

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE PROJETOS - PPGP**

**O EFEITO MODERADOR DA ORIENTAÇÃO A METAS NA RELAÇÃO ENTRE AS
CARACTERÍSTICAS DO GERENTE DE PROJETOS E O SUCESSO DO PROJETO**

FERNANDO CESAR BARROS SUZUKI

São Paulo

2021

FERNANDO CESAR BARROS SUZUKI

**O EFEITO MODERADOR DA ORIENTAÇÃO A METAS NA RELAÇÃO ENTRE AS
CARACTERÍSTICAS DO GERENTE DE PROJETOS E O SUCESSO DO PROJETO**

THE MODERATOR EFFECT OF GOAL ORIENTATION ON THE RELATIONSHIP
BETWEEN THE PROJECT MANAGER'S CHARACTERISTICS AND SUCCESS OF THE
PROJECT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Projetos da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Administração**.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Ribeiro Serra

São Paulo

2021

Suzuki, Fernando Cesar Barros.

o efeito moderador da orientação a metas na relação entre as características do gerente de projetos e o sucesso do projeto. / Fernando Cesar Barros Suzuki. 2021.

113f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2021.

Orientador (a): Prof. Dr. Fernando Ribeiro Serra.

1. Gestão de projetos. 2. Alto escalão. 3. Gerente projetos. 4 Sucesso de projetos. 5. Orientação a metas.

I. Serra, Fernando Ribeiro. II. Título.

CDU 658.012.2

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

FERNANDO CESAR BARROS SUZUKI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Projetos da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Administração**, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 23 de fevereiro de 2021.

Fernando Serra

Presidente: Prof. Dr. Fernando Antonio Ribeiro Serra – Orientador

Membro: Prof. Dr. Leonardo Vils (UNINOVE)

Membro: Prof. Dr. Ivano Ribeiro (UNIOESTE)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha querida esposa Joyce Rainho Suzuki, uma mulher verdadeiramente virtuosa e sábia que sempre me apoiou e me incentivou, para que eu pudesse alcançar grandes voos, conquistas e se tornar um homem vencedor.

AGRADECIMENTO

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela oportunidade, sustento e por me apresentar com pessoas maravilhosas ao meu redor, como meus filhos Sarah, Matheus e Davih todos razão do meu viver, sempre amorosos, respeitosos e pacientes com os momentos de estudos e a minha esposa Joyce uma pessoa incrível.

Em especial, minha eterna gratidão ao professor top das galáxias Fernando Serra, que me fez pedir a Deus para que ele não fosse meu orientador quando o vi pela primeira vez na aula magna no ingresso do mestrado, onde ele como de praxe em poucos minutos nos disse como seria a passagem (dolorosa) pelo curso. Ainda bem que nem todas as nossas orações são concretizadas, porque senão fosse pelo meu orientador e professor Serra eu não teria chegado ao fim do curso. Obrigado meu amigo por me orientar e me ajudar em um dos momentos mais difíceis de minha vida.

Agradeço a professora Cristina Martens pelos ensinamentos, pelas aulas de empreendedorismo, sugestões e correções de minha dissertação, onde a professora Cris consegue ser uma “lady” na hora de “bater” e nos direcionar ao caminho de sucesso em nossa pesquisa, verdadeiramente “bate” com muita classe.

Deixo meus agradecimentos ao professor Leonardo Vills, pelo direcionamento preciso na minha pesquisa quantitativa e permitir que ficássemos acordados aos sábados de manhã pelo ensinamento e apreensão de sermos chamados para dar aula a qualquer momento.

Agradeço a todos os professores do curso que me fizeram crescer muito e me ajudar no caminho da pesquisa e desenvolvimento profissional em especial a professora Isabel Scafuto e ao parceiro professor Flavio Bizarrias.

Por último como de costume nas entregas dos trabalhos, agradeço aos amigos da turma do fundão que fizeram com que mestrado fosse mais divertido e agradável.

RESUMO

Os projetos são considerados, cada vez mais, importantes nas empresas, por conta da sua relação direta com o desempenho das organizações. Essa importância se dá pelo valor de negócio e objetivos estratégicos que os projetos oferecem, podendo gerar vantagem competitiva, apesar de existirem dados que indicam que uma parte significativa dos projetos falham. O gerente de projetos é reconhecido como responsável pelo desempenho destes, sendo que existe o reconhecimento que um dos fatores fundamentais para o sucesso dos projetos é o conjunto de características dos gerentes. A Teoria do Alto Escalão (TAE) retrata que resultados organizacionais e níveis de desempenho são parcialmente previstos por características pessoais da equipe do alto escalão. No entanto, existe uma lacuna a ser explorada, que é o papel dos gerentes intermediários, neste caso, o gerente de projetos. Um dos conceitos fundamentais da TAE é a discricionariedade gerencial. Nessa pesquisa, investigo o efeito moderador da orientação a metas na influência do gerente de projetos no sucesso de projetos, no qual a orientação a metas pode afetar a discricionariedade gerencial. A expectativa de contribuição para a teoria é a compreensão do impacto do gerente de projetos no sucesso dos projetos. A contribuição para a prática é a elaboração de um *framework* como orientação para executivos de empresas ou gestores quanto a influência do gerente de projetos no sucesso de projetos e a apresentação de atributos específicos do gerente de projetos, que podem contribuir para o sucesso do projeto.

Palavras-chave: gestão de projetos, alto escalão, gerente projetos, sucesso de projetos, orientação a metas, discricionariedade gerencial.

ABSTRACT

Projects are increasingly important in companies due to their direct relationship with the performance of the organizations. This importance is driven by the business value and strategic objectives that the projects generate, developing a competitive advantage, despite the fact that some data indicate that a significant number of projects fail. The project manager is recognized as a responsible agent for the performance of the project with the recognition that one of the fundamental factors for the success of the projects is the set of characteristics of the managers. The Upper Echelon Theory (UET) portrays that organizational results and performance levels result from the top management team's characteristics. However, there is a gap to be explored, which is the middle managers' role, in this case, the project manager. One of the fundamental concepts of UET is managerial discretion. In this research, I investigate the moderating effect of goal orientation on the influence of the project manager's manager on the success of the projects in which goal orientation may influence the managerial discretion. The expected contribution to the theory is the understanding of the impact of the project manager on the success of the projects. The contribution to the practice is the development of a framework as a guide for company executives or managers regarding the influence of the project manager on the success of projects and the presentation of specific attributes of the project manager, which can contribute to the success of the project.

Keywords: project management, upper echelon, project manager, project success, goal orientation, managerial discretion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Características (<i>hard skills</i> e <i>soft skills</i>) do gerente de projeto por fase do projeto..	20
Tabela 2. <i>Hard skills</i> e <i>soft skills</i> do gerente de projetos	21
Tabela 3. Escala de sucesso do projeto.....	39
Tabela 4. Orientação para metas.....	40
Tabela 5. Questionário das características do gerente de projetos	41
Tabela 6. Variáveis de Controle	41
Tabela 7. Tabela de conversão	43
Tabela 8. Lista de afirmações de sucesso de projeto	45
Tabela 9. Frequência das respostas	46
Tabela 10. Percentual acumulado por dimensão de sucesso de projeto	47
Tabela 11. Correlações	49
Tabela 12. Modelo de regressão para a influência na eficiência do projeto.....	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Relação das variáveis e hipóteses	31
Figura 2. Cálculo da amostra.....	42
Figura 3. Distribuição de idades respondentes	44
Figura 4. Formação educacional dos respondentes	45
Figura 5. Percentual de gerentes de projeto com certificações.....	45
Figura 6. Sucesso de projeto.....	48
Figura 7. Influência dos Gerentes de Projeto no Sucesso de Projeto	57

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Problema	12
1.2 Questão de Pesquisa.....	14
1.3 Objetivos	14
1.3.1 - Geral.....	14
1.3.2 – Específicos	14
1.4 Justificativa.....	14
2. REVISÃO DA LITERATURA.....	16
2.1 Sucesso de Projetos	16
2.2 Características do Gerente de Projetos	18
2.3. Orientação a Metas.....	23
2.4 A Discrecionabilidade Gerencial do Gerente de Projetos a Partir da Teoria do Alto Escalão	27
3. MODELO CONCEITUAL E HIPÓTESES DA PESQUISA	30
3.1. Formação do Gerente de Projetos.....	31
3.2. Experiência.....	35
4. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	38
4.1. Caracterização do Estudo e Etapas da Pesquisa	38
4.2 Procedimento de Coleta de Dados e Instrumento de Pesquisa	38
4.3 Tamanho da amostra	42
4.4 Procedimento de Análise dos Dados	43
4.5 Perfil da Amostra	44
5. RESULTADOS	49
6. DISCUSSÃO.....	54
6.1 CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DE GESTÃO DE PROJETOS	56
6.2 CONCLUSÃO.....	59

1. INTRODUÇÃO

Diversos autores enfatizam a importância crescente dos projetos para o desempenho das organizações (Crawford, 2005; Alvarenga et al., 2019; Bredillet et al., 2015). Os projetos podem ser considerados como organizações provisórias, que têm efeito semipermanente, mesmo depois de encerrados (Eskerod et al., 2015). Dentre os fatores antecedentes considerados importantes para o sucesso dos projetos, estão as características, o papel e o desempenho dos gerentes de projetos (Alvarenga et al., 2019).

A associação das características dos gerentes, dentre eles os gerentes de projetos, em relação ao desempenho dos projetos, tem sido estudada em diversas situações (Millhollan & Kaarst-Brown, 2016), nas quais existe a expectativa de que as características dos gerentes de projetos têm impactos positivos no sucesso do projeto (Maqbool et al., 2017). Um estilo de liderança, por exemplo, pode elevar o desempenho do projeto (Turner & Müller, 2005). Na pesquisa de Alvarenga et al. (2019), com gerentes de projetos, temos que a comunicação, o comprometimento e a liderança são as mais importantes características do gerente de projetos. Também, a comunicação está no topo da cadeia, fato que coincide com o PMI (2017), que informa que a comunicação é fundamental no gerenciamento de projetos. Turner e Müller (2005) exemplificam estilos de liderança do gerente de projetos como fator de sucesso do projeto. No entanto, a avaliação destas características como indicadores de comportamentos não têm sido amplamente estudadas (Turner & Müller, 2005).

Além de uma lista significativa de competências consideradas importantes para o gerente de projetos, existe a indicação da importância do contexto e da capacidade de se adequar e aprender para desenvolver e potencializar tanto as habilidades técnicas, como as competências transversais (Alvarenga et al., 2019).

Nesse contexto de desenvolvimento e potencialização de habilidade e competências, parece ser importante compreender a motivação para a tarefa e para o desafio (Van Iddekinge et al., 2018). Nesse cenário, a orientação à meta (OM), que foi extensivamente testada em outros contextos, parece ser promissora para esta avaliação. VandeWalle (1997) define a orientação à meta como uma disposição particular para desenvolver e validar a capacidade de alguém quanto à realização. Contudo, Chen (2016) complementa que as orientações a metas são definidas como as intenções das pessoas por trás dos comportamentos de aprendizagem, e os critérios pelos quais avaliam seu desempenho em situações de realização.

1.1 Problema

Os projetos desempenham um papel cada vez mais importante no sucesso de uma organização (Yim et al., 2015). Segundo PMI (2017), um projeto possui início e fim definidos e corresponde a um esforço temporário para criar um produto, serviço ou resultado único. Estendendo a discussão quanto às aplicações, os projetos tornaram-se claramente uma atividade central, na maioria das organizações, e as empresas estão investindo cada vez mais recursos em projetos, como desenvolvimento de novos produtos, melhoria de processos ou construção de novos serviços (Sauser et al., 2009).

Mesmo diante da importância dos projetos nas empresas, estudos ainda indicam que uma parte significativa dos projetos falham (Rahikkala et al., 2015). De acordo com The Standish Group International (2015), apenas 36% dos projetos são concluídos com sucesso. Mais especificamente, apenas 39% dos projetos com método ágil e 11% dos projetos com método *waterfall* são concluídos com sucesso (The Standish Group International, 2015).

O sucesso em projetos pode ser avaliado sob perspectivas distintas. Millhollan e Kaarst-Brown (2016), em sua revisão sobre sucesso em projetos, consideram três perspectivas, a partir de uma revisão de literatura sobre o tema: 1) sucesso do projeto; 2) sucesso da gestão de projetos; e 3) sucesso do gerente de projetos. O sucesso do projeto¹ acontece quando os resultados atingem os objetivos planejados ou os do negócio. O sucesso da gestão de projetos acontece ao atingir os compromissos do triângulo de ferro: custo, prazo e escopo. O sucesso do gerente de projetos ocorre pela aplicação correta das técnicas de gestão de projetos (Millhollan & Kaarst-Brown, 2016).

O planejamento do projeto é um elemento central do gerenciamento (Zwikael et al., 2014), quando os projetos falham, a investigação geralmente se concentra nas razões técnicas para a falha. O papel do gerente de projetos parece ser importante, em relação à prevenção da falha (Sauser et al., 2009), principalmente na perspectiva de aplicar corretamente as técnicas de gestão de projetos (Ko & Kirsch, 2017). No entanto, a aplicação correta destas técnicas, normalmente garantidas pelas certificações e validações (Hartman & Skulmoski, 1999), não parece garantir o sucesso da gestão de projetos, e ainda menos do projeto (Farashah, Thomas & Blomquist, 2019).

As habilidades e características dos gerentes de projetos, para influenciarem o sucesso da gestão de projetos e do projeto, parecem ir além das usualmente estabelecidas pela

¹ Millhollan & Kaarst-Brown (2016) consideram que a perspectiva de sucesso do projeto pode considerar o projeto individual ou o portfólio de projetos. Nesta dissertação está sendo considerada somente o sucesso do projeto individual.

certificação profissional (Farashah et al., 2019). Ainda assim, a certificação profissional é altamente valorizada pelo mercado (Stevenson & Starkweather, 2011; Müller, 2013). Autores consideram que os gerentes de projetos podem influenciar o desempenho da gestão e dos projetos, sendo que esses profissionais são considerados como os responsáveis pelo desempenho dos projetos (Heisler, 1990). Para exercer o seu papel, o gerente de projetos precisa desenvolver o conhecimento de diversas áreas da empresa, além de habilidades interpessoais. Ao longo do projeto, seu papel vai além do domínio e aplicação correta das técnicas de gestão de projetos, para uma condição gerencial mais ampla, que incorpora a liderança. Para atingir o sucesso do projeto, o gerente precisa atender à necessidade estratégica da organização (Ahsan, Ho, & Khan, 2013), com foco nos *stakeholders* (Bayiley & Teklu, 2016). Autores argumentam que, além do conhecimento técnico, outras características são necessárias, mas que, além disso, vão depender dos atributos e contexto dos projetos. A compreensão das características e habilidades dos gerentes de projetos e sua influência nas diversas possibilidades do sucesso relacionados aos projetos parece, assim, ser importante.

Millhollan e Kaarst-Brown (2016) apresentam um conjunto de competências técnicas ou *hard skills*, e competências transversais ou *soft skills*, que parecem ser importantes para que os gerentes de projetos tenham sucesso e consigam o sucesso da gestão de projetos e do projeto em si. Esses autores argumentam que o contexto muda e as condições variam ao longo do desenvolvimento do projeto. Parte destas competências podem ser avaliadas pelas características dos gerentes de projetos. Por exemplo, as competências técnicas (*hard skills*), que podem estar ligadas ao conhecimento e aplicação das técnicas pelo profissional certificado e pelo treinamento profissional, ou mesmo de outras, que podem ser desenvolvidas pela experiência. No entanto, as competências transversais (*soft skills*) são mais difíceis de desenvolver e de transmitir. Existe, assim, o desafio de conseguir que o gerente de projetos busque se desenvolver para atender ao projeto ao qual se dedica.

Uma das possibilidades de contribuir para este problema é avaliar a Orientação a Metas (OM) do gerente de projetos, e como esta pode potencializar suas características tradicionais. A OM é conceitualizada por VandeWalle (1997) a partir de três dimensões: 1) orientação à meta de aprendizagem; 2) orientação à meta de provar desempenho; e 3) uma dimensão que evita julgamentos desfavoráveis (evasão). Essas três dimensões da orientação para metas fornecem um veículo para explorar uma gama de motivações significativas das pessoas (Dragoni, 2005).

Em outras palavras, Rusk et al. (2011) consideram que a teoria da OM está relacionada à melhoria da capacidade de gerenciar emoções e de provar a capacidade de gerenciar emoções.

À vista disso, a orientação à meta é um estado relacionado à disposição e, neste estudo, do gerente de projetos, de desenvolver ou validar suas competências em função do contexto em que se encontra (VandeWalle, 1997).

Considerando o problema do alto índice de falhas dos projetos e a importância das características do gerente de projetos no sucesso de projetos, somado ao gap de pesquisa da TAE quanto ao papel dos gerentes intermediários, neste caso, o gerente de projetos, investigo o efeito moderador da orientação a metas na influência do gerente de projetos no sucesso de projetos, no qual a orientação a metas pode afetar a discricionariedade gerencial.

1.2 Questão de Pesquisa

Considerando o contexto do estudo, a questão de pesquisa deste trabalho é: qual é a influência da experiência e da formação do gerente de projetos no sucesso de projetos, moderada pela orientação a metas?

1.3 Objetivos

A seguir, apresentam-se os objetivos geral e específicos desta pesquisa.

1.3.1 - Geral

Avaliar a influência da experiência e da formação do gerente de projetos no sucesso de projetos e a moderação dessa relação pela orientação à meta.

1.3.2 – Específicos

Como objetivos específicos, este estudo pretende:

- Compreender características do gerente de projetos, que podem influenciar o sucesso dos projetos.
- Avaliar a relação direta da experiência e formação do gerente de projetos nas distintas dimensões de sucesso dos projetos.
- Analisar a moderação das diferentes dimensões da Orientação a Metas na relação entre a experiência e a formação do gerente de projetos, com as distintas dimensões de sucesso dos projetos.

1.4 Justificativa

Os gerentes de projeto determinam as práticas a serem usadas para gerenciar seus projetos. Estes profissionais, quando possuem habilidades e experiência gerenciais de alta

qualidade ou acima da média, são mais frequentemente associados a projetos com melhor desempenho, porque tendem a usar as principais práticas de gerenciamento de projetos em níveis mais altos. Por outro lado, a necessidade de gerenciar a qualidade no ambiente do projeto abrange um amplo espectro de questões de gerenciamento, sendo uma questão de interesse a implementação eficaz das principais práticas de gerenciamento de projetos. As práticas específicas selecionadas e o nível de uso nos projetos são essenciais para o desempenho bem-sucedido do projeto (Anderson, 1992).

Existe a expectativa que o gerente de projetos lidere e possua autoridade para definir objetivos e planos do projeto, lidar com questões de contratação e aprovar mudanças no escopo. Além disso, deve ser capaz de tomar decisões, ações de comunicação e obter o comprometimento dos membros da equipe do projeto (Anderson, 1992). No entanto, precisaria também considerar a motivação de sua equipe para alcançar as metas do projeto (Lai et al., 2018). Assim, existe a expectativa de que o gerente de projetos influencie positivamente o sucesso do projeto (Rahikkala et al., 2015; Young & Poon, 2013; Boonstra, 2013), a partir de decisões para esclarecer quais ações devem ser tomadas em um determinado contexto (Young & Poon, 2013).

Independentemente das expectativas, considerar o gerente de projetos com ou sem um número de competências e habilidades técnicas e transversais (Millhollan & Kaarst-Brown, 2016) parece ser limitante. No entanto, o estado de orientação à meta voltado ao aprendizado, em um contexto que estimule o desenvolvimento dessas competências e habilidades consoante o desafio do projeto, parece ser importante para possibilitar a seleção e desenvolvimento dos gerentes de projetos, ajudando no sucesso nas distintas dimensões.

A seguir, no próximo capítulo, serão apresentados o referencial teórico, o modelo conceitual com as hipóteses deste trabalho, o método e os resultados.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Esse capítulo discorre sobre a base teórica que suporta esta pesquisa. A seguir, são apresentados os quatro conjuntos de argumentos teóricos e conceituais: o sucesso de projetos, as características pessoais, a orientação a metas e a Teoria do Alto Escalão.

2.1 Sucesso de Projetos

O sucesso de projetos tem sido um tema central de gerenciamento de projetos (Pheng & Chuan, 2006; Ralf Müller & Jugdev, 2012). Apesar de um crescimento nos estudos sobre o tema, autores, ao longo do tempo, têm indicado não haver consenso entre os fatores que possam indicar o sucesso em projetos (Papke-Shields et al., 2010; Serrador & Turner, 2015; Davis, 2018). Entretanto há o entendimento de que os projetos dependem de múltiplos fatores e do contexto (Todorović et al., 2015; Millhollan & Kaarst-Brown, 2016; Davis, 2018). Esta evolução do conceito de sucesso de projetos tem sido explorada, a partir da perspectiva básica do triângulo de ferro, até um papel mais estratégico da gestão de projetos (Jugdev & Müller, 2005; Shenhar & Dvir, 2007).

Neste trabalho, usamos a perspectiva da revisão de Millhollan & Kaarst-Brown (2016), de que o sucesso em projetos pode ser considerado em três perspectivas: 1) resultados do projeto; 2) os processos de gestão de projetos; e 3) a influência do gerente de projetos. Considerando estas perspectivas, o bom desempenho de projetos contemplaria o sucesso do projeto, desde o projeto individual ao portfólio de projetos. O sucesso do projeto está relacionado ao atingimento dos resultados planejados ou alinhados aos objetivos do negócio. Ao considerar o portfólio, relaciona-se a um padrão de conjunto de projetos com sucesso que atendem a um resultado estratégico. O sucesso da gestão se refere ao triângulo de ferro. O sucesso do gerente de projetos se relaciona à aplicação bem-sucedida da metodologia de gestão de projetos (Millhollan & Kaarst-Brown, 2016). Em especial, estes autores argumentam que, ao considerar as características do gerente de projetos, essas variam de competências técnicas (*hard skills*) a competências transversais (*soft skills*) distintas, considerando as diferentes perspectivas. Ainda mais, da necessidade de integração das competências nas três perspectivas para o sucesso (Millhollan & Kaarst-Brown, 2016).

O que fica evidente em relação à evolução do conceito de sucesso de projetos é que a definição original (neste trabalho usei a classificação de sucesso na gestão de projetos), considerando o triângulo de ferro e o sucesso da gestão de projetos, provou ser incompleta, precisando ir além do tempo, custo e escopo (Pheng & Chuan, 2006; Sauter et al., 2009). Adicionalmente, o sucesso ou o fracasso dos projetos pode ser relativizado, dependendo da

perspectiva que se considera. Um projeto pode falhar na eficiência e ser bem sucedido financeiramente (Musawir et al., 2017; Yim et al., 2015). O sucesso de projetos passou a incluir objetivos estratégicos e financeiros organizacionais e a considerar *stakeholders* externos (como os clientes) e internos (Daniel & Daniel, 2018; Creasy & Carnes, 2017; Maqbool et al., 2017; Chou & Yang, 2012). Os *stakeholders* também desempenham papel fundamental no sucesso do projeto (Pacagnella Jr et al., 2019). Bayiley e Teklu (2016) argumentam que os projetos, além alcançarem suas metas, precisam ser baseados na necessidade e fazer a diferença na vida dos *stakeholders*. O sucesso do projeto deveria refletir as expectativas de diferentes grupos de partes interessadas (Engelbrecht et al., 2017).

O gerenciamento de projetos é fundamental para o desempenho do projeto, quanto ao incremento da eficácia e eficiência (Wanivenhaus et al., 2018; Kostalova et al., 2018). No entanto, considerar que o sucesso do gerente de projetos esteja ligado somente ao uso das técnicas e metodologia de gestão de projetos parece ser reducionista. Embora o sucesso de um projeto possa ser influenciado por vários fatores, os gerentes de projeto parecem desempenhar um papel importante para o sucesso de projetos (Maqbool et al., 2017). Contudo, não existe a comprovação de um comportamento que seja eficaz em todas as situações do projeto (Thite, 2000). Projetos são expostos a múltiplos riscos na prática (Dandage et al., 2018) e são dependentes do contexto e do ambiente organizacional (Martens et al., 2018). Creasy e Carnes, (2017) retratam que o sucesso do projeto é um conceito complexo e as percepções de sucesso podem mudar ao longo da trajetória. O que funciona bem em uma situação pode não funcionar em outra (Sausser et al. 2009; Jitpaiboon et al. 2019; Maqbool et al., 2017).

Como responsável pelo projeto, o gerente de projetos precisa ter como prioridade o sucesso (Müller & Jugdev, 2012; Heisler, 1990). Tampoe e Thurloway (1993) complementam que a qualidade dos líderes do projeto é essencial para o sucesso. Ko e Kirsch, (2017) complementam que a capacidade de entregar projetos com sucesso depende dos conhecimentos técnicos e de negócios do gerente de projetos, bem como da sua experiência. A certificação em gestão de projetos não parece indicar diretamente a possibilidade de desempenho satisfatório nos resultados do gerenciamento de projetos (Farashah et al., 2019). O desempenho real do gerente se relaciona, por exemplo, a como objetivos declarados são alcançados após a execução do projeto (Xu & Yeh, 2014), indo além do desempenho financeiro, dependendo de sua conduta no comando do projeto e do estilo de gestão (Chen & Lee, 2007).

Tradicionalmente, o sucesso de projetos tem sido avaliado considerando-se as cinco dimensões propostas por (Shenhar & Dvir, 2007): eficiência, impacto no cliente, impacto na equipe, sucesso comercial e direto e preparação para o futuro. Neste trabalho, usa-se o

instrumento proposto pelos autores para a avaliação do sucesso de projetos. Esta utilização se justifica pela amplitude da conjunção das dimensões propostas por Shenhar e Dvir (2007), que indicam considerar as três perspectivas propostas por Millhollan e Kaarst-Brown (2016).

Na dimensão de eficiência do projeto (Shenhar & Dvir, 2007), é considerado o triângulo de ferro. São medidos o cumprimento do cronograma, o orçamento e o escopo, além de outras variáveis relativas à natureza da eficiência, que se enquadra na perspectiva do sucesso da gestão de projetos, bem como da abordagem de sucesso do gerente de projetos (Millhollan & Kaarst-Brown, 2016). Todas as demais dimensões da proposta podem ser consideradas na perspectiva de sucesso de projetos de forma mais abrangente (Millhollan & Kaarst-Brown, 2016), ao considerar-se o impacto mais estratégico (sucesso comercial e futuro), bem como parte dos *stakeholders* (equipe e cliente). Isto desafia e amplia a responsabilidade e o impacto esperado do gerente de projetos (Meredith & Zwikael, 2020).

2.2 Características do Gerente de Projetos

As organizações estão expandindo seus negócios para mercados novos e desconhecidos, realizando projetos nacionais e internacionais (Dandage et al., 2018), por consequência a demanda de projetos tem crescido, e a busca por gerentes de projetos aumentado (Crawford, 2005). Pela possibilidade de influenciar positivamente o sucesso, o gerente de projeto tem sido considerado como fundamental para qualquer projeto (Pheng & Chuan, 2006), onde suas características podem influenciar positivamente o sucesso do projeto (Maqbool et al., 2017), complementando as habilidades técnicas, que isoladamente teriam menor influência no resultado (El-Sabaa, 2001). A expectativa é que o gerente de projetos aumente a eficácia do gerenciamento de projetos, considerando que apresente atributos gerenciais importantes (Anderson, 1992; Naoum et al., 2018), contemplando competências técnicas (*hard skills*) e competências transversais diversas (*soft skills*) (Millhollan & Kaarst-Brown, 2016).

O PMI (2017) reconhece esta expectativa e retrata as habilidades e características do gerente de projetos no “triângulo de talentos”, o qual é dividido em três conjuntos: 1) Liderança; 2) Gerenciamento de Projetos Técnico; e 3) Gerenciamento estratégico e de negócios. Aqueles autores retratam a importância desses conjuntos. Müller e Turner (2007) argumentam que a liderança dos gerentes de projetos influencia diretamente o projeto, e que a combinação de comportamentos, como liderança e técnica, aumenta a eficácia do gerente de projetos e a possibilidade de sucesso do projeto. Thite (2000) indica a necessidade dos gerentes de projetos aprenderem habilidades importantes, como barganha, influência, gestão de conflitos e negociação para alcançar o sucesso do projeto (Pinto, 2000).

A característica pessoal se refere a como o gerente de projeto se comporta ao executar atividades. Pode incluir elementos das características de atitude e personalidade do gerente, e essas habilidades costumam ser descritas como competências transversais (*soft skills*) (Ahsan et al., 2013), que incluem aspectos cognitivos e emocionais (Berg & Karlsen, 2014). Competências dos gerentes de projetos, como a inteligência emocional e a liderança transformacional, podem impactar o sucesso do projeto (Maqbool et al., 2017). Por exemplo gerentes de projeto emocionalmente inteligentes podem criar vínculos emocionais com a sua equipe, que podem impactar no sucesso do projeto (Rezvani et al., 2016). Smith, Bruyns e Evans (2011) consideram que o otimismo e o estresse influenciam o sucesso do projeto. Ser otimista e gerenciar o estresse foi identificado como habilidades importantes para um gerente de projeto aumentar a possibilidade de sucesso do projeto.

Alguns autores também costumam indicar características para os gerentes de projetos. Chen e Lee (2007), por exemplo, indicam que um gerente de projetos deve possuir quatro características principais:

1. Tomada de decisão: Práticas gerenciais.
2. Influenciar pessoas: Motivação.
3. Relacionamentos: Formação de equipes, suporte e desenvolvimento.
4. Informações: Informação e esclarecimento.

Estendendo o sucesso do projeto ao tema de relacionamentos, Pinto (2000) retrata que os gerentes de projeto devem manter fortes laços políticos em suas organizações, como um método para alcançar o sucesso do projeto. À medida que os gerentes de projeto desenvolvem relacionamentos eficazes e de alta qualidade com seus *stakeholders* internos e externos, parece aumentar, de maneira correspondente, o sucesso do projeto (Mazur et al., 2014), a partir da compreensão de que os *stakeholders* influenciam o sucesso do projeto (Millhollan & Kaarst-Brown, 2016).

Outro fator que tem sido indicado para melhorar o desempenho do gerente de projetos é a formação contínua (Dingle, 1990; Alvarenga et al., 2019). A educação em gerenciamento de projetos é multidimensional, compondo-se em educação formal e informal, pois há habilidades informais que não podem ser ensinadas na educação formal, como as habilidades de aplicação e técnica (Jitpaiboon et al., 2019). As certificações de gestão de projetos, por sua vez, procuram garantir do profissional um nível mínimo de experiência em gerenciamento de projetos e conhecimentos (Farashah et al., 2019). Por conta disso, a certificação em gerenciamento de projetos cresceu rapidamente nas últimas décadas (Blomquist et al., 2018).

O lado humano do gerenciamento de projetos também tem sido destacado na identificação de habilidades, conhecimentos técnicos, atributos e qualidades necessárias para um gerente de projetos bem-sucedido (Maqbool et al., 2017).

Projetos bem-sucedidos são aqueles gerenciados por gerentes de projeto envolvidos desde os estágios iniciais, ou seja, do início de um projeto até o final (Laufer et al., 1996). Naoum et al. (2018) citam que, além do envolvimento desde o início até a conclusão do projeto, o gerente de projetos deve estar envolvido em tempo integral. Complementarmente, Skulmoski e Hartman (2010) retratam a ligação entre as fases do projeto e as características do gerente de projetos necessárias em cada etapa, sejam elas *soft* ou *hard skills*, tal como exemplificadas na Tabela 1. Cohen et al. (2013) argumentam que os gerentes de projeto enfrentam mais desafios no planejamento, organização e motivação de esforços, pois em situações problemáticas, os gerentes precisam de soluções mais criativas e de “pensamento fora da caixa” (Hassan et al., 2017).

Tabela 1. Características (*hard skills* e *soft skills*) do gerente de projeto por fase do projeto.

Fase	Hard Skill / Soft Skill
Iniciação	Questionamento eficaz / Geração de feedback
	Persuasão / Marketing / Vendas
	Habilidades auditivas
	Orientado à visão / Articulador de problema
	Construção de consenso
Planejamento	Habilidades e Conhecimentos em Gerenciamento de Projetos
	Construção de consenso
	Características Técnicas / Conhecimento Teórico
	Implementação
	Trabalhar em equipe
	Orientado a resultados
	Verdadeiro / Honesto
Encerramento	Habilidades de escrita
	Compartilhar - Informação e Crédito
	Determinado em encerrar / Qualidade
	Verdadeiro / Honesto

Fonte: adaptado de Skulmoski e Hartman (2010).

Apesar dos gerentes de projetos trabalharem em diversos setores, como, por exemplo, tecnologia da informação, serviços financeiros, energia, manufatura, saúde, construção e governo (Jugdev et al., 2018), eles são distintos dos gerentes regulares, visto que necessitam de um conjunto diferente de habilidades (Millhollan & Kaarst-Brown, 2016). Podem, por exemplo, tomar decisões dentro de um projeto quando dispõem somente de dados parciais (Cohen et al., 2013). Os gerentes de projeto, considerando o projeto como uma organização

provisória, cumprem o papel de executivos, assumindo a responsabilidade e prestação de contas (Henderson, 2004). Esse fato reforça que existe o desafio de selecionar profissionais experientes e especializados (Jugdev et al., 2018), e com habilidades humanas equivalentes (Rezvani et al., 2016).

Starkweather e Stevenson (2011) relatam que executivos valorizam seis características essenciais para a contratação do gerente de projeto: 1) liderança; 2) capacidade de se comunicar em múltiplos níveis; 3) habilidades verbais e escritas; 4) atitude e capacidade de lidar com ambiguidade e mudança; 5) outras competências, como experiência, histórico de trabalho e educação; e 6) conhecimento técnico. Por outro lado, registros pessoais de desempenho passado costumam ser considerados para a escolha do gerente de projeto (Hadad et al., 2013).

Conseqüentemente, as discussões aqui apresentadas são baseadas em artigos científicos e identificam características pessoais do gerente de projetos que impactam o sucesso de projetos. A Tabela 2 mostra as referências da **experiência profissional** e a **formação** do gerente de projetos, que correspondem aos atributos a serem testados nesta pesquisa.

Tabela 2. Hard skills e soft skills do gerente de projetos

ID	Hard/Soft Skill do GP	Referência
1	Articulador de problemas	(Skulmoski & Hartman, 2010)
2	Autocontrole	(Kanwal et al., 2017)
3	Autoeficácia	(T. Blomquist et al., 2016)
4	Barganha	(Pinto, 2000)
5	Comprometimento	(Alvarenga et al., 2019)
6	Comunicação	(Alvarenga et al., 2019); (Henderson, 2004); (Müller & Turner, 2007); (Starkweather & Stevenson, 2011)
7	Conhecimento técnico	(Thite, 2000); (Maqbool et al., 2017); (Jugdev et al., 2018); (Skulmoski & Hartman, 2010); (El-Sabaa, 2001); (Starkweather & Stevenson, 2011)
8	Conhecimento teórico	(Skulmoski & Hartman, 2010)
9	Consciente	(Müller & Turner, 2007)
10	Construir consenso	(Skulmoski & Hartman, 2010)
11	Controle comportamental	(Kanwal et al., 2017)
12	Controle de equipe	(Kanwal et al., 2017)
13	Controle de resultados	(Kanwal et al., 2017)
14	Criativo	(Hassan et al., 2017)
15	Desempenho passado	(Hadad et al., 2013); (Starkweather & Stevenson, 2011)
16	Determinado em encerrar	(Skulmoski & Hartman, 2010)
17	Entender os <i>stakeholders</i>	(Millhollan & Kaarst-Brown, 2016)
18	Experiência	(Jugdev et al., 2018); (Belassi & Tukel, 1996); (Starkweather & Stevenson, 2011)
19	Experiência gerenciais	(Anderson, 1992); (Jugdev et al., 2018)
20	Formação	(Starkweather & Stevenson, 2011)

21	Formação específica em gestão de projetos	(Skulmoski & Hartman, 2010); (Alvarenga et al., 2019); (Farashah et al., 2019); (Blomquist et al., 2018)
22	Formação contínua	(Dingle, 1990)
23	Gerador de <i>feedback</i>	(Skulmoski & Hartman, 2010)
24	Gerenciar o estresse	(Smith et al., 2011)
25	Gestão de conflitos	(Pinto, 2000)
26	Gestão de recursos	(Müller & Turner, 2007)
27	Habilidades auditivas	(Skulmoski & Hartman, 2010)
28	Habilidades de escrita	(Skulmoski & Hartman, 2010); (Starkweather & Stevenson, 2011)
29	Habilidades verbais	(Starkweather & Stevenson, 2011)
30	Honesto	(Skulmoski & Hartman, 2010)
31	Influenciar pessoas	(Chen & Lee, 2007); (Pinto, 2000)
32	Informador	(Chen & Lee, 2007)
33	Inteligência emocional	(Emil Berg & Terje Karlsen, 2014); (Müller & Turner, 2007); (Maqbool et al., 2017)
34	Laços políticos	(Pinto, 2000)
35	Lidar com ambiguidade	(Starkweather & Stevenson, 2011)
36	Lidar com mudanças	(Starkweather & Stevenson, 2011)
37	Liderança	(Alvarenga et al., 2019); (Turner & Müller, 2005); (Yang et al., 2011); (Maqbool et al., 2017); (Starkweather & Stevenson, 2011)
38	Motivação	(Lai et al., 2018)
39	Negociador	(Pinto, 2000)
40	Orientado a resultados	(Skulmoski & Hartman, 2010)
41	Otimista	(Smith et al., 2011)
42	Pensar fora da caixa	(Hassan et al., 2017)
43	Perfil do profissional	(Müller & Turner, 2007)
44	Personalidade	(Cohen et al., 2013)
45	Persuasivo	(Skulmoski & Hartman, 2010)
46	Questionador	(Skulmoski & Hartman, 2010)
47	Relacionamentos	(Chen & Lee, 2007); (Pinto, 2000); (Mazur et al., 2014); (Rezvani et al., 2016)
48	Sensibilidade	(Müller & Turner, 2007)
49	Ter atitude	(Starkweather & Stevenson, 2011)
50	Tomada de decisão	(Chen & Lee, 2007)
51	Trabalhar em equipe	(Skulmoski & Hartman, 2010)
52	Verdadeiro	(Skulmoski & Hartman, 2010)
53	Visão estratégica	(Kanwal et al., 2017)

Fonte: elaborada pelo autor

Além das competências técnicas (ou *hard skills*) tradicionais, são inúmeras as competências transversais (ou *soft skills*) necessárias para que um gerente de projetos tenha impacto no sucesso dos projetos (Millhollan & Kaarst-Brown, 2016). Na Tabela 2, podem-se observar sete características como *hard skills* (marcadas em negrito) e 46, como *soft skills*. As distintas habilidades e os contextos variados parecem oferecer pouca orientação objetiva para a avaliação do impacto dos gerentes de processo no sucesso (Alvarenga et al., 2019). Sendo

assim, parece ser interessante compreender a possibilidade de desenvolvimento de novas habilidades, a partir de uma predisposição pessoal, dependente do gerente e do contexto da atividade, como proposto pela teoria de orientação à meta (VandeWalle, 1997a).

2.3. Orientação a Metas

A teoria de orientação a metas provém de estudos da psicologia, nos quais Atkinson et al. (1967) retratam que a psicologia busca formulações e abordagens para os problemas de motivação dos indivíduos, e na qual atribuições pessoais podem ser uma diferença individual na motivação (Diener & Dweck, 1978).

A teoria foi consolidada seminalmente por Dweck (1986) em dois grupos:

1. Orientação a Metas de Desempenho.
2. Orientação a Metas de Aprendizagem.

Indivíduos com orientação à meta de desempenho são focados em questões de habilidades, enquanto a orientação a metas de aprendizagem, incentiva os indivíduos para exploração e busca de tarefas que promovam o crescimento intelectual. Quanto às falhas nos resultados, pessoas orientadas a metas de desempenho atribuem os erros à ausência de capacidade e, em contraste, aqueles com meta de aprendizagem tendem a usar os obstáculos para elevar seu esforço ou variar suas estratégias (Dweck, 1986).

A motivação para a concretização de metas compreende uma categoria particular de objetivos, que se enquadram em dois tipos: (a) metas de aprendizagem, em que as pessoas buscam elevar sua competência, para compreender algo novo; e (b) metas de desempenho, nas quais as pessoas procuram obter julgamentos favoráveis ou evitar julgamentos negativos de sua competência (Dweck, 1986).

Alexander e Van Knippenberg (2014) consideram que a teoria da orientação a metas de Dweck (1986) é particularmente útil para compreender os mecanismos motivacionais que suportam o processo de inovação. Nesses mecanismos, as orientações a metas se expressam tanto na criação das ideias que as equipes buscam quanto no comportamento das pessoas que buscam o desenvolvimento.

Chen (2016) complementa a teoria trazendo que as orientações a metas são definidas como as intenções das pessoas por trás dos comportamentos de aprendizagem, e os critérios pelos quais avaliam seu desempenho em situações de realização. A teoria da OM está relacionada à melhoria da capacidade de gerenciar emoções e de provar a capacidade de gerenciar emoções (Rusk et al., 2011). VandeWalle (1997) define a orientação a meta como

uma disposição particular para desenvolver e validar a capacidade de alguém quanto à realização.

VandeWalle (1997), propondo uma alteração na teoria de OM de Dweck (1986). VandeWalle (1997), argumenta que a orientação a metas é mais bem conceitualizada a partir de três fatores, e não somente dos dois propostos na teoria inicial. De acordo com a visão do autor, permanece inalterada a dimensão de orientação à meta de aprendizagem, e a orientação à meta de desempenho seria dividida em duas dimensões distintas: uma dimensão de julgamentos favoráveis (provar desempenho) e uma dimensão que evita julgamentos desfavoráveis (evasão).

VandeWalle (1997) define as três dimensões da OM como:

1. Orientação à meta de aprendizagem é o foco no desenvolvimento da competência de alguém, adquirindo novas habilidades, dominando novas situações e aprendendo com a experiência.
2. Orientação à meta para provar desempenho é o foco em demonstrar a competência de alguém e obter julgamentos favoráveis de outros.
3. Orientação à meta de evasão é o foco para evitar a negação de sua competência e evitar julgamentos negativos de outros.

Em um estudo posterior à definição inicial de OM, VandeWalle et al. (2001) relatam que as orientações para metas de aprendizagem e desempenho estão associadas a diferentes crenças pessoais sobre capacidade e esforço. A orientação por metas de aprendizagem é incremental e retrata que a habilidade pode ser desenvolvida. Em contraste, a orientação à meta de provar desempenho conceitua que a habilidade é difícil de desenvolver, por isso o desempenho bem-sucedido da tarefa está relacionado na posse da habilidade nativa necessária (VandeWalle et al., 2001).

Button et al. (1996) concluem que as variáveis de orientação a metas de desempenho e aprendizagem são dimensões distinguíveis, que não estão correlacionadas, na quais indivíduos orientados a metas de desempenho devem reagir negativamente ao fracasso. De outra maneira, os indivíduos orientados a metas de aprendizagem tendem a ver o resultado ruim como uma oportunidade de aprender e crescer. Além disso, os autores acreditam que a orientação a metas caracteriza um construto potencialmente significativo na pesquisa organizacional.

O clima organizacional sinaliza a orientação à meta preferida e que organizações que aplicam programas de liderança fornecem aos líderes ferramentas que podem ajudar seus funcionários a obterem melhores resultados de desempenho. Assim, a liderança e as percepções do clima são, provavelmente, precursores para definir a orientação a metas (Dragoni, 2005).

As motivações que impulsionam o comportamento de um indivíduo diferem se a pessoa utiliza uma orientação à meta de aprendizagem (na qual o foco é atingir uma mudança real ou autodesenvolvimento) ou uma orientação à meta de desempenho (na qual o foco é atestar que um resultado foi alcançado) (Esmailikia & Groth, 2019). Isto posto, esses autores concluem que o efeito da orientação a metas de aprendizagem não depende se um indivíduo é alto ou baixo na orientação de desempenho e que o efeito da orientação a metas de desempenho não depende se um indivíduo é alto ou baixo na orientação a metas de aprendizagem.

Na aplicação da OM em gestão de equipes, os líderes podem direcionar uma orientação de meta específica entre os membros da equipe. A combinação de liderança, reflexão e reforço mútuo pode resultar em uma orientação à meta comum. Nem sempre as equipes terão uma orientação de meta compartilhada. A diversidade de orientações pode apresentar uma maneira de mesclar os benefícios de diferentes orientações de meta (Alexander & Van Knippenberg, 2014). Quanto ao ambiente de aplicação, as orientações à meta estão inerentemente ligadas a situações de realização e constituem uma influência fundamental nos cenários de realização (Pieterse et al., 2013).

A orientação a metas da equipe é importante, pois, à medida que os membros da equipe são integrados em uma equipe, formam uma percepção de meta compartilhada, na qual a OM de aprendizagem e OM de desempenho da equipe estão positivamente relacionadas à troca de informações da equipe. Estas trocas, por sua vez, estão relacionadas à criatividade da equipe e à criatividade individual (Gong et al., 2013).

As três dimensões da OM fornecem um veículo para explorar uma gama de motivações pessoais (Dragoni, 2005). Os indivíduos que evidenciam orientação à meta de aprendizagem focam no autodesenvolvimento e na construção de competências, enquanto aqueles que concentram-se na orientação à meta de desempenho procuram demonstrar sua competência. Dessa maneira, fazem comparações normativas de sua capacidade com outros para obter avaliações de competência favoráveis (ou seja, provar desempenho) ou para evitar julgamentos negativos de suas habilidades (ou seja, evitar desempenho) (Huang, 2010; Dragoni, 2005).

Pessoas com OM de aprendizagem têm a crença de que os atributos de alguém são dinâmicos e mutáveis e que o esforço conduz à melhoria do desempenho, enquanto indivíduos com OM de desempenho sinalizam a crença de que os atributos são entidades fixas, concretas e internas (Janssen & Van Yperen, 2004; Huang, 2010). A OM de aprendizagem concentra-se no desenvolvimento de competência, na aquisição de habilidades e no melhor desempenho, enquanto a OM de desempenho concentra-se em estabelecer a superioridade de alguém sobre os outros (Janssen & Van Yperen, 2004).

Huang (2010) complementa que pessoas com OM de aprendizagem e OM de desempenho reagem distintamente diante de *feedback* negativo, ao passo que indivíduos orientados à OM de desempenho encaram o conflito como uma ameaça. Os indivíduos orientados à OM de aprendizagem consideram oI negativo como uma informação útil que os habilita a desenvolver habilidades. Por outro lado, funcionários com OM de aprendizagem são mais eficazes no trabalho, devido à sua tendência de estabelecer trocas de alta qualidade com seus líderes. Enquanto isso, funcionários com OM de desempenho são menos eficazes porque não conseguem estabelecer intercâmbios de alta qualidade com seus líderes (Huang, 2010).

A OM de aprendizagem da equipe e a OM de desempenho da equipe estão positivamente relacionadas à troca de informações (Gong et al., 2013), pois o comportamento de liderança é um importante antecedente da orientação de meta da equipe (Dragoni, 2005). Na relação de confiança com o líder da equipe que impacta diretamente a orientação à meta da equipe, quando a confiança é mais forte, prevalece a OM de aprendizagem da equipe, e quando a relação de confiança é fraca, prevalece na equipe a OM de desempenho (Gong et al., 2013).

Esses cenários indicam que as equipes com OM de aprendizagem procuram desenvolver novas habilidades e atingir metas desafiadoras, prevendo altos níveis de afeto positivo nas equipes (por exemplo, prazer e interesse). De outra forma, as equipes com OM de desempenho são muito sensíveis a estímulos negativos e se sentem pessimistas sobre tarefas difíceis, prevendo altos níveis de reações afetivas negativas nas equipes (Chi & Huang, 2014). Desse modo, a disposição para OM pode ser um critério na seleção dos membros da equipe, em que equipes com OM de aprendizagem podem tirar vantagem em processos seletivos diante de equipes com OM de desempenho (Huang, 2010).

A teoria de orientação a metas tem crescido fortemente na tentativa de explicar o efeito da motivação em diversas áreas do conhecimento (VandeWalle, Nerstad, & Dysvik, 2019). Existem alguns modelos que se desenvolveram a partir da proposta original de (Dweck, 1986). Nesta dissertação, considera-se a modelo de três fatores desenvolvido por (VandeWalle, 1997a). Mesmo considerando outros modelos, como Elliott e Church (1997), seus fatores serão colocados de forma equivalente aos de VandeWalle (1997), independentemente da terminologia específica do modelo.

Outro aspecto importante a ser delimitado com relação à teoria de orientação a metas é que, nesta dissertação, é utilizada uma análise no nível individual, o do gerente de projetos. Neste caso, considero que, embora possa haver a predisposição pessoal, a orientação a metas tem uma componente de estado influenciada pelo contexto (Seijts et al., 2004) do projeto.

2.4 A Discricionariedade Gerencial do Gerente de Projetos a Partir da Teoria do Alto Escalão

A Teoria do Alto Escalão de Hambrick e Mason (1984) retrata que os resultados organizacionais, as escolhas estratégicas e os níveis de desempenho são parcialmente previstos por características da gestão do alto escalão, e que as características do CEO e equipes do alto escalão podem influenciar o desempenho das empresas. A teoria de Hambrick e Mason (1984) aponta três grandes benefícios na perspectiva dos escalões superiores, que podem prever os resultados organizacionais, esclarecer as tendências das organizações lideradas por executivos e prever os movimentos e as medidas contrárias de um concorrente.

Em um estudo mais recente, Quigley e Hambrick (2015) informam que, nos anos 1950, os CEOs não eram particularmente notados. Entretanto, a partir dos anos 1990, ficaram embebidos de uma importância consideravelmente maior, sendo possível que os CEOs nas últimas décadas tenham influenciado os resultados da empresa, seja para o bem ou para o mal. Essa influência do CEO nas organizações é definida por Crossland e Hambrick (2007) como “efeito CEO”, que complementam que um CEO não afeta o desempenho da empresa diretamente, mas o faz por meio de ações estratégicas.

Fatores como a experiência e a competência dos CEOs podem influenciar positivamente o resultado das empresas (Serra et al., 2016), somando-se o fato que Hambrick e Mason (1984) informam também que as experiências de gerente do alto escalão podem ter um efeito significativo em suas decisões. De outro modo, Quigley e Hambrick (2015) mostraram que a influência do CEO no desempenho não é afetada apenas pelo contexto do país, mas também pela mudança ao longo do tempo em um determinado país.

No entanto, em diferentes países, as características do CEO podem ter diferentes influências no desempenho das empresas e em países com poucas restrições podem atuar mais prontamente na estratégia da empresa (Crossland & Hambrick, 2007). Por outro lado, os mesmos autores informam que uma empresa pode deixar nas mãos de indivíduos orientados a curto prazo e com interesses próprios a estratégia e desempenho da empresa..

Um CEO com mais experiência pode ter uma vantagem sobre um CEO com menos vivência, visto que esta e as características pessoais do CEO afetam a equipe de gestão do alto escalão e o desempenho da organização, devido ao seu impacto na troca e integração de conhecimento distribuído à equipe (Buyl et al., 2011).

Em situações organizações, nas quais o CEO também é o fundador da empresa, existe uma combinação de poderes formais, ou seja, poder posicional (porque ele é o CEO) e poder

de propriedade (por causa de seu *status* como fundador). Nesses casos, tais CEOs possuem maior concentração de poder do que outros não fundadores (Buyl et al., 2011).

Por fim, Crossland e Hambrick (2007) afirmam que 15% da margem de lucro de uma organização está atrelada ao CEO. Porém, com o passar do tempo, os CEOs tendem a se tornarem mais conservadores em suas atitudes (Chen, Hsu, & Huang, 2010) e menos dispostos à assunção de riscos e mudanças (Grimm & Smith, 1991), ocasionando um declínio no desempenho da empresa.

No entanto, para avaliar o contexto e o estado pessoal na influência de um executivo no desempenho da organização, Hambrick e Finkelstein (1987) definiram a discricionariedade gerencial. O conceito de discricionariedade gerencial se refere à latitude de ação disponível para os executivos de topo e depende do ambiente e da capacitação dos executivos para agir. A discricionariedade gerencial é influenciada pelas condições ambientais (ambiente externo), de fatores da organização (contexto interno) e das características dos próprios executivos (Wangrow et al., 2015).

Muitos estudos têm sido realizados considerando a discricionariedade gerencial na teoria do alto escalão em sua premissa original do CEO e da equipe de alto escalão, passando a incluir, posteriormente, os conselhos de administração (Sierra et al., 2019). No entanto, Wangrow et al. (2015) apontaram a necessidade de compreender a influência da gestão intermediária no desempenho das empresas. Esta compreensão é, no entanto, desafiadora, pelos diversos contextos e pela necessidade de avaliação em distintos níveis organizacionais (Sierra et al., 2019).

Sierra et al. (2019), no entanto, consideram que, em situações de organizações semiautônomas, esta influência é importante de avaliar e de ser compreendida. Muitos estudos consideram as subsidiárias de empresas (Zahra et al., 2020; Weiser et al., 2020). Dependendo da distância geográfica, institucional e do negócio da matriz, estas empresas são consideradas organizações semiautônomas. Porém, existem outras situações em que pode haver alguma autonomia e influência no resultado por parte do gerente. Um exemplo disso poderia ser o do franqueado. Apesar de eventual restrição imposta pelo franqueador, estudos têm demonstrado a influência do franqueado no resultado de sua unidade, por meio de ações e não necessariamente da gestão da operação. A situação dos gerentes de agências bancárias também pode ser considerada. No Brasil, os bancos comerciais deram autoridade limitada aos gerentes de agências. A influência do gerente da agência no desempenho, bem como nas operações, também foi reconhecida. Outra situação poderia ser a do gerenciamento de projetos, especialmente projetos complexos, em que o gerente de projetos teria que considerar a

eficiência, o impacto para o cliente e o impacto estratégico para o sucesso (Sierra, 2020; Sierra et al., 2020).

A compreensão das características relacionadas às competências e habilidades do gerente pode contribuir não só para o conhecimento em gestão de projetos, mas para a lacuna da discricionariedade gerencial de gerentes intermediários na teoria do alto escalão. Isto é verdadeiro ao se considerar um projeto como uma unidade semiautônoma (Sierra, 2020), como organização provisória com impactos diversos, e em momentos distintos no sucesso do projeto e na organização (Eskerod et al., 2015; Shenhar et al., 2001).

3. MODELO CONCEITUAL E HIPÓTESES DA PESQUISA

A Figura 1 apresenta o modelo conceitual deste trabalho. No lado direito do modelo, estão as cinco dimensões de sucesso de projetos consideradas por Shenhar e Dvir (2007). Na parte esquerda do modelo, estão as variáveis independentes. Estas variáveis consideram dois conjuntos de características demográficas usuais da pesquisa, a partir da Teoria do Alto Escalão (Hambrick & Mason, 1984): a experiência do gerente de projetos e a formação do gerente de projetos. Estas variáveis independentes estão bastante relacionadas às competências e conhecimentos tradicionais dos gerentes de projetos (do Vale et al., 2018).

Competência pode ser definida como um conjunto de características relacionadas à capacidade do profissional para desempenhar uma ou um conjunto de atividades com a eficiência necessária (Spencer & Spencer, 1993). A formação das competências pode seguir tradicionalmente dois caminhos, sendo o primeiro pela educação formal e o segundo, por meio de treinamentos específicos (do Vale et al., 2018). Competências do gerente de projetos, relacionadas à formação formal e específica, podem ser identificadas na literatura, compondo a lista das principais competências de um gerente (do Vale et al., 2018). A certificação do gerente de projetos indica a proficiência em determinado corpo de conhecimento, que é reconhecido pelo mercado como impactantes no sucesso do projeto (Daniels, 2011; Starkweather & Stevenson, 2011; Müller, 2013).

A experiência também tem sido reconhecida como a aplicação do conhecimento na prática (Chipulu et al., 2013), como de aquisição de conhecimento tácito (Engelbrecht et al., 2017), que possa influenciar o sucesso do projeto. Por outro lado, a experiência do gerente de projetos implica no tamanho da sua base de conhecimento, considerando que conhecimento seja adquirido a partir de corpos de conhecimentos distintos. As habilidades em gerenciamento de projetos são adquiridas a partir de qualificações e experiências profissionais (Bredillet et al., 2015). Alguns estudos nos remetem a características mais básicas do gerente de projetos (Blixt & Kirytopoulos, 2017; Bredin & Söderlund, 2013) e como essas influenciam o sucesso do projeto (Afzal et al., 2018).

As dimensões do sucesso apresentadas ao lado direito do modelo conceitual são distintas. Nestas dimensões, a eficiência do projeto e o impacto na equipe são de impacto de curto prazo. O impacto no cliente pode ser detectado logo a seguir, ao final do projeto. No entanto, o impacto no negócio para o futuro da empresa é de longo prazo (Shenhar et al., 2001). Estas relações podem ser influenciadas pela orientação à meta, considerando as dimensões do aprendizado, provar e evitar que vão influenciar a motivação para o aprendizado ou não de novas competências e habilidades, ou mesmo as inibir.

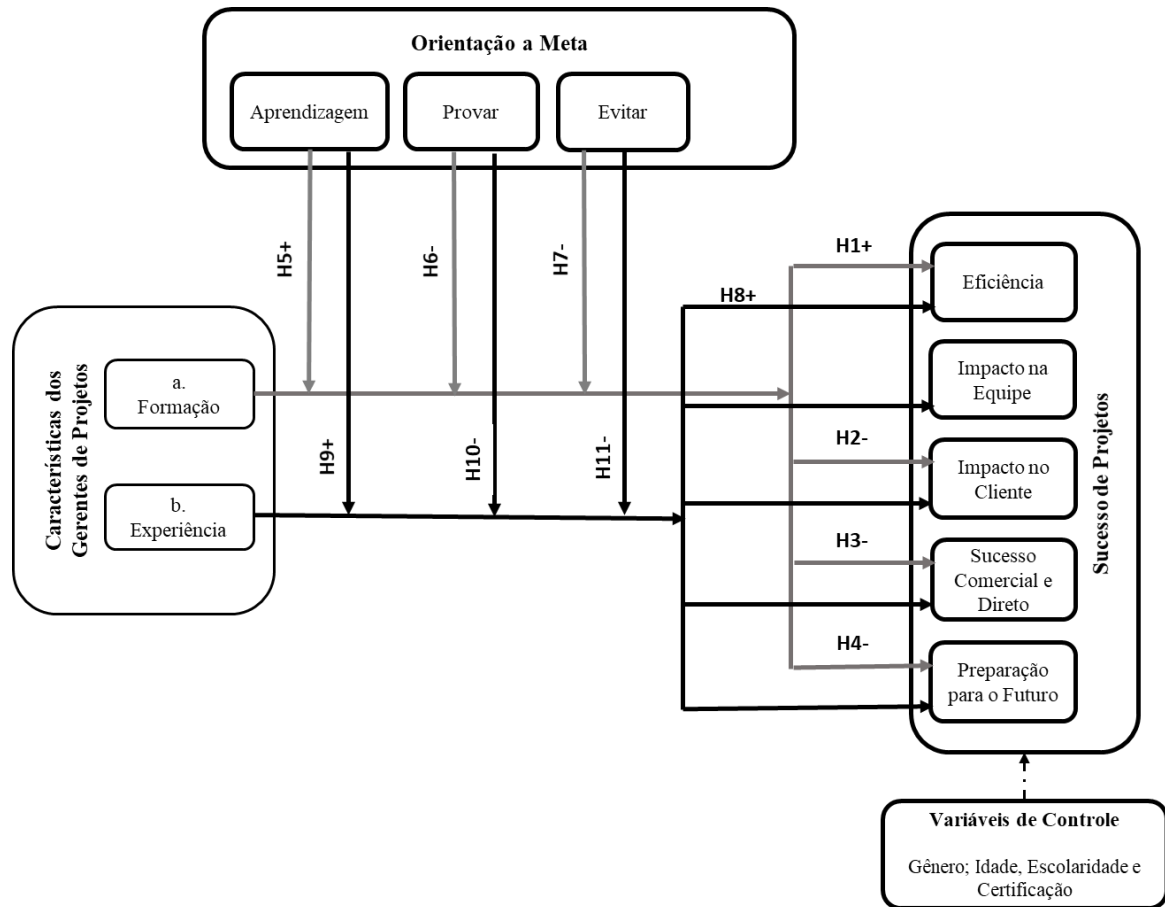


Figura 1. Relação das variáveis e hipóteses

Fonte: elaborada pelo autor

3.1. Formação do Gerente de Projetos

O sucesso de projetos na proposta de Millhollan e Kaarst-Brown (2016) tem três definições de sucesso de projetos a serem consideradas: 1) sucesso da gestão de projetos; 2) sucesso dos projetos; e 3) sucesso do gerente de projetos relacionado com ambas.

A argumentação considera esta relação do sucesso do gerente de projetos com o sucesso dos projetos. A formação dos gerentes de projetos é reconhecida pelo mercado e incentivada pelas *hards skills*, sendo conhecimentos predominantes nas preparações para a certificação profissional em gerenciamento de projetos (Millhollan & Kaarst-Brown, 2016; Meredith & Zwikael, 2020). A certificação em projetos é relacionada ao domínio de um conjunto de corpo de conhecimento (Daniels, 2011; Gabberty, 2013), que é valorizado pelo mercado (Alam et al., 2010) e pela crença na influência positiva no desempenho (Müller, 2013).

O sucesso da gestão de projetos considera que o gerente de projetos influencia o sucesso a partir do triângulo de ferro (custo, prazo e escopo) (Meredith et al., 2017). Esta definição está

relacionada com o sucesso de mais curto prazo da gestão de projetos, pelo impacto na eficiência do projeto (Shenhar et al., 2001). Assim, elaborou-se a primeira hipótese desta pesquisa.

H1+ A formação do gerente de projetos afeta positivamente a eficiência do projeto.

Pela ênfase na certificação, a partir da formação, e competências técnicas, a partir das ferramentas e recomendações, por exemplo do PMBook (Ahsan et al., 2013; Gabberty, 2013; Daniels, 2011), as decisões operacionais e técnicas são delegadas aos gerentes de projetos, suportados pela sua equipe (Agarwal et al., 2021). No entanto, seriam necessárias outras características desejáveis, neste caso, transversais, para causar o impacto na equipe de projetos (Tabela 2, das características dos gerentes de projetos). Por exemplo, liderança (Ahsan et al. (2013); Turner & Müller, 2005), comunicação e gestão de conflitos na equipe (Zhang & Fan, 2013), e *team building* (Ahsan et al. 2013; Ammeter & Dukerich 2002). Sendo assim, embora as competências técnicas dos gerente de projetos, relacionadas à sua formação, sejam consideradas importantes (Ahsan et al., 2013), não se espera que com elas haja um impacto direto na equipe de projetos (Meng & Boyd, 2017).

O sucesso dos projetos, enfim, indica a necessidade de focar na eficácia e satisfação dos *stakeholders*, além do triângulo de ferro (Pinto & Slevin, 1989; Millhollan & Kaarst-Brown, 2016; Meredith & Zwikael, 2020). Existe a ideia de que as boas práticas de projetos, se bem aplicadas, possam ter efeito positivo sobre outras dimensões do projeto. Entretanto, a formação específica do gerente de projetos retira o foco dos aspectos relacionados ao cliente, ou aspectos importantes para os negócios, como o sucesso comercial e direto do projeto, e aspectos futuros da empresa (Meredith & Zwikael, 2020; Coombs, 2015; Serra & Kunc, 2015). Dessa maneira, o foco nos métodos e técnicas de gestão de projetos pode indicar foco excessivo nas relações com o triângulo de ferro (Meredith et al., 2017; Papke-Shields et al., 2010). Estas características técnicas estão muito mais ligadas a como o projeto é gerenciado, do que a atingir as expectativas dos *stakeholders* (Shenhar & Dvir, 2007). Sendo assim, a formação e foco tradicional dos gerentes de projeto parece ter impacto negativo em dimensões mais amplas e estratégicas de gestão, ideia que inspirou a elaboração das seguinte hipóteses:

H2- A formação do gerente de projetos afeta negativamente o impacto no cliente.

H3- A formação do gerente de projetos afeta negativamente o sucesso comercial e direto do projeto.

H4- A formação do gerente de projetos afeta negativamente a preparação para o futuro da empresa.

Muitos trabalhos e autores indicam a necessidade de competências transversais para que o sucesso do gerente de projetos se potencialize, para além da sua influência nos indicadores de

curto prazo, relacionados ao triângulo de ferro. Esta mudança poderia ter influência em todas as dimensões do sucesso. No entanto, a lista de competências transversais já testada e sua influência na eficácia do gerente de projetos é bastante significativa (ver Tabela 2). Procura-se selecionar, assim, um “super-gerente de projetos”, que possua tantas competências e que esteja envolvido mais diretamente na estratégia da empresa (Meredith & Zwikael, 2020).

A orientação à meta se apresenta como uma potencial explicação para o desenvolvimento de competências e habilidades do gerente de projetos. Embora existam estudos recentes relacionados com a orientação a metas da equipe de projetos (Alexander & Van Knippenberg, 2014; Chi & Huang, 2014; Mach & Baruch, 2015; Chen & Lin, 2018), em função da expectativa de impacto do gerente de projetos, é importante compreender o efeito da orientação desejável à meta nas suas características (El-Sabaa, 2001).

Como mencionado, a orientação à meta na proposta de Vandewalle (1997) possui três dimensões com efeitos distintos: 1) Orientação à meta de aprendizagem; 2) Orientação à meta para provar desempenho; e 3) Orientação à meta de evasão. A orientação à meta de aprendizagem foca no desenvolvimento da competência pela aquisição de novas habilidades, dominando novas situações e aprendendo com a experiência (Vandewalle, 1997). Independentemente da predisposição individual (Seijts et al., 2004), a orientação a metas de aprendizagem pode ser desenvolvida (Vandewalle et al., 2001). Adicionalmente, o levantamento dos resultados empíricos da orientação a metas de aprendizagem em diversas áreas a indicam como orientação que traz efeito positivo no desempenho individual (Vandewalle et al., 2019).

Autores indicam uma melhoria nos resultados do sucesso da gestão de projetos, em relação ao triângulo de ferro, no desempenho em custo, tempo e escopo. No entanto, este melhor desempenho no sucesso da gestão de projetos não está se refletindo necessariamente no sucesso dos projetos. Para o sucesso, é necessária a existência de um “dono do projeto”, porém, são muitos os desafios para que este dono seja o gerente de projetos (Meredith & Zwikael, 2020).

Embora o sucesso do gerente de projetos ainda foque no domínio das técnicas e ferramentas, que podem indicar resultado para o sucesso da gestão de projetos. Porém, para que ocorra influência de forma ainda mais positiva no sucesso da gestão de projetos e no sucesso de projetos, são necessárias outras competências (Pant & Baroudi, 2008; Gillard, 2009; Fisher, 2011). A orientação à meta de aprendizagem indica efeito positivo em diversas situações, potencializando as competências técnicas, pela motivação para aprender (Chiaburu et al., 2010), bem como na relação com os *sponsors* dos projetos e com a equipe de projetos (Chen & Lin, 2018). Os estudos mencionados, bem como outros sobre orientação à meta de aprendizagem,

indicam um efeito positivo em relação a uma série de competências e comportamentos (Vandewalle et al., 2019) desejados para os gerentes de projetos (McHenry, 2008; Pant & Baroudi, 2008; Gillard, 2009). A orientação à meta de aprendizagem pode não só potencializar as competências técnicas para os efeitos de curto prazo, pela influência na eficiência e na equipe de projetos. Estudos indicam a relação positiva desta com o desenvolvimento de competências de liderança (DeRue & Wellman, 2009; Dragoni et al., 2009) e com estilo de liderança transformacional (Coad & Berry, 1998).

Assim, a orientação à meta de aprendizagem parece influenciar diretamente e moderar a relação entre a formação do gerente de projetos e as dimensões de sucesso de projeto, em maior ou menor escala. Assim:

H5+ A orientação à meta aprendizagem modera positivamente as relações entre a formação do gerente de projetos e as dimensões do sucesso de projetos.

Autores indicam que o comportamento usual, a partir da formação dos gerentes de projetos, é tomar decisões que favorecem o triângulo de ferro, em detrimento de outros impactos importantes (Meredith & Zwikael, 2020; Thomas & Fernández, 2008; Shenhar et al., 2001; Pinto & Slevin, 1987). Os autores, e como já mencionado, indicam que somente o uso das tecnologias e ferramentas de projetos não indicam benefícios significativos (Williams, 2005; Millhollan & Kaarst-Brown, 2016).

A orientação à meta de aprendizagem parece ter um efeito direto e de moderação, que tem uma influência positiva no sucesso dos projetos de forma ampla, confirmando resultados de outras áreas do conhecimento em relação ao desempenho (Vandewalle et al., 2019).

A orientação à meta de desempenho tem duas dimensões, a de provar e a de evasão (VandeWalle, 1997). A orientação a metas de desempenho considera a obtenção de julgamentos favoráveis à competência, no caso de provar ou evitar os negativos, para evasão (Dweck, 1986). Embora Dweck (1986) tenha considerado esses julgamentos em conjunto, VandeWalle (1997) os considera separadamente, como nesta dissertação. A orientação a metas por desempenho parece ter um efeito menor e até negativo nos comportamentos, relações e desempenho (Vandewalle et al., 2019; Chen & Lin, 2018).

No entanto, a orientação à meta de desempenho para provar apresenta resultados inconsistentes e, muitas vezes, nulos ou prejudiciais, quando relacionada com comportamentos ou desempenhos individuais (Vandewalle et al., 2019). Mesmo com focos um pouco distintos, as definições do construto já indicam que, dependendo da situação, o efeito pode ser negativo. A orientação de provar pode indicar o desejo do indivíduo de ser superior aos demais (Elliot & Church, 1997), a necessidade de provar que se é bom para os outros (VandeWalle, 1997), ou a

preferência de se envolver em atividades e tarefas que tenha maior probabilidade de sucesso (Button et al., 1996).

Por exemplo, a orientação à meta de desempenho para provar pode ter uma relação positiva em ambientes menos complexos (Steele-Johnson et al., 2000; Yeo et al., 2009). Por outro lado, a orientação de provar pode também ter um efeito negativo (Schmidt & Ford, 2003), tal como na transferência de conhecimento em treinamentos (Blume et al., 2010), por exemplo em uma certificação (Dierdorff et al., 2010). Este efeito nulo ou negativo, inclusive, pode atrapalhar o aprendizado, a certificação e o uso de novas ferramentas, como as metodologias ágeis que têm influenciado o sucesso dos projetos (The Standish Group International, 2015). Dessa maneira, formulou-se que:

H6- A orientação à meta de desempenho para provar modera negativamente as relações entre a formação do gerente de projeto e as dimensões do sucesso de projetos.

A orientação à meta de desempenho de evasão, ao evitar julgamentos negativos, tem mostrado resultados negativos em relação aos comportamentos e desempenhos (Vandewalle et al., 2019).

A orientação à meta de desempenho, em geral, parece ter uma influência negativa sobre o sucesso de projetos em todas as suas dimensões, tanto na influência direta, como moderadora da formação do gerente de projetos. Assim, elaborou-se a hipótese 8 desta dissertação.

H7- A orientação à meta de desempenho para evitar modera negativamente as relações entre a formação do gerente de projeto e as dimensões do sucesso de projetos.

3.2. Experiência

Como já mencionado, para que os gerentes de projetos tenham impacto amplo no sucesso dos projetos, quaisquer que sejam as dimensões, é importante que possam ser capazes de desenvolver competências que vão além daquelas técnicas, relacionadas ao uso de ferramentas e tecnologias de gestão de projetos (Meredith & Zwikael, 2020; Millhollan & Kaarst-Brown, 2016; Thomas & Fernández, 2008; Shenhar et al., 2001; Pinto & Slevin, 1987). Nesse processo, as competências dos gerentes de projeto poderão estar relacionadas positivamente com o sucesso do projeto (Maqbool et al., 2017). Estas competências do gerente podem fazer com que o projeto seja bem-sucedido (Tampoe & Thurloway, 1993). O sucesso do projeto deveria estar, portanto, entre as principais prioridades dos gerentes de projeto (Müller & Jugdev, 2012), apesar do reconhecimento de que, por diversos motivos, esta não é a realidade das organizações (Meredith & Zwikael, 2020).

A idade do gerente de projetos foi avaliada, sendo identificada como significativa estatisticamente na correlação dos anos de experiência do gerente de projetos (Blixt & Kirytopoulos, 2017). Em muitos casos, a experiência gerencial se inicia pela atribuição do gerenciamento de projetos (Bredin & Söderlund, 2013). As principais características do gerente de projetos são a sua experiência, a sua capacidade cognitiva e a sua proficiência no trabalho, ou seja, a sua expertise em gerenciamento de projetos (Ahadzie et al., 2014; Blixt & Kirytopoulos, 2017; Chipulu et al., 2013).

A experiência do gerente de projetos parece ter influência positiva para o desempenho. Complementando essa elaboração, Müller e Turner (2010), por exemplo, apresentaram resultados que indicam que gerentes mais experientes costumam ter mais sucesso no gerenciamento dos projetos. Assim, propõe-se:

H8+ A experiência do gerente de projetos afeta positivamente a eficiência do projeto.

Alguns estudos avaliaram características observáveis, como a idade do gerente de projetos, identificando este dado como significativo na correlação com anos de experiência em gerenciamento de projetos (Blixt & Kirytopoulos, 2017). A experiência do gerente de projetos é colocada em destaque por alguns autores (Ahadzie et al., 2014; Blixt & Kirytopoulos, 2017; Bredin & Söderlund, 2013), como fator relevante para o sucesso do projeto.

No entanto, um argumento importante é que a aquisição de competências transversais acontece, preferencialmente, pela aprendizagem informal (Crawford et al., 2006), visto que a maior parte do aprendizado acontece no local de trabalho (Day et al., 2014; Eraut, 2004). A aprendizagem informal é importante em papéis complexos, a partir dos desafios do ambiente (Day et al., 2014), como acontece na gestão de projetos. Ou seja, a trajetória de carreira e dos contextos vai variar de acordo com a experiência e competências de cada gerente de projetos (Bredin & Söderlund, 2013). Sendo assim, a relação direta entre a experiência e as demais dimensões de sucesso em projetos, como a eficiência, parece ser contextual e idiosincrática. No entanto, mesmo não tendo sido comprovada relação direta, parece ser coerente que a experiência seja potencializada pela orientação a meta.

Considerando uma argumentação análoga à que foi feita para a formação do gerente de projetos, a orientação à meta de aprendizagem teria um efeito positivo, e as orientações de desempenho, um efeito negativo, na relação entre a experiência e o sucesso dos projetos. Assim, surgiram novas hipóteses.

H9+ A orientação à meta aprendizagem modera positivamente as relações entre a experiência do gerente de projetos e as dimensões do sucesso de projetos.

H10- A orientação à meta de desempenho para provar modera negativamente as relações entre a experiência do gerente de projeto e as dimensões do sucesso de projetos.

H11- A orientação à meta de desempenho para evitar modera negativamente as relações entre a experiência do gerente de projeto e as dimensões do sucesso de projetos.

4. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

4.1. Caracterização do Estudo e Etapas da Pesquisa

Essa pesquisa é do tipo quantitativa com abordagem dedutiva. Segundo Creswell (2009), os métodos quantitativos envolvem o processo de captura, análise, interpretação e composição dos resultados de um estudo. É um tipo de pesquisa para testar teorias, examinando a relação entre variáveis.

Nesta pesquisa, testam-se hipóteses sobre a relação existente entre duas características do gerente de projetos (experiência e formação específica) e o sucesso de projetos. Adicionalmente, estuda-se o efeito moderador da orientação a metas nessa relação.

Para testar as hipóteses, construí um questionário, por meio de uma *survey* eletrônica, com o uso da ferramenta Google Forms, contendo 69 perguntas, que geraram 328 respostas válidas, considerando a coleta de uma amostra geral de 423 respostas tendo como unidade de pesquisa o gerente de projetos de qualquer segmento.

O método empregado para a análise foi a regressão linear múltipla, com o uso do *software* SPSS versão 20. Para garantir que nenhum fator responda pela maior parte da covariância entre as variáveis dependentes e independentes, realizei o teste de fator único de Harman, conforme recomendado por Podsakoff et al. (2003).

Utilizando o *software* SPSS versão 20, todos os dados coletados foram importados e então, realizados os tratamentos, destinados a converter os valores descritivos em valores escalares, que foram utilizados nos cálculos da regressão linear múltipla e análise dos resultados diante das hipóteses testadas.

Este estudo foi realizado em três etapas, sendo a primeira orientada à construção do referencial teórico e do *gap* de pesquisa, mediante artigos científicos, em sua maioria, advindos da base de dados Scopus. A segunda etapa consistiu na concepção da estratégia de pesquisa e hipóteses e determinação dos instrumentos para coleta dos dados a serem estudados na pesquisa. A terceira e última etapa direcionou o tratamento e análise dos dados coletados por meio de técnicas estatísticas para compreensão dos resultados encontrados.

4.2 Procedimento de Coleta de Dados e Instrumento de Pesquisa

Nesta pesquisa, utilizei uma *survey* para formar a base de dados para testar as hipóteses (Kelley et al., 2003). A *survey* permite coletar informações em relação a um grupo específico de indivíduos, com base em um questionário determinado pelo pesquisador (Gerhardt & Silveira, 2009).

Para viabilizar a pesquisa, foi elaborado um questionário *online* na ferramenta Google Forms, no qual a unidade de pesquisa foi o gerente de projetos, as respostas foram obtidas por solicitações em grupos do linkedin, whatsapp e email. O questionário inclui as escalas de Shenhar e Dvir (2007), para sucesso de projetos (variáveis dependentes), a escala de VandeWalle (1997), para Orientação a Metas (variáveis moderadoras), e as características de formação e experiência dos gestores de projeto (variáveis independentes). Quanto à coleta de dados da pesquisa, considere, para cada questão, uma escala Likert, com as cinco opções “Discorda totalmente”, “Discorda”, “Nem concorda ou nem discorda”, “Concorda” e “Concorda totalmente”.

A escala utilizada de Shenhar e Dvir (2007) de sucesso de projetos, publicada no livro “Reinventando gerenciamento de projetos: a abordagem diamante ao crescimento e inovação bem-sucedidos”, está dividida em cinco dimensões, e é composta por um total de 27 itens, conforme descrito na Tabela 3. Esta escala tem sido usada extensivamente nas pesquisas em projetos, como variável dependente, para medir o sucesso em projetos [(por exemplo, Martens et al. (2018)].

Tabela 3. Escala de sucesso do projeto

Construto	Dimensão	Variável	Código	Escala
Sucesso em projetos	Eficiência do projeto	Cumprimento do cronograma, orçamento, escopo e outras medidas de eficiência.	SPEF1	(Shenhar & Dvir, 2007)
			SPEF2	
			SPEF3	
			SPEF4	
	Impacto no cliente	Melhora do desempenho do cliente, sua satisfação, alcance dos requisitos, utilização do produto ou serviço e possibilidade de trabalhos futuros.	SPIC1	
			SPIC2	
			SPIC3	
			SPIC4	
			SPIC5	
	Impacto na equipe	Motivação, lealdade, moral, da equipe e satisfação da equipe do projeto. Crescimento pessoal e retenção dos profissionais na equipe	SPIE1	
			SPIE2	
			SPIE3	
			SPIE4	
			SPIE5	
			SPIE6	
	Sucesso Comercial	Sucesso comercial, lucratividade, retorno sobre investimento, participação de mercado, valor para os acionistas e desempenho da organização	SPSC1	
			SPSC2	
SPSC3				
SPSC4				
SPSC5				
SPSC6				
			SPPF1	

	Preparação para o futuro	Abertura para novos projetos e/ou produtos, novos mercados, novas tecnologias, processos e melhoria das capacidades administrativas	SPPF2	
			SPPF3	
			SPPF4	
			SPPF5	
			SPPF6	

Fonte: elaborada pelo autor

Para a escala de OM, utilizou-se a escala de VandeWalle (1997), que possui três dimensões, sendo estas: (1) Aprendizagem; (2) Desempenho; (3) Prevenção, contendo com um total de 16 itens (Tabela 4). A escolha desta escala ocorreu porque, além de ser reconhecida como uma escala de alto impacto nos estudos de OM (Vandewalle et al., 2019), ainda segrega os itens de medição nas três dimensões, sendo estas uma evolução em relação ao modelo proposto por Dweck (1986). A escala originalmente foi construída em inglês, por isso, antes do seu uso no contexto do Brasil, foi realizada a validação da escala, observando-se os passos da tradução reversa, seguidos de uma análise fatorial exploratório e de uma confirmatória.

Tabela 4. Orientação para metas

Construto	Dimensão	Variável	Código	Escala
OM	Aprendizagem	O desejo de desenvolvimento próprio, dominando alguma habilidade, conhecimento ou situação, ampliando suas competências gerais.	OMA1	VandeWalle (1997)
			OMA2	
			OMA3	
			OMA4	
			OMA5	
			OMA6	
	Desempenho	O desejo de provar uma das suas competências, com objetivo de ganhar julgamentos favoráveis ou positivos quanto as suas habilidades ou conhecimento.	OMD1	
			OMD2	
			OMD3	
			OMD4	
			OMD5	
	Prevenção	O desejo de evitar que uma das suas competências seja mal avaliada ou julgada.	OMP1	
			OMP2	
			OMP3	
			OMP4	
			OMP5	

Fonte: elaborada pelo autor

Todavia, na validação da escala de OM no contexto brasileiro, três variáveis foram removidas, por apresentarem problemas de carga cruzada durante a análise fatorial. Os itens OMA4, OMA6 e OMD1 não foram considerados durante a análise de resultados. Sendo assim, neste estudo, considerou-se a escala de OM com 13 itens e não com 16, como na proposta inicial de (VandeWalle, 1997).

As características pessoais quanto à experiência e formação em gestão de projetos para os gerentes de projetos estão apresentadas na Tabela 5. Experiência e formação têm sido utilizadas para a avaliação da influência das características dos executivos em trabalhos da teoria do alto escalão em relação ao desempenho [(por exemplo, Serra et al. (2016)].

Tabela 5. Questionário das características do gerente de projetos

Dimensões	Perguntas	Variável
Experiência	Quantos anos possui de experiência na sua carreira profissional?	VI_TEX
	Quantos anos atua especificamente como gerente de projetos?	VI_TGP
Formação	Quanto tempo em horas possui de treinamento específico em gerenciamento de projetos?	VI_TRE
	Possui alguma certificação em gestão de projetos? (Sim / Não)	VI_CGP
Conhecimentos	Tenho conhecimentos em:	VI_CON
	() Estimativas de projetos	
	() Técnicas e ferramentas de gerenciamento de projetos	
	() Escrita de propostas	

Fonte: elaborada pelo autor

O questionário também foi composto por variáveis de controle, que trarão informação relevante para a qualificação dos dados, que serão coletados e são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6. Variáveis de Controle

Categoria	Perguntas	Variável
Variável de Controle	Gênero: M / F	VC_GEN
Variável de Controle	Idade	VI_IDA
Variável de Controle	Escolaridade A) Sem ensino superior B) Ensino superior C) MBA D) Mestrado E) Doutorado	VI_NIS
Variável de Controle	Possui alguma certificação em gestão de projetos? (Sim / Não)	VI_CGP

Fonte: elaborada pelo autor

Por último, como a unidade de análise deste estudo é o gerente de projetos, os respondentes precisam ser ou ter experiência na posição ou função. Sendo assim, foram adicionados ao questionário duas questões, com a finalidade de identificar se o respondente em questão se enquadrava no perfil estipulado para este trabalho.

4.3 Tamanho da amostra

A definição do tamanho da amostra (328 respostas válidas, considerando a coleta de uma amostra geral de 423 respostas) foi realizada a partir do teste de regressão linear múltipla. Nesse tipo de teste, deve ser considerado o erro estatístico aceitável em função de uma amostra. Em estudos de ciências sociais, usualmente, utiliza-se até 5% de probabilidade de erro. Outro parâmetro importante para o cálculo do tamanho da amostra refere-se ao tamanho do efeito da amostra, que é a probabilidade de alcançar significância estatística, ao considerar a magnitude do interesse do efeito em uma dada população (Hair et al., 2009). Por último, deve também ser definido o poder, que pode ser moderado pelo tamanho do efeito da amostra, pelo próprio tamanho da amostra e, por fim, pelo valor de alfa.

Utilizando o *software* G-Power, versão 3.1.9.7, foram inseridos os valores de alfa de 0.05, um efeito do tamanho da amostra de 0.1, um poder de 0.95 e o número de 26 variáveis preditoras. Com base nos parâmetros listados, o resultado do *software* G-Power indica um mínimo de 110 respostas, o que não atende aos requisitos básicos da relação de cinco respostas válidas para cada pergunta (Field, 2013), uma vez que o questionário completo continha 69 perguntas, conforme Figura 2.

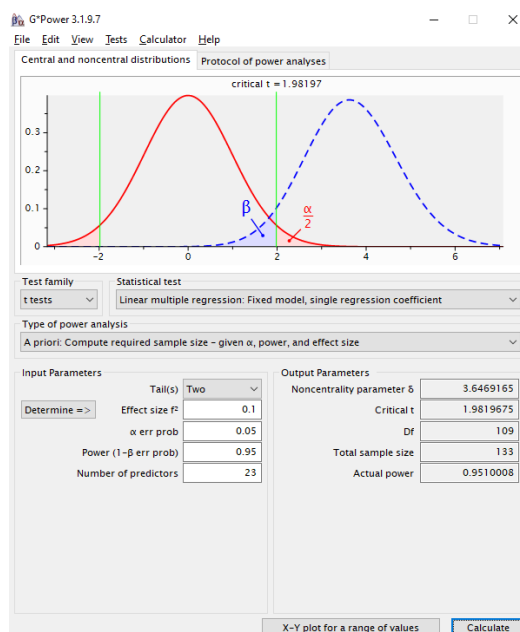


Figura 2. Cálculo da amostra
Fonte: elaborado pelo autor

As 423 respostas foram coletadas, no período de 25/04/2020 até 04/06/2020. As respostas foram analisadas e todos os itens duplicados, assim como registros que detinham valores inválidos, foram removidos da lista, o que gerou uma base de 368 respostas válidas. A amostra final foi de 328 respostas pela retirada de *outliers*.

4.4 Procedimento de Análise dos Dados

Para este estudo, o método de coleta escolhido foi uma *survey* eletrônica, criada a partir da ferramenta online Google Forms. Uma vez que a fase de coleta foi finalizada, iniciou-se então a fase de análise e tratamento dos dados. Das 423 respostas obtidas, 20 respostas foram removidas por duplicidade.

Outras 35 respostas foram removidas do estudo, porque para a variável de controle **VI_TRE**, a qual questiona sobre o número de horas de treinamento em gerenciamento de projetos, algumas respostas não continham valores que pudessem ser quantificados, como, por exemplo “Muitas”, “Não contei”, “MBA”, dentre outras respostas similares, restando então 368 questionários válidos. Utilizando o *software* SPSS versão 20, todos os dados coletados foram importados e, então, realizados os tratamentos, destinados a converter os valores descritivos em valores escalares, que foram utilizados nos cálculos da regressão linear múltipla. Os itens de conversão para descritivos, aplicados nas variáveis de controle, são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7. Tabela de conversão

Questão	Código	Resposta Original	Valores convertidos
Qual seu gênero?	CP01	Masculino	1
		Feminino	2
		Outros	3
		Prefiro não dizer	4
Você é gerente de projetos?	EP01	Sim	1
		Não	0
Você já atuou como membro de uma equipe de projeto?	EP02	Sim	1
		Não	0
Possui alguma certificação em gerenciamento de projetos? (Sim/ Não)	EP06	Sim	1
		Não	0
Indique seu nível de instrução	EP07	Sem ensino superior	0
		Ensino Superior	1
		MBA	2
		Mestrado	3
		Doutorado	4

Fonte: elaborado pelo autor

4.5 Perfil da Amostra

Com relação ao perfil da amostra dos respondentes, utilizando as variáveis de controle, pôde-se compreender as características pessoais, a experiência profissional e o grau de educação escolar. Para tanto, foram realizados questionamentos sobre o gênero, idade, tempo de experiência profissional, horas de treinamento, tempo de atuação como gerente de projetos, escolaridade e se o gerente possuía certificações.

A grande maioria dos respondentes é do gênero masculino (74%, 313 respondentes), sendo o universo feminino representado por 25,8% das respostas. Com relação à idade, a média dos respondentes é de 42,8 anos, com desvio padrão de 8,98 anos, seguindo a distribuição apresentada na Figura 3.

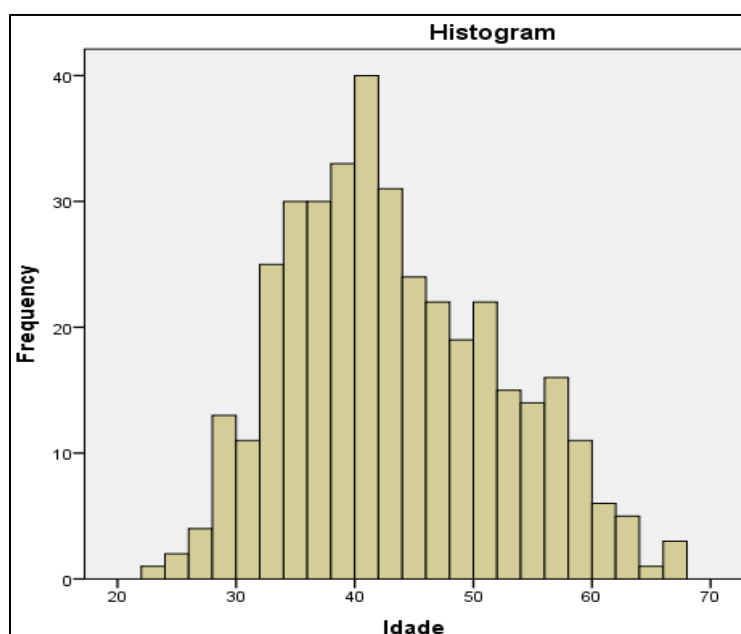


Figura 3. Distribuição de idades respondentes
Fonte: elaborada pelo autor

Foi possível perceber que, em geral, os respondentes têm um bom grau de educação escolar. Dentro do universo de respostas obtidas, o menor grau de educação é do ensino superior, correspondendo este a apenas 17,5% de todo conjunto de respostas. Esse valor está próximo ao número de gerentes de projeto com mestrado, que foi de 15,4%. Foi identificado também que os gerentes de projetos, respondentes desta coleta, em sua maioria, possuem um MBA (64,1%, 271 respondentes).

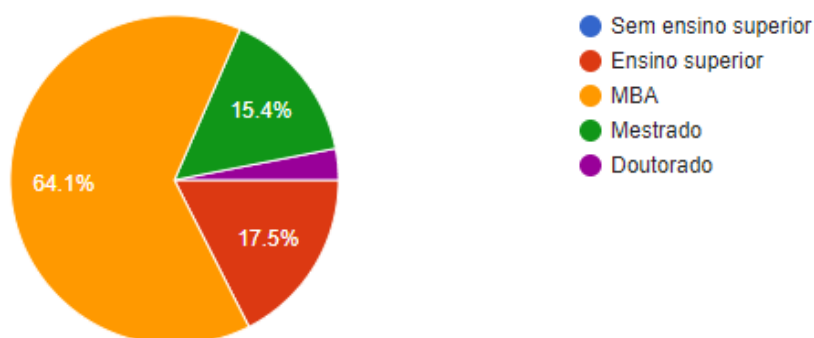


Figura 4. Formação educacional dos respondentes
Fonte: elaborada pelo autor

Ainda com relação às competências técnicas, verificou-se que mais de 57% dos respondentes afirmaram que tinham certificações em projetos, como demonstra a Figura 5. De forma geral, pode-se dizer que os gerentes de projeto realizam investimentos em sua vida educacional.

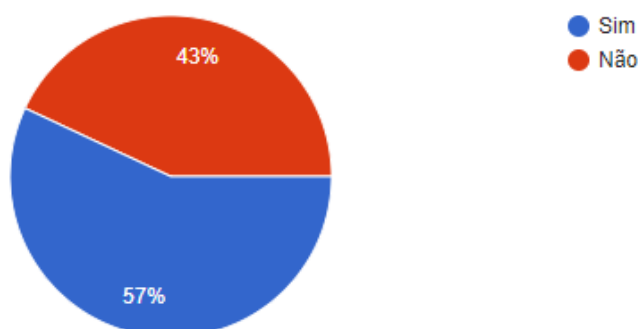


Figura 5. Percentual de gerentes de projeto com certificações
Fonte: elaborada pelo autor

Com relação ao construto de sucesso de projetos, utilizou-se a escala de Shenhar e Dvir (2007), que é composta pelas dimensões eficiência do projeto, impacto no cliente, impacto na equipe, sucesso comercial e preparação para o futuro, conforme apresentado na Tabela 8. A Tabela 9 apresenta a frequência de respostas para escala de sucesso de projeto.

Tabela 8. Lista de afirmações de sucesso de projeto

Código	Afirmação	Dimensão
SPEF1	O projeto foi completado em tempo ou antes.	Eficiência do projeto
SPEF2	O projeto foi completado dentro ou abaixo do orçamento.	
SPEF3	O projeto teve apenas pequenas mudanças.	
SPEF4	Outras medidas de eficiência foram alcançadas.	

SPIC1	O produto melhorou o desempenho do cliente.	Impacto no Cliente
SPIC2	O cliente ficou satisfeito.	
SPIC3	O produto satisfaz os requisitos do cliente.	
SPIC4	O cliente está usando o produto.	
SPIC5	O cliente pretende voltar para trabalhos futuros.	
SPIE1	A equipe do projeto ficou bastante satisfeita e motivada.	Impacto na Equipe
SPIE2	A equipe foi totalmente leal ao projeto.	
SPIE3	A equipe do projeto tinha alto moral e energia.	
SPIE4	A equipe achou divertido trabalhar neste projeto.	
SPIE5	Os membros da equipe passaram por um crescimento pessoal.	
SPIE6	Os membros da equipe queriam continuar na organização.	
SPSC1	O projeto teve um sucesso comercial discreto.	Sucesso Comercial e Organizacional Direto
SPSC2	O projeto aumentou a lucratividade da organização.	
SPSC3	O projeto teve um retorno positivo sobre o investimento.	
SPSC4	O projeto aumentou a participação da organização no mercado.	
SPSC5	O projeto contribuiu para o valor dos acionistas.	
SPSC6	O projeto contribuiu para o desempenho direto da organização.	
SPPF1	O resultado do projeto contribuirá para projetos futuros.	Preparação para o futuro
SPPF2	O projeto levará a produtos adicionais.	
SPPF3	O projeto ajudará a criar novos mercados.	
SPPF4	O projeto criará novas tecnologias para uso futuro.	
SPPF5	O projeto contribuiu para novos processos do negócio.	
SPPF6	O projeto desenvolveu capacidades administrativas melhores.	

Fonte: elaborada pelo autor

Tabela 9. Frequência das respostas

Respostas	1		2		3		4		5		Geral	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Média	Desvio Padrão
SPEF1	15	3.97	74	19.58	53	14.02	179	47.35	57	15.08	3.50	1.09
SPEF2	8	2.12	65	17.20	61	16.14	196	51.85	48	12.70	3.56	0.99
SPEF3	34	8.99	157	41.53	53	14.02	124	32.80	10	2.65	2.79	1.08
SPEF4	1	0.26	17	4.50	57	15.08	260	68.78	43	11.38	3.87	0.67
SPIC1	1	0.26	6	1.59	32	8.47	227	60.05	112	29.63	4.17	0.66
SPIC2	0	0.00	7	1.85	34	8.99	215	56.88	122	32.28	4.20	0.67
SPIC3	0	0.00	8	2.12	21	5.56	240	63.49	109	28.84	4.19	0.63
SPIC4	1	0.26	3	0.79	17	4.50	197	52.12	160	42.33	4.35	0.63
SPIC5	1	0.26	4	1.06	36	9.52	206	54.50	131	34.66	4.22	0.68
SPIE1	3	0.79	12	3.17	50	13.23	227	60.05	86	22.75	4.01	0.75
SPIE2	1	0.26	23	6.08	55	14.55	217	57.41	82	21.69	3.94	0.79
SPIE3	2	0.53	17	4.50	67	17.72	231	61.11	61	16.14	3.88	0.74
SPIE4	5	1.32	44	11.64	97	25.66	180	47.62	52	13.76	3.61	0.91
SPIE5	2	0.53	7	1.85	38	10.05	208	55.03	123	32.54	4.17	0.72
SPIE6	0	0.00	16	4.23	42	11.11	221	58.47	99	26.19	4.07	0.73
SPSC1	24	6.35	111	29.37	113	29.89	114	30.16	16	4.23	2.97	1.01

SPSC2	4	1.06	16	4.23	71	18.78	197	52.12	90	23.81	3.93	0.83
SPSC3	3	0.79	13	3.44	48	12.70	214	56.61	100	26.46	4.04	0.77
SPSC4	1	0.26	23	6.08	82	21.69	179	47.35	93	24.60	3.90	0.85
SPSC5	4	1.06	16	4.23	65	17.20	202	53.44	91	24.07	3.95	0.82
SPSC6	1	0.26	13	3.44	39	10.32	228	60.32	97	25.66	4.08	0.72
SPPF1	0	0.00	4	1.06	21	5.56	218	57.67	135	35.71	4.28	0.61
SPPF2	3	0.79	31	8.20	63	16.67	181	47.88	100	26.46	3.91	0.91
SPPF3	7	1.85	44	11.64	82	21.69	162	42.86	83	21.96	3.71	0.99
SPPF4	6	1.59	43	11.38	89	23.54	177	46.83	63	16.67	3.66	0.94
SPPF5	1	0.26	13	3.44	46	12.17	211	55.82	107	28.31	4.08	0.75
SPPF6	2	0.53	15	3.97	46	12.17	216	57.14	99	26.19	4.04	0.77

Fonte: elaborada pelo autor

Ao se observarem as frequências das respostas, relacionadas aos questionamentos de sucesso de projeto, fica perceptível que há uma maior concentração de respostas entre as opções 3 e 5. Nesse sentido, pode-se entender que a percepção dos gerentes de projetos, com relação ao sucesso dos projetos que conduziram, apresentou sucesso de forma geral.

No detalhamento da frequência por dimensão, como apresentado na Tabela 10, pode-se observar que a dimensão de eficiência do projeto apresenta melhor distribuição, com números de, aproximadamente, 61% de concentração de valores nas opções “concordo” e “concordo totalmente”. Por outro lado, a dimensão de impacto no cliente, apresenta uma concentração próxima a 91% nas respostas “concordo” e “concordo totalmente”. Esse fato poderia revelar que, da perspectiva do gerente de projetos, os clientes também consideraram o projeto um sucesso.

Tabela 10. Percentual acumulado por dimensão de sucesso de projeto

Respostas	1	2	3	4	5
Eficiência do projeto	3.8%	20.7%	14.8%	50.2%	10.4%
Impacto no Cliente	0.2%	1.5%	7.4%	57.4%	33.5%
Impacto na Equipe	0.6%	5.2%	15.4%	56.6%	22.2%
Sucesso Comercial	1.6%	8.5%	18.4%	50.0%	21.5%
Preparação para o futuro	0.8%	6.6%	15.3%	51.4%	25.9%

Fonte: elaborada pelo autor

Em resposta à questão sobre se o projeto havia sido um sucesso, mais de 88% dos respondentes afirmaram que concordavam ou que concordavam totalmente, como apresentado na Figura 6.

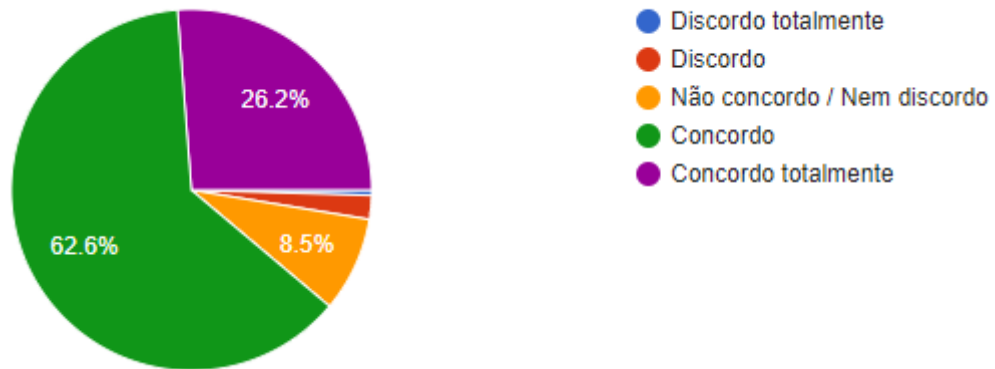


Figura 6. Sucesso de projeto
Fonte: elaborada pelo autor

Para garantir que nenhum fator responda pela maior parte da covariância entre as variáveis dependentes e independentes, realizei o teste de fator único de Harman, conforme recomendado por Podsakoff et al. (2003). O resultado indica não haver impacto da CMV (*common method variance*) da amostra de dados. O valor da variância explicada para fator único foi 27,75%. O valor da variância explicada em fator único para as escalas de orientação a meta e de sucesso de projetos foi 37,90%.

5. RESULTADOS

A Tabela 11 traz a estatística descritiva da amostra – médias e desvios padrão – e as correlações entre as variáveis. Ainda que algumas correlações sejam significantes, não há nenhuma correlação acima de 0,500 que sugira haver multicolinearidade.

Tabela 11. Correlações

		Correlações														
		OM_APR ENDIZA GEM	OM_PER FORMA NCE	OM_EV ASAO	SPEF M	SPIC M	SPIE M	SPSC M	SPPF M	Gene ro	Idade	Experie ncia	TempoC omoGP	HORAS DE TREINA MENTO EM GP	CERTIFI CACAO	ESCOLA RIDADE
OM_APRENDI ZAGEM	Correlação de Pearson	1	,132*	-,261**	,198*	,344**	,280**	,272**	,352**	,033	-,141**	-,131*	,013	,053	-,018	,050
	Sig. (2 extremidades)		,015	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,551	,009	,016	,814	,341	,742	,365
	N	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	329	337	337
OM_PERFOR MANCE	Correlação de Pearson	,132*	1	,344**	,046	,027	,046	,136*	,057	,022	-,133*	-,139*	,032	-,056	,104	,064
	Sig. (2 extremidades)	,015		,000	,400	,619	,401	,013	,295	,683	,015	,011	,560	,315	,055	,239
	N	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	329	337	337
OM_EVASAO	Correlação de Pearson	-,261**	,344**	1	,021	-,215*	,177**	-,049	-,141**	-,053	,038	,018	,077	,082	,117*	,001
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000		,701	,000	,001	,373	,010	,329	,484	,742	,156	,138	,032	,988
	N	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	329	337	337
SPEF_M	Correlação de Pearson	,198**	,046	,021	1	,366*	,388**	,293**	,195*	,009	-,054	-,067	-,044	,050	-,034	,024
	Sig. (2 extremidades)	,000	,400	,701		,000	,000	,000	,000	,863	,324	,220	,419	,364	,530	,666
	N	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	329	337	337
SPIC_M	Correlação de Pearson	,344**	,027	-,215*	,366*	1	,594**	,465**	,474**	-,007	-,096	-,071	-,001	,018	-,025	-,016
	Sig. (2 extremidades)	,000	,619	,000	,000		,000	,000	,000	,902	,078	,193	,986	,745	,642	,778
	N	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	329	337	337
SPIE_M	Correlação de Pearson	,280**	,046	-,177**	,388**	,594**	1	,447**	,527**	-,049	-,014	-,017	,029	,046	,047	-,017
	Sig. (2 extremidades)	,000	,401	,001	,000	,000		,000	,000	,366	,802	,751	,600	,411	,392	,754
	N	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	329	337	337
SPSC_M	Correlação de Pearson	,272**	,136*	,049	,293**	,465**	,447**	1	,581**	-,102	-,068	-,073	,018	,015	,085	,023
	Sig. (2 extremidades)	,000	,013	,373	,000	,000	,000		,000	,061	,212	,179	,741	,780	,121	,668
	N	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	329	337	337
SPPF_M	Correlação de Pearson	,352**	,057	-,141**	,195*	,474**	,527**	,581**	1	-,019	-,080	-,060	-,008	,032	-,008	,031
	Sig. (2 extremidades)	,000	,295	,010	,000	,000	,000	,000		,735	,144	,270	,885	,566	,887	,577
	N	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	329	337	337
Genero	Correlação de Pearson	,033	,022	-,053	,009	-,007	-,049	-,102	-,019	1	-,239**	-,279**	-,175**	,020	-,086	-,020
	Sig. (2 extremidades)	,551	,683	,329	,863	,902	,366	,061	,735		,000	,000	,001	,721	,116	,711
	N	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	329	337	337
Idade	Correlação de Pearson	-,141**	-,133*	,038	-,054	-,096	-,014	-,068	-,080	-,239**	1	,872**	,606**	,029	,029	-,057
	Sig. (2 extremidades)	,009	,015	,484	,324	,078	,802	,212	,144	,000		,000	,000	,598	,597	,299
	N	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	329	337	337
Experiencia	Correlação de Pearson	-,131*	-,139*	,018	-,067	-,071	-,017	-,073	-,060	-,279**	-,872**	1	,592**	,033	,012	-,058
	Sig. (2 extremidades)	,016	,011	,742	,220	,193	,751	,179	,270	,000	,000		,000	,560	,824	,289
	N	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	329	337	337
TempoComoG P	Correlação de Pearson	,013	,032	,077	-,044	-,001	,029	,018	-,008	-,175**	-,606**	-,592**	1	,105	,214**	,046
	Sig. (2 extremidades)	,814	,560	,156	,419	,986	,600	,741	,885	,001	,000	,000		,058	,000	,399
	N	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	329	337	337
HORAS DE TREINAMENT O EM GP	Correlação de Pearson	,053	-,056	,082	,050	,018	,046	,015	,032	,020	,029	,033	,105	1	,048	-,008
	Sig. (2 extremidades)	,341	,315	,138	,364	,745	,411	,780	,566	,721	,598	,550	,058		,382	,887
	N	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329
CERTIFICACA O	Correlação de Pearson	-,018	,104	,117*	-,034	-,025	,047	,085	-,008	-,086	,029	,012	,214**	,048	1	,108*
	Sig. (2 extremidades)	,742	,055	,032	,530	,642	,392	,121	,887	,116	,597	,824	,000	,382		,049
	N	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	329	337	337
ESCOLARIDA DE	Correlação de Pearson	,050	,064	,001	,024	-,016	-,017	,023	,031	-,020	-,057	-,058	,046	-,008	,108*	1
	Sig. (2 extremidades)	,365	,239	,988	,666	,776	,754	,668	,577	,711	,299	,289	,399	,887	,049	
	N	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	337	329	337	337

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**.. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: elaborada pelo autor

Foram efetuados testes de regressão múltipla para cada uma das 5 dimensões de sucesso em projetos de Shenhar e Dvir (2007). Apresento os resultados na Tabela 12 para cada uma das dimensões de sucesso de projetos: 1) eficiência do projeto; 2) impacto na equipe; 3) impacto no cliente; 4) sucesso comercial; e 5) preparação para o futuro, apresento dois modelos. No Modelo 1, em conjunto com as variáveis de controle, testei as variáveis independentes, considerando as características do gerente de projeto relacionadas à formação (horas de treinamento em GP) e experiência (experiência profissional e tempo como GP), além da avaliação da relação direta de cada um dos tipos de orientação a meta (de aprendizagem e de desempenho - provar e evitar). No Modelo 2, o modelo completo, além das variáveis do Modelo 1, estão incluídas as moderações pelos distintos tipos de orientação à meta, em relação à respectiva dimensão de sucesso em projetos.

Na Tabela 12, consideram-se as relações com a eficiência do projeto. Os modelos 1 e 2 são significantes. Os resultados dos modelos completos não confirmaram nenhuma das hipóteses relacionadas à influência da formação e da experiência dos gerentes de projetos, mesmo na eficiência dos projetos.

A orientação à meta de aprendizagem apresenta efeito direto sobre a eficiência dos projetos. No entanto, parece haver um efeito importante de orientação à meta de desempenho de evitar críticas. Parece indicar que os gerentes de projetos possam se preocupar em evitar erros e focar, de forma tradicional, no triângulo de ferro. Isso fica mais evidente pela moderação da orientação à meta de desempenho de evitar críticas, moderando negativamente a experiência do gerente de projetos em relação à eficiência do projeto. Este efeito confirma a **H11- A orientação à meta de desempenho para evitar modera negativamente as relações entre a experiência do gerente de projeto e as dimensões do sucesso de projetos.**

Considerando as relações do impacto na equipe do projeto, os Modelos 1 e 2 são significantes. Os resultados do Modelo 1 também indicam o impacto direto da orientação à meta de aprendizagem no sucesso do projeto. A orientação à meta de desempenho de evitar indica um efeito negativo no desempenho da equipe pela preocupação de evitar críticas, esquivando-se de riscos eventuais ou mesmo participar, de forma mais ativa, da solução de problemas, com o uso da competência técnica. Ao contrário da influência da orientação à meta de desempenho evitar, a orientação à meta de aprendizagem indica o potencial de desenvolver relacionamentos, melhor comunicação e outros aspectos, que podem influenciar positivamente a equipe de projetos.

Na Tabela 12, estão as relações do impacto na equipe do projeto. Os Modelos 1 e 2 são significantes. Os resultados do Modelo 1 indicam o impacto direto da orientação à meta de

aprendizagem no sucesso do projeto, ao contrário da influência da orientação à meta de desempenho evitar. A orientação à meta de aprendizagem indica o potencial de desenvolver relacionamentos, melhor comunicação e outros que podem influenciar positivamente a equipe de projetos. A orientação à meta de desempenho de evitar indica uma posição de evitar exposição e mesmo em relação a problemas ou outros efeitos em relação à equipe. O Modelo 2 completo indica um efeito negativo, mas muito reduzido (B quase zero) da orientação à meta de desempenho de evitar críticas, indicando a confirmação da **H7- A orientação à meta de desempenho para evitar modera negativamente as relações entre a formação do gerente de projeto e as dimensões do sucesso de projetos.**

Para o impacto no cliente, os Modelos 1 e 2 são significantes. Novamente, considerando o Modelo 1, verifica-se o impacto direto positivo da orientação à meta de aprendizagem no sucesso do projeto, como também a influência direta negativa da orientação à meta de desempenho evitar. Gerentes com orientação à meta de aprendizagem, como foi mencionado, são mais resilientes e procuram buscar soluções para os problemas enfrentados, relacionam-se e comunicam com mais facilidade. Além do potencial da orientação à meta de aprendizagem para comunicação e relacionamento com o cliente, o resultado da orientação à meta de evitar parece indicar um excesso de foco no triângulo de ferro e no controle e uso de ferramentas, e menos nas percepções e necessidades dos clientes. O Modelo 2 completo também indica um efeito negativo e reduzido (B quase zero) da orientação à meta de desempenho de evitar críticas, indicando a confirmação da **H7- A orientação à meta de desempenho para evitar modera negativamente as relações entre a formação do gerente de projeto e as dimensões do sucesso de projetos.**

Ao considerar as relações do impacto no cliente do projeto, os Modelos 1 e 2 são significantes. Os resultados do Modelo 1 indicam o impacto direto da orientação à meta de aprendizagem no sucesso do projeto. Gerentes com orientação à meta de aprendizagem, como foi mencionado, são mais resilientes e procuram buscar soluções para os problemas enfrentados, relacionam-se e comunicam com mais facilidade. O Modelo 2 completo, apesar de representativo, não indica nenhuma relação significativa.

A Tabela 12 também apresenta o impacto comercial do projeto. Os Modelos 1 e 2 são significantes, sendo que os resultados do Modelo 1 indicam o impacto direto da orientação à meta de aprendizagem no sucesso comercial do projeto. Gerentes com orientação à meta de aprendizagem tendem a ser mais focados e perseverantes, olhando para o todo e não para o resultado imediato da tarefa que executam. O Modelo 2 completo, apesar de representativo, não indica nenhuma relação significativa.

Tabela 12. Modelo de regressão linear com as dimensões de sucesso de projeto

	EFICIÊNCIA DO PROJETO				IMPACTO NA EQUIPE				IMPACTO NO CLIENTE				SUCESSO COMERCIAL				PREPARAÇÃO PARA FUTURO			
	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 1		Modelo 2		Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 3		Modelo 4	
Variáveis de Controle	Valor B	Signific.	Valor B	Signific.	Valor B	Signific.	Valor B	Signific.	Valor B	Signific.	Valor B	Signific.	Valor B	Signific.	Valor B	Signific.	Valor B	Signific.	Valor B	Signific.
Genero	-0,027	0,755	-0,007	0,937	-0,086	0,221	-0,080	0,263	-0,046	0,429	-0,035	0,552	-0,136	0,036	-0,132	0,046	-0,055	0,441	-0,041	0,568
Idade	0,003	0,744	0,002	0,847	0,002	0,746	0,003	0,687	-0,005	0,328	-0,006	0,295	-0,001	0,899	0,000	0,950	-0,030	0,606	-0,003	0,628
Possui Certificação	-0,025	0,729	-0,035	0,640	0,068	0,261	0,062	0,303	-0,008	0,863	-0,017	0,730	0,071	0,194	0,066	0,238	0,004	0,947	-0,003	0,955
Escolaridade	0,013	0,810	0,018	0,741	-0,040	0,367	-0,038	0,395	-0,030	0,402	-0,025	0,494	-0,007	0,861	-0,050	0,900	-0,020	0,959	0,090	0,848
Variáveis Independente																				
Experiência Profissional	-0,030	0,710	0,048	0,363	-0,002	0,794	-0,041	0,337	0,001	0,804	0,018	0,603	-0,002	0,687	0,012	0,770	0,020	0,606	0,004	0,934
Tempo como GP	-0,006	0,406	-0,063	0,411	0,000	0,997	-0,033	0,599	0,003	0,604	-0,076	0,135	0,000	0,977	-0,039	0,502	-0,002	0,777	-0,140	0,026
Horas Treinamento em GP	0,000	0,502	0,000	0,976	0,000	0,394	0,000	0,568	0,000	0,756	0,000	0,589	0,000	0,925	0,000	0,760	0,000	0,647	0,000	0,637
OM_Aprendizagem	0,314	0,000	0,227	0,289	0,269	0,000	0,056	0,750	0,275	0,000	0,131	0,361	0,300	0,000	0,248	0,125	0,381	0,000	0,059	0,736
OM_Performance	-0,024	0,655	0,085	0,559	0,046	0,300	-0,088	0,456	0,018	0,622	0,014	0,884	0,028	0,480	0,019	0,859	0,018	0,692	0,053	0,736
OM_Evasao	-0,081	0,157	0,273	0,051	-0,113	0,017	-0,089	0,437	-0,102	0,008	-0,076	0,413	0,070	0,106	0,140	0,185	-0,052	0,268	-0,120	0,294
Moderação																				
OMA_EXPERIENCIA			,0100	,902			0,005	0,544			-0,002	0,783			0,000	0,987			0,000	0,925
OMA_TEMPGP			,0400	,802			0,006	0,652			0,016	0,155			0,004	0,726			0,031	0,022
OMA_HSTREINAMENTO			,0000	,601			0,000	0,300			0,000	0,286			0,000	0,951			0,000	0,925
OMP_EXPERIENCIA			-,0800	,302			0,005	0,431			-0,001	0,800			0,000	0,952			0,001	0,907
OMP_TEMPGP			,0600	,606			0,002	0,787			0,002	0,802			0,000	0,951			-0,007	0,462
OMP_HSTREINAMENTO			,0000	,692			0,000	0,942			0,000	0,401			0,000	0,863			0,000	0,439
OME_EXPERIENCIA			-0,130	,090			0,000	0,942			-0,001	0,792			-0,007	0,236			-0,001	0,853
OME_TEMPGP			,0090	,390			-0,001	0,875			0,002	0,751			0,009	0,294			0,110	0,240
OME_HSTREINAMENTO			,0000	,463			0,000	0,148			0,000	0,090			0,000	0,309			0,000	0,439
OUTROS	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 1	Modelo 2
N	328	328	328	328	328	328	328	328	328	328	328	328	328	328	328	328	328	328	328	328
R²	0,133	0,081	0,105	0,075	0,146	0,118	0,112	0,120	0,133	0,162	0,105	0,111	0,105	0,111	0,105	0,111	0,105	0,111	0,105	0,111
R Ajustado	0,105	0,025	0,077	0,129	0,119	0,169	0,084	0,066	0,105	0,111	0,105	0,111	0,105	0,111	0,105	0,111	0,105	0,111	0,105	0,111
Durbin-Watson																				
F																				
Anova - Regressão Sig	0,000	0,098	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Fonte: elaborada pelo autor

Em relação ao potencial impacto do resultado para a preparação para o futuro, os Modelos 1 e 2 também são significantes. Os resultados do Modelo 1 indicam o impacto direto positivo da orientação à meta de aprendizagem no sucesso comercial do projeto. Gerentes com orientação à meta de aprendizagem tendem a olhar o todo, são mais resilientes e adaptam-se melhor. O Modelo 2 completo indica que o tempo como gerente de projetos, sua experiência de forma tradicional, com foco nas ferramentas e boas práticas de projetos podem influenciar o foco no curto prazo e não no desenvolvimento de competências para o futuro.

Em geral, os resultados parecem indicar que o contexto usual dos gerentes de projetos está focado no triângulo de ferro, na rotina de gestão de projetos. Embora exista o potencial de influência direta e positiva da orientação à meta de aprendizagem em todas as dimensões de projetos, esta não é desenvolvida para aproveitar, ou mesmo pela formação dos gerentes de projetos. Os resultados parecem indicar que quanto mais os gerentes são focados na gestão tradicional de projetos, menos influência têm no sucesso dos projetos. Outro resultado relativamente importante, também relacionado a este aspecto, e que parece indicar um ambiente de projetos, em desacordo com desenvolvimentos mais ágeis e inovadores, é o efeito dos gerentes que possuem orientação à meta de desempenho de evita críticas de desempenho.

O próximo capítulo desta dissertação traz as discussões pertinentes em face a estes resultados.

6. DISCUSSÃO

Neste trabalho, utilizei a perspectiva do alto escalão de Hambrick e Mason (1984), ao avaliar características dos gerentes de projetos como *proxis* de comportamento. Em especial, avaliei a formação e a experiência do gerente de projetos em relação às diferentes dimensões de sucesso de projetos propostas (Shenhar & Dvir, 2007). A avaliação da discricionariedade gerencial dos gerentes de projetos é importante, primeiro porque existe uma lacuna na compreensão da influência dos gerentes intermediários no desempenho das organizações (Wangrow et al., 2015). De certa forma, é discutível compreender essa influência, se não houver um potencial impacto sobre o desempenho. No entanto, existe um crescimento da quantidade e importância dos projetos nas organizações (Christophe Bredillet et al., 2015), em especial, nas organizações baseadas em projetos (Miterev et al., 2017). Considero esta avaliação importante, pois, nesta dissertação, projetos são considerados como organizações provisórias, que impactam as empresas, mesmo depois de finalizados (Eskerod et al., 2015). Adicionalmente, projetos podem ser considerados como organizações semiautônomas (Sierra et al., 2019), que, além de provisórias, têm certa autonomia dentro do escopo que é estipulado.

No entanto, ao avaliar a formação e experiência do gerente de projetos, estas parecem estar mais ligadas às competências técnicas e ao reforço destas competências voltadas para impactar a eficiência dos projetos, ou seja, o “triângulo de ferro”- escopo, custo e prazo (PMI, 2017). Porém, alguns autores concluíram que o sucesso de projetos vai além da perspectiva de sucesso em projeto, explorando outros aspectos (Jugdev & Müller, 2005; Shenhar et al., 2001). Por exemplo, a percepção dos cliente no sucesso (Pinto & Slevin, 1989) e o impacto nas equipes e na preparação para o futuro (Shenhar & Dvir, 2007). Estas outras dimensões exigiriam outro conjunto de competências, neste caso, competências transversais, para o impacto na equipe nos clientes e mesmo para aspectos mais estratégicos (Millhollan & Kaarst-Brown, 2016).

Existe uma quantidade significativa de estudos que consideram o efeito e importância das competências para os gerentes de projeto. Uma lista em profundidade foi apresentada na Tabela 2 deste trabalho, incluindo uma quantidade extensa e distinta de competências (Alvarenga et al. 2019). Com um ambiente dinâmico, com processos mais ágeis e cada vez mais tecnologia, parece ser mais coerente ter a capacidade de desenvolver e adaptar, do que imaginar um gerente de projetos ideal com tantas competências.

A orientação à meta tem sido estudada em projetos para avaliar competências como liderança (Turner & Müller, 2005; Chi & Huang, 2014; Chen & Lin, 2018). No entanto, existia o potencial de avaliar a sua influência no desenvolvimento e na potencialização das competências técnicas dos gerentes de projetos (Millhollan & Kaarst-Brown, 2016). Este estudo

contribui para compreender melhor o efeito do gerente de projetos nas distintas dimensões de sucesso de projetos. Considero a eventual moderação da orientação à meta na relação entre as competências técnicas, considerando a formação e experiência do gerente de projeto e cada uma das dimensões de sucesso de projetos.

Apliquei o questionário em 328 gerentes de projeto brasileiros e os resultados indicam que as competências técnicas não influenciam diretamente nenhuma das dimensões de sucesso de projetos, inclusive a de eficiência do projeto. Este resultado pode indicar o ainda predomínio do conhecimento baseado nas práticas, que se preocupam mais em controlar o triângulo de ferro, incluindo o uso adequado de métodos e ferramentas, que nos resultados esperados (Papke-Shields et al., 2010). Este resultado, considerando as diversas dimensões, sobretudo as táticas e estratégicas, pode indicar que o gerente de projetos nem tem acesso e nem é incluído nos grupos que decidem e é responsável pelos benefícios estratégicos do projeto (Meredith & Zwikael, 2020). Parece existir a necessidade de estudos longitudinais que avaliem contextos e projetos diversos, especialmente em empresas baseadas em projetos, comparadas com as demais, para compreender melhor as expectativas em relação ao desempenho e responsabilidade dos gerentes de projeto.

Os resultados também indicaram um efeito direto e positivo da orientação à meta de aprendizagem dos gerentes de projeto para todas as dimensões de sucesso de projeto. Estes resultados indicam que competências como liderança (Chi & Huang, 2014; Chen & Lin, 2018), relacionamento e comunicação (Meng & Boyd, 2017) podem ser mais bem desenvolvidas com gerentes de projeto que possuam elevada orientação à meta de aprendizagem. Estudos futuros poderão avaliar melhor contextos e ambientes (Bredin & Söderlund, 2013) que possam potencializar o efeito dos gerentes de projetos (Savelsbergh et al., 2016), pelo menos para as dimensões de eficiência, equipe e cliente que estão mais próximas do tempo de implementação do projeto (Shenhar et al., 2001), considerando também a potencialização das competências técnicas dos gerentes de projeto.

Apesar dos resultados não terem indicado efeito moderador da orientação à meta de aprendizagem, a orientação à meta de desempenho de evitar críticas mostrou efeitos negativos diretos no impacto no cliente, bem como moderou negativamente a relação com a formação do gerente de projetos. Gerentes de projetos com elevada orientação ao desempenho de evitar podem estar mais focados em executar as tarefas de modo seguro, focados nas ferramentas e boas práticas, o que pode trazer impactos negativos no relacionamento com o cliente. Este tipo de efeito já foi encontrado em outras funções não gerenciais (VandeWalle, Nerstad & Dysvik,

2019) e em estudos relacionados a conflitos (Liu et al., 2011). Estudos futuros poderiam avaliar melhor o que leva a este tipo de comportamento e seus efeitos.

Independentemente das contribuições deste trabalho e dos cuidados para avaliar potenciais vieses de reposta, a escala de sucesso em projetos tem potencial para viés. Como foi mencionado na descrição da metodologia, os resultados conjuntos de fator único são adequados, no entanto, isoladamente, esta escala extensivamente, proposta por Shenhar e Dvir (2007), precisa ser mais cuidadosamente avaliada. Estudos futuros podem avaliar comparativamente o processo de utilização para evitar, conforme sugerido por Podsakoff et al. (2003) ou mesmo por meio de algum estudo de meta-análise.

6.1 CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DE GESTÃO DE PROJETOS

Existe há algum tempo uma discussão em andamento sobre o efeito do gerente de projetos no sucesso de projetos. Existe uma crença crescente da limitação do foco do triângulo de ferro e seu impacto no sucesso dos projetos, bem como a certeza que o sucesso dos projetos é multidimensional. Adicionalmente, o índice de falhas de projetos gerenciados de forma tradicional e o potencial da gestão de projetos ágeis e híbridos têm reforçado a melhor compreensão do papel e do efeito dos gerentes de projetos.

Estes aspectos têm desafiado pesquisadores e executivos na seleção, avaliação e aprimoramento dos seus gerentes de projetos, para além da formação, experiência e certificação. Estudos têm sido feitos considerando-se inúmeras competências transversais que seriam desejáveis para os gerentes de projetos. No entanto, ter gerentes com todas estas competências parece ser, no mínimo limitante, pela quantidade e necessidade de profissionais no mercado.

Muito mais que exibir todas as competências transversais, visto que as técnicas são qualificadoras, o gerente de projetos precisa exibir comportamentos que sejam potencializadores de resultados e que possam contribuir para as diversas dimensões do sucesso de projetos e não somente para a eficiência dos projetos. Na Figura 7, apresento um *framework* a partir dos resultados desta dissertação e da leitura do referencial teórico, como orientação para executivos de empresas ou gerentes de projetos. A seguir, também sugiro alguns aspectos a serem considerados em relação aos gerentes de projetos.

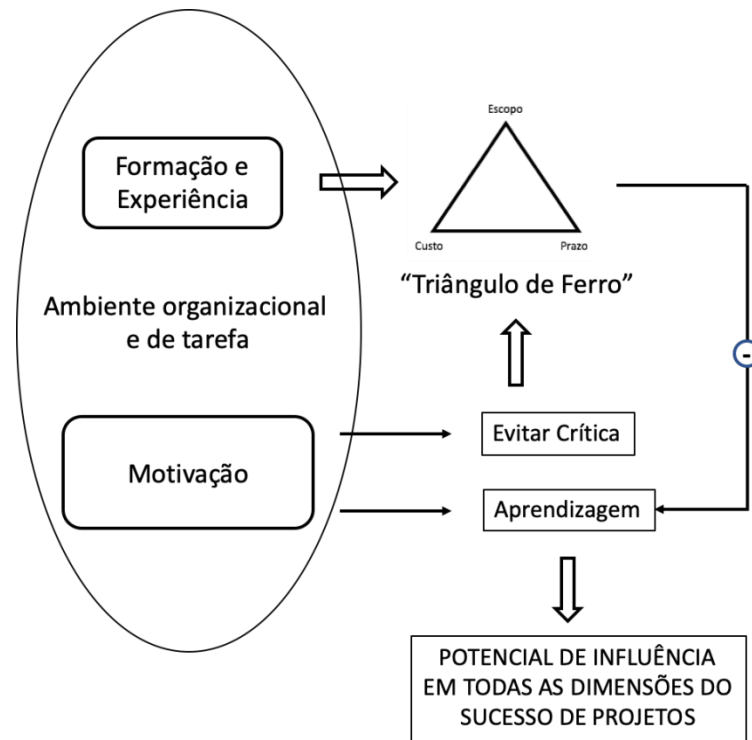


Figura 7. Influência dos Gerentes de Projeto no Sucesso de Projeto

Fonte: elaborada pelo autor

Apesar da expectativa em relação à formação e experiência dos gerentes de projeto no sucesso de projetos, esta influência seria esperada, pelo menos, nos aspectos de sucesso relacionados à eficiência do projeto, considerando o “triângulo de ferro”. Ainda assim, esta influência não é garantida. Além disso, existem outras dimensões relacionadas ao sucesso do projeto, que inclui o impacto na equipe, o impacto nos clientes, o impacto comercial e no desenvolvimento futuro da empresa. O potencial de impacto em todas as dimensões acontece pelos aspectos motivacionais dos gerentes de projetos.

As dimensões de sucesso de projeto

Um aspecto importante do papel e da influência do gerente de projetos no sucesso do projeto é o quanto este pode influenciar a dimensão dos projetos. Shenhar e Dvir (2007) sugerem as cinco dimensões de sucesso de projetos, que as empresas e seus executivos procuram. A primeira dimensão é a eficiência que está relacionada ao domínio e aplicação das ferramentas e boas práticas, garantindo o sucesso da gestão de projetos. Esta dimensão acontece durante o período em o projeto está sendo implementado, ou seja, com a participação direta do gerente de projetos.

O impacto na equipe de projetos também acontece durante a implementação dos projetos com a participação efetiva dos gerentes de projetos. O impacto no cliente pode

acontecer durante, e mais usualmente, a seguir da implementação do projeto. Neste caso, pode ou não haver um papel direto e importante do gerente de projetos, dependendo do contexto da empresa, ou do ambiente organizacional e da tarefa.

No entanto, quando se pensa em impacto comercial e no impacto futuro, será bem mais difícil, não havendo uma orientação específica e de contexto da empresa, para que o gerente de projetos tenha um papel importante e efetivo.

Aspectos motivacionais dos gerentes de projeto

A avaliação do desempenho individual de gerentes e equipes é um aspecto importante para executivos das mais diversas áreas. O desempenho individual pode ser considerado em dois aspectos. O primeiro está relacionado às habilidades cognitivas, que estão relacionadas ao melhor desempenho pelo conhecimento do trabalho. Tem a ver com a capacidade de processar, compreender e aprender informações (Hunter & Schmidt, 1996). Considerando um gerente de projetos, o desempenho está ligado à sua formação, certificação, treinamento e tempo na área usando ferramentas e boas práticas que são a sua competência técnica.

No entanto, a motivação é que é entendida como uma força observável que direciona, energiza e sustenta o comportamento (Diefendorff & Chandler, 2010). É esta motivação que pode levar o gerente de projetos ao melhor desempenho pela direção, intensidade e persistência de esforço em relação à uma tarefa, problema ou desafio.

O que se pode identificar é que, na prática, a orientação à meta dos gerentes de projeto pode indicar o potencial que este gerente terá para potencializar a sua formação e experiência. Dessa maneira, o gerente poderá desenvolver e também potencializar outras competências transversais que possam influenciar o sucesso dos projetos nas diversas dimensões.

A orientação à meta tem duas dimensões principais: orientação à meta de aprendizagem e de desempenho (Dweck, 1986). Gerentes com orientação à meta de aprendizagem bem desenvolvida são mais resilientes, desenvolvem melhor sua inteligência emocional e comportamentos interpessoais, tendem a ser menos ansiosos, e ter compromisso com a meta. Estes gerentes são mais esforçados e persistentes. Mais que isso, adéquam-se melhor a ambientes dinâmicos e mudanças, conseguindo trabalhar com tarefas e problemas complexos.

Pelo exposto, para que um gerente de projetos desempenhe, além do “fazer da maneira certa”, seria importante potencializar este comportamento, por exemplo, a partir de ambientes e práticas. Existe indicação que ambientes dinâmicos, com foco na solução e mais tolerantes às falhas, tendem a potencializar o resultado destes gerentes. Isto seria desejável no ambiente ágil, e pode ser até um dos motivos pelo qual as práticas ágeis parecem dar mais resultado.

Por outro lado, a orientação à meta de desempenho, seja a de provar que é melhor, e principalmente, evitar críticas, tende a não potencializar as capacidades técnicas e a incentivar comportamentos opostos aos que foram mencionados para gerentes com orientação à meta de aprendizagem desenvolvida.

Sugestões para potencialização dos gerentes de projetos

A orientação à meta pode ter um componente de predisposição do indivíduo e outro do estado em que está, devido ao contexto em que se encontra. Sendo assim, não se trata somente de selecionar pessoas com determinada predisposição ou estado, mas desenvolver um ambiente que possa permitir que influenciem positivamente os resultados.

As dimensões de eficiência e do impacto na equipe de projetos são as que se podem potencializar, de forma mais imediata, a influência positiva do gerente de projetos. Além de avaliar a orientação à meta do gerente de projetos, uma sugestão é desenvolver seu potencial de liderança e um ambiente propício. Este ambiente pode ser dinâmico, como os ambientes ágeis e de inovação, mas com o foco nas ações, desafios e problemas para os resultados, e menos para realização somente tarefas, reuniões, relatórios e cobranças sem argumento.

Para as demais dimensões, não basta que o gerente de projetos tenha a predisposição e o ambiente. Seja para a dimensão do cliente, em outro nível que a do impacto comercial, e ainda mais para a dimensão de futuro, será preciso alçada e envolvimento com aspectos táticos e estratégicos da organização. Embora a escolha possa variar de organização para organização, esta pode ser importante para organizações baseadas em projeto (Miterev et al., 2017).

6.2 CONCLUSÃO

Esta pesquisa avaliou, sob a ótica da teoria do alto escalão e princípios da discricionariedade gerencial, a influência do gerente de projetos no sucesso de projetos na escala de Shenhar e Dvir, (2007), considerando as competências de formação e experiência profissional. Adicionalmente, testou-se a influência da orientação a metas, considerando a escala de VandeWalle (1997) nessa relação.

No caso da formação, foram consideradas as características de nível de instrução, se o gestor possui certificação em gestão de projetos e horas de treinamento específico em gestão de projetos. Para a experiência, foram avaliadas as características de tempo total de atuação profissional, treinamento e tempo de atuação especificamente como gestor de projetos.

Os dados obtidos para o estudo foram coletados por meio de *survey* eletrônica, com gestores de projetos brasileiros. O método empregado para a análise foi a regressão linear múltipla, com o uso do *software* SPSS.

Os testes foram realizados para cada uma das dimensões de sucesso de projetos: eficiência do projeto, impacto na equipe, impacto no cliente, sucesso comercial e preparação para o futuro, para as quais apresentei dois modelos. No Modelo 1, em conjunto com as variáveis de controle, testei as variáveis independentes, considerando as características do gerente de projeto relacionadas à formação e experiência, e a avaliação da relação direta de cada um dos tipos de orientação a meta (de aprendizagem e de desempenho - provar e evitar). No Modelo 2, o modelo completo, além das variáveis do Modelo 1, estão incluídas as moderações pelos distintos tipos de orientação à meta, em relação à respectiva dimensão de sucesso em projetos.

Os resultados dos modelos completos não confirmaram nenhuma das hipóteses relacionadas à influência da formação e da experiência dos gerentes de projetos, mesmo na eficiência dos projetos. Parecem indicar que os gerentes de projetos se preocupam com evitar erros e focar de forma tradicional no triângulo de ferro, pois os números parecem demonstrar que, quanto mais os gerentes são focados na gestão tradicional de projetos, menos influência têm no sucesso dos projetos. Isso fica mais evidente pela relação da orientação à meta de desempenho de evitar críticas, que moderou negativamente a experiência do gerente de projetos em relação à eficiência do projeto.

Este efeito confirma as hipóteses:

- H7- A orientação à meta de desempenho para evitar modera negativamente as relações entre a formação do gerente de projeto e as dimensões do sucesso de projetos.
- H11- A orientação à meta de desempenho para evitar modera negativamente as relações entre a experiência do gerente de projeto e as dimensões do sucesso de projetos.

De maneira geral, os resultados indicam que as competências técnicas ou, *hard skills*, não influenciam diretamente nenhuma das dimensões de sucesso de projetos, apontando o predomínio do conhecimento baseado nas práticas que se preocupam mais em controlar o triângulo de ferro, incluindo o uso adequado de métodos e ferramentas, que nos resultados esperados (Papke-Shields et al., 2010).

Por outro lado, vimos o potencial da influência direta e positiva da orientação à meta de aprendizagem do gerente de projetos em todas as dimensões do sucesso de projetos. Dessa

forma, percebeu-se que gerentes com orientação à meta de aprendizagem são mais resilientes e procuram buscar soluções para os problemas enfrentados, relacionam-se e comunicam com mais facilidade, pois a orientação à meta pode desenvolver e potencializar as competências e habilidades do gerente de projetos.

Por fim, esta pesquisa permitiu a construção de um *framework*, a partir dos resultados obtidos e da leitura do referencial teórico relacionado à influência do gerente de projeto no sucesso de projetos. O *framework* pode utilizado como orientação para executivos de empresas ou gerentes de projetos, pois, muito mais que exibir competências transversais, visto que as técnicas são qualificadoras, o gerente de projetos precisa exibir comportamentos que sejam potencializadores de resultados. Dessa maneira, os gerentes de projetos podem contribuir para as diversas dimensões do sucesso de projetos e não somente para a eficiência destes. Por fim, a orientação à meta dos gerentes de projeto pode indicar o potencial que este gerente terá para desenvolver ou potencializar competências que possam influenciar o sucesso dos projetos nas diversas dimensões.

7. REFERÊNCIAS

- Afzal, A., Khan, M. M., & Mujtaba, B. G. (2018). The impact of project managers' competencies, emotional intelligence and transformational leadership on project success in the information technology sector. *Marketing and Management of Innovations*.
<https://doi.org/10.21272/mmi.2018.2-12>
- Agarwal, U. A., Dixit, V., Nikolova, N., Jain, K., & Sankaran, S. (2021). A psychological contract perspective of vertical and distributed leadership in project-based organizations. *International Journal of Project Management*.
<https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2020.12.004>
- Ahadzie, D. K., Proverbs, D. G., & Sarkodie-Poku, I. (2014). Competencies required of project managers at the design phase of mass house building projects. *International Journal of Project Management*, 32(6), 958–969.
<https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2013.10.015>
- Ahsan, K., Ho, M., & Khan, S. (2013). Recruiting project managers: A comparative analysis of competencies and recruitment signals from job advertisements. *Project Management Journal*. <https://doi.org/10.1002/pmj.21366>
- Alam, M., Gale, A., Brown, M., & Khan, A. I. (2010). The importance of human skills in project management professional development. *International Journal of Managing Projects in Business*. <https://doi.org/10.1108/17538371011056101>
- Alexander, L., & Van Knippenberg, D. (2014). Teams in pursuit of radical innovation: A goal orientation perspective. In *Academy of Management Review*.
<https://doi.org/10.5465/amr.2012.0044>
- Alvarenga, J. C., Branco, R. R., Guedes, A. L. A., Soares, C. A. P., & Silva, W. da S. (2019). The project manager core competencies to project success. *International Journal of Managing Projects in Business*. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-12-2018-0274>
- Ammeter, A. P., & Dukerich, J. M. (2002). Leadership, team building, and team member

- characteristics in high performance project teams. *EMJ - Engineering Management Journal*. <https://doi.org/10.1080/10429247.2002.11415178>
- Anderson, S. (1992). Project quality and project managers. *International Journal of Project Management*, 10(3), 138–144. [https://doi.org/10.1016/0263-7863\(92\)90002-Q](https://doi.org/10.1016/0263-7863(92)90002-Q)
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*.
- Atkinson, J. W., Cofer, C., & Appley, M. (1967). An Introduction to Motivation. *The American Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.2307/1421000>
- Bayiley, Y. T., & Teklu, G. K. (2016). Success factors and criteria in the management of international development projects: Evidence from projects funded by the European Union in Ethiopia. *International Journal of Managing Projects in Business*. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-06-2015-0046>
- Belassi, W., & Tukel, O. I. (1996). A new framework for determining critical success/failure factors in projects. *International Journal of Project Management*, 14(3), 141–151. [https://doi.org/10.1016/0263-7863\(95\)00064-X](https://doi.org/10.1016/0263-7863(95)00064-X)
- Blixt, C., & Kirytopoulos, K. (2017). Challenges and competencies for project management in the Australian public service. *International Journal of Public Sector Management*. <https://doi.org/10.1108/IJPSM-08-2016-0132>
- Blomquist, T., Farashah, A. D., & Thomas, J. (2016). Project management self-efficacy as a predictor of project performance: Constructing and validating a domain-specific scale. *International Journal of Project Management*, 34(8), 1417–1432. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2016.07.010>
- Blomquist, Tomas, Farashah, A. D., & Thomas, J. (2018). Feeling good, being good and looking good: Motivations for, and benefits from, project management certification. *International Journal of Project Management*. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.11.006>

- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. In *Journal of Management*.
<https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Boonstra, A. (2013). How do top managers support strategic information system projects and why do they sometimes withhold this support? *International Journal of Project Management*. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2012.09.013>
- Bredillet, C, Tywoniak, S., & Dwivedula, R. (2015). What is a good project manager? An Aristotelian perspective. *International Journal of Project Management*, 33(2), 254–266.
<https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2014.04.001>
- Bredillet, Christophe, Tywoniak, S., & Dwivedula, R. (2015). What is a good project manager? An Aristotelian perspective. *International Journal of Project Management*, 33(2), 254–266. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2014.04.001>
- Bredin, K., & Söderlund, J. (2013). Project managers and career models: An exploratory comparative study. *International Journal of Project Management*.
<https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2012.11.010>
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. <https://doi.org/10.1006/obhd.1996.0063>
- Buyl, T., Boone, C., Hendriks, W., & Matthyssens, P. (2011). Top Management Team Functional Diversity and Firm Performance: The Moderating Role of CEO Characteristics. *Journal of Management Studies*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00932.x>
- Chen, H L, & Lin, Y. L. (2018). Goal orientations, leader-leader exchange, trust, and the outcomes of project performance. *International Journal of Project Management*, 36(5), 716–729. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2018.03.009>

- Chen, Hsiang Lan, Hsu, W. T., & Huang, Y. S. (2010). Top management team characteristics, R&D investment and capital structure in the IT industry. *Small Business Economics*.
<https://doi.org/10.1007/s11187-008-9166-2>
- Chen, S. H., & Lee, H. T. (2007). Performance evaluation model for project managers using managerial practices. *International Journal of Project Management*, 25(6), 543–551.
<https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2007.03.004>
- Chen, W. W. (2016). The relations between filial piety, goal orientations and academic achievement in Hong Kong. *Educational Psychology*.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1008404>
- Chi, N. W., & Huang, J. C. (2014). Mechanisms Linking Transformational Leadership and Team Performance: The Mediating Roles of Team Goal Orientation and Group Affective Tone. *Group and Organization Management*.
<https://doi.org/10.1177/1059601114522321>
- Chiaburu, D. S., Van Dam, K., & Hutchins, H. M. (2010). Social support in the workplace and training transfer: A longitudinal analysis. *International Journal of Selection and Assessment*. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2010.00500.x>
- Chipulu, M., Neoh, J. G., Ojiako, U., & Williams, T. (2013). A multidimensional analysis of project manager competences. *IEEE Transactions on Engineering Management*.
<https://doi.org/10.1109/TEM.2012.2215330>
- Coad, A. F., & Berry, A. J. (1998). Transformational leadership and learning orientation. *Leadership & Organization Development Journal*.
<https://doi.org/10.1108/01437739810210211>
- Cohen, Y., Ornoy, H., & Keren, B. (2013). MBTI personality types of project managers and their success: A field survey. *Project Management Journal*, 44(3), 78–87.
<https://doi.org/10.1002/pmj.21338>

- Crawford, L. (2005). Senior management perceptions of project management competence. *International Journal of Project Management*, 23(1), 7–16.
<https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2004.06.005>
- Crawford, L., Hobbs, B., & Turner, J. R. (2006). Aligning Capability with Strategy: Categorizing Projects to do the Right Projects and to do Them Right. *Project Management Journal*. <https://doi.org/10.1177/875697280603700205>
- Creasy, T., & Carnes, A. (2017). The effects of workplace bullying on team learning, innovation and project success as mediated through virtual and traditional team dynamics. *International Journal of Project Management*, 35(6), 964–977.
<https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.04.005>
- Creswell, J. W. (2009). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches (3rd Edition). In *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. <https://doi.org/10.2307/1523157>
- Crossland, C., & Hambrick, D. C. (2007). How national systems differ in their constraints on corporate executives: A study of CEO effects in three countries. *Strategic Management Journal*. <https://doi.org/10.1002/smj.610>
- Dandage, R., Mantha, S. S., & Rane, S. B. (2018). Ranking the risk categories in international projects using the TOPSIS method. *International Journal of Managing Projects in Business*. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-06-2017-0070>
- Daniels, V. S. (2011). Assessing The Value Of Certification Preparation Programs In Higher Education. *American Journal of Business Education (AJBE)*.
<https://doi.org/10.19030/ajbe.v4i6.4357>
- Davis, K. (2018). Reconciling the Views of Project Success. *Project Management Journal*.
<https://doi.org/10.1177/8756972818786663>
- DeRue, D. S., & Wellman, N. (2009). Developing Leaders via Experience: The Role of

- Developmental Challenge, Learning Orientation, and Feedback Availability. *Journal of Applied Psychology*. <https://doi.org/10.1037/a0015317>
- Diefendorff, J. M., & Chandler, M. M. (2010). Chapter 3: Motivating Employees. In *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.5.451>
- Dierdorff, E. C., Surface, E. A., & Brown, K. G. (2010). Frame-of-Reference Training Effectiveness: Effects of Goal Orientation and Self-Efficacy on Affective, Cognitive, Skill-Based, and Transfer Outcomes. *Journal of Applied Psychology*. <https://doi.org/10.1037/a0020856>
- Dingle, J. (1990). Continuing education? *International Journal of Project Management*. [https://doi.org/10.1016/0263-7863\(90\)90007-X](https://doi.org/10.1016/0263-7863(90)90007-X)
- do Vale, J. W. S. P., Nunes, B., & de Carvalho, M. M. (2018). Project Managers' Competences: What Do Job Advertisements and the Academic Literature Say? *Project Management Journal*. <https://doi.org/10.1177/8756972818770884>
- Dragoni, L. (2005). Understanding the emergence of state goal orientation in organizational work groups: The role of leadership and multilevel climate perceptions. In *Journal of Applied Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1084>
- Dragoni, L., Tesluk, P., Russell, J., & Oh, I. S. (2009). Understanding managerial development: Integrating developmental assignments, learning orientation, and access to developmental opportunities in predicting managerial competencies. *Academy of Management Journal*. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2009.43669936>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>

- El-Sabaa, S. (2001). The skills and career path of an effective project manager. *International Journal of Project Management*, 19(1), 1–7. [https://doi.org/10.1016/S0263-7863\(99\)00034-4](https://doi.org/10.1016/S0263-7863(99)00034-4)
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Emil Berg, M., & Terje Karlsen, J. (2014). How project managers can encourage and develop positive emotions in project teams. *International Journal of Managing Projects in Business*, 7(3), 449–472. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-01-2013-0003>
- Engelbrecht, J., Johnston, K. A., & Hooper, V. (2017). The influence of business managers' IT competence on IT project success. *International Journal of Project Management*. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.04.016>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Eskerod, P., Huemann, M., & Savage, G. (2015). Project stakeholder management-past and present. *Project Management Journal*. <https://doi.org/10.1002/pmj.21555>
- Esmailikia, M., & Groth, M. (2019). A motivational approach to emotional labor: Examining the link between goal orientation and emotional labor strategies. *Journal of Management and Organization*. <https://doi.org/10.1017/jmo.2019.63>
- Farashah, A. D., Thomas, J., & Blomquist, T. (2019). Exploring the value of project management certification in selection and recruiting. *International Journal of Project Management*, 37(1), 14–26. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2018.09.005>
- Field, A. (2013). Discovering statistics using IBM SPSS statistics. In *Statistics*.
- Fisher, E. (2011). What practitioners consider to be the skills and behaviours of an effective people project manager. *International Journal of Project Management*.

- <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2010.09.002>
- Gabberty, J. W. (2013). Educating The Next Generation Of Computer Security Professionals: The Rise And Relevancy Of Professional Certifications. *Review of Business Information Systems (RBIS)*. <https://doi.org/10.19030/rbis.v17i3.7998>
- Gerhardt, T. E.; Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS.
- Gillard, S. (2009). Soft Skills and Technical Expertise of Effective Project Managers. *Proceedings of the 2009 InSITE Conference*. <https://doi.org/10.28945/3378>
- Gong, Y., Kim, T. Y., Lee, D. R., & Zhu, J. (2013). A multilevel model of team goal orientation, information exchange, and creativity. *Academy of Management Journal*. <https://doi.org/10.5465/amj.2011.0177>
- Grimm, C. M., & Smith, K. G. (1991). Research notes and communications management and organizational change: A note on the railroad industry. *Strategic Management Journal*. <https://doi.org/10.1002/smj.4250120708>
- Hadad, Y., Keren, B., & Laslo, Z. (2013). A decision-making support system module for project manager selection according to past performance. *International Journal of Project Management*, 31(4), 532–541. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2012.10.004>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). Analise multivariada de dados. In *Bookman*.
- Hambrick, D. C., & Mason, P. A. (1984). Upper Echelons: The Organization as a Reflection of Its Top Managers. *Academy of Management Review*. <https://doi.org/10.5465/amr.1984.4277628>
- Hambrick, Donald C, & Finkelstein, S. (1987). Managerial Discretion: a Bridge Between Polar Views of Organizational Outcomes. *Research in Organizational Behavior*.
- Hartman, F., & Skulmoski, G. (1999). Quest for team competence. *Project Management*.
- Hassan, M. M. M. M., Bashir, S., & Abbas, S. M. S. M. (2017). The Impact of Project

- Managers' Personality on Project Success in NGOs: The Mediating Role of Transformational Leadership. *Project Management Journal*, 48(2), 74–87.
<https://doi.org/10.1177/875697281704800206>
- Heisler, S. I. (1990). Project quality and the project manager. *International Journal of Project Management*, 8(3), 133–137. [https://doi.org/10.1016/0263-7863\(90\)90013-2](https://doi.org/10.1016/0263-7863(90)90013-2)
- Henderson, L. S. (2004). Encoding and decoding communication competencies in project management - an exploratory study. *International Journal of Project Management*, 22(6), 469–476. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2004.01.004>
- Huang, J. (2010). Unbundling task conflict and relationship conflict. *International Journal of Conflict Management*. <https://doi.org/10.1108/10444061011063207>
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (1996). Intelligence and job performance: Economic and Social Implications. *Psychology, Public Policy, and Law*. <https://doi.org/10.1037/1076-8971.2.3-4.447>
- Janssen, O., & Van Yperen, N. W. (2004). Employees' goal orientations, the quality of leader-member exchange, and the outcomes of job performance and job satisfaction. *Academy of Management Journal*. <https://doi.org/10.2307/20159587>
- Jitpaiboon, T., Smith, S. M., & Gu, Q. (2019). Critical Success Factors Affecting Project Performance: An Analysis of Tools, Practices, and Managerial Support. *Project Management Journal*. <https://doi.org/10.1177/8756972819833545>
- Jugdev, K., Mathur, G., & Cook, C. (2018). Linking workplace burnout theories to the project management discipline. *International Journal of Managing Projects in Business*.
<https://doi.org/10.1108/IJMPB-02-2017-0020>
- Jugdev, K., & Müller, R. (2005). A Retrospective look at our Evolving Understanding of Project Success. *Project Management Journal*.
<https://doi.org/10.1177/875697280503600403>

- Kanwal, N., Zafar, M. S., & Bashir, S. (2017). The combined effects of managerial control, resource commitment, and top management support on the successful delivery of information systems projects. *International Journal of Project Management*, 35(8), 1459–1465. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.08.007>
- Kelley, K., Clark, B., Brown, V., & Sitzia, J. (2003). Good practice in the conduct and reporting of survey research. In *International Journal for Quality in Health Care*. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzg031>
- Ko, D.-G., & Kirsch, L. J. (2017). The hybrid IT project manager: One foot each in the IT and business domains. *International Journal of Project Management*, 35(3), 307–319. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.01.013>
- Kostalova, J., Bednarikova, M., & Patak, M. (2018). The required competencies of project managers in metallurgical companies in the Czech Republic. *Metalurgija*.
- Lai, C. Y., Hsu, J. S. C., & Li, Y. (2018). Leadership, regulatory focus and information systems development project team performance. *International Journal of Project Management*, 36(3), 566–582. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.11.001>
- Laufer, A., Denker, G. R., & Shenhar, A. J. A. J. (1996). Simultaneous management: The key to excellence in capital projects. *International Journal of Project Management*, 14(4), 189–199. [https://doi.org/10.1016/0263-7863\(95\)00091-7](https://doi.org/10.1016/0263-7863(95)00091-7)
- Liu, J. Y. C., Chen, H. G., Chen, C. C., & Sheu, T. S. (2011). Relationships among interpersonal conflict, requirements uncertainty, and software project performance. *International Journal of Project Management*. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2010.04.007>
- Mach, M., & Baruch, Y. (2015). Team performance in cross cultural project teams. *Cross Cultural Management: An International Journal*. <https://doi.org/10.1108/ccm-10-2014-0114>

- Maqbool, R., Sudong, Y., Manzoor, N., & Rashid, Y. (2017). The Impact of Emotional Intelligence, Project Managers' Competencies, and Transformational Leadership on Project Success: An Empirical Perspective. *Project Management Journal*, 48(3), 58–75. <https://doi.org/10.1177/875697281704800304>
- Martens, C. D. P., Machado, F. J., Martens, M. L., Silva, F. Q. P. de O. e., & Freitas, H. M. R. de. (2018). Linking entrepreneurial orientation to project success. *International Journal of Project Management*. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.10.005>
- Mazur, A., Pisarski, A., Chang, A., & Ashkanasy, N. M. (2014). Rating defence major project success: The role of personal attributes and stakeholder relationships. *International Journal of Project Management*, 32(6), 944–957. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2013.10.018>
- McHenry, R. L. (2008). *Understanding the project manager competencies in a diversified project management community using a project management competency value grid*. Capella University.
- Meng, X., & Boyd, P. (2017). The role of the project manager in relationship management. *International Journal of Project Management*. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.03.001>
- Meredith, J. R., Shafer, S. M., & Mantel Jr, S. J. (2017). *Project Management: A Strategic Managerial Approach*. John Wiley & Sons.
- Meredith, J. R., & Zwikael, O. (2020). Achieving strategic benefits from project investments: Appoint a project owner. *Business Horizons*, 63(1), 61–71.
- Millhollan, C., & Kaarst-Brown, M. (2016). Lessons for IT Project Manager Efficacy: A Review of the Literature Associated with Project Success. *Project Management Journal*, 47(5), 89–106. <https://doi.org/10.1177/875697281604700507>
- Miterev, M., Mancini, M., & Turner, R. (2017). Towards a design for the project-based

- organization. *International Journal of Project Management*.
<https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2016.12.007>
- Müller, R. (2013). *15 Top paying certifications for 2013*. Retrieved from
<http://www.globalknowledge.com/training/generic.asp?pageid=3430&country=United+States>.
- Müller, R., & Jugdev, K. (2012). Critical success factors in projects: Pinto, Slevin, and Prescott – the elucidation of project success. In *International Journal of Managing Projects in Business*. <https://doi.org/10.1108/17538371211269040>
- Müller, R., & Turner, J. R. (2007). Matching the project manager's leadership style to project type. *International Journal of Project Management*, 25(1), 21–32.
<https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2006.04.003>
- Müller, R., & Turner, R. (2010). Leadership competency profiles of successful project managers. *International Journal of Project Management*.
<https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2009.09.003>
- Musawir, A. ul, Serra, C. E. M., Zwikael, O., & Ali, I. (2017). Project governance, benefit management, and project success: Towards a framework for supporting organizational strategy implementation. *International Journal of Project Management*.
<https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.07.007>
- Naoum, S. G. S. G., Herrero, C., Egbu, C., & Fong, D. (2018). Integrated model for the stressors, stress, stress-coping behaviour of construction project managers in the UK. *International Journal of Managing Projects in Business*, 11(3), 761–782.
<https://doi.org/10.1108/IJMPB-07-2017-0071>
- Pacagnella Jr, A. C., da Silva, S. L., Pacífico, O., de Arruda Ignacio, P. S., & da Silva, A. L. (2019). Critical Success Factors for Project Manufacturing Environments. *Project Management Journal*, 50(2), 243–258. <https://doi.org/10.1177/8756972819827670>

- Pant, I., & Baroudi, B. (2008). Project management education: The human skills imperative. *International Journal of Project Management*.
<https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2007.05.010>
- Papke-Shields, K. E., Beise, C., & Quan, J. (2010). Do project managers practice what they preach, and does it matter to project success? *International Journal of Project Management*, 28(7), 650–662. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2009.11.002>
- Pheng, L. S., & Chuan, Q. T. (2006). Environmental factors and work performance of project managers in the construction industry. *International Journal of Project Management*, 24(1), 24–37. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2005.06.001>
- Pieterse, A. N., Van Knippenberg, D., & Van Dierendonck, D. (2013). Cultural diversity and team performance: The role of team member goal orientation. *Academy of Management Journal*. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.0992>
- Pinto, J. K. (2000). Understanding the role of politics in successful project management. *International Journal of Project Management*, 18(2), 85–91.
[https://doi.org/10.1016/S0263-7863\(98\)00073-8](https://doi.org/10.1016/S0263-7863(98)00073-8)
- Pinto, J. K., & Slevin, D. P. (1987). CRITICAL FACTORS IN SUCCESSFUL PROJECT IMPLEMENTATION. *IEEE Transactions on Engineering Management*.
<https://doi.org/10.1109/TEM.1987.6498856>
- Pinto, J. K., & Slevin, D. P. (1989). Critical success factors in R&D projects. *Research Technology Management*. <https://doi.org/10.1080/08956308.1989.11670572>
- PMBOK®. (2017). *Um Guia do Conhecimento em Gestão de Projetos*.
- PMI. (2017). *Um Guia do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos (Guia PMBOK)*. In *Project Management Institute, Inc.* <https://doi.org/19073-3299>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended

- Remedies. In *Journal of Applied Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Quigley, T. J., & Hambrick, D. C. (2015). Has the “cEO effect” increased in recent decades? A new explanation for the great rise in America’s attention to corporate leaders. *Strategic Management Journal*. <https://doi.org/10.1002/smj.2258>
- Rahikkala, J., Leppänen, V., Ruohonen, J., & Holvitie, J. (2015). Top management support in software cost estimation: A study of attitudes and practice in Finland. *International Journal of Managing Projects in Business*. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-11-2014-0076>
- Rezvani, A., Chang, A., Wiewiora, A., Ashkanasy, N. M. N. M., Jordan, P. J. P. J., & Zolin, R. (2016). Manager emotional intelligence and project success: The mediating role of job satisfaction and trust. *International Journal of Project Management*, 34(7), 1112–1122. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2016.05.012>
- Rusk, N., Tamir, M., & Rothbaum, F. (2011). Performance and learning goals for emotion regulation. *Motivation and Emotion*. <https://doi.org/10.1007/s11031-011-9229-6>
- Sausser, B. J., Reilly, R. R., & Shenhar, A. J. (2009). Why projects fail? How contingency theory can provide new insights - A comparative analysis of NASA’s Mars Climate Orbiter loss. *International Journal of Project Management*. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2009.01.004>
- Savelsbergh, C. M. J. H., Havermans, L. A., & Storm, P. (2016). Development paths of project managers: What and how do project managers learn from their experiences? *International Journal of Project Management*. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2016.02.005>
- Schmidt, A. M., & Ford, J. K. (2003). Learning within a learner control training environment: The interactive effects of goal orientation and metacognitive instruction on learning outcomes. *Personnel Psychology*. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2003.tb00156.x>

- Seijts, G. H., Latham, G. P., Tasa, K., & Latham, B. W. (2004). Goal setting and goal orientation: An integration of two different yet related literatures. *Academy of Management Journal*. <https://doi.org/10.2307/20159574>
- Serra, F. R., Três, G., & Ferreira, M. P. (2016). The ‘CEO’ Effect on the Performance of Brazilian Companies: An Empirical Study Using Measurable Characteristics. *European Management Review*. <https://doi.org/10.1111/emre.12079>
- Serrador, P., & Turner, R. (2015). The relationship between project success and project efficiency. *Project Management Journal*. <https://doi.org/10.1002/pmj.21468>
- Shenhar, A. J., & Dvir, D. (2007). The Diamond Approach to Successful Growth and Innovation. *Reinventing Project Management*.
- Shenhar, A. J., Dvir, D., Levy, O., & Maltz, A. C. (2001). Project success: A multidimensional strategic concept. *Long Range Planning*. [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(01\)00097-8](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(01)00097-8)
- Sierra, J. C. V. (2020). *Investigação Comparativa da Descrição Gerencial entre Unidades Semiautônomas com Desempenho Alto e Baixo*.
- Sierra, J. C. V., Serra, F. A. R., de Camargo Guerrazzi, L. A., & Teixeira, J. E. (2019). Revisão Sistemática sobre a Influência dos Executivos no Desempenho das Empresas na Perspectiva da Teoria do Alto Escalão. *Future Studies Research Journal: Trends and Strategies*, 11(2), 216–240.
- Sierra, J. C. V., Vils, L., & Scatifo, I. C. (2020). *INFLUÊNCIA DOS GERENTES DAS UNIDADES SEMIAUTÔNOMAS NO DESEMPENHO*.
- Skulmoski, G. J. J., & Hartman, F. T. T. (2010). Information systems project manager soft competencies: A project-phase investigation. *Project Management Journal*, 41(1), 61–80. <https://doi.org/10.1002/pmj.20146>
- Smith, D. C., Bruyns, M., & Evans, S. (2011). A project manager’s optimism and stress

- management and IT project success. *International Journal of Managing Projects in Business*, 4(1), 10–27. <https://doi.org/10.1108/17538371111096863>
- Spencer, L. M., & Spencer, P. S. M. (n.d.). *Spencer., 1993. Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York, John Wiley & Sons, Inc.
- Starkweather, J. A., & Stevenson, D. H. (2011). PMP® certification as a core competency: Necessary but not sufficient. *Project Management Journal*, 42(1), 31–41. <https://doi.org/10.1002/pmj.20174>
- Steele-Johnson, D., Beaugard, R. S., Hoover, P. B., & Schmidt, A. M. (2000). Goal orientation and task demand effects on motivation, affect, and performance. *Journal of Applied Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.724>
- Stevenson, D. H., & Starkweather, J. A. (2011). The impact of project duration on it project success factors. In *Project Management*.
- Tampoe, M., & Thurloway, L. (1993). Project management: the use and abuse of techniques and teams (reflections from a motivation and environment study). *International Journal of Project Management*, 11(4), 245–250. [https://doi.org/10.1016/0263-7863\(93\)90042-L](https://doi.org/10.1016/0263-7863(93)90042-L)
- The Standish Group International. (2015). CHAOS Report 2015. *The Standish Group International, Inc*.
- Thite, M. (2000). Leadership styles in information technology projects. *International Journal of Project Management*, 18(4), 235–241. [https://doi.org/10.1016/S0263-7863\(99\)00021-6](https://doi.org/10.1016/S0263-7863(99)00021-6)
- Thomas, G., & Fernández, W. (2008). Success in IT projects: A matter of definition? *International Journal of Project Management*. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2008.06.003>
- Todorović, M.L., Petrović, D. T., Mihić, M. M., Obradović, V. L., & Bushuyev, S. D. (2015). Project success analysis framework: A knowledge-based approach in project

management. *International Journal of Project Management*, 33(4), 772–783.

<https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2014.10.009>

Todorović, Marija Lj, Petrović, D. T., Mihić, M. M., Obradović, V. L., & Bushuyev, S. D.

(2015). Project success analysis framework: A knowledge-based approach in project management. *International Journal of Project Management*.

<https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2014.10.009>

Turner, J. R., & Müller, R. (2005). The Project Manager's Leadership Style as a Success Factor on Projects: A Literature Review. *Project Management Journal*.

<https://doi.org/10.1177/875697280503600206>

Van Iddekinge, C. H., Aguinis, H., Mackey, J. D., & DeOrtentiis, P. S. (2018). A Meta-Analysis of the Interactive, Additive, and Relative Effects of Cognitive Ability and Motivation on Performance. *Journal of Management*.

<https://doi.org/10.1177/0149206317702220>

VandeWalle, D. (1997a). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995–1015.

<https://doi.org/10.1177/0013164497057006009>

VandeWalle, D. (1997b). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*.

<https://doi.org/10.1177/0013164497057006009>

VandeWalle, D., Cron, W. L., & Slocum, J. W. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.4.629>

Vandewalle, D., Nerstad, C. G. L., & Dysvik, A. (2019). Goal Orientation: A Review of the Miles Traveled and the Miles to Go. In *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-041015-062547>

- Wangrow, D. B., Schepker, D. J., & Barker, V. L. (2015). Managerial Discretion: An Empirical Review and Focus on Future Research Directions. *Journal of Management*, 41(1), 99–135. <https://doi.org/10.1177/0149206314554214>
- Wanivenhaus, H., Kovač, J., Žnidaršič, A., & Vrečko, I. (2018). Vienna construction projects: Redirection of project management critical success factors—more focus on stakeholders and soft skills development. *Lex Localis*. [https://doi.org/10.4335/16.2.337-359\(2018\)](https://doi.org/10.4335/16.2.337-359(2018))
- Weiser, A. K., Jarzabkowski, P., & Laamanen, T. (2020). Completing the adaptive turn: An integrative view of strategy implementation. *Academy of Management Annals*. <https://doi.org/10.5465/annals.2018.0137>
- Williams, T. (2005). Assessing and moving on from the dominant project management discourse in the light of project overruns. In *IEEE Transactions on Engineering Management*. <https://doi.org/10.1109/TEM.2005.856572>
- Xu, Y., & Yeh, C.-H. C. H. (2014). A performance-based approach to project assignment and performance evaluation. *International Journal of Project Management*, 32(2), 218–228. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2013.04.006>
- Yang, L. R., Huang, C. F., & Wu, K. S. (2011). The association among project manager's leadership style, teamwork and project success. *International Journal of Project Management*, 29(3), 258–267. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2010.03.006>
- Yeo, G., Loft, S., Xiao, T., & Kiewitz, C. (2009). Goal Orientations and Performance: Differential Relationships Across Levels of Analysis and as a Function of Task Demands. *Journal of Applied Psychology*. <https://doi.org/10.1037/a0015044>
- Yim, R., Castaneda, J., Doolen, T., Tumer, I., & Malak, R. (2015). A study of the impact of project classification on project risk indicators. *International Journal of Project Management*. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2014.10.005>
- Young, R., & Poon, S. (2013). Top management support-almost always necessary and

sometimes sufficient for success: Findings from a fuzzy set analysis. *International Journal of Project Management*, 31(7), 943–957.

<https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2012.11.013>

Zahra, S. A., Neubaum, D. O., & Hayton, J. (2020). What do we know about knowledge integration: Fusing micro-and macro-organizational perspectives. *Academy of Management Annals*. <https://doi.org/10.5465/annals.2017.0093>

Zhang, L., & Fan, W. (2013). Improving performance of construction projects. *Engineering, Construction and Architectural Management*.

<https://doi.org/10.1108/09699981311303044>

Zwikael, O., Pathak, R. D., Singh, G., & Ahmed, S. (2014). The moderating effect of risk on the relationship between planning and success. *International Journal of Project Management*. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2013.07.002>

APENDICE A - E-MAIL PARA UTILIZAÇÃO DA TEORIA DO ALTO ESCALÃO

De: "Hambrick, Donald C" <dch14@psu.edu>
Assunto: RE: Manageria Discretion
Data: 27 de novembro de 2018 13:40:05 BRST
Para: Fernando Serra <fernandorserra@gmail.com>

Hi Fernando,

Yes, I believe that the basic logic of upper echelons theory and of the moderating effect of managerial discretion could be applied at almost any organizational level. In fact, the examples you provided are nice reminders of the general relevance of these theoretical insights.

Good luck with your work.

Don

Donald C. Hambrick
 Evan Pugh University Professor and
 Smeal Chaired Professor of Management
 Smeal College of Business
 The Pennsylvania State University
 414 Business Building
 University Park, PA 16802
 Phone: (814) 863-0917
 Fax: (814) 863-7261
 E-mail: dch14@psu.edu

From: Fernando Serra <fernandorserra@gmail.com>
Sent: Tuesday, November 27, 2018 9:59 AM
To: Hambrick, Donald C <dch14@psu.edu>
Subject: Manageria Discretion

Dear Professor Hambrick,

I trust that you remember me. My name is Fernando Serra. We have already exchanged e-mails related to my research on organizational decline. More recently, we spoke briefly following your presentation at the Iberoamerican Academy of Management Meeting in New Orleans.

I am writing to you to clear up a doubt and I hope you can help me. Upper Echelon Theory considers the impasses on background characteristics to predict both givens and behaviors of CEOs, TMT, and Boards. Even having considered upper echelons, background characteristics should be used for any managerial level.

The Managerial Discretion concept refers to the latitude of action available to top executives. Managerial discretion depends on the environment and executive empowerment to act. My question has to do with to what organizational level and level of discretion the approach could be used with the same arguments?

For instance, a subsidiary is a commonly studied level. However, there are other situations in which there could be some autonomy and influence on the result on the part of the manager. An example of this could be that of the franchisee. Despite the eventual restriction imposed by the franchiser, studies have shown the influence of the franchisee on the result of his unit through actions and not necessarily through the management of the operation.

Another situation could be that of project management, especially complex projects, in which the project manager would have to consider efficiency, impact for the customer and strategic impact for success. The situation of managers of bank branches could also be considered. In Brazil, the commercial banks have given limited authority to branch managers. The influence of the branch manager on performance, as well as operations, has also been recognized.

Therefore, I would like to ask whether Upper Echelon Theory and Managerial Discretion could be extended to these situations?

I would like to thank you in advance for any help you can give me.

With kindest regards,

Fernando R. Serra, DSc

Universidade Nove de Julho - UNINOVE

Graduate Program of Business Administration

Professor of Strategic Management

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Visiting Professor

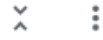
globADVANTAGE - Center of Research in International Business and Strategy

Associate Researcher

fernadorserra@gmail.com

APENDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA

Pesquisa de campo - Dissertação de mestrado



Prezado respondente,

Esse questionário faz de uma pesquisa de dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão de Projetos da Universidade Nove de Julho(SP, Brasil).

As informações aqui coletadas serão mantidas em sigilo e serão utilizadas exclusivamente para permitir os pesquisadores deste trabalho, compreender melhores práticas de gerenciamento de projeto no nosso país.

Agradecemos antecipadamente sua ajuda ao contribuir no desenvolvimento das melhores práticas da gestão de projetos. Ao final do estudo, os resultados serão enviados para todos os respondentes desta pesquisa.

Como forma de agradecer ao tempo de cada respondente, serão doados 2 reais em alimentos para pessoas carentes para cada questionário finalizado.

Marcio Saraiva - Mestrando do programa de Mestrado Profissional PPGP - UNINOVE
Fernando Suzuki - Mestrando do programa de Mestrado Profissional PPGP - UNINOVE
Dr. Fernando Serra - Professor e Pesquisador do PPGP - UNINOVE

Informe seu e-mail *

Texto de resposta curta

Você é gerente de projetos? *

Sim

Não

Você já atuou como membro de um time de projeto? *

Sim

Não

Qual seu gênero? *

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outros

Características do Gerente de Projetos



As questões a seguir servem para análise das características gerais dos respondentes

Qual a sua idade em anos? *

Texto de resposta curta

Quantos anos possui de experiência na sua carreira profissional? *

Texto de resposta curta

Quantos anos atua especificamente como gestor de projetos? *

Texto de resposta curta

Quanto tempo em horas possui de treinamento específico em gerenciamento de projetos? *

Texto de resposta curta

Possui alguma certificação em gestão de projetos? (Sim / Não) *

Sim

Não

Indique seu nível de instrução *

Sem ensino superior

Ensino superior

MBA

Mestrado

Doutorado

Tenho conhecimentos em:

Estimativas de projetos

Técnicas e ferramentas de gerenciamento de projetos

Escrita de propostas

Questões múltipla escolha - 1



A partir deste momento, tenha em mente um projeto.

59 - No geral, o projeto foi um sucesso *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

1 - Em geral, a alta administração da minha empresa favorece uma forte ênfase em pesquisa e desenvolvimento, liderança tecnológica e inovações *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

16 - Eu frequentemente leio materiais relacionados ao meu trabalho para aprimorar minhas habilidades. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

20 - Para mim, o desenvolvimento de minha habilidade de trabalho é importante o suficiente para eu correr riscos *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

4 -Ao lidar com competidores, minha empresa normalmente inicia ações às quais os competidores tendem a responder *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

6 -Em geral, a alta administração de minha empresa tem forte tendência a antecipar-se à concorrência na introdução de novas ideias ou produtos. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

7 -Em geral, a alta administração da minha empresa tem uma forte propensão para projetos de alto risco (com chances de altos retornos) *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

36 - O produto melhorou o desempenho do cliente *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

10 - Minha empresa é muito agressiva e intensamente competitiva *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

33 - O projeto foi completado dentro ou abaixo do orçamento *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

13 - Em geral, a alta administração da minha empresa acredita que os melhores resultados acontecem quando indivíduos e/ou times decidem por si próprios que oportunidades de negócios perseguir *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

15 - Na minha empresa, as iniciativas e proposições dos empregados possuem um papel importante na identificação e seleção das oportunidades de empreendimento que a empresa busca *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

Questões múltipla escolha - 2



Descrição (opcional)

17 - Eu estou disposto a escolher uma tarefa desafiadora de trabalho com a qual eu possa aprender bastante *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

2 -A minha empresa comercializou muitas novas linhas de produtos ou serviços nos últimos 5 anos *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

50 - O projeto aumentou a participação da organização no mercado *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

8 -Em geral, a alta administração da minha empresa acredita que devido à natureza do ambiente, ações amplas e arrojadas são necessárias para atingir os objetivos da empresa

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

19 - Eu aprecio desafios e tarefas difíceis no trabalho com os quais eu possa aprender novas habilidades *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

5 -Ao lidar com competidores é muito frequente que a minha empresa seja a primeira a introduzir novos produtos/serviços, técnicas administrativas, tecnologias operacionais, etc. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

3 -As mudanças nas linhas de produtos ou serviços têm geralmente sido bastante dramáticas nos últimos 5 anos *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

21 - Eu prefiro trabalhar em situações que requeiram alto nível de habilidade e talento *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

34 - O projeto teve apenas pequenas mudanças *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

22 - Eu prefiro provar minha habilidade em uma tarefa que eu consiga fazer bem do que tentar uma nova tarefa *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

40 - O cliente pretende voltar para trabalhos futuros *

- Discordo totalmente
 - Discordo
 - Não concordo / Nem discordo
 - Concordo
 - Concordo totalmente
-

9 - Quando confrontada com a tomada de decisões envolvendo incerteza, a minha empresa normalmente adota uma postura arrojada, agressiva, visando maximizar a probabilidade de explorar oportunidades em potencial *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

24 - Eu tento entender o que é preciso para provar minha habilidade aos outros no trabalho *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

27 - Eu evitaria aceitar uma nova tarefa se existisse uma chance de eu parecer incompetente para os outros *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

44 - A equipe achou divertido trabalhar neste projeto *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

54 - O projeto levará a produtos adicionais *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

46 - Os membros da equipe queriam continuar na organização *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

28 - Evitar mostrar baixo desempenho é mais importante para mim do que aprender uma nova habilidade *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

30 - Eu prefiro evitar situações de trabalho em que eu possa ter mal desempenho *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

55 - O projeto ajudará a criar novos mercados *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

Questões múltipla escolha - 3



Descrição (opcional)

32 - O projeto foi completado a tempo ou antes *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

18 - Eu frequentemente procuro por oportunidades para desenvolver novas habilidades e conhecimento *

- Discordo totalmente
 - Discordo
 - Não concordo / Nem discordo
 - Concordo
 - Concordo totalmente
-

25 - Eu aprecio quando os outros no trabalho estão cientes do quanto eu sou bom no que faço *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

31 - Quando eu não entendo algo no trabalho, prefiro evitar expressar o que podem parecer *
para outras pessoas como "perguntas idiotas", para as quais eu já deveria devo saber a resposta

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

35 - Outras medidas de eficiência foram alcançadas *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

57 - O projeto contribuiu para novos processos do negócio *

- Discordo totalmente
 - Discordo
 - Não concordo / Nem discordo
 - Concordo
 - Concordo totalmente
-

43 - A equipe do projeto tinha alto moral e energia *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

23 - Eu estou preocupado em mostrar que eu posso ter melhor desempenho que meus colegas *
de trabalho

- Discordo totalmente
 - Discordo
 - Não concordo / Nem discordo
 - Concordo
 - Concordo totalmente
-

56 - O projeto criará novas tecnologias para uso futuro *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

37 - O cliente ficou satisfeito *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

51 - O projeto contribuiu para o valor dos acionistas *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

29 - Eu me preocuparia em aceitar uma tarefa no trabalho se meu desempenho revelasse que eu tenho pouca habilidade *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

39 - O cliente está usando o produto *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

Questões múltipla escolha - 4



Descrição (opcional)

41 - A equipe do projeto ficou bastante satisfeita e motivada *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

42 - A equipe foi totalmente leal ao projeto *

- Discordo totalmente
 - Discordo
 - Não concordo / Nem discordo
 - Concordo
 - Concordo totalmente
-

53 - O resultado do projeto contribuirá para projetos futuros *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

38 - O produto satisfaz os requisitos do cliente *

- Discordo totalmente
 - Discordo
 - Não concordo / Nem discordo
 - Concordo
 - Concordo totalmente
-

58 - O projeto desenvolveu capacidades administrativas melhores *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

45 - Os membros da equipe passaram por um crescimento pessoal *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

Questões múltipla escolha - 5



Descrição (opcional)

47 - O projeto teve um sucesso comercial discreto *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

14 -Na minha empresa, indivíduos e/ou times em busca de oportunidades de negócio tomam decisões por si próprios sem ter que constantemente consultar seus superiores *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

49 - O projeto teve um retorno positivo sobre o investimento *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

26 - Eu prefiro trabalhar em projetos nos quais eu posso provar minha habilidade para os outros *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

11 - Ao lidar com seus competidores, minha empresa normalmente adota uma postura bastante competitiva, desqualificando os competidores *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

52 - O projeto contribuiu para o desempenho direto da organização *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

12 - Minha empresa apoia os esforços de indivíduos e/ou times que trabalham de forma autônoma *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

48 - O projeto aumentou a lucratividade da organização *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo / Nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

APENDICE C – TESTES DE HIPÓTESES

RESULTADOS DO TESTE DE HIPÓTESES

Análise dos Caminhos do Modelo

			Estimada	S.E.	C.R.	P	Hipótese	Label
SPP	<-->	LTF	0,489	0,094	5,184	***	H4	Suportada ✓
SPP	<-->	LTS	0,014	0,041	0,347	0,729	H2	Rejeitada ✗
SPP	<-->	LS	0,002	0,064	0,026	0,979	H6	Rejeitada ✗
ENT	<-->	LTF	0,082	0,038	2,176	0,030	H3	Suportada ✓
ENT	<-->	LTS	-0,016	0,018	-0,898	0,369	H1	Rejeitada ✗
ENT	<-->	LS	0,064	0,029	2,172	0,030	H5	Suportada ✓
ENT	<-->	SPP	0,302	0,048	6,356	***	H7	Suportada ✓

***valores críticos de significância níveis de 1% ($\alpha = 0,01$) e 5% ($\alpha = 0,05$), $p < 0,05$ (Byrne, 2001; Field, 2009; Hair et al., 2014)
 C.R (Critical Ratio) $\geq 1,96$ (Byrne, 2001)
 Estimada = Covariância (Byrne, 2001)
 S.E. (Standard error) (Byrne, 2001)

O teste estatístico **Razão Crítica (CR)**, é a estimativa do parâmetro dividida pelo seu erro padrão. Baseado em $p < 0,05$, o teste estatístico precisa ser $> 1,96$