimo das respostas; MAX é o valor máximo das respostas; MEDIA é a média das respostas; e SD é o desvio-padrão das respostas.

Já as dimensões *negociação*, *ação e decisão* e *intraempreendedorismo* atingiram, respectivamente, 8,88; 8,57 e 8,00.

4.4.2.5 Resultados dos sócios-diretores

Na visão dos sócios-diretores, 21 das 25 competências pesquisadas obtiveram escore máximo, conforme Tabela 19. Ou seja, na visão dos ocupantes desse nível hierárquico, um gerente de projetos deve possuir competências múltiplas, diversificadas.

Coerentemente ao indicado pelos grupos anteriores, o item *domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função* também obteve baixa significância (3,00), bastante aquém dos demais escores obtidos.

TABELA 19
Análise descritiva das competências: sócios-diretores

	N	MIN	MAX	MEDIA	SD
Capacidade de gerar resultados efetivos	1	10	10	10,00	NA
Iniciativa de ação e decisão	1	10	10	10,00	NA
Capacidade de inovação	1	10	10	10,00	NA
Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades	1	10	10	10,00	NA
Capacidade de trabalhar em equipe	1	10	10	10,00	NA
Capacidade de sensibilizar outros no projeto	1	10	10	10,00	NA
Autocontrole diante de situações difíceis	1	10	10	10,00	NA
Capacidade empreendedora	1	10	10	10,00	NA
Capacidade de gerenciar os recursos do projeto	1	10	10	10,00	NA
Capacidade de relacionamento interpessoal	1	10	10	10,00	NA
Capacidade de planejamento	1	10	10	10,00	NA
Capacidade de entendimento das necessidades do cliente (foco no cliente)	1	10	10	10,00	NA
Capacidade de solucionar problemas no dia-a-dia do projeto	1	10	10	10,00	NA
Capacidade de negociação	1	10	10	10,00	NA
Capacidade de gerenciar conflitos	1	10	10	10,00	NA
Capacidade de lidar com riscos	1	10	10	10,00	NA
Capacidade de liderar	1	10	10	10,00	NA
Capacidade de gerenciar o estresse	1	10	10	10,00	NA
Capacidade de se comprometer com os objetivos da organização	1	10	10	10,00	NA
Capacidade de comunicação	1	10	10	10,00	NA
Visão sistêmica	1	10	10	10,00	NA
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas	1	9	9	9,00	NA
Capacidade de desenvolver a equipe do projeto	1	9	9	9,00	NA
Conhecimento de metodologias de gestão de projetos	1	9	9	9,00	NA
Domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função	1	3	3	3,00	NA

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: N é o número de respostas válidas; MIN é o valor mínimo das respostas; MAX é o valor máximo das respostas; MEDIA é a média das respostas e; SD é o desvio-padrão das respostas.

Em uma análise por fator, os sócios-diretores indicam a *negociação* como a dimensão estatisticamente mais significativa para atuantes da função de gerentes de projetos, com escore de 10,00. Porém as demais dimensões também possuem escores elevados, reforçando a ideia de que experiência e nível de carreira estão diretamente relacionados.

TABELA 20
Análise descritiva das dimensões de competências: grupo gerentes seniores

	N	MIN	MAX	MEDIA	SD
Negociação	1	10,00	10,00	10,00	.
Ação e decisão	1	9,89	9,89	9,89	.
Intraempreendedorismo	1	9,86	9,86	9,86	.
Liderança	1	9,67	9,67	9,67	.

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: N é o número de respostas válidas; MIN é o valor mínimo das respostas; MAX é o valor máximo das respostas; MEDIA é a média das respostas e; SD é o desvio-padrão das respostas.

Após apresentar os resultados de cada grupo funcional, será destacada, a seguir, a comparação entre os grupos funcionais pesquisados no que tange às competências requeridas.

4.4.2.6 Comparação entre os grupos funcionais pesquisados no que tange as competências requeridas

Para efeito de comparação das competências requeridas ao gerenciamento de projetos, vale destacar que todas as diferenças foram consideradas significativas em nível de significância de 10% (SIG=0,1).

Dessa forma, valores de SIG menores ou iguais a 0,1 indicam que os números comparados apresentaram diferenças significativas entre si. Além disso, quando se mencionar que uma diferença significativa foi encontrada favorável a um nível hierárquico, isso quer dizer que o escore apresentado pelos indivíduos daquele nível hierárquico foi superior ao escore obtido pelos indivíduos do outro nível hierárquico com a qual se procedeu à comparação.

Isso posto, a Tabela 21 indica a inexistência de diferenças significativas (SIG < 0,1) entre os níveis hierárquicos pesquisados no que se refere às variáveis competências requeridas para atuação como gerente de projetos.

TABELA 21
Análise descritiva das competências: comparação dos grupos

INDICADORES	GRUPO				SIG.	Concl.
	1 Consult.	2 Gerente	3 Gerente sênior	4 Sócio- diretor		
Visão sistêmica	8,32	8,72	8,17	10,00	0,33	1=2=3=4
Domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função	2,88	2,44	2,83	3,00	0,36	1=2=3=4
Conhecimento de metodologias de gestão de projetos	8,66	8,36	9,00	9,00	0,29	1=2=3=4
Capacidade de comunicação	9,24	9,14	9,67	10,00	0,53	1=2=3=4
Capacidade de se comprometer com os objetivos da organização	8,75	8,56	8,83	10,00	0,61	1=2=3=4
Capacidade de gerenciar o estresse	8,66	8,92	9,00	10,00	0,47	1=2=3=4
Capacidade de liderar	9,14	9,08	9,00	10,00	0,85	1=2=3=4
Capacidade de lidar com riscos	8,80	8,75	8,67	10,00	0,95	1=2=3=4
Capacidade de gerenciar conflitos	8,76	8,94	9,00	10,00	0,80	1=2=3=4
Capacidade de negociação	8,89	8,75	8,67	10,00	0,72	1=2=3=4
Capacidade de solucionar problemas no dia-a-dia do projeto	8,42	8,67	8,67	10,00	0,48	1=2=3=4
Capacidade de entendimento das necessidades do cliente (foco no cliente)	8,91	8,78	9,00	10,00	0,58	1=2=3=4
Capacidade de planejamento	9,14	8,81	9,00	10,00	0,29	1=2=3=4
Capacidade de relacionamento interpessoal	8,87	8,83	8,50	10,00	0,63	1=2=3=4
Capacidade de desenvolver a equipe do projeto	8,16	8,14	8,17	9,00	0,91	1=2=3=4
Capacidade de gerenciar os recursos do projeto	8,59	8,56	8,00	10,00	0,51	1=2=3=4
Capacidade empreendedora	6,71	7,22	7,17	10,00	0,30	1=2=3=4
Autocontrole diante de situações difíceis	8,54	8,97	7,67	10,00	0,06	1=2=3=4
Capacidade de sensibilizar outros no projeto	8,05	8,31	8,50	10,00	0,68	1=2=3=4
Capacidade de trabalhar em equipe	9,13	9,19	8,33	10,00	0,12	1=2=3=4
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas	8,51	8,47	8,00	9,00	0,79	1=2=3=4
Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades	8,28	8,33	8,17	10,00	0,91	1=2=3=4
Capacidade de inovação	7,01	7,36	7,83	10,00	0,41	1=2=3=4
Iniciativa de ação e decisão	8,68	8,86	8,67	10,00	0,75	1=2=3=4
Capacidade de gerar resultados efetivos	8,83	8,89	8,83	10,00	1,00	1=2=3=4

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir deste ponto são apresentados resultados das análises voltadas para as práticas de desenvolvimento de competências, visando verificar se, diferentemente das competências gerenciais, existem diferenças estatisticamente

significativas entre os grupos funcionais pesquisados, quanto aos elementos investigados em relação a tal construto.

4.4.3 Análise descritiva das práticas de desenvolvimento de competências

4.4.3.1 Resultados consolidados (dados globais)

No que se refere às práticas para desenvolvimento de competências do gestor de projetos, constata-se que a *atuação em projetos de diferentes segmentos*, o *acompanhamento por coach ou tutor* e o *intercâmbio de experiências dentro da organização* são os mais representativos (escores acima de 8), seguidos pela *atuação como coach ou tutor* (7,64) e *trabalho em parceria com consultores internos* (7,62).

Já as práticas menos representativas na visão dos entrevistados envolvem *seminários* (6,68), *desenvolvimento de manuais e documentos para treinamento* (6,41), *viagens de estudos* (6,28), *cursos à distância* (6,21), *transferência para outra unidade da empresa, geograficamente distinta*, tendo este último escore bem inferior aos demais (3,81).

TABELA 22

**Análise descritiva das práticas de desenvolvimento de competências do gerente de projetos:
grupo geral**

	N	MIN	MAX	MEDIA	SD
Atuação em projetos de diferentes segmentos	121	3	10	8,23	1,35
Acompanhamento por <i>coach</i> ou tutor	121	4	10	8,17	1,36
Intercâmbio de experiências dentro da organização	121	4	10	8,13	1,35
Atuação como <i>coach</i> ou tutor	121	1	10	7,64	1,77
Trabalho em parceria com consultores internos	121	3	10	7,62	1,40
Alternância de funções (<i>job rotation</i>) dentro da organização	121	3	10	7,53	1,55
Leitura de livros, manuais e rotinas	121	2	10	7,50	1,60
Cursos presenciais fora da empresa	121	3	10	7,46	1,63
Trabalho temporário em outra organização (por exemplo, projetos em clientes)	121	2	10	7,38	1,77
Desenvolvimento de metodologias e processos	121	4	10	7,31	1,55
Cursos presenciais dentro da empresa	121	2	10	7,30	1,60
Trabalho em parceria com consultores externos	121	3	10	7,28	1,66
Substituição temporária de superior hierárquico	121	2	10	7,21	1,98
Realização de auditoria em projetos	121	2	10	7,02	1,75
Estágio internacional em outras equipes de projetos	121	1	10	6,94	1,71
Atuação como instrutor em treinamentos internos	121	1	10	6,69	1,87
Seminários	121	2	10	6,68	1,66
Desenvolvimento de manuais e documentos para treinamento	121	2	10	6,41	1,98
Viagens de estudos	121	1	10	6,28	1,96
Cursos à distância (<i>on-line</i>)	121	2	10	6,21	1,67
Transferência para outra unidade da empresa, geograficamente distinta (por exemplo, em outro estado ou país)	121	0	9	3,81	2,19

Fonte: dados da pesquisa.

OBS: N é o número de respostas válidas; MIN é o valor mínimo das respostas; MAX é o valor máximo das respostas; MEDIA é a média das respostas; e SD é o desvio-padrão das respostas.

Em uma análise por fator, os dados da Tabela 23 indicam como principais práticas relacionadas ao desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos: *aculturação e aprendizado experimental* com maior escore (8,15), seguida pela *experiência diversificada* (7,46), *aprendizado pela descoberta* (7,45), *autoaprendizado* (7,09) e *educação formal* (6,79).

TABELA 23

**Análise descritiva dos fatores da escala de práticas de desenvolvimento de competências:
dados globais**

	N	MIN	MAX	MEDIA	SD
Aculturação e aprendizado experimental	121	4,50	10,00	8,15	1,17
Experiência diversificada	121	4,40	10,00	7,46	1,20
Descoberta	121	3,00	10,00	7,45	1,41
Autoaprendizado	121	4,00	9,75	7,09	1,39
Educação formal	121	3,40	9,60	6,79	1,33

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: N é o número de respostas válidas; MIN é o valor mínimo das respostas; MAX é o valor máximo das respostas; MEDIA é a média das respostas; e SD é o desvio-padrão das respostas.

É interessante notar que a dimensão *educação formal* apresenta o menor escore. Tal achado talvez possa ser explicado pelo crescente número de viagens de trabalho, as quais impedem programas formais (notadamente presenciais), de maior duração, como, por exemplo, nova graduação, mestrado ou doutorado.

4.4.3.2 Resultados dos consultores

Na visão dos consultores, conforme detalhado na TABELA 24, *atuação em projetos de diferentes segmentos* foi considerada a prática mais significativa para o desenvolvimento das competências gerenciais, com escore de 8,30. Em seguida, a visão dos consultores traz *acompanhamento como tutor* (8,21), *intercâmbio de experiências dentro da organização* (8,11), *cursos presenciais fora da empresa* (7,64) e *job rotation* (7,63).

Ressalta-se, mais uma vez, o baixo escore atribuído ao item *transferência para outra unidade da empresa, geograficamente distinta* (escore de apenas 3,75). *Realização de auditoria em projetos, viagens de estudos, atuação como instrutor em treinamentos internos, desenvolvimento de manuais e documentos para treinamento e cursos à distância* também não representam elevada popularidade na visão dos consultores.

TABELA 24

Análise descritiva das práticas de desenvolvimento de competências: consultores

	N	MIN	MAX	MEDIA	SD
Atuação em projetos de diferentes segmentos	76	3,00	10,00	8,30	1,40
Acompanhamento por <i>coach</i> ou tutor	76	4,00	10,00	8,21	1,33
Intercâmbio de experiências dentro da organização	76	4,00	10,00	8,11	1,48
Cursos presenciais fora da empresa	76	4,00	10,00	7,64	1,48
Alternância de funções (<i>job rotation</i>) dentro da organização	76	3,00	10,00	7,63	1,59
Trabalho em parceria com consultores internos	76	4,00	10,00	7,59	1,41
Substituição temporária de superior hierárquico	76	3,00	10,00	7,58	1,94
Cursos presenciais dentro da empresa	76	2,00	10,00	7,49	1,56
Trabalho temporário em outra organização (por exemplo, projetos em clientes)	76	3,00	10,00	7,49	1,54
Leitura de livros, manuais e rotinas	76	4,00	10,00	7,47	1,46
Atuação como <i>coach</i> ou tutor	76	1,00	10,00	7,33	1,95
Trabalho em parceria com consultores externos	76	3,00	10,00	7,28	1,71
Desenvolvimento de metodologias e processos	76	4,00	10,00	7,13	1,65
Estágio internacional em outras equipes de projetos	76	1,00	10,00	6,92	1,69
Seminários	76	3,00	10,00	6,79	1,59
Realização de auditoria em projetos	76	2,00	10,00	6,79	1,92
Viagens de estudos	76	1,00	10,00	6,58	1,88
Atuação como instrutor em treinamentos internos	76	1,00	10,00	6,57	1,94
Desenvolvimento de manuais e documentos para treinamento	76	2,00	10,00	6,22	2,11
Cursos à distância (<i>on-line</i>)	76	3,00	10,00	6,20	1,59
Transferência para outra unidade da empresa, geograficamente distinta (por exemplo, em outro estado ou país)	76	0,00	9,00	3,75	2,15

Fonte: Dados da pesquisa. OBS: N é o número de respostas válidas; MIN é o valor mínimo das respostas; MAX é o valor máximo das respostas; MEDIA é a média das respostas; e SD é o desvio-padrão das respostas.

Em uma análise por fator, na visão dos consultores, destaca-se, *aculturação e aprendizado experimental* com maior escore (9,01), seguida por *experiência Diversificada* (8,77), *aprendizado pela descoberta* (8,75), *autoaprendizado* (7,98) e *educação formal* (9,01).

TABELA 25

Análise descritiva das dimensões das práticas de desenvolvimento: consultores

	N	MIN	MAX	MEDIA	SD
Aculturação e aprendizado experimental	76	7,00	10,00	9,01	0,79
Educação formal	76	7,00	10,00	9,01	0,79
Experiência diversa	76	6,25	10,00	8,77	0,93
Descoberta	76	6,67	10,00	8,75	0,72
Autoaprendizado	76	5,86	10,00	7,98	0,91

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: N é o número de respostas válidas; MIN é o valor mínimo das respostas; MAX é o valor máximo das respostas; MEDIA é a média das respostas; e SD é o desvio-padrão das respostas.

A seguir serão apresentados os resultados obtidos pelos respondentes cujo cargo ocupado é de gerentes.

4.4.3.3 Resultado dos gerentes

De forma similar aos consultores, os gerentes também apontam *atuação em projetos de diferentes segmentos* como a prática mais significativa (8,19). Além disso, *atuações e acompanhamento de tutores* também mostram-se relevantes no desenvolvimento de competências, conforme apresentado na Tabela 26. *Intercâmbio de experiências dentro da organização* é outra prática bem conceituada, com escore de 8,14.

TABELA 26
Análise descritiva das práticas de desenvolvimento: gerentes

	N	MIN	MAX	MEDIA	SD
Atuação em projetos de diferentes segmentos	36	4,00	10,00	8,19	1,24
Intercâmbio de experiências dentro da organização	36	6,00	10,00	8,14	1,02
Acompanhamento por <i>coach</i> ou tutor	36	4,00	10,00	8,14	1,29
Atuação como <i>coach</i> ou tutor	36	5,00	10,00	8,06	1,19
Leitura de livros, manuais e rotinas	36	2,00	10,00	7,61	1,90
Trabalho em parceria com consultores internos	36	3,00	10,00	7,58	1,42
Desenvolvimento de metodologias e processos	36	4,00	10,00	7,53	1,32
Alternância de funções (<i>job rotation</i>) dentro da organização	36	4,00	10,00	7,44	1,42
Realização de auditoria em projetos	36	3,00	10,00	7,39	1,32
Trabalho temporário em outra organização (por exemplo, projetos em clientes)	36	2,00	9,00	7,22	2,10
Trabalho em parceria com consultores externos	36	3,00	9,00	7,14	1,64
Cursos presenciais fora da empresa	36	3,00	10,00	7,11	1,98
Estágio internacional em outras equipes de projetos	36	3,00	10,00	7,08	1,75
Atuação como instrutor em treinamentos internos	36	2,00	10,00	6,92	1,87
Cursos presenciais dentro da empresa	36	3,00	9,00	6,86	1,64
Substituição temporária de superior hierárquico	36	2,00	9,00	6,64	1,97
Desenvolvimento de manuais e documentos para treinamento	36	2,00	10,00	6,56	1,80
Seminários	36	2,00	9,00	6,36	1,78
Cursos à distância (<i>on-line</i>)	36	2,00	10,00	6,19	1,82
Viagens de estudos	36	2,00	10,00	5,72	2,11
Transferência para outra unidade da empresa, geograficamente distinta (por exemplo, em outro estado ou país)	36	1,00	9,00	4,14	2,36

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: N é o número de respostas válidas; MIN é o valor mínimo das respostas; MAX é o valor máximo das respostas; MEDIA é a média das respostas; e SD é o desvio-padrão das respostas.

Por mais uma vez, *transferência para outra unidade da empresa, geograficamente distinta* foi a menos representativa na visão dos gerentes (4,14), seguida por *viagens a estudo* (5,72), *cursos à distância* (6,19), *seminários* (6,36) e *desenvolvimento de manuais e documentos para treinamento* (6,56).

Em uma análise por fator, também para os gerentes, *aculturação e aprendizado experimental* constituem o conjunto de práticas mais significativas para o desenvolvimento de suas competências no gerenciamento de projetos (8,14). Em seguida, têm-se *autoaprendizado* (7,38), *aprendizado pela descoberta* (7,36), *experiência diversificada* (7,32) e *educação formal* (6,79). (TAB. 27).

TABELA 27
Análise descritiva das dimensões das Práticas de desenvolvimento: gerentes

	N	MIN	MAX	MEDIA	SD
Aculturação e aprendizado experimental	36	5,50	10,00	8,14	1,00
Autoaprendizado	36	4,25	9,25	7,38	1,15
Descoberta	36	3,00	9,00	7,36	1,43
Experiência diversificada	36	4,40	9,40	7,32	1,15
Educação formal	36	3,40	9,60	6,45	1,56

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: N é o número de respostas válidas; MIN é o valor mínimo das respostas; MAX é o valor máximo das respostas; MEDIA é a média das respostas; e SD é o desvio-padrão das respostas.

Em destaque, tem-se a dimensão *autoaprendizado* como a única a receber ao menos uma nota máxima em todos os itens que a compõem, conforme se pode observar a Tabela 27.

4.4.3.4 Resultados dos gerentes seniores

Na mesma linha dos demais grupos pesquisados, os gerentes seniores também indicam atividades que, de certa forma, envolvem tutores como práticas mais relevantes, sendo *atuação como coach ou tutor* e *intercâmbio de experiências dentro da organização* as mais priorizadas (ambas com 8,17) e *desenvolvimento de metodologias e processos* (8,00). Destacam-se, ainda, segundo os dados da Tabela 28, como práticas relevantes na visão dos gerentes seniores (escores iguais ou superiores a 8,0), justamente aquelas mais sugeridas pela organização para esse nível de carreira: *capacidade de planejamento, foco no cliente, gerenciamento de conflitos e estresse, liderança, conhecimentos metodológicos em gestão de projetos*.

Na mesma direção dos gerentes, a *transferência para outra unidade da empresa* também não chama a atenção dos gerentes seniores como prática relevante para o desenvolvimento de competências gerenciais. *Viagens a estudos, estágios internacionais, seminários e trabalhos temporários em outras organizações* também estão entre os menores escores (5,67; 6,00; 6,17, 6,17, respectivamente)

TABELA 28

Análise descritiva de práticas de desenvolvimento de competências: gerentes seniores

	N	MIN	MAX	MEDIA	SD
Atuação como <i>coach</i> ou tutor	6	5,00	10,00	8,17	1,72
Intercâmbio de experiências dentro da organização	6	6,00	10,00	8,17	1,72
Desenvolvimento de metodologias e processos	6	6,00	10,00	8,00	1,41
Acompanhamento por <i>coach</i> ou tutor	6	6,00	10,00	7,83	1,72
Realização de auditoria em projetos	6	5,00	9,00	7,67	1,51
Trabalho em parceria com consultores externos	6	6,00	10,00	7,50	1,52
Trabalho em parceria com consultores internos	6	6,00	10,00	7,50	1,52
Atuação em projetos de diferentes segmentos	6	6,00	9,00	7,50	1,38
Desenvolvimento de manuais e documentos para treinamento	6	6,00	9,00	7,17	1,17
Cursos presenciais fora da empresa	6	5,00	8,00	7,00	1,26
Alternância de funções (<i>job rotation</i>) dentro da organização	6	5,00	9,00	6,83	1,72
Cursos presenciais dentro da empresa	6	5,00	8,00	6,83	1,33
Leitura de livros, manuais e rotinas	6	5,00	9,00	6,83	1,47
Cursos à distância (<i>on-line</i>)	6	5,00	8,00	6,50	1,38
Atuação como instrutor em treinamentos internos	6	5,00	7,00	6,33	0,82
Substituição temporária de superior hierárquico	6	4,00	9,00	6,17	1,94
Trabalho temporário em outra organização (por exemplo, projetos em clientes)	6	3,00	9,00	6,17	2,14
Seminários	6	4,00	8,00	6,17	1,47
Estágio internacional em outras equipes de projetos	6	3,00	9,00	6,00	2,00
Viagens de estudos	6	4,00	8,00	5,67	1,37
Transferência para outra unidade da empresa, geograficamente distinta (por exemplo, em outro estado ou país)	6	2,00	6,00	3,50	1,76

Fonte: dados da pesquisa.

OBS: N é o número de respostas válidas; MIN é o valor mínimo das respostas; MAX é o valor máximo das respostas; MEDIA é a média das respostas; e SD é o desvio-padrão das respostas.

Em uma análise por fator, também na visão dos gerentes seniores, o desenvolvimento de competências é melhor alcançado com práticas que envolvem *aculturação e aprendizado experimental* (8,00).

TABELA 29

Análise descritiva das dimensões das práticas de desenvolvimento: gerentes seniores

	N	MIN	MAX	MEDIA	SD
Aculturação e aprendizado experimental.	6	6,00	10,00	8,00	1,52
Autoaprendizado	6	5,75	9,00	7,75	1,10
Descoberta	6	6,00	10,00	7,50	1,52
Experiência diversificada	6	4,60	8,40	6,53	1,48
Educação formal	6	4,60	8,00	6,43	1,20

Fonte: Dados da pesquisa. OBS: N é o número de respostas válidas; MIN é o valor mínimo das respostas; MAX é o valor máximo das respostas; MEDIA é a média das respostas; e SD é o desvio-padrão das respostas.

Os demais fatores apresentam resultados menos expressivos: *autoaprendizado* com escore médio de 7,75; *aprendizado pela descoberta* com 7,50; *experiência diversificada* com 6,53 e, por fim, *educação formal* com 6,43.

4.4.3.5 Resultados dos sócios-diretores

Mais uma vez, a visão dos sócios-diretores é aquela que menos se aproxima dos resultados de todo grupo, apesar de *acompanhamento por coach ou tutor* e *curso presenciais dentro da empresa* estarem no topo e *práticas de desenvolvimento de competências* com escore máximo. A Tabela 30 apresenta os resultados na perspectiva desse grupo funcional.

TABELA 30

Análise descritiva das práticas de desenvolvimento de competências: sócios-diretores

	N	MIN	MAX	MEDIA	SD
Acompanhamento por <i>coach</i> ou tutor	1	10,00	10,00	10,00	NA
Cursos presenciais dentro da empresa	1	10,00	10,00	10,00	NA
Atuação como instrutor em treinamentos internos	1	9,00	9,00	9,00	NA
Estágio internacional em outras equipes de projetos	1	9,00	9,00	9,00	NA
Trabalho temporário em outra organização (por exemplo, projetos em clientes)	1	9,00	9,00	9,00	NA
Atuação como <i>coach</i> ou tutor	1	9,00	9,00	9,00	NA
Realização de auditoria em projetos	1	9,00	9,00	9,00	NA
Desenvolvimento de metodologias e processos	1	9,00	9,00	9,00	NA
Trabalho em parceria com consultores externos	1	9,00	9,00	9,00	NA
Trabalho em parceria com consultores internos	1	9,00	9,00	9,00	NA
Intercâmbio de experiências dentro da organização	1	9,00	9,00	9,00	NA
Leitura de livros, manuais e rotinas	1	9,00	9,00	9,00	NA
Cursos à distância (<i>on-line</i>)	1	9,00	9,00	9,00	NA
Cursos presenciais fora da empresa	1	9,00	9,00	9,00	NA
Desenvolvimento de manuais e documentos para treinamento	1	8,00	8,00	8,00	NA
Substituição temporária de superior hierárquico	1	8,00	8,00	8,00	NA
Viagens de estudos	1	8,00	8,00	8,00	NA
Seminários	1	8,00	8,00	8,00	NA
Atuação em projetos de diferentes segmentos	1	7,00	7,00	7,00	NA
Alternância de funções (<i>job rotation</i>) dentro da organização	1	6,00	6,00	6,00	NA
Transferência para outra unidade da empresa, geograficamente distinta (por exemplo, em outro estado ou país)	1	1,00	1,00	1,00	NA

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: N é o número de respostas válidas; MIN é o valor mínimo das respostas; MAX é o valor máximo das respostas; MEDIA é a média das respostas; e SD é o desvio-padrão das respostas.

Sem “fugir à regra”, os sócios-diretores também veem a *transferência para outra empresa geograficamente distinta* como uma prática menos relevante para o desenvolvimento de competências. As demais práticas com menores pontuações (apesar de ficarem com escores maiores que 6,00) são *alternância de funções dentro da organização*, *atuação em projetos de diferentes segmentos*, *seminários* e *viagens a estudos*.

Em uma análise por fator, tem-se pelos dados da Tabela 31 que o fator *aculturação e aprendizado experimental*, com 9,50, de escore médio, foi o único fator a coincidir em termos absolutos com a visão consolidada, envolvendo todos os grupos funcionais pesquisados. Ademais, para os sócios-diretores, *aprendizado pela*

descoberta, (9,00), *educação formal* (8,8), *autoaprendizado* (8,75) e *experiência diversificada* (7,8) são grupos mais relevantes.

TABELA 31
Análise descritiva das dimensões das práticas de desenvolvimento: gerentes

	N	MIN	MAX	MEDIA	SD
Aculturação e aprendizado experimental	1	9,50	9,50	9,50	.
Descoberta	1	9,00	9,00	9,00	.
Educação formal	1	8,80	8,80	8,80	.
Autoaprendizado	1	8,75	8,75	8,75	.
Experiência diversa	1	7,80	7,80	7,80	.

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: N é o número de respostas válidas; MIN é o valor mínimo das respostas; MAX é o valor máximo das respostas; MEDIA é a média das respostas; e SD é o desvio-padrão das respostas.

Por fim, será realizada a comparação entre os grupos funcionais pesquisados no que tange às políticas e práticas de desenvolvimento de competências dos ocupantes da função de gerentes de projetos.

4.4.3.6 Comparação entre os grupos funcionais pesquisados no que tange às práticas de desenvolvimento de competências do gerente de projetos

No que diz respeito às práticas de desenvolvimento de competências gerenciais, observou-se a existência de diferenças significativas ($SIG < 0,10$) entre os grupos funcionais pesquisados, em relação aos escores relativos a *viagens de estudo* e *substituição temporária de superior hierárquico*.

Pelos resultados, há de se mencionar que os consultores e os sócios-diretores entendem *viagens a estudo* como mais significativas que gerentes e gerentes seniores.

Já em relação a *substituição temporária de superior hierárquico*, os escores apresentados pelos consultores e sócios-diretores também se revelaram significativamente superiores aos dos demais grupos, que, no entanto, não apresentaram diferenças significativas entre si.

Enfim, cabe destacar a inobservância de diferenças entre os cargos estudados quanto às demais práticas de desenvolvimento de competências. Tais resultados podem ser mais bem visualizados na Tabela 32.

TABELA 32
Análise descritiva das práticas de desenvolvimento: comparação dos grupos

INDICADORES	GRUPO				SIG.	Concl.
	1 Consultor	2 Gerente	3 Gerente Sênior	4 Sócio diretor		
Cursos presenciais dentro da empresa	7,49	6,86	6,83	10,00	0,33	1=2=3=4
Cursos presenciais fora da empresa	7,64	7,11	7,00	9,00	0,39	1=2=3=4
Cursos à distância (<i>on-line</i>)	6,20	6,19	6,50	9,00	0,90	1=2=3=4
Seminários	6,79	6,36	6,17	8,00	0,46	1=2=3=4
Viagens de estudos	6,58	5,72	5,67	8,00	0,09	(2=3)<1=4
Substituição temporária de superior hierárquico	7,58	6,64	6,17	8,00	0,02	(2=3)<1=4
Atuação em projetos de diferentes segmentos	8,30	8,19	7,50	7,00	0,30	1=2=3=4
Alternância de funções (<i>job rotation</i>) dentro da organização	7,63	7,44	6,83	6,00	0,38	1=2=3=4
Leitura de livros, manuais e rotinas	7,47	7,61	6,83	9,00	0,31	1=2=3=4
Intercâmbio de experiências dentro da organização	8,11	8,14	8,17	9,00	0,95	1=2=3=4
Acompanhamento por <i>coach</i> ou tutor	8,21	8,14	7,83	10,00	0,82	1=2=3=4
Trabalho em parceria com consultores internos	7,59	7,58	7,50	9,00	0,91	1=2=3=4
Trabalho em parceria com consultores externos	7,28	7,14	7,50	9,00	0,90	1=2=3=4
Desenvolvimento de manuais e documentos para treinamento	6,22	6,56	7,17	8,00	0,55	1=2=3=4
Desenvolvimento de metodologias e processos	7,13	7,53	8,00	9,00	0,30	1=2=3=4
Realização de auditoria em projetos	6,79	7,39	7,67	9,00	0,18	1=2=3=4
Atuação como <i>coach</i> ou tutor	7,33	8,06	8,17	9,00	0,15	1=2=3=4
Trabalho temporário em outra organização (por exemplo, projetos em clientes)	7,49	7,22	6,17	9,00	0,32	1=2=3=4
Estágio internacional em outras equipes de projetos	6,92	7,08	6,00	9,00	0,36	1=2=3=4
Atuação como instrutor em treinamentos internos	6,57	6,92	6,33	9,00	0,47	1=2=3=4
Transferência para outra unidade da empresa, geograficamente distinta (por exemplo, em outro estado ou país)	3,75	4,14	3,50	1,00	0,76	1=2=3=4

Fonte: Dados da pesquisa.

Finalizando esta etapa de apresentação das análises descritivas das práticas de desenvolvimento de competências são apresentados, a seguir, cruzamentos envolvendo os construtos em análise e variáveis demográficas investigadas.

4.5 Variáveis demográficas, competências e formas de seu desenvolvimento

Os cruzamentos envolvendo os construtos em análise e variáveis demográficas investigadas são apresentados na Tabela 33, destacando-se em negrito as diferenças significativas, no nível de 5%, segundo teste Kruskal Wallis.

TABELA 33
Análise comparativa das médias por sexo e estado civil

(Continua)

	Sexo		Estado Civil:		
	Masculino	Feminino	Solteiro (a)	Casado (a)	Divorciado (a)
Visão sistêmica	8,51	7,93	8,33	8,48	9,00
Domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função	2,72	2,93	3,03	2,64	2,33
Conhecimento de metodologias de gestão de projetos	8,59	8,57	8,28	8,74	8,33
Capacidade de comunicação	9,23	9,29	9,33	9,20	9,00
Capacidade de se comprometer com os objetivos da organização	8,70	8,79	8,53	8,76	9,33
Capacidade de gerenciar o estresse	8,79	8,57	8,53	8,85	9,33
Capacidade de liderar	9,13	9,07	9,17	9,10	9,33
Capacidade de lidar com riscos	8,75	9,07	8,81	8,78	9,00
Capacidade de gerenciar conflitos	8,78	9,29	8,69	8,88	9,67
Capacidade de negociação	8,79	9,29	8,92	8,82	8,67
Capacidade de solucionar problemas no dia-a-dia do projeto	8,46	9,00	8,28	8,59	9,67
Capacidade de entendimento das necessidades do cliente (foco no cliente)	8,86	9,07	8,81	8,90	9,33
Capacidade de planejamento	9,07	8,86	9,06	9,03	9,33
Capacidade de relacionamento interpessoal	8,80	9,21	8,75	8,88	9,33
Capacidade de desenvolver a equipe do projeto	8,12	8,43	8,19	8,13	8,67
Capacidade de gerenciar os recursos do projeto	8,55	8,64	8,72	8,48	9,00
Capacidade empreendedora	6,90	7,07	6,67	7,08	5,67
Autocontrole diante de situações difíceis	8,67	8,43	8,75	8,59	8,67
Capacidade de sensibilizar outros no projeto	8,17	8,14	8,50	8,05	7,33
Capacidade de trabalhar em equipe	9,12	9,07	9,28	9,04	9,33
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas	8,49	8,43	8,53	8,44	9,00
Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades	8,31	8,21	8,19	8,33	9,00
Capacidade de inovação	7,18	7,21	7,03	7,28	6,67
Iniciativa de ação e decisão	8,78	8,50	8,58	8,79	9,67
Capacidade de gerar resultados efetivos	8,86	8,86	8,72	8,90	9,33

					(Conclusão)
Cursos presenciais dentro da empresa	7,23	7,71	7,58	7,15	7,33
Cursos presenciais fora da empresa	7,45	7,57	7,36	7,50	7,67
Cursos à distância (<i>on-line</i>)	6,29	5,86	5,81	6,40	7,00
Seminários	6,66	6,50	6,39	6,79	5,67
Viagens de estudos	6,25	6,57	6,44	6,19	7,00
Substituição temporária de superior hierárquico	7,25	7,07	6,94	7,36	7,00
Atuação em projetos de diferentes segmentos	8,22	8,21	7,97	8,31	8,67
Alternância de funções (<i>job rotation</i>) dentro da organização	7,46	8,00	7,36	7,65	6,00
Leitura de livros, manuais e rotinas	7,49	7,57	7,03	7,71	7,33
Intercâmbio de experiências dentro da organização	8,09	8,43	7,92	8,26	7,00
Acompanhamento por <i>coach</i> ou tutor	8,12	8,64	7,97	8,29	8,00
Trabalho em parceria com consultores internos	7,58	7,71	7,58	7,56	8,67
Trabalho em parceria com consultores externos	7,29	7,07	7,17	7,33	6,67
Desenvolvimento de manuais e documentos para treinamento	6,35	6,64	5,97	6,59	6,00
Desenvolvimento de metodologias e processos	7,21	8,07	6,81	7,54	7,33
Realização de auditoria em projetos	6,98	7,43	6,36	7,38	6,00
Atuação como <i>coach</i> ou tutor	7,68	7,07	6,78	7,94	8,67
Trabalho temporário em outra organização (por exemplo, projetos em clientes)	7,41	6,93	7,58	7,25	7,33
Estágio internacional em outras equipes de projetos	6,99	6,57	6,69	7,06	6,67
Atuação como instrutor em treinamentos internos	6,77	6,00	5,97	7,00	6,67
Transferência para outra unidade da empresa, geograficamente distinta (por exemplo, em outro estado ou país)	3,84	3,79	4,08	3,74	3,33
Ação e decisão	8,75	8,80	8,69	8,76	9,33
Intraempreendedorismo	8,05	8,14	8,09	8,05	7,86
Liderança	8,98	8,98	8,93	9,01	8,89
Negociação	8,76	8,98	8,67	8,83	9,25
Educação formal	6,77	6,84	6,72	6,81	6,93
Autoaprendizado	7,05	7,30	6,48	7,36	7,00
Experiência diversa	7,46	7,36	7,31	7,53	7,13
Aculturação e aprendizado experimental	8,10	8,54	7,94	8,28	7,50
Descoberta	7,43	7,39	7,38	7,44	7,67

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme salientado, percebe-se, nos dados da Tabela 33, a existência de diferenças estatisticamente significativas no que tange às competências do gerente de projetos quando comparadas entre homens e mulheres e de estados civis diferentes.

Porém, em se tratando das práticas de desenvolvimento de competências investigadas, constatam-se diferenças estatisticamente significativas quanto às variáveis *leitura de livros manuais e rotinas, desenvolvimento de metodologias e processos, realização de auditoria em projetos, atuação como coach ou tutor e atuação como instrutor em treinamentos internos*, conforme detalhado a seguir.

Constata-se que três das cinco práticas de desenvolvimento de competências que apresentaram diferenças estatisticamente significativas em relação ao estado civil estão inseridas na dimensão autoaprendizado. São elas: *desenvolvimento de metodologias e processos, realização de auditoria em projetos, atuação como coach ou tutor*. Nota-se, também, que pessoas casadas ou com união estável estão mais atentas ao autoaprendizado do que as pessoas solteiras.

Em se tratando de *prática de leitura de livros manuais e rotinas*, esta também se mostrou mais atraente para pessoas com união estável.

Por fim, o item *atuação como instrutor em treinamentos internos* apresentou significativa relevância para pessoas casadas em comparação às solteiras.

Já para as variáveis ordinais, apresentam-se os resultados das correlações não paramétricas de *spearman* na Tabela 34 em sequência.

TABELA 34
Análise Comparativa das médias por faixa etária, filhos, escolaridade, tempo de empresa e tempo com projetos

(Continua)

	Faixa Etária	Filhos	Escolaridade	Tempo de empresa	Tempo com projetos
Visão sistêmica	-0,01 (0,95)	-0,08 (0,39)	0,19 (0,04)	0,10 (0,27)	0,13 (0,16)
Domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função	-0,02 (0,81)	-0,11 (0,25)	-0,12 (0,19)	-0,01 (0,87)	0,05 (0,57)
Conhecimento de metodologias de gestão de projetos	0,06 (0,55)	0,16 (0,08)	-0,01 (0,89)	-0,12 (0,20)	-0,06 (0,54)
Capacidade de comunicação	-0,08 (0,41)	0,00 (0,98)	-0,06 (0,54)	0,03 (0,77)	0,05 (0,61)
Capacidade de se comprometer com os objetivos da organização	0,10 (0,29)	0,11 (0,21)	0,05 (0,58)	-0,10 (0,29)	-0,04 (0,67)
Capacidade de gerenciar o estresse	0,12 (0,21)	0,08 (0,36)	-0,15 (0,10)	-0,01 (0,95)	0,00 (0,99)
Capacidade de liderar	-0,18 (0,05)	-0,07 (0,48)	-0,04 (0,66)	-0,02 (0,86)	-0,08 (0,38)
Capacidade de lidar com riscos	-0,05 (0,60)	0,02 (0,86)	-0,17 (0,06)	0,00 (0,98)	-0,12 (0,18)
Capacidade de gerenciar conflitos	0,02 (0,80)	0,01 (0,88)	-0,01 (0,88)	-0,11 (0,22)	-0,05 (0,61)
Capacidade de negociação	0,01 (0,88)	-0,09 (0,35)	0,03 (0,78)	-0,15 (0,11)	-0,06 (0,49)
Capacidade de solucionar problemas no dia-a-dia do projeto	-0,02 (0,81)	0,05 (0,60)	0,09 (0,35)	0,01 (0,90)	-0,07 (0,48)
Capacidade de entendimento das necessidades do cliente (foco no cliente)	-0,10 (0,26)	0,02 (0,83)	-0,16 (0,09)	-0,04 (0,64)	-0,04 (0,65)
Capacidade de planejamento	-0,21 (0,02)	-0,11 (0,22)	-0,04 (0,63)	0,02 (0,84)	-0,16 (0,08)
Capacidade de relacionamento interpessoal	-0,03 (0,72)	0,01 (0,95)	-0,02 (0,81)	-0,08 (0,40)	0,01 (0,94)
Capacidade de desenvolver a equipe do projeto	0,00 (0,97)	-0,06 (0,50)	0,00 (1,00)	0,08 (0,41)	-0,11 (0,22)
Capacidade de gerenciar os recursos do projeto	-0,05 (0,58)	-0,04 (0,69)	-0,01 (0,94)	-0,06 (0,50)	-0,10 (0,29)
Capacidade empreendedora	0,10 (0,26)	0,13 (0,17)	0,03 (0,78)	-0,02 (0,81)	-0,01 (0,88)
Autocontrole diante de situações difíceis	-0,04 (0,63)	-0,02 (0,79)	-0,07 (0,44)	0,03 (0,75)	-0,04 (0,70)
Capacidade de sensibilizar outros no projeto	-0,18 (0,05)	-0,16 (0,08)	-0,07 (0,48)	0,10 (0,30)	-0,08 (0,41)
Capacidade de trabalhar em equipe	-0,08 (0,37)	-0,11 (0,22)	0,03 (0,78)	0,02 (0,80)	-0,03 (0,76)
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas	-0,16 (0,09)	-0,16 (0,09)	0,00 (0,97)	0,03 (0,74)	-0,11 (0,25)
Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades	-0,05 (0,59)	-0,07 (0,44)	0,06 (0,49)	0,06 (0,55)	0,02 (0,81)
Capacidade de inovação	0,04 (0,66)	0,10 (0,27)	-0,06 (0,49)	0,03 (0,75)	-0,13 (0,15)
Iniciativa de ação e decisão	-0,04 (0,66)	0,02 (0,81)	0,01 (0,89)	-0,01 (0,90)	-0,06 (0,51)
Capacidade de gerar resultados efetivos	-0,15 (0,10)	0,04 (0,69)	0,08 (0,41)	-0,04 (0,69)	0,05 (0,61)
Cursos presenciais dentro da empresa	-0,09 (0,36)	-0,08 (0,37)	0,06 (0,53)	0,19 (0,04)	-0,21 (0,02)
Cursos presenciais fora da empresa	-0,12 (0,19)	-0,09 (0,35)	0,20 (0,03)	0,09 (0,35)	-0,15 (0,10)
Cursos à distância (<i>on-line</i>)	0,07 (0,42)	0,16 (0,09)	0,07 (0,46)	0,11 (0,21)	-0,07 (0,43)
Seminários	0,01 (0,94)	-0,08 (0,36)	0,13 (0,16)	0,09 (0,31)	-0,18 (0,06)
Viagens de estudos	-0,15 (0,10)	-0,10 (0,28)	0,01 (0,92)	0,06 (0,50)	-0,30 (0,00)
Substituição temporária de superior hierárquico	-0,16 (0,08)	0,00 (0,97)	-0,06 (0,50)	0,04 (0,70)	-0,19 (0,03)

	(Conclusão)				
Atuação em projetos de diferentes segmentos	-0,12 (0,19)	-0,05 (0,56)	0,01 (0,93)	-0,01 (0,93)	-0,10 (0,28)
Alternância de funções (<i>job rotation</i>) dentro da organização	-0,10 (0,28)	0,01 (0,91)	0,00 (0,96)	-0,02 (0,84)	-0,18 (0,05)
Leitura de livros, manuais e rotinas	0,03 (0,73)	0,05 (0,60)	0,18 (0,05)	0,15 (0,11)	0,00 (0,96)
Intercâmbio de experiências dentro da organização	-0,02 (0,87)	0,02 (0,87)	0,05 (0,62)	0,02 (0,79)	-0,08 (0,36)
Acompanhamento por <i>coach</i> ou tutor	-0,13 (0,15)	-0,13 (0,17)	0,02 (0,86)	0,04 (0,69)	-0,09 (0,31)
Trabalho em parceria com consultores internos	-0,03 (0,75)	-0,08 (0,41)	0,05 (0,62)	0,11 (0,23)	-0,13 (0,16)
Trabalho em parceria com consultores externos	0,01 (0,93)	0,00 (0,97)	-0,02 (0,83)	-0,02 (0,82)	-0,14 (0,12)
Desenvolvimento de manuais e documentos para treinamento	0,13 (0,17)	0,14 (0,13)	-0,02 (0,83)	0,04 (0,69)	-0,15 (0,11)
Desenvolvimento de metodologias e processos	0,15 (0,10)	0,24 (0,01)	-0,01 (0,90)	0,01 (0,90)	0,04 (0,69)
Realização de auditoria em projetos	0,28 (0,00)	0,33 (0,00)	0,00 (0,96)	0,00 (0,97)	0,03 (0,73)
Atuação como <i>coach</i> ou tutor	0,10 (0,27)	0,10 (0,29)	-0,03 (0,74)	0,14 (0,12)	0,06 (0,52)
Trabalho temporário em outra organização (por exemplo, projetos em clientes)	-0,10 (0,28)	-0,11 (0,24)	0,09 (0,36)	0,06 (0,49)	-0,07 (0,47)
Estágio internacional em outras equipes de projetos	0,03 (0,75)	0,00 (0,96)	0,03 (0,72)	-0,06 (0,54)	-0,05 (0,57)
Atuação como instrutor em treinamentos internos	0,03 (0,73)	0,04 (0,70)	0,11 (0,25)	0,07 (0,43)	-0,04 (0,69)
Transferência para outra unidade da empresa, geograficamente distinta (por exemplo, em outro estado ou país)	0,03 (0,73)	0,01 (0,93)	-0,03 (0,76)	-0,03 (0,77)	0,08 (0,37)
Ação e decisão	-0,12 (0,21)	-0,04 (0,65)	0,00 (0,99)	0,00 (0,98)	-0,06 (0,51)
Intraempreendedorismo	-0,03 (0,71)	-0,02 (0,85)	-0,05 (0,60)	0,02 (0,86)	-0,12 (0,18)
Liderança	-0,07 (0,44)	0,07 (0,46)	-0,07 (0,43)	-0,05 (0,60)	-0,06 (0,49)
Negociação	0,10 (0,27)	0,05 (0,56)	-0,03 (0,73)	-0,12 (0,20)	-0,04 (0,65)
Educação formal	-0,10 (0,30)	-0,06 (0,51)	0,11 (0,21)	0,14 (0,14)	-0,25 (0,01)
Autoaprendizado	0,22 (0,02)	0,26 (0,00)	-0,04 (0,71)	0,06 (0,55)	-0,01 (0,90)
Experiência diversificada	-0,11 (0,23)	-0,02 (0,86)	0,02 (0,85)	-0,02 (0,80)	-0,18 (0,06)
Aculturação e aprendizado experimental	-0,06 (0,50)	-0,05 (0,56)	0,03 (0,76)	0,04 (0,64)	-0,10 (0,26)
Descoberta	0,00 (0,97)	-0,03 (0,76)	0,01 (0,94)	0,02 (0,83)	-0,14 (0,13)

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: Apresenta-se o valor da correlação não paramétrica de Spearman e a significância dentro dos parênteses. Valores em negrito são significativos a 5% de significância.

Com base na Tabela 34, é possível perceber, devido à correlação positiva (destacada em negrito), que profissionais de idade superior percebem a variável *realização de auditoria em projetos* como a mais relevante para o desenvolvimento de competências em gerenciamento de projetos. Em contrapartida, pessoas mais velhas entendem *capacidade de liderar*, *capacidade de planejamento* e *capacidade de sensibilizar outros no projeto* como as competências menos relevantes.

No que tange ao número de filhos, pessoas que possuem mais filhos entendem que *desenvolvimento de metodologias e processos* assim como *realização de auditoria em projetos* como práticas mais relevantes para o desenvolvimento de competências.

Já em relação à escolaridade, pessoas com maior nível escolar entendem *visão sistêmica* como competência mais relevante. Além disso, em se tratando das práticas de desenvolvimento de competências, para essas pessoas, *cursos presenciais fora da empresa e leitura de livros, manuais e rotinas* possuem maior destaque.

Em relação ao tempo de empresa, é interessante notar que pessoas com maior tempo de casa entendem que *cursos presenciais dentro da empresa* são mais relevantes quando se pensa em desenvolvimento de competências.

Por fim, pessoas com maior experiência em gestão de projetos percebem como competências menos relevantes *cursos presenciais dentro da empresa, viagens a estudos, substituição hierárquica de um superior imediato e alternância de funções*.

Em se tratando da certificação PMP, uma vez que apenas 17% da população-alvo deste estudo é certificada, para a análise foram divididos dois grupos: certificados (1) e não certificados (0).

Pela Tabela 35 constatam-se diferenças estatisticamente significativas quanto às competências requeridas ao gerente de projetos e formas de seu desenvolvimento, sob a perspectiva de profissionais que possuem ou não a certificação PMP. Vale ressaltar que, para valores de EXP (B) maiores que 1, a variável em questão é relevante para os certificados. Por outro lado, valores menores que 1 representam variáveis pouco relevantes para os certificados.

TABELA 35

Diferenças estatisticamente significativas quanto as competências e formas de seu desenvolvimento na visão de certificados e não certificados PMP

VARIÁVEIS	B	S.E.	SIG.	EXP(B)	IC 95% PARA EXP(B)	
					INFERIOR	SUPERIOR
Capacidade de comunicação	2,00	0,63	0,00	7,38	2,13	25,54
Capacidade de entendimento das necessidades do cliente	-1,56	0,43	0,00	0,21	0,09	0,49
Capacidade de gerenciar os recursos do projeto	-1,14	0,38	0,00	0,32	0,15	0,67
Capacidade de gerar resultados efetivos	1,68	0,54	0,00	5,37	1,86	15,49
Seminários	0,79	0,31	0,01	2,20	1,20	4,01
Viagens de estudos	-0,70	0,25	0,00	0,50	0,30	0,81
Transferência para outra unidade da empresa, geograficamente distinta (por exemplo, em outro estado ou país)	-0,42	0,19	0,03	0,66	0,45	0,95

Fonte: Dados da pesquisa.

OBS: $R^2=0,495$; teste de Hosmer e Lemeshow ($p=0,339$).

Pelos dados da Tabela 35 e considerando-se a aplicação do modelo multivariado, vale salientar que este indicou elevado poder preditivo, explicando 49% das diferenças do grupo e revelando bom ajuste preditivo (teste de H-L não significativo). Desse modo, os resultados indicam que indivíduos que possuem certificado PMP tendem a perceber como mais importantes *capacidade de comunicação* e *capacidade de gerar resultados efetivos*. Por outro lado, aqueles com certificado PMP tendem a perceber que *entendimento das necessidades do cliente* e *gerenciamento de recursos* são menos importantes (quando comparados aos que não têm PMP).

Quanto às práticas de desenvolvimento de competências investigadas, os profissionais que possuem certificação PMP atribuem maior relevância à participação em *seminários*. Em contraposição, consideram *viagens de estudo* e *transferência para outra unidade da empresa* como menos relevantes.

Encerrando a apresentação e a análise dos resultados, são apresentadas, a seguir, as considerações finais e as recomendações quanto a futuros estudos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo visa expor conclusões e recomendações a empresas e a futuros estudos sobre o tema.

5.1 Em relação às competências dos ocupantes da função de gerentes de projetos

Centrado no objetivo de investigar as competências individuais requeridas ao gerenciamento de projetos, segundo a percepção de ocupantes dessa função (consultores, gerentes, gerentes seniores e sócios-diretores), constata-se consenso quanto à liderança como principal grupo de competências necessárias, com destaque para a *capacidade de comunicação* e *capacidade de liderar*.

Por outro lado, a reduzida importância atribuída ao item *domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função* foi, igualmente, consensual entre os pesquisados nos diferentes níveis hierárquicos investigados. Tal achado talvez possa ser explicado pelo fato de o conhecimento técnico ser compreendido, cada vez mais, como pré-requisito e não mais como atributo distintivo de competência. Resultados similares têm sido obtidos em estudos anteriores, como, por exemplo, aqueles realizados por Sant'Anna (2002) e Kilimnik et al. (2003).

Comparando-se os cinco grupos funcionais pesquisados, constatou-se a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre as vinte e cinco variáveis estudadas. Isso demonstra certa homogeneidade entre as pessoas de diferentes níveis hierárquicos, que atuam como gerentes de projetos.

Tal achado revela-se significativo ao permitir alinhamento nas ações de capacitação de seus colaboradores. Em outros termos, com uma base de competências única para todos os níveis hierárquicos, é possível equilibrar a profundidade de cada competência, de acordo com a experiência de cada profissional. Ademais, investimentos poderão ser canalizados e melhor direcionados.

Cabe ainda destacar o alinhamento dos resultados diante dos diferentes níveis hierárquicos, independentemente do tempo de casa. Dessa maneira, pode-se inferir que a aquisição de tal percepção por parte dos gerentes de projetos não necessariamente foi adquirida na organização-alvo deste estudo.

5.2 Em relação às práticas de desenvolvimento de competências, na visão dos ocupantes da função de gerentes de projetos

No que tange ao desenvolvimento das competências necessárias aos ocupantes da função de gerentes de projetos, almejou-se investigar a importância das práticas adotadas pela organização pesquisada para seu desenvolvimento.

Como resultados, constata-se *aculturação e aprendizado experimental* como fator mais relevante para o desenvolvimento de competências, com destaque para práticas, tais como *acompanhamento por coach ou tutor* e *atuação como coach ou tutor*. Tais práticas apresentam-se alinhadas com o perfil da organização-alvo do estudo, em que a cobrança pelo desenvolvimento dos subordinados é condição para evolução na carreira.

Destaca-se, ainda, *transferência para outra unidade da empresa, geograficamente distinta* como única prática de desenvolvimento de competências a receber pontuação menor que dois para todos os grupos hierárquicos pesquisados e, ainda, a não receber uma nota máxima sequer. Nesse sentido, percebe-se o interesse em estar fixado em uma única unidade da empresa, principalmente para níveis de carreira mais avançados, em que o percentual de casados e o índice de filhos é maior.

Nota-se, ainda, reduzida relevância atribuída à *educação formal* como forma de desenvolvimento dos gerentes de projetos, principalmente *viagens de estudos, seminários e cursos à distância*. Com base em tal resultado, pode-se inferir a importância da prática, dos *treinamentos on the job* para o desenvolvimento de competências gerenciais.

Ao proceder a comparação entre os grupos funcionais pesquisados, observa-se a existência de diferenças significativas, em que os consultores e sócios-diretores entendem *viagens a estudo* mais significativas, que na visão dos gerentes e

gerentes seniores. Destaca-se, ainda, o elevado número de consultores que ainda não concluíram o curso superior.

Ademais, em se tratando da *substituição temporária de superior hierárquico*, os escores apresentados pelos consultores e sócios-diretores também se revelaram significativamente superiores aos dos demais grupos, que, no entanto, não apresentaram diferenças significativas entre si. É importante mencionar algumas métricas da organização em se tratando de promoções de carreira: de modo geral, apregoa-se o discurso de “estar para depois ser”, ou seja, o desempenho de funções gerenciais como um passo prévio para a obtenção do cargo de gerente.

De modo geral, constata-se que três das cinco práticas de desenvolvimento de competências com diferenças estatisticamente significativas encontram-se relacionadas a aspectos de autoaprendizado, a saber: desenvolvimento de metodologias e processos, realização de auditoria em projetos, atuação como *coach* ou tutor. Nota-se, também, que profissionais casados ou com união estável apresentam-se mais atentos ao autoaprendizado que os solteiros. Tal dado alinha-se ao desinteresse em *viagens de estudo*, participação em *seminários* etc.

Novamente, com base em tais achados, a organização poderia redirecionar suas práticas de desenvolvimento de competências, enfatizando aquelas mais atraentes para cada nível hierárquico; subdividindo-as, assim, pelos interesses particulares de cada grupo funcional. Desse, um profissional recém-casado e/ou com filho recém-nascido poderia se desenvolver – assim como ampliar seu nível de motivação e senso de reconhecimento organizacional – com oportunidades de ações de desenvolvimento que não requeiram, por exemplo, viagens. Por outro lado, recém-formado, com maior disponibilidade de deslocamentos e ânsia por conhecerem diferentes culturas, teria melhor aproveitamento, aventurando-se na atuação em projetos, ao redor do mundo.

Visando dar continuidade e aprofundar as conclusões aqui estabelecidas apresentam-se, a seguir, algumas outras recomendações, desta vez relativas a futuros estudos sobre o tema. Recomendam-se, portanto:

- a) a realização da pesquisa em demais unidades brasileiras da organização-alvo deste estudo, utilizando o questionário previamente validado. Dessa maneira, espera-se um mapeamento mais amplo das competências necessárias à atuação de gerente de projetos, assim como formas de desenvolvimento

dessas competências na visão de atuantes da função em diferentes contextos;

- b) a aplicação da pesquisa em unidades internacionais da organização-alvo deste estudo, com validação do questionário na língua inglesa. Ressalta-se, neste caso, a importância da adição do construto *cultura* na análise;
- c) a realização de estudos complementares nos grupos funcionais pesquisados, adotando-se outras abordagens teóricas, as quais venham a permitir uma maior ampliação do foco de análise;
- d) tendo em vista a não contribuição aos níveis de confiabilidade de algumas escalas propostas, novo estudo visando verificar a pertinência de manutenção dos seguintes itens:
 - na escala de competências: *visão sistêmica e domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função*;
 - na escala de práticas de desenvolvimento de competências: *leitura de livros, manuais e rotinas, atuação como instrutor em treinamentos internos, transferência para outra unidade da empresa, geograficamente distinta* que foram excluídas das análises;
- e) levantamento das competências necessárias ao gerenciamento de projetos, assim como formas de seu desenvolvimento, em organizações de diferentes setores, permitindo ampliar a compreensão, em diferentes tipos de organização, da função em questão.

REFERÊNCIAS

- ANTONELLO, C. As formas de aprendizagem utilizadas por gestores no desenvolvimento de competências. ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28, 2004, Curitiba, Paraná. **Anais ... do XXVIII ENANPAD 2004.**
- ARGYRIS, C. **On Organizational Learning.** Massachusetts: Blackwell Publishers, 1992.
- ARREGLE, J. L. Le savoir et l'approche "Resource Based": une resource et une competence. **Revue Française de Gestion**, v. 105, n. 5, p. 84-94, 1995.
- BAGOZZI, R. P.; YI, Y.; PHILIPS, L. W. Assessing construct validity in organizational research. **Administrative Science Quarterly**, v. 36, n. 3, p. 421-458, 1991.
- BARATO, J. N. **Competências essenciais e avaliação do ensino universitário.** Brasília: UNB, 1998.
- BARTLETT, C. A.; GHOSHAL, S. The myth of the generic manager: new personal competencies for new management roles. **California Management Review**, v. 40, n. 1, p. 93-116, 1987.
- BITENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais – a contribuição da aprendizagem organizacional.** 2001. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Porto Alegre.
- BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2001.
- BOSELIE, P.; PAAUWE, J. Human resource management and the resource based view. In: WILKINSON, A.; REDMAN, T.; SNELL, S.; BACON, N. (Ed.) **The Sage Handbook of human resource management.** London: Sage, 2003.
- BOYATZIS, R. E. **The competent manager.** New York: John Wiley and Sons Inc., 1982
- BYRNE, B. M. One application of structural equation modeling from two perspectives: explore EQS and Lisrel strategies. In: HOYLE, R. H. **Structural equation modeling: concept, issues and applications.** London: Sage Publications Inc., 1995. cap.8.
- CALDAS, M. P. **Toward a more comprehensive model of managerial innovation diffusion: why consultants are not the only ones to blame.** *Paper* apresentado no Annual Meeting of the Academy of Management, Cincinnati (EUA), 1996.
- CARBONE, P. P.; BRANDÃO, H. P.; LEITE, J. B.; VILHENA, R. M. **Gestão por competências e gestão do conhecimento.** Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2005.

CARVALHO, M. M.; RABECHINI JR, R. **Construindo competências para gerenciar projetos**: teoria e casos. São Paulo: Atlas, 2005.

CÉSAR, A. M. R.; BIDO, D. S.; SAAD, S. M. **O discurso se aplica na prática?** – uma discussão sobre o papel estratégico da área de Recursos Humanos. ENANPAD - ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 31, 2007, Rio de Janeiro. CD ROOM ENANPAD, 2007.

CHIN, W. The partial least squares approach to structural equation modelling. In: MARCOULIDES, G. **Modern Methods for Business Research**. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 1998. p. 295-336.

CLELAND, D. I. **Project leadership in project management**: strategic design and implementation. 3. ed. New York: McGraw-Hill, 1999.

COCKERILL, T. The kind of competence for rapid change. In: MABEY, C.; ILES, P. (Org.). **Managing learning**. London: Routledge, 1994. p. 70-76.

CODA, R. **Learning how to manage human assets based on skills and competences**: lessons from the brazilian electrical sector. São Paulo: FEA/USP, 1999. (Mimeografado).

COHEN, D. J.; GRAHAN, R. J. **Gestão de projetos**: MBA Executivo. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

COLLINS, D. B. **The effectiveness of managerial leadership development programs**: a metaanalysis of studies from 1982-2001. 2002. 209 f. Tese (Doutorado) - Louisiana State University, The School of Human Resource Education and Workforce Development, Baton Rouge, LA.

COMINI, G. M.; KONUMA, C.; SANTOS, A. L. **Sistema de Gestão de Pessoas por competências**: um olhar crítico para a dimensão do desenvolvimento individual. ENANPAD - ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 31, 2007, Rio de Janeiro. CD ROOM ENANPAD, 2007.

CRAWFORD, J. K.; CABANIS-BREWING, J. **Optimizing human capital with a strategic project office**: select, train, measure, and reward people for organization success. Boca Raton: Auerbach, 2006.

DELORS, J. Educar para o futuro. **O Correio da UNESCO**, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Ano 24, n. 6, 1996.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: introdução à Filosofia da Educação. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DINSMORE, P. C. **Gerência de programas e projetos**. São Paulo: Pini, 1992.

DONADONE, J. C. **“Os hunos já chegaram!”: dinâmica organizacional, difusão de conceitos gerenciais e atuação das consultorias**. 2001. aTese (Doutorado em Engenharia) - Universidade de São Paulo, Escola Politécnica, São Paulo.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade. Campinas**, n. 64, p. 87-103, 1998.

EASTERBY-SMITH, M.; THORPE, R.; LOWE, A. **Management Research**. London: Sage, 1991

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. Standford University. **Academy of Management Review**. Standford, n. 4, v. 14, 1989.

FERREIRA, A. G. G; CAVALEIRO, C. Avaliação e desenvolvimento das competências de um gestor de projetos. CONGRESSO BRASILEIRO DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS, 1, 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: PMI-FL, 2006.

FISCHER, A. L.; ALBUQUERQUE, L. G. **Delphi – RH 2010 - Tendências em gestão de pessoas nas empresas brasileiras**. Progep: USP, 2004. (Mimeografado).

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Aprendizagem e inovação organizacional**: as experiências de Japão, Coreia e Brasil. São Paulo: Atlas, 1995.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**, Edição Especial, 2001, p. 183-196, 2001.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências**. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

FORNELL, C.; BOOKSTEIN, F., Two Structural Equation Models: LISREL and PLS Applied to Consumer Exit-Voice Theory. **Journal of Marketing Research**, v. 19, n. 4, p. 440-452, 1982.

FORNELL, C., LARCKER, D. F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. **Journal of Marketing Research**, v. 18, n. 1, p. 39-50, 1981.

FREITAS, I. A. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria a prática. In: **Anais do 26º ENANPAD**. Salvador: ANPAS, 2002.

GARAVAN, T.N.; BAMICLE, R; O'SUILLEABHAIN, F. Management development: contemporary trends, issues and strategies. **Journal of European Industrial Training**. Limerick, Ireland, v. 23, n. 4/5, p. 191-207, 1999.

GELBCKE, F. Planejamento estratégico participativo: um espaço para a conquista da cidadania profissional. **Texto contexto**, 2006, v. 15, n. 3, p. 515-520. ISSN 0104-0707. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 19 jan. 2010.

GITAHY, L.; FISCHER, R. M. Produzindo a flexibilidade: algumas reflexões sobre as aventuras e desventuras da gerência pós-moderna. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE SOCIOLOGIA DO TRABALHO, 2, 1995, Águas de Lindóia (SP). **Comunicações apresentadas...**São Paulo: ALAST, 1996.

GONÇALVES, J. E. L. Os novos desafios da empresa do futuro. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 37, n.3, p. 10-9, 1997.

GREENWOOD, E. Métodos Principales de Investigacion Social Empirica. In: **Metodologia de la Investigacion Social**. Buenos Aires: Paidós, 1973. Cap. 6, p. 106-126.

GUBMAN, E. L. **Talento: desenvolvendo pessoas e estratégias para obter resultados extraordinários**. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

HAENLEIN, M., KAPLAN, A. M. A beginner's guide to partial least squares (PLS) analysis. **Understanding statistics**, v. 3, n. 4, p. 283-297, 2004.

HAIR JR., J. F. ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Multivariate data analysis**. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. **Competindo pelo futuro**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HELDMAN, K. **Gestão de projetos: um guia para o exame oficial do PMI**. Rio de Janeiro: Bookman, 2003.

HENDERSON, R.; COCKBURN, I. Measuring competence? Exploring firm effects in pharmaceutical research. **Strategic Management Journal**, v.15, Winter Especial Issue, p. 63-84, 1994.

JÖRESKOG, K. G.; SÖRBOM, D. **LISREL® 7 A guide to the program and applications**. 2. ed. Uppsala, Sweden: SPSS, 1989.

HULLAND, J.; CHOW, Y. H.; LAM, S. Use of causal models in marketing research: a review. **International Journal of Research in Marketing**, v. 13, n. 2, p. 181-197, 1996.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista: l'orientation scolaire et professionnelle — da sua criação aos dias de hoje. In: TANGUY, L.; ROPÉ, F. **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**, São Paulo, Editora Papirus, 1997.

JUNQUEIRA, C. **Trilhas de desenvolvimento profissional**. Porto Alegre, 2000. (Mimeografado).

KATZ, R. L. Skills of an effective administrator. **Harvard Business Review**, v. 33, n. 1, p. 33-42, 1955.

KERLINGER, F. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

KERZNER, H. **Gestão de projetos: as melhores práticas**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

KILIMNIK, Z. M.; LUZ, T. R.; SANT'ANNA, A. S.; CASTILHO, I. V. **Mudanças Organizacionais e Novas Competências**: um estudo comparativo de casos no setor de telecomunicações. Belo Horizonte: CEPEAD, 2003 (Relatório de pesquisa).

KLINE, R. B. **Principles and practice of structural equation modeling**. New York: The Guilford Press, 1998

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

LE BOTERF, G. **De la Compétence – Essai sur un Attacteur Étrange**. Paris: Les éditions D'Organizations, 1994.

LE BOTERF, G. Construire la competence collective de l'entreprise. **Gestion**, v. 22, n. 3, 1997.

LE BOTERF, G. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Éditions d'Organisation, 1999.

LUZ, T. R. **Telemar-Minas**: competências que marcam a diferença. 2001. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Minas Gerais, CEPEAD, Belo Horizonte.

LYLES, M. A. **Organizational learning and knowledge transfer in international joint ventures**. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE COMPETITIVIDADE ORGANIZACIONAL – Gestão de Conhecimentos e Universidade Corporativa, São Paulo, 1999.

MCCLELLAND, D. C.; DAILEY, C. **Improving officer selection for the foreign service**. Boston: McBer, 1972.

MACKENZIE, S. B. Opportunities for Improving Consumer research Through latent Variable Structural Equation Modeling. **Journal of Marketing Research**, v. 28, n. 1 p. 159-166, 2001

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

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 19, n. 64, p. 13-49, 1998.

MARKERT, W. Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: implicações para uma nova didática na formação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XXI, n. 72, p. 177-96, 2000.

MAXIMIANO, A. C. A. **Administração de projetos**. São Paulo: Atlas, 1997.

MEINICKE, S.; SILVA, A. B. **Vivenciando medo na prática gerencial**. ENANPAD - ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 21, 2007, Rio de Janeiro. CD ROOM do ENANPAD 2007.

MORAES, L. V. S.; SILVA, M. A.; CUNHA, C. J. C. A. Aprendizagem Gerencial: teoria e prática. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, v. 3, n. 1, 2004.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento Interpessoal**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1994.

MOTTA, P. R. **Gestão Contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

MULCAHY, R. **PMP Project Management Professional Exam Preparation**. 5. ed. USA: RMC Publications INC., 2005

MUTHÉN, B.; KAPLAN D. A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. **British Journal of Mathematical and Statistical Psychology**, n. 38, p. 171-189, 1985.

NETEMEYER, R. G.; BEARDEN, W. O.; SHARMA, S. **Scaling procedures: issues and applications**. Thousand Oaks, California: Sage, 2003.

NICOLAU, L.; ROSSI, C. A. V. Desenvolvimento e validação de uma escala de arrependimento no processo de tomada de decisão do consumidor. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENAMPAD, 27, 2003. Atibaia (SP). **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003, p.1-15

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de Conhecimento na Empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NUNNALLY, J. C.; BERNSTEIN, I. H. **Psychometric Theory**. 3. ed. New York: McGrawHill, 1994.

OGNIBENE, P. Correcting nonresponse bias in mail questionnaires. **Journal of Marketing Research**, v. 8, n. 2, p. 233-235, 1971.

PALTHE, J.; KOSSEK, E. E. Subcultures and employment modes: Translating HR strategy into practice. **Journal of Organizational Change Management**. Bradford: v. 16, n. 3, p. 287- 309, 2003.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESTANA, M. H. GAGUEIRO, J. N. **Análise de Dados para Ciências Sociais – Complementaridade do SPSS**. 2. ed. Lisboa: Edições Silabo, 2000.

PMI - PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE. **PMBOK – Um Guia do Conjunto de Conhecimentos em Gerenciamento de Projetos**. 3. ed. Newton Square: Project Management Institute, 2004.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, p. 79-91, 1990.

PUCIK, W.; THICHY, N. M.; BARNETT, C. K. **Globalization and human resource Management**: creating and leading the competitive organization. New York: John Wiley, 1992.

QUINN, P.; CUMMINS, M.; KASE, J.; MARTIN, E.; WEISSMAN, S. Development of categorical representations for above and below spatial relations in 3- to 7-month old infants. **Developmental Psychology**, v. 32, n. 5, p. 942-950, 1996.

RABECHINI JÚNIOR, R.; CARVALHO, M. M.; GELAMO, R.P. Organizing Project Management Maturity in a System Integrating Company. In: **2005 IRMA INTERNATIONAL CONFERENCE**. Hershey: IDEA GROUP PUBLISHING, 2005. p. 503-506

RESENDE, E. **O livro das competências**: desenvolvimento das competências, a melhor autoajuda para pessoas, organizações e sociedade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

REVANS, R. W. **The origins and development of action learning**. London: Brookfield Publishing, 1982.

RHINESMITH, S. H. **Guia gerencial para a globalização**. Rio de Janeiro: Berkeley, 1993.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RUAS, R L. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e a Contribuição da Aprendizagem Organizacional. In Fleury, M.T.; Oliveira Jr., M. (Org.). **Gestão Estratégica do Conhecimento**. São Paulo: Ed. Atlas, 2001.

RUSO, R. F. S. M. **Tendência Empreendedora do Gerente de Projeto**: importância para o sucesso de projeto. 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Administração, São Paulo.

SANDBERG, J.; DALL'ALBA, G. Educating for Competence in Professional Practice. **Instructional Science**, Netherlands, v. 24, n. 6, p. 411-437, 1996.

SANT'ANNA, A. S. **Competências Individuais Requeridas, Modernidade Organizacional e Satisfação no trabalho**: uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área de administração. 2002. 366 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento da Face Belo Horizonte.

SANT'ANNA, A. S. Profissionais mais competentes, políticas e práticas de gestão mais avançadas? Fundação Getúlio Vargas. **RAE-eletrônica**, v. 7, n. 1, 2008.

SANTOS, A. P. Gestão do conhecimento em organizações que aprendem: gestão de competências e retenção dos talentos. CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 11, 2006, Ciudad de Guatemala. **Anais...** Ciudad de Guatemala: Centro Latinoamericano de Administración, 2006.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.; COOK, S.; KIDDER, I. H. Métodos de pesquisa nas relações sociais. In: KIDDER, I. H. (Org.). **Delineamentos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987. V. 1.

SENGE, P. **A Quinta Disciplina**. São Paulo: Nova Cultural, 1990.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. Qualificações e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XVIII, n. 61, p. 13-35, 1997.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000. 118 p.

SITKIN, S. **Sequencing Control System Adoption and Adaptation**. Research Seminar Series, Graduate School of Management, Australian Graduate School of Management, Sidney, 2000.

SPENCER, L.M.; SPENCER, S. **Competencies at work**. New York: John Wiley, 1993.

STEFFEN, I. **Modelos e competência profissional**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. (Mimeografado)

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

SWIERINGA, J.; WIERDSMA, A. **La Organización que Aprende**. Buenos Aires: Paidós, 1992.

TABACHINIK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using Multivariate Statistics**. 3 ed. New York: HarperCollins, 2001.

VERMA, V. K. **The Human Aspects of Project Management**: human resources skills for the project manager, 1996. Disponível em: <<http://pmi.books24x7.com/viewer.asp>>. Acesso em 20 jun. 09.

WOOD, R.; PAYNE T. **Competency based Recruitment and Selection – a practice Guide**. London: Wiley, 1998.

ZANELLI, J. C. Estudo do desempenho pessoal e organizacional: bases para o desenvolvimento de equipe de consultores. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 1, n. 2, p. 121-143, 1997.

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

YIN, R. K. The Case Study Crisis: Some Answers. **Administrative Science Quarterly**. Cornell University, v. 26, n. 1, p. 58-65, 1981.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WAYNE, D. W. Nonresponse in sociological surveys: a review of some methods for handling the problem. **Sociological Methods and Research**, v. 3, n. 2, p. 291-307, 1975.

WENGER, E; SNYDER, W. M. Comunidades de Prática: a fronteira organizacional. In: **Aprendizagem Organizacional**: organizational learning. São Paulo: Campus, 2001. p. 9-26.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO LEVANTAMENTO DE CAMPO - VERSÃO ORIGINAL PARA VALIDAÇÃO

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO**

Prezado (a) Senhor (a),

O Programa de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como uma instituição voltada ao ensino e à formação de profissionais em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado), tem nas atividades de pesquisa uma de suas principais atribuições, o que significa dizer que a aproximação Universidade/Empresa representa um elemento de vital importância para o sucesso de sua proposta.

Por isso, solicitamos sua colaboração no sentido de responder ao presente questionário, o qual tem como objetivo subsidiar a elaboração de dissertação de mestrado que busca aprofundar informações sobre competências requeridas e formas de seu desenvolvimento junto a profissionais envolvidos no gerenciamento de projetos.

Esperamos contar com a sua colaboração prestando todas as informações solicitadas. Reiteramos que, por se tratar de trabalho de natureza acadêmica, suas informações serão utilizadas somente para esse fim, não havendo necessidade de se identificar pelo nome, já que os dados serão analisados em termos globais.

Solicitamos que o questionário respondido seja respondido até o dia ----/----/----.

Qualquer dúvida ou informação adicional, gentileza contatar: Alexandre Magno, pelo telefone (31) 9234.3796 ou pelo e-mail: rezende_alexandre@yahoo.com.br.

Atenciosamente,

Alexandre Magno A. T. Rezende

Mestrando

PUC Minas / Fundação Dom Cabral

Prof. Dr. Anderson S. Sant'Anna

Orientador

PUC Minas / Fundação Dom Cabral

BLOCO III – PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO PROFISSIONAL DO RESPONDENTE

Este bloco contém itens que visam caracterizar o perfil sociodemográfico profissional do respondente. Gentileza marcar a alternativa adequada ao seu caso.

3.1 - Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

3.2 - Faixa Etária:

- | | |
|---|--|
| 1. ☐ até 29 anos | 2. ☐ de 30 a 42 anos |
| 3. ☐ de 43 a 60 anos | 4. ☐ acima de 60 anos |

3.3 - Estado Civil:

- | | |
|---|--|
| 1. ☐ Solteiro (a) | 2. ☐ Casado (a) |
| 3. ☐ Desquitado (a) / Divorciado (a) | 4. ☐ Viúvo (a) |

3.4 - Escolaridade:

- | | |
|---|---|
| 1. ☐ 1º Grau Completo | 2. ☐ 2º Grau Completo |
| 3. ☐ Superior Incompleto | 4. ☐ Superior Completo |
| 5. ☐ Pós-graduação/MBA | 6. ☐ Mestrado |
| 7. ☐ Doutorado | |

3.5 - Cargo ocupado na empresa:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 1. ☐ Consultor | 2. ☐ Consultor Sênior |
| 3. ☐ Gerente | 4. ☐ Gerente Experiente |

3.6 - Há quanto tempo você está trabalhando na empresa?

- | | |
|---|--|
| 1. ☐ há menos de 1 ano | 2. ☐ 1 a 3 anos |
|---|--|

3. () 4 a 6 anos

4. () 7 a 10 anos

5. () 11 a 14 anos

6. () mais de 15 anos

3.7 - Há quanto tempo você atua em gerenciamento de projetos?

1. () há menos de 1 ano

2. () 1 a 3 anos

3. () 4 a 6 anos

4. () 7 a 10 anos

5. () 11 a 14 anos

6. () mais de 15 anos

3.8 - Possui Certificação PMP (Project Management Professional)?

1. () não certificado

2. () certificado a menos de 1 ano

3. () certificado entre 1 e 3 anos

4. () certificado entre 4 e 6 anos

5. () certificado a mais de 7

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO LEVANTAMENTO DE CAMPO – VERSÃO FINAL

APRESENTAÇÃO

Prezado (a) Senhor (a),

O Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da PUC-MG tem nas atividades de pesquisa uma de suas principais atribuições, o que significa dizer que a aproximação Universidade/Empresa representa elemento de vital importância para o sucesso de sua proposta

Por isso, solicitamos sua colaboração no sentido de responder ao presente questionário, o qual tem como objetivo subsidiar a elaboração de dissertação de mestrado que busca aprofundar informações sobre competências requeridas e formas de seu desenvolvimento junto a profissionais envolvidos no gerenciamento de projetos.

Esperamos contar com a sua colaboração prestando todas as informações solicitadas. Reiteramos que, por se tratar de trabalho de natureza eminentemente acadêmica, suas informações serão utilizadas somente para esse fim.

Solicitamos que o questionário seja respondido até o dia ----/----/----.

Qualquer dúvida, informação ou problemas no preenchimento e envio do questionário, gentileza contatar: **Alexandre Magno**, pelo telefone (31) 9234.3796 ou pelos e-mail: alexandre.magno@accenture.com ou rezende_alexandre@yahoo.com.br.

Atenciosamente,

Alexandre Magno A. T. Rezende, PMP

Mestrando

PUC Minas / Fundação Dom Cabral

Prof. Dr. Anderson S. Sant'Anna

Orientador

Fundação Dom Cabral / PUC Minas

BLOCO III – PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO PROFISSIONAL DO RESPONDENTE

Este bloco contém itens que visam caracterizar o perfil sociodemográfico profissional dos respondentes. Gentileza marcar a alternativa adequada ao seu caso.

3.1 - Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

3.2 - Faixa Etária:

- | | |
|---|---|
| 1. ☐ até 24 anos | 2. ☐ de 25 a 30 anos |
| 3. ☐ de 31 a 35 anos | 4. ☐ de 36 a 40 anos |
| 5. ☐ de 41 a 45 anos | 6. ☐ mais de 46 anos |

3.3 - Estado Civil:

- | | |
|--|---|
| 1. ☐ Solteiro (a) | 2. ☐ Casado (a) ou União Estável |
| 3. ☐ Desquitado (a) ou Divorciado (a) | 4. ☐ Viúvo (a) |
| 5. ☐ Outro | |

3.4 – Tem filhos:

- | | |
|--|--|
| 1. ☐ Não | 2. ☐ Sim, tenho 1 |
| 3. ☐ Sim, tenho 2 | 4. ☐ Sim, tenho 3 |
| 5. ☐ Sim, tenho mais de 3 | |

3.5 - Escolaridade:

- | | |
|---|---|
| 1. ☐ 1º Grau Completo | 2. ☐ 2º Grau Completo |
| 3. ☐ Superior Incompleto | 4. ☐ Superior Completo |
| 5. ☐ Especialização ou MBA | 6. ☐ Mestrado |
| 7. ☐ Doutorado | |

3.6 - Cargo ocupado na empresa atualmente:

- | | |
|----------------------|-------------------------|
| 1. () Consultor | 2. () Consultor Sênior |
| 3. () Gerente | 4. () Gerente Sênior |
| 5. () Sócio Diretor | |

3.7 - Há quanto tempo você trabalha na empresa?

- | | |
|--------------------------|------------------------|
| 1. () há menos de 1 ano | 2. () 1 a 3 anos |
| 3. () 4 a 6 anos | 4. () 7 a 10 anos |
| 5. () 11 a 14 anos | 6. () mais de 15 anos |

3.8 - Há quanto tempo você atua em Gerenciamento/Coordenação de Projetos?

- | | |
|--------------------------|------------------------|
| 1. () há menos de 1 ano | 2. () 1 a 3 anos |
| 3. () 4 a 6 anos | 4. () 7 a 10 anos |
| 5. () 11 a 14 anos | 6. () mais de 15 anos |

3.9 - Possui Certificação PMP (*Project Management Professional*)?

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. () não certificado | 2. () certificado há menos de 1 ano |
| 3. () certificado entre 1 e 3 anos | 4. () certificado entre 4 e 6 anos |
| 5. () certificado há mais de 7 anos | |

BLOCO IV – AGRADECIMENTOS

Prezado (a) Senhor (a),

Muito obrigado por sua disponibilidade e contribuição. Ao final da pesquisa, esta será disponibilizada para divulgação pela *Accenture*.

Atenciosamente,

Alexandre Magno A. T. Rezende, PMP

rezende_alexandre@yahoo.com.br

(55 31) 9234.3796

APÊNDICE C – E-MAIL DE APRESENTAÇÃO AOS POTENCIAIS RESPONDENTES DA PESQUISA

Prezado (a),

Meu nome é Alexandre Magno e, atualmente, atuo no Projeto Cidade Administrativa de MG, em BH.

O motivo pelo qual escrevo está relacionado a uma etapa de meu Mestrado: estou em fase final de elaboração de minha dissertação e gostaria de contar com sua ajuda para responder a um simples questionário, que busca aprofundar informações sobre as competências requeridas aos líderes de projetos e formas de seu desenvolvimento.

Tal questionário chegará automaticamente via *e-mail* em alguns minutos com o título iniciado por rezende_alexandre@yahoo.com.br e terá um *link* para iniciar a pesquisa. Talvez o *e-mail* possa cair diretamente em sua caixa de “junk E-mail” (mas não se trata de um, ok? ☺).

Agradeço antecipadamente a disponibilidade e contribuição prestada.

Abraços,

Alexandre Magno A. T. Rezende, PMP

(55 31) 9234.3796

rezende_alexandre@yahoo.com.br

APÊNDICE D – TABELA 36

TABELA 36
Testes de normalidade

(Continua)

	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Statistic	df	Sig.
Visão sistêmica	,186	121	,000
Domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função	,150	121	,000
Conhecimento de metodologias de gestão de projetos	,219	121	,000
Capacidade de comunicação	,326	121	,000
Capacidade de se comprometer com os objetivos da organização	,219	121	,000
Capacidade de gerenciar o estresse	,200	121	,000
Capacidade de liderar	,231	121	,000
Capacidade de lidar com riscos	,191	121	,000
Capacidade de gerenciar conflitos	,208	121	,000
Capacidade de negociação	,224	121	,000
Capacidade de solucionar problemas no dia-a-dia do projeto	,184	121	,000
Capacidade de entendimento das necessidades do cliente (foco no cliente)	,200	121	,000
Capacidade de planejamento	,231	121	,000
Capacidade de relacionamento interpessoal	,223	121	,000
Capacidade de desenvolver a equipe do projeto	,163	121	,000
Capacidade de gerenciar os recursos do projeto	,186	121	,000
Capacidade empreendedora	,129	121	,000
Autocontrole diante de situações difíceis	,177	121	,000
Capacidade de sensibilizar outros no projeto	,167	121	,000
Capacidade de trabalhar em equipe	,271	121	,000
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas	,210	121	,000
Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades	,178	121	,000
Capacidade de inovação	,140	121	,000
Iniciativa de ação e decisão	,183	121	,000
Capacidade de gerar resultados efetivos	,213	121	,000
Cursos presenciais dentro da empresa	,193	119	,000
Cursos presenciais fora da empresa	,183	119	,000
Cursos à distância (<i>on-line</i>)	,132	119	,000
Seminários	,167	119	,000
Viagens de estudos	,137	119	,000
Substituição temporária de superior hierárquico	,172	119	,000
Atuação em projetos de diferentes segmentos	,205	119	,000
Alternância de funções (<i>job rotation</i>) dentro da organização	,210	119	,000
Leitura de livros, manuais e rotinas	,187	119	,000
Intercâmbio de experiências dentro da organização	,177	119	,000
Acompanhamento por <i>coach</i> ou tutor	,208	119	,000
Trabalho em parceria com consultores internos	,210	119	,000
Trabalho em parceria com consultores externos	,209	119	,000
Desenvolvimento de manuais e documentos para treinamento	,143	119	,000

			Conclusão
Desenvolvimento de metodologias e processos	,192	119	,000
Realização de auditoria em projetos	,154	119	,000
Atuação como <i>coach</i> ou tutor	,219	119	,000
Trabalho temporário em outra organização (por exemplo, projetos em clientes)	,189	119	,000
Estágio internacional em outras equipes de projetos	,159	119	,000
Atuação como instrutor em treinamentos internos	,130	119	,000
Transferência para outra unidade da empresa, geograficamente distinta (por exemplo, em outro estado ou país)	,143	119	,000

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE E – TABELA 37

TABELA 37
Parâmetros de normalidade

(Continua)

	N		Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Visão sistêmica	121		-,614	,220	-,235	,437
Domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função	121		-,285	,220	,196	,437
Conhecimento de metodologias de gestão de projetos	121		-,689	,220	-,272	,437
Capacidade de comunicação	121		-1,344	,220	1,007	,437
Capacidade de se comprometer com os objetivos da organização	121		-1,031	,220	1,059	,437
Capacidade de gerenciar o estresse	121		-,263	,220	-1,197	,437
Capacidade de liderar	121		-1,090	,220	2,676	,437
Capacidade de lidar com riscos	121		-,691	,220	,388	,437
Capacidade de gerenciar conflitos	121		-,795	,220	,054	,437
Capacidade de negociação	121		-,825	,220	,073	,437
Capacidade de solucionar problemas no dia-a-dia do projeto	121		-,740	,220	,311	,437
Capacidade de entendimento das necessidades do cliente (foco no cliente)	121		-,542	,220	-,291	,437
Capacidade de planejamento	121		-,984	,220	1,161	,437
Capacidade de relacionamento interpessoal	121		-,813	,220	,645	,437
Capacidade de desenvolver a equipe do projeto	121		-,649	,220	1,030	,437
Capacidade de gerenciar os recursos do projeto	121		-,345	,220	-,416	,437
Capacidade empreendedora	121		,001	,220	-,482	,437
Autocontrole diante de situações difíceis	121		-,544	,220	,013	,437
Capacidade de sensibilizar outros no projeto	121		-,701	,220	,450	,437
Capacidade de trabalhar em equipe	121		-,801	,220	,146	,437
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas	121		-,552	,220	-,476	,437
Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades	121		-,279	,220	-,748	,437
Capacidade de inovação	121		-,182	,220	-,514	,437

					(Conclusão)
Iniciativa de ação e decisão	121	-,905	,220	1,350	,437
Capacidade de gerar resultados efetivos	121	-1,148	,220	2,557	,437
Cursos presenciais dentro da empresa	119	-,553	,222	,446	,440
Cursos presenciais fora da empresa	119	-,518	,222	-,139	,440
Cursos à distância (on-line)	119	-,064	,222	-,497	,440
Seminários	119	-,308	,222	-,250	,440
Viagens de estudos	119	-,334	,222	-,335	,440
Substituição temporária de superior hierárquico	119	-,596	,222	-,422	,440
Atuação em projetos de diferentes segmentos	119	-1,031	,222	1,728	,440
Alternância de funções (job rotation) dentro da organização	119	-,615	,222	,131	,440
Leitura de livros, manuais e rotinas	119	-,625	,222	,405	,440
Intercâmbio de experiências dentro da organização	119	-,751	,222	,799	,440
Acompanhamento por coach ou tutor	119	-,869	,222	,674	,440
Trabalho em parceria com consultores internos	119	-,594	,222	,396	,440
Trabalho em parceria com consultores externos	119	-,767	,222	,087	,440
Desenvolvimento de manuais e documentos para treinamento	119	-,464	,222	-,210	,440
Desenvolvimento de metodologias e processos	119	-,314	,222	-,536	,440
Realização de auditoria em projetos	119	-,339	,222	-,484	,440
Atuação como <i>coach</i> ou tutor	119	-1,250	,222	1,880	,440
Trabalho temporário em outra organização (por exemplo, projetos em clientes)	119	-,873	,222	,505	,440
Estágio internacional em outras equipes de projetos	119	-,594	,222	,264	,440
Atuação como instrutor em treinamentos internos	119	-,535	,222	,236	,440
Transferência para outra unidade da empresa, geograficamente distinta (por exemplo, em outro estado ou país)	119	-,526	,222	-,162	,440

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE F – TABELA 38

TABELA 38
Medidas de multicolinearidade

PERGUNTAS	COLINEARIDADE	
	TOLERANCIA	VIF
Visão sistêmica	,489	2,046
Domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da	,595	1,681
Conhecimento de metodologias de gestão de projetos	,521	1,921
Capacidade de comunicação	,352	2,839
Capacidade de se comprometer com os objetivos da organização	,378	2,646
Capacidade de gerenciar o estresse	,309	3,241
Capacidade de liderar	,461	2,171
Capacidade de lidar com riscos	,355	2,816
Capacidade de gerenciar conflitos	,243	4,118
Capacidade de negociação	,322	3,107
Capacidade de solucionar problemas no dia-a-dia do projeto	,403	2,480
Capacidade de entendimento das necessidades do cliente (foco no	,369	2,711
Capacidade de planejamento	,383	2,608
Capacidade de relacionamento interpessoal	,390	2,566
Capacidade de desenvolver a equipe do projeto	,283	3,534
Capacidade de gerenciar os recursos do projeto	,327	3,054
Capacidade empreendedora	,371	2,692
Autocontrole diante de situações difíceis	,244	4,096
Capacidade de sensibilizar outros no projeto	,299	3,346
Capacidade de trabalhar em equipe	,280	3,573
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas	,294	3,397
Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades	,224	4,457
Capacidade de inovação	,249	4,022
Iniciativa de ação e decisão	,317	3,157
Capacidade de gerar resultados efetivos	,311	3,219
Cursos presenciais dentro da empresa	,266	3,754
Cursos presenciais fora da empresa	,238	4,205
Cursos à distância (<i>on-line</i>)	,379	2,640
Seminários	,347	2,884
Viagens de estudos	,302	3,314
Substituição temporária de superior hierárquico	,297	3,362
Atuação em projetos de diferentes segmentos	,307	3,256
Alternância de funções (<i>job rotation</i>) dentro da organização	,429	2,329
Leitura de livros, manuais e rotinas	,311	3,215
Intercâmbio de experiências dentro da organização	,367	2,728
Acompanhamento por <i>coach</i> ou tutor	,312	3,208
Trabalho em parceria com consultores internos	,245	4,089
Trabalho em parceria com consultores externos	,226	4,429
Desenvolvimento de manuais e documentos para treinamento	,242	4,138
Desenvolvimento de metodologias e processos	,276	3,629
Realização de auditoria em projetos	,268	3,733
Atuação como <i>coach</i> ou tutor	,357	2,803
Trabalho temporário em outra organização (por exemplo, projetos	,332	3,011
Estágio internacional em outras equipes de projetos	,324	3,082
Atuação como instrutor em treinamentos internos	,255	3,920
Transferência para outra unidade da empresa, geograficamente	,291	3,441

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE G – TABELA 39

TABELA 39
Medidas de análise de confiabilidade interitem

(Continua)

	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Capacidade de solucionar problemas no dia-a-dia do projeto	,636	.	,839
Capacidade de trabalhar em equipe	,578	.	,846
Capacidade de planejamento	,440	.	,857
Capacidade de relacionamento interpessoal	,482	.	,854
Capacidade de entendimento das necessidades do cliente (foco no cliente)	,497	.	,852
Iniciativa de ação e decisão	,695	.	,833
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas	,626	.	,840
Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades	,668	.	,836
	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Capacidade empreendedora	,636	,416	,802
Capacidade de desenvolver a equipe do projeto	,572	,399	,811
Capacidade de sensibilizar outros no projeto	,658	,478	,797
Capacidade de inovação	,556	,385	,817
Autocontrole diante de situações difíceis	,648	,488	,802
Capacidade de gerenciar os recursos do projeto	,552	,409	,815
Capacidade de lidar com riscos	,499	,281	,822
	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Capacidade de liderar	,396	,167	,488
Capacidade de comunicação	,487	,245	,396
Visão sistêmica	,266	,098	,591
Conhecimento de metodologias de gestão de projetos	,327	,159	,524
	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função	,102	,021	,784
Capacidade de negociação	,540	,388	,564
Capacidade de se comprometer com os objetivos da organização	,492	,314	,583
Capacidade de gerenciar conflitos	,579	,506	,548
Capacidade de gerenciar o estresse	,540	,452	,572

			(Conclusão)
	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Cursos presenciais fora da empresa	,732	,551	,778
Viagens de estudos	,694	,488	,788
Cursos presenciais dentro da empresa	,601	,429	,813
Seminários	,609	,396	,811
Cursos à distância (<i>on-line</i>)	,564	,329	,823
	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Desenvolvimento de metodologias e processos	,682	,514	,718
Realização de auditoria em projetos	,679	,513	,711
Desenvolvimento de manuais e documentos para treinamento	,599	,366	,756
Atuação como <i>coach</i> ou tutor	,500	,251	,798
	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Atuação em projetos de diferentes segmentos	,618	,391	,688
Alternância de funções (<i>job rotation</i>) dentro da organização	,538	,330	,706
Substituição temporária de superior hierárquico	,497	,293	,726
Estágio internacional em outras equipes de projetos	,534	,305	,706
Trabalho temporário em outra organização (por exemplo, projetos em clientes)	,467	,277	,731
	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Intercâmbio de experiências dentro da organização	,196	,240	-,405(a)
Acompanhamento por <i>coach</i> ou tutor	,100	,260	-,181(a)
Transferência para outra unidade da empresa, geograficamente distinta (por exemplo, em outro estado ou país)	-,163	,035	,657
	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Trabalho em parceria com consultores internos	,681	,464	.(a)
Trabalho em parceria com consultores externos	,681	,464	.(a)

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE H – QUADRO 5

O Quadro 5, a seguir, apresenta os itens pertencentes a cada construto, bem como aqueles que foram excluídos e os respectivos motivos.

ITEM	INDICADOR	CONCLUSÃO
Q1.1	Visão sistêmica	Excluído na análise da confiabilidade
Q1.2	Domínio de conhecimentos técnicos associados ao exercício da função	Excluído na análise da confiabilidade
Q1.3	Conhecimento de metodologias de gestão de projetos	Liderança
Q1.4	Capacidade de comunicação	Liderança
Q1.5	Capacidade de se comprometer com os objetivos da organização	Negociação
Q1.6	Capacidade de gerenciar o estresse	Negociação
Q1.7	Capacidade de liderar	Liderança
Q1.8	Capacidade de lidar com riscos	Intraempreendedorismo
Q1.9	Capacidade de gerenciar conflitos	Negociação
Q1.10	Capacidade de negociação	Negociação
Q1.11	Capacidade de solucionar problemas no dia-a-dia do projeto	Ação e decisão
Q1.12	Capacidade de entendimento das necessidades do cliente (foco no cliente)	Ação e decisão
Q1.13	Capacidade de planejamento	Ação e decisão
Q1.14	Capacidade de relacionamento interpessoal	Ação e decisão
Q1.15	Capacidade de desenvolver a equipe do projeto	Intraempreendedorismo
Q1.16	Capacidade de gerenciar os recursos do projeto	Intraempreendedorismo
Q1.17	Capacidade empreendedora	Intraempreendedorismo
Q1.18	Autocontrole diante de situações difíceis	Intraempreendedorismo
Q1.19	Capacidade de sensibilizar outros no projeto	Intraempreendedorismo
Q1.20	Capacidade de trabalhar em equipe	Ação e decisão
Q1.21	Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas	Ação e decisão
Q1.22	Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades	Ação e decisão
Q1.23	Capacidade de inovação	Intraempreend.
Q1.24	Iniciativa de ação e decisão	Ação e decisão
Q1.25	Capacidade de gerar resultados efetivos	Ação e decisão
Q2.1	Cursos presenciais dentro da empresa	Educação formal
Q2.2	Cursos presenciais fora da empresa	Educação formal
Q2.3	Cursos à distância (<i>on-line</i>)	Educação formal
Q2.4	Seminários	Educação formal
Q2.5	Viagens de estudos	Educação formal
Q2.6	Substituição temporária de superior hierárquico	Experiência diversa
Q2.7	Atuação em projetos de diferentes segmentos	Experiência diversa
Q2.8	Alternância de funções (<i>job rotation</i>) dentro da organização	Experiência diversa
Q2.9	Leitura de livros, manuais e rotinas	Excluído na análise da validade convergente

(Conclusão)

Q2.10	Intercâmbio de experiências dentro da organização	Aculturação e aprendizado experimental
Q2.11	Acompanhamento por <i>coach</i> ou tutor	Aculturação e aprendizado experimental.
Q2.12	Trabalho em parceria com consultores internos	Descoberta
Q2.13	Trabalho em parceria com consultores externos	Descoberta
Q2.14	Desenvolvimento de manuais e documentos para treinamento	Autoaprendizado
Q2.15	Desenvolvimento de metodologias e processos	Autoaprendizado
Q2.16	Realização de auditoria em projetos	Autoaprendizado
Q2.17	Atuação como <i>coach</i> ou tutor	Autoaprendizado
Q2.18	Trabalho temporário em outra organização (por exemplo, projetos em clientes)	Experiência diversa
Q2.19	Estágio internacional em outras equipes de projetos	Experiência diversa
Q2.20	Atuação como instrutor em treinamentos internos	Excluído na análise da validade convergente
Q2.21	Transferência para outra unidade da empresa, geograficamente distinta (por exemplo, em outro estado ou país)	Excluído na análise da validade convergente

Quadro 5 - Indicadores validados e excluídos durante as análises estatísticas**Fonte: Dados da pesquisa.**