

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE ENGENHARIA ARQUITETURA E URBANISMO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

**UM ESTUDO DO ALINHAMENTO ENTRE AS COMPETÊNCIAS DE
REGENTES (ORQUESTRAS E COROS) E GESTORES DE PROJETO:
DUPLO PAINEL COM ESPECIALISTAS**

FELIPE ARAGÃO CAMPOS SALLES

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, DA UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – UNIMEP, PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO.

SANTA BÁRBARA D'OESTE

2018

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE ENGENHARIA ARQUITETURA E URBANISMO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

**UM ESTUDO DO ALINHAMENTO ENTRE AS COMPETÊNCIAS DE
REGENTES (ORQUESTRAS E COROS) E GESTORES DE PROJETO:
DUPLO PAINEL COM ESPECIALISTAS**

FELIPE ARAGÃO CAMPOS SALLES

ORIENTADOR: PROF. DR. MAURO LUIZ MARTENS

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, DA UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – UNIMEP, PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GESTÃO ESTRATÉGICA DE OPERAÇÕES

SANTA BÁRBARA D'OESTE

2018

**UM ESTUDO DO ALINHAMENTO ENTRE AS COMPETÊNCIAS DE
REGENTES (ORQUESTRAS E COROS) E GESTORES DE
PROJETOS: DUPLO PAINEL COM ESPECIALISTAS**

FELIPE ARAGÃO CAMPOS SALLES

DISSERTAÇÃO DEFENDIDA E APROVADA, EM 19/02/2018, PELA BANCA EXAMINADORA
CONSTITUÍDA PELOS PROFESSORES:

ORIENTADOR E PRESIDENTE: PROF. DR. MAURO LUIZ MARTENS
(PPGEP-FEAU/UNIMEP)

MEMBRO INTERNO: PROF. DR. FERNANDO CELSO CAMPOS
(PPGEP-FEAU/UNIMEP)

MEMBRO EXTERNO: PROFA. DRA. ROSÁRIA DE FÁTIMA SEGGER MACRI RUSSO
(MPA-GP/UNINOVE)

Dedico este trabalho ao meu avô Raphael Cardoso de Aragão (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus.

Agradeço, especialmente, à minha família, sobretudo aos meus pais Lilian Filomena Blaz de Aragão e Roberto Rezende Campos Salles. Agradeço, também, a minha madrastra (Denise Gasparini), pelas inúmeras revisões de português.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Mauro Luiz Martens, que, desde o início, abraçou o projeto com muito empenho e dedicação.

Ao prof. Dr. André Luis Helleno e a profa. Maria Célia de Oliveira (professores desde a graduação em Engenharia de Produção no Mackenzie), que abriram portas para meu ingresso na pós-graduação. Agradeço, ainda, a Universidade Metodista de Piracicaba.

Agradeço a todas as pessoas que, gentilmente, participaram da pesquisa de campo.

A todos os professores, amigos, colegas e funcionários da Unimep.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação e que aqui não foram citados.

Por fim, agradeço a CAPES e ao CNPq, pelo apoio financeiro, sem a qual não seria possível realizar este trabalho.

“A felicidade não está nas coisas, mas em nós”

Richard Wagner

Lista de Figuras

FIGURA 1 - COMPONENTES DO SUCESSO DO PROJETO	28
FIGURA 2 - MODELO INTEGRADO DE COMPETÊNCIAS	39
FIGURA 3 - MODELO DE PATANAKUL, MILOSEVIC E ANDERSON	53
FIGURA 4 - MODELO DE TAKEY E CARVALHO	55
FIGURA 5 - MODELO DE TABASSI ET AL.	59
FIGURA 6 – FASES DA PESQUISA	87
FIGURA 7 – FLUXO DE BUSCA E SELEÇÃO.....	91
FIGURA 8 – EVOLUÇÃO DAS PUBLICAÇÕES DA AMOSTRA AO LONGO DO TEMPO	199
FIGURA 9 – PORCENTAGEM DE PUBLICAÇÕES DOS JOURNALS (WEB OF SCIENCE).....	200
FIGURA 10 – PAÍS DE ORIGEM DOS ARTIGOS (WEB OF SCIENCE).....	200
FIGURA 11 – DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS QUANTO À AFILIAÇÃO (WEB OF SCIENCE)	201
FIGURA 12 – REDE DE CO-CITAÇÃO (WEB OF SCIENCE)	205
FIGURA 13 – NÚMERO DE ARTIGOS POR ANO (SCOPUS).....	206
FIGURA 14 – DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS X JOURNALS(SCOPUS)	207
FIGURA 15 – SCIMAGO X ANO (SCOPUS).....	208
FIGURA 16 – ORIGEM GEOGRÁFICA DOS ARTIGOS (SCOPUS).....	209
FIGURA 17 – AFILIAÇÃO DOS ARTIGOS (SCOPUS)	210
FIGURA 18 – H-INDEX (SCOPUS).....	211
FIGURA 19 – REDE DE CITAÇÕES (SCOPUS).....	212
FIGURA 20 – CITAÇÕES (DENSIDADE – SCOPUS)	213
FIGURA 21 – REDE DE CO-CITAÇÃO (SCOPUS).....	214

Lista de Quadros

QUADRO 1 – EVOLUÇÃO DO GERENCIAMENTO DE PROJETOS	23
QUADRO 2 - PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE O DESENVOLVIMENTO TRADICIONAL E O ÁGIL.....	31
QUADRO 3 – SÍNTESE (MODELOS TRADICIONAIS DE COMPETÊNCIAS EM GESTÃO DE PROJETOS)	32
QUADRO 4 - SEIS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E COMPORTAMENTOS PARA UM EFETIVO GESTOR DE PROJETOS.....	36
QUADRO 5 – SÍNTESE (MODELOS EMERGENTES DE COMPETÊNCIAS EM GESTÃO DE PROJETOS)	59
QUADRO 6 – HISTÓRICO DA FUNÇÃO DO REGENTE MUSICAL.....	65
QUADRO 7 - SÍNTESE DOS CONCEITOS SOBRE ORQUESTRAS E EMPRESAS	69
QUADRO 8 – SÍNTESE (MODELOS DE COMPETÊNCIAS DE REGENTES).....	78
QUADRO 9 – MODELO TEÓRICO DE VARIÁVEIS DE REGENTES (ORQUESTRAS E COROS).....	85
QUADRO 10 - ESTÁGIOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	88
QUADRO 11 – CARACTERIZAÇÃO DOS REGENTES.....	94
QUADRO 12 – CARACTERIZAÇÃO DOS GESTORES DE PROJETOS.....	97
QUADRO 13 – VARIÁVEIS DO PAINEL DE ESPECIALISTAS COM REGENTES (ORQUESTRAS E COROS)	117
QUADRO 14 – PODER DE ARGUMENTAÇÃO (4).....	124
QUADRO 15 – SABER APRENDER COM OS MEMBROS DA EQUIPE	125
QUADRO 16 – FILTRO PARA MANTER O GRUPO EM ORDEM (36).....	128
QUADRO 17 – EDUCAÇÃO, COM FIRMEZA, MESMO EM MOMENTOS QUE ALGUÉM ESTEJA ALTERADO (48).....	130
QUADRO 18 – MODELO TEÓRICO-CONCEITUAL E EMPÍRICO - CONJUNTO DE COMPETÊNCIAS PARA GP	138
QUADRO 19 – CONJUNTO DE COMPETÊNCIAS DE GESTORES DE PROJETOS ALINHADO COM COMPETÊNCIAS DE REGENTES	145
QUADRO 20 - DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO ICB DO IPMA.....	173
QUADRO 21 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO PMCD DO PMI.....	174
QUADRO 22 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO PCSPM.....	175
QUADRO 23– DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO ACF DO APM	176
QUADRO 24 - DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO PRINCE 2.....	177
QUADRO 25 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MANIFESTO ÁGIL.....	177
QUADRO 26– DIMENSÕES E VARIÁVEIS DE DO MODELO DE GRAHAM.....	177
QUADRO 27 - DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE EDUM-FOTWE	178
QUADRO 28– DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE EL-SABAA	180
QUADRO 29– DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE CRAWFORD	180
QUADRO 30– DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE DAINTY, CHENG E MOORE	181
QUADRO 31 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE SUKII <i>ET AL.</i>	181
QUADRO 32 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE BRILL, BISHOP E WALKER.....	182
QUADRO 33–DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE ROSE <i>ET AL.</i>	182
QUADRO 34- DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE PATANAKUL <i>ET AL.</i>	183
QUADRO 35 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE MÜLLER E TURNER.....	183
QUADRO 36– DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE CRAWFORD E NAHMIA	183
QUADRO 37 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE SKULMOSKI E HARTMAN	184
QUADRO 38– DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE STEVENSON E STARKWEATHER	184
QUADRO 39 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE CLARKE	185
QUADRO 40– DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE FISHER.....	185
QUADRO 41 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE CHIPULU <i>ET AL.</i>	186
QUADRO 42 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE HWANG E NG(2013)	188
QUADRO 43 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE KEIL, LEE E DENG.....	188
QUADRO 44 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE AHSAN <i>ET AL.</i>	189
QUADRO 45 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE BRIÈRE <i>ET AL.</i>	189
QUADRO 46 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE LOUFRANI-FEDIDA E MISSIONIER	190
QUADRO 47 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE TAKEY E CARVALHO.....	191
QUADRO 48 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE TABASSI <i>ET AL.</i>	192

QUADRO 49 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE HANNA <i>ET AL.</i>	192
QUADRO 50 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE SILVA E CARVALHO SASSO	193
QUADRO 51 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DA <i>LEAGUE OF AMERICAN ORCHESTRAS.</i> ..	193
QUADRO 52 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE ROCHA	195
QUADRO 53 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO 1 DE FUCCI AMATO.....	195
QUADRO 54 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO 2 DE FUCCI AMATO.....	196
QUADRO 55 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE BIASUTTI	197
QUADRO 56 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE EJIDEN	197
QUADRO 57 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DOS MODELOS ADICIONAIS DE COMPETÊNCIAS DE REGENTES (ORQUESTRAS E COROS)	198

Lista de Tabelas

<i>TABELA 1 – CODIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS EM DIMENSÕES</i>	82
<i>TABELA 2 – PUBLICAÇÕES MAIS CITADAS DA AMOSTRA (WEB OF SCIENCE)</i>	202
<i>TABELA 3– FATOR DE IMPACTO E FATOR DE IMPACTO CORRIGIDO DOS ARTIGOS MAIS CITADOS.</i>	203
<i>TABELA 4 – ARTIGOS MAIS CITADOS (SCOPUS)</i>	211
<i>TABELA 5 – MODELOS EMERGENTES DE COMPETÊNCIAS PARA GESTORES DE PROJETOS SELECIONADOS</i>	215

Lista de Abreviaturas e Siglas

ACF	APM Competence Framework
AIPM	Australian Institute for Project Management
APM	Association for Project Management
ASD	Adapatative Software Development
AUP	Agile Unifield Process
CCAA	Central Computer and Telecommunications Agency
CCM	Contant Comparative Method
DSDM	Dynamin System Development Method
EAP	Estrutura Analítica de Projetos
ERP	Enterprise Resource Planning
FDD	Feature Driven Development
GAP	General Assignment Problems
ICB	IPMA Competencie Baseline
ICBM	Intercontinental Ballistic Missile
IPMA	International Project Management Association
JCR	Journal Citation Report
KMO	Kayser Meyer Olkin
MAS	Measure of Sampling Adequacy
ONG	Organizações Não-Governamentais
OPM3	Organizational Project Management Maturuty Model
PCSPM	Professional Competency Standards for Project Management
PERT	Program Evaluation and Review Technique
PMBOK	Project Management Body of Knowledge
PMCD	Project Management Competency Development
PMI	Project Management Intitute
PMP	Project Management Professional
PRINCE 2	Projects in Controlled Environments
PSL	Partial least squares
SJR	SCIMago Journal Ranking
TI	Tecnologia da informação
VBR	Visão Baseada em Recursos
WoS	WeB of Science
GP	Gestão de Projetos
XP	Extreme Project

SALLES, F. A. C. **Um estudo do alinhamento entre as competências de regentes (orquestras e coros) e gestores de projeto: duplo painel com especialistas.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Engenharia Arquitetura e Urbanismo, Universidade Metodista de Piracicaba, Santa Bárbara d'Oeste, 2017.

RESUMO

Peter Drucker enunciou, no final da década de 1990, que as empresas seriam como Sinfônicas. No que tange o gerenciamento de projetos, existe uma alta taxa de falhas e problemas de *performance*. Neste cenário e, a partir de uma visão baseada em competências, uma série de analogias (tais como gestores de projetos/regentes, time/músicos e ensaios/planejamento) entre a direção de uma sinfônica e o gestor de projetos foram analisadas – em especial a relação gestor de projetos e regente. Além disso, este trabalho está inserido na lacuna de pesquisa, na qual uma série de autores apontam a necessidade do estudo de novas competências para os gestores frente aos desafios contemporâneos (por exemplo, novas tecnologias, economia global, rapidez e foco na efetividade). Surge então a questão-problema de pesquisa: Quais competências de regentes (orquestras e coros) podem ser adicionadas aos modelos de competências de gestão de projetos? A pesquisa visa propor um conjunto de competências para gestores de projetos alinhado com competências de regentes (orquestras e coros). A metodologia utilizou painel de especialistas em duas fases. Na primeira, foram entrevistados regentes e, na segunda, as competências foram avaliadas por gestores de projetos. Como contribuições potenciais, este estudo apresenta um referencial teórico sobre competências de gestores de projetos e de regentes, além de compor um conjunto de competências com dimensões e variáveis a partir da transferência de competências dos regentes para gestores de projetos, como carisma, pódio, autoconfiança, conhecimento em artes visuais e curiosidade científica.

PALAVRAS-CHAVE: Competências, Gestores de Projetos, Regentes.

SALLES, F. A. C. *A study of the alignment between the skills of conductors (orchestras and choirs) and project managers: double expert panel*. Dissertation (Master Degree in Production Engineering) – Faculdade de Engenharia Arquitetura e Urbanismo, Universidade Metodista de Piracicaba, Santa Bárbara d'Oeste, 2017.

ABSTRACT

Peter Drucker stated, in the late 1990s, companies would be like symphonics. Regarding project management, there is a high rate of failures and performance problems. In this scenario, and from a competence-based view, several analogies (like project managers/conductor, team/musicians and planning/rehearsal) between the direction of a symphony and the project manager were analyzed – specially the relationship between project manager and conductor. Furthermore, this work is inserted in the research gap, where a series of authors point out the need to study new competencies for managers in face of contemporary challenges (for example, new technologies, global economy, speed and focus on effectiveness). Therefore, the problem question comes up: Which conductors' competences (orchestra and choirs) can be added to the project management competences frameworks? The research proposes a theoretical and empirical model of competences for project managers lined with competences of conductors (orchestras and choirs). The methodology is expert panel in two level. At first, it was conducted five interviews with conductors. In addition, at second, five project managers evaluated the framework. As potential contributions, this study presents a theoretical reference on the competences of project managers and regents (orchestras and choirs) and composes a theoretical-conceptual and empirical framework with dimensions and variables from the transfer of conductors' competences to project managers.

KEYWORDS: Competences, Project managers, Conductors.

Sumário

1.	INTRODUÇÃO.....	16
1.1.	JUSTIFICATIVA	18
1.2.	QUESTÃO DE PESQUISA	19
1.3.	OBJETIVOS DA PESQUISA	19
1.3.1.	OBJETIVO GERAL	20
1.3.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	20
1.4.	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	20
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1.	COMPETÊNCIAS DE GESTORES DE PROJETOS	22
2.2.	MODELOS TRADICIONAIS DE COMPETÊNCIAS DE GESTORES DE PROJETOS.....	27
2.2.1.	MODELO ICB DO IPMA.....	27
2.2.2.	MODELO PMCD DO PMI.....	27
2.2.3.	MODELO PCSPM DO AIPM	29
2.2.4.	MODELO ACF DO APM.....	30
2.2.5.	MODELO PRINCE 2	30
2.2.6.	MODELO ÁGIL.....	31
2.3.	MODELOS EMERGENTES DE COMPETÊNCIAS DE GESTORES DE PROJETOS	33
2.4.	REGENTES DE ORQUESTRAS E COROS: DEFINIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	62
2.5.	MODELOS DE COMPETÊNCIAS DE REGENTES DE ORQUESTRAS E COROS	70
2.5.1.	MODELO DA <i>LEAGUE OF AMERICAN ORCHESTRAS</i>	70
2.5.2.	MODELO DE ROCHA	71
2.5.3.	MODELO 1 DE FUCCI AMATO	73
2.5.4.	MODELO 2 DE FUCCI AMATO	74
2.5.5.	MODELO DE BIASUTTI	75
2.5.6.	MODELO EJIDEN.....	76
2.5.7.	MODELOS ADICIONAIS.....	77
2.6.	SÍNTESE DA LITERATURA.....	79
2.7.	MODELO TEÓRICO - CONJUNTO DE COMPETÊNCIAS COM FOCO NO ALINHAMENTO ENTRE REGENTES E GESTORES DE PROJETOS	80
3.	MÉTODO DE PESQUISA	86
3.1.	FASE 1 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	87
3.1.1.	PROTOCOLO DA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA (RSL)	87
3.1.2.	BIBLIOMETRIA: MODELOS EMERGENTES DE COMPETÊNCIAS EM GERENCIAMENTO DE PROJETOS	89
3.1.3.	PROTOCOLO DE BUSCA	89
3.1.4.	ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DOS DADOS.....	91
3.2.	FASE 2 - MODELO TEÓRICO CONCEITUAL.....	92
3.3.	FASE 3 - ANÁLISE E REFINAMENTO DO MODELO TEÓRICO-CONCEITUAL: PAINEL DE ESPECIALISTAS COM REGENTES (ORQUESTRAS E COROS).....	93
3.4.	FASE 4 – AVALIAÇÃO DO CONJUNTO DE COMPETÊNCIAS: PAINEL DE ESPECIALISTAS COM GESTORES DE PROJETOS.....	95
3.5.	FASE 5 - CONSOLIDAÇÃO DO CONJUNTO DE COMPETÊNCIAS PARA GESTORES DE PROJETOS	97
4.	RESULTADOS DO DUPLO PAINEL COM ESPECIALISTAS.....	100
4.1.	PAINEL DE ESPECIALISTAS COM REGENTES (ORQUESTRAS E COROS)	100
4.1.1.	PRÉ-ANÁLISE: CARACTERIZAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES E DOS ENTREVISTADOS	100
4.1.2.	DESCRIÇÃO ANALÍTICA: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	106
4.1.3.	INTERPRETAÇÃO REFERENCIAL: ANÁLISE E REFINAMENTO DO MODELO TEÓRICO.....	115
4.2.	PAINEL DE ESPECIALISTAS COM GESTORES DE PROJETOS	121

4.2.1.	PRÉ-ANÁLISE: CARACTERIZAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES E DOS ENTREVISTADOS	121
4.2.2.	DESCRIÇÃO ANALÍTICA: AVALIAÇÃO DAS VARIÁVEIS	123
4.2.3.	INTERPRETAÇÃO REFERENCIAL: MODELO TEÓRICO-CONCEITUAL AVALIADO	137
5.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	144
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
6.1	CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS	152
6.2	LIMITAÇÕES E ESTUDOS FUTUROS	153
	REFERÊNCIAS	155
	APÊNDICE A – CONSTRUCTOS E VARIÁVEIS DOS MODELOS ESTUDADOS.....	173
	APÊNDICE B – RESULTADOS DA BIBLIOMETRIA	199
	APÊNDICE C – PROTOCOLO DE PESQUISA PARA AS ENTREVISTAS COM REGENTES (ORQUESTRAS E COROS).....	217
	APÊNDICE D – PROTOCOLO DE PESQUISA PARA AS ENTREVISTAS COM GESTORES DE PROJETOS.....	218

1. INTRODUÇÃO

As organizações, de uma forma geral, desenvolvem seus projetos para o alcance de objetivos definidos e, neste sentido, utilizam seus recursos (humanos, físicos ou materiais) com foco na eficiência e eficácia (VALE, 2015). Portanto, o gerenciamento de projetos efetivo depende de uma gestão estratégica de competências (TAKEY; CARVALHO, 2015) e, assim, as habilidades e aptidões são fundamentais para o sucesso dos projetos (CHIPULU *et al.*, 2013).

Neste contexto, inúmeras instituições criaram guias para o desenvolvimento de competências de gestores de projetos, como por exemplo: PMI (*Project Management Institute*) com o PMCD (*Project Management Competency Development*) (PMI, 2007), IPMA (*International Project Management Association*) com o ICB (*IPMA Competence Baseline*) (IPMA, 2016), APM (*Association for Project Management*) por meio do ACF (*APM Competence Framework*) (APM, 2008) e o AIPM (*Australian Institute for Project Management*) com o PCSPM (*Professional Competency Standards for Project Management*) (AIPM, 2010). A partir da análise dos guias tradicionais de gerenciamento de projetos, há ênfase maior dada às competências técnicas (*hard*) (CLARKE, 2010; DAINTY *et al.*, 2005; MÜLLER; TURNER, 2010; SKULMOSKI; HARTMAN, 2010; STEVENSON; STARKWEATHER, 2010) e, neste sentido, há um número crescente de estudos sobre competências em gerenciamento de projetos. Neste sentido, Araújo e Pedron (2013) indicam a necessidade do desenvolvimento, no contexto da gestão de projetos, de outras competências que ultrapassam as competências *hard*. Neste mesmo sentido, da realidade contemporânea de projetos emerge a necessidade para a aplicação de competências comportamentais (*soft*) nos projetos de uma maneira geral.

Assim, crescente o número de estudos que trazem novas competências, em muitos casos *soft* (comportamentais contextuais e emocionais) e, para gestores de projetos, ou seja, existe, também, uma série de modelos

emergentes como: El-sabaa (2001), Brill, Bishop e Walker (2006), Hwang e Ng (2002), Fisher (2011) e Chipulu *et al.* (2013).

Entretanto, as falhas de gerenciamento de projetos são frequentes, e suas razões vêm de vários fatores tais como: má avaliação dos recursos, baixa qualidade na finalização do produto ou serviço e falhas totais pela interpretação equivocada dos requisitos (BASKARAN *et al.*, 2016; ZQIKAEL *et al.*, 2008). Para Azevedo (2008), de acordo com dados de 2012 do *Gartner Group*, 70% dos projetos de TI (tecnologia da informação) falham no cumprimento dos cronogramas, custos estimados e metas de qualidade. Há, ainda, uma taxa de 50% de execução acima do orçamento. Reis (2015) assinala uma taxa média de falha de 30% na execução dos projetos. Santos Jr. apresenta um estudo de caso (no Projeto Tecnólogo) com inúmeras falhas no gerenciamento de projetos, como integração, tempo e custo. Estas falhas têm alto impacto financeiro. Neste sentido e, de acordo com o relatório *Pulse of the Profession TM*, elaborado pelo *Project Management Institute* (2013), a cada US\$ 1 bilhão gastos em um projeto que não consegue atingir seu objetivo de negócio, US\$135 milhões são perdidos (PMI, 2013). A maior parte destas questões pode ser mapeada em relação a competências *soft* dos gestores de projetos. Neste cenário, a gestão do conhecimento (competências) é vista como solução em diversos modelos de negócio (BARKARAN *et al.*, 2016; ZQIKAEL *et al.*, 2008;).

A partir deste cenário, este trabalho considera que gestores devem ser como maestros para entrar em sintonia com o sucesso (BAER, 2014). Neste sentido, Peter Drucker já previa (em artigo publicado na *Harvard Business Review* entre Janeiro e Fevereiro de 1988) que as organizações do século XXI trabalhariam como orquestras sinfônicas. De fato, os bastidores da OSESP (Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo), como exemplo, mostram uma companhia operando com enorme vigor (ALTMAN, 2007).

Especificamente no campo de gerenciamento de projetos, Hafizoğlu (2009) compara gestores de projetos e regentes. Em linhas gerais, são estabelecidas

as seguintes analogias: regente/gestor de projetos, músicos/membros do time do projeto, compositor/patrocinador, audiência/clientes, acuracidade (partitura)/escopo, conjunto/coordenação e ensaios/planejamento. Este trabalho explora, especificamente, a primeira analogia. O regente trabalha para que todo a massa sonora soe harmonicamente, com sinergia (HAFIZOĞLU, 2009; MILLER, 1990).

Similarmente, principalmente durante as fases de execução do projeto, gestores de projetos precisam atuar sistemicamente, a partir da compreensão do projeto como um todo (FRAME, 2002). Para Rimalower (2010), o ciclo de vida do projeto tem início quando ocorre a atribuição a um gestor de projetos, com início e fim, a partir das restrições de tempo, qualidade e escopo. Por este motivo, o gestor de projetos é como um regente de orquestras, que precisa comunicar o tempo, as notas e a dinâmica da música para produzir a peça musical. Este trabalho é realizado, também, pelo gestor de projetos com os membros da equipe. Bem como ocorre em uma orquestra, o sucesso ocorre a partir das competências como que o gestor de projetos orienta todo o processo. Assim, de acordo com Hafizoğlu (2009), gerentes de projetos e regentes devem gerenciar funções (instrumentos) e entregar resultados (obra) de forma a satisfazer seus clientes (audiências).

1.1. JUSTIFICATIVA

González, Casas e Conrado (2013) analisam uma crescente carência das indústrias na identificação de competências relacionadas ao sucesso dos projetos, que são variáveis as quais o gestor de projetos deve aprender ou adquirir para desempenhar sua função. Já para Loufrani-fedida e Missonier (2015) é preciso entender melhor as condições para a emergência de competências coletivas como resultado para competências individuais funcionais, integração de competências organizacionais e mecanismos coletivos. Neste sentido, é preciso, ainda, compreender novas habilidades efetivas de pessoas e comportamentos associados ao gestor de projetos (DAINTY; CHENG; MOORE, 2005; HUEMANN, 2002). Conforme Takey e

Carvalho (2015) são necessários estudos futuros para explorar a emergência de competências em contextos específicos. Engelbrecht, Johnston e Hooper (2017), propõem – em estudos futuros – o estudo para a ampliação do sucesso dos projetos a partir da perspectiva de visão baseada em recursos e no compartilhando do conhecimento, conceito correlacionado à procura de novas formas de cognição (MCKEVITT; CARBERY; LYONS, 2017). Pinto, Patanakul e Pinto (2017) sugerem o estudo de novos estilos de liderança, para além dos já trabalhados na literatura.

Considerando a complexidade dos projetos atuais, muitos deles lidando com novas tecnologias, economia global, foco na efetividade, valor e rapidez, Thamhain (2014) aponta a necessidade de habilidades mais sofisticadas, incluindo as técnicas e sociais, de forma a enfrentar a realidade contemporânea marcada por inúmeros desafios, incluindo a gestão de conflitos, mudanças, riscos e incertezas.

Desta forma, as lacunas expostas trazidas nesta seção, mostram a importância do estudo das competências no âmbito de gerenciamento de projeto, mais especificamente, a partir da modelagem de novas competências a serem incorporadas por gestores de projetos, neste caso provindas de gestores de sinfônicas, no caso regentes (orquestras e coros).

1.2. QUESTÃO DE PESQUISA

Este projeto de dissertação visa responder a seguinte questão de pesquisa: Quais competências de regentes (orquestras e coros) podem ser adicionadas aos modelos de competências de gestão de projetos?

1.3. OBJETIVOS DA PESQUISA

Para delimitar o presente estudo, a partir do relacionamento realizado entre competências de gestores de sinfônicas e gestores de projetos, são apresentadas, a seguir, os objetivos.

1.3.1. OBJETIVO GERAL

Propor um conjunto de competências para gestores de projetos com base em competências de regentes (orquestras e coros).

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Identificar, na literatura, competências dos modelos tradicionais e emergentes de gerenciamento de projetos;
- 2) Identificar, na literatura, competências dos modelos para regentes (orquestras e coros);
- 3) Comparar competências de regentes (orquestras e coros) com competências de gestores de projetos, trazendo novas competências para GP;
- 4) Analisar empiricamente o modelo teórico proposto com vistas ao relacionamento entre competências de regentes (orquestras e coros) e gestores de projetos.

1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho é formado por cinco capítulos e dois apêndices. O primeiro, a introdução, insere o tema central da pesquisa, de forma a apresentar lacunas dentro da literatura que justifica o estudo, assim como são apresentadas as questões e objetivos de pesquisa.

O segundo capítulo, a fundamentação teórica, contém a revisão da literatura sobre as competências dos modelos tradicionais de gerenciamento de projetos, novos modelos de competências de gerentes de projetos presentes na literatura e modelos de competências de gestores de sinfônicas. Apresenta, ainda, uma síntese do modelo teórico conceitual e da literatura estudada, apresentando um conjunto de competências teóricas.

O terceiro capítulo, a metodologia de pesquisa, apresenta os critérios, classificação e escolha dos métodos de pesquisa utilizados para a composição da fundamentação teórica, na operacionalização da pesquisa qualitativa (validação do instrumento de pesquisa utilizado), a partir dos dois painéis de especialistas.

No quarto capítulo são apresentados os resultados do duplo painel de especialistas. Já no quinto, são apresentadas as discussões dos resultados.

Por fim, no quinto capítulo, estão as considerações finais com as contribuições para a prática e teoria, limitações e sugestões para estudos futuros.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta os conceitos referentes ao campo de estudo, com os principais modelos de competências para gestores de projetos e regentes (orquestras e coros), bem como apresenta a síntese teórica.

2.1. COMPETÊNCIAS DE GESTORES DE PROJETOS

Conforme Rabechini e Carvalho (2003), o termo competência vem do latim, *competere*, e significa *com* (conjunto) e *petere* (esforço). Dentro da literatura, há basicamente uma distinção entre duas escolas de competências: a americana e a francesa. Na primeira, o termo competência ocorre em substituição ao de inteligências como forma de seleção e avaliação de profissionais (MCCLELLAND, 1973) e também como forma de atingir o alto desempenho profissional (MIRABILE, 1997). Na escola francesa a competência se dá pela união do saber e do fazer como resultado de características pessoais, formação educacional e experiência profissional (LE BOTERF, 1995).

Competência, assim, é um conceito vinculado ao conhecimento, e este é um termo que vem fascinando os estudos desde os tempos de Aristóteles e Platão (FERNIE *et al.*, 2003; LIEBOWITZ, 1999; BLACKER, 1995). Este trabalho adota o conceito trazido por Fleury e Fleury (2001), em que as competências podem ser percebidas como um estoque de recursos que um indivíduo tem, no sentido de que inteligência prática e conhecimento adquirido. Neste sentido, é uma fonte de vantagem competitiva (SUIKKI *et al.*, 2006).

A gestão de projetos é um esforço temporário para a criação de um serviço ou produto, para atingir as expectativas dos *stakeholders* (PMI, 2008) e opera dentro das restrições prazo, custo e qualidade (KERZNER, 2006). A gestão de projetos (com início e fim definidos) é um processo de controle que visa alcançar os objetivos do projeto, utilizando estrutura e recursos da empresa (MUNNIS; BJERIRMI, 1996). O objetivo é criar vantagem competitiva dentro da empresa (SHENHAR, 2004; SHENHAR, DVIR, 2007; RAZ; SHENHAR, DVIR, 2002; DVIR; RAZ; SHENHAR, 2003). A criação de vantagem está atrelada ao

conceito de Visão Baseada em Recursos (VBR) (BARNEY, 1991; PRAHALAD; HAMEL, 1990).

Para Barney (1991) recursos heterogêneos trazem vantagem competitiva para as empresas. Neste cenário, os projetos atuais necessitam ou requerem sofisticadas habilidades tanto técnicas como sociais, para lidar com um amplo espectro de desafios contemporâneos, incluindo o gerenciamento de conflitos, mudanças, riscos e incerteza. São necessários, assim, específicos conhecimentos e competências. A gestão de projetos não é uma invenção contemporânea, tendo suas origens há vários séculos, conforme o Quadro 1 (THAMHAIN, 2014).

QUADRO 1 – EVOLUÇÃO DO GERENCIAMENTO DE PROJETOS

Tempo	Projetos	Conceitos, Avanços e Tecnologia
3000 BCE	Pirâmides, Damascos, <i>Stonehenge</i> , Muralha da China, Ruas de Roma, Aquedutos, Irrigação, Campanhas Militares	Organizações com projetos brutos, estruturas hierárquicas de comando, comunicação e controle
0	Colosso de Rodes	Primeiros métodos de planejamento de projetos, métricas e controle de <i>performance</i> ; liderança autocrática
-	Navios	-
-	Castelos	-
-	Catedrais, monumentos	-
1800	Industrialização	-
-	Fábricas	Evolução de organizações formais e gestão de conceitos
-	Programas de pesquisa	
1900	Filmes	Administração científica, ciência comportamental
1940	Projeto de <i>Manhattan</i> Sputnik, ICBM, Apple	Conceitos formais de trabalho em equipe, liderança, gerenciamento de projetos
1980	Computadores Macintosh	Uso geral de computadores para planejamento de projetos, rastreamento, controle
1990	Projeto do Genoma Humano	

2000	Estações Internacionais do Espaço	Forte foco nas pessoas
2010+	Megaprogramas de infraestrutura	Virtual, <i>agile</i> , sistemas colaborativos, alinhamento estratégico

Fonte: BASEADO EM THAMHAIN (2014)

Evidências de projetos altamente complexos datam de mais de 4000 anos, a exemplo das pirâmides do Egito, a Grande Muralha da China, e as ruas de Roma (THAMHAIN, 2014). Entretanto, do ponto de vista histórico, o processo evolutivo do gerenciamento de projetos foi modificando as competências necessárias para o exercício da profissão. Inicialmente, eram valorizadas (pelas empresas ou organizações) as habilidades técnicas. Posteriormente, no período correspondente ao renascimento (meados do século XIV e o fim do século XVI), com o envolvimento de muitas pessoas na gestão de projetos, passaram a ser necessárias habilidades comportamentais, tão importantes quando as técnicas. Na gestão de projetos moderna, com os objetivos empresariais se sobrepondo aos objetivos técnicos, o gestor de projetos passa a ter um caráter integrador, ou seja, precisa saber trabalhar com pessoas de diferentes áreas, departamentos e culturas (KERZNER, 2006).

O gerenciamento de projetos teve avanços durante a Segunda Guerra Mundial, com programas tecnológicos militares (por exemplo: *Manhattan Project* e o *German missile program*). Porém, é do ano de 1956 a origem oficial da moderna gestão de projetos e que coincide com o programa de lançamento do submarino Polaris e, posteriormente, do ICBM-Atlas (*intercontinental ballistic missile*). O resultado foi o desenvolvimento de inúmeras ferramentas, com o PERT (*Program Evaluation and Review Technique*), o WBS (*Work Breakdown structure*) e métodos formais de gestão de projetos. Outro exemplo, ainda, de projeto complexo moderno é o Apollo da NASA (THAMHAIN, 2014).

De acordo com Thamhain (2014), o atual ambiente de negócios altamente competitivo, é caracterizado por: curtos ciclos de vida de produtos, intensa competição global, baixa fidelidade à marca, baixas barreiras de entrada e alta dependência de tecnologias. E, partir deste contexto, reconhece a importância

que deve ser dada às pessoas, suas atitudes pessoais, esforços e colaboração para produzir melhor, rápido e barato. Neste sentido, é crescente o número de empresas que vêm adotando técnicas de gerenciamento de projetos.

O real valor do ser humano está ligado, assim, em termos de integração de habilidades, atitudes, ambições e paixão pelos negócios. O gerenciamento das habilidades técnicas, gerenciamento dos talentos, gestão do conhecimento, gestão da informação, gestão da inovação e da criatividade e gestão da comunicação. Especialmente no que tange à gestão do conhecimento, em essência, é levantado que o conhecimento pode ser comprado, trocado, transferido e vendido. Já a gestão da informação, bem como a gestão do conhecimento, possui alta interface com as pessoas. As dimensões aqui analisadas se relacionam, também, com educação, treinamento e desenvolvimento de competências (THAMHAIN, 2014).

Outra dimensão importante é a cultura organizacional, que possui forte influência nas pessoas (ANCONDA *et al.*; COHEN, 2009 *apud* THAMHAIN, 2014). Assim, atenção deve ser dada aos indivíduos, suas competências, prestação de contas, compromisso e senso de direção própria (THAMHAIN, 2014). O gerenciamento efetivo dos times de trabalho envolve três componentes: 1) Habilidades pessoais; 2) Estrutura organizacional e 3) Estilo de gerenciamento. E assim, o grau satisfação está relacionado com as dimensões: 1) Correto *mix* de pessoas (habilidades e tratos); 2) Organização por competências e 3) Liderança.

Para Nyhan (1998), o desenvolvimento de competências é um fator crítico estratégico para que as empresas possam assegurar sua competitividade. Neste cenário, o gerenciamento de competências vem se tornando cada vez mais crítico no atual turbulento mundo dos negócios (SUIKII *et al.*, 2006). Neste sentido e, conforme González, Cases e Conrado (2013), as competências em gerenciamento de projetos são essenciais para o alcance do sucesso em gestão de projetos. O sucesso em gerenciamento de projetos, neste sentido, é diferente do sucesso em projetos. O primeiro está associado ao papel do

gestor de projetos e pelo respeito ao tripé restritivo, ou seja, escopo, tempo e custo. Já o segundo ocorre pelo alcance dos objetivos da empresa como um todo (DE WIT, 1988). Outras dimensões vem foram integradas: eficiência, impacto para os clientes, impacto para o time, direção do negócio e sucesso na preparação para o futuro (SHENHAR; DVIR, 2007) e sustentabilidade (MARTENS; CARVALHO, 2016a).

O sucesso dentro do projeto também está intimamente relacionado ao nível de maturidade dentro do ciclo de vida dos projetos (MARTENS, 2013). Kerzner (2006) trabalha com as etapas embrionária, reconhecimento da alta administração, reconhecimento da média gerência, crescimento e maturidade. Na fase de maturidade, especificamente, é esperado um sistema formalizado para o controle de custos e prazos e, também, o desenvolvimento de programas de educação para aumentar as competências dos gestores de projetos (CARVALHO; RABECHINI JR., 2011).

A partir da visão de sistematização da gestão de projetos, é importante criar memórias externas nos indivíduos, tornando as empresas muito menos vulneráveis à ocorrência de perdas do conhecimento tácito armazenado nas pessoas (IBERT, 2004). Conforme Nonaka e Takeuchi (1997), em sua teoria do conhecimento (epistemologia) há uma diferenciação entre o conhecimento tácito e o explícito. O primeiro corresponde às pessoas, contextual e de difícil formulação e comunicação. Já o segundo, codificado, é o transmissível em linguagem formal e sistemática.

Neste sentido, a sistemática de gerenciamento de projetos pode ser tratada a partir de métodos, pacotes de ferramentas e modelos de projetos. Trata-se, neste sentido, de uma visão estruturada de processos por meio de práticas padronizadas (PATAH, 2004). Assim, na sequência serão estudados os principais modelos tradicionais de competências em gerenciamento de projetos, bem como modelos emergentes dentro da literatura.

2.2. MODELOS TRADICIONAIS DE COMPETÊNCIAS DE GESTORES DE PROJETOS

Nesta seção será apresentada uma revisão bibliográfica sobre os principais modelos tradicionais de competências para gestores de projetos.

2.2.1. Modelo ICB do IPMA

O IPMA (2016) traz o conceito de competência a partir de uma origem latina a partir do termo *competentia*, isto é, “autorizado a julgar” ou “direito de falar”. Utiliza duas definições de competência. A primeira, como o conjunto de conhecimentos, atitudes, habilidades e experiências para o sucesso na função (TAKEY, 2011). A segunda definição equivale à da Norma ISO IEC 17024, como a capacidade para aplicar conhecimentos, habilidades e, quando necessário, atributos pessoais (VALE, 2015). Historicamente, a partir da década de 90, o IPMA tem como missão definir e avaliar as competências no contexto de projetos, e data de 2016, o guia *IPMA Competence Baseline – ICB* versão 4.0 (IPMA, 2016). Na comparação com o ICB 2.0, mais focado em aspectos técnicos, são inseridas competências pessoais, importantes dentro do contexto de complexidades. O IPMA fornece certificação profissional.

O IPMA (2016) desdobra as competências em três dimensões: 1) técnicas (43%): relacionadas à gestão dos projetos; 2) comportamentais (33%): relacionadas ao relacionamento pessoal dos gerentes de projetos e 3) contextuais (24%): ligadas à interação com o time do projeto dentro do contexto do projeto e da organização. Notadamente, há uma prevalência – com 43% – das competências técnicas, seguida das comportamentais e contextuais.

2.2.2. MODELO PMCD DO PMI

O PMI (2007) possui um modelo de competências denominado PMCD e o conceito de competência é definindo pela capacidade de promover atividades que levam a resultados esperados, conforme padrões definidos e aceitos. O trabalho é dividido em 4 capítulos: 1) introdução com o *framework*; 2) grupo de competências por desempenho; 3) competências pessoais e 4)

desenvolvimento de competências (TAKEY, 2011). O modelo desdobra as competências em três dimensões: pessoais, *performance* e conhecimentos.

No caso das competências pessoais, foram elencadas as variáveis. Já no caso das competências de *performance* e conhecimento, elas estão vinculadas ao conceito de “saber fazer” (TAKEY, 2011) e, portanto, não entraram no modelo proposto por este trabalho. Conforme o PMI (2007), para cada uma delas são desdobradas unidades de competência a partir da divisão em fases do projeto (iniciação, planejamento, execução) e áreas do conhecimento do PMBOK (*Project Management Body of Knowledge*), ou seja, integração, escopo, tempo, custos, qualidade, recursos humanos, comunicações, riscos, aquisições do projeto e partes interessadas (PMI, 2013).

Além disso, o conceito de competência trabalhado, conforme a Figura 1, relaciona o gerente de projetos competente com a maturidade organizacional (modelo OPM3 – *Organizational Project Management Maturity Model*).

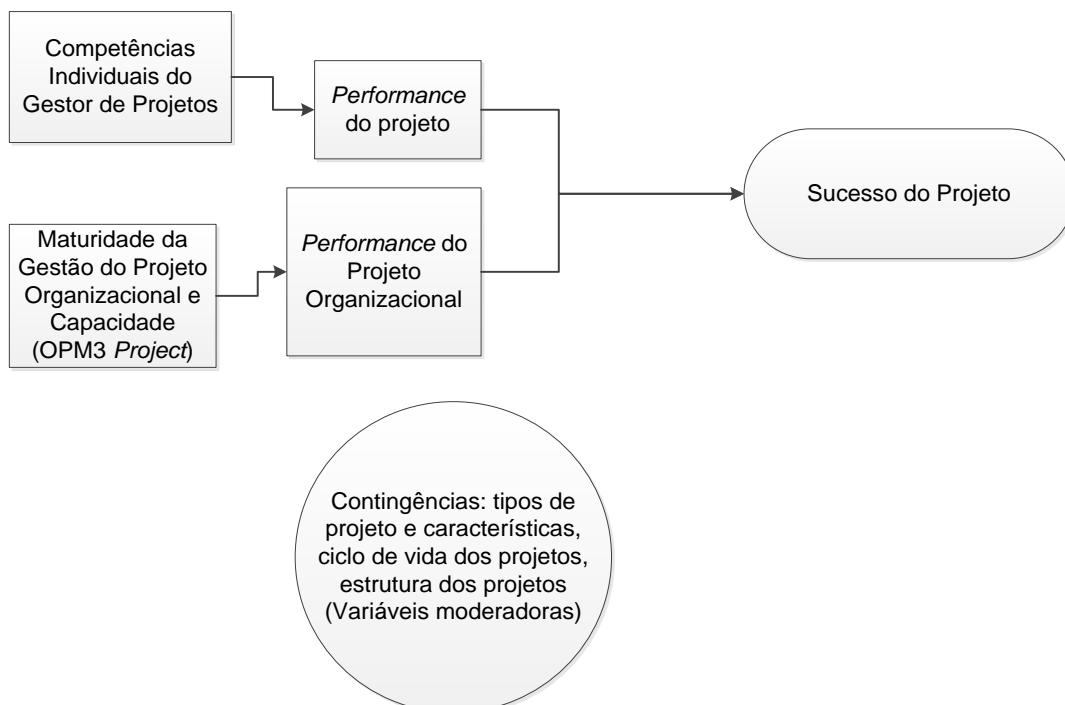


FIGURA 1 - COMPONENTES DO SUCESSO DO PROJETO

FONTE: BASEADO EM PMI (2007)

O fluxo apresentado, em conjunto com as definições de desempenho em projetos e sucesso em projetos, é base para o desenvolvimento da modelagem do PMCD (PMI, 2007).

2.2.3. MODELO PCSPM DO AIPM

O modelo PCSPM do AIPM (2010), desenvolvido na região da Austrália, assume como definição de competências a partir das áreas, idênticas ao PMBoK (PMI, 2008): escopo, tempo, custo, qualidade, recursos humanos, comunicações, aquisições, risco e integração, por meio de três níveis, ou seja, praticante de gerenciamento de projetos, gerente de projetos e diretor de gerenciamento de projetos. Assim, para cada área dentro da gestão de projetos, são dispostas competências específicas (AIPM, 2010).

Com a primeira versão criada no ano de 2008, o guia trata as competências de acordo com níveis de certificação em gestão de projetos, isto é, Praticamente de Projetos, Gestor de Projetos, Gestor de Projetos Sênior, Diretor de Projetos e Executivo de Portfólio. Para o mapeamento de competências, este trabalho considera a função de gestor de projetos praticante, uma vez que o foco da pesquisa é a função geral do gerente de projetos. Esta função, descrita dentro do guia, deve ter elevado nível de gestão do projeto a partir do tripé custo, escopo e tempo. Deve, ainda, ser capaz de instruir gestores de projetos menos experientes, ter boas relações interpessoais, saber gerenciar os riscos e estar em dia com certificações profissionais da área (AIPM, 2010).

Tendo como fundamentação ser utilizado para empresas de diversos setores, o modelo é formado, assim, por seis unidades: práticas avançadas em gestão de projetos, governança de gestão de projetos, contexto dos projetos, engajamento e liderança. Dentro de cada unidade, são atribuídos critérios de performance, indicadores, técnica e, finalmente, habilidades desejáveis. Sua visão se dá pela criação de um processo para atingir os objetivos em nível industrial, governamental e, também, da comunidade (AIPM, 2010).

2.2.4. Modelo ACF do APM

O guia ACF, elaborado a partir de conhecimento e experiência de gerentes de projetos do Reino Unido, além de acadêmicos. Sua criação se deu em 1972 e o objetivo é desenvolver e promover a disciplina gestão de projetos para o benefício de toda comunidade. Assim, a metodologia, denominada *ACF Body of Knowledge*, é composta basicamente por cinco seções: 1) contexto do gerenciamento de projetos; 2) planejamento estratégico; 3) treinamento; 4) pesquisa e 5) eventos. São consideradas, ainda, 52 áreas do conhecimento (APM, 2008).

Com relação as competências, atualmente, o modelo já está na segunda edição. Para cada competência, são atribuídos níveis, aplicação e conhecimento. Finalmente, são consideradas três dimensões: 1) comportamentais (19%): relacionadas à atitudes e habilidades; 2) técnicas (64%): com aspectos funcionais e 3) contextuais (17%): ligadas à organização ou empresa (APM, 2015).

2.2.5. Modelo PRINCE 2

Este modelo foi inicialmente desenvolvido pela agência central de computação e telecomunicações (CCAA – *Central Computer and Telecommunications Agency*) do governo do Reino Unido. Inicialmente, foi elaborado para projetos de TI, mas suas diretrizes podem ser aplicadas aos projetos de uma forma geral. Assim, após 1996 e a partir de revisões do PRINCE 2 (*Projects in Controlled Environments*), tornou-se um guia genérico. Houveram, ainda, revisões nos anos de 2002, 2005 e 2009 (YOUNG; WAGNER, 2015).

Os sete principais princípios do modelo são: 1) contínua justificativa dos negócios; 2) aprendizagem pela experiência; 3) definição de papéis e responsabilidade; 4) gestão de estágios; 5) gestão das exceções; 6) foco nos produtos e 7) ambiente do projeto. O modelo possui algumas similaridades com o IPMA. Notadamente, o IPMA está mais relacionado com competências, enquanto o PRINCE 2 está associado às técnicas requeridas para a execução

de atividades específicas (YOUNG; WAGNER, 2015). Para o mapeamento de competências, foi adaptado os sete princípios da metodologia (OCG, 2009).

2.2.6. Modelo Ágil

A metodologia Ágil vem se popularizando na indústria de *softwares* nas últimas décadas (BEGEL; NAGAPPAN, 2007; DINGSØYR *et al.*, 2012) por meio de soluções de inúmeros softwares, como por exemplo *Extreme Programming* (XP), *Scrum*, *Feature Driven Development* (FDD), *Lean Software Development*, *Adaptative Software Development* (ASD), *Kanban*, *Agile Unifield Process* (AUP) e *Dynamim System Development Method* (DSDM) (BARUAH, 2015).

Os modelos Ágeis emergem como uma alternativa aos modelos tradicionais de gestão de projetos (STAVRU, 2014), sendo caracterizado por mínima documentação para promover flexibilidade e responsividade (SERRADOR; PINTO, 2015). O Quadro 2 apresenta uma comparação entre as abordagens tradicionais e as ágeis.

QUADRO 2 - PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE O DESENVOLVIMENTO TRADICIONAL E O ÁGIL

	Desenvolvimento tradicional	Desenvolvimento ágil
Pressupostos fundamentais	Sistemas totalmente especificados, predicáveis e meticulosamente/extensivamente planejados	Softwares adaptativos desenvolvidos por times pequenos utilizando princípios contínuos de melhoria de <i>design</i> e baseado em rápidos <i>feedbacks</i> e mudanças
Estilo de gestão	Comando e controle	Liderança e colaboração
Gestão do conhecimento	Explícito	Tácito
Comunicação	Formal	Informal
Modelo de desenvolvimento	Modelo de ciclo de vida	Modelo evolucionário
Estrutura organizacional pretendida	Mecanicista (burocrática com elevada formalização), destinada às grandes organizações	Orgânica (flexível e participativa, encorajando cooperação), destinada para empresas pequenas e médias

Controle de qualidade	Forte planejamento e controle estrito (teste tardio e pesado)	Controle contínuo de requisitos, <i>design</i> e soluções (teste contínuo)
------------------------------	---------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------

Fonte: ADAPTADO DE SERRADO E PINTO (2015)

A partir do conjunto doze princípios do Manifesto Ágil(s.d.), foram adaptadas competências específicas para gestores de projetos.

Com base nos modelos tradicionais de competências para gestores de projetos, o Quadro 3 apresenta a síntese.

QUADRO 3 – SÍNTESE (MODELOS TRADICIONAIS DE COMPETÊNCIAS EM GESTÃO DE PROJETOS)

Ano	Autor	Objetivo do <i>framework</i>	Contribuições pertinentes
2016	IPMA	Por meio do ICB (<i>IPMA Competence Baseline</i>), sub-divide as competências em técnicas, contextuais e comportamentais	Apresenta as três dimensões de competências: técnica, comportamental e contextual
2007	PMI	O modelo PMCD (<i>Project Manager Competency Development</i>), do PMI (2007), analisa do gestor de projetos competente ao nível de maturidade organizacional	Relaciona a s competências do gestor de projetos com a maturidade organizacional
2010	AIPM	O modelo PCSPM (<i>Professional Competency Standards for Project Management</i>), vinculado ao AIPM (2008), estuda as competências consideradas das áreas de conhecimento (escopo, tempo, custo, qualidade, recursos humanos, comunicação, aquisições e risco) e considera três níveis (praticante de gerenciamento de projetos, gerente de projetos e diretor de gerenciamento de projetos)	Reconhece as competências dentro das áreas de conhecimento do gerenciamento de projetos
2008	APM	O modelo ACF (<i>APM Competency Framework</i>) do APM (2008), estudado pela visão de gestores de projetos do Reino Unido, sub-dividi as competências em comportamentais, técnicas e contextuais.	Bem como o ICB do IPMA (2006), trabalha as competências nas dimensões técnica, comportamental e contextual
-	Prince 2	Traz o conceito de habilidade específicas para a elaboração de tarefas	Traz uma nova abordagem, focada em técnicas, para o

			gerenciamento de projetos
-	Ágil	É um modelo alternativo aos tradicionais, baseado em agilidade e baixa documentação	Aponta competências além das tradicionais

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

2.3. Modelos emergentes de competências de gestores de projetos

São apresentados, na sequência, os principais modelos emergentes de competências para gestores de projetos. Assim, o modelo de Graham (1996) estuda o valor das habilidades políticas no campo do gerenciamento de projetos. O objetivo é procurar um relacionamento entre aspectos de habilidade política do gerente de projetos e seus resultados como recompensas pessoais. A proposta deste estudo é examinar se um sistema de crenças maquiavélicas traz benefício para o gerente de projetos.

Foram desenvolvidas duas hipóteses: H1) que os gerentes de linha e gerentes de projetos não diferem significativamente em seus níveis de maquiavelismo e H2) que uma personalidade maquiavélica não tem nenhum efeito sobre o desempenho do gerente de projeto. Os dados primários foram obtidos a partir de uma população de gestores de projeto e uma equação de regressão linear para o salário do gerente de projeto é desenvolvido. Nos resultados, os autores não encontraram uma relação entre maquiavelismo e sucesso na gestão de projetos (GRAHAM 1996).

Considerando o cenário de incertezas do início dos anos 90, que esteve marcado por transformações no clima da construção civil, em resposta ao elevado clima competitivo. Neste cenário, assim, gerentes de projetos passam a precisar de habilidades além das técnicas. Neste sentido, o trabalho de teve como objetivo prover visão a respeito de como as competências adquiridas podem ser relevantes em contextos de mudança dentro da indústria. No primeiro momento, o trabalho analisou as áreas de conhecimento e habilidades para certificações de gestores de projetos e argumentou que as orientações tradicionais são insuficientes para a realidade, da época, dos gestores de

projetos da construção civil. Então, foi identificado (por meio de *survey*) um rol de competências e habilidades para gestores de projetos da construção civil (EDUM-FOTWE, 2000). Suikki *et al.* (2006), similarmente, considera o ambiente de negócios, atual, caracterizado por grande incerteza e incapacidade para a previsão de futuro e que, portanto, exige o desenvolvimento de novas competências.

Considerando, neste mesmo sentido, o gerenciamento de projetos, o desenvolvimento de tais competências é fator crítico de sucesso (NYHAN, 1998). Aprendizagem organizacional, cultura organizacional e gestão do conhecimento de gestão de projetos foram base o desenvolvimento do artigo de Suikki *et al.* (2006) por meio do Quadro PMCD. O modelo desenvolvido tem sido utilizado pela Nokia, com sucesso, desde 2001. O estudo parte de um ambiente de negócios bastante turbulento e com ciclos de vida de produto bastante curtos (SUIKKI *et al.*, 2006). Tais condições, levam a uma discussão sobre como ganhar as competências (IVEGARD, 2000). Esta condição é especialmente válida no campo das telecomunicações (tecnologias disruptivas), com modelos de negócio extremamente mutáveis e que exigem o desenvolvimento de novas competências (CHRISTENSEN, 1997 *apud* SUIKKI *et al.*, 2006).

O objetivo do estudo de Suikki (2006) é salientar o desenvolvimento de competências no ambiente crítico de negócios. Para entender este assunto, utiliza diversas definições de competências (HAMEL; PRAHALAD, 1994; IVERGARD, 2000; SYDANMAANLAKKA, 2003; DREJER; RIIS, 1999 *apud* SUIKKI, 2006), aprendizagem organizacional (ARGYRIS; SCHON, 1978; KOLB, 1984 *apud* Suikki, 2006), facilitadores de criação de aprendizagem organizacional (SENGE, 1994), cultura organizacional (SCHEIN, 1992 *apud* SUIKKI, 2006) e gestão do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Então, em conjunto com as práticas do *Project Management Institute* (PMI) (2000) e as áreas de conhecimento de gestão do conhecimento, cria o modelo PMDC (*project management development competence*).

Sugere, para futuros estudos, o teste do modelo (SUIKKI *et al.*, 2006). Além disso, o estudo considera competências técnicas, humanas e de gestão, estando de acordo com o trabalho de Jafaari (2004). Foi pensado para desenvolver competências de forma sustentável e sistemática (SUIKKI *et al.*, 2006).

O cenário de crises, mas também de atribuição de gestão de projetos, é foco do modelo de El-Sabaa (2001) que avalia como gestores de projetos e gerentes funcionais diferem em termos de atributos, habilidades e experiências. Parte da constatação de que em projetos, as crises, incerteza e suspense são parte da carreira do gestor de projetos. A partir disso, estuda habilidades dentro da carreira em gerenciamento de projetos.

Utilizando a abordagem de Katz (1991), subdividindo o efetivo administrador pelo desenvolvimento basicamente de três categorias de competências, ou seja, habilidades humanas, conceituais e técnicas.

O trabalho desenvolve um modelo teórico-conceitual em três estágios: 1) 85 gestores de projetos de diferentes setores (público e privado) foram questionados por meio de questões abertas sobre suas características, tratos e habilidades. As habilidades encontradas foram subdivididas nas três categorias; 2) foi desenvolvido um questionário baseado em 18 itens (habilidades) e, ainda, para cada item foi estabelecido um *score*. 126 gestores de projetos responderam ao questionário; 3) Um questionário foi desenvolvido para coletar informações sobre a carreira do gestor de projetos e do gerente funcional. Estes foram distribuídos para os mesmos 126 gestores de projetos e, adicionalmente, para 94 gerentes funcionais (EL-SABAA, 2001).

Os resultados das competências identificadas (fase 2) apontaram que as habilidades humanas representaram ser as mais essenciais para o gestor de projetos, com um *score* de 86,3%, seguido das conceituais e as técnicas com, respectivamente, 79,6% e 50,46%. O tratamento dos dados foi realizado conforme o método de Pinto (1990). Assim, este trabalho identificou habilidades e atributos do efetivo gestor de projetos, e ainda elaborou um

modelo para a carreira do gestor de projetos. As conclusões indicam que a seleção e treinamento dos gerentes de projetos poderiam ser conduzidas com maior confiabilidade (EL-SABAA, 2001). Fisher (2011), complementarmente, propõe a análise de quais competências os praticantes de gerenciamento de projetos consideram importantes para o efetivo gestor de projetos. Assim, foram levantadas duas questões-problema: 1) Quais são as principais competências pessoais para um efetivo gestor de projetos? e 3) Quais são os comportamentos associados para cada uma destas competências?

Metodologicamente, este trabalho está estruturado por meio da combinação de revisão da literatura, entrevistas *face to face* e encontros *focus group*. Da revisão da literatura, não foi possível prover evidências conclusivas a respeito de habilidades e comportamentos associados para um efetivo gestor de projetos. Para cobrir esta lacuna, 10 membros da comunidade foram entrevistados individualmente e em duplas formando *focus group*. Assim, a amostra pode ser caracterizada com: 1) 5 homens e 5 mulheres (gestores de projetos), para não haver nenhum viés de gênero; 2) Os setores de atuação são telecomunicações, bancos, consultorias e engenharia industrial; 3) As idades vão de 28 anos até 47; 4) O número de projetos gerenciados variou de 5 a 50 (para a duração de até 6 meses) e de 0 a 12 projetos (para duração de até 18 meses) e 5) O tempo de experiência dos profissionais foi de 3 a 15 anos. Na análise dos dados, os três métodos utilizados (revisão da literatura, entrevistas *face to face* e *focus group*) foram triangulados. Os resultados foram dispostos em duas Tabelas. Na primeira, estão expostas as habilidades pessoais, suas aplicações e um *ranking* após a triangulação. Na segunda (resultados finais, presentes no Quadro 4), foram verificadas seis *core competencies*, bem como o comportamento associado (FISHER, 2011).

QUADRO 4 - SEIS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E COMPORTAMENTOS PARA UM EFETIVO GESTOR DE PROJETOS

Competência	Comportamento
Entendimento das características comportamentais	Ser genuíno, aberto e honesto com as pessoas

Saber liderar	Gerando motivação por meio de comportamento que pode ser, a depender, situacional, transacional, visionário ou carismático
Saber influenciar	Formar um grupo focado no sucesso do projeto
Autenticidade	Desenvolvimento do entendimento sobre o que gera motivação
Gestão de conflitos	Estabelecer o que gera conflitos e gerenciar
Consciência cultural	Desenvolver, exibir e aplicar a consciência cultural em todo o grupo de trabalho

FONTE: ADAPTADO DE FISHER (2011)

As contribuições do trabalho, sobretudo frente aos modelos para gestores de projetos *APM Body of Knowledge* (2006) e PMI (2004), são importantes. Estes modelos apresentam uma série de competências, porém não evidenciam comportamentos associados.

Brill, Bishop e Walker (2006) exploram as competências requeridas para um efetivo gestor de projetos dentro do local de trabalho. Metodologicamente, foi utilizado a técnica *Delphi* como estratégia para a coleta de dados (BRILL; BISHOP; WALKER, 2006). Esta técnica foi escolhida por ser um bom método de pesquisa quando é necessário obter informações subjetivas e, ainda, quando os participantes estão separados em termos de distância (BORG; GALL, 1979; DAKEY; HELMER, 1962-63; LINSTONE; TUROFF, 1975 *apud* BRILL; BISHOP; WALKER, 2006).

O procedimento *Delphi* utiliza uma amostragem composta por especialistas que respondem a questionários a respeito de uma área subjetiva em particular. Os dados são analisados por temas, compilados e, então, acontece um *feedback* com painel de especialistas (novo questionário) formando *rankings* (LINSTONE; TUROFF, 1975 *apud* BRILL; BISHOP; WALKER, 2006). A fase 1 contou com 147 respondentes, todos eles com 20 ou mais anos de experiência em gerenciamento de projetos. Foram considerados inúmeros setores, dentre eles: engenharia, sistemas de informação, serviços financeiros e vendas.

Foram decodificados 117 fatores críticos de sucesso e 78 competências treináveis. A segunda fase, por meio de análise, confirmou 42 (com destaque para 7) destas competências (estas, muito importantes para o sucesso da gestão de projetos) (BRILL; BISHOP; WALKER, 2006).

Este estudo, assim, contribui para a pesquisa e para a prática em dois aspectos. No primeiro, por meio de identificação e reporte das principais competências para o gerenciamento de projetos. Estas competências podem ser utilizadas para o desenvolvimento de programas educacionais, bem como em programas de certificação. Contribui, também, para a literatura que estuda as competências em gestão de projetos. A segunda contribuição é pela utilização da técnica Delphi como processo metodológico para a busca das competências (BRILL; BISHOP; WALKER, 2006).

Crawford (2005), por sua vez, explora o relacionamento entre normas e desempenho do gerenciamento de projetos, à luz da percepção dos gerentes *sênior*s. O autor desenvolve um modelo que reconhece que o conceito de competência não envolve apenas um constructo, conforme a Figura 2.

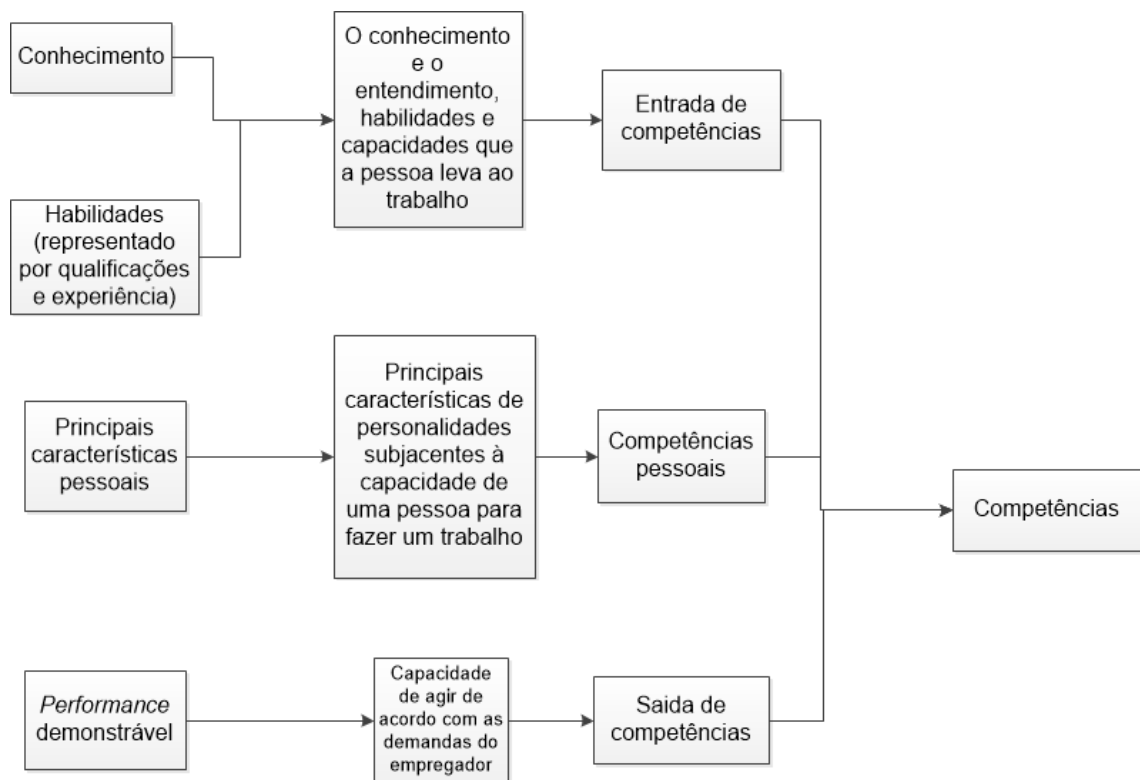


FIGURA 2 - MODELO INTEGRADO DE COMPETÊNCIAS

FONTE: BASEADO EM CRAWFORD (2005)

Conforme o modelo, são considerados 4 constructos: conhecimentos, habilidades, tratos pessoais e *performance* demonstrada. Metodologicamente, foi adotada uma abordagem quantitativa junto aos gestores de projetos de três países: Austrália (N = 54), Reino Unido (N = 64) e Estados Unidos (N =54), distribuídos em quatro áreas (engenharia/construção, sistemas de informação/telecomunicações, processos industriais e serviços de negócio) (CRAWFORD, 2005).

Os resultados apontam um Quadro síntese com 16 variáveis (competências) distribuídas conforme seu impacto na performance. Os 5 primeiros aspectos são: gestão de contratos, conhecimento dos custos, pontuação de conhecimento, planejamento do tempo e avaliação dos resultados da gestão do tempo (CRAWFORD, 2005). Para Crawford (2005) não há relação direta a *performance* dos gerentes de projetos e os padrões de conhecimentos e uso das melhores práticas, bem como elas são percebidas pelos supervisores.

Conclui-se, também, uma relação negativa entre o nível de maturidade do gerenciamento de projeto organizacional e a chance de ser percebido pelos supervisores. De uma forma geral, os resultados apontam não haver uma relação estatisticamente significativa na relação entre o desempenho e os padrões de certificações de gerenciamento de projetos.

No ambiente da construção civil, estudo de Dainty, Cheng e Moore (2005) identifica as principais competências associadas aos gestores de projetos de construção civil. Para isso, metodologicamente, utiliza a abordagem desenvolvida pelo psicólogo industrial McClland (1973) em 6 etapas: 1) identificação dos critérios que definem a performance efetiva; 2) identificação de uma amostra; 3) coleta de dados por meio de entrevistas; 4) identificação das competências que elevam da média; 5) validação do modelo de competência e 6) aplicação do modelo em um intervalo de função HRM (SPENSER; SPENSER, 1993). A amostra considerou 40 gestores de projetos da região do Reino Unido. Foram utilizados, dentro do estudo, os seguintes métodos matemáticos: análise fatorial exploratório (para reduzir o número de indicadores de sucesso em gestão), análise de variância (para distinguir as competências mais representativas) e regressão logística (para determinar as *core competencies*) (DAINTY *et al.*, 2005).

O texto parte de um cenário da construção civil caracterizado por inúmeros desafios, em meio a crises, incerteza e suspense. O modelo revelou 12 principais competências comportamentais para a efetiva performance do gestor de projetos. Dentre estas principais competências, destaca-se o controle pessoal e a liderança (DAINTY *et al.*, 2005).

O modelo oferece algumas implicações. A primeira delas é melhorar os projetos e a performance dos negócios. Ou seja, a partir da aplicação do modelo é possível otimizar a gestão dentro da construção civil. Outra implicação é por meio do desenvolvimento da expertise para a gestão. Na prática, é para o desenvolvimento do planejamento da carreira e gestão da *performance*. Desta forma, as competências podem ser utilizadas para

potencializar habilidades de gestão de gestores jovens e inexperientes, bem como oportunidades para desenvolvimentos futuros. Finalmente, a aplicação mais óbvia do modelo é a geração de base para as cenas de gestão de performance, ou seja, como uma ferramenta de desenvolvimento da capacidade de gestão (DAINTY *et al.*, 2005).

O trabalho de Hanna *et al.* (2016), também inserido no contexto da construção civil, propõe um modelo matemático de competências para gestores de projetos. Contextualmente, considera o ambiente da construção civil (importante setor dentro da economia americana) que vem perdendo produtividade ao longo dos anos. Este cenário, particularmente, está relacionado ao gestor de projetos que necessidade desenvolver e treinar competências.

Hanna *et al.* (2016) parte de duas motivações. A primeira, o uso extensivo de técnicas de ponderação subjetivas centradas em perguntar para especialistas a importância relativa de determinados temas. A segunda, a grande importância e desafios inerentes ao profissional de gerenciamento de projetos. Neste sentido, a literatura cita claramente que o gestor de projetos competentes é crucial para o sucesso dos projetos de construção civil.

Com o objetivo de desenvolver uma estrutura matemática integrada que permita ser utilizada com uma ponderação robusta, precisa e baseada em dados, Hanna *et al.* (2016) utiliza a compilação CII-RT-306 (ferramenta de avaliação de competências de gestores de projetos do *Construction Industry Intitute*). O modelo desenvolvido, por meio de *survey*, contou com 124 gestores de projetos (62 supervisores). Aplicando o modelo matemático, foi possível identificar uma série de competências subdivididas em quatro dimensões, isto é, cognitivo/pessoais, conhecimentos/experiências, habilidades gerenciais e capacidades de liderança.

Os resultados, recolhidos pela CII-RT-206, resultaram na obtenção de pesos para cada categoria de competência, ou seja, são o reflexo da influência de cada competência a partir da perspectiva da indústria da construção civil. Além

disso, os resultados sugerem que os gestores de projetos devem focar no desenvolvimento do aspecto cognitivo e não apenas em conhecimentos e experiência adequados, habilidades gerenciais e capacidades de liderança (HANNA *et al.*, 2016).

Este trabalho contribui, na prática, por auxiliar a indústria da construção civil para o direcionamento de esforços para o treinamento e educação de habilidades para gestores de projetos. Ainda, o trabalho é relevante por apresentar uma modelagem matemática para a identificação de competências de gestores de projetos, ou seja, reduz a subjetividade inerente da utilização de outros métodos, promovendo elevada confiabilidade nos resultados apresentados (HANNA *et al.*, 2016).

Rwelamina (2007) apresenta o único trabalho que analisa as organizações do setor público correspondentes aos países não-industrializados, incluindo: departamentos de infraestrutura/ministérios, organizações estatais e outras organizações orientadas aos projetos. Considera que, de fato, há fortes indícios que sugerem que tais organizações deixam muito a desejar em termos de competências.

Ao apontar a inexistência na literatura a respeito de competências de gestores de projetos em países não-industrializados e, ainda mais especificamente, no setor público, Rwelamina (2007) visa cobrir, parcialmente, esta lacuna. Para isso, faz uso do método estudo de caso junto a um departamento de infraestrutura dentro do país focado (RWELAMINA, 2007).

O autor considera que há uma altíssima taxa de falhas dentro da área de infraestrutura na África do Sul. Neste sentido, o autor sugere a inclusão (com descrição e medição) das competências do gestor de projetos em seis áreas (provenientes do Modelo de Viena): início do projeto, controle do projeto, coordenação do projeto, descontinuidade do projeto, fechamento do projeto e design do processo (RWELAMINA, 2007).

A análise do estudo de caso específico para a área de gestão de programas do departamento mostrou não haver uma estrutura apropriada para o desenvolvimento de competências. Assim, a estrutura é bastante incipiente em termos de maturidade. Ou seja, o programa, em sua estrutura ao momento, não é capaz de cumprir satisfatoriamente seu mandato. É recomendável, portanto, uma revisão de sua estrutura organizacional, qualificação de pessoal e do sistema de gestão de programas (RWELAMINA, 2007).

Para Rose *et al.* (2007), por sua vez, é relevante rever o que as teorias tradicionais de *softwares* de gerenciamento de projetos têm escopo focado no desenvolvimento de algoritmos, por meio da descrição de ferramentas e técnicas. O uso destas ferramentas necessita de qualidades e habilidades que, surpreendentemente, são pouco trabalhadas na literatura. Considerando este cenário, o modelo adota uma abordagem analisando as competências do gestor de projetos. Neste sentido, o estudo possui três objetivos: 1) identificar e descrever as competências de gestores de projetos na WM-data; 2) Identificar e analisar abordagens de *softwares* de gerenciamento de projetos dentro da literatura de engenharia de *software* e 3) comparar os resultados dos objetivos 1 e 2 discutindo as consequências de pesquisa no campo da engenharia de *software* (ROSE *et al.*, 2007).

Sob o ponto de vista metodológico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, mapa casual utilizando análise de conteúdo, *focus group* para validação e refinamento, comparação/aprendizagem e varredura da literatura (competências de gerenciamento de projetos de TI). A amostra, em específico, considerou a empresa WM-Data (Dinamarca) – entre Setembro e Dezembro de 2014 – em que foram entrevistados gestores de projetos com larga experiência. Os resultados apontaram um conjunto total de sete competências, distribuídas de forma piramidal. O uso de pirâmide aponta uma relação impressionista, ou seja, as competências não são justificadas por qualquer resultado de pesquisa específico, muito embora tenham sido baseadas em frequências de análise textual. Assim, o estudo contribui por meio da elaboração de um modelo piramidal de competências e gera inúmeros

pontos de partida metodológicos e teóricos para o estudo de competências de gestores de projetos de software (ROSE *et al.*, 2007).

A temática da liderança é tratada por Müller e Turner (2010) que conduziram um estudo que visou identificar perfis de liderança para gerentes de projetos de diferentes tipos. O trabalho parte de uma subdivisão em 15 categorias de competências em três árvores de desdobramento da liderança, isto é, emocionais, de gestão e intelectuais. O trabalho sugere, então, duas hipóteses: 1) As competências do gestor de projetos, que incluem o estilo de liderança dele ou dela, são positivamente correlacionadas com o sucesso dos projetos; 2) Diferentes combinações das competências de liderança são correlacionadas com o sucesso em diferentes tipos de projetos. Então, montou um modelo em que: 1) as variáveis independentes são as competências do líder; 2) as moderadoras são os tipos de projetos (aplicação, impacto estratégico, estágio do ciclo de vida, complexidade, cultura e contrato) e as dependentes o sucesso do projeto (patrocinador, usuário, fornecedor e projeto).

Para testar o modelo teórico, antes da aplicação de questionários *online*, foi feito um estudo qualitativo por meio de entrevistas semiestruturadas. O objetivo desta fase inicial foi identificar fatores para gestores selecionarem gerentes de projetos para diferentes tipos de projetos. As entrevistas foram conduzidas com pessoas de oito países diferentes (uma nos Estados Unidos, uma na Austrália) e seis na Europa, considerando diferentes setores: indústrias, setor da engenharia, informática, telecomunicações, aeroespacial e consultorias. Das entrevistas, conclui-se que o modelo escolhido, apesar de não conclusivo, é adequado para testar as hipóteses levantadas. Em seguida, foram aplicados questionários para análise via *survey* realizado em quatro etapas com série de questões: 1) tipo de projeto; 2) sucesso do projeto; 3) liderança e 4) demografia. A análise dos resultados, utilizando estatística multivariada, confirma as duas hipóteses, isto é, a liderança do gestor de projeto influencia no sucesso do projeto e diferentes tipos de liderança são adequados para diferentes tipos de projetos (MÜLLER; TURNER, 2010). A síntese das competências de Müller e Turner (2010) considerou a abordagem pós Dulewicz

e Higgs (2003 *apud* MÜLLER; TURNER, 2010). A ideia de liderança é estudada ainda por Clarke (2010).

Assim, considerando o crescente interesse pelo conceito de inteligência emocional, Clarke (2010) faz um estudo sobre a relação entre inteligência emocional e empatia, considerando o impacto na liderança e, ainda, nas competências de gestores de projetos. O estudo observa uma lacuna na literatura que, apesar de examinar a inteligência emocional no contexto de gestão de projetos, dá pouca atenção aos aspectos relacionados à personalidade.

Para a realização da pesquisa houve um levantamento do tipo *survey* junto a 67 gestores de projetos do Reino Unido. Os participantes são das seguintes áreas funcionais: gerência geral (30%), *marketing*/vendas (3%), recursos humanos/treinamento (4,5%), finanças (3%), pesquisa e desenvolvimento (3%), técnica (9%) e outras (47,5%). Como variáveis independentes, foi considerada a inteligência emocional e a empatia. Já como variáveis dependes: as competências de gestores de projetos e a liderança. As variáveis de controle foram personalidade, habilidade mental geral e qualificação como gestor de projetos. Para a validação dos dados, as competências dos gestores de projetos foram agrupadas em pelos domínios e, posteriormente, foi realizada uma análise fatorial exploratória (CLARKE, 2010).

Os resultados mostraram que a inteligência emocional está relacionada às competências de comunicação, trabalho em equipe, atenção, gerenciamento de e liderança transformacional. Já a empatia se relaciona com a capacidade de atenção (CLARKE, 2010).

No contexto de mudanças organizacionais, ideia já trazida por Edum-Fotwe (2000), ambiente este reconhecido por tipos específicos de projetos, é necessária a aplicação de competências, ferramentas e técnicas de gerenciamento de projetos. Na prática, o gerenciamento de mudanças é uma disciplina que demanda habilidades específicas do gestor de projetos. O objetivo do trabalho é contribuir por meio da análise das competências

necessárias ao gestor de projetos para gerenciar mudanças (CRAWFORD; NAHMIAS, 2010).

Metodologicamente, o estudo foi dividido em duas partes. Na primeira, foi realizada uma síntese da literatura por meio da comparação das competências de gestores de projetos e gestores de mudanças. O estudo resultou em Tabela comparativa, contendo gestores de projetos, gestores de programas e gestores de mudanças. A segunda fase foi feita por meio de estudos de caso, tendo sido considerados três casos: 1) Instituição financeira com 12000 empregados (gestor de mudanças); 2) Instituição acadêmica com 10000 empregados (gestor de mudanças e gestor de projetos) e 3) Telecomunicações, com 9000 empregados (gestor de projetos) (CRAWFORD; NAHMIAS, 2010).

Os resultados, por meio do cruzamento da revisão da literatura e dos três estudos de caso, apontaram um conjunto de sete competências chave, bem como atividades subjacentes, requeridas para a gestão de mudanças em gerenciamento de projetos. O estudo destacou, ainda, a necessidade de uma formação profissional específica para a gestão de mudanças no contexto de projetos (considerando que existem poucos cursos focados no treinamento de gestores de projetos dentro deste cenário). Entre as contribuições, o trabalho reuniu dois campos distintos (gestores de mudança e gestores de projetos) e testou as reivindicações dos gestores de projetos e programas na implementação de mudanças (CRAWFORD; NAHMIAS, 2010).

O foco no estudo de competências *soft* é feito no modelo de Skulmoski e Hartman (2010), que investiga as competências *soft* para gestores de projetos, no setor de sistemas de informação (SI), considerando as fases do ciclo de vida dos projetos e critérios de sucesso em projetos. A questão-problema de pesquisa é: Quais são as competências *soft* para gestores de projetos de projetos de SI por fase do projeto para conduzir ao sucesso do projeto?

Para alcançar o objetivo proposto, o Skulmoski e Hartman (2010) optaram por uma abordagem qualitativa (utilizando entrevistas semiestruturadas com *survey*) em duas fases, tendo sido realizado inicialmente um teste piloto. A

primeira fase buscou introduzir o contexto da pesquisa, coletar informações gerais das entrevistas, explicar o instrumento de pesquisa e criar uma lista de competências (considerando a visão dos gestores de projetos a respeito das competências importantes). Na segunda fase, os resultados foram confirmados e analisados. A amostra contou com 33 entrevistas num total de 22 gestores de projetos de SI entrevistas nas cidades de Calgary e Alberta (Canadá).

Os resultados, inicialmente, distribuíram as competências em seis categorias: atributos pessoais, comunicação, liderança, negociação, profissionalismo, habilidades sociais e competências de gestores de projetos. Finalmente, para cada fase do ciclo de vida do projeto (iniciação, planejamento, implementação e fechamento), foram elencadas 13 competências essenciais. Assim, o modelo pôde ajudar para o recrutamento, seleção e desenvolvimento de gestores de projetos (SKULMOSKI; HARTMAN, 2010).

Considerando o *gap* na literatura, em que há poucos trabalhos sobre as competências de gestores de projetos em TI, Keil, Lee e Deng (2013) fizeram um estudo cujo objetivo foi mapear tais competências. O estudo visou contribuir em três aspectos: 1) ajudar as empresas para a contratação de gestores de projeto eficazes e que demonstrem competências nas habilidades analisadas como mais críticas; 2) ajudar as empresas e os educadores para que adaptem seu desenvolvimento de carreira na formação voltada para competências ligadas à informática e 3) ajudar os próprios gestores de projetos de TI para que priorizem suas carreiras considerando tempo e recursos limitados (KEIL; LEE; DENG, 2013).

Do ponto de vista metodológico, foram realizadas duas etapas, contando com um total de 19 gestores de projeto de TI utilizando a metodologia *Delphi*. Na primeira, foram realizadas três sub-etapas, conforme Schmidt (1997), ou seja, *brainstorming*, *narrowing down* e *ranking*. Na segunda fase foram realizadas duas rodadas de entrevistas semiestruturadas com seis membros que participaram do método Delphi. O objetivo destas entrevistas foi aprofundar a

motivação que explica por que os gestores de TI consideravam algumas habilidades mais importantes do que outras (KEIL; LEE; DENG, 2013).

Os resultados, após a aplicação das duas fases, trouxeram um conjunto de 19 competências críticas. Para a pesquisa, o estudo implicou não apenas na identificação das habilidades para gestores de projetos de TI, mas também no método sistêmico que classificou tais habilidades utilizando uma abordagem de tomada de decisão, isto é, o método *Delphi*. Das 19 habilidades, as cinco principais foram: liderança, comunicação verbal, gerenciamento de escopo, habilidades de escuta e planejamento de projetos. Para a prática, a primeira contribuição se deu pela possibilidade de aplicação das 19 competências como forma de *checklist* na carreira de gestores de projetos de TI. Na segunda, as empresas puderam pensar no desenvolvimento da carreira a partir destas *core competencies* e, a terceira, pela indicação das competências mais críticas (KEIL; LEE; DENG, 2013).

A área de TI foi investigada, também, de Stevenson e Starkweather (2010). Este trabalho procurou identificar e classificar as competências de gerenciamento de projetos de TI, com foco nas habilidades humanas que têm impacto sobre o sucesso do gerenciamento de projetos. Metodologicamente, a pesquisa foi realizada em duas fases. Na primeira fase, definição do critério, o objetivo foi identificar uma lista de características que os recrutadores de TI verificam como potenciais nos candidatos. Para isso, foi realizada uma *survey* com uma amostra de 375 respondentes e resultou numa Tabela com 15 critérios.

Destes 15 critérios identificados, os de maior valor foram experiência e educação, seguido da certificação PMP (*Project Management Professional*). Estes 15 critérios foram, em seguida, utilizados na fase 2: coleta de dados. Esta fase examinou as principais características ou competências dos gestores de TI e comparou com as características identificadas pelos recrutadores de TI da fase 1. Foi utilizado um questionário contendo 32 questões que foram enviadas para 3258 gestores e executivos de TI e utilizou-se Escala de *Lickert*.

Os resultados finais apontaram 6 competências críticas: liderança, capacidade de comunicação em múltiplos níveis, habilidades verbais, habilidades escritas, atitudes e cumprimento de compromissos (STEVENSON; STARKWEATHER, 2010).

Já o modelo de Silva e Carvalho Sasso (2016) teve como objetivo descrever as habilidades humanas necessárias a um gestor de projetos para a implementação de um projeto numa organização, como forma de mitigar conflitos juntos aos *stakeholders*. Os autores consideraram que, para o êxito do projeto, o gestor de projetos precisa exercer habilidades não apenas técnicas, mas também as humanas (SILVA; CARVALHO SASSO, 2016).

Para alcançar o objetivo proposto, Silva e Carvalho Sasso (2016) – dentro do escopo da pesquisa descritiva proposta – realizaram pesquisa ação (THIOLLENT; SILVA, 2007). O campo de pesquisa considerou uma empresa de grande porte (cuja matriz está nos Estados Unidos) que, no momento, estava implantando um sistema ERP (*Enterprise Resource Planning*). Foram obtidos dados, no primeiro semestre de 2013, com participação direta nas atividades e tarefas do projeto, tendo sido realizadas, ainda, 6 entrevistas (junto aos dois gestores de projetos e quatro integrantes da equipe). Para a análise dos dados, foi utilizada uma abordagem qualitativa, uma vez que a pesquisa buscou a compreensão a respeito de respostas (que foram interpretadas). A análise foi tratada em duas fases distintas. Na primeira, o gerente funcional foi comparado ao gestor de projetos. Na segunda, foram discutidos os papéis que o gestor de projetos desempenha na condução de projetos (SILVA; CARVALHO SASSO, 2016).

Quando aos resultados, na primeira fase, a opinião do segundo gestor de projetos, bem como dos quatro membros da equipe, considerou que o projeto teve início sem o planejamento devido. O primeiro gestor de projetos não considerou uma metodologia robusta de gerenciamento de projetos e achou que o projeto esteve baseado em experiências anteriores do Diretor de Tecnologia da Informação. Esta divergência se dá pelo primeiro gestor de

projetos ser oriundo da gestão funcional. Quando à segunda fase, foram identificados 10 papéis aos gestores de projetos, dentre os quais liderança, atitude e gestão de conflitos. O trabalho concluiu que, no caso do gestor de projetos, habilidades humanas devem prevalecer e, para os membros da equipe, devem prevalecer as habilidades técnicas (que suportam o projeto) (SILVA; CARVALHO SASSO, 2016).

O modelo de Chipulu *et al.* (2013), utilizando a metodologia MDS (*three-way multidimensional scaling*), extraiu competências de gestores de projetos do setor industrial em seis diferentes dimensões: 1) competências genéricas e específicas da indústria em relação aos conhecimentos/competências da gestão de projetos; 2) conhecimentos e competências de gestão de projetos em relação a competências genéricas e específicas da indústria; 3) gerenciais; 4) pessoais; 5) conhecimento de metodologias de gerenciamento de projetos com qualificações específicas e 6) gestão de risco ao longo do ciclo de vida do projeto.

Na revisão da literatura, foram estabelecidas duas hipóteses: 1) ao invés de conhecimento e experiência em gerenciamento de projetos, a principal demanda da indústria é para gestores de projetos com habilidades genéricas e transferíveis (hipótese confirmada e refinada, isto é, no nível de entrada há interesse anterior por competências industriais) e 2) A importância atribuída às dimensões de competências de gerenciamento de projetos depende do setor industrial (hipótese confirmada) (CHIPULU *et al.*, 2013).

A análise, por dimensão, mostra que: 1) há um equilíbrio, com maior destaque para o setor de tecnologia da informação; 2) a maior demanda se dá no setores em geral, com equilíbrio para os demais setores; 3) há pouca demanda no setor de engenharia, construção e manufatura (nos demais, permanece um resultado homogêneo); 4) resultado também equilibrado, exceto pela baixa procura no caso de tecnologia da informação; 5) há demanda significativa apenas para engenharia, construção, manufatura e outros setores e 6) apenas outros setores aparecem com valor significativo (CHIPULU *et al.*, 2013).

Metodologicamente, o trabalho está estruturado em três fases. Na primeira, amostragem foram considerados (para a análise do conteúdo de *jobs advertisement*) oito países diferentes (Canadá, China, Hong Kong, Índia, Malásia, Singapura, Reino Unido e Estados Unidos) e diferentes setores (serviços financeiros, engenharia, construção, tecnologia da informação, mídia e educação, entre outros), numa amostra total de 2306 *online project management job advertisements*. Na segunda fase, as 2306 propagandas foram (utilizando o *software* QSR NVivo 8) decodificadas gerando, a partir de análise, um conjunto de 10 *keywords* mais relevantes. Na terceira e última fase, houve a aplicação (por meio de metodologia quantitativa) da análise MDS utilizando o *software* SPSS. Os resultados, tabulados, apresentam a classificação de competências pelas seis dimensões consideradas (CHIPULU *et al.*, 2013).

Os resultados mostram, na dimensão 1, que o típico empregador valoriza competências genéricas de gestores de projetos. Na segunda, os empregadores exigem que as instituições formadoras mantenham altos níveis de conhecimento dos gestores de projetos. Na terceira dimensão, gestores de projetos são requeridos, com grande ênfase, para gerenciar complexas mudanças, incertezas e escopo. Na quarta, os resultados mostram que traços pessoais positivos são, indiscutivelmente, importantes em qualquer profissão (em todos os níveis). Na quinta, há uma baixa taxa de demanda por metodologias específicas (a exemplo do Prince 2). Na sexta e última dimensão também há uma baixa taxa de demanda (CHIPULU *et al.*, 2013).

A partir da visão de gestão de recursos humanos, o modelo de Ahsan, Ho e Khan (2013) parte das questões-problema: 1) Quais são as competências mais utilizadas para atrair potenciais gestores de projetos para as organizações? 2) As competências procuradas pelos anúncios de emprego de recrutamento refletem as competências prescritas pela literatura de gestão de projetos e por órgãos profissionais? Neste sentido, o objetivo é abordar as competências que as organizações utilizam por meio de anúncios de emprego para gestores de projetos.

O estudo foi realizado por meio de análise de conteúdo por meio da identificação das competências de anúncios de emprego. Foram realizadas, sistematicamente, 4 etapas: 1) criação de categorias-chave relacionadas ao trabalho do gestor de projetos na literatura; 2) identificação de *websites* de anúncios de emprego; 3) coleta da amostra e modificação das variáveis e 4) análise do conteúdo de anúncios de emprego e codificação de frequências. A amostra contou com 762 anúncios de emprego para gestores de projetos, sendo 55,6% provenientes da Austrália e 44,4% da Nova Zelândia. Além disso, a maior parte destes anúncios é da construção, com 25,7% e da indústria de informação e comunicação com 52% (ASHAN *et al.*, 2013).

Os resultados mostraram um conjunto final de competências, cujo modelo foi baseado nas dimensões KSA (Rodriguez, 2002) e no PMCD (PMI, 2007). As análises apontaram que a indústria de anúncios de emprego tem maior ênfase em competências *soft*. O estudo apresenta como implicações práticas o estímulo da discussão na forma de seleção de gestores de projetos e os resultados podem disseminar competências para gerentes de projetos, considerando demandas regionais. Pode ajudar, assim, os gestores de projetos a entender quais competências são requeridas pelo mercado (ASHAN *et al.*, 2013). O modelo de Patanakul, Milosevic e Anderson (2007) parte do questionamento: Como atribuir projetos aos gestores de projetos? Para responder a esta questão, os autores criaram um modelo teórico conceitual para a atribuição de projetos.

A abordagem utilizada foi realizada duas etapas. Na primeira, exploração dos processos e critério para a atribuição de gestores de projetos, foram realizados estudos de caso em oito empresas (indústrias de alta tecnologia) e no desenvolvimento de produtos. Foi utilizada, ainda, a metodologia *Delphi*, junto a 6 especialistas (pesquisadores, consultores e praticantes). Na segunda, desenvolvimento de uma metodologia para a atribuição de gestores de projetos, foi utilizado o processo GAP (*general assignment problems*). Foram estabelecidos 3 processos: modelo teórico-conceitual, otimização do modelo e modelagem para a atribuição de projetos (com lista de critérios e modelo). O

modelo é apresentado na Figura 3 (PATANALKUL; MILOSEVIC; ANDERSON, 2007).



FIGURA 3 - MODELO DE PATANAKUL, MILOSEVIC E ANDERSON

FONTE: BASEADO EM PATANANKUL, MILOSEVIC E ANDERSON (2007)

Neste modelo foi descoberto que, para haver eficácia na atribuição de projetos, é preciso que a gerência considere elementos estratégicos, requisitos do projeto e competências dos gestores de projetos. Quanto às competências, especificamente, foram identificadas seis. As quatro primeiras (técnica, administrativa/processos, intrapessoais e negócios/estratégia - provenientes da literatura) podem ajudar os gestores de projetos a conduzir os projetos. Já o grupo de competências relacionadas com o gerenciamento de múltiplos projetos (gerenciamento da interdependência, multitarefa e processos interpessoais), novas à literatura, ajudam os gestores de projetos a coordenar projetos simultâneos. Assim, o estudo contribui para a melhor *performance* de projetos, gestores de projetos e organizações (PATANALKUL; MILOSEVIC; ANDERSON, 2007).

Na mesma linha, considerando as características diferenciais entre homens e mulheres, Pinto, Patanakul e Pinto (2017) estudaram a seleção de gestores de projetos considerando este cenário. Foram desenvolvidas, a partir da literatura,

algumas hipóteses, considerando o processo de recrutamento: 1) Os homens são mais competentes tecnicamente; 2) Mulheres tendem a ser mais competentes administrativamente; 3) Homens são mais simpáticos; 4) Mulheres são mais confiáveis e 5) Homens são mais assertivos nas tomadas de decisão.

Por meio de *survey* (incluindo empresas de diversos setores: engenharia, logística e construção civil), cujo tratamento se deu por meio de regressão múltipla, apenas a hipótese 1 foi confirmada. As demais hipóteses, não puderam ser totalmente suportadas (PINTO; PATANAKUL; PINTO, 2017).

Na fase pós-recrutamento, Takey e Carvalho (2015) partiram de duas lacunas: 1) como estabelecer um padrão de competências para gestores de projetos e 2) como avaliar sistematicamente as competências de gerenciamento de projetos em uma organização. Neste sentido, o trabalho propôs um método composto por sete etapas para o mapeamento de competências.

Utilizando o conceito da VBR e, por meio de revisão da literatura, foram mapeadas uma série de competências de gestores de projetos, a partir da subdivisão nas dimensões processos, pessoais, técnicas e contextuais/negócios. A partir da síntese de competências, enquanto método, foi realizada pesquisa ação. A amostra considerou uma grande empresa de tecnologia brasileira e foram estabelecidas sete etapas: 1) seleção e análise da organização: uma empresa do ramo de construção civil, que atua no setor de energia, mineração e petróleo; 2) análise de conteúdo e painel de especialistas: geração de um mapa de competências; 3) relacionamento entre experiências e competências: criação de um mapa relacional; 4) questionário: amostra com 75 respondentes; 5) aplicação do questionário: por meio de variáveis não-paramétricas; 6) avaliação: com o uso de critérios de desempenho 7) treinamento: resultado das sete etapas anteriores. O processo de treinamento foi disposto, conforme a Figura 4, num processo composto por quatro etapas (TAKEY; CARVALHO, 2015).



FIGURA 4 - MODELO DE TAKEY E CARVALHO

FONTE: BASEADO EM TAKEY E CARVALHO (2015)

Assim, a metodologia desenvolvida permitiu avaliar e desenhar a evolução de trajetórias profissionais com base na experiência organizacional e dos desafios (TAKEY; CARVALHO, 2015). Analogamente, a proposta de Loufrani-Fedida e Missonier (2016) é melhorar o entendimento das competências críticas em PBOs (*project-based organizations*), ou seja, promover o entendimento em como diferentes níveis de competências são combinados e coordenados em PBOs. Para alcançar este objetivo, foram realizados estudos de caso múltiplos (EISENHARDT, 1989). A amostra considerou quatro empresas: IBM (TI), HP (TI), Arkopharma (Farmacêutica) e Temex (Eletrônica). Os dados foram coletados por meio de entrevistas, análise documental, observações em site e diálogos informais. Os resultados foram sub-divididos em competências funcionais e integrativas, formando a abordagem multiníveis.

Entre as contribuições do estudo, para a literatura, primeiramente, foi desenvolvido uma abordagem multiníveis que combina três níveis de competências (individuais, coletivas e organizacionais) operando na mesma organização. Pela combinação destes níveis, apresentou uma visão mais profunda das competências críticas de PBOs (LOUFRANI-FEDIDA; MISSIONIER, 2015). Em segundo lugar, o modelo de Loufrani-Fedida e Missonier (2015) sugeriu uma leitura nova de competência coletiva, a partir da coexistência de competências funcionais individuais, competências integrativas organizacionais e mecanismos coletivos.

Para a prática, Loufrani-Fedida e Missonier (2015) recomendaram que os gestores de projetos não devem ser considerados como heróis. Ou seja, devem possuir responsabilidade compartilhada entre competências individuais e organizacionais. Nesta medida, a perspectiva multiníveis das competências

críticas para PBOs é uma resposta à angústia do trabalho gerada pela gestão baseada em projetos (ASQUIN *et al.*, 2010), isto é, pelo compartilhamento de competências com a equipe há uma divisão de responsabilidade.

Da mesma forma como já apresentado no caso de Takey e Carvalho (2015), Engelbrecht, Johnston e Hooper (2017), a partir da VBR, exploraram a influência da gestão empresarial nas competências de projetos, bem como no sucesso de projetos. A partir da construção de sete hipóteses e *survey* em empresas de TI, concluíram que os conhecimentos de grande influência no sucesso dos projetos.

Para Brière *et al.* (2014), são poucos os estudos que tratam de competências específicas para gestores de projetos de organizações não-governamentais (ONGs) internacionais, apesar de numerosos estudos a respeito da iniciativa privada. Considerando este cenário, o modelo procura identificar estas competências e, também, como estas competências são utilizadas nos projetos (BRIÈRE *et al.*, 2014).

A estratégia utilizada consistiu em *survey* (utilizando entrevistas semiestruturadas realizadas entre Agosto de 2011 e Fevereiro de 2012 no Canadá, nas cidades de Québec e Montreal) com gestores de projetos de ONGs internacionais. A amostra, num total de 28 gestores de projetos entrevistados, era caracterizada de acordo com gênero (11 mulheres e 17 homens), idade (com mais da metade acima de 50 anos), tempo de experiência (em média 10 anos), escolaridade (dos 28, 17 tem mestrado e 3 doutorados) e país (a maioria da África e América Latina) (BRIÈRE *et al.*, 2014).

Foram distribuídas competências específicas, compondo um conjunto total de 39 habilidades. Assim, este modelo pode, a nível profissional, melhorar o conteúdo de formação de gestores de projetos de desenvolvimento de ONGs internacionais. Foram identificadas inúmeras competências humanas e comportamentais, constituindo-se um desafio a nível educacional, por requererem métodos de aprendizagem para além dos tradicionais (BRIÈRE *et al.*, 2014).

Considerando as competências de gestores de projetos no contexto da sustentabilidade, Hwang e Ng (2013) consideraram que, de fato, um gestor de projetos competente é vital para o sucesso dos projetos. Este dado foi reforçado por Frank (2002), que afirmou que o sucesso de projeto é influenciado entre 34 e 47% pelo gestor de projetos. Todavia, apesar de número significativo de trabalhos que tratam de competências de gestores de projetos, poucos deles examinam, especificamente, os conhecimentos e habilidades requeridas para gestores de projetos em ambientes sustentáveis. Este trabalho visou cobrir esta lacuna por meio de 3 objetivos: 1) identificação dos conhecimentos e habilidades essenciais para um gestor de projetos competente no contexto de projetos de construção verde; 2) descoberta dos desafios na gestão de projetos de construção verde e determinação dos conhecimentos e áreas críticas frente aos tais desafios e 3) promoção da comparação dos conhecimentos e habilidades críticas comparando projetos tradicionais e verdes (HWANG; NG, 2013).

Metodologicamente, Hwang e Ng (2013) começaram o estudo por meio de revisão da literatura para identificar os principais conhecimentos e habilidades para gestores de projetos competentes no segmento de projetos verdes. A partir desta revisão, foi possível identificar 39 conhecimentos e/ou habilidades que, em seguida, foram validadas por meio de uma *pré-survey*, resultando em 20 conhecimentos e habilidades. Estas, então, foram submetidas para a *survey* com o envio de 52 questionários compilados com a seguinte distribuição quanto a experiência dos gestores de projetos: menos de 5 anos (11,5%), 6 a 10 anos (26,9%), 11 a 15 anos (21,2%), 16 a 20 anos (26,9%) e mais de 20 anos (13,5%). Adicionalmente, foram feitas ainda entrevistas com indústrias para descobrir desafios na gestão de projetos em ambientes verdes. Os resultados foram delimitados ao território de Singapura (HWANG; NG, 2013).

Nos resultados, foram descobertas 10 competências críticas para projetos verdes, sendo estas variáveis a principal contribuição do trabalho. Foram revelados, ainda, 10 desafios para gestores de projetos no ambiente estudado: 1) longo tempo requerido para o processo de pré-construção; 2) dificuldade na

seleção de subcontratados; 3) incerteza com relação aos materiais e equipamentos *green*; 4) alto custo de materiais e equipamentos *green*; 5) aumento no encontro e coordenação requerida entre consultores *green* e engenheiros; 6) alto grau de alterações e variações ao longo processo de design da construção; 7) dificuldade de compreensão das especificação da construção *green* (no que tange ao contrato); 8) circunstâncias imprevistas na execução dos projetos *green*; 9) planejamento não-tradicional da sequência de construção; 10) planejamento de diferentes técnicas de construção (HWANG; NG, 2013).

Na comparação entre projetos tradicionais e *green* observou-se que, no primeiro e no segundo caso, as competências críticas foram decisão, delegação e análise. A limitação foi a baixa amostragem e, para estudos futuros, sugere-se a análise de competências em projetos de construção verde sob a perspectiva de clientes, desenvolvedores, associações governamentais e contratos de construção. Na mesma linha, considerando o contexto global em que surge a necessidade do desenvolvimento sustentável, Tabassi *et al.* (2016) estudaram as teorias de liderança para gestores de projetos da construção civil. Assim, a partir de uma perspectiva histórica, o estudo desdobrou as competências de liderança para aspectos hierárquicos e refletivos, associando dez componentes.

Metodologicamente, o estudo – procurando entender como os comportamentos de liderança influenciam nos critérios para o desenvolvimento de projetos sustentáveis – realizou *survey* utilizando PSL (*partial least squares*). A PSL permite desdobrar hipóteses hierárquicas e a amostra considerou 70 gestores de projetos de construção civil da região da Malaysia, sendo 64,3% com mais de 11 anos de experiência e foi utilizada a Escala de *Lickert* (TABASSI *et al.*, 2016).

O modelo (Figura 5) mostrou que as competências de liderança transformacional e competência gerencial possuem menor impacto nos critérios de sucesso (TABASSI *et al.*, 2016).

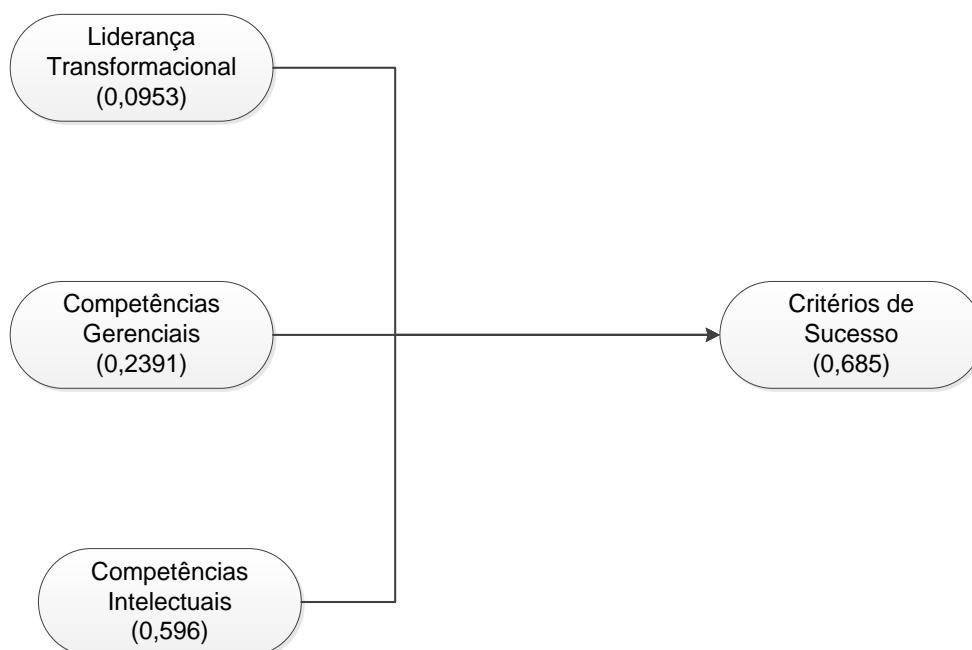


FIGURA 5 - MODELO DE TABASSI ET AL.

FONTE: BASEADO EM TABASSI ET AL. (2016)

Assim, os resultados apontaram um conjunto de 10 competências distribuídas nas três dimensões: liderança transformacional, competências gerenciais e competências intelectuais. O modelo contribuiu estendendo significantes componentes da liderança no contexto da gestão de projetos na construção civil e, neste sentido, pôde facilitar o processo de sustentabilidade na indústria (TABASSI *et al.*, 2016).

A Quadro 5 apresenta uma síntese dos modelos aqui discutidos com os modelos emergentes de competências para gestores de projetos.

QUADRO 5 – SÍNTESE (MODELOS EMERGENTES DE COMPETÊNCIAS EM GESTÃO DE PROJETOS)

Ano	Autor	Objetivo do <i>framework</i>	Setor	Método
1996	Graham	Estudar o valor das habilidades políticas em gerenciamento de projetos	-	RSL
2000	Edum-Fotwe	Examinar as competências essenciais para gestores de projetos na indústria da construção civil em ambientes de	Construção civil	RSL

mudança				
2001	El-Sabaa	Avaliar como gestores de projetos e gestores funcionais diferem quanto aos seus atributos, habilidades e experiências	-	-
2005	Crawford	Explorar a relação entre <i>performance</i> em gestão de projetos e competências	Engenharia/construção, sistemas de informação/telecomunicações, processos industriais e serviços de negócios	RSL
2005	Dainty, Cheng e Moore	Explorar as competências de gestores de projetos da construção civil	Construção civil	-
2006	Suikii, Tromstedt e Haapasalo	Salientar o desenvolvimento de competências no ambiente crítico de negócios	TI	-
2006	Brill, Bishop e Walker	Explorar as competências requeridas para o efetivo gestor de projetos no ambiente de trabalho	-	<i>Delphi</i>
2007	Rwelamina	Avalia as competências (para gestores de projetos) de um setor público	Construção Civil	
2007	Patanakul e Milosevic	Criar um modelo que resposta a questão-problema: Como atribuir projetos aos gestores de projetos?	Indústrias de Alta Tecnologia	Estudos de caso e <i>focus group</i>
2007	Rose <i>et al.</i>	Analisar as competências de gestores de projetos de <i>software</i> de TI	TI	Estudo de caso
2010	Müller e Turner	Montar um Quadro de competências (ligadas à liderança) para gestores de projetos	Engenharia, sistemas de informação, telecomunicações e aeroespacial	<i>Survey</i>
2010	Crawford e Nahmias	Identificar as competências para gestores de projetos em cenários de mudanças	Financeiro, educacional e telecomunicações	Estudos de caso
2010	Skulmoski e Hart	Compõe um conjunto de 13 competências <i>soft</i> para gestores de projetos de SI	Sistemas de Informação	<i>Survey</i>
2010	Stevenson e Starkweath	Compõe e classifica as competências para gestores de projetos de TI, com ênfase nas	Tecnologia da informação	<i>Survey</i>

	er	habilidades humanas		
2010	Clarke	Analisa a relação entre inteligência emocional e empatia, considerando o impacto na liderança e nas competências de GTI	-	<i>Survey</i>
2011	Fisher	Examinar o que gestores de projetos consideram ser as habilidades e comportamentos para um efetivo gestor de projetos	TI e Construção civil	Entrevistas <i>face to face</i> e <i>focus group</i>
2013	Chipulu <i>et al.</i>	Identificar as competências demandadas por empregadores para gestores de projetos	Serviços financeiros, engenharia, construção, tecnologia da informação, mídia e educação, entre outros	MDS (<i>multidimensional scaling</i>)
2013	Hwang e Ng	Identificar as competências para gestores de projetos em construções <i>green</i>	Construção civil	-
2013	Keil, Lee e Deng	Identificar as competências críticas para gestores de projetos de TI	Tecnologia da informação	<i>Delphi</i>
2013	Ahsan, Ho e Khan	Identificar as competências de gestores de projetos em anúncios de emprego	Construção e TI	RSL
2014	Brière <i>et al.</i>	Compõe um conjunto de competências de gestores de projetos de ONGs internacionais	ONGs internacionais	<i>Survey</i>
2015	Loufrafi-Fedida e Missonier	Subdividir e identificar as competências críticas para gestores de projetos em PBOs	Tecnologia de Informação, Farmacêutica e Eletrônica	Estudos de caso
2015	Takey e Carvalho	Mapear competências de gestores de projetos em um ambiente organizacional	TI	Estudo de caso
2016	Tabassi <i>et al.</i>	Estudar as competências de liderança vinculadas ao sucesso de projetos	Construção civil	<i>Survey</i>
2016	Hanna <i>et al.</i>	Desenvolver um modelo matemático integrado (robusto, preciso e baseado em dados) de competências para gestores de projetos da construção civil	Construção civil	<i>Survey</i>
2016	Silva e Carvalho Sasso	Descobrir as competências para gestores de projetos durante a implementação de um projeto	Setor de TI de uma empresa industrial de	Pesquisa ação

		ERP (<i>Enterprise Resource Planning</i>)	grande porte	
2017	Engelbrech, Johnston e Hooper	Estudar o impacto das competências dos gestores de TI no sucesso dos projetos	TI	Survey
2017	Pinto, Patanakul e Pinto	Estudam as identidades de gênero no processo de contratação	Engenharia, Logística e Construção Civil	Survey

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

2.4. REGENTES DE ORQUESTRAS E COROS: DEFINIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

O regente musical, em definição, é um artista-intérprete, enquanto titular da recriação de uma obra musical, ou seja, sua principal função é a interpretação da obra musical por meio da indicação aos músicos em como executar e expressar a ideia musical do compositor (LAGO, 2008). Seu papel deve ser de um bom comunicador (BERNSTEIN, 1954), cujas competências é conseguir guiar a música e saber guiar a música em seus momentos culminantes (MATHEOPOULOS, 2004).

Para a construção da sonoridade orquestral, o regente deve estudar a partitura, desta forma, o trabalho do regente começa muito antes do primeiro ensaio. Esta leitura envolve o conhecimento da macroestrutura e conseguir compreender, a partir da microestrutura, a intenção musical do compositor. Além disso, ele deve analisar qual é a instrumentação específica da peça, por ser a base da sonoridade da obra. O regente precisa, também, estudar a estrutura formal da obra, bem como seus respectivos movimentos. Finalmente, ele precisa criar um gráfico da obra estudada, ou seja, um diagrama visual da música para a memorização de seções, frases, clímax e entradas (GOMES, 2012).

Enquanto definição, uma orquestra sinfônica profissional é uma organização complexa com alto treinamento de músicos, maestro, equipe gerencial e membros do conselho (HUNT *et al.*, 2004 *apud* KHODYAKOV, 2014).

Orquestras são constituídas por naipes que são subdivididos em famílias de instrumentos: 1) cordas (violinos, violas, violoncelos e contrabaixos), madeiras

(fagote, clarinete, corne inglês, oboé e flauta), metais (tuba, trombone, trompa e trompete), teclas (piano, cravo e órgão) e percussão (PETRUS; ECHTERNACHT, 2004).

A formação das orquestras sofreu modificações ao longo da história. A orquestra barroca, com grande contribuição de Jean-Baptiste Lully (1632-1687) era formada basicamente – já ao tempo dos compositores Telemann, Bach e Handel – por um núcleo de cordas, instrumentos de sopros (sobretudo da família das madeiras). A partir do período clássico, com uma estética musical de maior facilidade de assimilação, surgiu a orquestra clássica, inicialmente formada por cordas (sobretudo violinos), um par de oboés e outro de trompas. A partir do final do século XVIII, a orquestra clássica (utilizada por compositores como Beethoven e Mozart), apresentava maior padronização e com Beethoven eram 36 músicos: seis primeiros violinos, seis segundos violinos, quatro violas, três violoncelos, três contrabaixos, duas flautas, dois oboés, dois clarinetes, dois fagotes, duas trompas, dois trompetes e dois tímpanos. Já na orquestra romântica, criada por Hector Berlioz, houve um reforço na família dos metais e percussão (MINKZUK, 2014; KELLER, 2010).

Atualmente existem outras formações, como a Banda Sinfônica, com mais de 50 pessoas e formada por metais, madeiras e percussão, e repertório formado por músicas contemporâneas. Há, ainda, orquestras menores (chamadas de câmara) (SILVEIRA, 2016). Mais recentemente (século XX), surgiu a Orquestra Jazz sinfônica (notadamente, a do Estado de São Paulo), formada pela orquestra sinfônica tradicional e uma Big Band de Jazz (MONTEIRO, 2001).

Neste sentido, maestros e músicos são treinados durante vários anos para que possam alinhar um nível alto de *performance* (HUNT *et al.*, 2004; TSKHAY *et al.*, 2014). Considerando, também, a regência coral, o trabalho depende de uma série de habilidades inter-relacionadas que ultrapassam a preparação técnico-musical, ou seja, envolve também a gestão e condução com pessoas que precisam de motivação, educação musical e boa convivência em grupo (FUCCI AMATO, 2010). A função do regente, ao longo da história da música,

remonta inúmeros momentos de direção musical, conforme o Quadro 6 (GOMES, 2012).

QUADRO 6 – HISTÓRICO DA FUNÇÃO DO REGENTE MUSICAL

Período	Característica
O diretor musical na antiguidade	Egito, aproximadamente 3000 anos A.C., havia a Figura dos <i>quironomistas</i> - cuja função era indicar a melodia por meio do movimento das mãos.
Idade Média	Principalmente no período entre os séculos XIII e XIII, a regência <i>quironômica</i> era utilizada para a condução de cantos litúrgicos (sobretudo o gregoriano) É deste período o surgimento dos mestres de capela ou sacerdotes, cuja função era dirigir o coro.
Renascimento	Com a evolução da notação musical, este período da origem à chamada regência expressiva, isto é, por meio de movimentos ascendentes e descendentes. Junto ao coro, o regente tinha as funções: preparar o material musical e escolher a formação instrumental
Barroco	Com as formações orquestrais, aparece então o regente orquestral, ainda diferente da regência moderna. O regente era responsável por apoiar o tempo (pulsação). Entre os nomes do período, Jean Baptiste Lully (1632-1687), italiano radicado na França, atuava como compositor da corte de Luís XIV e foi o primeiro a utilizar um bastão (atual batuta) frente à orquestra (aperfeiçoando a atuação, por meio de maior precisão). Neste período houve massisa utilização do baixo contínuo, facilitando a execução musical. Então, alguns compositores regiam seus grupos com a cabeça, enquanto tocavam em geral instrumentos de teclado ou primeiro violino. Entre os nomes da época: Antonio Vivaldi (1675), com a <i>Pie Ospedale dell</i> (regia e dirigia óperas), Georg Friedrich Händel (1685-1759), Inglaterra, também compondendo e dirigindo óperas. Um nome destacado é o de Johann Sebastian Bach (1685-1750), cujo trabalho estava dedicado à igreja. Neste período havia, ainda, a dupla regência. Assim, à frente da orquestra havia o maestro principal (regendo ao cravo - <i>el cembalo</i>) e o <i>Konzertmeister</i> , líder dos violinos.
Clássico	Neste período, a orquestra toma a forma que tem hoje, é elaborada a forma sonata, a sinfonia e desenvolvimento o quarteto de cordas. Nome de destaque é o de Johann Stamitz (1717-1757), pioneiro no desenvolvimento da forma sonata e da sinfonia. Conseguiu elevar a orquestra Mannheim à um alto nível de excelência musical. Nomes importantes do período, cujas composições formam a orquestra clássica: Wolfgang Amadeus Mozart (1756-

	1791), Franz Joseph Haydn (1732-1809) e Ludwig van Beethoven (1770-1827).
	Neste período, ainda, alguns compositores possuíam consciência da nova função regencial: Gasparo Luigi Spontini (1774-1851), Ludwig Spohr (1784-1859) e Carl Maria von Weber (1786-1826).
	A desdobramento da Composição Musical e, conseqüentemente, da Orquestração, apontava uma lacuna na estrutura de orquestras e maestros diretores entre os anos de 1700 e início de 1800.
	Neste sentido, surge a necessidade de uma interpretação científica da música. Ou seja, a competência dos regentes (em termos de seleção de músicos instrumentistas de orquestras, realização de ensaios e escolha do repertório musical), aumenta o "valor moral" da profissão.
Romântico	É desse período a prática de execução de obras de outros compositores, incomum até o século XVIII, apesar de realizada por compositores como Weber, Mendelssohn e Liszt.
	Neste cenário, o regente assume a posição de especialista na interpretação da obra e não, em específico, o compositor.
	Assim, o primeiro regente orquestral profissional foi Hans von Büllow (1830-1894), que fez a estreia da ópera <i>Tritão e Isolda</i> (Wagner - 1813-1883).
	Surgem os primeiros tratados de regência: Wagner e Hector Berlioz (1803-1869).
Século XX em diante	Torna-se, com a demanda de concerto, conciliar os ofícios de compositor e diretor musical.
	Assim, a atribuição dos regentes orquestrais toma novas proporções, pela especialização da profissão.

FONTE: BASEADO EM GOMES (2012)

Assim, inicialmente, o regente era o próprio compositor da época, tornando-se, adiante, um especialista na função regencial (GOMES, 2012). Desta forma, o maestro pode assumir, ainda, três estilos de regência (BRANDÃO, 2011): *quironômica* (do repertório litúrgico da era medieval, com marcações não constantes em que a melodia é subjugada ao texto), expressiva (utilizada por regentes corais, cujos gestos priorizam a interpretação e não a técnica) e a regência de pulsação da unidade métrica (inicialmente, dentro do repertório barroco e que deu início ao uso do bastão ou batuta) (KAMINSKI, 1999).

Considerando o ambiente a partir do século XX em diante, principalmente, Bertero (2001) faz um estudo que compara orquestras sinfônicas com empresas. Num primeiro momento, lembra que boa parte dos consultores e administradores já devem ter se deparado com as ideias de Peter Drucker que utilizava a orquestra sinfônica como um modelo organizacional. Neste sentido, pontua que as orquestras – antes ainda do surgimento das organizações (ou empresas) - já apresentava características como: harmonia, integração, facilidade de comunicação, *esprit de corps* e capacidade de colaboração. As orquestras levam consigo a marca do tempo de sua formação, bem como ambiente cultural em que estão inseridas, sendo um produto altamente diferenciado e sofisticado cuja criação se dá na Europa entre os séculos XVI e XX. Em comparação com empresas, se estas estão vinculadas a produtos, mercados, tecnologias, formatos organizacionais e modos de gestão, orquestras apresentam os mesmos desafios (BERTERO, 2001).

As empresas precisam afinar melhor seus funcionários, a partir da liderança, da comunicação, dos regimentos internos e planejamentos estratégicos, tal como os músicos fazem junto a suas partituras e partes (BAER, 2014). Para Peter Drucker (1998), o maestro trabalha para a melhor *performance* dos músicos, bem como gestores devem fazer, a partir da organização baseada no conhecimento. Considerando, assim, no atual cenário das empresas com eliminação de hierarquias e competitividade acirrada, “as empresas estão carecendo de características que as orquestras possuem” (BERTERO, 2001, p.

1). Bertero (2001, p. 88) assinala que o ambiente de orquestras sinfônicas tem potencial para: “[...] oferecer as mesmas dificuldades de gestão e decisão que outras organizações como empresas ou hospitais, universidades e repartições públicas”. O Quadro 7 apresenta uma síntese dos conceitos trazidos pelo autor.

QUADRO 7 - SÍNTESE DOS CONCEITOS SOBRE ORQUESTRAS E EMPRESAS

FONTE: BASEADO EM BERTERO (2001)

Conceito	Explicação
Origens da Orquestra	1) A orquestra, enquanto estrutura, não surge estruturada desde seu aparecimento. Ou seja, como concepção, é um produto do romantismo e do romantismo tardio. Seu início ocorreu com conjuntos da época do barroco e, conforme foram chegando os séculos XVIII e XIX, sua complexidade foi aumentando, por exemplo por questões musicais como o acréscimo de instrumentos. Sua história passa, assim, por adaptações em função da produção e execução musical.
Os ambientes de execução musical	2) No mundo ocidental, por um bom período de tempo, a música acontecia dentro de igrejas, conventos e mosteiros. A partir daí, com a nobreza da corte, ela passa a ser executada em ambientes cortesãos e isso cobre boa parte do barroco e do classicismo.
A música em ambiente urbano e o consumo pela burguesia	3) A partir das revoluções sociais e econômicas do século XIX, a música se desloca para o ambiente urbano e, então, a burguesia para a produzir, executar e consumir música (a exemplo de Beethoven, tido como o primeiro músico burguês). A música passa a acontecer em ambientes teatrais, exigindo um número maior de instrumentos e orquestras maiores, para gerar massa sonora e, historicamente, estamos na segunda metade do século XX na época do romantismo.
A consolidação do maestro	4) Em frente a esta grande quantidade de pessoas, há a Figura do maestro, profissão essa - recente - que se consolidou no final do século passado.
o maestro enquanto profissão	5) Apesar das orquestras terem tocado durante muito tempo sem maestro (a exemplo das óperas de Verdi), esta Figura torna-se importante com o aumento da complexidade dos conjuntos. Este ambiente, complexo, foi estabelecido com compositor alemão Richard Wagner.
O maestro e sua posição	6) Em alguns casos, o maestro assume uma posição autoritária (por exemplo: Toscanini, Fritz Reiner e Georg Szell).
As orquestras e os maestros atuais	7) No caso dos maestros, apesar da profissão ter se consolidado a partir de uma perspectiva autoritária (numa perspectiva <i>top-down</i>), atualmente, o maestro é visto com um profissional que complementa os músicos, com habilidade e competências. São assim, talentos complementares e as decisões - hoje em dia - são em muitos casos compartilhadas (por exemplo: a atuação de do regente Kurt Masur quando regente convidado, que procura ouvir os músicos e, também, das decisões compartilhadas que ocorrem entre músicos e diretoria na OSESP).
Relação com as empresas	8) As companhias, com profissionais cada vez mais capacitados, também tem no líder um parceiro com habilidades complementares, saindo da visão <i>top-down</i> .

Considerando o regente moderno, suas atribuições são diversas. Primeiramente, ele deve atuar como regente titular. Esta função deve estar permeada por força interior, magnetismo e habilidade do maestro no trato humano entre músicos e público (LAGO, 2012). Esta posição prescinde, ainda, determinada autoridade (KRUEGER, 1958), cuja postura precisa ser bem compreendida para que não haja excessos ou autoritarismo (LAGO, 2012). Em segundo lugar, o maestro atua como diretor artístico, cujo escopo está na estrutura e o desenvolvimento artístico do corpo orquestral, isto é, produzir concertos, gerenciar recursos humanos, conselho diretor e representar a orquestra institucionalmente. O terceiro ponto é a atuação administrativa, envolvendo desde cumprimento de horário, até a gestão financeira da instituição (GOMES, 2012).

2.5. MODELOS DE COMPETÊNCIAS DE REGENTES DE ORQUESTRAS E COROS

Esta seção, por meio de revisão sistemática da literatura, apresenta os alguns dos principais modelos de competência para gestores de sinfônicas. No Apêndice A estão representadas as variáveis de cada modelo.

2.5.1. MODELO DA *LEAGUE OF AMERICAN ORCHESTRAS*

A proposta do modelo, realizado pela *League's Conductin Continuum Committe*, é facilitar o entendimento do papel do regente e do diretor musical em orquestras americanas. São desdobradas, assim, duas questões: 1) O que faz um diretor musical? e 2) Que tipo de pessoa garante a efetividade no trabalho de maestros? Assim, serve como guia, considerando uma série de critérios, para identificação, seleção e treinamento de regentes (LEAGUE OF AMERICAN ORCHESTRAS, 1997).

O trabalho concebe o diretor musical em três papéis. O primeiro, regente principal (para a *performance* musical), o segundo diretor artístico (na função de encabeçar artisticamente a instituição) e o terceiro o líder da comunidade artística (neste guarda-chuva inclui o advogado, o embaixador e o professor). A avaliação de regentes é difícil em função de três fatores. Primeiramente, não

há uma forma absolutamente “correta” para a execução de uma obra de arte. Em segundo lugar, quem cria o som é a orquestra e não o maestro. Neste sentido, não é totalmente claro até que ponto o condutor é responsável pela qualidade sonora. E, em terceiro lugar, o papel do regente está enraizado na tradição dos séculos 18 e 19 (LEAGUE OF AMERICAN ORCHESTRAS, 1997).

O modelo, por meio da descrição dos três papéis relacionados ao maestro, elenca as habilidades subdividindo-as. Assim, na função de regente, considera a *performance*, a técnica, a condução e conhecimento (musical, em artes e humanidades). Já enquanto diretor artístico, analisa as qualidades pessoais, organizacionais e administrativas. Como líder artístico comunitário, analisa o conhecimento da operação da orquestra enquanto instituição. Neste cenário, as habilidades são necessárias para o desempenho da função com disciplina rigorosa (difícil e exigente) e, ainda, a autoridade do regente deve fazer fluir seu domínio do ofício. Muitas destas competências são inatas, já outras são incorporadas ao longo do tempo e, em conjunto, estas habilidades e competências formam o talento para a criação da arte (LEAGUE OF AMERICAN ORCHESTRAS, 1997).

2.5.2. MODELO DE ROCHA

Rocha (2004) concebe a função do regente a partir de uma visão que trata a partir de patrimônio próprio (inalienável e intransferível) e adquirido. O primeiro, composto por talentos e inclinações, pode ser expressado a partir dos conceitos de liderança (carisma e animação), talento musical (capacidade vocacional) e aptidão física, ou seja, a importância de competências como mobilidade, resistência e saúde física e mental (essenciais para o exercício profissional da regência).

Quanto ao patrimônio adquirido, isto é, acumulado por cultivo, o desdobramento se dá em musical (conhecimento, por exemplo, de harmonia, contraponto, percepção e análise musical), intelectual e físico. Quanto ao aspecto intelectual, o maestro – etimologicamente remete ao mestre – precisa estar apto para atender diversas demandas como administrativa, psicológica,

política e filosófica. Este processo leva à uma grande formação cultural (conhecimento estético, histórico e de línguas), além embasamento em direito, ética, filosofia e religião. A concepção do maestro como um diretor exige, ainda, conhecimentos em administração (gestão do negócio) e em psicologia (para a gestão de conflitos pessoais e coletivos). Quanto à formação física, ela é parte inerente da função, uma vez que a profissão exige, não raro, o trabalho muitas horas em pé e com intensa movimentação no caso de algumas obras musicais (ROCHA, 2004).

Para o trabalho do regente e, a partir da visão de relacionamento com o grupo, Rocha (2004) estrutura em três fatores. O primeiro, postura e comportamento do líder, exige: 1) autoridade pessoal: ascendência moral, respeito, boa formação, informação e conhecimento de diferentes línguas; 2) autodomínio: trata-se do poder sobre si próprio e, considerando a quebra do paradigma do regente ditador do final de século XIX até o começo do século XX, não há que confundir a autoridade com o autoritarismo; 3) clareza de objetivos e de expressão do pensamento: é preciso saber o que quer e como quer, evitando o falar prolixo; 4) capacidade de planejamento: por meio do estabelecimento de metas e criação de táticas e/ou estratégias; 5) empatia e capacidade de mobilização: é preciso inspirar confiança, respeito, autoridade, mobilidade construtiva e sonoridade; 6) poder de argumentação: capacidade de defender ideias e posições, a partir do convencimento sem imposição e 7) sentido de reconhecimento: o regente precisa reconhecer e prestigiar as pessoas que se destacam no trabalho.

O segundo fator, a forma de condução do grupo na implementação dos planos, é formada por: 1) comunicação + responsabilidade = entusiasmo: por meio da circulação das informações e integração e 2) investimentos nas virtudes, ao invés da luta contra as fraquezas: a partir da valorização dos pontos fortes e nas competências específicas.

O terceiro fator, administração de conflitos (da crise surge a oportunidade), por meio de três fases: 1) as crises e suas fontes: em geral pelo ego, defasagem

de qualidade e quantidade de produção e/ou boatos/fofocas; 2) soluções e antídotos: para o ego (em geral, nivelamento de individualidades), para defasagem de qualidade e quantidade (exigência forte do talentoso relapso e pouca exigência do medíocre aplicado) e com relação aos boatos e fofocas (circulação imediata de informações completas) e 3) ação preventiva: recomenda-se saber (ou aprender) a identificar o nascimento do problema que tem potencial para gerar conflito e, também, verificação periódica da satisfação dos integrantes por meio, por exemplo, de pesquisas internas (ROCHA, 2004).

2.5.3. MODELO 1 DE FUCCI AMATO

Fucci Amato (2008) tem como objetivo investigar e analisar as competências por parte de um regente coral em relação aos recursos humanos, cantores coralistas, e ainda com relação ao processo de organização e condução dos trabalhos. O trabalho faz uma revisão da literatura de caráter interdisciplinar composto por diversas áreas do conhecimento, sobretudo pedagogia, educação música, *performance* musical (regência), administração, engenharia de produção e psicologia. Chegou-se a um rol de 11 competências, e aplicou um questionário junto aos 19 estudantes da Faculdade de Música Carlos Gomes (São Paulo – SP), todos participantes das disciplinas Regência Coral e Prática Coral. Trata-se de uma pesquisa de opinião exploratória.

O trabalho parte da premissa que o trabalho do regente coral, enquanto responsabilidade, está ligado à vida do coral e pelo ambiente humano (ZANDER, 2003). Há, assim, uma semelhança entre o trabalho do regente e o do gerente (MAXIMINIANO, 2006). Fucci Amato (2008) exemplifica as principais habilidades do regente conforme a literatura específica de regência (RUDOLF, 1950; MCELHERAN, 1966; ZANDER, 2003; FIGUEIREDO, 1989; ROCHA, 2004; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2005 *apud* FUCCI AMATO, 2008), isto é, “...conhecimento teórico e prático musical, dominar pedagogia musical e metodologias de ensino, conceitos filosóficos (estéticos), psicológicos e sociológicos, ter profundo saber histórico-musicológico (para a escolha de repertório, por exemplo) e dos aspectos anatômico-fisiológicos do corpo e da

voz (incluindo conhecimento fonoaudiológico e de outras áreas da saúde)” (FUCCI AMATO, 2008, p. 18). Entretanto, o modelo está focado nas habilidades organizacionais-administrativas do regente, tendo como base (adaptação) o trabalho de Fleury e Fleury (2000 *apud* Fucci Amato, 2008).

Nos resultados da aplicação do questionário junto aos discentes, as variáveis mais significativas foram estímulo à criatividade e à mobilização de recursos materiais. Entre as conclusões ressaltou-se o fato de que as habilidades do espectro organizacional-administrativa são valorizadas por parte dos cantores (coralistas), devendo assim fazer parte da formação do regente (FUCCI AMATO, 2008).

2.5.4. MODELO 2 DE FUCCI AMATO

Fucci Amato (2010) fez um estudo que busca analisar a forma como ocorre no dia a dia a aplicação da habilidade de liderança e inteligência emocional dos regentes profissionais de coros. Mais especificamente, aponta a forma como os coralistas amadores avaliam tais competências.

O trabalho, metodologicamente, utilizou questionários totalmente estruturados por meio de questões objetivas junto aos 152 coralistas, e ainda, cinco entrevistas junto aos regentes corais. A amostra contou com seis coros amadores da cidade de São Paulo. Teoricamente, o trabalho parte da visão em que a face extramusical mais forte para regentes é a liderança (MINTZENBERG, 1998 *apud* FUCCI AMATO, 2010). Para o desdobramento desta característica fez um estudo baseado em Daniel Goleman (2000; 2004 *apud* FUCCI AMATO, 2010) que tratou a respeito da liderança e da inteligência emocional.

Fucci Amato (2010) elencou uma série de competências do regente a partir da literatura específica de regência (RUDOLF, 1950; MCELHERAN, 1966; ZANDER, 2003; FIGUEIREDO, 1989; ROCHA, 2004; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2005 *apud* FUCCI AMATO, 2010), também apresentado no Modelo 1 de Fucci e Amato (2008). Mais especificamente, o texto parte do estudo de Fucci Amato

(2008), em que são elencadas 11 habilidades organizacionais-administrativas dos regentes. São elas: "...saber comunicar; saber agir; saber liderar; saber motivar; ter visão estratégica; saber assumir responsabilidades; saber aprender com os coralistas; saber aperfeiçoar-se; saber comprometer-se; saber estimular a criatividade do coral; saber mobilizar recursos materiais" (FUCCI AMATO, 2010, p. 6). Cada parte destas habilidades, para Fucci Amato (2010), pode ser fracionada em sub-habilidades, tendo sido realizado este processo quanto ao quesito liderança. Com base em Goleman (2000; 2004 *apud* FUCCI AMATO, 2010), chegou a um rol de competências.

Os índices mais altos obtidos foram para as habilidades paixão e comprometimento, adaptabilidade, orientação para resultados, otimismo/iniciativa e orientação para demandas. São formas "naturais" de competências, ou seja, delas depende a sobrevivência dos coros amadores. Os menores índices concentraram-se em autocontrole, autoconsciência, empatia, gestão de conflitos e autodireção, características mais vinculadas à inteligência emocional e de caráter psicológico. São, ainda, competências não especificamente tratadas em cursos de regência (FUCCI AMATO, 2010).

2.5.5. MODELO DE BIASUTTI

Considerando a dificuldade em determinar quais são os segredos que levam à alta *performance* de regentes e instrumentistas e que, na literatura, pouca atenção vem sendo dada, em especial, para as suas respectivas competências (BRODSKY, 2006). Assim, Biasutti (2006) tem como objetivo conectar as realidades, a partir de uma visão holística, de condutores e músicos.

Para endereçar o objetivo proposto, o autor utilizou *survey*. A amostra contou com 20 profissionais da música (10 regentes e 10 instrumentistas), todos com pelo menos 10 anos de experiência. Foram consideradas questões sobre organização, métodos de ensaio, prioridades de ensaio e habilidades (para regentes e instrumentistas). Para a análise dos dados foi realizada uma abordagem qualitativa a partir da metodologia CCM (*Content Comparative Method*) (BIASUTTI, 2006; STRAUSS; CORBIM, 1998), cuja estrutura é

composta por 5 fases: imersão, categorização, redução do fenômeno, triangulação e interpretação (BIASUTTI, 2006).

Assim, as respostas formaram duas categorias de temas: social e estratégico. Os resultados, especificamente, para competências de regentes revelaram 19 variáveis e o estudo contribuiu por meio da análise de estratégias de ensaios para regentes e instrumentistas.

2.5.6. MODELO EJIDEN

Ejiden (2011) fez um estudo considerando as orquestras da Holanda, região com grande reputação em orquestras de sopro e conjuntos de percussão, em que praticamente toda cidade tem ao menos uma orquestra. Dentro do território holandês, existem três organizações em que a maior parte das orquestras está inserida: *cristian*, *catholic* e *royal*. As melhores orquestras podem participar da competição nacional denominada *World Music Concours* (WMC).

O autor comparou as associações musicais com uma sociedade em miniatura. Exemplificou a comparação a partir de sete exemplos que caracterizam a orquestra: 1) os músicos, pessoas, tem que constantemente melhorar seu instrumental artístico e técnico; 2) deve trabalhar num clima de colaboração; 3) possui certa atmosfera, característica esta inevitável; 4) uma associação musical não é uma instituição fechada, ou seja, ela se comunica com o mundo por exemplo em termos financeiros, de relações públicas e *marketing*; 5) não é uma entidade estática, isto é, cada concerto é um evento único e, em termos de capital humano, a sinfônica está em constante mutação pelo melhoria dos corpo orquestral (músicos); 6) deve seguir uma direção em termos artísticos, organizacionais e de gestão e 7) a seleção dos membros do conselho de gestão são uma espécie de *chairman*.

Em termos de competências, para um bom funcionamento de uma orquestra, foram estabelecidas três condições: 1) artísticas, considerando os músicos e o regente; 2) administrativas, considerando o *management board*, o *chairman* e toda a rede de relacionamento envolvida na gestão e 3) recrutamento, imagem,

relações públicas e educação artística (EJIDEN, 2011). A partir deste cenário, Ejiden (2011) analisou o maestro (ou *conductor*) como um gestor de orquestras, necessário para o bom funcionamento da orquestra e, a partir da analogia com uma sociedade em miniatura, envolvido enquanto competências com áreas como finanças, organização e comunicação, para além das habilidades artísticas. Estas características trazem uma série de competências para maestros, tendo sido divididas em quatro tipos (EJIDEN, 2011).

2.5.7. MODELOS ADICIONAIS

Além dos modelos descritos, cujos trabalhos foram encontrados, existem também alguns que foram capturados, por bola de neve, a partir do estudo da literatura. Assim, para Rudolf (1950 *apud* FIGUEIREDO, 2006) é preciso que o regente seja treinado, além de saber trabalhar com pessoas. Conforme Östergen (2000 *apud* FIGUEIREDO, 2006), precisa ter liderança, conhecimento técnico e musical e para Green (1997 *apud* FIGUEIREDO, 2006), harmonia, contraponto, análise e história da música. Considera-se que a literatura específica de regência traz: conhecimento teórico e prático musical, dominar pedagogia musical e metodologias de ensino, conceitos filosóficos (estéticos), psicológicos e sociológicos, ter profundo saber histórico-musicológico (para a escolha de repertório, por exemplo) e dos aspectos anatômico-fisiológicos do corpo e da voz (incluindo conhecimento fonoaudiólogo e de outras áreas da saúde) (RUDOLF, 1950; MCELHERAN, 1966; ZANDER, 2003; FIGUEIREDO, 1989; ROCHA, 2004; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2005 *apud* FUCCI AMATO, 2010).

O Quadro 8 apresenta a síntese dos modelos de competências para regentes (orquestras e coros) apresentados.

Ano	Autor	Objetivo do <i>framework</i>	Setor	Método
1997	<i>League of American Orchestras</i>	Facilitar o entendimento das funções (em termos de competências) do regente em orquestras americanas	-	-
2004	Rocha	Analisar a função do regente, utilizando conceitos técnicos e históricos	-	-
2008	Fucci Amato	Investigar e analisar as competências de um regente coral com relação aos recursos humanos, cantores coralistas e em relação ao processo de organização e condução dos trabalhos	Coral	<i>Survey</i>
2010	Fucci Amato	Realizar um estudo por meio da análise da aplicação das habilidades ligadas à liderança e inteligência emocional para regentes profissionais de coros	Coral	Survey
2011	Ejiden	Analisar orquestras da Holanda, região notadamente com grande reputação em orquestras de sopro e	-	RSL

QUADRO 8 – SÍNTESE (MODELOS DE COMPETÊNCIAS DE REGENTES)

conjuntos de percussão				
2012	Biasutti	Estudar a razão da alta performance para regentes e instrumentistas	Orquestras	Survey

FONTES: ELABORADO PELO AUTOR

2.6. SÍNTESE DA LITERATURA

Os modelos de competências para gestores de projetos e para regentes de orquestras foram analisados ao longo de todo o capítulo, servindo de base para este estudo. Posteriormente, estas variáveis foram agrupadas considerando-se as dimensões: comportamental, técnica contextual, emocional e intelectual. E, para cada uma destas dimensões, foram realizadas análises em separado.

Assim, com relação aos modelos tradicionais de competência para gestores de projetos, o PMCD do PMI (2007) tem destaque ao ser o único a tratar a ideia de *performance*. Já o IPMA (2016) e APM (2008) consideram as competências contextuais. Tanto o IPMA (2016), como o PMCD, enquanto órgãos certificadores, seguem a norma ISO/IEC 17024. O AIPM (2010), em contraste aos demais modelos, que identificam as competências a partir das unidades do conhecimento. Uma evidência em comum entre todos estes modelos é o foco em competências técnicas (CLARKE, 2010; MÜLLER; TURNER, 2010; STEVENSON; STARKWEHATHER, 2010).

O estudo dos modelos emergentes de competências para gestores de projetos mostrou um conjunto de autores trabalhando competências para gestores de projetos no âmbito da construção civil (DAINTY, CHENG; MOORE, 2005; EDUM-FOTWE, 2000; HANNA, 2016; HWANG; NG, 2013; TABASSI *et al.*, 2016). Entre eles, dois trabalharam focados no estudo da sustentabilidade (HWANG; NG, 2013; TABASSI *et al.*, 2016). Um outro conjunto de artigos trabalha com Tecnologia da Informação (KEIL; LEE; DENG, 2013; ROSE *et al.*, 2007; SKUMOLSKI; HART, 2010; STEVENSON; STARKWHEATHER, 2010) e o único estudo que trabalha com foco em ONGs é o de Brière *et al.* (2014). Os demais modelos, de uma forma geral, têm uma distribuição composta de setores ou não apresentam um setor de aplicação.

Os trabalhos de Edum-Fotwe (2000) e Crawford e Nahmias (2010) analisam as competências no contexto de mudanças. Outros dois modelos consideram o ambiente de crises e, portanto, emerge a necessidade de competências para gestores de projetos, e estes mesmos estudos tratam da carreira do gestor de projetos (DAINTY; CHENG; MOORE, 2005; EL-SABBA, 2011). Dois modelos analisam a visão dos empregadores quanto às competências de gestores de projetos (AHSAN, 2013; CHIPULU et al., 2013) e alguns outros dão ênfase nas *soft skills* (EL-SABAA;2001; FISHER, 2011; STEVENSON; STARKWHEATHER; 2010; SKULMOSKI; HART, 2010). Em outra ponta, alguns modelos analisam a liderança (CLARKE, 2010; MÜLLER; TURNER, 2010; TABASSI *et al.*, 2016) e o tema performance é tratado por de Crawford (2005). Abordagens diferenciadas são dadas nos trabalhos de Patanakul *et al.* (2007), ao analisar competências em projetos únicos e múltiplos; Loufrani-Fedida e Missonier (2016) ao estudar a equipe de projeto para além do gestor de projetos e, também, ao modelo de Brill, Bishop e Walker (2006), cuja análise tem ênfase no ambiente de trabalho. O tema performance é tratado por Danty, Cheng e Moore (2005) e Crawford (2005) e a análise política do gerenciamento de projetos é alvo único de Graham (1996).

Já nos estudos de competências para condutores de orquestras, somente Fucci Amato (2008) e Fucci Amato (2010) fazem um estudo aplicado, considerando que Ejiden (2011) e Rocha (2004) são estudos conceituais.

Neste sentido, a partir da análise de todos os modelos foram construídos os Quadros 7, 8 e 9, previamente evidenciados. Estes Quadros, assim, apresentam os principais aspectos com relação aos modelos estudados durante a literatura.

2.7. MODELO TEÓRICO - CONJUNTO DE COMPETÊNCIAS COM FOCO NO ALINHAMENTO ENTRE REGENTES E GESTORES DE PROJETOS

A base deste estudo foi formada pelos modelos de competências de gestão de projetos (tradicionais e emergentes) e de regentes (orquestras e coros). Para a

modelagem teórico conceitual, inicialmente, foram determinadas as dimensões para o agrupamento das variáveis.

Na montagem do Quadro conceitual (Tabela 1) de dimensões, foram considerados os modelos IPMA (2016) e APM (2008), ou seja, dois dos modelos tradicionais de competências para gestores de projetos e que trazem uma disposição de dimensões. Foram considerados, também, os modelos de Müller & Turner (2010) e El-Sabaa (2001), por também trazerem uma formatação clara de codificação, e ainda por serem altamente citados e co-citados, conforme mostrou o estudo bibliométrico. A Tabela 1 mostra esta codificação (base para a montagem do modelo teórico-conceitual), em que a presença da dimensão está representada por 0 (não) e 1 (sim). As dimensões são: comportamental, contextual, técnica, emocional e intelectual.

TABELA 1 – CODIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS EM DIMENSÕES

Modelo	Dimensão				
	Comportamental	Contextual	Emocional	Intelectual	Técnica
IPMA (2016)	1	1	0	0	1
APM (2008)	1	1	0	0	1
Müller e Turner (2010)	0	1	1	1	0
El-Sabaa (2001)	1	1	0	0	1

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR.

NOTA: PRESENÇA DA DIMENSÃO ESTÁ REPRESENTADA POR: 0 (NÃO) E 1 (SIM)

Para o IPMA (2016) as competências comportamentais são aquelas que lidam com relações pessoais entre os indivíduos e os grupos geridos. No caso do APM (2008), são aquelas dentro do domínio pessoal e que abrangem atitudes. Conforme El-Sabaa (2001), está relacionada à capacidade do gestor de projetos de trabalhar efetivamente dentro do grupo de trabalho e de forma cooperativa, ou seja, por meio do trabalho junto às pessoas.

Já as competências contextuais estão ligadas à interação dentro do time do projeto (IPMA, 2016). Para o APM (2008), está vinculado ao contexto organizacional e as inter-relações entre as funções do negócio e a administração. Este conceito pode estar relacionado ainda à capacidade do gestor de projetos de ver o projeto como um todo dentro da empresa (EL-SABAA, 2001).

As competências técnicas tratam daquelas relacionadas, especificamente, à questão de gerenciamento de projetos (IPMA, 2016). Para o APM (2008), o escopo das competências técnicas está relacionado à função específica do gestor de projetos. Este conceito está ligado, também ao entendimento e proficiência dentro da função e envolve o conhecimento especializado (EL-SABAA, 2001).

Müller e Turner (2010), por meio do estudo de Dulewicz e Higgs (2003 *apud* MÜLLER; TURNER, 2010) expandem as dimensões de competências (focadas em liderança) para emocionais, intelectuais e gerenciais. Apesar do trabalho focar em liderança, neste trabalho esta classificação foi expandida para competência de uma forma geral (em que a dimensão gerencial foi incorporada junto a contextual).

De posse das dimensões, as variáveis foram agrupadas. A síntese da dimensão comportamental é composta, inicialmente, por 58 diferentes constructos ou variáveis provenientes dos modelos analisados. Em destaque, na maior parte dos modelos, estão as variáveis liderança, negociação, comunicação, trabalho em equipe e gestão de recursos humanos. No caso da dimensão contextual, foram compreendidas inicialmente 53 constructos ou variáveis com uma distribuição homogênea. Para a dimensão intelectual, houve a identificação inicial de 14 variáveis ou constructos foram formados com homogeneidade. Finalmente, na dimensão emocional, foram encontradas inicialmente 15 variáveis ou constructos, com ênfase para autoconsciência. No caso da dimensão técnica, foram identificados inicialmente 39 constructos ou variáveis e a maior parte dos modelos esteve focado nas competências organização, tempo/fases, custos/finanças, gestão de valores e certificação.

Para responder à questão-problema da pesquisa: Quais competências de regentes (orquestras e coros) podem ser adicionadas aos modelos de competências de gestão de projetos? O modelo teórico (Quadro 9) considera o conjunto variáveis que, ao não aparecerem simultaneamente nos modelos de gestão de projetos e regência, formam o modelo teórico-conceitual.

Assim, foram identificadas 43 variáveis (numeradas, sem ordem totalmente fixa em função da aglutinação e ajuste de variáveis, para facilitar a leitura e organizar o conjunto de competências ao longo do texto) sem destaque percentual para nenhuma delas. A maior parte delas refere-se à dimensão contextual, na composição do modelo teórico-conceitual da pesquisa, a ser refinado e validado nas etapas qualitativa e quantitativa da pesquisa,

respectivamente. No Quadro 9 é evidenciado o Modelo teórico de variáveis de regentes (orquestras e coros).

QUADRO 9 – MODELO TEÓRICO DE VARIÁVEIS DE REGENTES (ORQUESTRAS E COROS)

Dimensão	Variável	Autores
Comportamentais	3) Autodomínio; 4) Poder de argumentação; 6) Sentido de reconhecimento; 7) Comunicação + responsabilidade = entusiasmo; 8) Investimentos nas virtudes; 9) Saber agir; 10) Saber assumir responsabilidades; 13) Saber aprender com os coralistas; 14) Capacidade de assumir o comando e inspirar; 17) Promover colaboração e cooperação; 18) Carisma; 49) Respeito mútuo	Rocha (2004); Fucci Amato (2008); Fucci Amato (2010); Ejiden (2011); Biasutti (2012).
Contextuais	51) Maturidade ao lidar com questões sensíveis; 52) Harmonia; 53) Contraponto; 61) Audição e leitura; 62) Domínio de diferentes estilos musicais; 63) Ensaio; 64) Presença (pódio); 65) História da música; 69) Visão publicitária; 70) Conhecimento dos principais artistas solos, obras, e compositores contemporâneos	<i>League's Conducting Continuum Commite</i> (1997); Green (1997 apud Figueiredo, 2006); Literatura de regência (Fucci Amato, 2010)
Emocionais	71) Autoconfiança; 72) Autodireção (autocontrole); 73) Transparência; 74) Empatia; 75) Boa memória; 76) Interpretação; 77) Evocar a emoção dentro da música; 85) Paixão e comprometimento	<i>League's Conducting Continuum Commite</i> (1997); Fucci Amato (2008); Fucci Amato (2010)
Intelectuais	86) Talento; 87) Línguas; 93) Artes visuais; 94) Conceitos filosóficos (estéticos, psicológicos e sociológicos; 100) Ter profundo saber histórico-musicológico; 101) Conhecer aspectos anatômicos-fisiológicos do corpo e voz	<i>League's Conducting Continuum Commite</i> (1997); Rocha (2004); Literatura de regência (Fucci Amato, 2010)
Técnicas	104) Aptidão e desenvolvimento físico; 105) Desenvolvimento Intelectual; 106) Domínio de pelo menos um instrumento; 107) Conhecimento detalhado dos instrumentos de orquestra; 108) Análise musical; 109) Técnica no uso da batuta; 110) Gestos claros	<i>League's Conducting Continuum Commite</i> (1997); Ejiden (2011); Green (1997 apud Figueiredo, 2006)

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

3. MÉTODO DE PESQUISA

O método de pesquisa trata de um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que permitem alcançar os objetivos de forma válida e verdadeira, como forma de um caminho de ser seguido, por meio da detecção de erros e auxílio nas decisões do cientista (MARCONI; LAKATOS, 2010). Para Martins (2011), para que uma pesquisa possa ser classificada como científica ou acadêmica, ela deve avançar no conhecimento de uma área e, portanto, a escolha do método é uma decisão fundamental para a condução do processo de pesquisa. Este capítulo visa, assim, apresentar os procedimentos metodológicos da pesquisa contendo a estrutura, as etapas e o desenho da pesquisa.

Inicialmente, para alcançar os objetivos propostos, faz-se necessário classificar a pesquisa. A presente pesquisa pode ser classificada como empírico, uma vez que, conforme Turrioni e Mello (2012) foi baseada em observações e experiências. Quanto aos objetivos, são exploratórios - por envolverem o levantamento bibliográfico, análise de exemplo para a facilidade de compreensão (TURRIONI; MELLO, 2012) e entendimento de um fenômeno (SELLITZ *et al.*, 1967; GIL, 2006), e descritivos - uma vez que buscam estabelecer uma relação entre variáveis (TURRIONI; MELLO, 2012). A abordagem da pesquisa é qualitativa (TURRIONI; MELLO, 2012). Desta forma, como método qualitativo, foram realizados um duplo painel de especialistas, conforme recomendado por Cresswell e Clarck (2006), em que pode ser utilizado quando faz-se necessário uma discussão mais aprofundada a respeito de temas específicos. Assim, o primeiro foi realizado com regentes e o segundo junto a gestores de projetos. O detalhamento de cada fase da pesquisa é descrito na Figura 6, com uma síntese das etapas a serem percorridas.

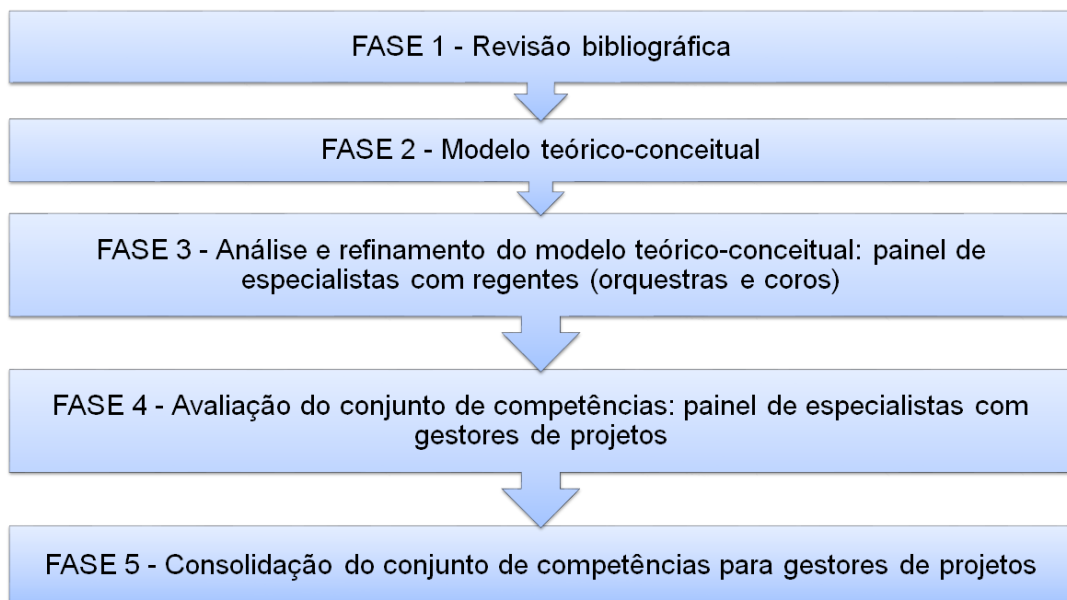


FIGURA 6 – FASES DA PESQUISA

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

Na sequência são descritas cada uma das fases da pesquisa.

3.1. FASE 1 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A primeira etapa de pesquisa é a revisão bibliográfica que, conforme Martins e Theófilo (2009), permite o conhecimento da teoria já existente. Segundo Fleury (2011), para produzir um resultado que tenha valor, é preciso partir da revisão bibliográfica. A abordagem utilizada foi a da revisão sistemática da literatura (RSL). A revisão sistemática da literatura (RSL) é um processo replicável, científico e transparente de revisão (TRANFIELD *et al.*, 2003).

3.1.1. PROTOCOLO DA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA (RSL)

A síntese da revisão da literatura pode ser realizada por meio de inúmeros processos (HART, 1998; NHS, 2001; PAWSON *et al.*, 2005, 2005; TRANFIELD; DENYER; SMART, 2003; TURRIONI; MELLO, 2012). Este

trabalho utilizou o protocolo conforme o Quadro 9, formulado em 10 passos divididos em três etapas.

QUADRO 10 - ESTÁGIOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Estágio I - Planejamento da revisão	0) Identificação das necessidades de revisão
	1) Preparação da proposta de revisão
	2) Desenvolvimento do protocolo de revisão
Estágio II - Condução da revisão	3) Identificação da pesquisa
	4) Seleção de estudos
	5) Avaliação da qualidade dos estudos
	6) Extração dos dados e monitorização do progresso
	7) Síntese dos dados
Estágio III - Apresentação do relatório e divulgação	8) Relatório e recomendações
	9) Transferindo evidências para a prática

FONTE: ADAPTADO DE NHS CENTRE FOR REVIEWS AND DISSEMINATION (2001)

O primeiro passo, identificação das necessidades de revisão, considerou a questão-problema de pesquisa: Quais competências de regentes (orquestras e coros) podem ser adicionadas aos modelos de competências de gestão de projetos?

De posse da questão de pesquisa, a revisão foi subdividida em 8 ítems (passo 2: preparação da proposta de revisão): 1) Os conceitos de competências; 2) Competências de gestores de projetos; 3) Modelos tradicionais de competências de gestores de projetos; 4) Modelos emergentes de competências de gestores de projetos; 5) Competências de regentes de orquestras e coros; 6) Modelos de competências de regentes de orquestras e coros; 7) Síntese da literatura e 8) Modelo de competências com foco no alinhamento.

Após o delineamento das etapas da revisão, a identificação da pesquisa (passo 3) subdividiu o estudo em dois cenários. No primeiro, realizou-se uma pesquisa

bibliográfica (varredura horizontal), a fim de enxergar a lacuna a ser preenchida dentro da literatura a respeito do tema estudado e foram pesquisados artigos científicos, livros, estudos e trabalhos acadêmicos (MIGUEL *et al.*, 2012).

Em seguida (corresponde aos itens 4 ao 6 da revisão), foram realizados estudos mais focados por meio de RSL, utilizando bibliometria e análise de conteúdo, correspondendo ao segundo cenário, ou seja, varredura vertical da literatura (Miguel *et al.*, 2012). O objetivo foi encontrar modelos novos de competências de gestores de projetos, entender o contexto de orquestras/maestros e trazer modelos de competências de gestores de sinfônicas.

Por fim, conforme o passo7, foi feita uma síntese da literatura, contendo uma análise cruzada dos modelos estudados e Quadros síntese de cada um dos modelos. Com relação aos passos 8 e 9, foi elaborado o modelo-teórico conceitual da pesquisa (conjunto de competências), ou seja, por meio da delimitação das dimensões trabalhadas, bem como suas respectivas variáveis.

3.1.2. BIBLIOMETRIA: MODELOS EMERGENTES DE COMPETÊNCIAS EM GERENCIAMENTO DE PROJETOS

A bibliometria é um método quantitativo e estatístico cuja característica é medir os índices de produção científica (FONSECA, 1986) e permite apontar direções de publicações (MOED, 2002). Além disso, para o mapeamento bibliométrico, foram consideradas as três leis da técnica: 1) Lei de Lotka (1926): uma larga proporção da literatura advém de um conjunto reduzido de autores; 2) Lei de Bradford (1834): a partir da disposição de um conjunto de periódicos decrescentemente (em ordem de produtividade, a respeito de um tema em particular), revela números de devoção ao tema (também chamada de lei da dispersão) e 3) Lei de Zipf (1946): um conjunto reduzido de palavras possui elevada frequência (ARAÚJO, 2006). Serão apresentados, a seguir, os procedimentos bibliométricos utilizados.

3.1.3. PROTOCOLO DE BUSCA

Para competências de gestores de projetos, a busca das publicações utilizou a base *ISI Web of Science*, uma vez que permite uma amostra abrangente (já que contém artigos provenientes de outras bases), é compatível com o *software* bibliométrico utilizado (*VosViewer*) e apura o índice JCR (*Journal Citation Report–ranking* de publicações) (MORIOKA; CARVALHO, 2016). Foi utilizada, ainda, a *Scopus*, por ser muito bem recomendada dentro do meio acadêmico e apurar o índice SCIMago (*ranking* de publicação).

Foram consideradas publicações no período de 1996 a dezembro de 2016 (somente artigos) e utilizou-se as seguintes expressões: (“project management” OR “project manager”) AND (competencies OR skills). Para a seleção dos artigos foram considerados os títulos, resumo e palavras-chave (MACHADO; MARTENS, 2015; MARTENS; BRONES; CARVALHO, 2013) e como critério de inclusão foram selecionados apenas artigos que contivessem modelos de competências para gestores de projetos. Na *Web of Science* foram encontrados 510 artigos e selecionados 82. Na *Scopus* encontrou-se 1017 artigos e foram selecionados 92.

Em dezembro de 2017, para atualização da amostra, a mesma expressão foi inserida na base *Web of Science*, considerando as mesmas restrições, considerando o período de 01/01/2017 a 06/12/2017. A busca resultou em 74 artigos, tendo sido selecionados cinco trabalhos: Pinto, Patanakul e Pinto (2017), Mainga (2017), Gray e Ulbrich (2017), Engelbrecht, Johnston e Hooper (2017) e Blixt e Kirrtopoulos (2017). Considerando o a relevância acadêmica do *Internacional Journal of Project Management*, foram integrados os trabalhos provenientes desta revista para a amostra de estudo: Engelbrecht, Johnston e Hooper (2017) e Pinto, Patanakul e Pinto (2017). No caso dos demais trabalhos, foi analisado se haviam competências já representadas que pudessem conflitar com o rol de competências deste trabalho, e não houve competências já mencionadas a serem excluídas.

Em fevereiro de 2017, para o eixo competências de condutores de orquestras, a busca considerou, inicialmente, a combinação das palavras-chave: *conductor*

AND (*competencies OR skills*). Na base *Web of Science*, tendo sido inserido o filtro *music*, foram encontrados 16 trabalhos. Foi selecionado 1 artigo: Biasutti (2012). A mesma combinação de busca foi inserida na *Scopus* e também foi inserido o filtro com *music*. Assim, foram encontrados 83 trabalhos e nenhum foi selecionado. Em seguida, considerando a baixa amostragem até então, a expressão foi inserida no *google* (também com tradução para português), para uma busca ampla de resultados, tendo sido possível adicionar os demais trabalhos do referencial teórico. Foram realizadas novas buscas, da mesma forma, considerado o ano de 2017 (01/01/2017 a 06/12/2017) e não foram encontrados trabalhos adicionais. A Figura 7 apresenta uma síntese do fluxo de busca e seleção.

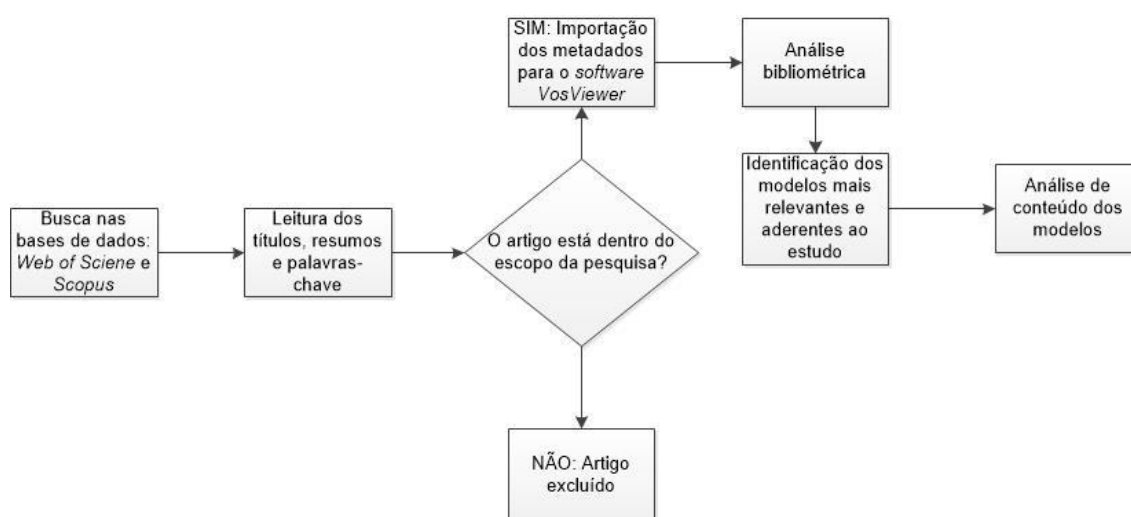


FIGURA 7 – FLUXO DE BUSCA E SELEÇÃO

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

3.1.4. ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DOS DADOS

Inicialmente, foram analisados o número de publicações por ano, para delinear a curva de tendência da literatura a respeito do tema. Em seguida, foram analisados os *journals* das publicações, apontando, respectivamente, os índices JCR (*Journal Citation Report*) no caso da *ISI Web of Science* e SJR (*SCIMago Journal Ranking*) para a *Scopus*. Foram também plotados os gráficos de origem geográfica e afiliação.

Posteriormente foram construídas as redes de citação e co-citação. Para análise de citação, os artigos foram listados em ordem decrescente de fator de impacto e, então, foi realizada uma análise com base em Pareto. Os artigos mais representativos (com o maior número de citações) foram escolhidos para a análise de conteúdo (TAKEY; CARVALHO, 2016). A análise baseada em Pareto desconsiderou os artigos mais recentes, já que a análise de citação apresenta claramente um viés temporal, em que os artigos mais antigos tendem a ser naturalmente os mais citados (MORIOKA; CARVALHO, 2016). A partir da análise de co-citação é possível identificar, ao longo do tempo, os principais autores utilizando como *proxy* o impacto dentro da comunidade acadêmica (DIODATO, 1994; NELLY, 2005). Por meio da análise de co-citação foi possível ampliar a amostra, a partir das referências desta amostra inicial (bola de neve), compreendendo assim 94 referências (MORIOKA; CARVALHO, 2016).

A construção das redes foi realizada com o *software VosViewer*, que foi utilizado por possibilitar a construção de *distance-based-maps*, em que a distância entre dois itens reflete uma relação forte entre eles (ECK; WALTMAN, 2009). Os resultados da bibliometria estão do Apêndice B.

3.2. FASE 2 - MODELO TEÓRICO CONCEITUAL

A segunda etapa trata da consolidação do modelo teórico conceitual. Conforme Fleury (2011), não há nenhum demérito em apoiar-se em modelos utilizados por outros autores. A partir da análise de outros modelos, assinala a importância de se prestar atenção aos métodos de pesquisa utilizados pelos outros autores, uma vez que este processo pode apontar para o método a ser escolhido (FLEURY, 2011).

Na montagem do modelo teórico conceitual, foi utilizado análise de conteúdo, uma vez que esta técnica envolve o aprofundamento no conteúdo manifesto do texto (estatística textual) e também a análise do conteúdo latente (DURIAU *et al.*, 2007) e é baseada nos conceitos chave retirados dos autores (WEBSTER; WATSON, 2002). Para a operacionalização da análise de conteúdo foram

consideradas três etapas (BARDIN, 2010): 1) definição do universo da amostra, isto é, a escolha dos documentos; 2) codificação e 3) análise e interpretação dos resultados.

Na etapa 1 (para o eixo competências em gestão de projetos), além dos modelos tradicionais, foram selecionados os artigos com modelos emergentes, conforme apresentado no capítulo 4. Para o eixo competências de gestores de orquestras, considerando a baixa amostragem inicial e conseqüente incoerência no uso de técnicas bibliométricas, foram selecionados todos os trabalhos encontrados.

Na etapa 2 foram consideradas dimensões dos modelos IPMA (2016), APM (2008), Müller e Turner (2010) e El-Sabaa (2001), para a montagem do mapa conceitual, conforme descrito no item 2.7. Posteriormente, a codificação foi feita a partir da extração das variáveis (competências) de todos os modelos analisados.

Finalmente, na etapa 3 (de posse das dimensões e competências) todas as competências de gestão de projetos (tradicionais e emergentes) foram somadas aos modelos de competências de gestores de orquestras, e foram sendo compiladas de forma a compor o Quadro conceitual. Para o agrupamento de variáveis similares utilizou-se diagrama de afinidade (SHIBA; GRAHAM; WALDEN, 1997). Analisou-se, então, quais são as novas variáveis não presentes nos modelos de competências de gestores de projetos. O modelo teórico-conceitual está representado no Quadro 9.

3.3. FASE 3 - ANÁLISE E REFINAMENTO DO MODELO TEÓRICO-CONCEITUAL: PAINEL DE ESPECIALISTAS COM REGENTES (ORQUESTRAS E COROS)

O instrumento de pesquisa, a priori, foi colocado para validação do conteúdo, destinado a verificar a adequação das questões relativas à teoria, sendo recomendado que o processo seja feito por especialistas (NETEMEYER; BEARDEN; SHARMA, 2003). Esta pesquisa, buscando analisar as competências de gestores de sinfônicas presentes na literatura e identificar

novas, realizou uma série de entrevistas semi-estruturadas. Trata-se, portanto, de teste e refinamento da teoria (VOSS *et al.*, 2002).

Entrevistas, conforme Bryman (1989), permitem explorar assuntos não diretamente observáveis ou de mensuração questionável. Como critério para estabelecer o número de entrevistas foi considerada a regra da exaustividade, em que o número de entrevistados depende até o ponto em que não haja mais respostas novas (BOYD; WESTFALL, 1987). Chegou-se, assim, a um conjunto de 5 entrevistas.

Além disso, a amostra será por acessibilidade e conveniência (GIL, 2006). Quanto à seleção dos regentes a serem entrevistados, houve um esforço para selecionar os que possuem grande conhecimento sobre o assunto e possam exprimir suas ideias (BOYD; WESTFALL, 1987). Assim, serão realizadas as seguintes entrevistas com especialistas caracterizados (todos em instituições brasileiras), conforme o Quadro 11.

QUADRO 11 – CARACTERIZAÇÃO DOS REGENTES

Entrevistados	Tipo de trabalho	Entrevistados	Entidade	Tempo
Ent_A	Orquestra Sinfônica	Regente titular	Pública	49'54"
Ent_B	Banda Sinfônica	Regente	Pública	60'23"
Ent_C	Orquestra Sinfônica Universitária	Regente titular	Pública	71'40"
Ent_D	Orquestra e Coro (didáticos de uma Fundação Industrial)	Regente Titular	Privada	60'24"
Ent_E	Coral Universitário	Regente titular	Privada	82'36"

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

Para o mapeamento das entrevistas foram utilizadas as seguintes restrições conforme Turrioni e Mello (2012): 1) Entrevistas pré-agendadas; 2) Gravadas em áudio e 3) Transcritas (trechos fundamentais, em função do longo tempo das entrevistas).

Optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas (apêndice A) cuja característica é permitir ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, porém, com ponderação do entrevistado para não haver desvio do assunto

original (GIL, 1999), pautadas pela existência de questões de estudo (YIN, 2005). As entrevistas serão em profundidade, permitindo maior interação com perguntas que surgem naturalmente sem a previsão de formas ou respostas (GODOI; MATTOS, 2006). Para a elaboração da entrevista semiestruturada, serão tomados alguns cuidados: 1) contextualizar o entrevistado, para que ele entenda do que se trata e qual o objetivo; 2) garantir o anonimato; 4) não influenciar nas respostas, colocar-se em uma postura de ouvinte e 5) procurar manter o ambiente amigável e estimulador (RICHARDSON, 1999). Além disso, o texto foi formado por dois blocos: caracterização dos respondentes da pesquisa e questões abertas.

Para o tratamento dos dados, será utilizado análise de conteúdo, uma vez que esta metodologia permite captar um saber que está por de trás de uma superfície textual (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005). Assim, dentro dos critérios tratados por Bardin (2009) na análise de conteúdo, o semântico pode ser empregado para a aglutinação de fragmentos de um texto ao redor de uma categoria temática pré-definida, assim como a classificação do conteúdo em função do objetivo da pesquisa (CHIZZOTTI, 2006). Portanto, de posse dos áudios em formato de texto, houve uma codificação das competências dentro das dimensões trabalhadas: comportamental, técnica, contextual, intelectual e emocional, para a validação e refinamento do modelo teórico-conceitual da pesquisa, presente no item 2.7. Conforme as etapas de Bardin (2009), foram realizadas três fases: 1) Pré-análise: caracterização das organizações e dos entrevistados; 2) Descrição analítica: análise das entrevistas e discussão das principais competências encontradas; 3) interpretação referencial: análise, refinamento e discussão do modelo teórico conceitual com todas as competências decifradas em áudio (Quadro 13). Foram considerados, ainda, os critérios da TFD (Teoria Fundamentada em Dados), apresentada com maior profundidade na fase 4.

3.4. FASE 4 – AVALIAÇÃO DO CONJUNTO DE COMPETÊNCIAS: PAINEL DE ESPECIALISTAS COM GESTORES DE PROJETOS

Esta fase busca validar qualitativamente o modelo da fase 3. Este tipo de abordagem tem ênfase sobre as qualidades e seus significados, bem como as limitações de situações que influenciam a investigação (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Neste sentido, quando se trata de validação, é preciso o entendimento da representação da realidade, a partir da interpretação abstrata. Assim, trata-se de uma interpretação de dados brutos e, também, ajuste do esquema teórico elaborado. Dentre as várias formas possíveis para a validação de um modelo teórico, uma delas é contar a experiência configurada (teoria) aos informantes e pedir que eles leiam e comentem como parece de ajustar aos seus casos particulares (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Para a avaliação do modelo (conjunto de competências de regentes) refinado da fase 3, foi adotada a estratégia proposta de TFD, em que o referencial metodológico assegura os significados das palavras e ações dos participantes, a partir de sua experiência e não aplicação (LASCH *et al.*, 2010). A TFD é um método indutivo-dedutivo, em que é possível compreender as experiências e interação de pessoas em um contexto específico (CHARMAZ, 2009; CRESWELL, 2014).

Para a análise foram considerados 3 critérios: 1) ajuste: verificação se uma determinada teoria é fiel a uma realidade cotidiana ou se deve haver ajuste; 2) compreensão: ao representar a realidade, deve fazer sentido junto às pessoas estudadas e, também, ao pesquisador; 3) generalização teórica: a teoria precisa ser abstrata o suficiente para ser aplicável a uma grande variedade de contextos e 4) controle: as hipóteses das relações devem seguir ações futuras (MCMILLAN, 2009).

Assim, os sujeitos ou entrevistados (gerentes de projetos) – conforme o Quadro 12 - foram expostos a uma entrevista semi-estruturada composta por dois blocos: 1) caracterização do respondente e da organização; 2) avaliação das variáveis: em que, na análise foram utilizados os critérios da TFD. Foram considerados os mesmos critérios da fase 3, isto é, regra da exaustividade

(BOYD; WESTFALL, 1987) e os cuidados sugeridos por Richardson (1999). Assim, foram realizadas as entrevistas com os seguintes respondentes: 6 entrevistas com gestores de projetos (todas em instituições brasileiras).

QUADRO 12 – CARACTERIZAÇÃO DOS GESTORES DE PROJETOS

Entrevistados	Setor	Tempo
Ent_F	Indústria Química	58'31"
Ent_G	Indústria (Alcool e Energia)	Respondido por escrito
Ent_H	Indústria (cosméticos)	51'25"
Ent_I	Indústria (linha branca)	37'36"
Ent_J	Indústria (equipamentos industriais)	50'58"
Ent_K	TI	42'10"

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

O processo seguiu, para a operacionalização, as três etapas de Bardin (2009): 1) Pré-análise: caracterização das organizações e dos entrevistados; 2) Descrição analítica: análise das entrevistas; 3) interpretação referencial: análise, refinamento e discussão do modelo teórico conceitual da fase 3. Nesta fase, de posse dos trechos principais transcritos, foram extraídos núcleos de sentido (BARDIN, 2009) e foram estabelecidos os níveis ou núcleos (a partir dos conceitos da TFD): 1) variáveis aceitas; 2) variáveis ajustadas; 3) variáveis excluídas. No caso das variáveis excluídas, no final, foram revisadas as competências em comparação aos modelos tradicionais e emergentes para gestores de projetos, para além da análise das entrevistas. Os resultados estão no Quadro 17.

3.5. FASE 5 - CONSOLIDAÇÃO DO CONJUNTO DE COMPETÊNCIAS PARA GESTORES DE PROJETOS

A última fase da pesquisa envolve a consolidação dos objetivos propostos inicialmente e, para isso, é necessário um retorno ao domínio teórico da

investigação de forma a verificar suas relações com os dados observados (CAUCHICK e LEE HO, 2011). A triangulação é a comparação de dados que foram coletados por abordagens distintas, pela adoção de diferentes métodos para a análise de uma única questão-problema (GODOY, 2005; HAYATI; KARAMI; SLEE, 2006; PATTON, 2002). A partir da modelo teórico da pesquisa (Quadro 17) e usando a técnica de triangulação de dados, este caminho é seguro para a validação da pesquisa, garantindo rigor, riqueza e complexidade ao estudo. Além disso, é a visão múltipla de diferentes realidades (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Conforme Patton (2002), existem quatro tipos de triangulação: 1) das fontes de dados (triangulação de dados); 2) entre os diferentes avaliadores (triangulação do investigador); 3) de perspectiva para o mesmo conjunto de dados (triangulação da teoria) e 4) dos métodos (triangulação metodológica). A fim de corroborar para o entendimento do fenômeno, esta pesquisa fará uso do primeiro tipo: triangulação de dados.

A partir da triangulação dos dados, problemas potenciais da validade dos constructos são abordados, a partir de múltiplas fontes de evidências. Neste sentido, torna a resposta a questão de pesquisa mais convincente e com maior acuracidade, a partir de diferentes fontes de informação (YIN, 2010). Assim, serão buscadas convergências de evidências para o fato exposto na questão-problema de pesquisa: Quais competências de regentes (orquestras e coros) podem ser adicionadas aos modelos de competências de gestão de projetos? Considerando o fato em que a proposição de pesquisa foi confirmada (69 competências foram adicionadas aos modelos de competências para gestores de projetos), serão comparadas as fontes de evidências: RSL, painel de especialistas com regentes e painel de especialistas com gestores de projetos. Conforme Yin (2010), trata-se do desenvolvimento de linhas de convergência.

Para a operacionalização e tratamento dos dados serão seguidas três etapas, conforme Gomes, Souza, Manyo, Malaquis e Silva (2010): 1) leitura aprofundada do material selecionado: para alcançar visão sistêmica, pela

busca de aspectos comuns e divergentes; 2) investigação ancorada no diálogo com autores: interconexão com os autores; e 3) macro análise: ir além das informações coletadas, traduzindo as informações em conhecimento.

Na primeira etapa, buscou-se identificar os aspectos comuns e divergentes a partir da comparação das tendências da literatura. Na segunda fase, comparou-se estes resultados com o modelo teórico de pesquisa apresentado, dialogando com os outros da RSL. Por fim, na terceira fase, foram criados eixos de convergência do modelo (conjunto de competências) da pesquisa, a partir de sentidos em comum encontrados e, por fim, formou-se o conjunto de competências para gestores de projeto (Quadro 19).

4. RESULTADOS DO DUPLO PAINEL COM ESPECIALISTAS

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa qualitativa, por meio dos painéis realizados com especialistas (fases 3 e 4) e as discussões com triangulação dos dados (fase 5).

4.1. PAINEL DE ESPECIALISTAS COM REGENTES (ORQUESTRAS E COROS)

Serão apresentados, na sequência, os resultados do painel com gestores de orquestras (regentes e corais), envolvendo cinco entrevistados.

4.1.1. PRÉ-ANÁLISE: CARACTERIZAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES E DOS ENTREVISTADOS

O especialista Ent_A é uma regente em residência estrangeira de uma organização sinfônica de excelência, a nível internacional. Acumula, assim, as funções de regente titular do coro profissional da organização, regente assistente da orquestra (neste caso, é responsável por preparar todos os programas, ajudar nos ensaios, reger alguns dos concertos anuais e assumir o comando da regência no caso de cancelamento da participação de algum regente) e professora da academia de música da fundação (responsável pelos alunos da classe de regência).

Possui formação em graduação e pós-graduação (mestrado) em regência, com passagem pela aclamada *Royal Academy of Music* de Londres. Regularmente, é convidada para reger concertos em diversos países como regente convidada. Segundo a entrevista, esta orquestra possui uma característica sonora muito particular e único, com músicos extraordinários e de alto nível de *performance*.

Esta orquestra, estruturalmente, é composta por três cargos principais de diretoria (todos eles subordinados ao conselho deliberativo): administrativa, musical e artística. Abaixo destes três eixos, existem inúmeros cargos: jurídico, coordenação artística, financeiro, gestão de operações, gestão de projetos, centro de documentação musical, entre outros. O corpo orquestral, composto por mais de 100 músicos (muitos deles de nacionalidade estrangeira), é formado por uma orquestra sinfônica clássica e o repertório é composto,

basicamente, por música de compositores consagrados (Haydn, Mozart, Benjamin Britten, Bruckner, Bach etc.) e encomendas para compositores contemporâneos de grande destaque nacional e internacional. Frequentemente a orquestra toca em diversos lugares pelo Brasil e, também, nas melhores salas de concerto do mundo.

A fundação oferece, ainda, gratuitamente *masterclasses* com músicos, regentes e compositores renomados. Historicamente, é uma orquestra com mais de 60 anos e, por volta do ano de 1997, houve uma revitalização transformando-a em umas das principais orquestras do mundo, contando ainda com uma sala de concertos extraordinária e comparável a salas internacionais como a *Boston Symphony Hall* (Boston – Estados Unidos), *Berlin Philharmonie* (Berlim – Alemanha), *Philharmonie de Paris* (Paris – França) e *Bridgewater Hall* (Londres – Inglaterra). Financeiramente, ela é patrocinada pela iniciativa privada e, também, pelo poder público a partir de uma PPP (parceria público-privada), constituindo um novo padrão de gestão de orquestras profissionais.

O especialista Ent_B trabalha, basicamente, em dois grupos distintos, além de convites para reger orquestras como convidado e participação em festivais de música. No primeiro, uma banda sinfônica, é regente titular e diretor artístico. Este grupo é patrocinado pela prefeitura local (subordinado à secretaria de cultura local) e as apresentações geralmente são gratuitas. É um conjunto de aproximadamente 70 músicos, com divisão de naipes de sopros (madeiras e metais), percussão e contrabaixos acústicos. Além disso, na parte da equipe técnica (administrada pelo Ent_B), conta com três montadores, um inspetor chefe, um produtor, um administrador e um arquivista. Há, ainda, um regente assistente e um coordenador artístico.

Sua responsabilidade é totalmente voltada para a gestão artística, como definição de repertório, regência, convite de solistas, entre outras atividades. No segundo grupo, uma orquestra sinfônica vinculada a uma universidade de música, em que os membros (instrumentistas) são os próprios alunos que, aproximadamente metade deles, recebe bolsas de estudo de 20, 30 ou 50%.

Esta orquestra, como parte de seu projeto de pesquisador da universidade onde também é professor, é formada por laboratórios orquestrais, formada pelos naipes da orquestra clássica: cordas, madeiras, metais e percussão. Os alunos de regência e composição fazem o papel de produtores e arquivistas. Neste caso, em particular, o direcionamento de repertório possui caráter mais didático e educativo, sempre com viés artístico.

Sua atuação é, particularmente, diferenciada uma vez que é regente e compositor. Sua formação, acadêmica, é em composição musical com mestrado em comunicação e semiótica. O aprendizado de regência se deu pelo processo prático e com professores particulares. Atualmente, é titular em ambas as cadeiras dentro da universidade: composição e regência. Conforme a entrevista, esta dupla função, embora não usual sobretudo a partir da música do século XX, traz benefícios para o fazer de regente, isto é, a formação em escritura musical permite maior entendimento e audição da forma como as peças devem soar. Entretanto, ao reger suas próprias peças (influenciadas pelos expressionistas Segunda Escola de Viena, sobretudo Arnold Schoenberg, Alban Berg e Anton Webern, pelos impressionistas principalmente os franceses Ravel e Debussy, e em alguma medida pelas tendências da música do século XX como o cubismo e polirritmo de Stravinski), procura separar os papéis funcionais. Como já acumula duas funções, não está entre as suas responsabilidades a gestão administrativa (o que ocorre no caso de boa parte dos regentes). Em função das necessidades de redução de custo, defende que há uma tendência no mercado musical pela contratação de profissional com múltiplas competências e funções.

Em ambos os grupos, por sua atuação como professor e pesquisador universitário, sua função de maestro se mistura com a função de orientador pedagógico. Neste sentido, defende que o maestro deve ser sempre um tutor e que, neste sentido, há grande benefício nesta relação com os membros do grupo.

A organização em que atua a especialista Ent_C é uma orquestra universitária (sua mantenedora), tendo como papel servir de laboratório para pesquisas de criação musical e *performance* instrumental de música contemporânea. Sua regente titular é formada em composição, com mestrado e doutorado em regência. Além de sua formação como maestrina, também é regente coral e organista. As apresentações costumam ser gratuitas ou a preços simbólicos. Os recursos são da própria universidade e, por enquanto, não há recursos privados por meio de uma associação e utilizando incentivos fiscais, a exemplo da Lei Rouanet.

O papel da entrevistada é como regente, co-diretora artística e, também, responsável pela produção (logística, convite para músicos solistas...). Quanto à função administrativa, outras pessoas estão encarregadas, com referência, por exemplo, ao RH, financeiro, entre outras atividades administrativas. Neste último caso, é responsável pela programação anual da orquestra, porém prescinde da aprovação dos projetos conforme as necessidades do centro acadêmico. Nos últimos anos vem realizando um fórum anual de Gestão Orquestral (oferecido gratuitamente para o grande público) e que conta com diretores, gestores e regentes de instituições sinfônicas, além de profissionais de produção e difusão cultural.

A particularidade desta orquestra é que ela, apesar de ser um grupo profissional, deve atender as necessidades acadêmicas, mas também deve atender a comunidade. Entre as necessidades acadêmicas estão projetos com alunos da universidade, no âmbito de alunos de regência, composição e instrumento. Recentemente foi feito um trabalho junto à classe de orquestração e, também, com os alunos de regência, a nível de graduação e pós-graduação. Anualmente, por exemplo, é realizado um projeto de ópera junto aos estudantes de canto da própria universidade. Em grande medida, este processo viabiliza algumas produções, em virtude das limitações orçamentárias atuais da instituição.

A orquestra, estruturalmente, é pequena (por volta de 60 pessoas), tanto do ponto de vista da produção musical, quanto da formação orquestral. É uma orquestra clássica contando com cordas, madeiras, metais e percussão. O repertório é composto por músicas de concerto (por exemplo, Mozart, Bach, Beethoven...) e música popular (por exemplo, rock, MPB...). Ocorrem ensaios todos os dias da semana e o regime de trabalho (CLT ou CLE) não é exclusivo.

Entre os trabalhos mais relevantes do grupo estão as encomendas de obras inéditas para compositores contemporâneos vivos. Dentro deste processo, esses compositores têm a rara oportunidade de participar dos ensaios para informar sobre a sonoridade pretendida na obra, e ainda realizar ajustes necessários, por exemplo, de orquestração, instrumentação e articulação. Neste sentido, é uma experiência que permite ao compositor apresentar com maior precisão suas ideias musicais. Além do trabalho como regente titular desta orquestra, a Ent_C é frequentemente convidada para reger outras orquestras, tanto nacionais como internacionais.

O especialista Ent_D faz parte de uma oficina cultural cuja proposta é a formação musical de instrumentistas para orquestras sinfônicas, contando assim com diversos instrumentos sinfônicos, tais como: violino, violas, violoncelos, contrabaixos, flautas, clarinetes e trompetes. Este projeto é mantido por meio de uma Fundação Industrial, através de incentivos fiscais da Lei Rouanet.

O projeto faz parte de um conjunto de atividades mantidas pela Fundação Industrial, que conta com escola para crianças e outras diversas atividades culturais. O projeto já beneficiou mais de 600 pessoas, recebe alunos a partir de 12 anos e é totalmente gratuito. Além disso, conta com o apoio do Ministério da Cultura e da Secretaria de Cultura da cidade.

O papel do Ent_D foi, inicialmente, criar o projeto, cujas diretrizes são substancialmente diferentes do ensino tradicional. Neste sentido, o ensino tradicional é baseado no professor-técnico e em aulas de teoria. Este projeto, em sua medida, trabalha a partir do maestro-tutor (Ent_D) e num ensino

baseado na filosofia de que o aluno sabe mais ensina quem sabe menos. Assim, o Ent_D é o coordenador pedagógico do projeto e responsável técnico. Neste sentido, além da transmissão pedagógica, cria os arranjos e orquestração e rege o grupo quando formam a orquestra de aprendizagem.

Os alunos, portanto, têm a oportunidade de apresentar instrumentos musicais, teoria e compreensão do ambiente orquestral. As aulas-ensaio ocorrem durante dois dias na semana, em períodos de 3 horas e os alunos são incentivados a estudar música diariamente. Ao final do ano, tradicionalmente, é formada uma orquestra que se apresenta publicamente.

O Ent_E trabalha dentro de uma universidade particular, em que atua junto a cinco corais: 2 coros universitários, 2 coros voltados para a terceira idade e 1 para funcionários (ainda em formação). O trabalho mais intenso e a maior parte das apresentações são realizados pelos coros universitários. Todos eles são abertos para a participação da comunidade. Apenas alguns alunos do coral universitário sabem ler partitura.

As atividades musicais fazem parte do NUC (Núcleo Universitário de Cultura), que abrange três atividades: os corais, o teatro universitário e o salão de humor. Há, ainda, um centro cultural vinculado em que são realizadas atividades em parceria. No caso dos corais universitários e do teatro universitário, a universidade oferece bolsas de estudos para alunos de graduação no valor de até 25%. As indicações para bolsa ocorrem após 6 meses de atuação junto ao grupo.

O repertório de ambos os coros é igual e, em geral, às apresentações são realizadas em conjunto. Em função das agendas dos ensaios, há uma defasagem da quantidade de ensaios. Eventualmente, são realizados ensaios extras. Os coralistas têm algumas responsabilidades: 1) não podem faltar em apresentações e 2) podem faltar até 4 vezes por semestre, que devem ser justificadas (em alguns casos, há abono de falta por saúde ou atestado de trabalho).

O especialista Ent_E trabalha como regente coral há um ano e meio. O trabalho como titular à frente de um coro começou nestes grupos. Sua formação é em licenciatura, regência coral e canto lírico. Os coros se apresentam, geralmente, na própria universidade, atendendo as demandas de eventos acadêmicos. Além disso, participa de eventos externos, geralmente em festivais de corais da região em que atua, com participação anual cativa. A Ent_E é responsável pelas funções administrativa, regencial e administrativa.

4.1.2. DESCRIÇÃO ANALÍTICA: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

No caso das **competências comportamentais**, inicialmente o especialista Ent_A afirma que é preciso ter a **competência em si**, no sentido de **saber o que está fazendo**, posição também defendida pelo Ent_B. Além disso, é preciso **focar na finalidade**, no caso a execução musical em nível de excelência, em termos de sonoridade, conjunto, afinação e entregar para o público uma “viagem” com sentido musical e artístico”. Ao trabalhar com pessoas, é preciso que sejam olhados objetivos e **todos devem caminhar na mesma direção**. Neste sentido, o regente “...passa a ser um líder”. Deve haver uma dinâmica respeitosa e **abertura para ajudar os membros da equipe**, no caso os músicos (Ent_A). Assim, é preciso **domínio sobre a retórica**, uma vez que “ou seja, você não pode dar aula de algo que você não conhece “. Por se tratar de orquestra de alunos, é preciso **transformar a linguagem técnica em acessível**. Para manter animado, faz uso da **musicoterapia** que “prevê que você possa animar o pessoal através de músicas e exercícios”. Em função de serem alunos e existir uma série de dificuldades envolvidas, há a prática recorrente de **pedir feedback da parte prática e teórica** (Ent_D).

A abertura, no sentido de **flexibilidade**, deve ocorrer pois o regente deve estar “...apto para escutar os músicos, ou seja, ele é o primeiro ouvinte antes do público”. É necessária, ainda, grande **motivação para preparação muito prévia de todas as atividades**. Além disso, por ser regente e professora, precisa **alimentar o entusiasmo e a curiosidade** (Ent_A). Para que os alunos/músicos estejam tranquilos devem ser realizadas, ainda, **atividades**

anti-stress “...desde a hipnose musical, com a própria musicoterapia, pois a ansiedade acontece em qualquer situação quando o ser humano está inseguro”. Além disso, procura sempre transmitir segurança aos músicos. Além disso, para que toda dinâmica seja possível nas aulas-ensaio é fundamental ser **criativo**, ter **desenvoltura**, **capacidade de chamar a atenção do músico** para que ele se interesse pelo que está sendo ensaiado e/ou estudado e realizar conversas individuais, quando necessário (Ent_D).

Quando no grupo alguém está desmotivado, a Ent_A afirma que ela procura **comunicar música, falar mais de música**. Neste sentido, é preciso, **ao entrar no trabalho (no caso nos ensaios e apresentações), desligar-se do ambiente pessoal e entrar na sintonia musical**. É preciso, ainda, **cuidar das pessoas, a partir de uma relação humana**. No caso de obras altamente complexas e difíceis, é necessário manter a **paciência**. Quando há alguma passagem musical que não está saindo, é preciso ter a **capacidade de entender o motivo e oferecer rapidamente uma solução**, inclusive por que faz parte de sua responsabilidade e, também, porque “...tempo é dinheiro”. Neste ponto, é importante **manter a cabeça fria e agir pragmaticamente**. É preciso, ainda, o exercício da fantasia musical, ou seja, **capacidade de imaginar o som antes que ele de fato apareça** e, num segundo momento, **persistir até que a concepção mental ocorra satisfatoriamente** (Ent_A). Para manter o equilíbrio, é necessário ser “**diplomático**, mas saber o tipo de caráter que você quer ter, eu quero sempre ser firme, positivo e com bom humor” (Ent_C).

No caso do relacionamento com o compositor (quando ele é vivo), é fundamental **compartilhar o entusiasmo**. Porém, **enquanto a obra não está pronta, é importante que ele (o mentor, compositor) não acompanhe os ensaios, para não gerar ansiedade no compositor**, pois ele de uma maneira geral quer tudo 100% perfeito logo nas primeiras leituras da peça. (Ent_A). Junto aos compositores, é preciso ser **sincero**, em funções dos inúmeros detalhes envolvidos (Ent_C). Com relação ao processo de ensaios, é necessário **gerir muito bem o tempo**, para “...aproveitar ao máximo o tempo

disponível” (Ent_A). Para isso, é relevante prever os problemas, antecipadamente, tendo uma visão holística de todo o processo: da produção ao concerto musical. (Ent_C).

Assim, é importante também compreender que **o papel do regente não é reger instrumentos, e sim, pessoas**, isto é, é preciso ir trabalhar com uma **energia positiva e aberta**. Neste sentido, deve-se **estimular a auto-estima dos músicos** e, ao mesmo tempo, **entender os limites de cada ponto e adequar o repertório para tal**. Isso significa que não adianta almejar a perfeição absoluta, pois isso, conforme o Ent_B, não existe. Citou também paciência, respeito e entendimento do crescimento do ser humano enquanto profissional (Ent_B). Entretanto deve haver **firmeza**, pois o regente deve ser um líder, mas com flexibilidade. Além disso, é preciso o olhar para as pessoas, sempre com empatia, portanto. Para o ajuste e desenvolvimento eficiente e eficaz, **o ensaio de naipe é uma prática importante**, isto é, cada parte da formação orquestral ou vocal deve se preparar separadamente, para além do ensaio em conjunto. Deve-se criar **diálogo**, pois, “não se pode perder de vista que é um trabalho coletivo”. Isso também gera um sentido de pertencimento, onde “todo mundo deseja fazer a mesma coisa”. O trabalho deve ser humanístico, é importante saber sempre o que está acontecendo com cada um (Ent_E).

No caso da **paciência** (posição já citada pelo Ent_B), o Ent_C considera ser muito importante, especialmente por ser uma orquestra pequena onde a regente tem de lidar diretamente com os músicos. No caso de uma orquestra grande, a produção teria esta função. Por lidar com pessoas, é preciso segurar o ego e, “para não se deixar abater, é deve-se ter uma certa frieza”. Neste sentido, é difícil, pois “O músico é o que ele faz”. Em função de ser um trabalho coletivo, o **diálogo** é fundamental entre os músicos e o regente: “grande diferença dos maestros do passado e boa parte dos atuais”. Dentro da ideia de orquestra, é preciso **construir o trabalho em equipe e, ser firme** e, também, não se alterar (manter a educação) quando algum membro do grupo

está alterado. Neste sentido, o regente deve possuir um filtro para manter o controle (Ent_B).

Em momentos de dificuldade, importante **fazer com que os músicos de apaixonem pelo repertório**, como medida de motivação e, em algum momento, ser franco: “agora eu não posso fazer mais nada por vocês, estudem!”. São necessários atributos de **capacidade política**, pois ele cuida do todo, mas “sem perder o caráter”. É diferencial ser curadora artística, para a formação de público. Neste sentido, inovar colabora para criar eventos atrativos (Ent_C). Quando há baixo desempenho, um membro pode estar “desmotivando outras pessoas” e é importante sempre **separar momentos para conversar sobre a importância do que está sendo trabalhado**. Por se tratar de um trabalho artístico, é preciso **haver prazer, para que possa ser feito com qualidade**. Em função de ser um grupo universitário, onde não são cantores profissionais, é preciso: **visão educacional (formadora), inspirar o grupo, negociar repertório, olhar para o coro, criatividade e, sobretudo, paciência e persistência** (Ent_E).

Com relação às **competências contextuais**, a Ent_A citou apenas três competências contextuais, uma vez que ela não exerce nenhuma função administrativa dentro da orquestra, cuja função está subordinada à direção administrativa. Citou apenas que é necessário (na montagem de repertório) **reconhecer a identidade e as características particulares do grupo**, propondo matérias que estimulem o desenvolvimento do mesmo. Além disso, **promoção de escolhas compartilhadas: via de meio**, este contexto está relacionado com o fato de que a orquestra depende de uma governança universitária, pois para a Ent_C, para viabilizar os projetos é preciso “...**saber o sistema em que está inserido e que apoia a orquestra**”. Neste sistema, em particular, por ser uma orquestra pública, envolve uma série de dificuldades em função da burocracia. Neste sentido, “é importante saber quais são os caminhos de entrada”: capacidade de **"burlar", legalmente, as burocracias (brechas do sistema)**. Em função da orquestra ser experimental e realizar

inúmeros projetos, o **senso de organização** é primordial, além de visualizar os detalhes e ter senso analítico e **perspectiva**.

O Ent_B, destacou muito a importância de **criação de redes (*networking*)**, sempre com “...foco na meritocracia do trabalho”. Isso permite a abertura de oportunidades que, sem a qual, não seria possível sob vários pontos de vista, como operacional, técnico e financeiro. Isso está alinhado com, de acordo com A Ent_C, saber escrever, redigir um e-mail corretamente e se **comunicar muito bem (em vários meios: e-mail, telefone etc.)** (Ent_C). No caso do Ent_B, como seu trabalho é mais focado sob o ponto de vista artístico, demais competências contextuais fogem ao escopo de sua atuação. Nesta linha, há **indicação para os trabalhos a partir da competência adquirida**, posicionamento muito mais concreto e honesto (Ent_B).

Como o projeto é mantido por uma Fundação, é preciso o **entendimento de sua função enquanto instituição**, que é a “formação do cidadão”. Para que o trabalho seja feito a sério, é necessário (perante a instituição e aos músicos) **traduzir a qualidade do trabalho em respeito** (Ent_D). Similarmente, no caso da Ent_E, é preciso uma **boa gestão de relacionamento com as coordenadorias dos cursos da universidade**, uma vez que a maior parte das oportunidades de apresentação são em eventos institucionais, em que “existem alguns protocolos a serem atendidos”. Neste mesmo sentido, **deve-se entender os eventos que o coro irá entender e preparar repertórios específicos**. Importante considerar **noções de gestão e *marketing***, para que o coro de fato esteja alinhado para os eventos específicos. Para criação de oportunidades, deve-se criar desenvolvimento de estratégias para **promover eventos que possam incluir a participação do coro e *networking***. Devido ao envolvimento de músicas de repertório, em muitos casos, rebuscado, é preciso formação de público já que “a música clássica não está muito no ouvido e no cotidiano das pessoas”. No lidar em grupo, é fundamental: **gestão de pessoas e buscar conhecimentos sobre liderança**. Para haver uma visão geral e completa, faz-se necessário buscar conhecimento de outras linguagens artísticas e buscar conhecimentos cultural, em outras áreas do conhecimento,

“pois você precisa trabalhar com emoções e sentimento, e uma peça musical é cheia de significados e intenções”.

Com relação às **competências intelectuais**, é preciso conhecimento de **línguas**. O primeiro motivo é musical, sobretudo em obras junto ao coro, que frequentemente são cantadas em latim, alemão e italiano, por exemplo. Além disso, é preciso estar sempre curioso para **entender o contexto histórico, social, econômico, pessoal e político em que aquela obra foi escrita**. São elementos que ajudam a recriar a “...atmosfera em que a música foi pensada, ao redor da composição musical”. Assim, é necessário **entrar no papel do próprio compositor**, sempre mantendo a identidade interpretativa do grupo musical. A **capacidade de concentração** é outro elemento chave para o desempenho da função (Ent_A). A Ent_C compartilha da mesma visão, ao mencionar que, em função do repertório, muitas delas de repertório operístico, o **domínio de línguas** se faz necessário. Como as obras sempre fazem parte de um contexto de um determinado compositor, é preciso **saber aspectos estéticos relacionados à obra que está sendo feita**. Além disso, defende que “hoje em dia, o maestro deve conhecer o mercado e ter uma visão macroeconômica”.

Já Ent_B diz que é importante desenvolver o conhecimento na área de **filosofia**. No caso dele, por sua formação em semiótica, refere-se ao entendimento de fenômenos de linguagem (fenomenologia). O **entendimento da função da orquestra na contemporaneidade e sua compressão**, melhoram o direcionamento da composição e regência. Assim, é preciso **manter-se atualizado** para transmitir aos alunos-músicos o que vem acontecendo no mundo. Hoje, pela internet, isso facilita muito (Ent_D). O Ent_B menciona **estudar o processo de liderança e sempre o enxerga a partir a vivência entre pessoas**. Neste sentido, quando fazer composições e arranjos para seus grupos, pensa “...especificamente naquelas pessoas que irão tocar”. No caso do Ent_D, claramente, sobretudo em arranjos para coral e orquestra, o domínio de **línguas** é muito importante. Para que a execução musical tenha qualidade, é preciso um conhecimento histórico do contexto da obra de cada

compositor que está sendo tocado. Devido ao contexto de ensino e aprendizagem, faz-se necessário **alimentar a curiosidade científica** (Ent_D).

Do ponto de vista intelectual, para acontecer os vários projetos envolvidos na orquestra (como encomenda a novos compositores, leituras de peças novas de estudantes e projetos educativos com alunos de regência) é preciso **criatividade**. “Tem que saber muito música, a música tem que ser uma coisa fácil”. (Ent_C). Há correlação com a “cognição entre a matemática e a música, e é muito importante”, isto é, capacidade de entendimento do aspecto científico da música, sobretudo em sua relação com a matemática. Para ele, para a música funcionar é preciso “50% matemática e 50% a parte teórica. Fora isso, tem os outros 100% da sensibilidade artística” (Ent_D). Completa este contexto as ideias trazidas pela Ent_E. Assim, a boa **coordenação motora** “que todo músico deve ter, não só o regente”. Durante a música deve haver **raciocínio rápido**, pois “é muita coisa acontecendo e muitas coisas externas que influenciam”. Como a música envolve vários elementos (ritmo, dinâmica, interpretação etc.) é preciso uma **visão sistêmica**. Como a regente gosta de olhar para os músicos, gosta de decorar as músicas e, portanto, precisa de **boa memória**. Além disso, “por que precisa ter o domínio de tudo o que está acontecendo, ao mesmo tempo” neste sentido, a **percepção musical** precisa estar muito bem desenvolvida.

Por fim, com relação às **competências emocionais**, é preciso **lidar com a ansiedade, trabalhando exatamente na música**. Isso está relacionado ao fato de que, ao abstrair outros assuntos e focar na música (especificamente, naquele momento musical), ela por si só tem uma alta capacidade de manter a calma (Ent_A). Para isso, considera-se que fazer música depende de sensibilidade e, ao mesmo tempo, é de grande detalhamento e exigência. Assim, o emocional do regente, no fazer de sua profissão, deve ser **entusiasmado** e, ainda, **relaxado** para “dar fluência ao seu pensamento”. Sempre mantendo a **positividade** (Ent_C).

A Ent_A citou ainda que é importante **compartilhar com todos do grupo o que está acontecendo, tantos aspectos positivos quanto negativos**. Porém, este compartilhamento não é necessariamente na linguagem falada e sim uma sensação a ser transmitida, por exemplo, a partir do olhar. Isso está relacionado ao equilíbrio, conforme o Ent_B. É preciso, assim, **conservar suas atitudes egocêntricas** e, como líder, procurar não estar à frente das pessoas. Sua atuação se dá pela orientação e não como alguém que queira ser melhor que os demais. Permite e promove, assim, debates entre os músicos.

Quando, durante a execução de uma determinada obra, ocorre algum problema musical (como rítmico, harmônico, de equilíbrio, entre outros) deve-se **manter a frieza, abrir os ouvidos e comunicar (sem falar) o que deve ser feito com muita clareza e tranquilidade** (Ent_A). Isso vai de encontro com a capacidade de autocontrole ou controle emocional, onde “entra a questão de ser profissional e manter a flexibilidade, manter o equilíbrio. Prezar pelo fazer música de qualidade e, ao mesmo tempo, não deixar de ser humano”. Além disso, por lidar com muitas pessoas, é preciso **disposição para conversar com as pessoas** e, sempre, educação (Ent_E). Para o Ent_D, as competências emocionais já estão elencadas nas demais dimensões.

No caso das **competências técnicas**, para a Ent_A, é preciso todo o **conhecimento musical (harmonia, contraponto, orquestração, regência, gestualidade clara...)**. Para a Ent_C, deve haver “...domínio técnico, pois cada lugar [orquestra] responde de uma maneira e você adapta”. Os Ent_D e Ent_E, reforçam este cenário.

Além disso, durante os ensaios, é importante **não mudar de ideia a cada nova passagem**, mantendo desde o início o “...foco no objetivo que deve estar claro a princípio”. Por exemplo, é preciso ter uma ideia muito clara dos andamentos desde o princípio. Estudar frequente é, ainda, uma necessidade para, por exemplo, não haver desequilíbrio orquestral entre os naipes. (Ent_A). Esta visão está muito próxima à necessidade de **saber ler uma partitura corretamente e entender seus detalhes, e preparar para a orquestra como**

se fosse uma aula. Antes de reger, é importante formar uma “...**imagem mental da peça, com um ouvido seletivo**”. Dificilmente chega-se “à verdadeira concepção da peça”, mas é preciso caminhar para isso. Durante o tempo do ensaio, deve ser realizada a **gestão do tempo** (Ent_C).

Tecnicamente, a abordagem (tanto na orquestra como na academia) é muito prática, uma vez que o público (cliente-interno) é formado por pessoas já de nível avançado (Ent_A). Porém, o Ent_B ressaltou a importância do **trabalho nas duas frentes: aspectos humanos e técnicos**. Especificamente ao técnico, relatou ser muito importante **o conhecimento técnico musical: análise, gestual, trabalho interpretativo etc.** Por ser professor e pesquisador, elenca a “...**capacidade didática** como elemento técnico fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos, tanto nas orquestras profissionais em que atua, quanto das acadêmicas”. Para ele, todo regente deveria saber escrever música (no mínimo, transcrever e arranjar). Isso se deve ao fato de que, essa habilidade, “...amplia o entendimento da música em seus detalhes”. Se for regente coral tem que **saber cantar**. Infelizmente, ao longo da história, houve uma separação e excessiva especificação (a partir de meados do século XX) entre as funções de regente, compositor e arranjador. Isso traz prejuízo à *performance* musical. Além disso, por ter mestrado em comunicação e semiótica, em que estudar as formas de audição musical, defende a **compreensão dos significados múltiplos a partir da música**. Neste sentido, desenvolve um trabalho na universidade sobre teorias sonoras (Ent_B).

No caso específico da orquestra acadêmica, é preciso ser **capaz de ter uma percepção exata da execução dos músicos (inclusive adaptando arranjos, quando necessário)** (Ent_D). Neste cenário é fundamental muita **clareza**, pois não são cantores profissionais. Pelo trabalho com voz, o domínio da técnica vocal é necessário, pois “é como numa orquestra, o regente deve conhecer os instrumentos, no caso a voz” (Ent_E).

Na avaliação das variáveis, a Ent_A confirmou todas elas, sem maiores ressaltos. Já no caso do Ent_B, houve ressalva apenas a respeito das

variáveis: **investimento nas virtudes** (segundo o Ent_B, é preciso estar atento e investir em diversas atividades), **domínio de diferentes estilos de gestão de projetos** (é preciso ter a noção, mas existem outros profissionais especializados nisso), **profundo conhecimento em gestão de projetos e suas práticas** (não é necessário), **domínio das áreas funcionais dentro do projeto** (é necessário, apenas, ter conhecimento) e **técnica de gestão de projetos** (é preciso ter o conhecimento, apenas).

Para o Ent_C, houve ressalva apenas nas variáveis: a) **sentido de reconhecimento**: uma vez que a preocupação deve ser com o trabalho; b) **carisma**: bom ter, mas não é o principal; c) **visão publicitária**: é importante, mas há profissionais especializados para isso; d) **autoconfiança**: em excesso, pode gerar um ego em si mesmo; e) **transparência**: não pode ter muito, por exemplo, “não se pode mostrar que está num dia péssimo pessoal no dia do ensaio”, enquanto honestidade é muito necessária e f) **domínio das áreas funcionais do projeto**: não é necessário domínio total.

No caso do Ent_D houve ressalva para: a) **carisma**: muito importante, mas é muito relativo e pessoal e b) **autoconfiança**: a confiança é importante, mas ela deve ser moderada, para que isso não se transforme em presunção.

Por fim, para o Ent_E, houveram ressalvas para as variáveis: 1) **entusiasmo**: se em excesso, pode deixar a pessoa iludida; 2) **investimento nas virtudes**: “...se a gente faz só o que a gente faz de bom, a gente é medíocre”; 3) **carisma**: “...abre muitas portas, mas não é tudo e o bom regente desaparece”; 4) **autoconfiança**: “...demais atrapalha, porque eu acho que a pessoa a achar que faz aquilo tão certo se descuida de algumas coisas”; 5) **talento**: “...eu acho que é muito superestimado, o negócio é estudar mesmo”.

No caso de todos os entrevistados, após o processo, não foram adicionadas novas competências ao cenário de estudo.

4.1.3. INTERPRETAÇÃO REFERENCIAL: ANÁLISE E REFINAMENTO DO MODELO TEÓRICO

A partir da análise cruzada dos diversos modelos estudados de competências para gestores de projetos (tradicionais e emergentes) e os modelos de competências para regentes (orquestras e coros), o modelo teórico-conceitual foi apresentado no Quadro 9. Na sequência, da análise das entrevistas com os especialistas regentes (orquestras e coros), construiu-se a análise refinada de competências (Quadro 13).

QUADRO 13 – VARIÁVEIS DO PAINEL DE ESPECIALISTAS COM REGENTES (ORQUESTRAS E COROS)

Variável	Ent_A	Ent_B	Ent_C	Ent_D	Ent_E
2) Desenvoltura				1	
5) Ensaios de naipes					1
11) Inovar			1		
12) Prática de pedir <i>feedback</i> a respeito de dificuldades práticas e teóricas				1	
14) Atividades anti-stress, como musicoterapia				1	
16) Desenvolver amor pelos músicos					
19) Na relação com compositores vivos e contemporâneos: honestidade, sinceridade e antecedência			1		
20) Competência: saber o que está fazendo	1	1			
21) Foco na finalidade: excelência artístico-musical	1				
22) Olhar para os objetivos e motivar as pessoas para caminhar na mesma direção (desdobramento da liderança)	1				
23) Separar momentos dos ensaios para conversar sobre a importância da atividade musical realizada					
24) Gerar um sentimento de pertencimento, onde todos estão focados em fazer a mesma coisa					1
25) Abertura para ajudar os membros da equipe (músicos), no sentido de flexibilidade	1				1
26) Ser curador artístico			1		
27) Preparação prévia	1				
28) Alimentar a curiosidade	1				
29) Promoção de motivação: Comunicar música, falar de música	1				
30) Capacidade de, ao entrar no trabalho, abstrair as outras atividades do dia-a-dia	1				
31) Diálogo			1	1	1

32) Transmissão de segurança aos membros da equipe (músicos)			
33) Cuidar das pessoas	1		
34) Capacidade de entender os motivos de dificuldades e, rapidamente, oferecer soluções	1		
35) Olhar para o coro			1
36) Filtro para manter o grupo em ordem		1	
37) Diplomacia, com firmeza, positividade e bom humor			1
38) Cabeça fria, pragmatismo	1	1	
39) Capacidade de imaginar o som (projeto) antes que ele aconteça	1		
40) Persistência para que a imagem mental da música ocorra na prática	1		1
41) Quanto ao relacionamento com compositores vivos: compartilhar o entusiasmo, porém manter distância antes que a música esteja pronta	1		
42) Fazer os músicos se apaixonarem pelo repertório		1	
43) Organização, principalmente na gestão do tempo dos ensaios	1		
44) Se não houver prazer, não haverá retorno			1
45) Disciplina			1
46) Entender os limites de cada ponto	1		
47) Reger as pessoas, e não os instrumentos: energia positiva	1		1
48) Sempre manter a educação, com firmeza, mesmo em momentos que alguém esteja alterado	1		1

Contextual	54) Perspectiva	1	
	55) Indicação para trabalhos ao partir das competências adquiridas	1	
	60) Entender os eventos que o coro vai atender, e trabalhar o repertório em função das características específicas		1
	66) Saber identificar qual é a identidade do grupo, bem como suas características	1	
	67) Propor um repertório que oferece um desenvolvimento do grupo	1	
	68) Promoção de escolhas compartilhadas: via de meio	1	
Emocional	78) Utilizar o foco na própria música como fator de alívio da ansiedade	1	
	79) Compartilhar (por meio de sensação, por exemplo a partir do olhar) o que está acontecendo: aspectos positivos e negativos	1	
	80) Alto nível de envolvimento	1	
	81) Solucionar problemas musicais (sobretudo técnicos) com frieza e tranquilidade durante a própria execução da música	1	
	82) Relaxar		1
	83) Equilíbrio	1	
Intelectual	84) Conservar suas atitudes egocêntricas	1	1
	88) Entendimento da função da orquestra perante a contemporaneidade	1	
	89) Estudo do processo de liderança	1	
	90) Música tem que ser fácil		1
	91) Liderança a partir da vivência entre pessoas	1	
	92) Manter-se atualizado		1
	95) Capacidade de concentração	1	1
	96) Boa coordenação motora		1
97) Raciocínio rápido		1	
98) Capacidade de entendimento do aspecto científico da música, sobretudo em sua relação com a matemática			

	99) Curiosidade científica					1
	102) Adaptar a diferentes orquestras e contextos				1	
	111) Não mudar de ideia a cada novo ensaio	1				
	112) Conhecimentos musicais: harmonia, contraponto, orquestração, regência, gestualidade clara etc.	1	1	1	1	1
	113) Capacidade didática		1			
Técnica	114) Ler a partitura, entendê-la e "preparar" como se for aula				1	
	115) Capacidade criar uma imagem mental da peça				1	1
	116) Saber arranjar (transcrever e orquestrar)			1		
	117) No caso de regente coral: tem que saber cantar			1		1
	118) Não ser um profissional ultra-especializado			1		
	119) Entendimento (a partir da semiótica) dos olhares múltiplos a partir da música			1		
	120) Compreensão das teorias sonoras			1		

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

NOTA: (1) REPRESENTA A COMPETÊNCIA VALIDADA OU TRAZIDA POR CADA UM DOS ESPECIALISTAS.

Assim, foi possível, de acordo com o Quadro 13, trazer para o modelo teórico-conceitual o conjunto de competências: 1) comportamentais: 39; 2) contextuais: 6; 3) emocionais: 7; 4) intelectuais: 10 e 5) técnicas: 11.

Em comparação ao modelo teórico-conceitual (Quadro 9), todas as variáveis foram aceitas pelos entrevistados Ent_A, Ent_B, Ent_C, Ent_D e Ent_E, considerando algumas ressalvas conforme descrito no item 4.1.2. Desta forma, o conjunto total de competências do modelo/conjunto de competências avaliado e refinado (fase 3) é, então, avaliado na fase 4, subsequente.

4.2. PAINEL DE ESPECIALISTAS COM GESTORES DE PROJETOS

4.2.1. PRÉ-ANÁLISE: CARACTERIZAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES E DOS ENTREVISTADOS

O especialista Ent_F é um gestor de projetos, de 53 anos. Sua formação é como engenheiro industrial químico com MBA em gestão de projetos. É *blackbelt* e dá aulas de gestão de projetos. Não possui um certificado específico em gestão de projetos. Trabalha na área há mais de 15 anos e, na atual empresa, há cerca de 14 anos.

A empresa é uma indústria do setor químico, mais especificamente no setor automotivo. A origem da empresa é americana e o faturamento bruto é maior que 180 milhões de dólares por ano. Mundialmente, são em torno de 47 mil funcionários e, no Brasil, 600 funcionários. No setor dele, 10 funcionários.

O especialista Ent_G, gestor de projetos, 53 anos, é formado em engenharia mecânica com MBA em gestão de projetos e especialização em gestão da qualidade. Não possui certificado em gestão de projetos, mas acharia bom ter o PMP (Project Management Professional). Tem uma experiência de mais de 20 anos em gerenciamento de projetos e trabalhou (recentemente) por 7 anos em uma empresa industrial. Para ele, as competências são fundamentais para o sucesso dos projetos.

A empresa em que atuou pela última vez é uma grande empresa (criada a partir de uma *joint venture*) do ramo industrial (produção de álcool e energia

elétrica) e de serviços (postos de combustível). É uma companhia de origem brasileira e o faturamento anual bruto supera 180 milhões de dólares. Conta com cerca de 35 mil funcionários e, sua equipe, tem 20 pessoas aproximadamente.

O especialista Ent_H, analista de projetos pleno, tem 23 anos e é formado em engenharia de produção. Atualmente, cursa MBA em gerenciamento de projetos (está no segundo semestre). Trabalha na gestão dos projetos de *Supply Chain Management*, internacionais, da empresa. Não possui, por enquanto, certificação em gerenciamento de projetos, mas pretende ter o PMP e um certificado de metodologia *Scrum*. Trabalha com gestão de projetos há cerca de 3 anos e meio e, na atual empresa, por volta de 2 anos. Para ele, a ênfase em competências é fundamental para o sucesso dos projetos.

Trabalha em uma empresa que atua, basicamente, em duas frentes: cosméticos e industrial – para efeito fiscal. É uma empresa multinacional que atua com bens de consumo e a origem da empresa é americana. O rendimento bruto anual supera 180 milhões de dólares. No mundo, são cerca de 10 mil funcionários e, no Brasil, em torno de mil colaboradores. No setor dele, são 4 pessoas.

O especialista Ent_I é gerente de projetos e tem 47 anos. É engenheiro mecânico com pós-graduação em administração, mestrado em engenharia agrícola (mecânica de precisão) e, atualmente, cursa doutorado. Não possui treinamento formal em gerenciamento de projetos e nem certificação. Trabalha com gerenciamento de projetos há 10 anos e, na empresa atual, faz 6 anos. Para ele, a ênfase em competências é fundamental para o sucesso dos projetos.

A empresa em que atua é de eletrodomésticos de linha branca, com faturamento maior que 180 milhões de dólares. No mundo, são 70 mil funcionários, no Brasil 5 mil e, no setor específico dele, 30 colaboradores.

O especialista Ent_J é gerente geral de projetos, tem 42 anos. Sua formação é como engenheiro mecânico e, atualmente, faz mestrado em gerenciamento de projetos, além de cursos particulares na área. Trabalha com gestão de projetos há 16 anos, mesmo tempo em que está na atual empresa. Para ele, a ênfase em competências é fundamental para o sucesso dos projetos.

A empresa em que atua é indústria de base, no setor de equipamentos industriais. O faturamento é maior que 180 milhões por ano e são por volta de 2000 funcionários. A origem é nacional e tem uma filial industrial na Alemanha. Há, ainda, departamentos comerciais espalhados pelo mundo: Itália, França, Estados Unidos, entre outros países.

O especialista Ent_K é gerente de projetos e tem 30 anos. Enquanto formação, é engenheiro de produção e tem MBA em gerenciamento de projetos. Sua atuação como gerente de projetos se dá há quase quatro anos. Está se preparando para tirar o certificado PMP. Para ele, ênfase nas competências dos gestores de projetos é fundamental para o sucesso dos projetos.

A empresa, do ramo de serviços, atua na área de TI. A origem é brasileira, contudo, a presidência e os acionistas são todos estrangeiros, mais exatamente dos Estados Unidos, com um faturamento acima de 180 milhões por ano. Existe, ainda, uma filial que será aberta no Chile. No Brasil são cerca de 300 funcionários e, especificamente no setor de gestão de projetos, por volta de 15 funcionários.

4.2.2. DESCRIÇÃO ANALÍTICA: AVALIAÇÃO DAS VARIÁVEIS

São exemplificados diversos cenários, em que cada um dos números é relativo a uma competência presente no Quadro 17. Assim, no caso da **dimensão comportamental**, apesar da comunicação verbal ser complementar (Ent_F), a **comunicação não-verbal (1)** é uma das formas de comunicação e, conforme o Ent_G, uma “...equipe bem treinada e coesa entende esta forma de comunicação”. Para o Ent_K ajuda a ter uma equipe “... bem treinada e alinhada”. Já a **desenvoltura (2)** é necessária, pois ajuda a ser articulado e

flexível (Ent_F) e por que o gestor de projetos “tem que comandar equipes grandes” (Ent_I). Nesta mesma linha de trabalho por equipes, o **autodomínio (3)** “...transmite segurança para o time” (Ent_F) e é preciso ter **poder de argumentação (4)**, conforme apresentado por todos os entrevistados (Quadro 12), ajuda a tirar o máximo da equipe e é necessária para justificar o projeto.

QUADRO 14 – PODER DE ARGUMENTAÇÃO (4)

Ent_F: também por transmitir "...segurança ao time".
Ent_G: "...ter conhecimento do projeto para tirar o máximo da equipe".
Ent_H: "...o gerente que não consegue convencer as pessoas de que seu projeto é bom, ele não vai conseguir aplicar nenhum projeto dentro da empresa".
Ent_I: "...como você está mexendo com várias áreas, você precisa argumentar e justificar o projeto".
Ent_J: "...muito importante, essencial junto aos líderes dos projetos".
Ent_K: "...você precisa convencer outras equipes e fazer comprarem suas ideias".

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

O **treinamento de equipes funcionais da equipe (5)** é parte do trabalho e está ligado com desenvoltura e articulação (Ent_F) e, nas palavras do Ent_I: “quando você implementa um projeto industrial, por exemplo, você tem que treinar uma equipe de manufatura a lidar com aquele equipamento”. Nestas equipes, o **sentido de reconhecimento (6)** motiva o colaborador e é importante na ideia de “*feedback*, para movimentar o time e ganhar no pós-projeto” (Ent_H). Conforme o Ent_J: “...sobretudo no fim do projeto”. Motivar também fazer parte do **entusiasmo (7)**, conforme o Ent_I, e “se você não tem entusiasmo você não vai conseguir entregar o projeto com qualidade e no tempo correto” (Ent_H).

O **investimento nas virtudes (8)** deve ser dosado (Ent_F; Ent_H). Por um lado, ajuda o gestor de projetos a aprofundar em seus potenciais (Ent_H) e, por outro, limita o trabalho multifuncional do profissional (Ent_F). Para o Ent_K, é preciso tomar cuidado, uma vez que “...quem faz tudo, não faz nada”. Para tomar as decisões corretas (Ent_F; Ent_H), **saber agir (9)** é essencial e, de acordo com o Ent_G, “manter a liderança”. No caso de **saber assumir**

responsabilidades (10) é inerente ao trabalho do gestor de projetos (Ent_F; Ent_G; Ent_H; Ent_I; Ent_J) e de “...fundamental importância, pois todo gestor de projetos assume riscos e você tem que ter responsabilidade sobre os riscos que você está correndo” (Ent_H).

A **inovação (11)**, a partir de parâmetro, isto é, “não dá para fazer loucuras...risco calculado” (Ent_F), permite perpetuar e acompanhar a evolução da gestão de projetos (Ent_G). Além disso, o Ent_J diz que as inovações podem ser disruptivas ou não, isto é, “...podem ser obtidas a partir do trabalho, também”. Já **pedir *feedback* a respeito de dificuldades práticas e teóricas (12)** está alinhado com o conceito de melhoria contínua (Ent_G). E, neste processo, é preciso **saber aprender com os membros da equipe (13)**, conforme todos os entrevistados (Quadro 15).

QUADRO 15 – SABER APRENDER COM OS MEMBROS DA EQUIPE

Ent_F: “...tem um ditado: a gente não sabe tudo. Como líder, a sempre está aprendendo, muitas vezes com pessoas sem *skills* de projetos”.

Ent_G: “...trabalhar em equipe, mas cada um no seu tom”.

Ent_H: “...todo mundo sabe alguma diferente e cada um pode contribuir, e a gente sempre está aprendendo”.

Ent_I: “...importantíssimo, isso desde o primeiro emprego, você ter a humildade de perguntar o que você não sabe”.

Ent_J: “...importante, isso é feito a partir de relatórios de lições aprendidas”.

Ent_K: “...também, pois cada pessoa tem sua vivência, sua estrada”.

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

Já as **atividades anti-stress, como musicoterapia (14)** são importantes para “tirar a pressão e não estourar” (Ent_G), porém no ambiente do gerenciamento de projetos é difícil implementar. Assim, é recomendável realiza-las fora do trabalho, com atividades para *hobbies* e esportes (Ent_F; Ent_H; Ent_I). No caso da empresa do Ent_K “...inclusive tem a área de decompressão da empresa, com *video game* e tudo mais”. É preciso ainda, a **capacidade de assumir o comando e inspirar (15)**, pois, nas palavras do Ent_H: “...se o gerente de projetos não consegue inspirar seus funcionários a ir em frente, ele

não vai ter uma equipe aderente aos ideais dele”. Para o Ent_J “...tem acontecido cada vez mais”.

Quanto a desenvolver amor pela equipe, a ideia não é exatamente essa. Na verdade, é necessário **desenvolver empatia pela equipe (16)** (Ent_H). O Ent_K, por sua vez, sugere a utilização do termo “camaradagem”, ou ainda, parceria. Neste time é importante **promover colaboração e cooperação (17)** pois: “se você ficar exigindo muito de uma pessoa, há um desbalanço e isso pode gerar maus resultados” (Ent_F). São os dois elementos mais importantes da empresa como um todo (Ent_J). Deste contexto, emerge o **carisma (18)**, habilidade em que “...você pode fazer um projeto sem carisma e eu não atribuiria o sucesso do projeto ao carisma. Porém, é um facilitador, se você tem carisma, você consegue as coisas mais facilmente” (Ent_H). Se você não tiver “...uma algo a mais, você não consegue trazer a equipe com você” (Ent_K). Já **na relação com os stakeholders: honestidade, sinceridade e antecedência (19)**, sempre (Ent_F; Ent_G; Ent_H; Ent_I; Ent_J). Se não houver, a partir das palavras do Ent_F: “...se você for sincero e souber fazer bem esta comunicação, no caso a verbal, eles entendem o sim e o não. A partir do momento que há falta de sinceridade e mentiras, acaba havendo um rompimento “. Especificamente a antecedência, ela não é muita, é dosado, na hora certa (Ent_J). Também essencial é **competência: saber o que está fazendo (20)**, utilizando experiências anteriores (Ent_G) e “...isso está ligado muito a responsabilidades e formação: cronograma, seguir as etapas, custo, o ciclo de vida do projeto...” (Ent_F). O foco é no escopo, qualidade e, sobretudo, no prazo (Ent_J).

O **foco na finalidade: resultados (21)**, e não na excelência. Para o Ent_F: “...foco em resultados: eficácia do projeto “. Mais exatamente: custo, escopo e qualidade. E, atualmente, a sustentabilidade vem entrando como uma nova dimensão e isso deve ser considerado”. O alcance dos resultados está relacionado, em grande medida, a **olhar para os objetivos e motivar as pessoas para caminhar na mesma direção (desdobramento da liderança) (22)**, pois “...está relacionado aos *stakeholders* e, porque, se o todo não estiver

entendendo, o projeto pode caminhar para outro lado. É uma orquestra, se tiver um desafinado. Se desafinar um, desafinam todos” (Ent_F).

É importante **separar momentos dos ensaios para conversar sobre a importância da atividade musical realizada (23)** que, segundo Ent_G: “... chamamos de lições aprendidas, após a finalização reunir para ver o que deu errado, o que pode melhorar e o que deu certo” e “...isso acontece rotineiramente” (Ent_J). Isso gera o **sentimento de pertencimento, onde todos estão focados em fazer a mesma coisa (24)** (Ent_I) e, para o Ent_H: “...lá na empresa chamam isso de *accountability*, tomar aquilo para você”.

O gestor de projetos precisa ter **abertura para ajudar os membros da equipe (25)**, no sentido de flexibilidade (Ent_F; Ent_G; Ent_H; Ent_I; Ent_J; Ent_K), já que “...você como gerente, a sua função é resolver os projetos da equipe” (Ent_H) e, ainda, “...mudar de função esporadicamente, e aliviar; ter domínio e conhecimento da equipe, seus limites” (Ent_G). No caso da **promoção de projetos (26)** “... a crença do *stakeholders* só aumenta e, alguns momentos, é necessário pensar em novos projetos”. Porém, nem sempre é o caso, pois o gestor de projetos deve implementar projetos que a empresa já definiu (Ent_I). Na execução destes projetos, é fundamental a **preparação prévia (27)** e “...a palavra forte aqui é requisitos, que complica lá na frente” (Ent_F).

No ambiente de gestão de projetos, **alimentar a curiosidade (28)**, é importante no sentido de “...buscar novas formas de se executar o projeto” (Ent_G). Conforme o Ent_K, “...é bacana, já que a pessoa curiosa sempre vai buscar algo a mais”. A **promoção de motivação: comunicar projetos, falar de projeto (29)** é um recurso em alguns casos (Ent_F) e, para o Ent_H: “...acredito, quando você fala dos projetos (ganhos e melhorias), você motiva sim as pessoas”. E, para a motivação se transformar em realidade, é preciso a capacidade, de **ao entrar no trabalho, abstrair as outras atividades do dia-a-dia (30)**, é preciso “manter o foco, as horas de trabalho são limitadas”.

O **diálogo (31)**, ligado ao *feedback*, comprometimento e transparência, é crucial já que “...é a base, qualquer problema deve ser resolvido na base do

diálogo” (Ent_K). Neste sentido, é meio para a **transmissão de segurança aos membros da equipe (32)** é importante e se passa, para o Ent_K, “...a partir do domínio sobre o que você faz”. Já **cuidar das pessoas (33)**, não é exatamente a função do gestor de projetos, que é responsável por, conforme o Ent_I: “orientar, delegar atividades e mostrar metas/objetivos...não é cuidar”. Neste contexto, vale a **capacidade de entender os motivos de dificuldades e, rapidamente, oferecer soluções (34)**, é aplicável e vem com a experiência (Ent_K). Além disso, “...é mais do que oferecer soluções, é gerar soluções” (Ent_J). Já o **acompanhamento dos membros da equipe (35)** é essencial, assim o Ent_F afirma que: “...eu sou muito próximo às execuções, principalmente nas etapas críticas que são decisórias”.

Em seu trabalho, o gestor de projeto deve ser um **filtro para manter o grupo em ordem (36)**, conforme afirmação dos seguintes entrevistados:

QUADRO 16 – FILTRO PARA MANTER O GRUPO EM ORDEM (36)

Ent_F: no sentido de ser um consultor, sim”.

Ent_G: “...atuar em pontos isolados, para manter coesão”.

Ent_H: “...em qualquer equipe, o gerente é quem rege e ele tem que ser o filtro para nivelar o grupo”.

Ent_I: “...o gestor de projetos é como um técnico de futebol, tem que conduzir. Cada um pensa de uma forma, estão você tem que saber lidar com tudo isso”.

Ent_J: “...sim, mais é uma função do gerente funcional”.

Ent_K: “...dependendo de um projeto ou outro, sim”.

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

Assim, é ideia de consultor (Ent_F), coesão (Ent_G), regente (Ent_H) e técnico de futebol (Ent_I). Na relação com as pessoas envolvidas, sempre importante ser **diplomático, com firmeza e positividade (37)** pois “...tudo leva a justiça” (Ent_G). No entanto, nas palavras do Ent_H: “eu não colocaria o bom humor, por que as vezes traz descrédito”. Quanto a forma de relacionamento, é preciso **cabeça fria (28)** pois “...tem horas que o sistema te testa e, se você tiver cabeça quente, você pode tomar a decisão errada” (Ent_F). Nesta mesma linha, o Ent_K afirma que “...cabeça quente não resolve nada”. Em alguns casos, é preferível deixar a poeira abaixar e tomar a decisão, por exemplo, no

dia seguinte com mais calma” (Ent_F). No entanto, para o Ent_H, “as vezes ser muito pragmático, você deixa de enxergar coisas diferentes”.

Na preparação dos projetos, é interessante a **capacidade de imaginar o projeto antes que ele aconteça (39)**, sendo “para poucos e gestores de projetos muito bons” e, para o Ent_I: “...antes de começar os projetos, tem a parte de pré-análise, análise de risco...isso acontece”. E, no pós-planejamento, é preciso **persistência para que a imagem mental do projeto ocorra na prática (40)** uma vez que “...você tem que acreditar no projeto até que algum dado prove o contrário. Afinal, é o seu trabalho que está em jogo” (Ent_H).

Quanto ao **relacionamento com os stakeholders: entusiasmo e com proximidade (41)**. Isso se deve ao fato de que o *stakeholders* estejam acompanhando todas as fases do projeto (Ent_F). **A equipe, por sua vez, precisa “gostar do que faz” (Ent_G) (42)**, para, conforme o Ent_I, “motivar e trabalhar”. Já a organização, principalmente na **gestão do tempo (43)** é fundamental para “comprimir o planejado definido” (Ent_G).

Quanto a afirmação: **se não houver prazer, não haverá retorno (44)**, é relativo. Para o Ent_F “...isso não é 100% recíproco, você pode ter muito prazer e não ter sucesso”. Além disso, o Ent_H afirma que “...não concordo, por que você pode entregar um projeto mesmo sem gostar dele, eu mesmo já fiz isso várias vezes”. Para o Ent_K, esta relação, pode “...fazer a diferença”. Para que o objetivo seja alcançado (Ent_G), a **disciplina (45)** é essencial. Nas palavras do Ent_H: “...fundamental, você precisa entregar tudo no prazo, da forma correta e você precisa de disciplina para isso”. Para o Ent_J, isso também está relacionado ao planejamento do projeto.

No desenvolvimento do projeto é necessário **entender os limites de cada ponto (46)** e “isso está relacionado a requisitos” (Ent_F). Para o Ent_H, “...se o gerente não sabe os limites que seu projeto tem, não vai para frente”. Nesta ideia de levar o projeto adiante, é preciso **gerir pessoas, e não máquinas (47)** e isso está relacionado com empatia (Ent_F) e para o Ent_H: “claro, você saber alocar os recursos para as atividades corretas”. Para o Ent_K “...depende da

equipe que você tem e o ideal é não ser turrão”. Na gestão de pessoas, **sempre manter a educação, com firmeza, mesmo em momento que alguém esteja alterado (48)**. Todos os respondentes concordaram, conforme o Quadro 16.

QUADRO 17 – EDUCAÇÃO, COM FIRMEZA, MESMO EM MOMENTOS QUE ALGUÉM ESTEJA ALTERADO (48)

Ent_F: “...você não adquire na empresa, vem do berço”.
Ent_G: “...é manter-se na sua conduta, não entrar no ‘jogo’ do outro, e você perderá a liderança”.
Ent_H: “...que você não pode descer ao nível destas pessoas”.
Ent_I: “...eu procuro manter a educação, sempre”.
Ent_J: “...realmente, é um benefício do líder”.
Ent_K: “Sempre”.

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

Assim, para todos os respondentes, de uma forma geral, o gestor de projetos precisa manter sua conduta com educação. Isso também está relacionado com o **respeito mútuo (49)**: “...indispensável, ganha confiança”. (Ent_G). Quanto às **relações públicas (50)**, conforme o Ent_F: “...é bom para divulgar os resultados do projeto, principalmente *highlights*”. *Highlights*, conforme o entrevistado, são notícias das principais realizações em andamento do projeto.

A **maturidade ao lidar com questões sensíveis (51)** é “...saber lidar com pontos críticos, principalmente junto às pessoas” (Ent_G). Quanto a **harmonia (52)** é importante e, conforme o Ent_F “...está ligado a positividade”. Nas palavras do Ent_K: “...se não, você não consegue manter um bom ambiente de trabalho”. Dentro desta harmonia, a ideia de **cada funcionário trabalhando, independentemente, mas no todo – ajuda o projeto sistematicamente a funcionar (53)** realmente ocorre, conforme o Ent_H: “...sim, isso acontece bastante comigo lá com o meu gestor, ele as vezes passa algumas atividades que para gente parece não fazer muito sentido. Mas, no final das contas, a gente percebe que uma atividade se liga a outra”.

Devido à necessidade de planejamento (Ent_F), o pensamento em **perspectiva (54)** é “...ter claro onde quer chegar, seu objetivo principal”. Muito relevante “...sobretudo no início dos projetos”. Já no desenvolvimento dos trabalhos, a **indicação para trabalhos a partir das competências adquiridas (55)** é o “...*know-how* e o conhecimento de cada um” (Ent_G). O Ent_J afirma que “...é por estes motivos, com certeza, é o papel do líder de projetos”. Em alguns projetos, a indicação se dá “...por questão de relacionamento”.

No ambiente de trabalho, **entender o sistema que apoia a empresa (56)** aumenta seu “...poder de barganha e negociação...” (Ent_F). Quanto a **capacidade de “burlar”, legalmente, as burocracias (brechas do sistema) (57)**, não é uma prática em gestão de projetos. Para o Ent_G: “...não praticado, fora dos procedimentos, falta de ética”.

Para todos os entrevistados, o **entendimento da missão da empresa (58)** é essencial e “...está ligado a estratégia, então você tem que seguir” (Ent_F) e “...saber qual é o foco da empresa” (Ent_K). Na gestão, a partir da **tradução da qualidade do trabalho em respeito (59)**, você consegue sair da situação em que: “...você pode implementar um projeto pela força coercitiva, mas este caminho é melhor” (Ent_H). Já o **entendimento dos projetos que irá atender, de acordo com suas características específicas (60)**, é alocar “...a pessoa certa no lugar certo” (Ent_H).

Habilidades auditivas e de leitura (61) é “...fundamental, a comunicação é muito importante para o gestor de projetos”. Já o **domínio de diferentes estilos de gestão de projetos (62)** não é necessário. Para o Ent_F: “...não, eu gosto de trabalhar com o PMBOK, que já te dá um *overview* muito importante”. Já o Ent_I afirma que: “eu nunca trabalhei com o PMBOK, por exemplo. A empresa tem uma metodologia própria”. Para o Ent_K, “...a maioria das empresas usa sua própria metodologia”.

No caso do **treino de equipes (63)**, é essencial pois “...só com o treinamento você se desenvolve. Na prática, você não tem tanta chance de errar”. Já a **presença (pódio) (64)** além de “...facilitar a implementação do projeto”

(Ent_H), faz com que, conforme o Ent_I, “o gestor de projeto seja respeitado e as pessoas que trabalham com você devem lhe ver como um líder”.

No caso da **história da gestão de projetos (65)**, não é necessário, já que o que “...fica são as lições aprendidas” (Ent_F) a partir de suas “...experiências vividas”. (Ent_G). Já **saber identificar qual é a identidade do grupo, bem como suas características (66)** colabora para que o gestor de projetos consiga “...alocar a pessoa correta para a atividade correta”. Quanto a **propor um repertório que ofereça um desenvolvimento do grupo (67)**, é complicado, pois “...não tem tempo” (Ent_F) e por que “...os projetos nunca são escolhidos desta forma. Os projetos são escolhidos de acordo com as necessidades da empresa” (Ent_H).

A **promoção de escolhas compartilhadas: via de meio (68)** “...transmite confiança” (Ent_H). Porém, conforme o Ent_I: “...algumas escolhas sim, quando você está desenvolvendo o projeto, principalmente com a parte de engenharia. Mas na implementação, nem tanto”. Quanto à **visão publicitária (69)**: “...saber ‘vender’ duas conquistas” (Ent_G). Já no caso do **conhecimento das principais tendências da área (70)** “...tem que saber o que está acontecendo” (Ent_F) e “...estar atualizado em técnicas para a melhoria contínua” (Ent_G). Neste sentido, “...é inovação isso” (Ent_H). O Ent_K, inclusive, citou as feiras anuais de gestão de projetos, às quais costuma ir.

Com relação à dimensão **emocional**, a **autoconfiança (71)** é “...muito importante, se você não confia no seu trabalho, ninguém vai confiar” (Ent_H). O Ent_K alerta, no entanto, “...que é preciso moderação”. Na mesma direção da autoconfiança (Ent_F), a **autodireção (72)** é fundamental, uma vez que “...se você não sabe o que fazer, imagina sua equipe” (Ent_H). No caso da **transparência (73)**, 100% (Ent_F). O Ent_G argumenta que: “...trabalhamos com pessoas, temos que respeitá-las”. No caso da empresa do Ent_K, trata-se de uma cultura da empresa: “...é deixado claro para onde vai cada centavo”. Ainda por trabalhar com pessoas (Ent_F), a **empatia (74)** é importante, no

sentido de “...conhecer as experiências vividas pelos outros” (Ent_G). É preciso, assim, “saber o que você vai cobrar” (Ent_K) e enxergar as pessoas.

A **boa memória (75)** faz parte das atribuições necessárias ao gestor de projetos: “...por atenção a tudo, e registrar o bom e o ruim, e também ter um bom arquivo físico organizado” (Ent_G). Quanto à **interpretação (76)**, “...sem dúvida...” (Ent_F). Para o Ent_G, “...cada um tem um ponto de vista, individualmente, trazer para um único objetivo”.

No caso de **evocar a emoção dentro do projeto (77)**: “...sim, isso durante o *feedback*, com palavras positivas” (Ent_G). Para o Ent_H, “...se você evoca a emoção, você faz as coisas melhor”. A **utilização do foco no próprio projeto como fator de alívio da ansiedade (78)**: “...sim, durante o ciclo do projeto, a linha base, o que está acontecendo, as ações: isso alivia um pouco” (Ent_F). No caso do **compartilhamento (por meio de sensação, por exemplo a partir do olhar) o que está acontecendo: aspectos positivos e negativos (79)** é “...bom fazer isso, no plano de comunicação” (Ent_F) e, para o Ent_G: “...demonstrar, com suas atitudes, sempre com respeito”. Nisso, o **alto nível de envolvimento (80)** “...é isto daí: compartilhar aspectos positivos e negativos” (Ent_F). E, “...sim, tem que estar envolvido com o que está fazendo” (Ent_H).

A **capacidade de solucionar problemas (sobretudo técnicos) com frieza e tranquilidade durante a própria execução do projeto (81)** está “...relacionada com frieza/pragmatismo” (Ent_F). Isso é feito a partir “...da experiência do líder, mas na função de facilitador de soluções” (Ent_J). Para o Ent_H, “...os projetos têm que ser resolvidos de forma prática”. Neste cenário, **relaxar (82)** é uma virtude a partir do “...planejamento de sua vida: profissional e pessoal” (Ent_G). É preciso, ainda, **equilíbrio (83)**, “...em tudo na vida” (Ent_G).

Quanto a **conservar suas atitudes egocêntricas (84)**, com certeza (Ent_F), uma vez que a “...gestão de projetos é consenso e “...você tem que ser uma pessoa neutra” (Ent_H). Todavia, é importante **paixão e comprometimento (85)**, motivação para o trabalho (Ent_F; Ent_G). O **talento (86)**, por sua vez,

faz a diferença (Ent_F) e facilita (Ent_H). Com relação ao conhecimento em **línguas (87)**, a “...a depender da companhia e de seus contatos, é um diferencial, hoje, importante” (Ent_G). No caso do Ent_K, “...trabalhamos com outros países e é em inglês”.

O **entendimento da função da empresa perante a contemporaneidade (88)** é importantíssimo (Ent_I). Conforme o Ent_F: “dependendo do projeto, sim. Por exemplo, um projeto que envolve a comunidade, que vai ter que mexer com a prefeitura”. Inclusive, a empresa do Ent_K “...trabalha com projetos sociais, também”. O **estudo do processo de liderança (89)**, por sua vez, é bom (Ent_F; Ent_G), mas “...não acho que tem que estudar, isso você aprende com a experiência profissional e a vida” (Ent_I). Já a afirmar em que o **projeto tem que ser fácil (90)**, não é uma realidade para a gestão de projetos. O Ent_F, inclusive, exemplifica: “...olha, eu só pego projeto difícil e nenhum projeto é fácil. Se você encarar isso, você pode subestimar e cair por um projeto fácil” (Ent_F).

A **liderança a partir da vivência entre pessoas (91)** é a “busca para seu crescimento” (Ent_G). Quanto a **atualidade (92)**, faz parte do trabalho do gestor de projetos pois ele deve “...acompanhar o mercado e ter empregabilidade” (Ent_G). Com relação ao **conhecimento em artes visuais (93)** “...é importante, por que no final das contas voce vai ter que fazer divulgação do projeto, e apresentação tem que ser visual” (Ent_H). Já o **conhecimento de conceitos filosóficos (estéticos), psicológicos e sociológicos (94)** “...não é necessário (fora do escopo do trabalho do gestor de projetos)” (Ent_F). Porém, “...são os gerentes funcionais que estão mais antenados com isso” (Ent_J).

A **capacidade de concentração (95)** é essencial para ter “...foco do objetivo, atingi-los mais rápido” (Ent_G). O trabalho envolve, ainda, a **boa coordenação motora (96)**, já que o trabalho é dinâmico (Ent_F). No desempenho de suas atividades, é preciso **raciocínio rápido (97)** para, nas palavras do Ent_G: “...não deixar dar errado, está na sua mão” e, para o Ent_H, está relacionado

com inteligência. Este envolvimento intelectual também é presente pela **capacidade de entender o aspecto científico do projeto, principalmente o matemático (98)** pois “...tudo se traduz pela matemática, ou seja, nos números” (Ent_G). Hoje em dia, “...isso acontece bastante e depende da formação prévia do gestor de projetos” (Ent_J). Neste ponto, é importante ter **curiosidade científica (99)** já que “...dependendo do projeto, você tem que ir fundo em algumas propriedades” (Ent_F).

Quanto ao **conhecimento histórico de gestão de projetos (100)**, não é necessário e se traduz pela ideia de lições aprendidas (Ent_F). O **conhecimento de aspectos anatômicos-fisiológicos do corpo e da voz (101)** não é necessário, pois está fora do escopo do trabalho do gestor de projetos (Ent_F). Quanto a **adaptar-se a diferentes projetos e contextos (102)**, sim, uma vez que o gestor de projetos deve ser “...polivalente e não especialista” (Ent_G). E, também, “...por que nem todo projeto é igual, você precisa ter repertório” (Ent_H).

Quanto à visão operacional (103), é “...muito importante, você tem que entender o fluxo de operação, o processo...” (Ent_F) e “...ter a visão do todo” (Ent_K). Quanto à **aptidão e desenvolvimento físico (104)**, se ligado a coordenação motora, sim (Ent_F). O **desenvolvimento intelectual (105)**, por sua vez, é necessário, quanto mais conhecimento melhor (Ent_H) e por estar ligado a questão de “treinamento e desenvolvimento” (Ent_K). Já o **domínio de pelo menos uma área funcional dentro do projeto (106)**, não é necessário, é preciso “...ter um especialista em cada disciplina” (Ent_G). Ainda nesta linha, não preciso ter **conhecimento detalhado das áreas do projeto (107)**. Conforme o Ent_F: “...não, detalhado não, até um certo nível. Se entrar muito, tem que ser com os *experts*”.

A capacidade de análise dos projetos (108) é essencial (Ent_F; Ent_G; Ent_H). Para o Ent_J “...vem com a experiência prévia”. Por trabalhar com projetos de tecnologia, o Ent_K diz que é importante por ser necessário analisar “...diagramas, esquemas”. Quanto a **comandar as pessoas no tempo**

e forma corretos (109) “...sim, você é como se fosse o maestro” (Ent_F). Para o Ent_G é preciso “...demonstrar o andamento e o sentimento do projeto” (Ent_G). Isso está totalmente relacionado com **orientação claras (110)**: “...ser objetivo, e não gerar dúvida” (Ent_G). Para o Ent_K, “...isso rola muito, pois os projetos de TI envolvem influência até climática, por exemplo, no uso de fibra ótica”. Para tal, é importante **não mudar de ideia a cada ciclo do projeto (111)**, mantendo os “...objetivos bem definidos” (Ent_G). Conforme o Ent_J “...isso é importante, ele tem de ser fiel ao planejado e ao escopo”.

Os **conhecimentos técnicos são importantes (112) (Ent_F)** e o gestor de projetos deve “...ser capacitado no que vai fazer e ter domínio” (Ent_G). Já a **capacidade didática (113)** é essencial, pois “...em muitos casos você acaba atuando como um professor” (Ent_F). Neste mesmo cenário, **ler o projeto, entendê-lo e prepará-lo como se fosse uma aula (114)**, vai no “...mesmo sentido de capacidade didática” (Ent_F). Tem que saber explicar, principalmente, “...o escopo, prazo e qualidade esperados” (Ent_J). Para isso, a **capacidade de criar uma imagem mental do projeto (115)** “...facilita o entendimento da obra” (Ent_G).

No caso de **saber planejar e dimensionar o projeto (116)**, “...ajuda na elaboração do escopo e sua execução” (Ent_G). Assim, para o Ent_K, é preciso saber fazer, antes de simplesmente delegar. Quando **saber fazer a atividade fim (117)**, de acordo com o Ent_F: “...não, o foco é na gestão”. Isto está relacionado, também, a **não ser um profissional ultra-especializado (118)** pois o gestor de projetos “...é um profissional multidisciplinar” (Ent_F). Para o Ent_H: “...eu dividiria esse ponto nas pontas técnica e de gestão”. Todavia, é importante o **entendimento dos significados do projeto (119)** e, conforme o Ent_F: “...se você não entender é até difícil você ir para o objetivo e fazer aquilo dar certo”. Por fim, a **compressão das teorias de projetos (120)** é importante se for as “...teorias básicas do PMBOK, é o mínimo...” (Ent_F). Quanto a aspectos mais acadêmicos, não é necessário (Ent_H). O Ent_K afirma que, por ser mestrado, “...agora eu tenho essa visão mais firme e, antes, eu não pensava nisso”.

4.2.3. INTERPRETAÇÃO REFERENCIAL: MODELO TEÓRICO-CONCEITUAL AVALIADO

De posse do modelo-teórico conceitual e empírico avaliado e refinado pelos regentes (Quadro 13), as entrevistas com gestores de projetos geraram o Quadro 17, representando uma síntese das respostas e, também, cruzamento com as competências já presentes nos modelos tradicionais e emergentes de competências para gestores de projetos para a redução.

QUADRO 18 – MODELO TEÓRICO-CONCEITUAL E EMPÍRICO - CONJUNTO DE COMPETÊNCIAS PARA GP

Comportamentais		Aceita	Ajustada	Excluída
1	Comunicação não-verbal	1		
2	Desenvoltura	1		
3	Autodomínio	1		
4	Poder de argumentação			1
5	Treinamento das equipes funcionais		1	
6	Sentido de reconhecimento	1		
7	Entusiasmo	1		
8	Investimento nas virtudes	1		
9	Saber agir			1
10	Saber assumir responsabilidades			1
11	Inovar			1
12	Prática de pedir <i>feedback</i> a respeito de dificuldades práticas e teóricas			1
13	Saber aprender com os membros da equipe		1	
14	Atividades anti-stress, como musicoterapia		1	
15	Capacidade de assumir o comando e inspirar			1
16	Empatia, sinceridade e honestidade com os membros da equipe		1	
17	Promover colaboração e cooperação			1
18	Carisma			1
19	Na relação com os <i>stakeholders</i> : honestidade, sinceridade e antecedência			1
20	Competência: saber o que está fazendo			1
21	Foco na finalidade: excelência da gestão de projetos			1
22	Olhar para os objetivos e motivar as pessoas para caminhar na mesma direção			1
23	Separar momentos do trabalho para conversar sobre a importância das atividades realizadas			1
24	Gerar um sentimento de pertencimento, onde todos estão focados em fazer a mesma coisa	1		
25	Abertura para ajudar os membros da equipe, no sentido de flexibilidade			1

26	Promover projetos			1
27	Preparação prévia			1
28	Alimentar a curiosidade	1		
29	Promoção de motivação: comunicar projetos, falar de projetos		1	
30	Capacidade de, ao entrar no trabalho, abstrair as outras atividades do dia-a-dia	1		
31	Diálogo			1
32	Transmissão de segurança aos membros da equipe			1
33	Orientar as pessoas			1
34	Capacidade de entender os motivos de dificuldade e, rapidamente, oferecer soluções	1		
35	Acompanhamento dos membros da equipe			1
36	Filtro para manter o grupo em ordem	1		
37	Diplomacia e positividade		1	
38	Cabeça fria		1	
39	Capacidade de enxergar o projeto antes que ele aconteça	1		
40	Persistência para que a imagem mental do projeto ocorra na prática			1
41	Quanto ao relacionamento com os <i>steakholders</i> : compartilhar o entusiasmo, porém manter distância antes que a música esteja pronta			1
42	Fazer a equipe gostar dos projetos			1
43	Organização, principalmente, na gestão do tempo			1
44	Se não houver prazer, não haverá retorno			1
45	Disciplina	1		
46	Entender os limites de cada ponto			1
47	Gerir pessoas, e não máquinas		1	
48	Sempre manter a educação, com firmeza, mesmo em momentos que alguém esteja alterado	1		
49	Respeito mútuo			1
	Contextuais			
50	Relações públicas: <i>highlights</i>	1		
51	Maturidade ao lidar com questões sensíveis	1		

52	Harmonia		1
53	Quando cada funcionário trabalho, independentemente, mas no todo ajuda o projeto sistemicamente		1
54	Perspectiva	1	
55	Indicação para trabalhos a partir das competências adquiridas		1
56	Entender o sistema que apoia a empresa		1
57	Capacidade de "burlar", legalmente, as burocracias (brechas do sistema)		1
58	Entendimento da missão da empresa		1
59	Tradução da qualidade do trabalho em respeito	1	
60	Entender os projetos que irá atender, de acordo com suas características específicas		1
61	Habilidades auditivas e de leitura		1
62	Domínio de diferentes estilos de gestão de projetos		1
63	Treinar a equipe		1
64	Presença (pódio)	1	
65	Lições aprendidas		1
66	Saber identificar qual é a identidade do grupo, bem como suas características	1	
67	Propor projetos que desenvolvam o grupo		1
68	Promoção de escolhas compartilhadas: via de meio		1
69	Visão publicitária		1
70	Conhecimento das principais tendências da área		1
	Emocionais		
71	Autoconfiança	1	
72	Autodireção	1	
73	Transparência	1	
74	Empatia	1	
75	Boa memória	1	
76	Interpretação	1	
77	Evocar a emoção		1
78	Utilizar o foco no próprio projeto como fator de alívio da ansiedade		1

79	Compartilhar (por meio de sensação, por exemplo a partir do olhar) o que está acontecendo: aspectos positivos e negativos	1	
80	Alto nível de envolvimento	1	
81	Solucionar problemas (sobretudo técnicos) com frieza e tranquilidade durante a próprio projeto		1
82	Relaxar	1	
83	Equilíbrio	1	
84	Conservar suas atitudes egocêntricas	1	
85	Paixão e comprometimento	1	
Intelectuais			
86	Talento	1	
87	Línguas	1	
88	Entendimento da função da empresa perante a contemporaneidade		1
89	Estudo do processo de liderança		1
90	Projeto tem que ser fácil		1
91	Liderança a partir da vivência entre pessoas		1
92	Manter-se atualizado		1
93	Conhecimento em artes visuais	1	
94	Conceitos filosóficos (estéticos), psicológicos e sociológicos	1	
95	Capacidade de concentração	1	
96	Boa coordenação motora	1	
97	Raciocínio rápido	1	
98	Capacidade de entendimento do aspecto científico do projeto, sobretudo em sua relação com a matemática	1	
99	Curiosidade científica	1	
100	Ter profundo saber histórico e da teoria de gestão de projetos		1
101	Conhecer aspectos anatômico-fisiológicos do corpo e da voz	1	
Técnicas			
102	Adapta-se a diferentes projetos e contextos		1

103	Visão Operacional		1
104	Aptidão e desenvolvimento físico	1	
105	Desenvolvimento Intelectual	1	
106	Domínio de áreas funcionais		1
107	Conhecimento detalhado das áreas funcionais do projeto		1
108	Análise de projetos		1
109	Comandar as pessoas no tempo e forma corretos		1
110	Orientações claras	1	
111	Não mudar de ideia a cada novo ciclo do projeto		1
112	Conhecimento técnico		1
113	Capacidade didática	1	
114	Ler o projeto, entendê-lo e "preparar" como se for aula		1
115	Capacidade criar uma imagem mental do projeto		1
116	Saber planejar e dimensionar o projeto		1
117	No caso de projetos, tem que saber fazer a atividade fim		1
118	Não ser um profissional ultra-especializado		1
119	Entendimento dos significados do projeto		1
120	Compreensão das teorias de projetos		1

Fonte: ELABORADO PELO AUTOR

Em comparação às variáveis do Painel de Especialistas com regentes (orquestras e coros), Quadro 13, em síntese (com relação as variáveis): 1) 46 foram aceitas; 2) 23 foram ajustadas e 3) 51 foram excluídas.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A literatura vem apresentando um maior aprofundamento nas competências *soft*, conforme apresentado por Takey e Carvalho (2015). Claramente, no Quadro 17 há um conjunto maior de competências *soft* de regentes que podem ser transferidas aos modelos de competências para gestores de projetos. Serão discutidas, assim, diversos exemplos de aplicação das de algumas das competências encontradas junto aos modelos de competências para gestores de projetos. Algumas delas, apesar de excluídas, foram ainda discutidas como forma de possibilidades de futuros refinamentos (estudos futuros).

Assim, o conjunto de competências validado pelo duplo painel com especialistas, apresentado no Quadro 19 (com 69 competências), apresenta novos cenários para gestores de projetos a partir da perspectiva integrada com competências de regentes (orquestras e coros). Foram trazidas, principalmente, competências comportamentais, intelectuais e emocionais. Isso gera, conforme o estudo da literatura apresentado, um mapa possível para o desenvolvimento de *soft skills*, grande fonte de insucesso dos projetos, conforme descrito por Araújo e Pedron (2013) e Thamhain (2014). O desenvolvimento destas habilidades pode ajudar os gestores de projetos em seu exercício profissional, a partir da aprendizagem organizacional, de treinamento formais e pela construção de modelos de gestão do conhecimento.

QUADRO 19 – CONJUNTO DE COMPETÊNCIAS DE GESTORES DE PROJETOS ALINHADO COM COMPETÊNCIAS DE REGENTES

Comportamentais	
1	Comunicação não-verbal
2	Desenvoltura
3	Autodomínio
5	Treinamento das equipes funcionais
6	Sentido de reconhecimento
7	Entusiasmo
8	Investimento nas virtudes
13	Saber aprender com os membros da equipe
14	Atividades anti-stress, como musicoterapia
16	Empatia, sinceridade e honestidade com os membros da equipe
18	Carisma
24	Gerar um sentimento de pertencimento, onde todos estão focados em fazer a mesma coisa
28	Alimentar a curiosidade
29	Promoção de motivação: comunicar projetos, falar de projetos
30	Capacidade de, ao entrar no trabalho, abstrair as outras atividades do dia-a-dia
34	Capacidade de entender os motivos de dificuldade e, rapidamente, oferecer soluções
36	Filtro para manter o grupo em ordem
37	Diplomacia e positividade
38	Cabeça fria
39	Capacidade de enxergar o projeto antes que ele aconteça
45	Disciplina
47	Gerir pessoas, e não máquinas
48	Sempre manter a educação, com firmeza, mesmo em momentos que alguém esteja alterado
Contextuais	
50	Relações públicas: <i>highlights</i>
51	Maturidade ao lidar com questões sensíveis

52	Harmonia
53	Quando cada funcionário trabalho, independentemente, mas no todo ajuda o projeto sistemicamente
54	Perspectiva
55	Indicação para trabalhos a partir das competências adquiridas
59	Tradução da qualidade do trabalho em respeito
62	Domínio de diferentes estilos de gestão de projetos
64	Presença (pódio)
66	Saber identificar qual é a identidade do grupo, bem como suas características
	Emocionais
71	Autoconfiança
72	Autodireção
73	Transparência
74	Empatia
75	Boa memória
76	Interpretação
77	Evocar a emoção
78	Utilizar o foco no próprio projeto como fator de alívio da ansiedade
79	Compartilhar (por meio de sensação, por exemplo a partir do olhar) o que está acontecendo: aspectos positivos e negativos
80	Alto nível de envolvimento
81	Solucionar problemas (sobretudo técnicos) com frieza e tranquilidade durante a próprio projeto
82	Relaxar
83	Equilíbrio
84	Conservar suas atitudes egocêntricas
85	Paixão e comprometimento
	Intelectuais
86	Talento
87	Línguas

88	Entendimento da função da empresa perante a contemporaneidade
93	Conhecimento em artes visuais
94	Conceitos filosóficos (estéticos), psicológicos e sociológicos
95	Capacidade de concentração
96	Boa coordenação motora
97	Raciocínio rápido
98	Capacidade de entendimento do aspecto científico do projeto, sobretudo em sua relação com a matemática
99	Curiosidade científica
100	Ter profundo saber histórico e da teoria de gestão de projetos
101	Conhecer aspectos anatômico-fisiológicos do corpo e da voz
	Técnicas
104	Aptidão e desenvolvimento físico
105	Desenvolvimento Intelectual
109	Comandar as pessoas no tempo e forma corretos
110	Orientações claras
111	Não mudar de ideia a cada novo ciclo do projeto
113	Capacidade didática
114	Ler o projeto, entendê-lo e "preparar" como se for aula
115	Capacidade criar uma imagem mental do projeto
119	Entendimento dos significados do projeto
120	Compreensão das teorias de projetos

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

Entre as **competências comportamentais**, o **poder de argumentação (4)** traria claros benefícios ao poder de negociação trazido por Graham (1996). Com foco na VBR (ENGELBRECHT; JOHNSTON; HOOPER, 2017; TAKEY; CARVALHO, 2015), a ideia de **competência: saber o que está fazendo (21)** e o **acompanhamento dos membros da equipe (35)**, são duas competências alinhadas a este cenário. Já Edum-Fotwe (2000), ao sugerir que gestores de projetos precisam de competências para além das técnicas, enfatiza as competências no ambiente de mudança. Assim, seu modelo poderia ser complementado a partir da **maturidade ao lidar com questões sensíveis (51)**, como mudanças. Edum-Fotwe (2000) trata de um ambiente (da construção civil) marcado por elevado nível de incerteza, bem como Dainty, Cheng e Moore (2005). Este nível de incerteza pode ser minimizado pelo gestor de projetos a partir das seguintes competências: **saber aprender com os membros da equipe (13)** e pela **capacidade de entender os motivos de dificuldades e, rapidamente, oferecer soluções (34)**.

El-Sabaa (2001), ao apontar que é necessário maior seleção e treinamento de gestores de projetos, vai de encontro com o conceito de **treinamento de equipes funcionais da equipe (5)** e, também, pela prática de **pedir *feedback* a respeito das dificuldades práticas e teóricas (12)**.

A importância do mapeamento de competências pessoais no processo de recrutamento, considerado inclusive características de gênero (PINTO; PATANAKUL; PINTO, 2017), pode ser aplicada a partir do refinamento da ideia de **indicação para trabalhar a partir das competências adquiridas (55)**. Neste sentido, Crawford (2005), discorre sobre a importância das características pessoais ligadas às pessoas e, neste sentido, é relevante a **capacidade do gestor de projetos em saber identificar qual é a identidade do grupo, bem como suas características (66)**. A importância das competências *soft*, também trazida por Skumolski e Hartman (2010), está correlacionada a cada fase do projeto. Para isso, e promoção de competências, seria relevante o **acompanhamento dos membros da equipe (35)**.

Ahsan, Ho e Khan (2013) procuram identificar competências para atrair potenciais gestores de projetos. O **sentido de reconhecimento (6)** pode, ao motivar o contratado, aproximar bons profissionais. Além disso, ao **alimentar a curiosidade (28)** sobre a empresa, pode haver bom nível de atratividade. Similarmente, Patanakul, Milosevic e Anderson (2007) fazem o questionamento: Como atribuir projetos aos gestores de projetos? O **investimento nas virtudes (8)**, ou ainda, nas capacidades potenciais e desenvolvidas dos gestores de projetos tende a alocar adequadamente os projetos conforme o perfil de projetos em específico.

O trabalho trazido por Müller e Turner (2010) trata dos perfis de liderança. Entre eles, pode ser mais explorado o papel ou influência do **carisma (18)** (mediante aos vários tipos de liderança trazidos), como engajamento comunicacional e auto-consciência. A ideia de liderança, trazida por Edum-Fotwe (2000) em cenários turbulentos, pode ser refinada **ao saber aprender com os membros da equipe (13)** e **promover a colaboração e cooperação (17)**.

No caso das **competências contextuais**, quando El-Sabaa (2001) trata de competência em cenários de crise e incerteza, a capacidade de criação de **perspectiva (54)** e antecipação de cenários, bem como a **maturidade ao lidar com questões sensíveis (51)** são atributos a somar para a gestão de crises.

No caso de Patanakul, Molosevic e Anderson (2007), que procuram elementos para atribuir projetos aos gestores de projetos, a **indicação para trabalhos a partir das competências adquiridas (55)** é uma variável relevante como critério de escolha. Já na trajetória profissional de um gestor de projetos, modelagem trazida por Takey e Carvalho (2015), seria importante considerar as **lições aprendidas (65)** para o efetivo desenvolvimento profissional.

Quando Müller e Turner (2010) identificam os diferentes perfis de liderança, a **presença (pódio) (64)** pode refinar a ideia de engajamento comunicacional trazida pelo autor. Clarke (2010), de forma similar, estuda o impacto da inteligência emocional na liderança. Neste sentido, a ideia de comunicação é

reforçada e que, a partir das **habilidades auditivas e de leitura (61)** é possível dar um passo importante para a melhor *performance* dos projetos. No modelo de Clarke (2010), a inteligência emocional é tratada a partir de competências como personalidade e empatia. Dentro desta ótica, a **promoção de escolhas compartilhadas: via de meio (68)** pode fazer parte das qualificações profissionais do gestor de projetos.

Quanto das **competências emocionais**, considerando os desafios da integração da sustentabilidade no gerenciamento de projetos conforme os trabalhos de Hwang e Ng (2013) e Tabassi *et al.* (2016), a **autoconfiança (71)** é necessária. Para estes mesmos autores, por ser um novo desafio explorado, é importante saber o que deve ser feito com **autodireção (72)**.

O modelo trazido por Suikii *et al.* (2006), cujo cenário atribuído é marcado por incerteza e imprevisibilidade. Para cobrir este ambiente, a capacidade de **solucionar problemas (sobretudo técnicos) com frieza e tranquilidade durante o próprio projeto (81)** passa a ser uma necessidade profissional. Esta competência também é aplicável quando o gerenciamento de projetos é aplicado em cenários de baixa estruturação, como o tratado por Rwelamina (2007), em que a **boa memória (75)** ajudaria a não perder informações, uma vez que não há um grande setor de banco de dados envolvido.

Quando Takey e Carvalho (2015) distribuem competências pelo desenvolvimento profissional do gestor de projetos, para que cada profissional (do analista júnior de projetos ao diretor de projetos) possa se desenvolver é preciso **conservar suas atitudes egocêntricas (84)** para, efetivamente, compartilhar informações e conhecimentos. Neste sentido, contribui, ainda, para a gestão do conhecimento, dimensão tratada por Suikii *et al.* (2006).

Loufrani-Fedida e Missonier (2015) mostram competências multiníveis para gestores de projetos (individuais, coletivas e organizacionais). A promoção disto está relacionado a um bom nível de **transparência (73)** e **empatia (74)**. Ao associar competências a comportamentos, o **alto nível de envolvimento (80)** é fator para saber liderar dentro do modelo de Fisher (2011). Além disso,

na gestão de conflitos (FISHER, 2011) a **capacidade de compartilhar (por meio de sensação, por exemplo a partir do olhar) o que está acontecendo: aspectos positivos e negativos (79)** é um comportamento chave, além da **capacidade de utilizar o foco no próprio projeto como fator de alívio da ansiedade (78)**, conseguindo **relaxar (82)** e **manter o equilíbrio (83)**. Estas competências são, ainda, sub-fatores para conseguir lidar melhor com o estresse (BRIÉRE *et al.*, 2014).

No caso das **competências intelectuais**, o **talento (86)** pode ser um parâmetro a corroborar para a boa atribuição de projetos aos gestores de projetos (PATANAKUL; MILOSEVIC; ANDERSON, 2007). Dentre estas competências, a **capacidade de concentração (95)** é crítica para a contratação de profissionais, presente no modelo de Stevenson e Starkweather (2010).

O **estudo do processo de liderança (91)** é interessante para o desenvolvimento de competências abordado no modelo de Muller e Turner (2010). Neste cenário, pensando em liderança multi-países, cenário atual da gestão de projetos de acordo com Thamhain (2014), **línguas (87)** é essencial. Já no caso de projetos de alta complexidade, como caso de mudanças (CHIPULU *et al.*, 2013), a **curiosidade científica (99)** tende a ser um facilitador.

Partindo para o foco *soft*, no ambiente de sistemas de informação (SKUMOLSKI; HARTMAN, 2010), o raciocínio rápido ajuda na competência de resultados-orientados trazido pelos autores. Ainda no eixo *soft*, a capacidade cultural, do modelo de Crawford e Nahmias (2010), passa pelo **conhecimento de conceitos filosóficos (estéticos), psicológicos e sociológicos (84)**.

Quanto à **dimensão técnica**, a **capacidade didática (113)** vem de encontro aos ambientes de gestão do conhecimento do modelo de Suikii *et al.* (2006) que já traz os conceitos gestão dos recursos. Item relacionado, também, a **ler o projeto, entende-lo e “preparar” como se for aula (114)**.

Orientações claras (110) e não mudar de ideia a cada novo ciclo do projeto (111) estão relacionadas as ideias de liderança transformacional e aderentes as competências de desenvolvimento e mentoria de pessoas, além da ideia de diretividade (TABASSI *et al.*, 2016).

Por sua vez, o **entendimento dos significados dos projetos (119)** são fundamentalmente importantes dentro dos modelos que trazem a sustentabilidade como parte do conhecimento necessário ao gestor de projetos (HWANG; NG, 2013; TABASSI *et al.*, 2016). Isso se dá pelo fato da cultura sustentável ser um cenário ainda novo e em desenvolvimento dentro do gerenciamento de projetos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresenta as contribuições teóricas, práticas, bem como limitações e possibilidades de estudos futuros.

6.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Este trabalho teve como objetivo geral propor um conjunto de competências para gestores de projetos alinhado com competências de regentes (orquestras e coros) e, para tal, os objetivos específicos foram: 1) Identificar, na literatura, competências dos modelos tradicionais e emergentes de gerenciamento de projetos; 2) Identificar, na literatura, competências dos modelos para regentes (orquestras e coros); 3) Alinhar competências de regentes (orquestras e coros) com competências de gestores de projetos; 4) Analisar empiricamente o modelo proposto com vistas ao alinhamento entre competências de regentes (orquestras e coros) e gestores de projetos;

Como contribuição teórica, esta pesquisa cumpriu o primeiro e o segundo objetivos específicos por meio da construção do referencial teórico, em que foi utilizado bibliometria e análise de conteúdo. Com relação ao terceiro objetivo específico, ele foi cumprido, por meio da construção do modelo teórico por meio do Quadro teórico presente na síntese da literatura. O quarto objetivo

específico foi atingido com a aplicação dos dois painéis de especialistas realizados, um com gestores de sinfônicas e o outro com gestores de projetos. Igualmente, a pesquisa também contribui para a teoria por meio da consolidação dos modelos tradicionais e emergentes de competências para gestores de projetos, identificação das competências de gestores de orquestras e, a partir do cruzamento de ambos os constructos, culminando na construção do modelo teórico-conceitual. O conjunto de competências avaliadas pelo duplo painel de especialistas é aqui apontado como a contribuição principal deste estudo, uma vez que oferece subsídios teóricos para continuação da pesquisa científica, no sentido de traduzir essas competências validadas em ações práticas.

Como contribuição para a prática, o conjunto de competências avaliadas pelo duplo painel com especialistas pode ser utilizado pelos gestores de projetos para maximizar suas ações práticas na condução de projetos.

6.2 LIMITAÇÕES E ESTUDOS FUTUROS

A limitação do estudo se dá pela impossibilidade de generalização dos resultados do modelo empírico proveniente do duplo painel com especialistas (a amostra foi selecionada por conveniência). Além disso, as buscas foram feitas em duas bases principais, *Scopus* e *Web of Science*, limitando o âmbito do cenário teórico-conceitual elaborado.

Estudos futuros podem testar o modelo empírico ou conjunto de competências, por meio da aplicação da pesquisa *survey* em populações alvo, explorar formas de treinamento das competências dos gestores de orquestras no ambiente de gestão de projetos, utilizando conceitos de gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional. Além disso, novas pesquisas podem analisar a relação destas competências com os fatores críticos de sucesso em gestão de projetos, bem como a análise da correlação com a maturidade em gerenciamento de projetos e também a aderências destas na *performance* dos projetos, quando implementadas na prática.

REFERÊNCIAS

AHSAN, K; HO, M.; KHAN, S. Recruiting Project Managers: A comparative Analysis of Competencies and Recruitment Signals From Job Advertisements. **Project Management Journal**, v. 44, n. 5, p. 36–54, 2013.

AIPM. **AIPM Professional Competency Standards for Project Management - PART C – Certified Practising Project Manager (CPPM)**. n. February, 2010.

ALTMAN, F. **Sua empresa é uma orquestra? Peter Drucker previu que as corporações do século 21 seriam como sinfônicas. Ele acertou. Uma visita aos bastidores da Osesp mostra, quase 20 anos depois, o vigor dessa alegoria.** 2007. Disponível em: <<http://epocanegocios.globo.com/Revista/Epocanegocios/0,,EDG77944-8374,00.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

APM Body of Knowledge. Body of Knowledge, Association for Project Management, Fifth Edition. Published by the Association for Project Management, United Kingdom, 2006.

APM. **APM Competence Framework**. Communications of the ACM, p. 1-52, 2015.

ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, v. 12, n. 1, p. 11-32, 2006.

ARAÚJO, C. C. S.; PEDRON, C. D. A influência do tipo de personalidade no desenvolvimento de soft skills do gerente de projetos de TI. **Anais do II SINGEP e I S2IS**, São Paulo, p. 1-20, 2013.

AZEVEDO, S. **Por que os projetos falham? Revista Mundo Pm: Project Management**, v. 1, n. 23, 2008. Disponível em: <<http://www.mundopm.com.br/noticia.jsp?id=280>>. Acesso em: 10 out. 2016.

BAER, Alexandre. **Entre em sintonia com o sucesso: Lições de uma orquestra e um maestro para empresas, gestores, líderes e colaboradores.**2014. Disponível em:

<<http://www.alexanderbaer.com.br/arquivos/artigos/14167676447cf04e4623e.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARNEY, J. Firm resources and sustained competitive advantage. **Journal of Management**, v. 17, n. 1, p. 99-120. 1991.

BARUAH, N. Requirement Management in Agile Software Environment. **Procedia Computer Science**, v. 62, p. 81–83, 2015.

BASKARAN, V. *et al.* Knowledge management as a holistic tool for superior project management. **International Journal of Innovation and Learning**, v. 7, n. 2, p. 113–133, 2010.

BEGEL, A.; NAGAPPAN, N. Usage and perceptions of agile software development in an industrial context: an exploratory study. In: **First International Symposium on Empirical Software Engineering and Measurement**, p. 255–264, 2007.

BERNSTEIN, Leonard. **O Mundo da Música**. Trad. Manuel Jorge Veloso. Lisboa: Livros do Brasil, 1954.

BERTERO, C. O. Orquestras Sinfônicas: uma metáfora revisitada. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 3, p. 84-88, 2001.

BIASUTTI, M. Orchestra rehearsal strategies: Conductor and performer views. **Musicae Scientiae**, p. 1-15, 2012.

BLIXT, C.; KIRYTOPOULOS, K. Challenges and competencies for project management in the Australian public service. **International Journal of Public Sector Management**, v. 30, n. 3, p. 286–300, 2017.

BOYD, H. W., WESTFALI, R. **Pesquisa mercadológica: textos e casos**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1987.

BRANDÃO, J. M. **Learning and teaching conducting through musical and nonmusical skills: an evaluation of orchestral conducting teaching methods**. Tese (Doutorado em Música). Faculty of the Louisiana State University, Louisiana, 2011.

- BRIÉRE, S. *et al.* Competencies of project managers in international NGOs: Perceptions of practitioners. **International Journal of Project Management**, v. 33, n. 1, p. 116–125, 2015.
- BRILL, J. M.; BISHOP, M. J.; WALKER, A. E. The competencies and characteristics required of an effective project manager: A Web-based Delphi study. **Educational Technology Research and Development**, v. 54, n. 2, p. 115–140, 2006.
- BRODSKY, W. Rationale behind investigating positive aging among symphony orchestra musicians. A call for a new arena of empirical study. **Musicae Scientiae**, v. 15, n. 1, p. 3-15, 2011.
- BRYMAN, A. **Research methods and organization studies**. London: Unwin Hyman, London, 1989.
- CARVALHO, M. M.; RABECHINI JR. R. **Fundamentos em Gestão de Projetos: Construindo competências para gerenciar projetos: teoria e casos**. São Paulo: Atlas, 2011.
- CAUCHICK MIGUEL, P. A.; LEE HO, L. Levantamento Tipo Survey. In: Cauchick Miguel, P. (Org.). **Metodologia de Pesquisa em Engenharia de Produção e Gestão de Operações**. Ed. Campos, 2a. Edição, 2011.
- CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre (RS): Artmed; 2009.
- CHIPULU, M.; NEOH, J. G.; UDECHUKWU, O.; WILLIAMS, T. A multidimensional analysis of project manager competences. **IEEE Transactions on Engineering Management**, v. 60, n. 3, p. 506–517, 2013.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CLARKE, N. Emotional Intelligence and Its Relationship to Transformacional Leadership and Key Project Manager Competences. **Project Management Journal**, v. 31, n. 1, p. 5-20, 2010.

COHEN, J. **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences**. Hillsdale: Erlbaum.

CRAWFORD, L. Senior management perceptions of project management competence. **International Journal of Project Management**, v. 23, n. 1, p. 7-16, 2005.

CRAWFORD, L.; NAHMIAS, A. H. Competencies for managing change. **International Journal of Project Management**, v. 28, n. 4, p. 405–412, 2010.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, J.W.; CLARK, V.L. **Designing and conducting mixed method research**. London: Sage, 2006.

DAINTY, A. R. J.; CHENG, M. I.; MOORE, D. R. Competency-based model for predicting construction project managers' performance. **Journal of Management in Engineering**, v. 21, n. 1, p. 2–9, 2005.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escala do tipo lickert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, p. 162-174, 2013.

DENZIN, N. K. **The Research Act**. Chicago: Aldine, 1970.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINGSØYR, T. *et al.* A decade of agile methodologies: Towards explaining agile software development. **Journal of Systems and Software**, v. 85, n. 6, p. 1213–1221, 2012.

DIODATO, V. P. **Dictionary of bibliometrics**. New York: The Haworth Press, 1994.

DRUCKER, P. F. The Coming of the New Organization. In: Harvard Business Review on Knowledge Management. **Harvard Business School Press**, pp. 1-19, 1998.

DURIAU, V.J.; REGER, R.K.; PFARRER, M.D. A content analysis of the content analysis literature in organization studies research themes, data sources, and methodological refinements. **Organizational Research Methods**, v. 10, n. 1, p. 5–34, 2007.

DVIR, D.; RAZ, T.; SHENHAR, A. An empirical analysis of the relationship between project planning and project success. **International Journal of Project Management**, v.21, p.89-95, 2003.

ECK, N. J. N.; LUDO, W. Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. **Scientometrics**, v. 84, n. 2, p. 523-538, 2009.

EDUM-FOTWE, F. T.; MCCAFFER, R. Developing project management competency: Perspectives from the construction industry. **International Journal of Project Management**, v. 18, n. 2, p. 111–124, 2000.

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. **Academy of Management Review**, v.14, n.4, p.532–550, 1989.

EJIDEN, J. V. D. Conductor's Competency Development in the Netherland. **LOAC**, p. 40-50, 2011.

EL-SABAA, S. The skills and career path of an effective project manager. **International Journal of Project Management**, v. 19, n. 1, p. 1–7, 2001.

ENGELBRECHT, J.; JOHNSTON, K. A.; HOOPER, V. The influence of business managers' IT competence on IT project success. **International Journal of Project Management**, v. 35, n. 6, p. 994–1005, 2017.

EVANS, J. R.; MATHUR, A. The value of online surveys. **Internet Research**, v.15, n.2, p.195-219, 2005.

FAUL, F.; Erdfelder, E.; BUCHNER, A.; LAND, A-G. Statistical power analyses using G*Power 3.1: tests for correlation and regression analyses. **Behavioral Research Methods**, v. 41, n. 4, p. 1149-1160, 2009.

FERNIE, S.; GREEN, S.D.; WELLER, S.J.; NEWCOMBE, R. Knowledge sharing: context, confusion and controversy. **International Journal of Project Management**, v. 21, p.177–187, 2003.

FIGUEIREDO, S. L. F. A regência coral na formação do educador musical. XVI **Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)**, p. 885-889, 2006.

FILIPPINI, R. Operations management research: some reflections on evolution, models and empirical studies in OM. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 17, n. 7, p. 655-670, 1997.

FINK, A.; KOSECOFF, J. **How to conduct surveys – a step-by-step guide**. 2a. Ed., Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998.

FISHER, E. What practitioners consider to be the skills and behaviours of an effective people project manager. **Internacional Journal of Project Management**, v. 29, n. 8. 2011.

FLEURY, A. Planejamento do Projeto de Pesquisa e Definição do Modelo Teórico. In: Cauchick Miguel, P. A. (Org.). **Metodologia de Pesquisa em Engenharia de Produção e Gestão de Operações**. Ed. Campos, 2a. Edição, 2011.

FLEURY, M. T.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, 183-196 p, 2001.

FONSECA, E. N. (Org). **Bibliometria: teoria e prática**. São Paulo: Cultrix, Ed. da USP, 1986.

FRAME, D. **The new project management**. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

FUCCI AMATO, R. C. Habilidades e competências na prática da regência coral: um estudo exploratório. **Revista da ABEM**, v. 19, p. 15-26, 2008.

FUCCI AMATO, R. C. A regência além da gerência: liderança e inteligência emocional em maestros. **XXX Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, p. 1-14, 2010.

GARSON, G. D. **Statnotes: Topics in Multivariate Analysis**. 2009. Disponível em <<http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/statnote.htm>> Acesso em: 26 fev. 2017.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GODOI, C. K., MATTOS, P. L. C. L., Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: SILVA, A. B.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. **Pesquisa Qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 301-323.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GOMES, H. C. **O Regente Orquestral Contemporâneo por uma Visão Contextualizada**. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Unicamp, Campinas, 2012.
- GOMES, R.; SOUZA, E. R.; MINAYO, M. C. S.; MALAQUIAS, J. V.; SILVA, C. R. F. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 185-221.
- GONZÁLEZ, G. E.G; CASAS, G. H. P.; CORONADO, C. A. L. Project manager profile characterization in the construction sector in Bogotá. **Project Management Journal**, v. 44, n. 6, p. 68-93, 2013.
- GRAHAM, J. H. Machiavellian project managers: Do they perform better? **International Journal of Project Management**, v. 14, n. 2, p. 67–74, 1996.
- GRAY, K.; ULBRICH, F. Ambiguity acceptance and translation skills in the project management literature. **International journal of Managing Projects in Business**, v. 10, n. 2, p. 423–450, 2017.
- GÜNTHER, H. **Como Elaborar um Questionário (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01)**. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.
- HAFIZOĞLU, M. **What Does A Conductor Of An Orchestra Actually Do?** 2009. Disponível em: <<http://www.pmi.org/learning/what-orchestra-conductor-actually-do-6882?id=6882>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

HAIR, J.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E. **Multivariate Data Analysis**. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

HANNA, A. S. et al. Modeling Project Manager Competency: An Integrated Mathematical Approach. **Journal of Construction Engineering and Management**, v. 142, n. 8, 2016.

HART, C. **Doing a Literature Review**. London: Sage Publications, 1998.

HAYATI, D; KARAMI, E. & SLEE, B. Combining qualitative and quantitative methods in the measurement of rural poverty. **Social Indicators Research**, v.75, p.361-394, springer, 2006.

HUEMANN, M. Considering human resource management when developing a project-oriented company: case study of a telecommunication company. **International Journal of Project Management**, v. 28, n. 4, p. 361–369, 2010.

HUNT, J. G. J.; STELLUTO, G. E.; HOOIJBERG, R. Toward new-wave organization creativity: Beyond romance and analogy in the relationship between orchestra conductor leadership and musician creativity. **The Leadership Quarterly**, v. 15, p. 145–162, 2004.

HWANG, B.; NG, W. J. Project management knowledge and skills for green construction: Overcoming challenges. **International Journal of Project Management**, v. 31, n. 2, p. 272–284, 2013.

IBERT, O. Projects and firms as discordant complements: Organizational learning in the Musich software ecology. **Research Policy**, v. 33, p. 1529-1546, 2004.

IPMA. **ICB3 – IPMA Competence Baseline**. [S.l: s.n.], 2006.

IPMA. **ICB4 – IPMA Competence Baseline**. [S.l: s.n.], 2016.

KAMINSKI, C. **A história da regência orquestral do século XIX**. São Paulo: Grafe editorial, 1999.

KEIL, M.; LEE, H. K.; DENG, T. Understanding the most critical skills for managing IT projects: A Delphi study of IT project managers. **Information and Management**, v. 50, n. 7, p. 398–414, 2013.

KELLER, M. S. L'orchestra come metafora: riflessioni (anche un po' divaganti) a partire da Gino Bartali. **Musica/Realtà**, n. 92, pp. 67-88, 2010.

KERZNER, H. **Gestão de projetos – as melhores práticas**. Porto Alegre: Bookman, 2006.

KHODYAKOV, D. Getting in tune: A qualitative analysis of guest conductor–musicians relationships in symphony orchestras. **Poetics**, v. 44, p. 64–83, jun. 2014.

KRUEGER, Carlos. **The Way of the Conductor - His origins, Purpose and Procedures**. New York: Charles Scribner's Sons, 1958.

LAGO, S. **Arte da Regência - História, Técnica e Maestros**. São Paulo: Algor Editora Ltda, 2008.

LASCH, K.E., MARQUIS, P., VIGNEUX, M., ABETZ, L., ARNOULD, B., BAYLISS, M. *et al.* (2010). PRO development: rigorous qualitative research as the crucial foundation. **Quality of Life Research**, v. 19, n. 8, pp. 1087- 1096, 2010.

LE BOTERF, G. De la compétence - essai sur un attracteur étrange. In: **Les éditions d'organisations**. Paris: Quatrième Tirage, 1995.

League of American Orchestras: Traits and Skills of a Music Director. 2001. Disponível em: <<http://www.americanorchestras.org/conducting-artistic-programs/conducting/traits-and-skills-of-a-music-director.html>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932.

LOPES, A. P. V. B. V.; CARVALHO, M. M. Evolução da literatura de inovação em relações de cooperação: um estudo bibliométrico num período de vinte anos. **Revista Gestão da Produção**, v. 19, n. 1, pp. 203—217, 2012.

LOUFRANI-FEDIDA, S.; MISSONIER, S. The project manager cannot be a hero anymore! Understanding critical competencies in project-based

organizations from a multilevel approach. **International Journal of Project Management**, v. 33, p. 1220-1235, 2015.

MAINGA, W. Examining project learning, project management competencies, and project efficiency in project-based firms (PBFs). **International Journal of Managing Projects in Business**, v. 10, n. 3, p. 454–504, 2017.

MANIFESTO, A. **Manifesto for Agile Software Development**. Disponível em: www.agilemanifesto.com. Acesso em: 07 mai. 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTENS, M. L. **Sustentabilidade em gerenciamento de projetos e sua relação com o sucesso: proposição de um modelo teórico e empírico**. Projeto de Tese. Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARTENS, M. L.; CARVALHO, M. M. Key factors of sustainability in project management context: A survey exploring the project managers' perspective. **International Journal of Project Management**, 2016a.

MARTENS, M.L.; CARVALHO, M.M., The challenge of introducing sustainability into project management function: multiple-case studies. **Journal of Cleaner Production**, v. 117, p. 29-40, 2016b.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, R. A. Princípios de Pesquisa Científica. In: Cauchick Miguel, P. (Org.). **Metodologia de Pesquisa em Engenharia de Produção e Gestão de Operações**. Ed. Campos, 2ª. Edição, 2011.

MATHEOPOULOS, H. **Maestro: Encuentros con los grandes directores de orquesta**. Barcelona: Robinbook, 2004.

MAXIMIANO, A. **Introdução à administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

MCCELLAND, D. C. Testing for competence rather than for “intelligence”. **The American Journal of Psychology**, v. 28, n. 1, p. 1-14, 1973.

MCKEVITT, D.; CARBERY, R.; LYONS, A. A profession but not a career? Work identity and career satisfaction in project management. **International Journal of Project Management**, v. 35, n. 8, p. 1673–1682, 2017.

MCMILLAN, W.J. Finding a method to analyze qualitative data: using a study of conceptual learning. **Journal of Dental Education**, v. 73, n. 1, p 53-64, 2009.

MIGUEL, P.A.C *et al.* **Metodologia da Pesquisa Científica em Engenharia de Produção e Gestão de Operações**. Rio de Janeiro: Elsevier (ABEPRO), 2012.

MILLER, R. Introduction. In: BERGMAN, R. E.; MOORE, T. M. (Org.). **Managing interactive vídeo/multimídia projects**. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, 1990.

MIRABILE, R. Everything you wanted to know about competency modeling. **Training and Development**, v. 51, n. 8, p. 73–77, 1997.

MOED, H. F. The impact-factors debate: the ISI's uses and limits. **Nature**, v. 415, n. 6873, p. 731-732, 2002.

MONTEIRO, L. *Cordas, madeiras, metais e percussão*. **Veja SP**, pp. 12-21, 2001.

MORIOKA, S.N.; CARVALHO, M. M. Sustainability and management of projects: a bibliometric study. **Production**, v. 26, n. 3, p. 656-674, 2016.

MÜLLER, R.; TURNER, J. R. Matching the project manager's leadership style to project type. **International Journal of Project Management**, v. 25, n. 1, p. 21–32, 2007.

MÜLLER, R.; TURNER, R. Leadership competency profiles of successful project managers. **International Journal of Project Management**, v. 28, n. 5, p. 437–448, 2010.

MUNNS, A. K.; BJEIRMI, B. F. The role of project management in achieving project success. **International Journal of Project Management**, v.14, n.2, p.81-87, 1996.

NEELY, A. The evolution of performance measurement research: developments in the last decade and a research agenda for the next. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 25, n. 18, p. 1264-1277, 2005.

NETEMEYER, R. G.; BEARDEN, W. O.; SHARMA, S. **Scaling Procedures: issues and applications**. Thousands Oaks: Sage Publications, 2003, 206 p.

NHS Centre for Reviews and Dissemination. **Under-taking Systematic Reviews of Research on Effectiveness. CRD's Guidance for those Carrying Out or Commissioning Reviews**. CRD Report Number 4 (2nd Edition). York, 2001.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do Conhecimento na Empresa: como as empresas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NYHAN, B. Competence development as a key organisational strategy—experiences of European companies. **Industrial and Commercial Training**, v. 30, n. 7, p. 267–273, 1998.

PATAH, L. A. **Alinhamento estratégico de estrutura organizacional de projetos: Uma análise múltipla de casos**. Dissertação de mestrado. Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PATANAKUL, P.; MILOSEVIC, D. Z.; ANDERSON, T. R. A decision support model for project manager assignments. **IEEE Transactions on Engineering Management**, v. 54, n. 3, p. 548–564, 2007.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. CA: Sage, 2002.

PATTON, M. **Qualitative research and evaluation methods**. Londres, Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

PAWSON, R.; GREENHALGH T.; HARVEY, G.; WALSHE, K. Realist review – a new method of systematic review designed for complex policy interventions. **Journal of Health Services Research and Policy**, v. 1, n. 10, p. 21-24, 2005.

PETRUS, A. M. F.; ECHTERNACHT, E. H. P. Dois Violistas e uma Orquestra: Diversidade Operatória e Desgaste Músculo-Esquelético. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 29, n. 109, pp. 31-36, 2004.

PINTO, J. K.; PATANAKUL, P.; PINTO, M. B. "The aura of capability": Gender bias in selection for a project manager job. **International journal of Project Management**, v. 35, n. 3, p. 420–431, 2017.

PMI, Project Management Institute. 2004. **A Guide To The Project Management Body of Knowledge**. PMI Publications, Upper Darby, PA, 2004.

PMI. **Project Management Competency Development (PMCD) Framework**. [S.l: s.n.], 2007.

PMI. Project Management Institute. **Um Guia dos Conhecimentos em Gerenciamento de Projetos (Guia PMBoK)**. 4a Edição. Pensilvânia, EUA, 2008.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. **The core competence corporation**. Harvard Business Review, 1990.

PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE (Seattle). **A Guide to the Project Management Body of Knowledge: PMBOK Guide**. Newtown Square: Project Management Institute, Inc, 2013.

PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE (Seattle). **PMI "Pulse of the Profession™" 2013: Relatório identifica o alto custo da baixa performance**. 2013. Disponível

em:<http://blogs.pmi.org/blog/voices_on_project_management/translation-portuguese-pulse2013.html>. Acesso em: 10 nov. 2016.

RABECHINI JR., R.; CARVALHO, M. Perfil das competências em equipes de projetos. **Revista de Administração de Empresas FGV – RAE Eletrônica**, São Paulo, v.2, n.1, p.1-17, 2003.

RAZ, T.; SHENHAR, A. J.; DVIR, D. Risk management, project success, and technological uncertainty. **R&D Management**, v.32, n.2, p.101-109, 2002.

REIS, T. **Conheça os erros mais comuns ao gerenciar projetos e como evitá-los. Conheça os erros mais comuns ao gerenciar projetos e como evitá-los.** 2015. Disponível em: <<http://www.projectbuilder.com.br/blog-pb/entry/blog-gestao-de-projetos/conheca-os-erros-mais-comuns-ao-gerenciar-projetos-e-como-evita-los>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

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

RIMALOWER, G. Project Manager: The Maestro of Every Translation Project. **The ATA Chodide**, 2010.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, v.7 n. 2, p. 305-322, 2005.

ROCHA, R. **Regência: uma arte complexa: técnicas e reflexões sobre a direção de orquestras e corais.** Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2004.

RODRIGUEZ, D. Developing competency models to promote integrated human resource practices. **Human Resource Management**, v. 41, n.3, p. 309–324, 2002.

ROSE, J *et al.* Management competences, not tools and techniques: A grounded examination of software project management at WM-data. **Information and Software Technology**, v. 49, n. 6, p. 605–624, 2007.

RWELAMINA, P. Project Management competence in public sector infrastructure organizations. **Construction Management and Economics**, v. 25, n. 1, p. 55-66, 2007.

SANTOS JUNIOR, F. F. **Falhas no Gerenciamento de Projetos.** Disponível em: <http://www.techoje.com.br/site/techoje/categoria/detalhe_artigo/972>. Acesso em: 14 jun. 2016.

SELLITZ C. *et al.* **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais.** São Paulo: Editora Herder e Editora Universidade de São Paulo, 1967.

SENGE, P. **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisations**. New York: Century Business, 1990.

SERRADOR, P.; PINTO, J. K. Does Agile work? — A quantitative analysis of agile project success. **International Journal of Project Management**, v. 33, n. 5, p. 1040–1051, 2015.

SHENHAR, A. *et al.* Project success: a multidimensional strategic concept. **Long Range Planning**, v. 34, n. 6, p. 699-725, 2001.

SHENHAR, A. J.; DVIR, D. **Reinventing project management: the diamond approach to successful growth and innovation**. Boston: Harvard Business School Press, 2007.

SHENHAR, A. Meeting time, cost, and moneymaking goals with strategic project Leadership®, why is project management weak? The art and science of project management. In: **PMI Global Congress Proceeding**, 2011.

SHENHAR, A. Strategic project leadership toward a strategic approach to project management. **R&D Management**, v.34, p.569-578, 2004.

SHENHAR, A.; DVIR, D. **Reinventing project management: the diamond approach to successful growth and innovation**. Harvard Business School Press, 2007.

SHIBA, S.; GRAHAM, A.; WALDEN, D. **TQM: quatro revoluções na gestão da qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, E. C.; CARVALHO SASSO, A. S. Project Manager: Human and Behaviours Skills. **Revista Metropolitana de Sustentabilidade**, v. 6, n. 1, p. 3–23, 2016.

SILVEIRA, J. **Os tipos de orquestras e suas particularidades**. 2016. Disponível em: <<http://www.concertosastra-finamax.com.br/index.php/os-tipos-de-orquestras-e-suas-particularidades/>>. Acesso em: 16 out. 2017.

SKULMOSKI, G. J.; HARTMAN, F. T. Information systems project manager soft competencies: A project-phase investigation. **Project Management Journal**, v. 41, p. 61-80, 2010.

SPENSER, L.; SPENSER, S. **Competence at work: Model for superior performante**. New York: Wiley, 1993.

STAVRU, S. A critical examination of recent industrial surveys on agile method usage. **Journal of Systems and Software**, v. 94, p. 87–97, 2014.

STEVENSON, D. H.; STARKWEATHER, J. A. PM critical competency index: IT execs prefer soft skills. **International Journal of Project Management**, v. 28, n. 7, p. 663–671, 2010.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUIKKI, R; TROMSTEDT, r.; HAAPSALO, H. Project Management competence development framework in turbulent business environment. **Technovation**, v. 26, n. 5-6, p. 723-738, 2006.

TABASSI *et al.* Leadership competences of sustainable construction project managers. **Journal of Cleaner Production**, v. 124, 2016.

TAKEY, S. M. **Mapeamento de competências de gerenciamento de projetos: um estudo em empresa de engenharia**. 2011. Monografia de Graduação. Departamento de Engenharia de Produção da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TAKEY, S. M.; CARVALHO, M. M. Competency mapping in project management: An action research study in an engineering company. **International Journal of Project Management**, v. 33, n. 4, p. 784–796, 2015.

THAMHAIN, H. J. **Managing Technology-Based Projects: Tools, Techniques, People and Business Process**. New Jersey: John Wiley & Song Inc., 2014.

Traits and Skills of a Music Director.1997. Disponível em: <<http://www.americanorchestras.org/conducting-artistic->

programs/conducting/traits-and-skills-of-a-music-director.html>. Acesso em: 02 fev. 2017.

TRANFIELD, D.; DENYER, D.; SMART, P. Towards a methodology for developing evidence informed management knowledge by means of systematic review. **British Journal of Management**, v. 14, n. 3, p. 207-222, 2003.

TSKHAY, K. O.; XU, H.; RULE, N. O. Perceptions of leadership success from nonverbal cues communicated by orchestra conductors. **Leadership Quarterly**, v. 25, n. 5, p. 901–911, 2014.

TURRIONI, J. B.; MELLO, C. H. P. **Metodologia de Pesquisa em Engenharia de Produção: Estratégias, métodos e técnicas para condução de pesquisas quantitativas e qualitativas**. UNIFEI, 2012.

VALE, J. W. S. P. **Competências dos gerentes de projetos: revisão de literatura, análise de oportunidades de emprego e estudos de caso**. 2015. 207p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VOSS, C; TSIKRIKTSIS, N.; FROHLISH, M. Case research in operations management. **International Journal of Operations and Production Management**, v. 22, n. 2, p. 195-219, 2002.

WEBSTER, J.; WATSON, R. T. Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. **MIS Quarterly**, v. 26, n. 2, p. 13-13, 2002.

WIT, A. Measurement of project success. **Project Management**, v. 6, n. 3, p. 164-170, 1988.

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

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YOUNG, M.; WAGNER, R. **PRINCE2 and the IPMA Competence Baseline**. Axelos, 2015.

ZANDER, O. **Regência coral**. Porto Alegre: Movimento, 2003.

ZQIKAEL, O.; LEVIN, C.; RAD, P. Top management support – the project friendly organization. **Cost Engineering**, v., n. 9, pp. 22–30, 2008.

ZUPIC, I.; ČATER, T. Bibliometric methods in management and organizations. **Organizational Research Methods**, v. 18, n. 3, 2015.

APÊNDICE A – CONSTRUCTOS E VARIÁVEIS DOS MODELOS ESTUDADOS

Quadro 20 - Dimensões e variáveis do modelo ICB do IPMA

Variáveis (competências)	Comportamentais	Contextuais	Técnicas
	Liderança	Orientação a projetos	Sucesso do gerenciamento
	Comprometimento e motivação	Orientação a programas	Partes interessadas
	Autocontrole	Orientação a portfólio	Objetivos e requisitos do projeto
	Orientação para resultados	Implementação de PPP (Projeto, Programa e Portfólio)	Riscos: oportunidades e ameaças
	Descontração	Organização permanente	Qualidade
	Abertura	Negócios	Organização do projeto
	Criatividade	Sistemas, produtos tecnologias	Trabalho em equipe
	Assertividade	Gestão de pessoas	Resolução de problemas
	Eficiência	Saúde, meio ambiente e segurança	Estrutura do projeto
	Aconselhamento	Finanças e contabilidade	Escopo e entregas
	Negociação	Aspectos Legais	Tempo e fases
	Conflitos e crises		Recursos
	Confiabilidade		Custo e finanças
	Valores		Aquisições e contratos
Ética		Controle e reporte	
		Informação e documentação	
		Comunicação	
		Iniciação	
		Encerramento	

Fonte: baseado em IPMA (2006)

Quadro 21 – Dimensões e variáveis do modelo PMCD do PMI

<i>Knowledge & Performance</i>		Pessoais
Variáveis (competências)	Integração	Realização e ação
	Escopo	
	Tempo	
	Custo	
	Qualidade	Ajuda e serviços humanos
	Recursos Humanos	
	Comunicação	
	Risco	Administrativo
	Aquisição	
		Cognitivo
	Efetividade pessoal	
		Orientação realizada
		Concernimento por ordem, qualidade e acuracidade
		Iniciativa
		Busca por informação
		Impacto e influência
		Consciência organizacional
		Construção de relacionamento
		Trabalho em equipe e cooperação
		Desenvolvimento mútuo
		Liderança de time
		Diretividade: assertividade e uso do poder profissional
		Pensamento analítico
		Pensamento conceitual
		Controle próprio
		Confidencialidade própria
		Flexibilidade
		Compromisso organizacional

Fonte: baseado em PMI (2007)

Quadro 22 – Dimensões e variáveis do modelo PCSPM

Variáveis (competências)	Escopo	Qualidade	Risco
	Entendimento dos planos do projeto e documentação	Objetividade	Gestão de risco
	Gestão do escopo	Comunicação	Comunicação
	Resolução de problemas	Visão analítica	Resolução de problemas
	Negociação	Recursos	Pensamento conceitual
		Humanos	Planejamento
	Tempo	Planejamento	Visão analítica
	Entendimento da agenda	Comunicação	Aquisições
	Estabelecimento de prioridades	Liderança	Resolução de problemas
	Organização	Relações interpessoais	Negociação
	Comunicação	Aprendizagem	Planejamento
	TI	Visão analítica	Conhecimento técnico
	Visão analítica	Comunicação	TI
		Gestão de informação e reporte	
Custo	TI	Integração	
Orçamento	Organização	Gestão de informações	
Visão analítica	Visão analítica	Visão analítica	
TI		Trabalho em equipe	
Reportes financeiros		Gestão do tempo	
		Planejamento	

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 23– Dimensões e variáveis do ACF do APM

Variáveis (competências)	Comportamentais	Contextuais	Técnicas
	Comunicação	Patrocinador do projeto	Conceito
	Trabalho em equipe	Saúde, meio ambiente e segurança	Sucesso do projeto e gestão de benefícios
	Liderança	Ciclo de vida do projeto	Gestão das partes interessadas
	Gestão de conflitos	Financiamento e finanças do projeto	Gestão de requisitos
	Negociação	Consciência jurídica	Gestão de riscos no projeto
	Gestão de recursos humanos	Papéis organizacionais	Estimativas
	Características comportamentais	Estrutura organizacional	<i>Business case</i>
	Aprendizado e desenvolvimento	Gestão da governança do projeto	Marketing e vendas
	Ética e profissionalismo		Revisão de projetos
		Definição	
		Gestão de escopo	
		Modelagem e testes	
		Métodos e procedimentos	
		Gestão da qualidade	
		Gestão do tempo	
		Gestão de recursos	
		Gestão da informação e reportes	
		Gestão do plano do projeto	
		Gestão de configurações	
		Controle de mudanças	
		Implementação	
		Gestão de tecnologia	
		Gestão de orçamento e custos	
		Aquisições	
		Gestão de problemas	
		Desenvolvimento	
		Gestão de valores	
		Valor agregado	
		Engenharia de valor	
		Entrega e encerramento do projeto	

Fonte: baseado em APM (2008)

Quadro 24 - Dimensões e variáveis do PRINCE 2

Variáveis (competências)	Justificativa contínua dos negócios
	Aprendizado a partir de experiências anteriores
	Papéis e responsabilidades claros
	Gestão por fases
	Gestão de exceções
	Foco nos produtos
	Adaptar a metodologia ao contexto do projeto

Fonte: adaptado de OCG (2009)

Quadro 25 – Dimensões e variáveis do Manifesto Ágil

Variáveis (competências)	Foco no cliente
	Gestão de mudanças
	Tecnologia
	Trabalho em equipe
	Motivação
	Comunicação
	<i>Softwares</i>
	Excelência técnica
	Simplicidade
	Auto-organização
	Flexibilidade

Fonte: adaptado de Manifesto Ágil (s.d.)

Quadro 26– Dimensões e variáveis de do modelo de Graham

Variáveis (competências)
Comunicação
Negociação

Fonte: baseado em Graham (1996)

Quadro 27 - Dimensões e variáveis do modelo de Edum-Fotwe

	Técnica	Gerencial	Financeira	TI	Legal	Comunicação	Gerais
Variáveis (competências)	Planejamento	Liderança	Sistema de reporte	Sistemas de operação	Enquadramento jurídico geral	Apresentação	<i>Marketing</i> e vendas
	Gestão das atividades da construção	Gestão do tempo	Arranjo do projeto financeiro	Linguagem de programação	Elaboração de contratos	Redação de relatórios	Relações públicas
	Conhecimento técnico básico dentro do campo de atuação	Tomada de decisão	Avaliação de investimentos	Aplicações especiais	Relações industriais	Correspondência geral e de negócios	Entendimento da organização
	Produtividade e controle de custos	Negociação	Taxas	Spreadsheet	Aspectos de saúde e segurança	Falar em público	Presidir reuniões
	Técnicas de planejamento de demanda	Delegação	Controle de estoque	Base de dados	Elaboração de processos e litígios		
	Controle de qualidade	Planejamento estratégico	Estabilidade do fluxo de caixa	Sistema de redes	Sindicatos e autoridades públicas		
	Estimativas	Comportamento humano	Estabilidade dos orçamentos	CAD			
	Aquisição de materiais	Motivação e promoção		Softwares de gestão de projetos			
	Leitura e entendimento	Recrutamento		Sistemas de informação e			

dos desenhos

ferramentas
de TI

Atividades de
design
Layout do site
e mobilização

Trabalho em
equipe
Boas relações
gerenciais

Fonte: baseado em Edum-Fote (2000)

Quadro 28– Dimensões e variáveis do modelo de El-Sabaa

	Humanas	Conceituais e organizacionais	Técnicas
Variáveis (competências)	Mobilização	Planejamento	Especial conhecimento no uso de ferramentas e técnicas
	Comunicação	Organização	Conhecimento de projeto
	Capacidade de lidar com as situações	Forte orientação para os objetivos	Entendimento de métodos, processos e procedimentos
	Delegação de autoridade	Capacidade de enxergar o projeto como um todo	Tecnologia
	Sensibilidade política	Capacidade de visualizar o relacionamento do projeto na indústria e na comunicação	Habilidades no uso de computador
	Auto-estima	Orientação para resolução de problemas	
	Entusiasmo		

Fonte: baseado em El-Sabaa (2001)

Quadro 29– Dimensões e variáveis do modelo de Crawford

	Gestão de contratos
Variáveis (competências)	Gestão de custos
	Pontuação em teste de conhecimento
	Planejamento do tempo
	Avaliação dos resultados da gestão do tempo
	Conhecimento do tempo
	Conhecimento de aquisições
	Uso de práticas de gestão do tempo
	Monitoramento e controle (integração)
	Conhecimento de recursos humanos
	Aquisições
	Estabelecimento de processos acordados de aquisições
	Monitoramento e controle (custo)
	Monitoramento e controle (tempo)
	Fechamento (integração)
	Uso de práticas de gestão de recursos humanos

Fonte: baseado em Crawford (2005)

Quadro 30– Dimensões e variáveis do modelo de Dainty, Cheng e Moore

Variáveis (competências)	Comportamentais
	Orientação para realização
	Iniciativa
	Busca de informação
	Foco nas necessidades dos clientes
	Impacto e influência
	Diretividade
	Trabalho em grupo e cooperação
	Liderança no time
	Pensamento analítico
	Pensamento conceitual
	Controle pessoal
	Flexibilidade

Fonte: Baseado em Dainty, Cheng e Moore (2005)

Quadro 31 – Dimensões e variáveis do modelo de Suikii *et al.*

Variáveis (competências)	Integração	Escopo	Gestão do tempo	Custos	RH	Aquis.
	Planejamento	Requisitos	Acompanhamento	Fundos	Direção	Tomada de decisão
	Configuração	Alinhamento estratégico	Controle		Motivar	Planejamento do negócio
	Organização				Conduz Gestão de RH	Gestão de lanç.

Fonte: baseado em Suikii *et al.* (2006)

Quadro 32 – Dimensões e variáveis do modelo de Brill, Bishop e Walker

Variáveis (competências)	Resolução de problemas
	Liderança
	Conhecimento contextual
	Experiência analítica
	Lidar com pessoas
	Comunicação
	Administração de projetos
	<i>Expertise</i> no uso de ferramentas

Fonte: baseado em Brill, Bishop e Walker (2005)

Quadro 33–Dimensões e variáveis do modelo de Rose *et al.*

Variáveis (competências)	Capacidade de gerenciar ambientes técnicos de software
	Gestão de processos
	Gestão de time
	Gestão de clientes
	Gestão do negócio
	Gestão de pessoas
	Gestão da incerteza

Fonte: baseado em Rose *et al.* (2007)

Quadro 34- Dimensões e variáveis do modelo de Patanakul *et al.*

Variáveis (competências)	Gestão de projetos individuais	Gestão de projetos múltiplos	Fonte: baseado em Patanakul <i>et al.</i>
	Técnica	Gestão de interdependência	
	Administrativa/processos	Multitarefa	
	Intrapessoal	Processo interpessoais	
	Negócios/Estratégia		

anukul *et al.*

Quadro 35 – Dimensões e variáveis do modelo de Müller e Turner

Variáveis (competências)	Emocionais	Gerenciais	Intelectuais
	Motivação	Recursos gerenciais	Perspectiva estratégica
	Consciência	Engajamento comunicacional	Visão e imaginação
	Sensibilidade	Desenvolvimento	Análise crítica e juízo
	Influência	Capacitação	
	Auto-consciência	Realização	
	Resiliência		
	Intuição		

Fonte: baseado em Müller e Turner (2010)

Quadro 36– Dimensões e variáveis do modelo de Crawford e Nahmias

Variáveis (competências)	Gestão da Mudança
	Liderança
	Gestão de <i>stakeholders</i>
	Planejamento
	Desenvolvimento do time
	Comunicação
	Tomada de decisão e resolução de problemas
	Cultura
	Habilidades como gestor de projetos

Fonte: baseado em Crawford e Nahmias (2010)

Quadro 37 – Dimensões e variáveis do modelo de Skulmoski e Hartman

	Iniciação	Planejamento	Implementação	Fechamento
Variáveis (competências)	<i>Feedback</i>	Conhecimento em gestão de projetos	Trabalho em equipe	Habilidades escritas
	Persuasão	Construção de consenso	Resultados-orientados	Compartilhamento da informação e crédito
	Ouvir	Habilidades técnicas	Confiança/Honestidade	Qualidade
	Orientação para a resolução de problemas			Confiança/Honestidade
	Construção de consenso			

Fonte: baseado em Skulmoski e Hartman (2010)

Quadro 38– Dimensões e variáveis do modelo de Stevenson e Starkweather

Variáveis (competências)	<i>Soft Skills</i>
	Capacidade de comunicação em múltiplos níveis
	Capacidade de lidar com ambiguidades e mudanças
	Capacidade de escalar
	Atitude
	Adequação cultural
	Educação
	Experiência
	Liderança
	Cumprimento de compromissos
	<i>Past team size</i>
	Certificação PMP
	Expertise técnica
	Habilidades verbais
	Histórico de trabalho
Habilidades escritas	

Fonte: baseado em Stevenson e Starkweather (2010)

Quadro 39 – Dimensões e variáveis do modelo de Clarke

Variáveis (competências)	Comunicação
	Trabalho em equipe
	Atenção
	Gestão de conflitos
	Assertividade

Fonte: baseado em Clarke (2010)

Quadro 40– Dimensões e variáveis do modelo de Fisher

Variáveis (competências)	Comportamentais
	Entendimentos das características comportamentais
	Saber liderar
	Saber influenciar
	Autenticidade
	Gestão de conflitos
	Consciência cultural
	Gestão das emoções
	Construção de confiança
	Saber motivar
	Construção de time

Fonte: baseado em Fisher (2011)

QUADRO 41 – DIMENSÕES E VARIÁVEIS DO MODELO DE CHIPULU ET AL.

Variáveis (competências)	Competências genéricas e específicas da indústria em relação aos conhecimentos/competências da gestão de projetos	Conhecimentos e competências de gestão de projetos em relação a competências genéricas e específicas da indústria	Gerenciais	Pessoais	Conhecimento de metodologias de gerenciamento de projetos com qualificações específicas	Gestão de risco ao longo do ciclo de vida do projeto
	Conhecimentos específicos industriais	Conhecimentos específicos industriais	Monitoramento	Resiliência	Entregas durante o ciclo de vida do projeto	Gestão de risco
	Habilidades genéricas	Estimativas	Desenvolver as habilidades dos outros	Adaptabilidade	Especificações do projeto	Planejamento
	Gestão de time		Habilidades pessoais	Serviços aos clientes	Prince 2	Entregas durante o ciclo de vida do projeto
	Liderança		Certificação PMP	Atenção aos detalhes	Qualificação geral do gestor de projetos	Negociação
	Educação		Escopo	Pensamento crítico	<u>Metodologia Ágil</u>	Escopo
	Gestão de <i>stakeholders</i>		Pensamento crítico	Pensamento estratégico		Gestão de mudanças
	Gestão de orçamento		Pensamento	Atitude		Certificação PMP

Gestão de tempo
Comercial

estratégico
Estimativa

positiva

Experiência
Demandas
específicas da
indústria

Fonte: baseado em Chipulu *et al.* (2013)

Quadro 42 – Dimensões e variáveis do modelo de Hwang e Ng(2013)

Variáveis (competências)	Comportamentais
	Tomada de decisão
	Delegação
	Análise
	Trabalho em equipe
	Liderança
	Negociação
	Comportamento humano
	Dirigir reuniões
	Apresentação

Fonte: baseado em Hwang e Ng (2013)

Quadro 43 – Dimensões e variáveis do modelo de Keil, Lee e Deng

	Comportamentais	Contextuais	Técnicas	Intelectuais
Variáveis (competências)	Liderança	Gerenciamento do escopo	Planejamento dos projetos	Atenção aos detalhes
	Comunicação verbal	Negociação	Gestão do time	
	Ouvir	Organização	Construção de relacionamento	
	Comunicação escrita	Utilização dos recursos		
	Capacidade de motivar o time	Gestão de risco		
	Gestão de conflitos	Gestão de custos		
	Pensamento analítico	Multitarefa		

Fonte: baseado em Keil, Lee e Deng (2013)

Quadro 44 – Dimensões e variáveis do modelo de Ahsan *et al.*

Comunicação	
Variáveis (competências)	Habilidades técnicas
	Gestão de <i>stakeholders</i>
	Gestão de custos
	Gestão do tempo
	<i>Background</i> educacional
	Planejamento
	Liderança
	Construção e gestão do time
	Certificação

Fonte: baseado em Ahsan *et al.* (2013)

Quadro 45 – Dimensões e variáveis do modelo de Brière *et al.*

Variáveis (competências)	
Adaptabilidade	Logística
	Diferenças culturais
Extensão de habilidades	Ferramentas utilizadas
	Gerais
	Área de <i>expertise</i>
	Gerenciamento de projetos
Gestão	Desenvolvimento internacional
	Intercultural
	Projeto
	Financeiro
	Organização
	Informação
Comunicação	Pessoas
	Escrita
	Ouvir
Qualidades pessoais	Oral
	Resolução de disputas
	Capacidade de trabalho
	Lidar com o estresse
	Humanidade
	Paciência
	Intensidade
Habilidades	Intuição
	Engajamento
	Trabalho em equipe

interpessoais	Negociação
	Estabelecimento de senso de confiança
Liderança	Empenho
	Visão estratégica
	Compreender o ambiente
Ética	Práticas de gestão
	Solicitações individuais
	Comportamentos pessoais
<i>Networking</i>	Especialistas locais
	<i>Stakeholders</i>
	<i>Networks</i>
Capacitação	Organização local
	Treinamento de equipe

Fonte baseado em Brière *et al.* (2014)

Quadro 46 – Dimensões e variáveis do modelo de Loufrani-Fedida e Missonier

	Funcionais	Integrativas
Variáveis (competências)	Clientes	Reduzir problemas a jusante
	Tecnologia	Promover intercâmbios inter-comerciais
	Conhecimento em gestão de projetos	Bom entendimento das restrições dos envolvidos no projeto
		Assegurar a tomada de decisão conjunta por consenso em reuniões formais ou revisões de projeto
		Adquirir linguagem comum
		Desenvolvimento de entendimento comum e de mesma abordagem de métodos de trabalho
		Concentrar os esforços em atores funcionais
		Encorajar reuniões regulares e comunicações informais
		Permitir que os atores funcionais troquem e compartilhem sua experiência de projeto com seus colegas, diretamente e em uma base regular

Fonte: baseado em Loufrani-Fedida e Missonier (2015)

Quadro 47 – Dimensões e variáveis do modelo de Takey e Carvalho

	Assit.	AJ	Anal.	Coord.	Gestor
Cronograma	x	x		x	
Análise de tendências	x		x	x	
Controle de escopo	x			x	x
Trabalho em equipe	x				
Comunicação	x				
Gestão da incerteza	x				
Interdependências técnicas	x			x	x
<i>Stakeholders</i>	x				
Variáveis (competências)	Visão holística		x		
	Liderança		x		
	Visão sistêmica		x		
	Análise crítica		x		
	Relacionamento com os clientes		x	x	
	EAP			x	x
	Gestão do tempo			x	x
	Resiliência			x	
	Desenvolvimento de outros profissionais			x	
	Alinhamento estratégico			x	
	<i>Softwares</i>				x
	Visão técnica geral				x
	Desenvolvimento de melhores processos, métodos e técnicas				x

Fonte: Takey e Carvalho (2015)

Quadro 48 – Dimensões e variáveis do modelo de Tabassi *et al.*

Variáveis (competências)	Intelectuais	Gerenciais	Qualidades de liderança transformacional
	Análise crítica e juízo	Gestão de recursos	Desenvolver seguidores em líderes
	Visão e imaginação	Comunicação	Inspirar
	Perspectiva estratégica	<i>Empowering</i>	
	Desenvolvimento		
	<i>Achieving</i>		

Fonte: baseado em Tabassi *et al.* (2016)

Quadro 49 – Dimensões e variáveis do modelo de Hanna *et al.*

Variáveis (competências)	Cognitivas	Conhecimentos	Gerenciais	Liderança
	Energia e entusiasmo	Finanças	Comunicação	Coalisões
	Assertividade	Entendimento das fases dos projetos	Integração	Desenvolver e ser mentor das pessoas
	Atitude positiva	Fases do projetos	Resolução de conflitos	Construir consenso
	Visão	Conhecimento atualizado das técnicas	Foco nas necessidades dos clientes	<i>Insight</i> de processos estratégicos
	Coragem	Disciplina de gestão de projetos	Construção de <i>network</i>	Construir confiança
	Adaptabilidade	Certificação	Negócios	Diretividade
	Impacto e influência		Controle dos projetos	Inovação
	Pensamento estratégico		Planejamento	Engajar
	Iniciativa		Organização	Ética e cultura
	Auto-consciência		Aspectos jurídicos	
	Pensamento analítico		<i>Expertise</i> em processos	
	Orientação à detalhes		Relacionamento interno e externo	
	Eficácia pessoal		Gestão da qualidade	
	Realização		Recursos humanos	
	Maturidade		Liderança	

Fonte: Hanna *et al.* (2016)

Quadro 50 – Dimensões e variáveis do modelo de Silva e Carvalho Sasso

Variáveis (competências)	Comportamentais Liderança	Contextuais Capacidade de integração	Técnicas Conhecimento da técnicas e práticas de gerenciamento de projetos, por exemplo, o PMBOK
	Comunicação Atitude Iniciativa e proatividade Trabalho em equipe Gerenciamento de conflitos		Negociação Conhecimento técnico

Fonte: baseado em Silva e Carvalho Sasso (2016)

	<i>Performance</i>	Técnica	Regente Regência	Conhecimento geral
Variáveis (competências)	Domínio de pelo menos um instrumento	Habilidades auditivas e de leitura	Técnica no uso da batuta	Conhecimento do repertório orquestral
	Interpretação	Conhecimento detalhado dos instrumentos da orquestra	Ensaios	História da música
	Entendimento sobre a mensagem pretendida pelo compositor	Experiência composicional (consciência do processo criativo: escolhas, sistemas e procedimentos)	Presença (pódio)	Línguas
	Evocar a emoção dentro da música	Análise musical	Comunicação	Conhecimento em artes visuais
		Domínio de diferentes estilos musicais	Criatividade	
			Conhecimento Dedicção	

Quadro 51 – Dimensões e variáveis do modelo da *League of American Orchestras*

(continuação)

		Diretor Artístico		Líder Artístico Comunitário
Variáveis (competências)	Qualidades pessoais	Visão artística	Administrativo	Visão do impacto da orquestra na comunidade
	Liderança	Paixão pela orquestra e seu repertório	Conhecimento funcional: negócios, operações, governança, legislação etc.	Consciência do papel da orquestra na sociedade
	Integridade	Equilíbrio da gestão do repertório entre orquestra, ocasiões e comunidade (público)	Compreensão da estrutura e prática de governança do músico e acordos de negociação coletiva	Capacidade de servir como um influente defensor da comunidade para música e educação musical
	Sensibilidade	Conhecimento dos principais artistas solos, obras e compositores contemporâneos	Capacidade de trabalhar em colaboração com a gerência, conselhos, voluntários e membros da orquestra	Relações públicas
	Visão publicitária Equilíbrio entre as necessidades da orquestra e da comunidade (público)		Ética	Saber falar em público Maturidade ao lidar com questões sensíveis
			Desenvolvimento de políticas públicas Capacidade de avaliar o ambiente em que a orquestra executa e compreender metas	

Fonte: baseado em *League of American Orchestras* (1997)

Quadro 52 – Dimensões e variáveis do modelo de Rocha

Variáveis (competências)	Patrimônio próprio	Patrimônio adquirido	Desdobramento da Liderança
	Liderança	Musical	Fator 1 - Postura e comportamento do líder
	Talento musical	Intelectual	Autoridade pessoal
	Aptidão física	Físico	Autodomínio
			Clareza de objetivos e de expressão do pensamento
			Capacidade de planejamento
			Empatia e capacidade de motivação
			Poder de argumentação
			Sentido de reconhecimento
			Fator 2 - Forma de condução do grupo na implementação dos planos
		Comunicação + responsabilidade = entusiasmo	
		Investimentos nas virtudes	
		Fator 3 - Administração de conflitos	
		Gestão dos conflitos em 3 fases	

Fonte: baseado em Rocha (2004)

Quadro 53 – Dimensões e variáveis do modelo 1 de Fucci Amato

Variáveis (competências)	Saber comunicar	
	Saber agir	Empreender
		Controlar distúrbios
		Administração de recursos
		Negociação
	Saber liderar	
	Saber motivar	Persuasão amigável
		Severidade
		Humor
		Paciência

Compreensão simpática

Elogio

Correção

Fervor emocional

Rigidez

Ter visão estratégica
Saber assumir
responsabilidades
Saber aprender com os
coralistas
Saber aperfeiçoar-se
Saber comprometer-se
Saber estimular a criatividade
do coral
Saber mobilizar recursos
materiais

Fonte: baseado em Fucci Amato (2008)

Quadro 54 – Dimensões e variáveis do modelo 2 de Fucci Amato

	Autoconsciência
	Autoconfiança
	Autodireção
	Autocontrole
	Transparência
Variáveis (competências)	Adaptabilidade
	Orientação para resultados
	Otimismo/iniciativa
	Empatia
	Consciência organizacional
	Orientação para as demandas
	Capacidade de assumir o comando e inspirar
	Comunicação
	Gestão de mudança
	Gestão de conflitos
	Promoção de
	colaboração/cooperação

		Paixão/comprometimento	
Fonte: baseado em			Fucci Amato (2010)
Quadro 55 – variáveis do modelo	Variáveis (competências)	Boa memória Ouvir Gestos claros Escolha de repertório Interpretação Respeitar as ideias do compositor Entender as características da peça musical Visão holística Gestão Criação de uma agenda coerente Desenho de objetivos realistas Plano de revisão para problemas Tempo Antecipação de problemas Determinação Carisma Liderança Comunicação não-verbal Respeito mútuo Resolução de problemas	Dimensões e de Biasutti

Fonte: baseado em Biasutti (2006)

Quadro 56 – Dimensões e variáveis do modelo de Ejiden

Variáveis (competências)	Criativas	Musicais	Colaboração	Auto-reflexão
	Criatividade	Eficiência e eficácia (como regente e gestor)	Comunicação	Auto-reflexão para exame, análise, interpretação e avaliação da própria <i>performance</i> pedagógica e artística
		Pedagógica	Colaboração	
		Didática	Orientação ambiental	
	Operacionais			

Fonte: baseado em Ejiden (2011)

Quadro 57 – Dimensões e variáveis dos modelos adicionais de competências de regentes (orquestras e coros)

	Rudolf (1950)	Ostergen (2000)	Green (1997)	RUDOLF, 1950; MCELHERAN, 1966; ZANDER, 2003; FIGUEIREDO, 1989; ROCHA, 2004; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2005 <i>apud</i> FUCCI AMATO, 2010
Variáveis (competências)	Treinamento	Liderança	Harmonia	Conhecimento teórico e prático musical
	Saber trabalhar com pessoas	Conhecimento técnico	Contraponto	Dominar pedagogia musical e metodologias de ensino
		Conhecimento musical	Análise	Conceitos filosóficos (estéticos), psicológicos e sociológicos
			História da música	Ter profundo saber histórico-musicológico (para a escolha de repertório, por exemplo) Conhecer aspectos anatômico-fisiológicos do corpo e da voz

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE B – RESULTADOS DA BIBLIOMETRIA

Serão apresentados, a seguir, os resultados iniciais quanto à bibliometria para modelos emergentes para gestores de projetos. Inicialmente, na base *Web of Science*, a análise descritiva inicial identifica o número de artigos por ano, mostrando a tendência de crescimento ou decréscimo dos estudos (Figura 8).

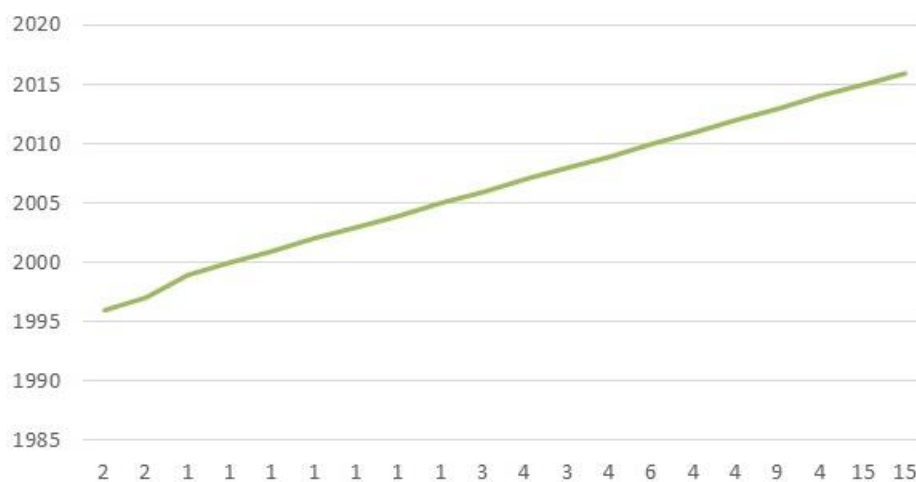


FIGURA 8 – EVOLUÇÃO DAS PUBLICAÇÕES DA AMOSTRA AO LONGO DO TEMPO
(WEB OF SCIENCE)

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

Nos dois primeiros anos de análise (1996 e 1997) aparecem duas publicações cada. Então, entre os anos de 1999 e 2005, há uma estabilidade quanto ao número de publicações. A partir de 2006, a curva de publicações passa a ser crescente e, nos anos de 2015 e 2016, ocorrem dois picos relevantes.

Assim, realizando uma análise específica das publicações dos dois anos de pico, em 2015 aparecem muitos trabalhos ligados à construção civil e ainda à análise de *soft skills* para gestores de projetos. No ano de 2016, há uma elevada dispersão de trabalhos, ou seja, TI, setor energético, relacionado a aprendizagem e sobre sustentabilidade. O segundo gráfico (Figura 9) analisa as publicações quanto aos *journals*.

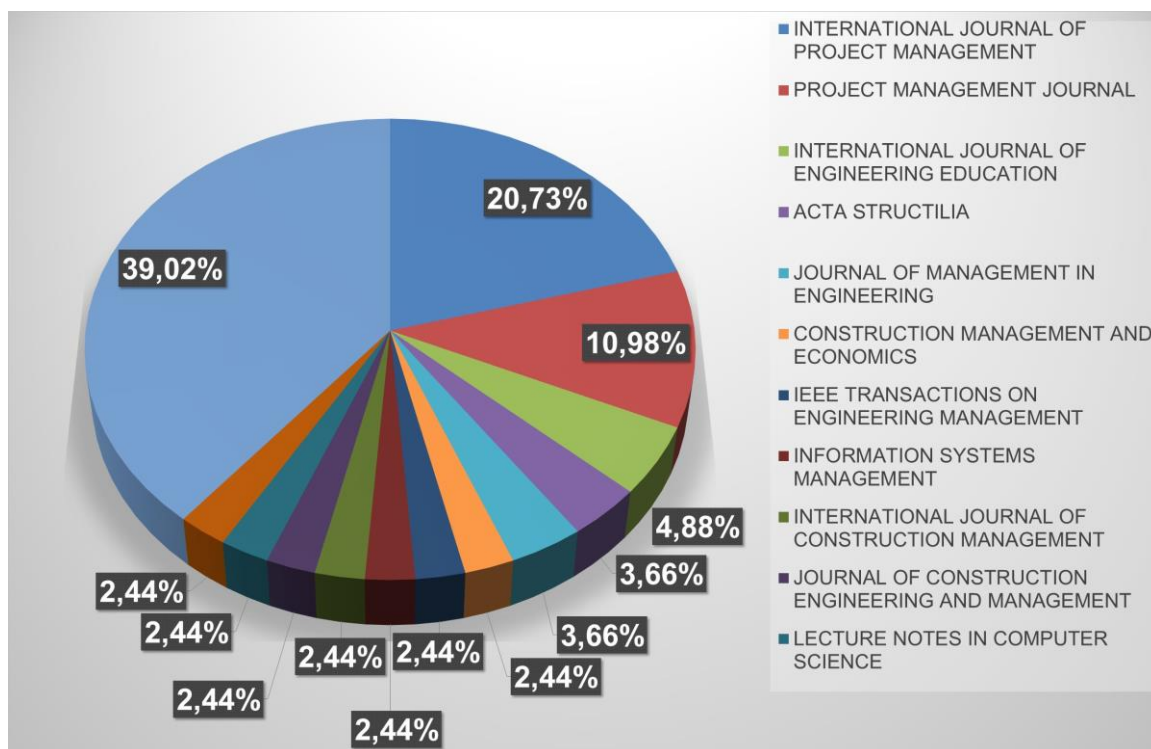


FIGURA 9 – PORCENTAGEM DE PUBLICAÇÕES DOS JOURNALS (WEB OF SCIENCE)

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

Tendo sido considerados apenas os *journals* com duas ou mais publicações, há um destaque claro (21% da amostra) para o *International Journal of Project Management*, seguido pelo *Project Management Journal* (com 11%). Quanto ao país de origem, foi construída a Figura 10.

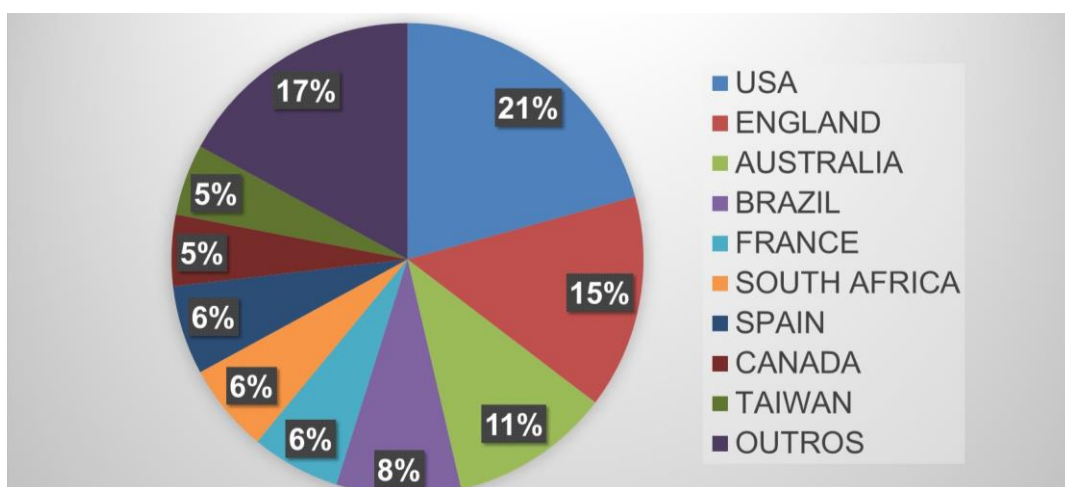


FIGURA 10 – PAÍS DE ORIGEM DOS ARTIGOS (WEB OF SCIENCE)

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

A análise da estratificação dos artigos demonstra uma predominância clara de artigo dos Estados Unidos, ou seja, com um número de 17 artigos (20,73%). Estes artigos apresentam uma distribuição homogênea quanto ao ano de publicação. Com relação aos temas, há – entre outros – trabalhos sobre competências de gestores de projetos em TI, modelos de análise de decisão e programas de treinamento. Na segunda colocação, a Inglaterra a apresenta 12 artigos (14,63%) e os temas são variados, discorrendo a respeito, por exemplo, de inteligência cultural, inteligência emocional e desenvolvimento de carreira. A Austrália, com 9 artigos (10,98%), apresenta a temática – em linhas gerais – voltada para liderança, sistemas baseados em competência e recrutamento. A Figura 11 apresenta a distribuição quanto a afiliação.

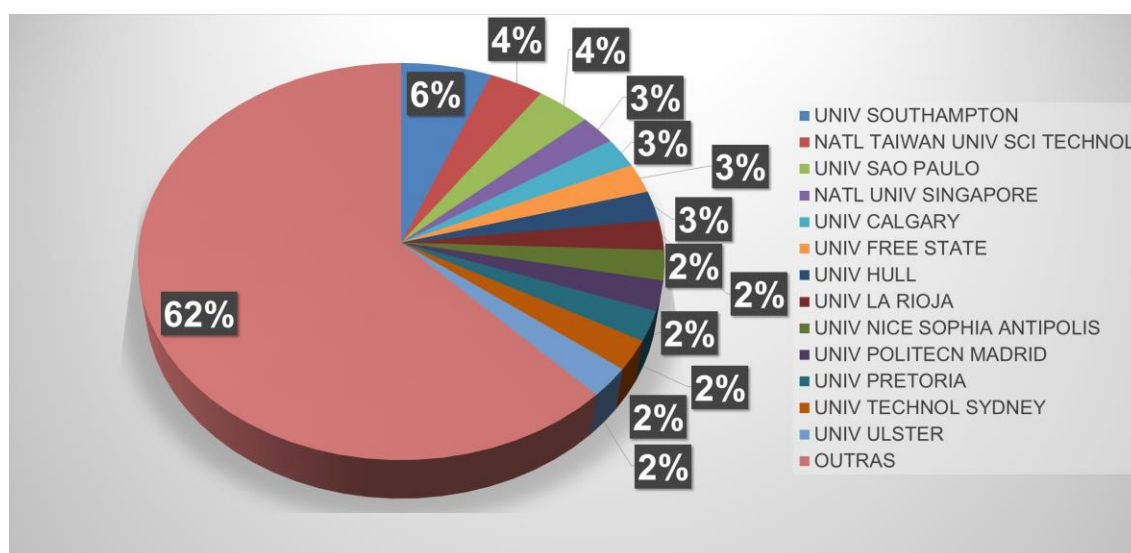


FIGURA 11 – DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS QUANTO À AFILIAÇÃO (WEB OF SCIENCE)

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

Há um destaque, pouco relevante, para a *Southampton University*, com destaque para o trabalho de Chipulu *et al.* (2013), seguido pelas *National Taiwan University of Science & Technology* e a Universidade de São Paulo. A Tabela 2 identifica os trabalhos com maior de citação.

TABELA 2 – PUBLICAÇÕES MAIS CITADAS DA AMOSTRA (WEB OF SCIENCE)

Autor(es)	Citações
Müller e Turner (2010)	82
Song, Souder e Dyer (1997)	42
Hwang e Ng (2013)	37
Geoghegan e Dulewicz (2008)	35
Stevenson e Starkweather (2010)	26
Patanakul e Milosevic (2007)	24
Brill, Brishop e Walker (2006)	24
Clarcke (2010)	23
Arbari, Carayannis e Voetsch (2008)	23
Crawford (2010)	22
Skulmoski e Hartman (2010)	21
Fisher (2011)	20
Ojjajo (2011)	19
Rose <i>et al.</i> (2007)	18
Keil, Lee e Deng (2013)	17
Chipulu <i>et al.</i> (2013)	16
Chou e Yang (2012)	14
Isik <i>et al.</i> (2009)	14
Hill (2004)	12
Ashan, Ho e Khan (2013)	10
Petter e Randolph (2009)	10
Berg e Karlsen (2007)	10
Zou e Sunindijo (2013)	9
Madter, Bower e Aritua (2012)	9
Carvalho e Rabechini Junior (2015)	8
Ramazini e Jergeas (2015)	8
Miles (1996)	8
Palacios, Daniel e Lobato Carnal (2013)	6
Inganson e Jonasson (2009)	6
Kinkus (2007)	6

Gushgari, Francis e Saklou (1997)	6
Hodgson (2016)	5
Takey e Carvalho (2015)	5
Brière <i>et al.</i> (2015)	5

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

Os artigos mais citados, representando 40% da amostra, são 80% das citações, levando a uma tendência de Pareto. Os 5 artigos mais citados são a respeito de competências de liderança (MÜLLER; TURNER, 2010), competências ligadas à *performance* de novos produtos (SONG; SOUDER E DYER, 1997), competências ligadas à construção *green* (HWANG; NG, 2013), impacto da liderança no sucesso de projetos (GEOGHGAN; DULEWICZ, 2008) e competências *soft* de gestores de projetos ligados à TI (STEVENSON; STARKWEATHER, 2010). Para a identificação dos trabalhos mais relevantes, dentre os 20 trabalhos mais citados, foi analisado o fator de impacto do *journal* (JCR) e o fator de impacto corrigido, conforme a Tabela 3 (LOPES; CARVALHO, 2012).

TABELA 3 – FATOR DE IMPACTO E FATOR DE IMPACTO CORRIGIDO DOS ARTIGOS MAIS CITADOS

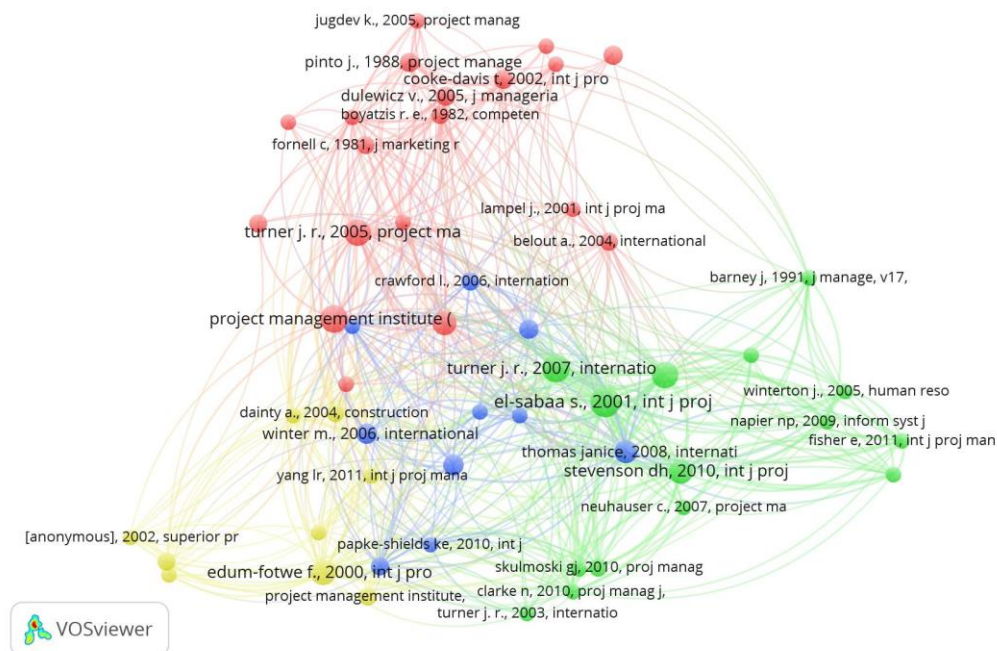
(WEB OF SCIENCE)

Autor(es)	Citações	Journal	JCR	JCRc
Müller e Turner (2010)	82	<i>International Journal of Project Management</i>	2.885	236652
Song, Souder e Dyer (1997)	42	<i>Journal of Product Innovation Management</i>	2.086	87654
Hwang e Ng (2013)	37	<i>International Journal of Project Management</i>	2.885	106782
Geoghegan e Dulewicz (2008)	35	<i>Project Management Journal</i>	1.765	61810
Stevenson e Starkweather (2010)	26	<i>International Journal of Project Management</i>	2.885	75036
Patanakul e Milosevic (2007)	24	<i>IEEE Transactions on Engineering Management</i>	1.454	34920
Brill, Brishop e Walker (2006)	24	<i>Educational Technology Research and Development</i>	1.171	28128
Clarcke (2010)	23	<i>Project Management Journal</i>	1.765	40618
Arbari, Carayannis e	23	<i>Technovation</i>	2.243	51612

Voetsch (2008)				
Crawford (2010)	22	<i>International Journal of Project Management</i>	2.285	50292
Skulmoski e Hartman (2010)	21	<i>Project Management Journal</i>	2.086	43827
Fisher (2011)	20	<i>International Journal of Project Management</i>	2.285	45720
Ojiajo (2011)	19	<i>Information and Software Technology</i>	1.569	29830
Rose et al. (2007)	18	<i>Information & Management</i>	2.163	38952
Keil, Lee e Deng (2013)	17	<i>IEEE Transactions on Engineering Management</i>	1.454	24735
Chipulu et al. (2013)	16	<i>Project Management Journal</i>	1.765	28256
Chou e Yang (2012)	14	<i>International Journal of Project Management</i>	2.885	40404
Isik et al. (2009)	14	<i>Information Systems Management</i>	1.021	14308
Hill (2004)	12	<i>Project Management Journal</i>	1.765	21192
Ashan, Ho e Khan (2013)	10	<i>Project Management Journal</i>	1.765	17660

FORTE: ELABORADO PELO AUTOR

Em tese, os artigos de maior impacto na área são os que possuem o maior fator de impacto corrigido (LOPES; CARVALHO, 2012). Na identificação de pares de referências mais utilizadas, foi construído o gráfico de co-citação, em que foram considerados apenas os artigos com quatro ou mais citações (Figura 12).



FIG

URA 12 – REDE DE CO-CITAÇÃO (WEB OF SCIENCE)

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR COM AUXÍLIO DO SOFTWARE VOSVIEWER

A rede apresenta quatro *clusters*. No vermelho encontra-se (principalmente) guias de gerenciamento de projetos e trabalhos conceituais. No verde, modelos de competência para gestores de projetos e análise de *resource based view*. No amarelo, alguns trabalhos de competência ligados à construção civil. O cluster azul é altamente disperso contando, por exemplo, com trabalhos ligados ao sucesso em gestão de projetos e sustentabilidade.

Com relação a base de dados Scopus, a Figura 13 apresenta o número de artigos por ano, de 1996 a novembro de 2016.

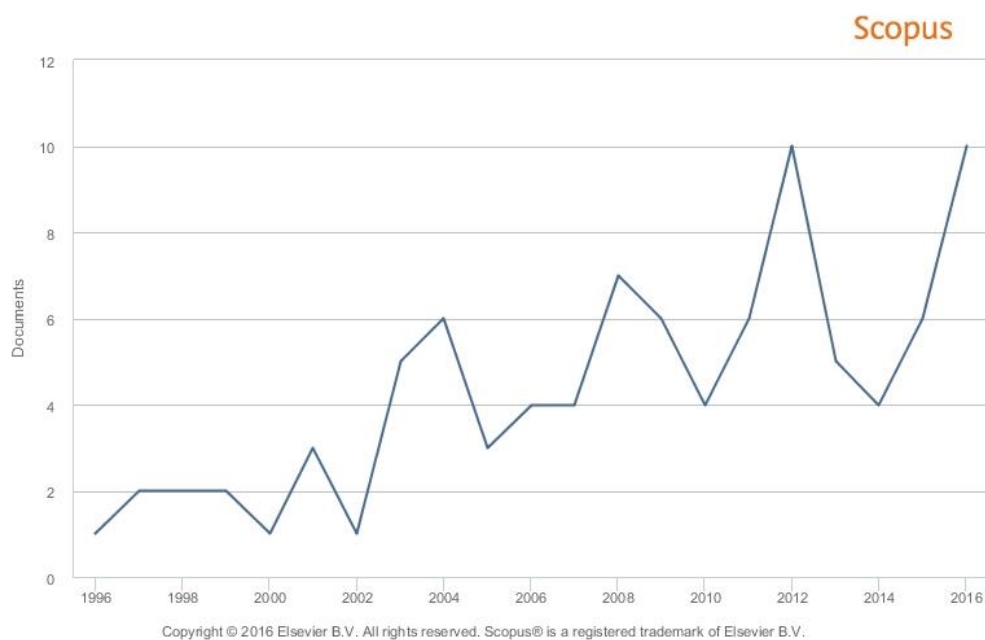
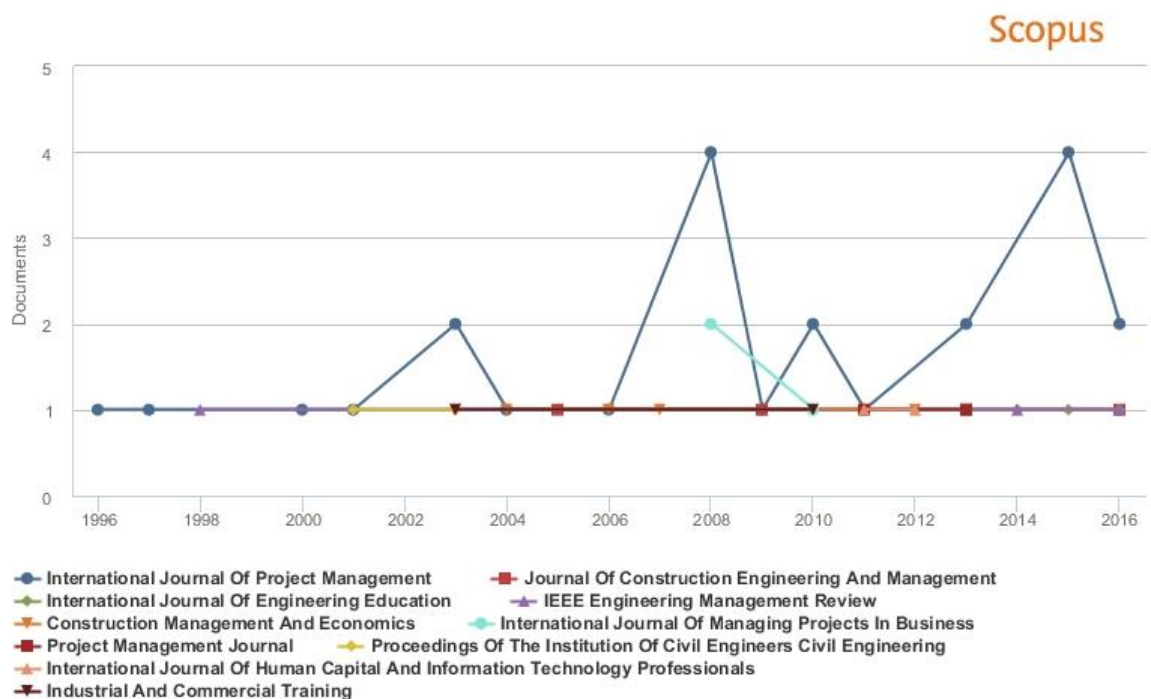


FIGURA 13 – NÚMERO DE ARTIGOS POR ANO (SCOPUS)

FONTE: SCOPUS

A primeira publicação, do ano de 1996, pertence ao Graham (1996). A curva apresenta um claro crescimento com quatro picos: 1) em 2001 (3 documentos), com destaque claro ao trabalho de El-Sabaa (2001) com 127 citações e que discorre a respeito da carreira em termos de competências do gestor de projetos; 2) em 2004 (6 documentos), em que Dainty *et al.* (2004) se destacam pelo número de citações (52) e também pelo contexto estudado, onde explora as competências do gestor de projetos no setor da construção civil. Ainda neste pico, Carbone (2004) traz importantes conceitos sobre a forma de desenvolver a carreira do gestor de projetos; 3) em 2008 (7 artigos) e 4) em 2012 (10 artigos, sendo o ano com o maior número de artigos publicados). A curva, entre os anos de 2014 e 2016 (período mais recente) apresenta tendência de crescimento. A Figura 14 tem a curva que relaciona os anos e os *journals*.



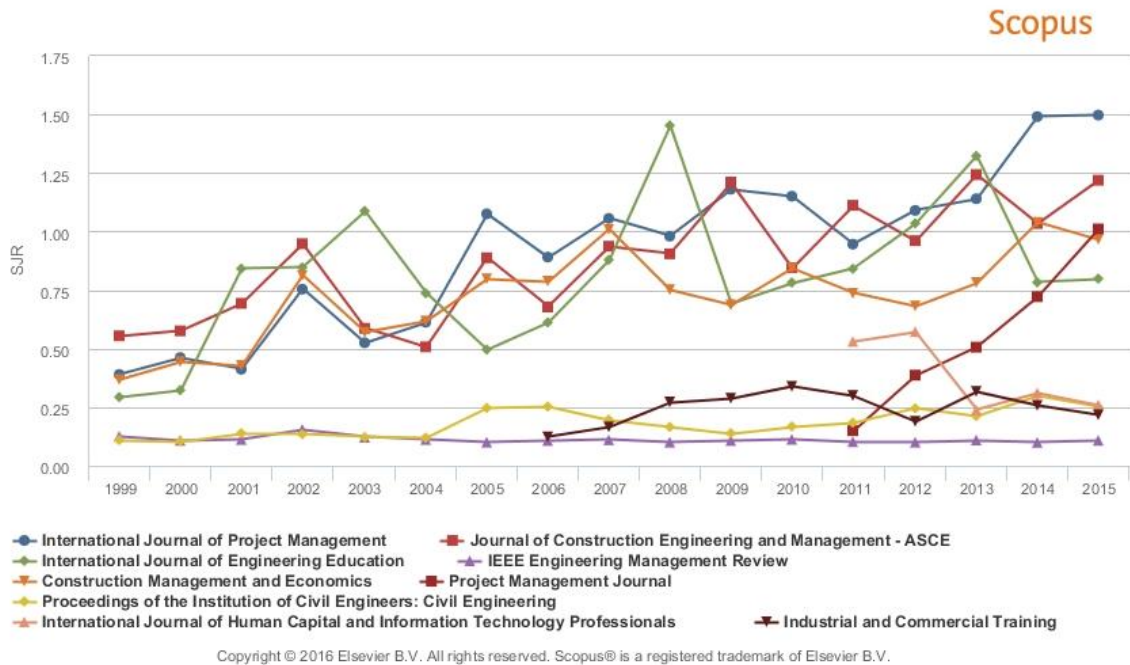
Copyright © 2016 Elsevier B.V. All rights reserved. Scopus® is a registered trademark of Elsevier B.V.

FIGURA 14 – DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS X JOURNALS(SCOPUS)

FONTE: SCOPUS

Entre 1996 e 2006, há homogeneidade muito clara com uma variabilidade entre os journals: *IEEE Engineering Management Review*, *Proceedings of the Institution of Civil Engineers Civil Engineering* e o *Industrial and Commercial Training*. Considerando este mesmo período, o *International Journal of Project Management* (IJPM) aparece de forma equilibrada em relação a estes demais *journals*. Entretanto, há um leve destaque no ano de 2003, em que o IJPM começa a despontar com 2 artigos, diante de 1 dos demais *journals*. A partir do ano de 2006, o IJPM vai apresentando claro destaque com dois picos importantes, isto é, nos anos de 2008 e 2015, com 3 artigos. Somados todos os artigos (incluindo, neste momento, inclusive os *journals* com apenas um artigo) o IJPM conta com 24 publicações no período. Considerado um total de 92 trabalhos, representa em torno de 26,08% da amostra, um número bastante significativo. Os *journals* *Construction Management and Economics*, *International Journal of Engineering Education* e *Journal of Construction Engineering and Management*, somados tem 12 artigos (4 cada),

representando cerca de 3,04% da amostragem, metade da representatividade do IJPM. A Figura 15 mostra os índices SJR dos *journals* com ao menos 2



trabalhos.

FIGURA 15– SCIMAGO X ANO (SCOPUS)

FONTE: SCOPUS

O *International Journal of Project Management*, com o maior número de trabalhos publicados, inicialmente (entre os anos de 1996 e 2004) não apresentou destaque, apresentando um fator de impacto mediano. Todavia, a partir de 2004 e até 2016, apresentou (quase que totalmente) o maior índice, com destaque para os anos mais recentes (2014 e 2015). O *International Journal of Engineering and Education* mostrou um pico no ano de 2008. A Figura 16 mostra a origem geográfica das publicações (foram considerados os trabalhos com 3 ou mais publicações).

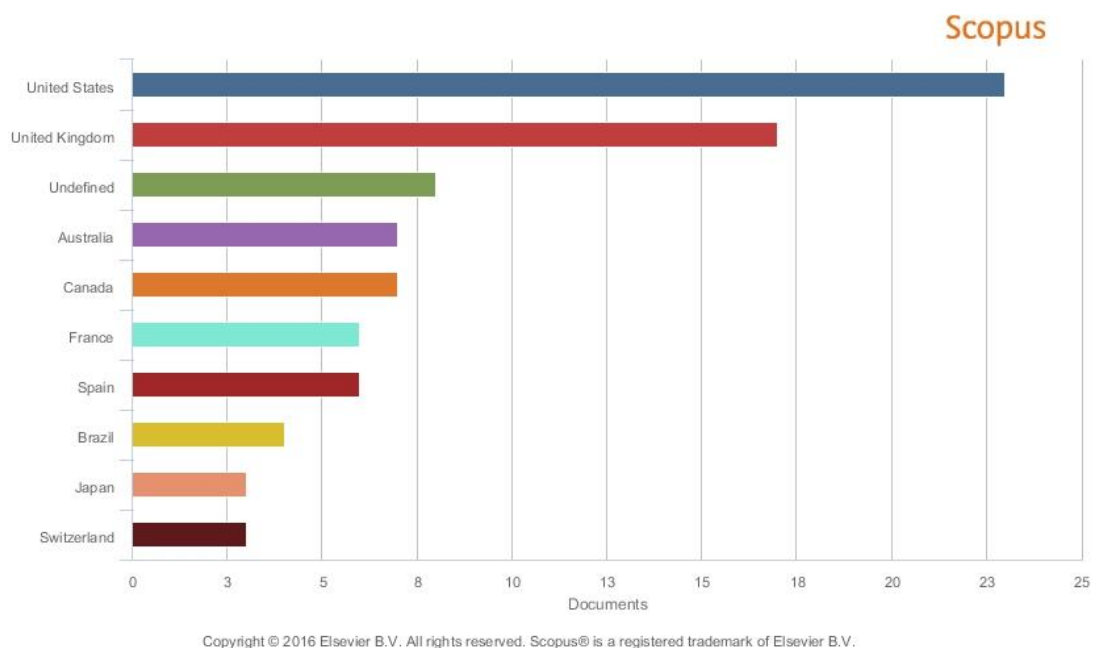
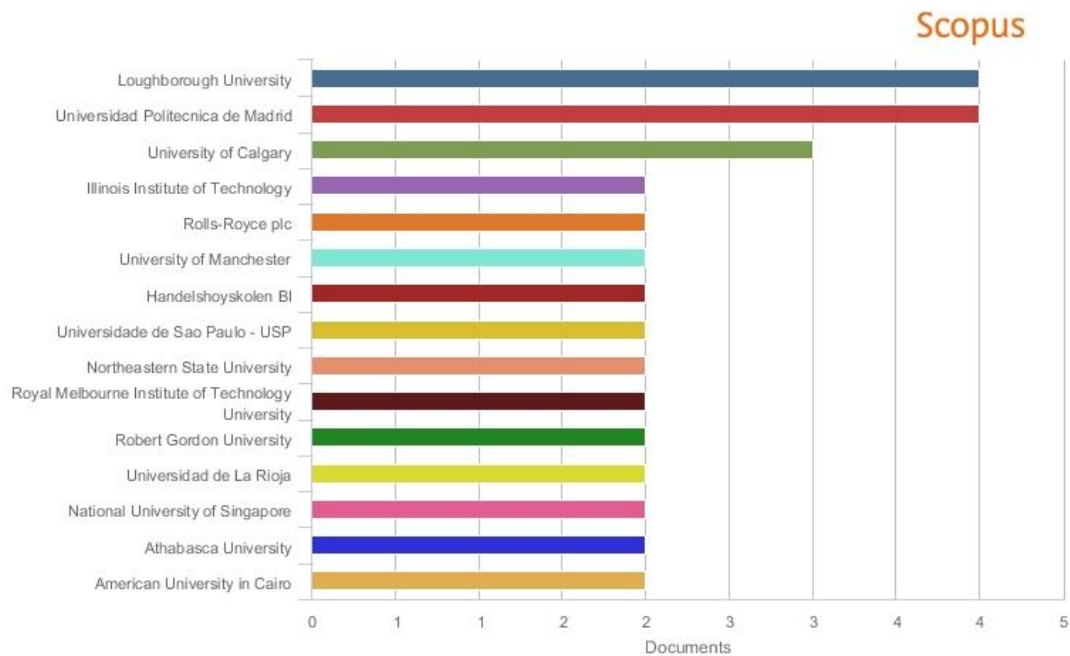


FIGURA 16 – ORIGEM GEOGRÁFICA DOS ARTIGOS (SCOPUS)

FONTE: SCOPUS

Observa-se que os Estados Unidos apresentaram 23 artigos, representando 25% da amostra, seguindo pelo Reino Unido, com 17 (18,48%, aproximadamente, da amostra). Assim, Estados Unidos e Reino Unido (somados) são praticamente mais de 40% do total da amostra. A Figura 17 apresenta a distribuição dos artigos quanto à afiliação.



Copyright © 2016 Elsevier B.V. All rights reserved. Scopus® is a registered trademark of Elsevier B.V.

FIGURA 17 – AFILIAÇÃO DOS ARTIGOS (SCOPUS)

FONTE: SCOPUS

Conforme a Figura 18, não há um destaque claro para nenhuma instituição em particular. No contexto das três primeiras colocadas, a *Loughborough University* tem destaque para o artigo de Edum-Fotwe e McCaffer (2000) com 118 citações. No caso da *Universidad Politécnica de Madrid*, nenhum artigo apresentou uma quantidade extraordinária de citações. Finalmente, há destaque para o trabalho de Buckle e Thomas (2003), da *University of Calgary*, com 41 citações. A seguir, serão analisadas algumas redes por meio de citação, co-citação e *keywords*. A Figura 18 apresenta a distribuição *h-graph* dos trabalhos (análise desenvolvida por J. E. Hirsch). Esta distribuição analisa o número de artigos com o maior número de citações, de forma a representar e medir a produtividade e o impacto dos trabalhos relativos a um determinado cientista.

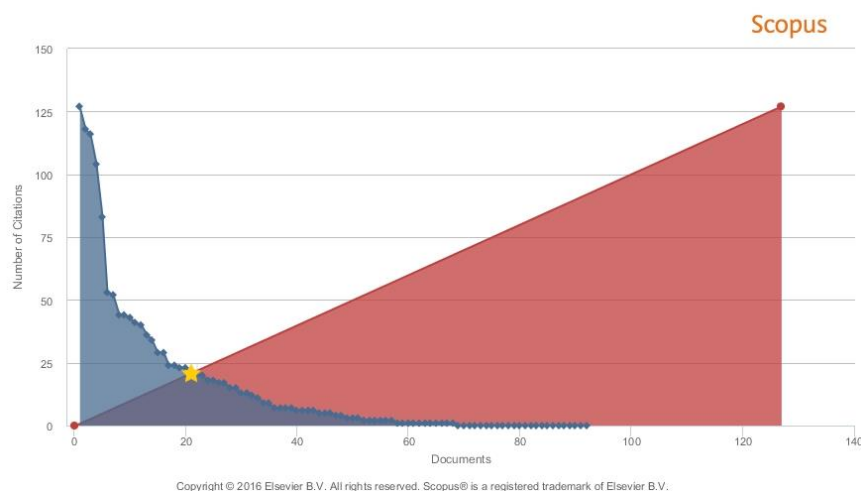


FIGURA 18 – H-INDEX (SCOPUS)

FONTE: SCOPUS

A análise gráfica já permite observar que há um número concentrado de citações em um número reduzido de artigos, com um h-índice de 21. Ou seja, há 21 documentos com 21 citações. Considerando um número total de 1422 citações, os 23 artigos mais citados (25% da amostra), têm um total de 741 citações, isto é, aproximadamente 80% do número total de citações. Há, assim, uma tendência para Pareto na amostra. Estes artigos, altamente representativos, estão elencados na Tabela 4.

TABELA 4 – ARTIGOS MAIS CITADOS (SCOPUS)

Autor	Citações	Ranking
El-Sabaa (2001)	127	1
Edum-Fotew e McCaffer (2000)	118	2
Muller e Turner (2010)	116	3
Thieme <i>et al.</i> (2003)	104	4
Pant e Baroudi (2008)	83	5
Dainty <i>et al.</i> (2005)	53	6
Dainty <i>et al.</i> (2004)	52	7
Stevenson e Starkweather (2010)	44	8
Brill <i>et al.</i> (2006)	44	9
Goles <i>et al.</i> (2004)	43	10
Bruckle e Thomas (2003)	41	11
Hwang e Ng (2013)	40	12
Hyvari (2006)	36	13
Waterridge (1997)	34	14

Fisher (2011)	29	15
Hill (2004)	29	16
Isik <i>et al.</i> (2009)	24	17
Rose <i>et al.</i> (2007)	24	18
Patanakul e Milosevic (2007)	23	19
Caborne e Gholston (2004)	23	20
Chipulu <i>et al.</i> (2013)	21	21
Ramaprasad e Prakash (2003)	20	22
Bounds (1998)	20	23

FORTE: SCOPUS

Salienta-se destaque claro para os 5 primeiros artigos (representando pouco mais de 5% da amostra), que juntos têm um total de 548 citações, ou seja, cerca de 38% do número total de citações. A amostra foi inserida no *software VosViewer*, para que pudessem ser identificados similaridades temáticas entre os artigos mais citados (foram *inputados* todos os artigos, sem corte por número mínimo de citações). A Figura 19 apresenta o mapa.

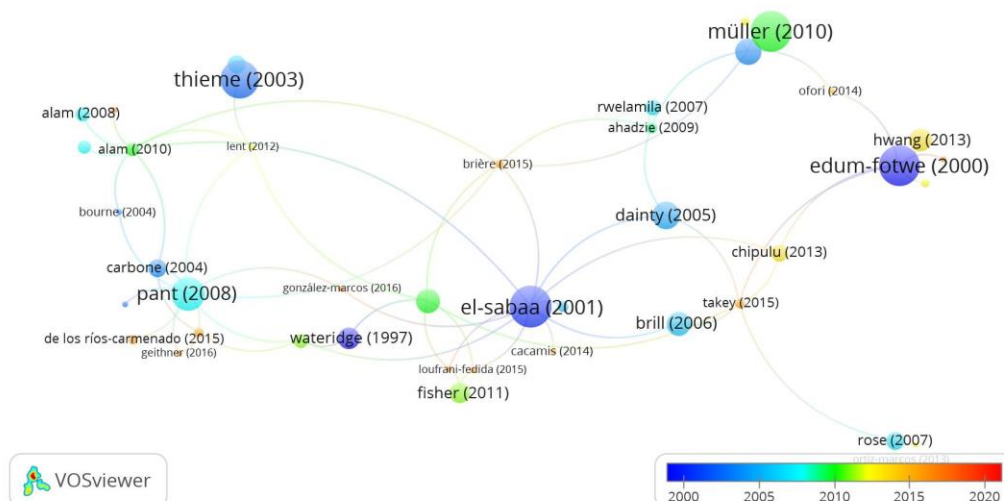


FIGURA 19 – REDE DE CITAÇÕES (SCOPUS)

FORTE: ELABORADO PELO AUTOR COM AUXÍLIO DO SOFTWARE VOSVIEWER

O mapa apresenta elevada homogeneidade, evidenciando os artigos mais citados (círculos maiores). Todavia, não evidencia similaridade temática dentro da amostra. A evidência dos artigos mais citados pode ser vista, ainda, na Figura 20 de densidade.

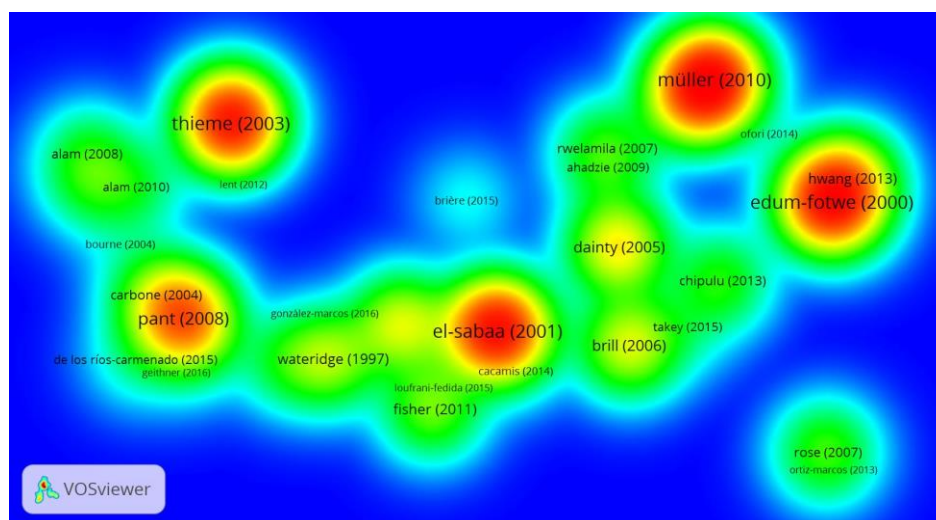


FIGURA 20 – CITAÇÕES (DENSIDADE – SCOPUS)

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR COM AUXÍLIO DO SOFTWARE VOSVIEWER)

Destaque claro (pelos pontos vermelhos) aos trabalhos mais citados, exatamente os destacados na Tabela 5. A Figura 21 apresenta a distribuição, inicial, dos trabalhos por co-citação. Foram considerados somente artigos com duas ou mais citações, gerando um total de 34 trabalhos coligados.

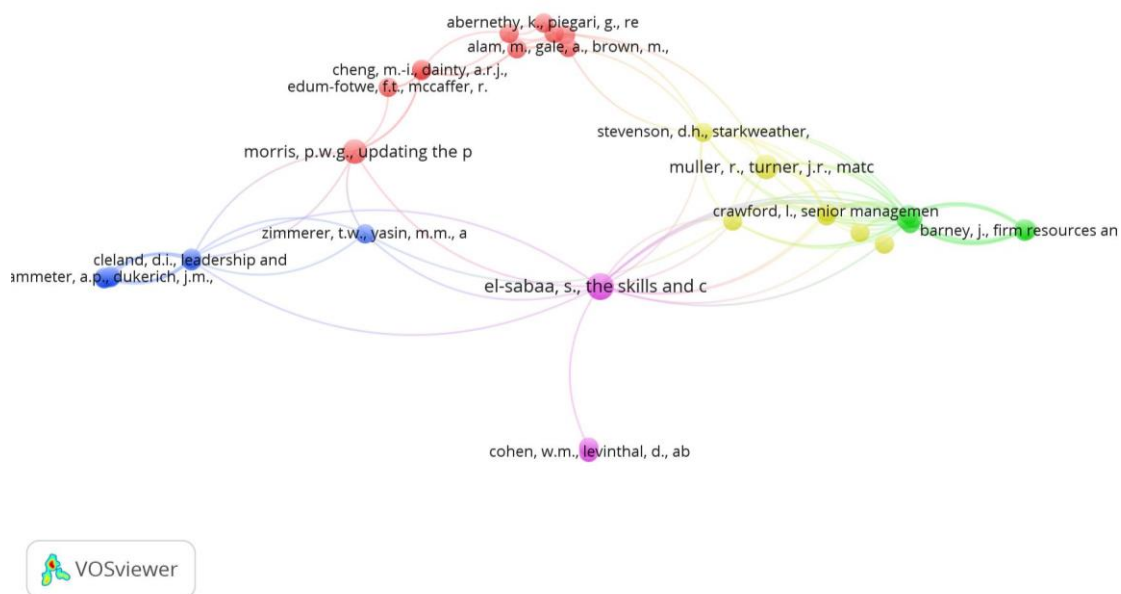


FIGURA 21 – REDE DE CO-CITAÇÃO (SCOPUS)

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES COM AUXÍLIO DO SOFTWARE VOSVIEWER

Nota-se a presença de 5 *clusters*, sub-divididos por cores (a relação de trabalhos está no apêndice 2). O *cluster* 1 (vermelho) apresenta uma série de trabalhos vinculados ao conceito de educação ligado ao gerenciamento de projetos. Dentre estes trabalhos, destaque aos trabalhos de Alam et al. (2010), Edum-Fotwe (2000), El-Sabaa (2001) e Pant (2008). O *cluster* 2 (verde), apesar de não apresentar claramente um eixo temático, apresenta alguns trabalhos que definem competências com destaque ao trabalho de Barney (1991), sobre a Visão Baseada em Recursos. O *cluster* 3 (azul) tem, dos sete trabalhos, 3 vinculados ao conceito de liderança. Os demais artigos tratam do tema competência, com destaque para o trabalho de Crawford (2005). Já o *cluster* 4 (verde) não apresenta um conjunto temático claro, com trabalhos ligados ao sucesso de projetos, análise de competência e metodologia de estudos de caso. Aparece, novamente, o trabalho de Crawford (2005) e, ainda, é importante destacar o trabalho de Stevenson (2010). O *cluster* 5 (roxo) apresenta 2 trabalhos, dois deles a respeito das novas perspectivas (um sobre inovação e outro sobre gestão de projetos). O terceiro trabalho, que precisa ser

destacado, é o de El-Sabaa (2001), artigo que já havia aparecido no *cluster* 1. Considerando a amostra inicial de 92 artigos, por meio da análise de co-citação, foi possível identificar a presença (dentre os artigos destacados) simultânea de 3 artigos: Edum-Fotwe (2000), El-Sabaa (2001) e Pant (2008). Foi possível, ainda, ampliar a amostra (por bola de neve) para mais 2 artigos representativos: Barney (1991) e Crawford (2005).

7.1. ANÁLISE CRUZADA: *WEB OF SCIENCE* E *SCOPUS*

Finalmente, a partir da análise de cruzada das bases *Web of Science* e *Scopus*, a análise por ano mostrou, em ambos os casos, um crescimento do número de publicações ao longo dos anos. Com relação aos *Journals*, houve um destaque para o *International Journal of Project Management*. A análise de países mostrou que, tanto na *Web of Science* quanto na *Scopus*, os países de maior destaque são os Estados Unidos (em primeiro lugar), seguido da Inglaterra. Quanto às universidades de origem não houve muita similaridade entre as duas bases trabalhadas. Considerando as análises de citação, co-citação e, ainda, o trabalho por *snowball*, foi possível elencar os seguintes trabalhos do referencial teórico (Tabela 5).

TABELA 5 – MODELOS EMERGENTES DE COMPETÊNCIAS PARA GESTORES DE PROJETOS SELECIONADOS

Modelo	Ano	<i>Web of Science</i>		<i>Scopus</i>		Modelo recente	Por leitura geral
		Citado	Co-citado	Citado	Co-citado		
Graham	1996						x
Edum-Fotwe	2000		x	x	x		
El-Sabaa	2001		x	x	x		
Crawford	2005				x		
Dainty, Cheng e Moore	2005			x	x		
Suikii, Tromstedt e Haapasalo	2006						x
Brill, Bishop e Walker	2006			x			
Rwelamina	2007						x

Patanakul e Milosevic	2007	x		x
Rose <i>et al.</i>	2007			x
Müller e Turner	2010	x		x
Crawford e Nahmias	2010	x		
Skulmoski e Hart	2010	x	x	
Stevenson e Starkweather	2010		x	x
Clarke	2010	x		
Chipulu <i>et al.</i>	2013	x		x
Hwang e Ng	2013			x
Keil, Lee e Deng	2013	x		
Ahsan, Ho e Khan	2013	x		
Brière <i>et al.</i>	2014			x
Loufrafi-Fedida e Missonier	2015			x
Takey e Carvalho	2015			x
Fisher	2011	x		x
Tabassi <i>et al.</i>	2016			x
Hanna <i>et al.</i>	2016			x
Silva e Carvalho Sasso	2016			x

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

Conforme a Tabela 5, houve uma priorização para trabalhos citados e co-citados, desconsiderando-se os mais recentes que foram selecionados textualmente. Houve, ainda, uma leitura geral para a seleção de trabalhos possivelmente relevantes. Desta forma, serão analisados os principais modelos emergentes de competências para gestores de projetos.

APÊNDICE C – PROTOCOLO DE PESQUISA PARA AS ENTREVISTAS COM REGENTES (ORQUESTRAS E COROS)

Contextualização: este projeto tem como objetivo geral propor um modelo teórico e empírico de competências para gestores de projetos alinhado com competências de regentes (orquestras e coros).

Informações do participante:

Nome:

- 1) Descrever seu papel, *background* e responsabilidades.
- 2) Descrever a sua organização (estrutura, membros, governança etc.).
- 3) Idade.
- 4) Tempo de atuação na profissão.
- 5) Tempo de atuação nesta organização.

Verificação de competências: será entregue um formulário com as competências de regentes (orquestras e coros) (apêndice C) encontradas na literatura, para confirmação. Para os itens confirmados, será solicitada uma explicação referente ao significado de cada competência.

- 1) Qual é o contexto de atuação das orquestras e/ou coros em que atua?
- 2) Há uma sub-divisão de funções, ou seja, regência musical, diretoria artística e diretoria administrativa?
- 3) Quais são as principais competências comportamentais exigidas para o exercício de sua função? Explique.
- 4) Quais são as principais competências técnicas exigidas para o exercício de sua função? Explique.
- 5) Quais são as principais competências contextuais exigidas para o exercício de sua função? Explique.
- 6) Quais são as principais competências intelectuais exigidas para o exercício de sua função? Explique.
- 7) Quais são as principais competências emocionais exigidas para o exercício de sua função? Explique

APÊNDICE D – PROTOCOLO DE PESQUISA PARA AS ENTREVISTAS COM GESTORES DE PROJETOS

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Pesquisa sobre o alinhamento de competências de regentes (orquestras e coros) e gestores de projetos.

Prezado(s) Senhor(es),

Esta pesquisa tem como objetivo propor um modelo teórico e empírico de competências para gestores de projetos alinhado com competências de regentes (orquestras e coros). A pretensão final é que este modelo possa servir tanto em estudos acadêmicos, quanto na prática de gerenciamento de projetos.

Esta pesquisa é parte de um projeto de pesquisa do programa de pós-graduação stricto sensu (mestrado) em Engenharia de Produção da Universidade Metodista de Piracicaba (campus Santa Bárbara d'Oeste).

Sua contribuição é muito importante para esta pesquisa e na melhoria do trabalho aqui desenvolvido. A estrutura da entrevista semi-estruturada é composta por duas partes:

Bloco 1: Caracterização do respondente e da organização

Bloco 2: Avaliação das variáveis

a) Competências de gestores de projetos – comportamentais

b) Competências de gestores de projetos – contextuais

c) Competências de gestores de projetos – emocionais

d) Competências de gestores de projetos – intelectuais

e) Competências de gestores de projetos – técnicas

O tempo estimado é de cerca de 60 minutos. O nome de sua empresa não será mencionado para as análises e não será solicitado nenhuma informação sigilosa. Em caso de sua organização necessitar de um termo de compromisso de sigilo, favor solicitar para o e-mail: felipeacsallesacs@gmail.com.

É necessário que todas as questões sejam respondidas e, desde o presente momento, agradecemos sua colaboração, cujos resultados poderão ser solicitados, a qualquer tempo, caso deseje.

Se houver qualquer dúvida, favor entrar em contato.

Autor: Felipe Aragão Campos Salles

Currículo CV: <http://lattes.cnpq.br/1472614697203882>

Orientador: Prof. Dr. Mauro Luiz Martens

Currículo CV: <http://lattes.cnpq.br/2616257725199680>

Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção

Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Rodovia Luis Ometto (SP306) – Km 01 Bl. 15

CEP: 13451-900 – Santa Bárbara d'Oeste – SP

Atenciosamente,

Felipe Aragão Campos Salles

BLOCO 1: Caracterização do respondente e da organização

Este bloco tem como objetivo caracterizar o perfil dos respondentes, bem como das empresas da pesquisa.

CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

- 1) Nome: _____
- 2) Cargo: _____
- 3) Idade: _____
- 4) Poderia falar um pouco de formação e posição na empresa?
- 5) Você tem algum treinamento formal em gerenciamento de projetos?

	Sim - Qual? _____
	Não

- 6) Você possui algum certificado em gestão de projetos?

	Sim - Qual? _____
	Não

- 7) Há quanto tempo você trabalha com gerenciamento de projetos? _____
- 8) E a quanto tempo trabalha na atual função? _____

CARACTERIZAÇÃO DA EMPRESA

Favor classificar sua empresa conforme as características a seguir.

- 9) Nome da organização (opcional): _____
- 10) Nome fantasia (opcional): _____
- 11) Ramo de atuação:

	Indústria
	Comércio
	Serviços
	Terceiro setor
	Outros: _____

12) Setor de atuação

Alimentos		Agroquímico		Automotivo
Construção Civil		Bancário/Financeiro		Biotecnologia
Cosmético/Farmacêutico		Petróleo e Gás		Projetos
Mineração		Saúde		Tecnologia da Informação
Eletrônico/eletroeletrônico		Consultoria		Cerâmica
Madeira/Móveis		Metalurgia		Siderurgia
Distribuição de energia, gás e água		Seguro		Outros _____ _____

13) Origem da empresa? _____

14) Qual é o faturamento bruto anual? (US\$)

	Mais que 140 mil
	Entre 140 mil e 1,4 milhões
	Entre 1,4 milhões e 180 milhões
	Mais que 180 milhões

15) Quantos funcionários trabalham na sua empresa? _____

16) Quantos funcionários trabalham em seu setor? _____

17) Na sua opinião, qual é o nível de importância da ênfase das competências de gestores de projetos para o sucesso dos projetos?

	Sem importância
	Pouca importância
	Indiferente
	Importante
	Fundamental

BLOCO 2: Avaliação das variáveis

Para cada uma das variáveis mencionadas, favor descrever (brevemente) sua aplicabilidade dentro de suas funções profissionais.

Se não houver aplicabilidade, favor explicar os motivos em poucas palavras.

a) Comportamentais

1) Comunicação não-verbal

- 2) Desenvoltura
- 3) Autodomínio
- 4) Poder de argumentação
- 5) Ensaios de naipes
- 6) Sentido de reconhecimento
- 7) Comunicação + responsabilidade = entusiasmo
- 8) Investimentos nas virtudes
- 9) Saber agir
- 10) Saber assumir responsabilidades
- 11) Inovar
- 12) Prática de pedir feedback a respeito de dificuldades práticas e teóricas
- 13) Saber aprender com os coralistas
- 14) Atividades anti-stress, como musicoterapia
- 15) Capacidade de assumir o comando e inspirar
- 16) Desenvolver amor pelos músicos
- 17) Promover colaboração e cooperação
- 18) Carisma
- 19) Na relação com compositores vivos e contemporâneos: honestidade, sinceridade e antecedência
- 20) Competência: saber o que está fazendo
- 21) Foco na finalidade: excelência artístico-musical
- 22) Olhar para os objetivos e motivar as pessoas para caminhar na mesma direção (desdobramento da liderança)
- 23) Separar momentos dos ensaios para conversar sobre a importância da atividade musical realizada
- 24) Gerar um sentimento de pertencimento, onde todos estão focados em fazer a mesma coisa
- 25) Abertura para ajudar os membros da equipe (músicos), no sentido de flexibilidade
- 26) Ser curador artístico
- 27) Preparação prévia
- 28) Alimentar a curiosidade
- 29) Promoção de motivação: Comunicar música, falar de música
- 30) Capacidade de, ao entrar no trabalho, abstrair as outras atividades do dia-a-dia
- 31) Diálogo
- 32) Transmissão de segurança aos membros da equipe (músicos)
- 33) Cuidar das pessoas
- 34) Capacidade de entender os motivos de dificuldades e, rapidamente, oferecer soluções

- 35) Olhar para o coro
- 36) Filtro para manter o grupo em ordem
- 37) Diplomacia, com firmeza, positividade e bom humor
- 38) Cabeça fria, pragmatismo
- 39) Capacidade de imaginar o som (projeto) antes que ele aconteça
- 40) Persistência para que a imagem mental da música ocorra na prática
- 41) Quanto ao relacionamento com compositores vivos: compartilhar o entusiasmo, porém manter distância antes que a música esteja pronta
- 42) Fazer os músicos se apaixonarem pelo repertório
- 43) Organização, principalmente na gestão do tempo dos ensaios
- 44) Se não houver prazer, não haverá retorno
- 45) Disciplina
- 46) Entender os limites de cada ponto
- 47) Reger as pessoas, e não os instrumentos: energia positiva
- 48) Sempre manter a educação, com firmeza, mesmo em momentos que alguém esteja alterado
- 49) Respeito mútuo

b) Contextuais

- 50) Relações públicas
- 51) Maturidade ao lidar com questões sensíveis
- 52) Harmonia
- 53) Contraponto
- 54) Perspectiva
- 55) Indicação para trabalhos a partir das competências adquiridas
- 56) Entender o sistema que apoia a orquestra
- 57) Capacidade de "burlar", legalmente, as burocracias (brechas do sistema)
- 58) Entendimento da missão da Fundação
- 59) Tradução da qualidade do trabalho em respeito
- 60) Entender os eventos que o coro vai atender, e trabalhar o repertório em função das características específicas
- 61) Habilidades auditivas e de leitura
- 62) Domínio de diferentes estilos musicais
- 63) Ensaios
- 64) Presença (pódio)
- 65) História da música
- 66) Saber identificar qual é a identidade do grupo, bem como suas características
- 67) Propor um repertório que oferece um desenvolvimento do grupo
- 68) Promoção de escolhas compartilhadas: via de meio

- 69) Visão publicitária
- 70) Conhecimento dos principais artistas solos, obras e compositores contemporâneos

c) Emocionais

- 71) Autoconfiança
- 72) Autodireção
- 73) Transparência
- 74) Empatia
- 75) Boa memória
- 76) Interpretação
- 77) Evocar a emoção dentro da música
- 78) Utilizar o foco na própria música como fator de alívio da ansiedade
- 79) Compartilhar (por meio de sensação, por exemplo a partir do olhar) o que está acontecendo: aspectos positivos e negativos
- 80) Alto nível de envolvimento
- 81) Solucionar problemas musicais (sobretudo técnicos) com frieza e tranquilidade durante a própria execução da música
- 82) Relaxar
- 83) Equilíbrio
- 84) Conservar suas atitudes egocêntricas
- 85) Paixão e comprometimento

d) Intelectuais

- 86) Talento
- 87) Línguas
- 88) Entendimento da função da orquestra perante a contemporaneidade
- 89) Estudo do processo de liderança
- 90) Música tem que ser fácil
- 91) Liderança a partir da vivência entre pessoas
- 92) Atualidade
- 93) Conhecimento em artes visuais
- 94) Conceitos filosóficos (estéticos), psicológicos e sociológicos
- 95) Capacidade de concentração
- 96) Boa coordenação motora
- 97) Raciocínio rápido
- 98) Capacidade de entendimento do aspecto científico da música, sobretudo em sua relação com a matemática
- 99) Curiosidade científica
- 100) Ter profundo saber histórico-musicológico (para a escolha de repertório, por exemplo)

101) Conhecer aspectos anatômico-fisiológicos do corpo e da voz

e) Técnicas

102) Adapta-se a diferentes orquestras e contextos

103) Visão Operacional

104) Aptidão e desenvolvimento físico

105) Desenvolvimento Intelectual

106) Domínio de pelo menos um instrumento

107) Conhecimento detalhado dos instrumentos de orquestra

108) Análise musical

109) Técnica no uso da batuta

110) Gestos claros

111) Não mudar de ideia a cada novo ensaio

112) Conhecimentos musicais: harmonia, contraponto, orquestração, regência, gestualidade clara etc.

113) Capacidade didática

114) Ler a partitura, entendê-la e "preparar" como se for aula

115) Capacidade criar uma imagem mental da peça

116) Saber arranjar (transcrever e orquestrar)

117) No caso de regente coral: tem que saber cantar

118) Não ser um profissional ultra-especializado

119) Entendimento (a partir da semiótica) dos olhares múltiplos a partir da música

120) Compreensão das teorias sonoras