

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO
GESTÃO DE PROJETOS**

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DAS PESSOAS QUE ATUAM EM
PROJETOS**

RICARDO HARES ABBUD

**São Paulo
2021**

Ricardo Hares Abbud

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DAS PESSOAS QUE ATUAM EM
PROJETOS**

DEVELOPMENT OF COMPETENCES OF PEOPLE WHO WORK ON PROJECTS

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

Orientador: Prof. Dr. Luciano Ferreira da Silva

São Paulo

2021



DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

RICARDO HARES ABBUD

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, 09 de dezembro de 2021.

Luciano Ferreira da Silva

Presidente: Prof. Dr. Luciano Ferreira da Silva – Orientador

Renato Penha

Membro: Prof. Dr. Renato Penha (UNINOVE)

Claudio Larieira

Membro: Prof. Dr. Claudio Luis Carvalho Larieira (MACKENZIE/EAESP/FGV)

Abbud, Ricardo Hares.

Desenvolvimento de competências das pessoas que atuam em
projetos. / Ricardo Hares Abbud. 2021.

141f.

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

Orientador (a): Prof. Dr. Luciano Ferreira da Silva.

1. Desenvolvimento de pessoas. 2. Gestão de projetos. 3. Abordagem
em projetos. 4 Treinamento. 5. Aprendizado. 6. Competências. 7.
Habilidades.

I. Silva, Luciano Ferreira da. II. Titulo.

CDU 658.012.2

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)”

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)”

“A vida educa. Mas a vida que educa não é uma questão de palavras, e sim de ação. É atividade.”
- Johann Heinrich Pestalozzi

“Decidir o que não fazer é tão importante quanto decidir o que fazer”
- Steve Jobs

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à esposa Eliane, aos meus filhos, Rodrigo e Flavia, pela compreensão e companheirismo durante situações de estresse, desabafo e de ausência. Ainda, dedico esse trabalho ao meu pai, que me ensinou o significado do comprometimento, e à minha mãe, pelo significado da palavra resiliência.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus por ensinar que os momentos que vivemos, bons ou não, são para nosso aprendizado. Agradeço pela força espiritual perante as dificuldades e pela saúde, fundamental para os bons momentos. Agradeço também por me proporcionar liberdade para fazer escolhas, ter consciência para assumir responsabilidades pelas mesmas e determinação para seguir em direção aos meus objetivos.

Agradeço à equipe de professores e de profissionais dessa Universidade pela dedicação e apoio na construção do conhecimento. Não estamos aqui para receber elogios vazios, sem significados reais de merecimento, mas para conhecermos melhor a nós mesmos e construirmos novas capacidades. Faço, portanto, um agradecimento especial ao meu Orientador, Professor Doutor Luciano Ferreira da Silva, por compartilhar não somente seu conhecimento, mas o seu comprometimento, valores éticos e paixão pela profissão, sendo quem me mostrou novos caminhos, diferentes perspectivas e novos sentimentos.

RESUMO

A necessidade de gerar produtos cada vez mais competitivos e com maior rapidez faz com que as pessoas em projetos, que geram esses produtos, sejam pressionadas por menores prazos, custos e sofram com restrições de recursos tanto materiais como humanos. Nesse contexto, surgiu a necessidade de que pessoas que atuam em gerenciamento de projetos desenvolvam e demonstrem competências técnicas, socioemocionais e gerenciais para, assim, atender ao ambiente competitivo com melhoria de performance e manutenção da qualidade no atendimento aos requerimentos. Essas competências podem ser desenvolvidas em desequilíbrio entre as técnicas e as socioemocionais, bem como, faltar apoio da organização no direcionamento e priorização dos desenvolvimentos de competências. Com base nestas informações, esta dissertação adotou como objetivo descrever as práticas de desenvolvimento de competências de pessoas que atuam em projetos. Esta pesquisa adotou uma perspectiva exploratória com base em uma revisão sistemática da literatura (RSL), seguida de pesquisa empírica qualitativa baseada em entrevistas em profundidade, o que permitiu investigar o tema do desenvolvimento das pessoas que atuam em projetos com maior profundidade. Na primeira fase, os artigos acadêmicos foram analisados e categorizados, permitindo estabelecer as principais categorias de análise. Na segunda fase foram realizadas 21 entrevistas em profundidade com pessoas responsáveis pelo gerenciamento de projetos para compreender a natureza do desenvolvimento de pessoas em projetos. Quanto ao processo de análise das entrevistas, adotou-se a técnica de *Grounded Theory* com ciclos de codificação. Cada categoria resultante dos dados da pesquisa de campo (*Data driven*) foi confrontada com as categorias criadas na RSL (*Theory driven*), como meio de identificar práticas e prescrições para o desenvolvimento de pessoas que atuam em projetos. Na sequência, foram mapeados e confrontados os resultados das duas fases da pesquisa, evidenciando semelhanças e divergências. Os resultados dessa comparação e do mapeamento demonstraram convergência de interesses na maneira de desenvolver competências de modo formal, por transferência de conhecimento, e o tipo de desenvolvimento de competências obtido no projeto (*learning by doing*). Todavia, mostrou direções divergentes quando tratados o desenvolvimento informal e o baseado em problemas. A pesquisa contribui com a prática ao gerar prescrição para o processo de desenvolvimento de competências, bem como para a teoria, ao identificar novas oportunidades de pesquisas como o efeito da parceria empresa-universidade e da abordagem de gestão de projetos no desenvolvimento de competências nos projetos. Deste modo, a pesquisa colabora ao colocar uma luz sobre a necessidade de tratar o desenvolvimento de competências socioemocionais de pessoas que desempenham papéis no gerenciamento de projetos, futuros gestores e *squads*, considerando diferentes abordagens metodológicas desde os estudos em nível universitário, bem como durante todo o ciclo profissional. Colabora também, ao apontar em sua pesquisa de campo a importância das Universidades Corporativas e a elevada incidência de desenvolvimentos de competências de modo informal.

Palavras-chave: Desenvolvimento de pessoas; Gestão de Projetos; Abordagem em projetos, Treinamento; Aprendizado; Competências; Habilidades.

ABSTRACT

The need to generate more and more competitive products with greater speed makes people in projects, who generate these products, pressured by lower deadlines, costs and suffering from restrictions of both material and human resources. In this context, there was a need for people who work in project management to develop and demonstrate technical, social-emotional and managerial skills, in order to meet the competitive environment with improved performance and maintenance of quality in meeting the requirements. These skills can be developed in an imbalance between technical and social-emotional, as well as lack of support from the organization in directing and prioritizing the development of skills. Based on this information, this dissertation aimed to describe the skills development practices of people who work on projects. This research adopted an exploratory perspective based on a systematic literature review (SLR), followed by qualitative empirical research based on in-depth interviews, which allowed to investigate the theme of the development of people who work on projects in greater depth. In the first phase, academic articles were analyzed and categorized, allowing the main categories of analysis to be established. In the second phase, 21 in-depth interviews were conducted with people responsible for project management to understand the nature of people development in projects. As for the process of analyzing the interviews, the Grounded Theory technique with coding cycles was adopted. Each category resulting from the field research data (data driven) was compared with the categories created in the Systematic Literature Review (theory driven), as a means of identifying practices and prescriptions for the development of people who work on projects. Afterwards, the results of the two phases of the research were mapped and compared, showing similarities and divergences. The results obtained from the mapped and compared items, showed convergence of interests in the way of developing competences in a formal way, through knowledge transfer and the type of competence development obtained in the project (learning by doing). However, it showed divergent directions when dealing with informal and problem-based development. This research contributes to practice by generating a prescription for the competence development process, as well as for theory, by identifying new research opportunities such as the effect of the company-university partnership and the project management approach in the development of competences in projects. In this way, the research collaborates by shed light on the need to address the development of socio-emotional skills of people who play roles in project management, future managers and squads, considering different methodological approaches from studies at the university level, as well as throughout the professional cycle. It also collaborates by pointing out in its field research the importance of Corporate Universities and the high incidence of informal competence development.

Keywords: People development, Project Management, Project Approach, Training, Learning; Competences, Skills

LISTA DE E ABREVIATURAS E SIGLAS

AHP - *Analytic Hierarchy Process*

CHA – Conhecimento, Habilidades, Atitudes

EAP – Estrutura Analítica do Projeto (EAP)

GDP – Gestão de desempenho por competência (*PMC-Performance management by competence*)

GP – Gerente de Projetos

GPP – Gerente de Programas de Projetos

IPMA - *International Project Management Association*

IPMA ICB – *Individual Competence Baseline*

LDQ - *Leadership Development Questionnaire*

PBL – *Project Based Learning*

PMI – *Project Management Institute*

PMI PMBoK – *Project Management Body of Knowledge*

PPP – Parcerias Público Privadas

ROI – *Return on Investment*

RPM – *Rethinking Project Management*

RSL – Revisão Sistemática da Literatura (*Systematic Literature Review*)

Stakeholders – Interessados no projeto e em seu produto

SSM – *Soft System Methodology*

UASs - *Universities of Applied Sciences*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisa de Campo- Fases do processo	38
Tabela 2 - Informações dos entrevistados	41
Tabela 3 - Tipos de desenvolvimento de competências	45
Tabela 4 - Tipos de avaliações de competências.....	55
Tabela 5 - Processos (fases) e Áreas de gestão	60
Tabela 6 - Responsável iniciativa - desenvolvimento de competências.....	62
Tabela 7 - Aprendizado interno ou externo	64
Tabela 8 - Tipos de Desenvolvimento- Comparativo RSL - Pesquisa Qualitativa	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Competências como fonte de valor.....	26
Figura 2 – Identificação do gap de competências no tempo	27
Figura 3 - Gestão Baseada em Competências	29
Figura 4 - Resultados da pesquisa – Fluxo do processo.....	36
Figura 5 - Gráfico - Artigos publicados por ano	43
Figura 6 - Categorias e subcategorias - Consolidação	67
Figura 7 - Quadro tipos de desenvolvimentos de pessoas.....	68
Figura 8 - Quadro desenvolvimento formal	69
Figura 9 - Quadro desenvolvimento informal	75
Figura 10 - Quadro Desenvolvimento por Mentoría & Coaching.....	77
Figura 11 - Quadro Desenvolvimento No Projeto (Learning by doing)	80
Figura 12 - Quadro Desenvolvimento por Transferência de conhecimento	84
Figura 13 - Quadro Desenvolvimento por Autodesenvolvimento	87
Figura 14 - Quadro Desenvolvimento Baseado em Certificações	89
Figura 15 - Quadro Desenvolvimento em Universidade / Pós-graduação	91
Figura 16 - Distribuição - Avaliação Desenvolvimento de competências	94
Figura 17 - Quadro Autoavaliação.....	94
Figura 18 - Quadro Avaliação Formal	95
Figura 19 - Quadro Avaliação Performance no Projeto	96
Figura 20 - Quadro Autoavaliação.....	98
Figura 21 - Iniciativa pelo Desenvolvimento de Competências.....	99
Figura 22 - Quadro Iniciativa da Organização	100
Figura 23 - Quadro Iniciativa do Profissional	102
Figura 24 - Quadro Iniciativa Profissional e Organização	104
Figura 25 - Quadro Criação interna ou externa.....	106
Figura 26 - Quadro Criação Interna de conteúdo	106
Figura 27 - Quadro Criação conteúdo Interno e Externo	108
Figura 28 - Mapa de Prioridades em Competências a desenvolver ou demonstrar.....	111
Figura 29 - Competências relacionadas ao campo de atuação de Pessoas	112
Figura 30 - Competências relacionadas ao campo de atuação Stakeholders	119
Figura 31 - Distribuição Competências para Campo de atuação Integração.....	121

SUMÁRIO

RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
LISTA DE E ABREVIATURAS E SIGLAS	X
LISTA DE TABELAS.....	XI
LISTA DE FIGURAS	XII
1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO.....	17
1.2 OBJETIVOS	20
1.3 JUSTIFICATIVA.....	21
1.4 ESTRUTURA DO DOCUMENTO	23
2. REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 GESTÃO DE COMPETÊNCIAS E O DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS NAS ORGANIZAÇÕES	24
2.2 DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS EM PROJETOS.....	31
3. MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA	35
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	35
3.1.1. PROCEDIMENTOS DA RSL.....	35
3.1.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO	37
4. RESULTADOS	43
4.1 RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	43
4.1.1. Tipos de desenvolvimento	44
4.1.2. Processos de avaliação.....	53
4.1.3. Processos (fases) de desenvolvimento de um projeto e Campos de atuação da gestão de projetos 58	
4.1.4. Responsável pela iniciativa – Desenvolvimento de competências	62
4.1.5. Criação Conteúdo Desenvolvimento de Competências Interno ou Externo	63
4.2 RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	68
4.2.1. Tipos de Desenvolvimento.....	68

4.2.2.	Processos de avaliação	93
4.2.3.	Responsável pela Iniciativa – Desenvolvimento de Competências	99
4.2.4.	Criação Conteúdo Desenvolvimento de Competências Interno ou Externo	105
4.2.5	Competências – a desenvolver, a demonstrar	111
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
5.1	CONTRIBUIÇÕES PARA A TEORIA	127
5.2	CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA	127
5.3	LIMITACOES E PESQUISAS FUTURAS.....	128
	APÊNDICE A – PROTOCOLO DE ENTREVISTA.....	138

1. INTRODUÇÃO

Os projetos e equipes de profissionais que os coordenam estão sofrendo pressão por prazos e custos cada vez mais competitivos (Kronlid & Baraldi, 2020; Schelini *et al.*, 2017), o que pode ter elevado o nível de exigência e causado problemas no gerenciamento dos projetos. Como possível melhora para esta questão, o relatório *Pulse of the Profession* (2021) revelou que as organizações estão atuando de forma mais favorável nas mudanças e, até mesmo, provocando mudanças. Neste contexto, as empresas defendem que a valorização das competências pessoais promove a motivação e inspiração dos profissionais. O relatório ainda sugere que a forma de pensar na empresa como um ecossistema, em que o foco em pessoas resulta em “uma dança bem coreografada de desempenhos individuais”, colaborou com a diminuição do desperdício de investimentos pelo fraco desempenho dos projetos de 11,4% em 2020 (*Pulse of the Profession*, 2020), para 9,4% (*Pulse of the Profession*, 2021).

Este cenário demonstra a necessidade de as organizações responderem mais rápido às adversidades por meio de seus gerentes de projetos, que já podem cumprir com rigor as metas de custos, prazos e qualidade, e focarem nas outras necessidades que surgirão, como as expectativas comerciais e financeiras (ROI) (Kerzner & Saladis, 2011). Em complemento, podemos dizer que, por definição, os projetos devem contribuir com alguma característica inovadora para a organização, o que pode ser compreendido quando Heldman (2005) e Shenhar e Dvir (2007) descrevem que a essência do projeto é produzir um produto ou serviço único. Shenhar e Dvir (2007) ainda destacam a preparação para o futuro como um atributo de sucesso do projeto.

Para o Project Management Institute (PMI, 2017), a gestão dos projetos envolve a aplicação de conhecimentos, competências, ferramentas e técnicas com o objetivo de atingir ou exceder as expectativas dos *stakeholders*. Neste quesito, nem sempre é possível para a organização possuir um time de gestores de projetos com experiência e capacidade de cumprir suas tarefas de acordo com o idealizado. Não obstante as competências já desenvolvidas das pessoas envolvidas nos projetos, a lacuna de competências para o desenvolvimento das pessoas deve ser identificada e tratada.

Com relação às competências ausentes, caso sejam identificadas durante o projeto, essas atingirão de forma mais custosa a gestão afetando a organização e os times de projeto, podendo causar a desmotivação do gestor e da equipe. Vaux e Kirk (2018) defendem que uma possível dificuldade ou falta de habilidade em trabalhar conflitos entre os *stakeholders* do projeto, ou outras questões emocionais, pode causar diminuição no desempenho, desmotivação do gestor

e problemas pessoais. Por outro lado, segundo Leung, Chan e Olomolaiye (2008), os gerentes de projetos convivem bem, em sua maioria, com situações de estresse. Os autores reforçam que a capacidade de lidar de forma positiva com o estresse é originada por um estímulo essencial para qualquer experiência de sucesso e está sempre acompanhado de motivação.

Neste contexto de gestão das pessoas e de suas competências, destacamos que deve ser necessário apoiar os gerentes de projetos por meio do desenvolvimento de competências dos mesmos e de suas equipes, como pode ser evidenciado no estudo de Fossum *et al.* (2019). Assim, se faz necessário desenvolver um ambiente favorável à preparação das pessoas para as necessidades dos projetos, bem como para atender aos desafios das organizações. Aliás, de forma geral, os profissionais têm vivenciado diariamente suas competências sendo testadas, e não basta somente possuir competências técnicas, que nesse estudo utilizaremos a expressão *hard skills* como padrão, os desafios exigem também competências sociais e emocionais. Como forma de padronização dos conceitos, passaremos a utilizar a expressão *soft skills* para identificar as competências sociais e comportamentais.

Portanto, os gestores de projetos devem ter também as denominadas competências sociais e emocionais, reconhecidas como *soft skills*, que incluem características como liderança, comunicação, negociação, gerenciamento de expectativas, capacidade de influenciar pessoas, capacidade de solucionar problemas e tomada de decisão (Pedrosa & Da Silva, 2019). As competências sociais, além de fundamentais para o gestor de projetos, são intangíveis, pois não estão associadas a um produto final ou concreto e geralmente são empregadas sem o uso de ferramentas ou modelos pré-estabelecidos (Marando, 2012). Este interesse pelo desenvolvimento de *hard skills* e *soft skills* com equilíbrio, ou mesmo prioritariamente nas *soft skills* é constatado também nos cursos universitários (Uzoka *et al.*, 2018). Os autores defendem que o desenvolvimento das *soft skills* colabora na preparação dos estudantes para futuras contratações.

No desenvolvimento e aplicação de suas capacidades técnicas, o gerente de projetos pode utilizar algum “*Body of Knowledge*”, como o *Framework* do IPMA (*International Project Management Association*). O IPMA (IPMA, 2015) desenvolveu o ICB (*Individual Competence Baseline*), com uma classificação de competências chamada “Olho da Competência”, que por sua vez é segmentada em três grupos de competências: a Comportamental (*People*), o Contextual (*Perspective*) e a Técnica (*Practical*) (IPMA, 2015). Embora o ICB (IPMA, 2015) apresente as competências básicas que devem ser desenvolvidas nos gerentes de projetos, o mesmo endereça apenas genericamente quais as competências necessárias a serem

desenvolvidas para cada fase de um projeto, ou em cada abordagem definida para o projeto (Zhang *et al.*, 2013).

Apesar de existirem muitos estudos sobre competências, poucas pesquisas tratam das formas para desenvolvê-las aplicadas nas organizações, permitindo comparações entre essas organizações, demonstrando suas forças e fraquezas, como relatada na pesquisa de Cha e Maytorena-Sanchez (2019). Os autores efetuaram extensa pesquisa priorizando competências para gestores de projetos, porém não foram explícitos na forma de desenvolvê-las.

Portanto, ao levar em conta a maior complexidade e abrangência dos projetos, será cada vez mais necessário o desenvolvimento de competências dos gerentes de projetos e de suas equipes. Nesse sentido, ao avaliar a complexidade em projetos e competências requeridas para execução desses projetos, deve-se levar em conta diferentes fatores, como a experiência de quem avalia. Porém, a complexidade em projetos está relacionada às incertezas, além da estrutura da organização (por exemplo, vários níveis hierárquicos, cultura de gestão, fluxo de comunicação), bem como, com a tecnologia a ser aplicada (Yugue, 2011). Embora muito já se saiba sobre o desenvolvimento de pessoas, ainda há espaço para pesquisas que explicitem o papel das empresas e empregados no desenvolvimento de competência para a gestão de projetos.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

A busca por projetos que possam entregar produtos e serviços em menores prazos e custos, e que atendam as necessidades e desejos de clientes cada vez mais exigentes, tem aumentado a pressão sobre as organizações que criam esses produtos (Schelini, Martens, Piscopo, & Garcez, 2017; Kronlid & Baraldi, 2020). Como consequência primária dessa necessidade de adaptação constante das organizações ao mercado, as pessoas que atuam em projetos também necessitam se adaptar, melhorando e adquirindo competências que permitam a execução de suas atividades com eficiência e motivação. Nesse ambiente surge a competência de resiliência (Varajão, Silva, & Pejic-Bach, 2019). Para a psicologia, a resiliência é a capacidade de uma pessoa em se adaptar e crescer após eventos de crise (IBC, 2020). Para Varajão, Silva e Pejic-Bach (2019), a resiliência do gerente de projetos é uma competência comportamental emergente, que na pesquisa por eles realizada demonstrou uma importância semelhante à habilidade de gerenciar conflitos e crises. Este resultado obtido pelos pesquisadores pode gerar oportunidades quanto à prioridade e direcionamento que os

pesquisadores estão dando para o desenvolvimento de *soft skills*, ou mesmo se é possível desenvolvê-la.

Pode ser observado que tem crescido o entendimento de que os gerentes de projeto devem possuir e demonstrar competências que não se limitem apenas às *hard skills*. Neste sentido, Gemünden (2014) defendeu que a gestão de projetos é uma disciplina comportamental. Em sua pesquisa reportada em editorial, abordando dois periódicos no período de 2000 a 2011, foi observado que o interesse nas publicações sobre *soft skills* apresentou crescimento, enquanto que no mesmo período, o interesse pelas *hard skills* diminuiu. Os periódicos analisados foram o *Project Management Journal* com crescimento de 13,52% e o *International Journal of Project Management* com crescimento de 6,01% nesse período para o tema *soft skills*. O autor complementou que os temas mais tratados foram, na ordem, (i) aprendizado e transferência de conhecimento, (ii) competências, (iii) comunicação, cooperação e colaboração e (iv) liderança. Portanto, a partir dessas informações notou-se um possível paradoxo, pois ao mesmo tempo em que o aprendizado e as competências estão próximos, esses temas podem estar recebendo tratamentos em separado nas pesquisas (Gemünden, 2014).

Outra questão que deve ser colocada é a definição de qual o melhor momento para desenvolver as *hard skills* e *soft skills* das pessoas em projetos. A partir da utilização de conceitos do “Repensando a Gestão de Projetos” (*Rethinking Project Management - RPM*) para o desenvolvimento de *soft skills*, Turner (2016) montou uma disciplina para um curso universitário contendo o desenvolvimento conjunto de *hard skills* e *soft skills*. Neste contexto de busca pelo equilíbrio de competências técnicas e sociais, Marando (2012) sugeriu que o desenvolvimento das competências em gestão de projetos fosse estruturado em sete módulos ou cursos. O primeiro com base nos fundamentos da gestão de projetos a partir dos processos e áreas do conhecimento do PMBoK. Três módulos teriam foco nas competências relacionadas à *soft skills*, sendo elas: (i) comunicação; (ii) liderança organizacional e tomada de decisão; (iii) negociação e solução de conflitos. Outros três módulos atenderiam o desenvolvimento das competências relacionadas às *hard skills*, sendo elas: (i) programação avançada das atividades e controle da execução; (ii) gestão de riscos para projetos e programas; (iii) gestão de programas, teoria e prática. A autora ainda pontua que treinamentos complementares fazem parte do desenvolvimento dos gestores, como o de gestão de times virtuais, reforçando que essas *soft skills* são de difícil avaliação e mensuração. Neste mesmo sentido, demonstra-se relevante a análise das metas estabelecidas e formas de avaliar a efetividade do desenvolvimento das *soft skills*.

Também relacionado ao tema competências das pessoas em projetos, seu desenvolvimento e sua respectiva aplicação, Apenko (2017) destaca que surge a questão relativa ao alinhamento entre diferentes áreas das organizações e sobre as capacidades requeridas para concepção de produtos, serviços e seus incrementos. Esta questão envolve possíveis visões divergentes entre o gerente de projetos, a área beneficiada pelo novo produto, a área de recursos humanos responsável pela contratação e desenvolvimento das pessoas e os responsáveis pela formulação da estratégia organizacional (Apenko, 2017; Fossum *et al.*, 2019). Gale e Brown (2002) estudaram a colaboração entre empresa e a academia na geração de um programa para desenvolvimento de profissional em projetos. Neste estudo, os autores identificaram a influência da área de negócios da organização no estilo de treinamento a ser aplicado e analisaram também formas de verificação da efetividade dos treinamentos. A possibilidade de pesquisas sobre a aplicação de desenvolvimento das competências não ser complementada pela avaliação da real efetividade desse desenvolvimento pode ser uma lacuna a ser pesquisada.

O desenvolvimento de pessoas para projetos a partir da busca por certificações pode ser uma forma do profissional certificado e a organização obterem progresso na condução do gerenciamento de projetos (Varajão *et al.*, 2019). Os institutos que zelam pelas melhores práticas em gestão de projetos, como o PMBoK (PMI, 2017), defendem que as certificações, nas quais também consideram em suas avaliações a experiência do profissional, confirmam que o escopo de competências e melhores práticas de gestão de projetos foi adquirido pelo profissional que possui a certificação. Estas instituições aplicam constantemente melhorias em seus requisitos de formação de profissionais, como no caso da pesquisa de Varajão *et al.* (2019), que identificaram a importância da competência de resiliência, inclusa em versão do IPMA-ICB (IPMA, 2015). Com mesmo foco nas certificações, Farashah, Thomas e Blomquist, (2018) pesquisaram as motivações para alcance de certificações em gestão de projetos. Nessa pesquisa realizada em 2014, os autores efetuaram comparações com os resultados de 2004 confirmando a legitimidade e confiança dos certificados para o mercado e principalmente para o profissional.

Stevenson e Starkweather (2010) observaram em pesquisa na área de tecnologia da informação (TI) que os recrutadores consideram importante a certificação em gestão de projetos PMP (*Project Management Professional*) aplicada pelo PMI (*Project Management Institute*). É importante pontuar que a realização da sua segunda fase dessa mesma pesquisa contou com a participação dos executivos de TI sendo que, 92,5% dos gestores não possuíam a certificação PMP. O resultado da pesquisa também demonstrou que a comunicação em

diferentes níveis agrega mais valor aos gerentes de projeto do que as certificações. A partir destas evidências surgem dúvidas sobre a internalização e aplicação nos projetos das *soft skills* pelos profissionais certificados. Com esse mesmo objetivo Soroka-Potrzebna (2021) efetuou pesquisas em ofertas de emprego para gestores de projetos, comparando diferentes certificações em gestão de projetos, como PMP, Prince2, IPMA e Certified Scrum Master (CSM), em que concluiu-se que a experiência ainda possui prioridade em relação às certificações. Neste contexto, pesquisas sobre a efetividade de certificações na performance dos projetos podem auxiliar noclareamento desta questão.

No campo da administração, o foco dos estudos se concentra aparentemente no desenvolvimento de competências com o objetivo de alcançar o sucesso do projeto e do produto por ele criado. Essa situação visa buscar equilíbrio entre empresas e pessoas no desenvolvimento das competências. Shein (1990) observou a necessidade em equiparar as necessidades de mudanças das pessoas com as necessidades de mudanças da organização e levantou a seguinte questão: “As organizações podem ou devem investir em sistemas de desenvolvimento de carreiras, que permitirão criar um grupo de funcionários estáveis ou as organizações deveriam procurar um novo conjunto de conceitos de contratação de funcionários que permita contratar e demitir esses funcionários conforme mudam as condições?¹ (Shein, 1990, p. 1 – tradução livre pelo autor)”.

Neste contexto de competências e ambiente de projetos para diferentes indústrias e estruturas organizacionais, esta pesquisa adota a seguinte pergunta problema:

Como desenvolver as competências das pessoas que atuam em projetos?

1.2 OBJETIVOS

Objetivo geral:

- Descrever as práticas de desenvolvimento de competências das pessoas que atuam em projetos.

¹ Can and should organizations invest in career development systems that will allow them to build a stable employee pool or should they seek a whole new set of concepts for "contracting" with employees that allows for easier entry and exit as circumstances change? (Shein, 1990, p 1)

Para atingir o objetivo geral vamos decompô-lo em objetivos específicos, sendo eles:

- Identificar formas de desenvolver as competências das pessoas que atuam em projetos;
- Levantar práticas aplicadas no desenvolvimento das competências das pessoas que atuam em projetos;
- Compilar as práticas prescritas e aplicadas para o desenvolvimento das competências das pessoas que atuam em projetos.

1.3 JUSTIFICATIVA

Em um ambiente competitivo, projetos viabilizam a criação de novos produtos, que atendem as expectativas dos clientes (Shenhar & Dvir, 2007). Nesse contexto, diferentes projetos passam a disputar recursos com as competências necessárias, surgindo situações de concorrência na alocação desses recursos a serem solucionados pelos gerentes de projetos em prazos e orçamentos reduzidos (Wauters *et al.*, 2015; Yaghootkar & Gil, 2012; Stevenson & Starkweather, 2010).

Na execução de projetos surgem questões como as relacionadas com as competências necessárias para os membros de equipes em projetos, em geral, e para o gerente de projetos, em particular. Neste contexto, Müller e Turner (2010) pesquisaram três perfis de competências necessários para o líder: Intelectual, Gerencial e Emocional. De forma semelhante, como já destacado anteriormente, o IPMA-ICB (IPMA, 2015) trata de três áreas de competências: a Técnica (*Practice*), Comportamental (*People*) e Contextual (*Perspective*), cada uma com seus elementos. Essas classificações permitem a avaliação das competências dos gerentes de projetos.

Com foco em competências já adquiridas, Stevenson e Starkweather (2010) efetuaram pesquisa sobre as características mais importantes quando se buscam gerentes de projetos de sucesso. Foram identificadas e priorizadas competências técnicas e comportamentais, possuindo essa última o maior interesse dos respondentes. A competência mais valorizada foi a de liderança e em seguida na ordem: comunicação em múltiplos níveis, competências verbais (linguagem falada) e de escrita, habilidade em lidar com ambiguidades e mudanças, atitude, histórico de trabalho, histórico cultural, experiência, habilidade ao escalar, expertise técnica, porte de projetos anteriores, tamanho dos times, certificação PMP e nível educacional.

Neste sentido, Patanakul (2011) pesquisou a relação entre as características do projeto, como sua importância para a estratégia da organização, bem como, as características e objetivos de carreira do gerente de projeto. Os resultados obtidos indicaram que a combinação dos requerimentos do projeto, com as competências e objetivos de carreira do gerente de projeto, contribuem positivamente para o sucesso do negócio. Clarke (2010) indicou que os estudos sobre desenvolvimento de competências socioemocionais podem encontrar barreiras na avaliação da efetividade do desenvolvimento de pessoas. O autor efetuou pesquisas a partir de treinamentos em inteligência emocional (IE) com foco em gestores de projetos. O treinamento abordou principalmente a empatia, o trabalho em equipe e gestão de conflitos. Os resultados obtidos pelo autor demonstraram que os efeitos do treinamento puderam ser percebidos após seis meses de sua execução. Resultado que reforça os estudos de Marando (2012), que pontuou sobre a dificuldade em avaliar as *soft skills*, pela sua intangibilidade.

Com foco no aprendizado, Thiry (2004), em pesquisa, identificou problemas na definição dos objetivos dos treinamentos e no controle do processo para alcance dos objetivos. Como resultado, Thiry (2004) identificou que os treinamentos devem fazer parte da estratégia da organização e demonstrou que poucas medições formais da efetividade dos treinamentos são executadas para além do indivíduo. O autor concluiu que os treinamentos deveriam migrar do modelo de medição apenas da performance para um modelo que combinasse o aprendizado com a performance. Com abordagem semelhante, Nijhuis (2017), em pesquisa na literatura e em universidades dos Países Baixos, analisou diferentes fatores na aplicação da disciplina de gestão de projetos, como métodos de ensino, tipos de avaliação dos resultados e aplicação de créditos extras e medição de valor agregado. O autor relatou também que pouco menos da metade das publicações esclareceu as formas de avaliar os resultados dos estudantes, enquanto que as universidades aplicavam os métodos tradicionais de avaliações como trabalhos em grupo e testes.

Portanto, esta pesquisa contribuiu ao identificar as práticas estudadas e utilizadas no desenvolvimento de pessoas que atuam com projetos, além de observar e descrever a possível influência de diferentes fatores na estruturação do processo de desenvolvimento de competências. Como consequência, ao final desta pesquisa foi possível demonstrar possíveis lacunas que possam motivar pesquisas futuras. Não menos importante, esta pesquisa apresenta uma discussão sobre as formas de avaliação da efetividade do desenvolvimento de pessoas.

Pôde-se entender que a viabilidade dessa pesquisa foi suportada pela atualidade das discussões em torno do desenvolvimento das *soft skills* e *hard skills* (Medina & Francis, 2015; Müller & Turner, 2010; Pedrosa, da Silva, & Martens, 2021). A essa discussão, adicionam-se

restrições na alocação de pessoas e um ambiente tecnológico e de negócios protagonizado por incertezas em razão de mudanças contínuas.

Nesta mesma linha, Narayanan *et al.* (2020) desenvolveram framework voltado para o planejamento das tarefas em ambiente de incertezas de projetos e manutenções em tecnologia da informação com o objetivo de apoiar a tomada de decisão sobre a alocação de recursos. Os autores pontuaram que o desenvolvimento de gerentes e engenheiros em ferramentas que apoiam a tomada de decisão influencia não somente na competência técnica, mas também colabora ao auxiliar na diminuição do *turnover* causado pela sobrecarga de trabalho.

O conjunto de fatores supracitados gera oportunidade de pesquisa e permite defender a viabilidade na busca de estudos acadêmicos publicados, bem como de forma empírica, caminhos adotados por pesquisadores e praticantes para descrever o fenômeno de desenvolvimento de competências de pessoas que atuam em projetos (Thiry, 2004; Turner, 2016; Marando, 2012; Nijhuis, 2017; Chiocchio, Rabbat & Lebel, 2015). Nesta mesma linha, esta pesquisa demonstra sua relevância, ao tratar também de processos iterativos, menos mecânicos aderentes a metodologias tradicionais e mais orgânicos relacionados às práticas ágeis.

1.4 ESTRUTURA DO DOCUMENTO

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, a saber: Capítulo 1 apresenta a introdução ao tema a ser abordado, a problematização, contexto, justificativas e objetivos geral e específicos. O Capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica adotada para este trabalho considerando as áreas de desenvolvimento de competências em geral e na gestão de competências de pessoas em projetos. Em seguida, o Capítulo 3 descreve o método e as técnicas de pesquisa que foram utilizados. O Capítulo 4 segue mostrando os resultados da RSL, bem como os resultados obtidos na pesquisa de campo. O Capítulo 5 apresenta as Considerações Finais, as contribuições para a teoria, contribuições para a prática, bem como limitações e pesquisas futuras. Na última seção são apresentadas as referências consultadas para elaborar este estudo. Também faz parte da dissertação o Apêndice A com o protocolo de entrevistas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção vamos abordar a base teórica usada para apoiar este estudo que será composta pelos temas relacionados ao desenvolvimento de pessoas em projetos. Ao final desta seção, espera-se que os constructos utilizados nesta pesquisa estejam posicionados dentro da literatura existente e proporcionem o correto desenvolvimento do estudo.

2.1 GESTÃO DE COMPETÊNCIAS E O DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS NAS ORGANIZAÇÕES

Boyatzis e Boyatzis (2008) definem competência como uma capacidade ou habilidade. É o conjunto de diferentes comportamentos organizados em torno de um constructo básico chamado de “Intenção” (*Intent*). Os comportamentos são diferentes manifestações da intenção. Os autores complementam que esses comportamentos são aplicados de acordo com as diferentes razões, situações e objetivos, como por exemplo, apresentar interesse e compreensão quanto às prioridades do cliente e demonstrar empatia em uma reunião. Outra forma de competência identificada pelos autores pode ser a autoconsciência emocional. Boyatzis e Boyatzis (2008) foram além ao defenderem que a aquisição de competências não depende somente da intenção, mas também de ação sobre diversos comportamentos para obter de forma consistente, com as necessidades da organização, a melhor performance na execução das atividades. Os autores afirmam que as competências podem ser divididas em três grupos: (i) cognitivas, (ii) emocionais e (iii) sociais, efetuando conexão desses grupos à fatores biológicos, psicológicos e de personalidade.

Em pesquisa sobre competências utilizando *LDQ* (*Leadership Development Questionnaire*), Oh e Choi (2020), em concordância com Boyatzis e Boyatzis (2008), complementam que em projetos de inovação as pessoas que compõem o time e o gerente de projetos devem apresentar competências semelhantes, como resiliência e flexibilidade e reforçam que o desenvolvimento de competências orientadas à gestão no time resulta em motivação e alcance dos objetivos, além de contribuir para aumentar a competitividade da organização.

Nesta mesma linha, Spencer e Spencer (2008) afirmam que as competências são qualidades do indivíduo, têm relação de causa e efeito na performance das atividades realizadas, estão relacionadas com a personalidade na determinação do comportamento e formas de pensar das pessoas em diferentes situações. As autoras identificaram nesse estudo cinco qualidades fundamentais:

- Motivos – são as emoções e desejos que levam uma pessoa a decidir e agir, como por exemplo, um profissional responsável que trabalha bem em equipe;
- Propriedades fisiológicas – são as características físicas e respostas consistentes a diferentes situações como, por exemplo, um cirurgião necessita ter uma boa visão e um maratonista que deve ter uma capacidade pulmonar superior ao da maioria das pessoas;
- Autoconceito – Pessoas que tem conhecimento de suas capacidades e possuem confiança em si mesmas para executar as tarefas com sucesso. Faz parte da personalidade;
- Conhecimento – Informações possuídas por uma pessoa sobre um determinado assunto ou área. Exemplo: o conhecimento do cirurgião sobre os nervos e músculos do corpo humano. É uma competência complexa, pois não existe certeza de que a pessoa utilizará seu conhecimento de forma plena ou ética;
- Habilidades - É a capacidade de executar uma determinada tarefa física ou intelectual. Utilizando um exemplo semelhante, pode ser a habilidade de um cirurgião ao executar uma cirurgia.

Fleury e Fleury (2001) definiram modelo de competências a partir da combinação dos conceitos de competência definidos pelos pesquisadores dos Estados Unidos, fundamentado no conhecimento, habilidades e atitudes dos indivíduos (CHA), com os conceitos principalmente de autores franceses e ingleses, baseado em ações relacionadas à capacidade de atuar com imprevistos, na comunicação e no atendimento ao cliente. Essas ações foram identificadas pelos autores em: (i) saber agir de forma responsável, resultando em reconhecimento, (ii) saber mobilizar, (iii) saber transferir conhecimento, (iv) saber aprender, (v) saber engajar-se, (vi) ter visão estratégica e (vii) assumir responsabilidades. Fleury e Fleury (2001) ainda defendem que essa complementação de conhecimento, habilidades e atitudes com as ações conectam o indivíduo à organização, agregando valor para ambos a partir da evidência de resultados. A **Figura 1** sugere a utilização dos dois conceitos em conjunto na criação de valor para o indivíduo e para a organização.

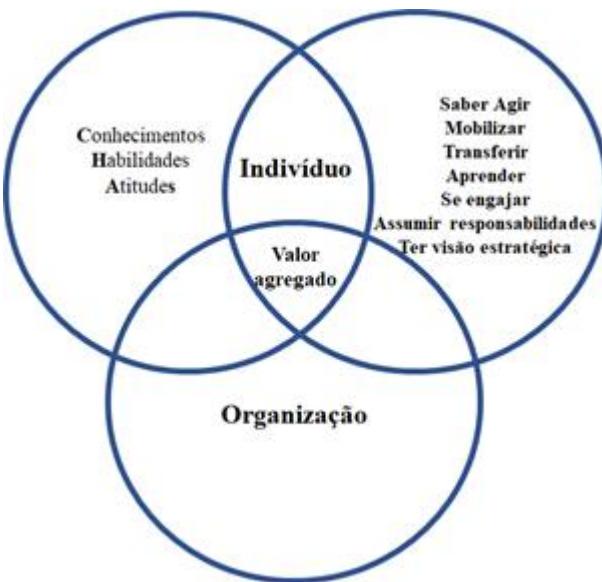


Figura 1 – Competências como fonte de valor

Fonte: Adaptado de Fleury e Fleury (2001).

No contexto das competências, Durand (1998) levantou a questão sobre a criação de modelo para gestão baseada em competências. A criação do modelo parte da definição e utilização de três grupos de competências: conhecimento, habilidades e atitudes, as quais são interdependentes. O conhecimento (*Know-what* e *Know-why*) corresponde à informação adquirida de forma estruturada e que permite a compreensão e interpretação desse conhecimento, mesmo que de forma contraditória (*learning by learning*). As habilidades (*skills* ou *Know-how*) permitem ações cujo resultado possibilite alcance dos objetivos pré-estabelecidos. Não exclui o conhecimento, mas estão mais relacionadas ao conhecimento tácito obtido a partir de experiências (*learning by doing*). O domínio de técnicas e tecnologias faz parte desse grupo de competências. Já as atitudes estão relacionadas ao comportamento e aos aspectos sociais e culturais do indivíduo frente às diferentes situações, que podem ser percebidas pelo desejo de executar uma atividade da melhor forma possível, a interação com o grupo, além da capacidade de compreender e se adequar (*learning by sharing*).

Nesse contexto, Derroso e Boewerk (2017) efetuaram um estudo de caso em uma instituição financeira com foco na avaliação de desempenho por competência (GDP). Os autores consideraram cinco perspectivas básicas: financeira, clientes, processos internos, comportamento organizacional e sociedade, avaliadas pelo cumprimento de metas e pelas competências pertencentes aos grupos: conhecimento, habilidades e atitudes. Os autores pontuam que a utilização da avaliação por gestão de competências colabora positivamente na avaliação de desempenho, bem como para o processo de ascensão onde é utilizado em conjunto

com outras formas de avaliação, como por exemplo as entrevistas. Derrosso e Boewerk (2017) identificaram e sugeriram ajustes e melhorias no processo de avaliação, os quais fazem parte do processo iterativo de construção do modelo, uma característica básica do processo em si.

Brandão e Guimarães (2001) dirigiram seus estudos na comparação entre a gestão por desempenho (tradicional) e a gestão por competências. Observam os autores que a gestão por competências destaca-se por ser um processo iterativo, abrangendo os diversos níveis organizacionais, desde o corporativo, passando pelo divisional, grupal e individual. E destacam a importância da conexão da gestão por competências com a estratégia da organização. O alinhamento com a estratégia permite planejar e executar ações de desenvolvimento e captação de competências, diminuindo ou mesmo eliminando o crescimento no tempo do *gap* entre as competências necessárias e as competências reais. Esta visão deve direcionar para além da performance profissional, alcançando o desenvolvimento das pessoas (Brandão & Guimaraes, 2001). A **Figura 2** demonstra que o surgimento de novas necessidades de competências em T₁ causa aumento do *gap* entre as competências da organização e as competências necessárias para alcance dos objetivos.

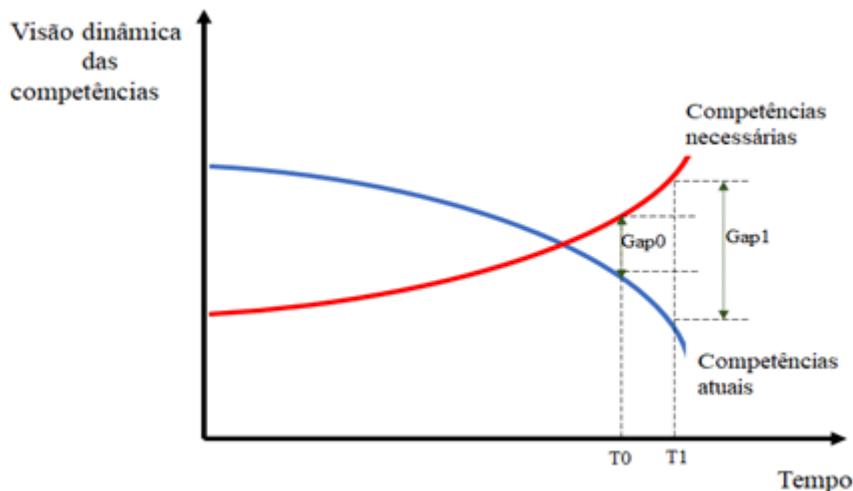


Figura 2 – Identificação do gap de competências no tempo

Fonte: Adaptado de Brandão e Guimarães (2001).

Brandão e Bahry (2005) detalham o processo de mapeamento das competências para construção de um modelo que inicia-se com a identificação de competências da organização e das pessoas a partir de documentações, principalmente sobre a visão de futuro, missão e da estratégia organizacional. Em seguida, é feita a coleta de dados com pessoas-chave, onde os autores sugerem utilizar referências de desempenho ou comportamento esperado utilizando uma condição e critérios de qualidade e ações concretas, como forma de evitar entendimentos

divergentes. Brandão e Bahry (2005) ainda recomendam que o mapeamento seja validado por pessoas da organização.

Na mesma linha da visão estratégica e de forma pragmática, Albuquerque e Oliveira (2010) defenderam que a gestão tradicional de pessoas baseada em cargos é inflexível e incompatível com a modernização das estruturas organizacionais e a necessária velocidade de adaptação das organizações para o alinhamento com os objetivos estratégicos. Os autores apontaram como exemplo a contínua criação de novos produtos, as equipes virtuais, além da necessidade de permitir e valorizar a contribuição das pessoas na tomada de decisões. Os autores sugeriram a aplicação dos conceitos da gestão por competências em substituição aos sistemas tradicionais de gestão de pessoas baseado em cargos. Neste sentido, os autores efetuaram pesquisa realizando a comparação entre os dois modelos, levantando forças e fraquezas.

Para Albuquerque e Oliveira (2010) os resultados obtidos demonstraram que o aumento da competição leva as empresas a aplicarem melhores práticas de gestão que tornam obrigatória uma maior mobilidade e flexibilidade na tomada de decisões, gerando necessidade de maior flexibilidade também na gestão de pessoas. A gestão por competências demonstra vantagens também ao possibilitar conexão com a estratégia organizacional e as competências necessárias pelas pessoas para alcance dos objetivos. Além disso, motiva o desenvolvimento pessoal e profissional e, consequentemente, leva ao surgimento de novas competências como a autogestão que promove uma maior competitividade e aumenta também a pressão por maior transparência nas comunicações. Por fim, gera um maior comprometimento das pessoas com os resultados do negócio.

No escopo desse estudo sobre o desenvolvimento de competências, observa-se a importância de uma gestão de pessoas, que a partir da identificação das competências essenciais (*Core Competences*) requeridas pela organização, utiliza a gestão das competências com base em Kawshala (2017). Da mesma forma que Durand (1998), Brandão e Guimarães (2001), Albuquerque e Oliveira (2010), Vazirani (2010) e Ashkezari e Aeen (2012), que defendem a criação de modelos para uma gestão de pessoas baseada em competências. Brandão e Guimarães (2001) e Derroso e Boework (2017) ainda destacam que os processos de avaliação para compensação e gestão de carreiras são necessários. A **Figura 3** apresenta o modelo de gestão por competências de Brandão e Guimarães (2001).

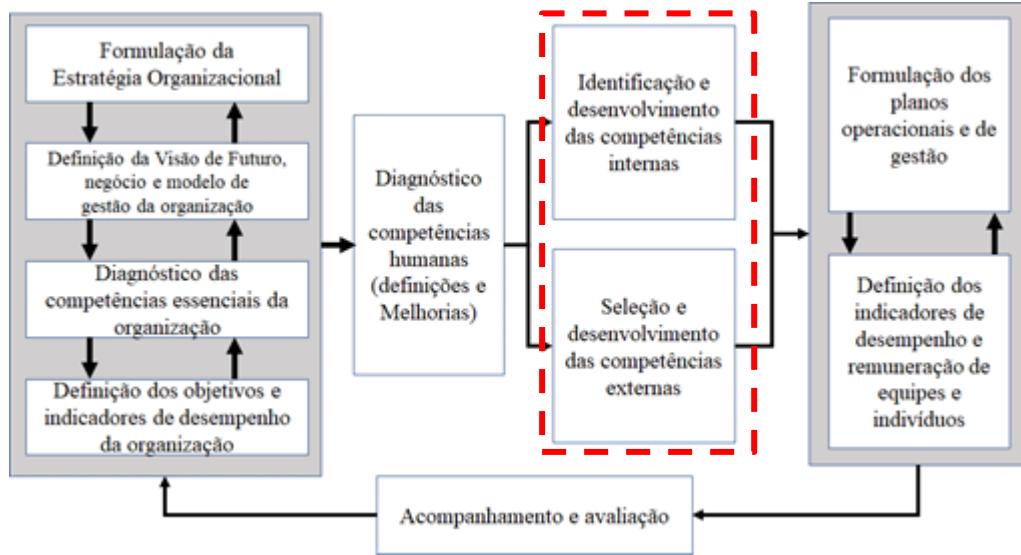


Figura 3 - Gestão Baseada em Competências

Fonte: Adaptada de Brandão e Guimarães (2001)

O modelo Brandão e Guimarães (2001) apresenta um fluxo de atividades que vão do alinhamento estratégico à recompensa e *feedback*. Vale destacar que para este estudo o foco é principalmente no desenvolvimento de competências das pessoas, compreendida na fase de que trata-se da identificação e desenvolvimento das competências internas e seleção e desenvolvimento das competências externas (linha vermelha destacada na Figura 3).

Ainda tratando da gestão por competências, Ashkezari e Aeen (2012) sugerem nove passos na geração de modelos baseados em competências, desde a criação da equipe de trabalho (*Competence Systems Team – CST*), definição da escala de avaliação, geração da lista de competências e comportamentos, considerando as competências necessárias para o sucesso da organização, bem como a identificação das competências *standard* na execução de uma atividade, até a validação e finalização do modelo, aplicar gestão de pessoas com base em competências com execução do processo de avaliação de competências. Os autores pontuam que esse fluxo de gestão baseada em competências é iterativo, devendo acompanhar a evolução da organização e do mercado.

Na concepção de Vazirani (2010), os modelos costumam ser criados a partir de abstrações ou imitações da realidade. O autor utilizou principalmente os conceitos de Boyatzis (1982) e de Spencer e Spencer (2008) como base para a necessidade das organizações em conhecer, desenvolver e aplicar de forma performante e motivadora as competências de seus colaboradores. Na gestão de pessoas baseada por competências, e semelhante à Ashkezari e Aeen (2012), cada cargo foi descrito na forma de comportamentos por um conjunto de competências, entre 7 e 9, e influenciado pelo ambiente organizacional. Esse formato permite

criar uma linguagem comum e alinhamento das expectativas (organização e colaborador), que podem ser utilizados em contratações, desenvolvimento de competências, alocações, unificação de culturas entre as unidades de negócio, bem como nas avaliações de performance e seu *feedback*, política de bonificações e planos de sucessão (Vazirani, 2010). Vazirani (2010), em sua conclusão, alertou que o modelo de gestão por competências e seus objetivos devem ser de conhecimento de toda organização, o que contribui positivamente na autogestão de carreira pelos colaboradores.

Fevorini, Silva e Crepaldi (2014) defenderam que os modelos de gestão por competência são cílicos e realimentados por avaliações tanto da organização quanto das pessoas que nela trabalham. A partir de estudos de casos no setor público verificaram a preocupação com o desenvolvimento principalmente de lideranças e citam como exemplo uma das instituições que utiliza o alcance de metas estabelecidas em contrato de gestão e contrato de resultados como uma forma de avaliar as competências. Efetuando também pesquisa e desenvolvimento de modelo de gestão por competências para o setor público (uma universidade federal), Mendes e Tosta (2019) primeiramente levantaram, a partir de entrevistas e questionários com a pró-reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas, 48 competências necessárias para os gerentes que atuam nessas diretorias. A essas competências foram atribuídos, pelos respondentes, onde os mesmos atribuíram um peso às competências mais importantes no momento da pesquisa com relação às competências atuais e as necessárias para alcançar determinado objetivo. Como resultado foram evidenciadas as lacunas entre o que é necessário e requerido, e com base na realidade resultante da avaliação foram identificadas para desenvolvimento das pessoas (Mendes & Tosta, 2019).

No mesmo contexto de gestão por competências no setor público Lima e Silva (2015) analisaram a importância das competências coletivas, demonstradas pelas equipes e organizações, para a gestão por competências. Os autores pontuam que as competências coletivas no setor público, apresentam diferenças em comparação com o setor privado, pois no setor público o foco está na busca por maiores eficiência e eficácia, melhor desempenho e maior sistematização dos processos. Para Lima e Silva (2015) as competências coletivas são determinadas pelos seguintes fatores: (1) dinâmica das atividades (interdependência e demanda), (2) quadro de pessoal (qualitativo e quantitativo), (3) características e disposições individuais (motivação em aprender e disposição em ensinar), (4) integração da equipe, (5) comunicação, (6) estrutura física, (7) papel do gestor e (8) plano de carreira. Os autores relatam que a falta de unidade, fragmentação das atividades e a falta de integração entre as coordenações são geradoras de lacunas na obtenção de competências coletivas.

Em consonância com esta evolução da área de gestão de pessoas, Sovienski e Stigar (2008) advogaram que a área de recursos humanos deixou de ser apenas a gestão operacional dos cargos, salários e contratações. Para os autores essa função organizacional perdeu a visão mecanicista e sistemática e adquiriu papel estratégico de transformação da organização, onde o capital humano é o ator principal dessa transformação. Neste sentido, Sovienski e Stigar (2008) pontuaram que o capital humano deve ser participativo e investimentos devem ser aplicados no seu desenvolvimento. Portanto, a combinação dos objetivos das organizações com o gerenciamento de pessoas e suas competências, bem como os *gaps* de competências (Durand, 1998), direciona para o desenvolvimento e obtenção de novas competências (Brandão & Guimarães, 2001). Essa combinação está presente na criação de produtos a partir de projetos, motivando o foco no estudo do comportamento desse fenômeno em pessoas que atuam com projetos (Thiry, 2004). Essa realidade de desenvolvimento de competências em projetos é apresentada na próxima seção.

2.2 DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS EM PROJETOS

Alguns profissionais já exercem a função de gestores líderes de projetos, enquanto outros pretendem passar a exercer atividades em sua carreira como gestores de projetos. Entre os que pretendem atuar como gestores de projetos, existem os profissionais que atuam em projetos como membros de times, apoiando o gestor em tarefas administrativas e outros atuando diretamente no desenvolvimento de produtos e serviços que resultarão das atividades executadas nesses projetos, o que acarreta na necessidade de definir o correto gestor para cada projeto (Patanakul, 2011). Existem também profissionais que querem migrar de suas funções nas áreas operacionais das organizações, pois muitos destes participaram como clientes, usuários ou donos dos produtos a serem criados e se identificaram com o dia a dia de um projeto, ou ainda, em função do porte da organização (Volpe, Silva, & Junior, 2017).

Segundo estudos efetuados por Schein (1990), este desejo por desenvolvimento profissional ou mudança profissional está relacionado aos elementos que os profissionais identificam para si mesmos. Dessa forma, o estudo da literatura voltada ao desenvolvimento desses profissionais (Thiry, 2004; Savelbergh, Poell, & van der Heijden, 2015), tanto relativo às competências reconhecidas como *soft skills* (Clarke, 2010; Turner, 2016; Marando, 2012; Gemünden, 2014, Uzoka *et al.*, 2018), quanto às *hard skills* (PMBoK, 2017; Wauters, 2015), bem como o ICB, *Individual Competence Baseline* para as competências subdivididas em Comportamental (*People*), o Contextual (*Perspective*) e a Técnica (*Practical*) (IPMA, 2015),

servem como importante base teórica para apoio no direcionamento das competências profissionais. Nesta linha de discussão das competências, Marando (2012) salientou que os gerentes de projetos precisam saber balancear as competências para se tornarem mais efetivos.

Neste contexto, essa pesquisa buscou obras e estudos que pudessem ajudar na compreensão do desenvolvimento de competências por meio de capacitações. Portanto, para executar de forma satisfatória suas atividades, os gerentes de projetos necessitam desenvolver várias competências complementares, incluindo técnicas, contextuais e competências comportamentais (Varajão *et al.*, 2019). Neste cenário de desenvolvimento de competências, Medina e Francis (2015) identificaram, em pesquisa na área de Tecnologia da Informação, 19 competências, sendo que 14 eram relacionadas às *soft skills*. Entre essas encontradas, destacam-se o tratamento e compreensão das pessoas, demonstrando interesse no uso apropriado das competências sociais, bem como a abertura para participação e colaboração pelas pessoas do time, ouvindo, envolvendo nas decisões e planejamentos.

Gale e Brown (2003) trataram dos elementos de custos a serem consideradas ao planejar o investimento em treinamento de seus gerentes de projetos. Para Gale e Brown (2003) os elementos são: 1) custo de oportunidade de um empregado afastando-se de suas funções normais; 2) custos gerenciais e administrativos para identificar aqueles a serem educados; 3) custos diretos associados à participação em seminários, eventos educacionais e compra de equipamentos e recursos de aprendizado; 4) custos de desenvolvimento e gerenciamento estratégico associados à aquisição de treinamento adequado; e 5) custos de avaliação. Essa pesquisa nos ajuda a compreender que se não for bem elaborada, a estratégia de desenvolvimento, os projetos em particular e a organização de forma geral, incorrem em custos desnecessários.

Segundo Eskerod e Riis (2009), quando elementos gerais ou repetitivos foram identificados em um ambiente de multiprojetos, pode ser desejável gerar treinamentos em gestão de projetos e de certificações, bem como de atividades que melhorem o compartilhamento do conhecimento como forma de apoiar o desenvolvimento dos gerentes desses projetos. Owen, Koskela, Henrich e Codinhoto (2006) defenderam que em projetos que necessitam de flexibilidade, o aprendizado deve ser contínuo como forma de colaborar na agregação de valor ao cliente. Da mesma forma, Cicmil, Williams, Thomas e Hodgson (2006) sugeriram tipos de aprendizado de acordo com a experiência em gestão de projetos e suas complexidades.

Dewulf e Garvin (2019) reforçaram as vantagens na colaboração para compartilhamento de conhecimento entre as parcerias público-privadas. A colaboração também é fundamental

quando o objetivo é construir um entendimento comum, confiança e autonomia das pessoas que atuam em projetos. Para isso, Dipré (2019) salientou que se deve priorizar os treinamentos, enquanto Esteki, Gandomani e Farsani (2020) reconheceram que para reduzir riscos de projetos com equipes distribuídas, devem além dos treinamentos considerar fatores culturais, diferentes fusos horários, comunicação, confiança, cooperação dos e com *stakeholders*, bem como tecnologias.

No que compete tratar do desenvolvimento de competências, tanto as técnicas quanto as sociais devem ser trabalhadas pelas organizações e seus profissionais. As *soft skills* foram analisadas por Turner (2016) para aplicação no aprendizado. Pedrosa e Da Silva (2019) fizeram análise sobre os requisitos na seleção de gerente de projetos. O estudo de Varajão, Silva e Pejic-Bach (2019) se dedicou particularmente às competências do Gestor de projetos na área de Sistemas de Informação.

Um ponto em comum nos estudos supracitados é a busca de equilíbrio entre as “*hard skills*” e as “*soft skills*”, o que foi analisado no trabalho de Cleland e Ireland (2002). Os autores descreveram que a competência do gerente de projetos está no equilíbrio entre o conhecimento (C), habilidade (H) e atitude (A). Neste mesmo contexto também foi analisado o estudo de Pant e Baroudi (2008). Estes autores focam no equilíbrio entre o aprendizado e aperfeiçoamento das “*soft skills*” e “*hard skills*” desde a formação universitária. Nesta mesma linha, a formação universitária também foi tratada por Nijhuis (2017) em pesquisa em literaturas e em universidades² dos Países Baixos, onde entre outros fatores levantou os formatos de estruturação da disciplina. Nesta pesquisa, identificou que o Aprendizado Baseado em Projetos (*PBL - Project Based Learning*) foi a forma mais mencionada de aprendizado pela literatura para o ensino superior. Outra constatação do autor foi a de que pouco menos da metade das publicações esclareceu as formas de avaliar os resultados dos estudantes, enquanto as universidades aplicavam os métodos tradicionais de avaliações como trabalhos em grupo e testes.

Gällstedt (2003) analisou como os gerentes de projetos e membros dos times percebem e reagem aos incidentes típicos que ocorrem nos projetos como, por exemplo, a perda de recursos, mudanças nas prioridades e objetivos. Para Peterson (2007) foi importante que o gerente de projetos entendesse as razões que levam à falta de motivação para criar e manter um

² Nos países baixos são definidos dois tipos de cursos superiores, as Universidades e as UASs (*Universities of Applied Science*). Universidades cuja ênfase é no mestrado como grau final e Universidades de Ciências Aplicadas (UAS), onde a ênfase é no bacharelado como grau final - embora essas instituições também disponibilizem mestrados profissionais.

ambiente motivador para todos os membros do time. O estudo de Leung, Chan e Olomolaiye (2008) investigou particularmente o impacto do estresse na performance dos gerentes de projetos de construção civil por meio da análise de correlação e modelo estrutural para entendimento do relacionamento entre diferentes tipos de estresse (por exemplo: stress objetivo e psicológico e síndrome de *burnout*) e a performance na execução das atividades (por exemplo: nas tarefas diárias, organização e performance nas relações interpessoais).

Os estudos apresentados até aqui atuaram como motivadores para esta pesquisa ao mostrarem *gaps* nos meios utilizados para desenvolvimento de pessoas, os momentos ideais, como antes do início ou durante o projeto, bem como as formas de avaliar a efetividade dos treinamentos e aprendizados. Na próxima seção são apresentados os procedimentos metodológicos que permitem atender ao objetivo desta pesquisa, que é a de descrever as práticas de desenvolvimento de pessoas que atuam em gerenciamento de projetos.

3. MÉTODO E TÉCNICAS DE PESQUISA

Este capítulo tem por finalidade exibir os métodos e técnicas de pesquisa desta dissertação, delineando assim a pesquisa e constituindo a unidade de análise. Pretendeu-se neste estudo, descrever as práticas de desenvolvimento de pessoas que atuam com gerenciamento de projetos. Para tal foi efetuada uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), seguida de pesquisa empírica qualitativa baseada em entrevistas em profundidade com método de análise baseado na *Grounded Theory*, conforme detalhamento nas subseções abaixo.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Nessa pesquisa foi realizada uma RSL com o objetivo de identificar o estado atual do conhecimento sobre o fenômeno de desenvolvimento de pessoas que trabalham com gerenciamento de projetos. Na sequência foi realizada uma pesquisa de campo com base em entrevistas em profundidade onde buscaremos descrever o fenômeno de desenvolvimento de competências de pessoas que atuam em projetos. Os procedimentos de coleta e análise são explicitados nas próximas seções.

3.1.1. PROCEDIMENTOS DA RSL

Como primeiro estágio desta pesquisa foi realizada uma busca inicial na base de dados *Web of Science* (*WoS*) utilizando como *string* de busca (“*train**” OR “*lear**” OR “*competenc**” OR “*capacit**”) AND (“*projec** *Manage**”) que foram refinadas ao longo do processo de pesquisa. Assim, a fim de estreitar os resultados, foram selecionados apenas artigos dentre o resultado total. Outro critério adotado foi à seleção apenas das categorias “*business*” e “*management*”. Os resultados foram extraídos das bases de dados e os arquivos passaram por análise com o uso da ferramenta VOSviewer para identificação de autores e cocitações.

A partir da seleção, foram analisados inicialmente os títulos e *abstracts* dos resultados com o intuito de identificar quais artigos apresentavam aderência à pesquisa proposta. Na sequência foram aplicadas as prescrições de Pollock e Berge (2008) para a realização de uma RSL a fim de levantar categorias de análise e refinar o projeto de pesquisa. A Figura 4 demonstra fluxo do processo de seleção e refinamento do *corpus* de pesquisa.

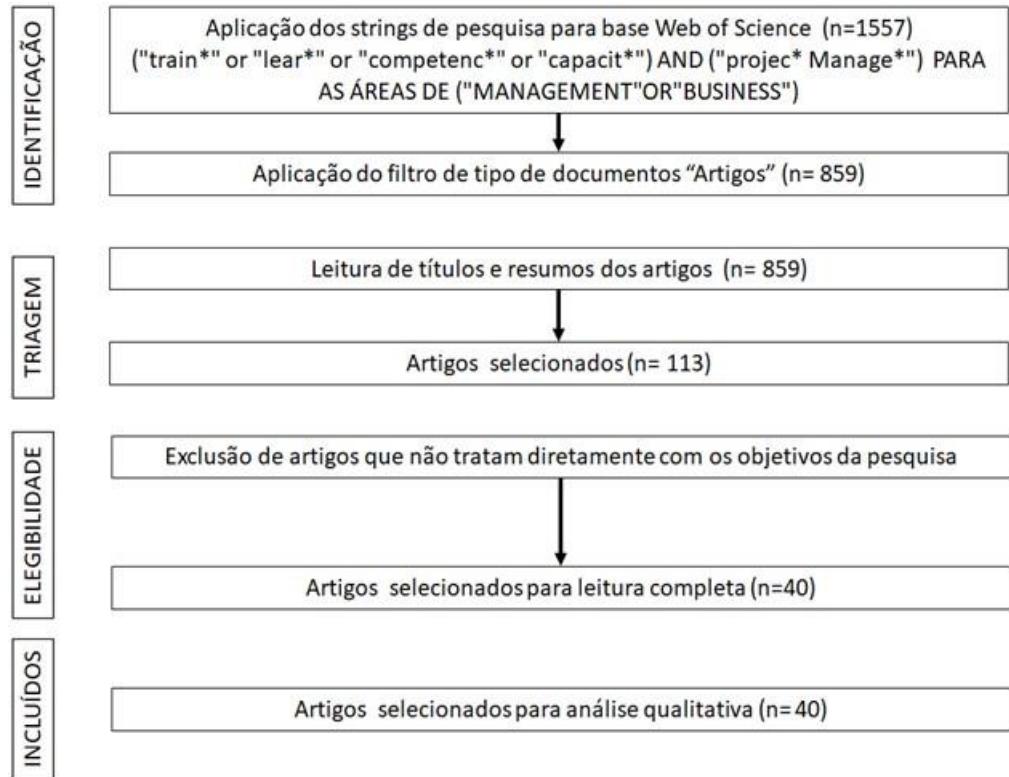


Figura 4 - Resultados da pesquisa – Fluxo do processo

Fonte: Adaptado de Pollock e Berge (2018)

O estudo foi dividido em 4 fases. A fase 1, onde foram definidas e aplicada a *string* de seleção de artigos na base do WoS, resultou em 1557 publicações de 1995 à 2020. Para esta seleção inicial, foi efetuado refinamento a partir da seleção de artigos, resultando em 859 artigos. O conjunto de artigos selecionados foi salvo para análise, bem como gráfico de publicações por ano, gerado pelo WoS.

A fase 2 consistiu em analisar o conteúdo do resultado obtido na fase 1, utilizando como fonte para a tarefa o conteúdo de títulos e resumos, delimitando a base de artigos aos objetivos da pesquisa. A fase de triagem levou em consideração a existência de nexo entre a gestão de projetos seus desafios e abordagens, as competências requeridas em uma determinada situação e os tipos de desenvolvimento para essas competências. Como exemplo, pode-se utilizar o artigo selecionado pelas strings que pesquisava a performance no projeto de desenvolvimento de um novo produto, mas não tratou de competências ou capacitações, tratando apenas de capacidades da organização. Pesquisas cujo título e resumo possibilitaram a identificação dos objetivos da pesquisa foram mantidos, resultando em 113 artigos.

Na fase 3 foram aplicados critérios de inclusão e exclusão. Nesta fase de elegibilidade, o principal critério era que os artigos deveriam tratar de procedimentos de desenvolvimento de competências das pessoas envolvidas em projetos. Pode-se exemplificar exclusão a partir do artigo que tratou da gestão de projetos, tratou das competências, como as *soft skills* e *political skills* e da complexidade de projetos, mas não tratou dos tipos de desenvolvimentos das competências das pessoas que atuam nesses projetos. Então, procurou-se identificar também as áreas das indústrias pesquisadas e tipos de abordagens de gestão aplicadas. Nesta fase, foram eleitos 40 artigos.

Na fase 4, foi efetuada a análise qualitativa a partir da leitura em profundidade do conteúdo de cada estudo, como por exemplo, os tipos de habilidades pesquisadas, *soft skills* e *hard skills*, além das formas para desenvolvê-las, permitindo assim, a categorização e contabilização, bem como apresentação das motivações e resultados desses grupos de artigos conforme detalhado na próxima seção. Vale destacar que os resultados da análise qualitativa da RSL serão utilizados como base teórica nas atividades da pesquisa de campo (Charmaz, 2006), como delineado na próxima subseção que trata dos procedimentos da pesquisa de campo na sequência.

3.1.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO

Com a intenção de propiciar um maior entendimento da temática proposta, buscou-se na natureza descritiva interpretar os fenômenos observados (Creswell, 2010). Para isso, foi efetuada pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas efetuadas com profissionais que participam do processo de desenvolvimento de pessoas em gerenciamento de projetos, possibilitando dar significado e valor (relevância) aos dados coletados (Glaser, 2001).

Sendo assim, foram realizadas entrevistas em profundidade com pessoas que atuam em empresas para compreender o fenômeno de pesquisa. As entrevistas qualitativas exercem fundamental importância na compreensão das ações dos entrevistados, pois permitem compreender e interpretar a forma como eles enxergam a realidade ao seu redor (Godoi, Melo, & Silva, 2010).

Para isso, e com o objetivo de manter foco na questão de pesquisa (Dilley, 2000), foi gerado um roteiro como sugestão para as entrevistas. Neste contexto, Creswell (2010) indicou a utilização de perguntas iniciais para orientação na obtenção das informações e criação do roteiro: O que você tem vivenciado em relação ao fenômeno de pesquisa? Em quais contextos

ou situações essas experiências influenciaram no fenômeno em estudo? Esse roteiro está descrito no Apêndice A. Portanto, a pesquisa de campo seguiu um fluxo que permitiu ciclos de detalhamento, conforme **Tabela 1**.

Tabela 1- Pesquisa de Campo- Fases do processo

Abordagem Metodologia	Metodologia Qualitativa
Método de pesquisa	Entrevistas
Sujeito de pesquisa	Pessoas que trabalham com o desenvolvimento de pessoas em gestão de projetos como, Gerentes de Programas de Projetos, Gerentes de Projetos, Coordenadores de Projetos, Diretores de produtos ou serviços, Gestão de produção e pessoas envolvidas em projetos.
Unidade de análise	Processo de desenvolvimento de competências de pessoas que atuam em projetos
Roteiro para entrevista semiestruturada	Com base nas categorias de análise obtidas na RSL – Apêndice A
Coleta de dados	Dados das entrevistas semiestruturadas em profundidade, Anotações do entrevistador.
Procedimento de coleta de dados	Entrevista de forma remota a partir de ferramentas de conferência como Meet Google e Zoom, gravada e anotações sobre comportamentos e sentimentos.
Método de análise	Utilização do método baseado na <i>Grounded Theory</i> (Charmaz, 2006).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

A partir dos dados coletados, ou mesmo durante a coleta de forma circular (Godoi, Melo, & Silva, 2010), ocorreu a análise dos dados. Técnica de análise baseada no *Grounded Theory* prescrita por Charmaz (2006), em que a criação do conhecimento, bem como a interpretação dos significados é feita tanto pelo entrevistado a partir de suas experiências, quanto pelo pesquisador. O pesquisador deve ter uma postura crítica em relação à teoria. O *Grounded Theory* possui um fluxo iniciado pela identificação e descrição dos incidentes a partir das entrevistas. Esses incidentes passaram de forma crítica por processo circular e evolutivo de codificação iniciado por uma codificação aberta, etapa 1, em que foi realizado exame detalhado dos dados das entrevistas comparando similaridades e diferenças e categorizando as informações que o pesquisador considerou relevante para o objetivo da pesquisa (Creswell, 2007; Godoi, Melo, & Silva, 2010).

De forma pragmática, ainda buscou-se seguir as prescrições de Bryant (2017) que são: a identificação e recortes de dados da entrevista que correspondam a ações e afirmações significantes (incidentes) e criação de lista de palavras e frases que constituam ação e que

possam dar significado aos incidentes de cada pesquisa, utilizando a linguagem do entrevistado. A partir dessa lista, no processo de codificação descrito por Charmaz (2006), foi efetuada a análise procurando palavras e frases que permitissem a transmissão ideias semelhantes de forma a agrupá-las. Esta etapa é compreendida pela codificação Axial, que visa dar continuidade à análise, atribuindo um nome para cada grupo de frases. Segundo Bryant (2017), esta atividade pôde ser comparada à geração de classes efetuada na análise orientada a objetos (*OO*). Assim, na segunda etapa de codificação, a análise foi focada nas categorias e seus relacionamentos (Godoi, Melo, & Silva, 2010; da Silva, de Hoyos Guevara, Gonzalez, & de Oliveira, 2019).

Seguindo as prescrições de Creswell (2007), retornou-se aos dados para identificar novas categorias que se relacionam com as categorias principais identificadas na etapa 1 de codificação. Nessa etapa, também foram identificadas replicações de incidentes que permitiram a criação de subcategorias. Strauss e Corbin (1990) agrupam as categorias em: categorias causais do fenômeno central, categorias de ações estratégicas, categorias identificadas no contexto e condições das entrevistas e categorias identificadas como consequência da aplicação das ações estratégicas. Essas categorias se referem a ações que informam ao pesquisador sobre algum acontecimento a partir de perguntas como “se”, “quando”, “como” e “por que” (Saldaña, 2015).

Na terceira e última etapa de codificação, definida como codificação seletiva, a teoria que foi construída nas etapas anteriores passou por avaliação para identificar incoerências, relações instáveis e fundamentações frágeis (Charmaz, 2006; Godoi, Melo, & Silva, 2010). Este processo cíclico de codificação ocorre até a saturação onde as evidências obtidas deixam de agregar valor na construção da teoria (Godoi, Melo, & Silva, 2010; Charmaz, 2006; Saldaña, 2015).

O fechamento do processo de análise ocorreu com a comparação da teoria construída (*data driven*) com a base teórica obtida na RSL (*theory driven*) para descrição do fenômeno de desenvolvimento das competências em gerenciamento de projetos (Charmaz, 2006). Também fez parte dessa atividade à identificação e descrição de *gaps* e de resultados inesperados que podem gerar oportunidades para estudo de novas teorias (Eisenhardt, 1989), conforme detalhamento em subseção da seção 4 de Resultados.

Para as entrevistas da pesquisa foram convidados a colaborar 25 profissionais (sujeitos de pesquisa). Desse total, 21 aceitaram participar e agendas foram ajustadas para entrevistas de 45 minutos à uma hora de duração. Buscando manter a confidencialidade, cada entrevistado recebeu um código com a letra “E” e um número (nota da tabela) e, de forma semelhante, as

empresas mencionadas receberam código com a letra “O” e um número. A **Tabela 2** sintetiza as informações sobre qualificações dos entrevistados.

Tabela 2 - Informações dos entrevistados

#	Entrevistados	Sexo	Cargo	Tempo gestor (anos)	Setor Empresarial	Código Empresa	Característica do projeto
1	E1	M	Gerente de Programas de Projetos	9	Financeiro	O12	Fusão Empresas
2	E2	M	Diretor de Projetos	19	Provedor de soluções TI	O1	Implementação Sist. Gerencial (Regional)
3	E5	M	Agile Coach	15	Provedor de soluções TI / Logística	O8 e O17	Implementação Metodologia
4	E7	F	Scrum Master	4	Consultoria TI	O8	Desenvolvimento TI
5	E8	F	Gerente de Projetos e PMO	3	Financeiro	O4	Projeto de Reestruturação Organizacional -TI
6	E9	M	Gerente Serviços e Projetos	18	Utilities / Consultoria TI	O13	"AMS"
7	E10	M	Coordenador de Projetos	4	Papel Celulose Auditoria	O3	Projetos de Auditoria
8	E11	F	Dir. Serviços	16	Provedor de soluções TI	O1	Serviços de TI
9	E12	F	Gerente de Programas de Projetos	20	Financeiro	O5	Fusões e Aquisições TI
10	E13	F	Coordenador de Projetos	9	Telecom	O9	Projetos de Segurança
11	E14	M	Gerente de Programas de Projetos	17	Provedor de soluções TI	O14	Projetos CRM
12	E15	M	Gerente de Projetos	3	Provedor de soluções TI	O8	Projetos CRM
13	E16	M	Gerente de Programas de Projetos	25	Consultoria Empresarial (TI)	O2	Advisor Proj. TI
14	E17	M	Gerente de Programas de Projetos	13	Consultoria Empresarial (TI)	O2	Gerenciamento Proj. TI
15	E18	M	Gerente de Projetos	25	Telecom (Equipamentos)	O16	Rede Telecom
16	E19	M	Diretor de Produtos	20	Provedor de soluções TI	O1	Implementação Produto TI
17	E20	M	Gerente de Programas de Projetos	17	Consultoria e Projetos (civil)	O7	Projetos Industriais
18	E21	M	CIO	30	Financeiro	O5	Projetos TI - Cartão Crédito
19	E22	M	Gerente Operações e Projetos	15	Serviços (Contact Center)	O6	Projetos de implementação de <i>Contact Center (cloud)</i>
20	E23	F	Gerente de Projetos e Processos	15	Consultoria TI	O10	Desenvolvimento Projeto TI (Func. Bancárias)
21	E24	M	Gerente de Projetos	20	Automobilístico	O11	Projetos Área Fiscal

Fonte: Desenvolvido pelo autor, 2021.

Nota explicativa sobre codificação dos entrevistados: Numeração não seguiu sequência numérica em determinados pontos em razão da criação com posterior atualização de arquivos de transcrição em software de apoio à análise qualitativa.

Os entrevistados atuam em cargos com responsabilidade de gestão de projetos como Gerente de Programas de Projetos (GPP), Gerente de Projetos (GP), Coordenador de Projetos, Diretor de Produtos ou Serviços, Gerente de Operação. Possuem de 3 a 30 anos de experiência em responsabilidades supracitadas, sendo 15 homens e 6 mulheres, todos com pelo menos uma pós-graduação. As entrevistas tiveram início com a apresentação do entrevistado versando sobre experiências em empresas e em projetos, para em seguida dirigir o foco para o desenvolvimento de competências dos atuantes de projetos, com o objetivo de obter dados que auxiliassem na descrição e categorização do fenômeno do desenvolvimento de competências. Essas entrevistas foram efetuadas na forma remota utilizando as ferramentas Zoom e Meet Google. Além disso, foram efetuadas gravações (após consentimento) e anotações sobre comportamentos e sensações. Para andamento do processo de análise supracitada (Bryant, 2017; Charmaz, 2006; Creswell, 2007; Godoi, Melo, & Silva, 2010), as entrevistas foram transcritas e os arquivos gerados.

A codificação utilizou como base as categorias definidas na RSL e foi efetuada em ciclos de análise que contaram com o apoio da ferramenta ATLAS.ti (versão 7.5.4) e planilhas eletrônicas, como detalhado na seção 4.2. Resultados Pesquisa de Campo.

4. RESULTADOS

O processo de pesquisa foi segmentado em duas frentes. A primeira, a partir da RSL, proporcionou a identificação e análise da abordagem acadêmica para o tema. A segunda frente foi fundamentada por uma pesquisa qualitativa a ser apresentada na próxima seção. A comparação das duas frentes permitiu descrever o fenômeno de desenvolvimento de competências das pessoas que atuam em gerenciamento de projetos, bem como pontuar *gaps* nesse desenvolvimento.

4.1 RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Em breve análise da seleção de artigos efetuada para a fase 2 na base WoS, esta sugere uma certa estabilidade nas publicações após aumento surpreendente de 2014 para 2015, de 33 para 96 artigos respectivamente. Este resultado demonstra o aumento de interesse, ou mesmo a necessidade de maior estudo do tema pela academia. A **Figura 5** desenha esta evolução e atual estabilidade.

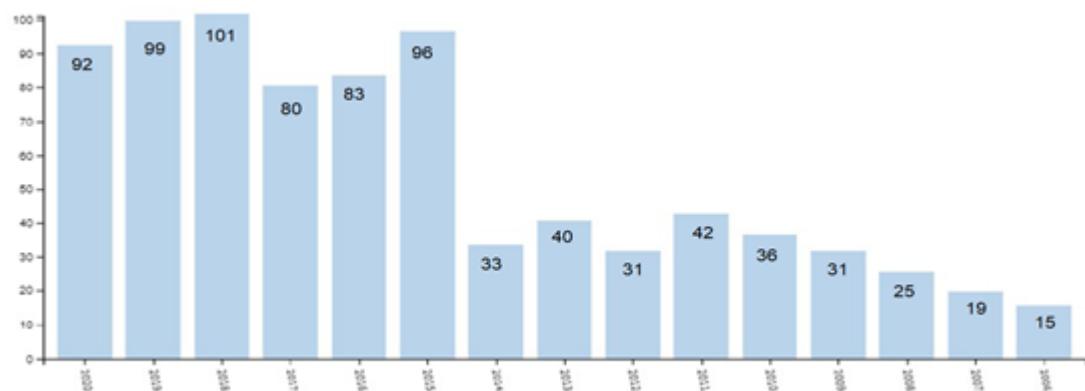


Figura 5- Gráfico - Artigos publicados por ano

Fonte: elaborado com base em Web of Science, 2020.

O trabalho de categorização considerou os temas relacionados ao desenvolvimento das equipes de projetos em diferentes ambientes, competências, metodologias de gestão, formas de avaliação, principais processos e áreas de gestão, além da responsabilidade pela iniciativa, motivação e localização. Foram analisadas as abordagens metodológicas conhecidas como ágeis (manifesto e *frameworks* ágeis) e preditivas (p.ex., PMBOK até sexta edição, IPMA 2015), além de estudos e pesquisas abordando combinação de metodologias, nomeadas como

híbridas, ou sobre alguma metodologia aplicada para um campo de atuação específico da gestão de projetos (por exemplo, Riscos).

Como forma de complementar o processo de análise foram definidas categorias considerando estudos para formações em graduação, pós-graduação, treinamentos em ambientes de simulação, bem como pesquisas relacionadas às certificações. Deve-se pontuar que a escolha das categorias e de seus itens ou subcategorias têm origem na abstração do pesquisador com o objetivo de agrupar pesquisadores e seus estudos de acordo com os temas priorizados e direcionamentos resultantes ou sugeridos.

4.1.1. TIPOS DE DESENVOLVIMENTO

Em um ambiente em que se busca manter e aumentar a competitividade tanto da organização quanto dos profissionais, competências devem ser adquiridas ou melhoradas como forma de atender com eficiência e eficácia as necessidades do mercado. A partir da análise dos artigos selecionados foram definidos seis tipos de desenvolvimento:

- No projeto (*learning by doing*) - Ocorre de modo informal a partir da experiência adquirida nos projetos;
- Treinamento Formal - Treinamentos estruturados com ou sem validação ou certificação, como workshops, com objetivo de desenvolvimento de competências. Não foram excluídos cursos online;
- Universidade/pós-graduação – Aprendizado teórico e prático em universidades e centros educacionais aprovados por órgãos controladores para ministrar cursos de pós-graduação;
- Aprendizado baseado em Problema (*Problem-based*) – Aprendizado onde é apresentado um problema para solução. Pode ser cíclico e com grau de dificuldade crescente. O desenvolvimento é baseado em ações práticas e, quando em grupo, a transferência de conhecimento é incentivada e avaliada;
- Transferência de Conhecimento (*Knowledge Transfer*) – A transferência de conhecimento pode ser aplicada em conjunto com outros tipos de desenvolvimento como o formal e no projeto. Foi considerado nesse estudo para artigos em que estava diretamente relacionado ao objetivo da pesquisa;

- Autodesenvolvimento – Competências obtidas informalmente pelas pessoas em projetos. Este autodesenvolvimento pode ser exemplificado por leitura de documentos de projetos anteriores, mídias variadas ou mesmo pela observação;
- Certificações – registros e comprovantes que visam validar e legitimar as competências dos profissionais envolvidos em gerenciamento de projetos;
- Não explícito – Os pesquisadores trataram de temas relativos às competências, mas as competências adquiridas e até em formas de avaliar a efetividade da habilidade obtida, não são citadas quanto aos tipos de desenvolvimento aplicado.

A **Tabela 3** apresenta os tipos de desenvolvimento e pesquisadores/artigos relacionados. Durante a análise qualitativa foram identificadas diferentes abordagens de gestão de projetos conforme demonstradas na **Tabela 3**. Essa identificação gera nova oportunidade de contribuição para a pesquisa ao permitir que sejam discutidos esses relacionamentos.

Tabela 3- Tipos de desenvolvimento de competências

Desenvolvimento	Abordagem metodológica	Autores/Artigos
No projeto (<i>Learning by doing</i>)	Ágil	Dewulf e Garvin (2019); de Freitas <i>et al.</i> (2019); Newmark <i>et al.</i> (2018); Arefazar <i>et al.</i> (2019)
	Preditiva	Ahern <i>et al.</i> (2014); Ayas (1997)
	Híbrida	Wied <i>et al.</i> (2020);
Treinamento Formal	Ágil	Elliott e Dawson (2015); Vahanvati e Mulligan (2017); Apenko (2017)
	Preditiva	Wauters <i>et al.</i> (2015); Figueiredo (2013); Zhang <i>et al.</i> (2013); Fossum <i>et al.</i> (2019); Steinfort (2017); Sengupta (2008); Maytorena <i>et al.</i> (2007); Wickramatillake <i>et al.</i> (2007); Bessant e Francis (1997); Yoon <i>et al.</i> (1995); Cha e Maytorena-Sanches (2019); Verenych e Bushuyev (2018); Buganza <i>et al.</i> (2013);
	Híbrida	Ivory e Vaughan (2008); Winter (2006); Foster (1996)
	Não explicitado (sugere que pode atender diferentes abordagens)	Cano e Saenz, (2003)
Universidade/pós-graduação	Ágil	Säisä <i>et al.</i> (2019)
	Preditiva	Cohen <i>et al.</i> (2014); Turner (2016)
	Não explicitado (sugere que pode atender diferentes abordagens)	Sharma <i>et al.</i> (2019)

Continuação da Tabela 3

Aprendizado baseado em problema (<i>Problem-based</i>)	Preditiva	Wauters <i>et al.</i> (2015);
	Híbrida	Hardless <i>et al.</i> (2005); Winter (2006)
Transferência de conhecimento (<i>Knowledge Transfer</i>)	Preditiva	Ahern <i>et al.</i> (2014); Ayas (1997); Figueiredo (2013); Khattak e Mustafa (2019)
	Híbrida	Eklund e Simpson (2019)
	Não explicitado (sugere que pode atender diferentes abordagens)	Cano e Saenz, (2003)
Autodesenvolvimento	Ágil	Elliott e Dawson (2015)
	Preditiva	Khattak e Mustafa (2019); Levin (2018);
	Híbrida	Strojny e Jedrusik (2018); Mekhilef e Le Cardinal (2005);
Certificações	Preditiva	Starkweather e Stevenson (2011); Farashah <i>et al.</i> (2019)
Não explícito	Híbrida	Bourgault <i>et al.</i> (2008)

Fonte: Desenvolvido pelo autor, 2021.

Como demonstrado na Tabela 3, o desenvolvimento de competências no projeto é sugerido principalmente na abordagem Ágil, com origem a partir da criação do Manifesto Ágil em 2001 (Beck *et al.*, 2001). O manifesto tem como foco a definição de times multifuncionais e autogerenciáveis, com flexibilidade na concepção do produto e maior participação dos *stakeholders*. Diversas áreas de diferentes indústrias como a de pesquisa e desenvolvimento de produtos, auditoria, arquitetura e marketing têm aderido e aplicado seus conceitos como forma de atender e superar a pressão do mercado. Neste contexto, Newmark *et al.* (2018) apresentaram uma aplicação detalhada do framework *Scrum* para a área de auditoria. Os autores concluíram que o desenvolvimento de pessoas em projetos ocorre principalmente durante os projetos, da mesma forma que Dewulf e Garvin (2020), Arefazar *et al.* (2019) e de Freitas (2019) corroboraram com essa observação.

De Freitas (2019) identificou em seu estudo de caso que a aplicação satisfatória dos conceitos ágeis não depende apenas de treinamentos, pois a mudança de cultura da organização também influencia no sucesso da aplicação da abordagem ágil. Dewulf e Garvin (2020) demonstraram em sua pesquisa que a cultura ágil pode ser aplicada nas Parcerias PÚBLICO Privadas (PPP), flexibilizando a governança para que o desenvolvimento se tornasse colaborativo e prático tanto no projeto como na operação. O autor salienta que pelas características das PPP, o projeto e as operações se sobrepõem em relação ao relacionamento de médio e longo prazo. Neste ambiente de flexibilidade ao tratar as mudanças, Arefazar *et al.*

(2019) identificaram que a mudança para uma cultura ágil na construção pode se adequar a esse fato, pois prepara as equipes para trabalhar em função das mudanças, bem como para viabilizar o aprendizado durante o projeto. Como contraponto, os autores pontuaram a dificuldade em treinar e adquirir comprometimento por parte dos empreiteiros, citando a possível falta de conformidades na gestão financeira.

Em uma perspectiva preditiva da gestão de projetos, destacam-se estudos sobre desenvolvimento e aprendizado em projetos complexos, executados para solução de problemas complexos. Ahern *et al.* (2014) identificaram três dimensões que influenciam na complexidade, a "incerteza" (solução em geral e principalmente a relacionada à tecnologia), "objetivos relacionados aos prazos" (entregas) e "complexidade na definição do escopo" (alterações). Os autores usaram nesta pesquisa as categorias descritas por Shenhav *et al.* (2002), que indica que a partir da aplicação de conceitos de governança distribuída na transferência de conhecimentos, as equipes de projetos se convertem em comunidades de alunos aprendendo e se desenvolvendo no projeto (*learning by doing*). Em consonância com esse aspecto, o gerente de programas de projetos necessita adquirir competências específicas como em governança, estratégia e gestão de benefícios, com reforço na gestão de *stakeholders*.

Neste sentido Ayas (1997) reforçou que as competências devem ser obtidas e aprimoradas de forma contínua e em rede de compartilhamento de conhecimentos entre as pessoas em projetos, visando atender à estratégia empresarial. Em projetos com alta ocorrência de incertezas como em projetos exploratórios, uma abordagem diferente em projetos pode alcançar bons resultados. Wied *et al.* (2020) apresentaram diferentes abordagens para projetos exploratórios onde competências relacionadas às *soft skills* e *hard skills* são necessárias. Para Wied *et al.* (2020) os projetos nomeados como exploratórios diferem de outros projetos, pois podem lhes faltar objetivos claros ou ferramentas para defini-los, influenciando negativamente no planejamento e na identificação dos riscos. Consequentemente, surgem incertezas também nas competências necessárias para a construção do produto sendo obtidas prioritariamente durante o andamento do projeto.

As análises sobre treinamentos formais mostram uma inversão nas prioridades entre as abordagens de gestão de projetos. As pesquisas com metodologias preditivas e treinamentos formais superam outras abordagens como em projetos de construção onde Zhang *et al.* (2013) realizaram pesquisa onde foi testada e confirmada a importância do desenvolvimento e aplicação, pelo gerente de projetos, das competências sociais na melhora da performance em projetos de construção. Entre essas competências podem ser destacadas a liderança inspiradora, gestão de conflitos, trabalho em equipe, bem como a de gestor catalizador de mudanças. Os

autores adaptaram o *framework* de Boyatzis (Boyatzis & Sala, 2004) para identificação das competências a serem desenvolvidas por treinamentos formais e de forma contínua pelos gerentes de projetos de construção.

Analisando o desenvolvimento em *soft skills* e *hard skills* de profissionais experientes em condução de projetos, Sengupta (2008) identificou que esses profissionais tinham dificuldade em aplicar seus conhecimentos ou mesmo em aprender quando havia mudança nas condições e complexidade dos projetos. Segundo o autor, a causa foi a interrupção do ciclo de aprendizado aplicado nestes profissionais pela empresa. Neste contexto, ele sugeriu ações estruturadas e maior investimento em treinamento para esses profissionais. Fato semelhante ocorreu em pesquisa sobre gestão de riscos, onde os profissionais treinados apresentaram resultados melhores que o de profissionais experientes (Maytorena *et al.*, 2007). Com foco no desenvolvimento com base em treinamentos formais foram revisados vários autores. Buganza *et al.* (2013) efetuaram avaliação do impacto dos treinamentos com base em alunos de um programa de treinamento. Foram efetuadas pesquisas qualitativa e quantitativa a partir do modelo de quatro níveis de Kirkpatrick (1994). A partir da análise dos dados, os autores concluíram que treinamentos influenciam na melhora do comportamento (nível 3 de Kirkpatrick) e que fatores ambientais devem ser considerados na formulação e desenho de treinamentos. Os treinamentos que utilizaram jogos de simulação de cenários em projetos demonstraram efetivos resultados na formação de profissionais.

O PROSSIGA (*PROject SImulation GAmes*) foi desenvolvido por universidades em conjunto com a *Leonardo Da Vince Programme* (ação da União Europeia para desenvolvimento profissional) com aplicação de 3 fatores, aprendendo com o conteúdo (*learning from content*), aprendendo a partir da experiência (*learning from experience*) e aprendendo a partir do retorno sobre as atividades executadas e suas entregas (*learning from feedback*). O objetivo deste programa foi o de colaborar com o desenvolvimento de gerentes de projeto desde o planejamento, considerando o perfil dos participantes, até a finalização, apresentando situações variadas e disponibilizando indicadores de desempenho (Cano & Saenz, 2003).

Com foco no desenvolvimento de competências interpessoais a partir de diferentes estratégias como treinamentos formais, reuniões, certificações e *master classes*, Verenych e Bushuyev (2018) apresentaram estudo sobre competências em que trataram dos conceitos de “espaço mental” do gerente de projetos e de *stakeholders* com a definição do espaço de intersecção entre eles denominado “espaço mental misturado” (*blended mental space*). Este estudo abordou projetos que apresentam escopos mutáveis onde o gerente de projetos (GP)

deveria desenvolver a habilidade de gerar e administrar este espaço “misturado”. O GP aplicaria suas competências do campo “*practice*” e do campo “*people*” (IPMA, 2015) na identificação dos valores dos *stakeholders*, como por exemplo, se o stakeholder é favorável ou não ao projeto e seu produto. Em seguida, efetuaria migração e união desses valores aos seus valores criando o espaço mental “misturado” com o objetivo de organizar e apoiar sua interação com os *stakeholders* para o sucesso do projeto.

Dando continuidade aos cenários de desenvolvimento das pessoas em times de projetos nas organizações, diversos artigos trataram de desafios como o aprendizado em ambientes de múltiplos projetos (diferentes Gerentes de Projetos), megaprojetos e projetos globais. Cada um apresentou questões de planejamento e comunicação, bem como de otimização e concorrência na alocação de recursos, além do necessário suporte à organização (Wauters *et al.*, 2015; Hardless *et al.*, 2005; Wickramatillake *et al.*, 2007; Fossum *et al.*, 2019). Wauters *et al.* (2015) relataram a utilização de simulações de problemas em projetos para treinamentos (*problem-based learning*) como forma de proporcionar desenvolvimento no planejamento e execução da gestão de recursos humanos. No mesmo contexto de solução de problemas, atividades voltadas à aprendizagem e desenvolvimento de competências a partir das experiências adquiridas em projetos foram defendidas como forma de melhorar a performance da organização (Hardless *et al.*, 2005). Neste sentido, Winter (2006) introduziu treinamento da metodologia SSM (Soft System Methodology) para solução de problemas.

No megaprojeto do terminal 5 do aeroporto de Heathrow, Wickramatillake *et al.* (2007) exploraram a metodologia utilizada na medição da performance de custos e prazos para cadeia de suprimentos. Neste caso, o aprendizado foi realizado de forma faseada e resultados reforçam a necessidade de colaboração, cooperação e aprendizado entre as organizações envolvidas para alcance de uma boa performance.

A partir da falta de informações quantitativas sobre a influência do suporte da organização no sucesso de projetos globais, Fossum *et al.* (2019) realizaram pesquisa com 1170 participantes em 74 países com o objetivo de testar esta correlação. Como resultado, os pesquisadores identificaram que as políticas e práticas de suporte da organização (executivos sêniores, PMO e RH) que podem ser considerados como principais fatores críticos de sucesso para projetos globais são a seleção e treinamento das equipes com 81,3%, foco da nossa revisão, bem como apoio dos executivos sêniores com 92,8%. Na conclusão dos autores, os treinamentos devem ser definidos e planejados conforme a necessidade de cada projeto. Nesta mesma linha de convivência com as incertezas foram revisadas pesquisas sobre projetos de inovação (Figueiredo, 2013; Bessant & Francis, 1997), projetos para sistemas especialistas

(Yoon *et al.*, 1995) e projetos executados após desastres (Steinfort, 2017; Vahanvati e Mulligan, 2017). O fator incerteza abrange todas as etapas de projeto.

A internalização para a organização do conhecimento obtido externamente como o de parcerias com universidades, auxiliaram no desenvolvimento dos times de projetos (Figueiredo, 2013). Bessant e Francis (1997) defenderam a necessidade de criar condições para aprendizado na esfera organizacional com desenvolvimento de conexões entre estratégia, cultura, aprendizado, comportamento e compartilhamento dos resultados, criando rotinas padronizadas para mudar o comportamento quanto ao aprendizado. No caso de projetos de reconstrução que ocorrem após um desastre, o gerente de projetos assume o papel de gerente de programas de projetos e deve buscar adquirir competências específicas do gestor de programas como em governança, estratégia e gestão de benefícios, com reforço na gestão de *stakeholders* (Steinfort, 2017).

Completando o conjunto de soluções, o desenvolvimento de competências sociais da equipe técnica para o maior engajamento dos usuários (Yoon *et al.*, 1995) e o desenvolvimento dos gerentes nas teorias sociais, permitindo melhorar a compreensão dos requerimentos para atendimento e superação das expectativas dos clientes (Ivory & Vaughan, 2008). Ao discutir-se desenvolvimento de competências do gerente de projetos, em abordagens tradicionais, é válido citar o estudo realizado recentemente por Cha e Maytonera-Sanches (2019) para a área de desenvolvimento de *software*. Os autores dividiram este estudo em duas fases. A primeira com foco na revisão da literatura, incluindo corpos de conhecimento das principais organizações focadas na gestão de projetos (IPMA, PMI e APM), onde identificaram 20 competências. A segunda fase foi dedicada a uma pesquisa quantitativa para priorização e análise, resultando em quatro dimensões que agrupam competências (1) Cognitiva, (2) Funcional, (3) Social e (4) Meta, cuja autoavaliação e desenvolvimento são sugeridos aos gestores.

Com olhar semelhante em competências, Khattak e Mustafa (2019) discutiram e testaram, em pesquisa qualitativa e quantitativa, os relacionamentos entre a complexidade de projetos de infraestrutura, competências em gestão e a performance do projeto. Os autores pontuaram que a metodologia aplicada em gerenciamento de projetos depende da complexidade de cada projeto e reforçaram a importância da autonomia dos gestores. Os autores elencaram como principais fatores que influenciam a complexidade como as questões legais, instabilidade política, pendências territoriais, disponibilidade de energia e pouca autonomia dos gerentes de projetos. Também alertaram para questões de corrupção nos projetos como uma causa impactante de atrasos e de elevados custos nos projetos, reforçando que honestidade e ética

devem fazer parte do conjunto de competências a serem consideradas como mandatórias nos profissionais.

Khattak e Mustafa (2019) sugeriram que os gerentes de projetos devem estar previamente capacitados e que são responsáveis pelo desenvolvimento dos membros do time. Como resultado, os autores confirmaram que a competência influencia positivamente e a complexidade influencia negativamente na performance dos projetos de infraestrutura. Semelhante quanto à forma de apresentação das competências em projeto com abordagem preditiva, Levin *et al.* (2018) identificaram em uma pesquisa qualitativa que os clientes avaliavam e controlavam a qualidade do processo, além da qualidade do produto. Os autores defenderam esta visão onde devem ser demonstradas *hard skills* para gestão em conjunto com a aplicação da habilidade criativa (*soft skill*), que faz parte da orientação ao serviço com foco nas necessidades do cliente. Levin *et al.* (2018) pontuaram, a partir de depoimentos nas entrevistas, que os gestores devem apresentar competências e que a organização não pode investir no desenvolvimento de competências.

Mekhilef e Le Cardinal (2005) estudaram disfunções na tomada de decisão com análise de um estudo de caso que utilizou a metodologia SACADO como ferramenta de apoio a tomada de decisão. No desenvolvimento de *soft skills* e *hard skills* para a análise e monitoramento de *stakeholders*. Strojny e Jedrusik (2018) apresentaram estudo a partir da criação de metodologia que utiliza conceitos do IPMA (2015) e procedimentos da metodologia AHP (*Analytic Hierarchy Process*) para um caso real de projeto na área governamental. Os autores concluíram que foi obtida melhor conexão entre a análise de *stakeholders* e a análise de cenários permitindo melhora nas ações de monitoramento na gestão de *stakeholders*, bem como significativa melhora de qualidade na gestão de projetos e competências de seus gestores.

Em aprendizados de graduação e pós-graduação, a aplicação de atividades práticas facilita a absorção, bem como a avaliação do desenvolvimento dos estudantes. Cohen *et al.* (2014) aplicaram este conceito utilizando software de simulação, permitindo expandir o escopo da disciplina também para o produto a ser criado pelo projeto. Com foco no desenvolvimento do currículo em gestão de projetos no âmbito da graduação, Sharma *et al.* (2019) reforçaram que a ênfase estava na formação para das *hard skills* e que faltava preparar os estudantes nas *soft skills*. Os autores concluíram que estudantes com experiência profissional apresentavam maior motivação e comprometimento e que existia um gap entre as competências apresentadas pelos profissionais e as competências requeridas pelos empregadores. Competências organizacionais como a organização dos recursos, orientação aos objetivos, habilidade de enxergar o projeto como um todo e relacionamento do projeto com a organização deveriam ser

desenvolvidos desde a graduação. Dessa forma, foi sugerida mais exposição dos alunos com o mercado de trabalho a partir da possibilidade de estágios monitorados.

A transferência de conhecimento pode apresentar falhas, e neste contexto, surgem também incertezas quanto ao conteúdo e estratégia de desenvolvimento técnico e humano das equipes de projetos. Para esses tipos de projetos existem dois fatores que conduzem a preocupação com o conhecimento, sendo eles: (1) o conhecimento não é completamente transferido e (2) organizar o novo conhecimento que surge durante o projeto (Ahern *et al.*, 2014).

De forma global, Elliot e Dawson (2015) efetuaram pesquisa na literatura sobre projetos e identificaram que os fatores que apoiam o sucesso dos projetos estão relacionados principalmente às competências interpessoais como a capacidade de obter maior participação do cliente/usuário na definição dos requerimentos, definir e comunicar de forma clara os objetivos, efetuar gestão realista das expectativas e proporcionar entregas em espaço mais curto de tempo. Os autores também apontaram a importância em liderar o desenvolvimento de um time competente, motivado e focado que assuma a propriedade do projeto.

Além dos processos de treinamento e autodesenvolvimento, obter uma certificação profissional pode significar que um determinado profissional possui domínio do conhecimento e que desenvolveu competências para executar as tarefas com excelência para o tema desse certificado. Neste sentido, e levando em conta que o conceito de sucesso em projetos está evoluindo, as atribuições e responsabilidades do gerente de projetos e seu time passam também por revisões quanto à relevância das certificações. Por essa razão, acadêmicos, praticantes e órgãos certificadores na área de gerenciamento de projetos, como o PMI, IPMA e APM, que priorizavam *hard skills*, identificaram que as *soft skills* como liderança, gestão de conflitos e negociação passaram a ter influência igual ou mesmo superior no alcance de melhor performance e sucesso (Starkweather & Stevenson, 2011; Turner, 2016).

Verenych e Bushuyev (2018) defenderam em sua pesquisa que certificações em gestão de projetos, entre outros tipos de garantias sobre o desenvolvimento de competências, capacitam os gestores na gestão de riscos e de *stakeholders*. Os autores buscaram entender se as certificações fornecidas por órgãos que zelam pelas metodologias de gestão de projetos e seus gestores refletem no sucesso do projeto. Starkweather e Stevenson (2011) efetuaram pesquisa quantitativa, com recrutadores e executivos de TI (Tecnologia da Informação). Nesta pesquisa foi testado se (1) os entrevistados percebiam que profissionais certificados obtinham maior taxa de sucesso que os não certificados e se (2) os recrutadores reconheciam a certificação como uma competência principal. Os resultados obtidos nessa pesquisa não geraram

significância estatística que comprovassem as hipóteses, ou seja, pode-se concluir que mesmo que as empresas dessem importância para a formação de seus profissionais e incentivem os treinamentos formais, a certificação não garante o sucesso nos projetos. Outra pesquisa com mesmo objetivo e as mesmas variáveis, porém adicionando variável mediadora “alto eficácia”, isto é, relacionado ao julgamento próprio sobre quão bem executa uma tarefa, Farashah *et al.* (2019) obtiveram certo suporte às hipóteses.

4.1.2. PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

A partir de diferentes formas de desenvolver competências, observa-se a necessidade de garantir a efetividade dos desenvolvimentos na execução de projetos. Para a organização pode ser através da satisfação do responsável pelo novo produto. Já para as pessoas participantes do projeto pode ser uma certificação de reconhecimento global, entre outras formas, como demonstrado na **Tabela 4**. Durante a análise qualitativa dos artigos, foram geradas sete formas de avaliação, que são:

- Autoavaliação – A pessoa executa principalmente uma reflexão da sua situação atual em uma determinada competência, como por exemplo, no relacionamento com seus pares e no time de projetos (IPMA- ICB 2015). Em seguida, efetua um desenvolvimento (Tabela 3), executando uma nova autoavaliação e comparando com a anterior ao desenvolvimento. Essa autoavaliação, chamada de “nova”, pode ocorrer inúmeras vezes e a qualquer momento;
- Certificação – Forma de avaliar o conhecimento e comportamento referente a um determinado tema ou especialidade, como o de gestão de projetos. Esta avaliação é feita por instituições que zelam pela aplicação das melhores práticas e é obtido a partir de provas, relatos de experiências ou mesmo entrevistas;
- Durante aprendizado – As avaliações são aplicadas durante o desenvolvimento, podendo ocorrer diversas vezes, como forma de corrigir desvios e reforçar o desenvolvimento de competências;
- Performance em projeto – O mundo real de um projeto pode ser utilizado para avaliar o desenvolvimento das pessoas. Pode ser formal ou informal e apoiado por indicadores de performance;

- Pesquisa – Pode ser feita com os participantes de um determinado desenvolvimento ou com outras pessoas como chefes diretos (se houver hierarquia) e *stakeholders*. Utiliza-se também na confirmação de outras avaliações;
- Retorno do investimento – Este indicador ou indicadores levam em consideração diversos fatores além do próprio custo do aprendizado, como por exemplo, o tempo que a pessoa deixou de produzir para dedicação no seu desenvolvimento. É uma forma importante para a justificativa da continuidade de outros desenvolvimentos;
- Outras formas – Neste grupo são consideradas principalmente as auditorias com análise de indicadores de performance, avaliação de currículo, avaliações informais e entrevistas.

Tabela 4 - Tipos de avaliações de competências

Avaliação	Abordagem metodológica	Autores/Artigos
Autoavaliação	Ágil	Elliott e Dawson (2015)
	Preditiva	Steinfort (2017); Turner (2016)
Certificação	Preditiva	Starkweather e Stevenson (2011); Farashah <i>et al.</i> (2019); Verenych e Bushuyev (2018)
	Ágil	Säisä <i>et al.</i> (2019)
	Preditiva	Ayas (1997); Wauters <i>et al.</i> (2015); Sengupta (2008); Cohen <i>et al.</i> (2014); Turner (2016);
Durante aprendizado	Não explícito (sugere que pode atender diferentes abordagens)	Sharma <i>et al.</i> (2019); Cano e Saenz, (2003)
	Ágil	Dewulf e Garvin (2019); de Freitas <i>et al.</i> (2019); Newmark <i>et al.</i> (2018); Arefazar <i>et al.</i> (2019); Vahanvati e Mulligan (2017); Apenko (2017); Säisä <i>et al.</i> (2019)
Performance em projeto	Preditiva	Levin (2018); Figueiredo (2013); Ahern <i>et al.</i> (2014); Figueiredo (2013); Zhang <i>et al.</i> (2013); Buganza <i>et al.</i> (2013); Fossum <i>et al.</i> (2019); Cha e Maytorena-Sanches (2019); Wickramatillake <i>et al.</i> (2007); Bessant e Francis (1997);
	Híbrida	Eklund e Simpson (2019); Bourgault <i>et al.</i> (2008); Hardless <i>et al.</i> (2005); Wied <i>et al.</i> (2020); Winter (2006); Ivory e Vaughan (2008); Foster (1996)
	Preditiva	Starkweather e Stevenson (2011); Farashah <i>et al.</i> (2019); Verenych e Bushuyev (2018); Maytorena <i>et al.</i> (2007); Yoon <i>et al.</i> (1995);
Pesquisa	Híbrida	Mekhilef e Le Cardinal (2005); Ivory e Vaughan (2008); Foster (1996)
	Ágil	Elliott e Dawson (2015)
Retorno do Investimento (<i>ROI-Return on Investment</i>)	Híbrida	Wied <i>et al.</i> (2020);
	Preditiva	Ayas (1997); Khattak e Mustafa (2019);
Outras formas	Híbrida	Bourgault <i>et al.</i> (2008); Strojny e Jedrusik (2018);

Fonte: Desenvolvido pelo autor, 2021.

Elliot e Dawson (2015) em sua revisão, apesar de não explicitar os meios de desenvolvimento de competências, sugerem o autodesenvolvimento e treinamento formal. Os autores defenderam a autoavaliação como uma forma de verificar a situação atual de uma pessoa em relação às suas competências. Em situação semelhante a autoavaliação, é sugerida na pesquisa de Steinfort (2017), onde foram analisados os depoimentos dos participantes de treinamentos formais, além de Turner (2016) que em disciplina de gestão de projetos desenvolvida para as universidades defende a necessidade de estudantes desenvolverem e aplicarem a “self-reflection”, sem deixar de lado a avaliação a partir dos resultados práticos desses estudantes.

Em aprendizados de graduação e pós-graduação a aplicação de atividades práticas facilita a absorção, bem como a avaliação do desenvolvimento dos estudantes. Cohen *et al.* (2014) aplicaram este conceito utilizando software de simulação, permitindo expandir o escopo da disciplina também para o produto a ser criado pelo projeto. Simulações de casos reais também podem facilitar o aprendizado formal em gestão de múltiplos projetos e sua efetividade, particularmente na alocação de recursos de forma colaborativa (Wauters *et al.*, 2015).

Para Cano e Saenz (2003) e Sengupta (2008) o treinamento formal utilizando simulações também pode ser avaliado de forma objetiva durante o aprendizado. Para Sengupta (2008), em suas pesquisas, as organizações deveriam considerar seus gerentes de projeto mais experientes nos desenvolvimentos de competências. Enquanto para Cano e Saenz (2003), as avaliações devem ser feitas em diferentes momentos e situações com o objetivo de apontar pontos de reforço para futuros treinamentos.

Avaliações durante o aprendizado podem ser feitas para desenvolvimento obtido por transferência de conhecimento e durante o projeto onde auditorias que verificariam os indicadores de projeto foram sugeridas (Ayas, 1997). Para Sharma *et al.* (2019) as avaliações foram feitas durante o aprendizado com base no alcance aos fatores críticos de sucesso e resultado demonstrou que os estudantes com experiência apresentam melhor performance.

Winter (2006) introduziu treinamento da metodologia SSM (Soft System Methodology) para solução de problemas, cuja avaliação foi realizada nos *workshops* durante a aplicação do treinamento. Para Dewulf e Garvin (2019), de Freitas *et al.* (2019, Newmark *et al.* (2018) e Arefazar *et al.* (2019), tanto o desenvolvimento das competências quanto a avaliação devem ocorrer durante o projeto, podendo ser efetuada formalmente ou informalmente. Segundo Newmark *et al.* (2018), as avaliações informais poderiam ser realizadas durante reuniões diárias, as “*daily scrum*”. Para Dewulf e Garvin (2019), deve haver flexibilidade para que sejam efetuadas avaliações de diferentes formas.

Vahanvati e Mulligan (2017), bem como Apenko (2017), defenderam que os treinamentos formais também poderiam ser avaliados principalmente durante a realização dos projetos. Säisä *et al.* (2019) entendem que, além da avaliação durante o aprendizado teórico, o mais importante são as avaliações efetuadas durante os projetos executados na graduação através do simulador “the FIRMA” (*game*). Neste sentido de busca por soluções tecnológicas para problemas de treinamento de gestão de projetos, Hardless *et al.* (2005) utilizaram ferramenta multimídia onde a avaliação foi efetuada com base na performance de projetos executados nos treinamentos. A ferramenta multimídia foi a PIER (*Problem-based learning, Interactive multimedia, Experiential learning and Role-playing*).

Levin *et al.* (2018) observaram que as competências obtidas no projeto, carregadas de experiências anteriores ou informalmente, eram avaliadas também durante os projetos, reforçando que este pode ser um motivo para o elevado *turnover* nas agências de publicidade. De forma semelhante, Khattak e Mustafa (2019) definiram as competências necessárias conforme complexidade do projeto e do seu ambiente de execução, sugerindo que o gerente de projetos já deve possuí-las antes do início do projeto.

O treinamento formal também é avaliado durante projetos, a partir dos indicadores de performance (Zhang *et al.*, 2013), em acordo com os conceitos de Kirkpatrick (1994), nível 3, onde uma avaliação deveria ser feita entre 3 e 6 meses após o treinamento com a medição do aumento da frequência dos comportamentos e atitudes decorrente dos treinamentos (Buganza *et al.*, 2013). Neste contexto, as competências cognitivas, funcionais (riscos, negociação, tomada de decisão), sociais, bem como a meta competência (autoconhecimento que permite obter novas competências) (Cha & Maytorena-Sanches, 2019), competências técnicas (Fossum *et al.*, 2019; Wickramatillake *et al.*, 2007), também tiveram suas avaliações durante o projeto. Bessant e Francis (1997) complementaram que as avaliações também deveriam ser feitas em projetos subsequentes. Outras avaliações efetuadas em projetos foram foco dos pesquisadores Eklund e Simpson (2019) e Bourgault *et al.* (2008). Para Bourgault *et al.* (2008), a avaliação feita no projeto foi resultado de pesquisas na literatura onde o item principal a avaliar foi o trabalho em equipe para times virtuais.

Maytorena *et al.* (2007) e Yoon *et al.* (1995) utilizaram pesquisas como forma de avaliar treinamentos. Maytorena *et al.* (2007) identificaram que gestores com treinamento obtinham performance melhor que os gestores experientes na gestão de riscos de projetos, enquanto Yoon *et al.* (1995) identificaram a importância da avaliação dos usuários finais como direcionador para treinamentos e desenvolvimentos das pessoas trabalhando em projetos.

Complementando o quadro com as categorias de avaliação do desenvolvimento das pessoas, Mekhilef e Le Cardinal (2005) apresentaram um caso de uso da metodologia SACADO para resolução de problemas de disfunção na tomada de decisões, onde a avaliação do treinamento foi obtida a partir da pesquisa do caso estudado. Outra avaliação efetuada a partir da pesquisa foi detalhada por Ivory e Vaughan (2008) que aplicaram *framework* que possibilitou a simulação de cenários em que a avaliação foi feita inicialmente durante as simulações e em seguida por *feedback* dos *stakeholders*.

Neste contexto, Foster (1996) também efetuou avaliações a partir da análise da performance com pesquisa efetuada nas áreas de negócio. Elliot e Dawson (2015), além da autoavaliação, também identificaram que o cálculo do retorno do investimento efetuado em

desenvolvimento de competências para o projeto seria uma forma de medir a efetividade desse desenvolvimento. Este retorno financeiro justificaria a continuidade dos desenvolvimentos. As falhas e erros também deveriam ser contabilizadas, pois causam retrabalho e consequentemente atrasos com elevação dos custos. Wied *et al.* (2020) também estudaram o cálculo do retorno do investimento durante o andamento do projeto. No caso de estudo de Strojny e Jedrusik (2018) não houve avaliação formal, pois, a metodologia era muito recente.

4.1.3. PROCESSOS (FASES) DE DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO E CAMPOS DE ATUAÇÃO DA GESTÃO DE PROJETOS

Outra questão levantada nessa pesquisa, foi a de qual processo do projeto ou campo de atuação na gestão do projeto seriam identificadas como prioritárias no desenvolvimento de competências das pessoas que atuam com projetos. A classificação escolhida para criação dessa categoria e suas subcategorias levou em consideração inicialmente os conceitos do guia PMBoK (2017). Para atendimento de diferentes abordagens em gestão de projetos, foram incluídas classificações, conforme demonstrado na **Tabela 5**, onde:

- Processos – Durante o ciclo de vida do projeto pode ser observada uma fase de inicialização, de planejamento, execução, monitoramento e controle e finalização. Esses processos podem ser executados de forma cíclica e a quantidades de ciclos pode depender da complexidade do projeto e da abordagem de gestão escolhida. Além dessas fases observou-se também o desenvolvimento de capacidades na fase de *front-end* e de operação do produto, bem como de partes operacionalizáveis do produto. Nessa revisão foram identificadas principalmente:
 - Planejamento – Para o projeto;
 - Execução – da criação do produto ou serviço;
 - Monitoramento – abrange o dia a dia do gerenciamento onde são analisados os indicadores de performance e possíveis desvios e problemas, tanto técnicos quanto interpessoais;
 - *Front-end* – envolve as competências a serem demonstradas antes do início do projeto para concepção de um projeto.

- Operação – As pessoas em times de projeto podem participar de alguma forma da operação do produto ou serviço entregue como, por exemplo, aplicando treinamentos de qualificação aos responsáveis pela operação ou utilização, ou efetuando incrementações. Em projetos de longa duração, esta interação faz parte do dia a dia das pessoas.
- Campo de atuação do gestor – O gerente de projetos efetua diferentes atividades durante um dia de trabalho. Participa de reuniões com fornecedores, verifica escopo do produto, analisa indicadores de performance, negocia prazos, apoia o time, entre outras. Nesse contexto, foram identificadas e classificadas as seguintes subcategorias, cuja aplicação não depende de uma abordagem específica de gestão de projetos e nesta pesquisa foi utilizada de forma a facilitar a geração de *clusters* para autores e seus artigos:
 - Gestão de pessoas (Gestão de RH) – podendo abranger assuntos de alocação dos recursos, o desenvolvimento das pessoas, bem como a motivação e *turnover*;
 - Gestão de *Stakeholders* – desde a identificação, classificação e monitoramento;
 - Gestão da comunicação – com a definição dos formatos e padrões, execução e monitoramento;
 - Gestão de riscos – atuando nas incertezas conhecidas;
 - Gestão do Triângulo de ferro – que abrange o desenvolvimento das *hard skills* para gestão do prazo, custos e qualidade em projetos;
 - Gestão da integração – cujo desenvolvimento permite a organização do projeto para as áreas de conhecimento;
 - Gestão de recursos materiais – abrange os materiais e infraestrutura necessários para a continuidade do projeto com eficiência. Pode ser, por exemplo, um equipamento de segurança, um depósito ou um software;
 - Gestão de programa – as competências para gerenciar diferentes projetos ultrapassam o escopo das competências de um projeto único a partir da necessidade de entender a estratégia da organização;
 - Conceitos de gestão – essa classificação surgiu da oportunidade de demonstrar que as diferentes abordagens em gestão de projetos necessitam de organização e monitoramento, que podem extrapolar o escopo de um projeto;
 - Conforme necessidade de cada projeto – esta classificação demonstra a necessidade de criar desenvolvimentos de competências específicos que dependem da complexidade e especificidade de cada projeto.

Tabela 5 - Processos (fases) e Áreas de gestão

Fases/Campo de atuação - gestão de projetos	Autores/Artigos
<i>Front-end</i>	Winter (2006)
Planejamento	Levin <i>et al.</i> (2018); Wauters <i>et al.</i> (2015); Wickramatillake <i>et al.</i> (2007); Cano e Saenz (2003)
Execução	Ivory e Vaughan (2008); Wauters <i>et al.</i> (2015); Yoon <i>et al.</i> (1995)
Monitoramento	Levin <i>et al.</i> (2018); Wickramatillake <i>et al.</i> (2007)
Operação	Dewulf e Garvin (2019)
Gestão da Integração	Ivory e Vaughan (2008)
Triângulo de ferro	Levin <i>et al.</i> (2018) Sengupta (2008); Buganza <i>et al.</i> (2013); Cano e Saenz (2003)
Gestão de stakeholders	Strojny e Jedrusik (2018); Verenych e Bushuyev (2018); Steinfort (2017); Yoon <i>et al.</i> (1995); Zhang <i>et al.</i> (2013); Cano e Saenz (2003); Arefazar <i>et al.</i> (2019); Vahanvati e Mulligan (2017)
Gestão de RH	Mekhilef e Le Cardinal (2005); Wauters <i>et al.</i> (2015); Buganza <i>et al.</i> (2013); Zhang <i>et al.</i> (2013); Sengupta (2008); Elliot e Dawson (2015); Apenko (2017)
Gestão de Riscos	Verenych e Bushuyev (2018); Buganza <i>et al.</i> (2013); Maytorena <i>et al.</i> (2007)
Gestão de Recursos Materiais	Wickramatillake <i>et al.</i> (2007);
Gestão da Comunicação	Levin <i>et al.</i> (2018); Ivory e Vaughan (2008)
Conforme necessidades de cada projeto	Fossum <i>et al.</i> (2019)
Gestão de Programa	Ayas (1997)
Conceitos de gestão	Säisä <i>et al.</i> (2019)

Fonte: Desenvolvido pelo autor, 2021.

Nota: Foram demonstrados apenas autores/artigos que sugeriram ou evidenciaram um ou mais processos ou áreas de gestão específicas.

Com a visão em processos, Winter (2006) defendeu o desenvolvimento de *soft skills* e *hard skills* a partir do aprendizado e utilização da metodologia SSM (*Soft Systems Methodology*) durante a fase de *front-end*. Em *workshops*, são estruturados os problemas e ações de melhorias a serem aplicadas para o produto. Levin *et al.* (2018) em estudo de caso observaram que o gerente de projetos deve demonstrar competências para o triângulo de ferro (*hard skills*) e comunicação (*hard skills* e *soft skills*) durante o planejamento e o monitoramento do projeto. Wickramatillake *et al.* (2007) focaram na gestão dos recursos materiais para os mesmos processos de planejamento e monitoramento.

A necessidade de desenvolvimento em treinamentos formais nas competências em gerar um planejamento viável foi defendido por Wauters *et al.* (2015) e Cano e Saenz (2003). Além do planejamento, Wauters *et al.* (2015) aplicaram a mesma importância para o desenvolvimento de competências que suportassem a fase (as fases) de execução com foco no alcance dos

objetivos. O desenvolvimento de pessoas no processo de execução também foi foco dos estudos de Ivory e Vaughan (2008) e Yoon *et al.* (1995). Caminhando para além dos processos do ciclo de vida dos projetos, Dewulf e Garvin (2019) perceberam a necessidade de desenvolver competências também para a fase de operação do produto. Dessa forma, projeto e operação caminham em paralelo e o gerente de projetos deve desenvolver *soft skills* de relacionamento interpessoal e de desenvolvimento do seu time e dos *stakeholders*, que suportem responsabilidades sobre os projetos e sobre a operação.

O gerente de projetos de reformulação de produtos deve atuar em diferentes áreas da organização, como engenharia, marketing, controladoria, entre outras. Neste contexto, Ivory e Vaughan (2008) em estudo de caso, identificaram que o gerente de projetos deve desenvolver *soft skills* e *hard skills* na integração e comunicação para atingimento dos objetivos. Os autores destacaram o treinamento em teorias sociais para aquisição de competências sociocomportamentais para gestão de conflitos, gestão de mudanças, bem como competências em influenciar, além de *hard skills* no controle de custos e capacidade em transformar a estratégia em ação operacional. O desenvolvimento de competências para o chamado triângulo de ferro continua sendo pesquisado em estudos para abordagens de gestão preditiva de projetos, mas em conjunto com outras competências, como nos estudos de Sengupta (2008) e Buganza *et al.* (2013) no desenvolvimento de competências da gestão de RH e Cano e Saenz (2003) com desenvolvimento de competências para gestão de *stakeholders*.

No âmbito da gestão de *stakeholders* observa-se a maior concentração de pesquisas para diferentes abordagens em gestão de projetos. Strojny e Jedrusik (2018), Verenych e Bushuyev (2018), Steinfert (2017), Yoon *et al.* (1995), Zhang *et al.* (2013), Arefazar *et al.* (2019) e Vahanvati e Mulligan (2017) completam esse grupo. A gestão de RH e seu desenvolvimento pelas pessoas que atuam em projetos também foi objeto de pesquisa para Mekhilef e Le Cardinal (2005), Wauters *et al.* (2015), Zhang *et al.* (2013), Elliot e Dawson (2015) e Apenko (2017). Outro campo de atuação não menos importante para desenvolvimento de competências é a gestão de riscos a partir das pesquisas de Verenych e Bushuyev (2018), Buganza *et al.* (2013) e Maytorena *et al.* (2007).

Nesse grupo, vale destacar o treinamento em gestão de riscos e pesquisa para avaliação que identificou que a experiência em gestLão de riscos atua negativamente nos resultados. Fossum *et al.* (2019) concluíram em estudo que cada projeto possui suas particularidades que devem ser consideradas na estruturação de treinamentos. Ayas (1997) identificou a necessidade de desenvolvimento de competências adicionais para a gestão de programas. Säisä *et al.* (2019)

identificou e estruturou disciplina com abordagem Ágil para universidade, onde a gestão de projetos foi conceitualizada.

4.1.4. RESPONSÁVEL PELA INICIATIVA – DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Essa categorização considerou os treinamentos formais na identificação do responsável pela iniciativa, profissional ou organização. Foram geradas três classificações: profissional, organização, bem como, a possibilidade da iniciativa ser tanto do profissional quanto da organização. Foram selecionados 21 artigos, conforme **Tabela 6**.

Tabela 6 - Responsável iniciativa - desenvolvimento de competências

Responsável	Autores/Artigos
Profissional	Farashah <i>et al.</i> (2019);
Organização	Vahanvati e Mulligan (2017); Apenko (2017); Cano e Saenz, (2003); Figueiredo (2013); Zhang <i>et al.</i> (2013); Buganza <i>et al.</i> (2013); Cha e Maytorena-Sanches (2019); Fossum <i>et al.</i> (2019); Steinfert (2017); Sengupta (2008); Wickramatillake <i>et al.</i> (2007); Bessant e Francis (1997); Yoon <i>et al.</i> (1995); Hardless <i>et al.</i> (2005); Ivory e Vaughan (2008); Winter (2006); Foster (1996);
Profissional e Organização	Elliott e Dawson (2015); Starkweather e Stevenson (2011); Verenych e Bushuyev (2018)

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Elliott e Dawson (2015) tratam do desenvolvimento das *soft skills* a partir do autoconhecimento obtido a partir da aplicação de uma autoavaliação com o objetivo de identificar os pontos de melhoria das competências. Enquanto, que para Farashah *et al.* (2019), o profissional já deve ter as competências necessárias para atuar em projetos.

A iniciativa do desenvolvimento de competências das pessoas pela organização fez parte das pesquisas de Vahanvati e Mulligan (2017) e Steinfert (2017) ao pontuarem que as organizações têm responsabilidade direta pelo treinamento. Dessa mesma forma, Figueiredo (2013) e Bessant e Francis (1997) trataram da importância das organizações criarem ambientes de compartilhamento do conhecimento, o que também foi identificado por Cano e Saenz (2003) e Hardless *et al.* (2005), que vão além ao pontuarem que mudanças devem ocorrer nas organizações para a transformação em organizações voltadas ao aprendizado. Esta mesma

conclusão foi obtida por Apenko (2017) ao defender que o desenvolvimento de habilidades para executar atividades de forma ágil depende da mudança de cultura promovida pela organização.

Cha e Maytorena-Sanches (2019) pontuam a importância e influência que os objetivos estratégicos têm sobre os desenvolvimentos. Representando essa influência em uma linha que avança no tempo, pode-se alcançar as prescrições de Zhang *et al.* (2013), que sugeriram que as organizações devem, primeiramente, estruturar e avaliar as competências requeridas para desenvolvimento. Neste contexto, Buganza *et al.* (2013) sugeriram como solução para desenvolvimento de competências a construção de parcerias entre organizações e universidades.

Fossum *et al.* (2019) sugeriram uma abordagem em que os desenvolvimentos devem focar na necessidade de cada projeto. Sengupta (2008) identificou que os gerentes experientes também necessitam ser assistidos para que haja continuidade nos desenvolvimentos. Para Wickramatillake *et al.* (2007), os desenvolvimentos devem refletir na performance do projeto, fato também defendido por Foster (1996), Yoon *et al.* (1995), Winter (2006) e Ivory e Vaughan (2008) ao confirmarem em seus estudos que times devem participar de desenvolvimentos em *soft skills* e *hard skills* como forma de melhor atender os *stakeholders*, evitando insatisfação e retrabalho. Ao ser identificada uma iniciativa compartilhada pelo desenvolvimento, Starkweather e Stevenson (2011) testaram a eficácia dos desenvolvimentos a partir de certificações, enquanto Verenych e Bushuyev (2018) abordaram o desenvolvimento de competências que permitam a compreensão dos valores defendidos pelos *stakeholders*. No contexto das iniciativas no desenvolvimento de competências, em outros artigos selecionados, mas não incluídos nessa seção, os autores não trataram de forma clara a responsabilidade pela iniciativa como nas pesquisas de Maytorena *et al.* (2007). Este resultado indica um possível *gap* a ser pesquisado.

4.1.5. CRIAÇÃO CONTEÚDO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INTERNO OU EXTERNO

Nesta seção são identificadas as origens do desenvolvimento de competências aplicados como, por exemplo, a utilização de um *Body of Knowledge* é considerada como origem externa quando aplicada na sua totalidade, enquanto um treinamento desenvolvido pela organização para uma metodologia criada para as necessidades da organização foi considerado como origem

interna (pela organização). A **Tabela 7** demonstra os autores e estudos contemplados na nesta pesquisa.

Tabela 7 - Aprendizado interno ou externo

Desenvolvimento do aprendizado	Autores/Artigos
Interno	Arefazar <i>et al.</i> (2019); Newmark <i>et al.</i> (2018); Vahanvati e Mulligan (2017); Säisä <i>et al.</i> (2019); Turner (2016); Sharma <i>et al.</i> (2019); Ahern <i>et al.</i> (2014); Figueiredo (2013); Zhang <i>et al.</i> (2013); Buganza <i>et al.</i> (2013); Fossum <i>et al.</i> (2019); Wickramatillake <i>et al.</i> (2007); Ayas (1997); Bessant e Francis (1997); Yoon <i>et al.</i> (1995); Hardless <i>et al.</i> (2005); Wied <i>et al.</i> (2020); Eklund e Simpson (2019); Winter (2006); Foster (1996);
Externo	Elliott e Dawson (2015); Farashah <i>et al.</i> (2019); Verenych e Bushuyev (2018); Cano e Saenz, (2003); Sengupta (2008); Wauters (2015); Steinfort (2017); Strojny e Jedrusik (2018); Mekhilef e Le Cardinal (2005); Ivory e Vaughan (2008);
Interno e Externo	Dewulf e Garvin (2019); Apenko (2017); Starkweather e Stevenson (2011)

Fonte: Desenvolvido pelo autor, 2021.

No contexto da construção civil, Zhang *et al.* (2013) defenderam a necessidade da geração e aplicação contínua de desenvolvimentos para gerentes de projetos nas *soft skills* da área de construção. Nesse contexto, Arefazar *et al.* (2019) sugeriram que a organização responsável pelos projetos de construção crie e aplique treinamentos para desenvolvimento de *soft skills* e *hard skills* internamente e assumam a responsabilidade por desenvolver os empreiteiros parceiros para execução das atividades com agilidade. Neste mesmo contexto, com foco nas construções pós desastres, Vahanvati e Mulligan (2017) identificaram que as organizações devem desenvolver as competências das comunidades afetadas pelo desastre (*Stakeholders*).

Newmark *et al.* (2018) identificaram em sua pesquisa que aprendizados de experiências anteriores auxiliam na aplicação e desenvolvimento das competências em projetos de auditoria. Nessa mesma linha, Ahern *et al.* (2014) descreveram a aplicação e compartilhamento de experiências anteriores (conhecimento tácito) como dependentes do desejo comum de um grupo. Figueiredo (2013) e Ayas (1997) pontuaram sobre a importância da criação de uma rede de compartilhamento de conhecimentos na empresa.

Para maior eficiência dos projetos Fossum *et al.* (2019) defenderam que os treinamentos desenvolvidos internamente deveriam focar nas necessidades de cada projeto, enquanto Foster (1996) relatou que o treinamento deve ser específico para a metodologia de gestão de projetos. Neste mesmo sentido, Wickramatillake *et al.* (2007) reportaram estudo de caso, onde foram

desenvolvidos treinamentos específicos para gestão da estrutura analítica do projeto (EAP) e de medição de performance de projetos.

Com relação ao desenvolvimento de competências de forma externa a organização, as instituições de ensino também têm adicionado o desenvolvimento de *soft skills* na disciplina de gestão de projetos como forma de preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Pesquisadores como em Säisä *et al.* (2019), Cohen *et al.* (2014), Turner (2016) e Sharma *et al.* (2019) contemplaram em seus estudos este ambiente de preparação de profissionais de projetos. Ainda no contexto acadêmico, as universidades também podem colaborar com os objetivos de desenvolvimento de competências nas organizações por meio de parcerias na estruturação e criação de treinamentos, como nos estudos de caso de Buganza *et al.* (2013) e Bessant e Francis (1997).

No desenvolvimento de novas tecnologias, pode ocorrer dificuldade de comunicação entre o time técnico e futuros usuários, fato que Yoon *et al.* (1995) observaram e para o qual sugeriram que fosse desenvolvido e aplicado treinamento para desenvolvimento das habilidades sociais do time de desenvolvedores. De outra forma, em projetos com grau elevado de incerteza, Wied *et al.* (2020) identificaram que o desenvolvimento de competências, como resiliência e flexibilidade, ocorre durante o andamento do projeto. Nestes casos o desenvolvimento interno na organização seria o ideal.

Para desenvolvimentos de competências a partir do aprendizado gerado externamente às organizações, Elliot e Dawson (2015) apontam a importância do autoconhecimento e sugerem diversos treinamentos. Com foco no desenvolvimento das *soft skills*, Verenych e Bushuyev (2018) descreveram e sugeriram o desenvolvimento de habilidades que auxiliem na identificação e aplicação dos valores dos *stakeholders* na execução de projetos. Com uma visão na etapa de identificação de problemas para definição de um novo projeto, Winter (2006) relatou estudo de caso de treinamento em metodologia para definição de problema e levantamento de requerimentos para projeto.

Com o objetivo principal de atender projetos de reconstrução após ocorrência de desastres, Steinfort (2017) desenvolveu treinamento para metodologia própria em gestão de projetos. Da mesma forma, Strojny e Jedrusik (2018) apresentaram treinamento para metodologia própria com foco em gestão de *stakeholders*, enquanto Mekhilef e Le Cardinal (2005) apresentaram caso de aplicação de desenvolvimento de competências direcionadas para melhoria em tomada de decisão. No mesmo contexto de desenvolvimento externo à organização, Cano e Saenz (2003), Wauters *et al.* (2015), Ivory e Vaughan (2008) e Sengupta (2008) aplicaram simuladores de cenários no desenvolvimento de competências em gestão de

projetos. Em contraponto, Hardless *et al.* (2005) relataram caso de insucesso na aplicação de aprendizado baseado em problema.

Diferentes organizações utilizam treinamentos externos e internos em conjunto, onde esta definição pode estar relacionada ao tamanho ou complexidade do projeto. Um exemplo pode ser identificado em Dewulf e Garvin (2019) para projeto utilizando parceria público privada (PPP) com desenvolvimentos internos e entre os parceiros que ultrapassam o limite do projeto como forma de também atender a operação. Na execução de projetos inovadores, Apenko (2017) propõe que a área de recursos humanos (RH) também se ajuste às novas abordagens de gestão de projetos acompanhando as necessidades e criando os meios para desenvolvimento de competências e habilidades dos times como flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, intuição e receptividade em apreender.

Starkweather e Stevenson (2011) pesquisaram a efetividade das certificações e descreveram, a partir da literatura, as vantagens e desvantagens de diferentes abordagens aplicadas em treinamentos. Neste caso, além do desenvolvimento externo, a responsabilidade deste desenvolvimento é dos profissionais que pretendem trabalhar nas organizações contratantes.

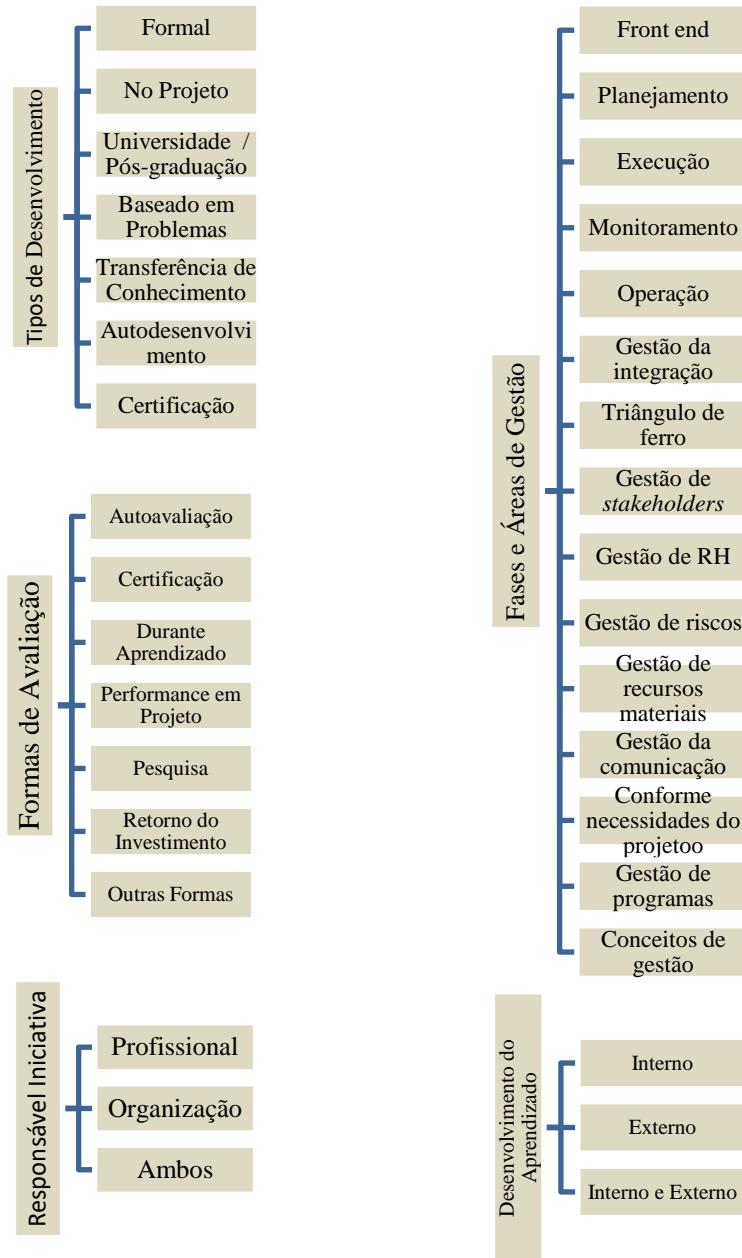


Figura 6 - Categorias e subcategorias - Consolidação

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Portanto, como resultado desta RSL foram geradas cinco categorias com suas subcategorias, conforme consolidado na **Figura 6**. Essas categorias fundamentaram e nortearam a pesquisa de campo com apoio à condução das entrevistas e análise, apontamento das semelhanças e diferenças.

4.2 RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Esta pesquisa procurou contribuir com praticantes na construção de políticas e práticas de desenvolvimento de competências das pessoas envolvidas em projetos. Também foram apontados os achados relacionados à teoria pesquisada. Ao final da pesquisa, buscou-se apresentar um quadro conceitual relacionando competências e tipo de práticas para seu desenvolvimento.

Foram utilizadas como base inicial do trabalho, de análise as categorias e subcategorias definidas na RSL. Os ciclos de análise qualitativa permitiram, em suas etapas 1 e 2 (Creswell, 2007; Godoi, Melo, & Silva, 2010) a identificação de 8 categorias e 112 subcategorias. A partir do processo iterativo de refinamento da teoria, foram mantidas 5 categorias e 32 subcategorias, foco das próximas subseções.

4.2.1. TIPOS DE DESENVOLVIMENTO

Entre os tipos de desenvolvimentos de pessoas que atuam em projetos, foram identificadas categorias como desenvolvimento formal, informal, por mentoria e *coaching*, realizadas no projeto (*learning by doing*), transferência de conhecimento, autodesenvolvimento e validação por certificações. A **Figura 7** demonstra a frequência para as formas de desenvolvimento de competências encontradas nesta pesquisa com suas respectivas frequências.

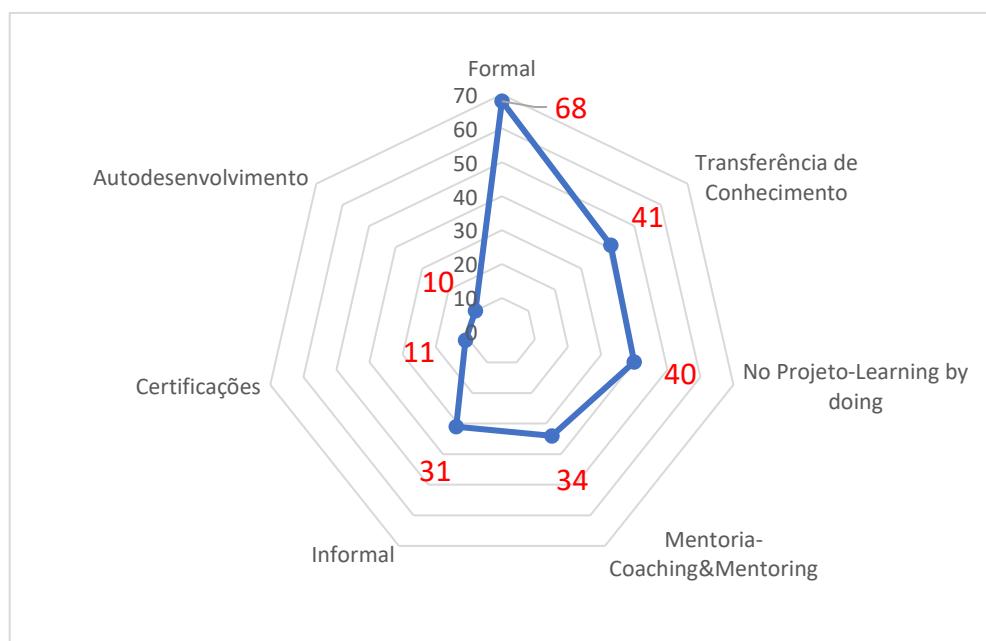


Figura 7- Quadro tipos de desenvolvimentos de pessoas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

As categorias encontradas na fase de análise são resultado da RSL, mas também evidenciadas na pesquisa empírica. As frequências não representam necessariamente uma hierarquia entre as categorias observadas. As categorias representam tipos de desenvolvimento mais comuns quando observado o ambiente de gestão de projetos. Nas próximas subseções são discutidas com mais detalhes cada uma destas categorias.

4.2.1.1. Desenvolvimento Formal

O desenvolvimento formal de competências foi a categoria mais citada pelos entrevistados na busca pela efetividade no desenvolvimento das pessoas que atuam em projetos. Esta categoria foi subdividida nas subcategorias *soft skills*, *hard skills*, conforme estratégia de negócios, apoio executivo, desenvolvimento de carreira e minicursos. O resultado da codificação pode ser sintetizado pela **Figura 8**, que retrata categoria principal, subcategorias, respectivos entrevistados e literatura de apoio.

Categorias	Subcategorias	Entrevistas	RSL
Formal	Soft Skills	E2, E8, E20, E24	Sengupta (2008) Steinfort (2017) Ivory e Vaughan (2008) Apenko (2017)
	Hard Skills	E8, E10, E13, E17, E22, E14, E18, E19, E20,	Ivory e Vaughan (2008) Apenko (2017)
	Estratégia de negócios	E9, E18, E21, E22	Elliott e Dawson (2015)
	Apoio executivo	E1, E16, E15, E23, E11, E18	Bessant e Francis (1997) Buganza et al. (2013) Fossum et al. (2019)
	Desenvolvimento de carreira	E11, E18	Vahanvati e Mulligan (2017)
	Minicursos	E5, E7	Hardless et al. (2005)

Figura 8 - Quadro desenvolvimento formal

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Um aspecto que merece destaque são os relatos dos entrevistados sobre o desenvolvimento formal, que é aplicado principalmente para que sejam alcançadas as *hard skills*, tanto para os gerentes de projetos, quanto para os times. Como evidência, os entrevistados E20 e E8 detalharam que não basta que as pessoas entendam como trabalhar, mas elas devem também entender o porquê adquirir determinada competência.

“A empresa tem uma, tem várias linhas de capacitação, tem uma linha de capacitação técnica e treinamentos na plataforma interna da, que são técnicos de planejamento, Primavera, Project, essas coisas [...] Eu tô até montando um treinamento de O7B [nome fictício do produto] para dar para o pessoal do núcleo de implantação do projeto [...]” (E20).

“[...] eles tinham treinamentos para nivelar, é conhecimento em projetos então a gente conseguiu fazer muitos desses treinamentos juntos no sentido de, antes de qualquer reporte na ferramenta de status de projeto, custo escopo, *time line*, você precisa entender o que você está reportando, então esses treinamentos foram muito legais para ele porque a gente partiu de uma mesma base, realmente” (E8).

Ainda neste sentido, os entrevistados apontaram que o desenvolvimento formal deve ter o apoio da organização, pois isso é fundamental para planejar a capacitação. Além da relevância do apoio da organização, o entrevistado E10 também afirma que deveria ser estendido para as *soft skills* o desenvolvimento formal, o que foi compartilhado por E14 e E19.

“*Soft Skills*, existem alguns treinamentos oferecidos pela área de recursos humanos e que daí, a área de auditoria participando, que foca um pouco nessa questão, principalmente período de pandemia teve muito isso, né? De você ter alguns bate-papos, alguns...alguns encontros que voltavam mais você a desenvolver a preocupação com pessoas, desenvolver [um] pouco mais colocar aqui ações de comunicação uma vez que você não tá mais presencial, você tá totalmente [em] contato virtual, então a parte comunicação etc. Mas eu te falo que hoje na nossa organização, muito indiretos [ocorrem de forma indireta]” (E10);

“Na parte técnica, o *market cloud*, o *service cloud*, isso tudo você aprende. Aqui dentro tem milhões de cursos, você vai pra projeto, você tem a oportunidade de aprender isso, você desenvolve. O mais difícil de desenvolver é justamente essas habilidades [*soft skills*], isso que é difícil.” (E14);

“Sempre vem funcionalidades novas, recursos diferentes, possibilidades diferentes, ele precisa ser treinado pra utilizar isso no campo. [...] Então nós damos treinamento direto em [para] equipe, por exemplo, tem treinamento direto com o time de produto.” (E19);

Completando, o entrevistado E13 defendeu que as pessoas também deveriam demonstrar proatividade para elaborar treinamentos que sejam necessários para condução dos projetos. O entrevistado E17 concordou, pontuando que a utilização de formas variadas de desenvolvimento é válida e produtiva.

“[...] mas fui eu mesmo que fiz de Scrum para todo mundo e depois um de Lean Inception. Acompanhei com eles [o] começo, aí a gente criou no começo, não tinha ferramenta a gente começou no Trello, então ensinei eles no Trello como fazia as caixinhas.”. (E13);

“[...] os treinamentos são assim, formal, informal, vai flutuando. Eu montei recentemente [um] treinamento, como a gente está 100% remoto, né? É o que eu chamo de presencial online [remoto]. [...] tá falando de fazer análise de fechamento contábil, tem que ser um presencial remoto, [...]. (E17).

Corroborando as informações apresentadas, diversos autores apontam para a necessidade de desenvolvimento formal, principalmente alinhado às competências técnicas ou *hard skills*. Para Sengupta (2008), mesmo os gerentes mais experientes devem passar por treinamentos que os preparam para situações inesperadas em projetos e as organizações deveriam ter essa preocupação em mantê-los atualizados e motivados.

Neste mesmo sentido, pensando nas *hard skills* e em todos os envolvidos em programas de projetos, gerentes, times e *stakeholders*, Steinfort (2017) aplicou treinamentos com foco na melhor construção e manutenção da EAP de projetos complexos. A aplicação formal de capacitações em combinação com outras formas também foi sugerida por Elliott e Dawson (2015).

Ainda alinhado ao que foi supracitado, o desenvolvimento formal deve possibilitar resultados positivos tanto para a organização quanto para as pessoas envolvidas. Os entrevistados E21, E18, E22 e E9 abordaram a importância de serem adequados às competências requeridas na execução dos projetos, bem como os desenvolvimentos serem aderentes à estratégia da organização.

“Acho que treinamento é aquilo que é necessário. Eu acho que precisa [de] treinamento teórico assim, não dá para você por um cara... o cara tem que entender conceito, né mesmo? Acho que mesmo o Ágil, eu acho que tem que ter treinamento formal pro Ágil.” (E21);

“Então eles davam muitos cursos sim, mas dos equipamentos mesmo, da sua linha, do seu foco apenas. Mas não fora do seu foco. Se achasse algum outro curso interessante que não fosse do seu foco, não poderia fazer [...]” (E18);

“Sim” [ao ser questionado sobre acompanhar a estratégia] [...] E o treinamento a gente dá online. Os treinamentos formais a gente gravou muito treinamento e a gente repete muito. Quando tem uma atividade, os treinamentos a gente já tem gravado. A pessoa entra e a gente passa o treinamento e depois faz uma sessão para tirar dúvidas.
Isso também agilizou bastante [referência à pandemia do Covid-19].”(E22);

“Bom, normalmente na consultoria tem um líder mais experiente que é competente para dar esses treinamentos
...Sim [prepara o material internamente]” (E9).

Estas constatações dos entrevistados estão alinhadas às pesquisas de Ivory e Vaughan (2008). Os autores apontaram para a necessidade de desenvolvimento de competências que atendam à estratégia de entregas focada no cliente. Corroborando esta ideia, Apenko (2017) tratou do desenvolvimento de competências voltadas à estratégia organizacional. Portanto, tanto evidências empíricas quanto a literatura apontam para o desenvolvimento de pessoas como uma atividade estratégica.

O desenvolvimento contínuo e formal em projetos também foi relatado por E5 e E7 como táticas efetivas para desenvolver seus times.

“Depende da situação tem, tem áreas que aqui da O17, por exemplo, que a gente vai montando as equipes e vai montando vai já fazer uns minitreinamentos, miniworkshops, minicapacitações, mini... mini. Treina de duas horinhas é estilo Google, né?” (E5);

“fiz um treinamento e ele [o escritório com seus times], chegou a pegar um projeto rapidamente para tentar utilizar com Scrum, mas ainda tava no modelo tradicional.” (E7).

Estas ações foram confirmadas como efetivas nas pesquisas de Bessant e Francis (1997) sobre a criação de novos produtos e suas incertezas. Os pesquisadores relataram que as pessoas e as organizações aprendem em conjunto pela conexão entre estratégia, cultura, aprendizado, comportamento e compartilhamento dos resultados.

Os entrevistados também levantaram a importância do apoio das organizações, criando e disponibilizando capacitações em suas bases de conhecimento como no caso das Universidades Corporativas defendidas pelo entrevistado E16 na empresa O2, que não se restringem às criações internas.

“[...] Quando a gente pensa em corporação, a O2 em particular, ela tem uma Universidade que cuida de todos os treinamentos, as contratações, MBA, pós-graduação... |Em treinamentos de reciclagem anual, treinamentos específicos, certificações específicas. Então, a gente tem aí a O2-U [...]” [...] “Muita coisa existe, existe Universidade Corporativa que é de todas empresas que trabalhei, assim a O2 é mais impressionante, sabe a estrutura [...]” (E16).

Nesta mesma linha de raciocínio, o entrevistado E15 avaliou quão impressionante é a estrutura de desenvolvimento da empresa O8, bem como relatado, e complementada a importância do papel do multiplicador pelo entrevistado E11 na empresa O1. E18 ainda afirmou a mesma coisa sobre a O16, reforçando a importância da formalização para engajamento das pessoas. Ainda no âmbito do apoio das organizações, E1 efetuou comparação na performance entre formação e não formação:

“Muita coisa existe, existe Universidade Corporativa que é de todas empresas que trabalhei assim a O8 é mais impressionante, sabe? A estrutura que eles têm com vídeos aí todo mundo grava o que quiser, né? As pessoas se... se voluntariam, grava um vídeo, sobe na plataforma e as outras pessoas podem assistir então existem, se eu quiser buscar lá sobre CRM vai ter processo de implantação do CRM treinamento da ferramenta” (E15);

“[...] a gente tem treinamentos, pessoas de *delivery*, o GP, eles tem capacitação constante, eles tem metas vinculadas ao bônus os treinamentos que devem realizar durante o ano [...]” (E11);

“E essa grade, [...], tínhamos que colocar até as datas específicas que tínhamos que fazer. Tinha férias, às vezes ficava uma semana fora. A USP também, tinham muitos cursos pagos que a O16 pagava para o funcionário fazer.” (E18);

“De 100 gerentes de projetos que começaram ali a trabalhar com projetos, procuraram uma formação pra apoiar ele na, assim pra desempenhar o seu trabalho, 50 a 60 vão chegar no nível de excelência tá? Então acho que a proporção é muito maior tanto é que a maioria das empresas dá sim formação específica em gerenciamento de projetos pras pessoas que vão desempenhar esse papel.” (E1).

O apoio das organizações para desenvolvimento das competências foi pesquisado por Buganza et al. (2013), em desenvolvimento que contou com a parceria da Politecnico di Milano University, com desenho que abrangeu conteúdos diferenciados para GPs, assistentes de GPs e outro para gerentes dos GPs. Nesse sentido, Fossum et al. (2019) efetuaram pesquisa abrangendo profissionais de 74 países. Como resultado, os pesquisadores identificaram que as políticas e práticas de suporte da organização, que podem ser considerados como principais fatores críticos de sucesso para projetos globais (importantes, muito importantes e críticos), são a seleção e treinamento das equipes com 81,3%, foco da nossa revisão, bem como apoio dos executivos srs. com 92,8%.

Complementando o apoio na questão das *soft skills*, ao ser questionado sobre desenvolvimentos formais, E23 respondeu:

“Capacitar, porque eu estou criando o processo, [...] aí o segundo ponto vai ser criar um elo com eles de confiança. [...] Tem, e se precisar de mentoria eu posso pedir. Eles têm um, a O10 é muito boa na questão de suporte [...].” (E23).

Como pode ser percebido, o uso do desenvolvimento formal é mais evidente para as *hard skills*, mas neste mesmo processo busca-se desenvolver *soft skills* como um comportamento de confiança nas pessoas. Corroborando esta ideia, Vahanvati e Mulligan (2017) apontaram em sua pesquisa que o treinamento formal das *hard skills* foi a forma adotada também para desenvolver as *soft skills* de engajamento e confiança no time.

As competências socioemocionais também foram tratadas pelos respondentes. O entrevistado E2 relatou que estas competências são mais gerais.

“Agora veja. Isso é inerente para a gestão de projetos. Isso não quer dizer que a companhia como um todo, que o RH não ofereça treinamentos de *soft skills*. Mas Gerais não específicos para gerente de projetos [...] E vai evoluindo no treinamento então toda oferta de treinamento possível existe, todos os modelos e a tendência é quando diminuir esse lance de, da pandemia, alguns treinamentos alguns poucos treinamentos voltarem a ser locais, mas não, não está previsto nada para 2021.” (E2);

Os entrevistados E8, E20 e E24 explicaram que no caso de possuírem formalização no desenvolvimento, esse desenvolvimento fica sob a responsabilidade principal da área de Recursos Humanos.

“Olha não, não assim desses treinamentos. Esses treinamentos estão mais a cargo com RH desse tipo de treinamento não custumo liderar muito não, Ricardo, mas é o que eu te digo dos do pessoal que tá comigo.” (E8);

“Aí tem os próprios treinamentos. Sim esse de liderança tem ali alguns ,tá? E tem alguns outros eles [RH] compraram, compraram uma trilha da StartSe de transformação digital, liderança exponencial, [...]” (E20);

“RH é o que mais puxa para nós os webinar relacionados à soft skill, então relacionamento, mudança de mentalidade coisas relacionadas mudança da nossa cultura, toda essa parte de inclusão diversidade tudo isso normalmente vem fomentado pelo RH.” (E24).

Esses relatos são suportados por estudos acadêmicos como de Apenko (2017) sobre a responsabilidade do RH na transformação e desenvolvimento das *soft skills*. Nesse mesmo sentido, Hardless et al. (2005) demonstraram em suas pesquisas que o RH possui posição-chave no direcionamento do desenvolvimento de competências em gerenciamento de projetos. Os autores completaram que o RH é o provedor legítimo das intervenções no aprendizado.

Vale pontuar que somente um dos entrevistados comentou sobre a utilização de games no desenvolvimento formal das pessoas. Ele afirmou que a prática de gamificação foi aplicada apenas com foco no entretenimento dos alunos. Embora não sendo evidenciado nos outros entrevistados, autores como Wauters et al. (2015), Cano e Saenz (2003) e Saisa et al. (2019) confirmaram a importância das simulações em atividades, principalmente nas atividades em grupo.

4.2.1.2. Desenvolvimento Informal

O desenvolvimento informal de competências também foi valorizado pelos respondentes. Esta forma tem suas vantagens por permitir a escolha do melhor momento com flexibilidade, bem como adequar o tema conforme o desejo ou necessidade do público-alvo.

Em diferentes incidentes foi associada com a mentoria ou transferência de conhecimento prioritariamente tácito, tanto para questões socioemocionais quanto para técnicas. A **Figura 9** mostra as subcategorias com seus respectivos entrevistados e literatura de apoio.

Categorias	Subcategorias	Entrevistas	RSL
Informal	Soft Skills Contínuo Ouvinte Rapidez / Emergência Falta Plano	E17, E14 E5, E7 E15, E19, E22 E5, E7, E23, E12, E20 E15, E10	Khattak e Mustafa (2019)

Figura 9 - Quadro desenvolvimento informal

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Com foco no desenvolvimento informal de *soft skills* E17 reportou que não basta desenvolver algum tipo de conhecimento, mas que informalmente o importante é entender como utilizar a nova habilidade. No mesmo contexto de desenvolvimento de *soft skills*, com uma visão holística, mas inserindo em ações pontuais, E14 completou que o desenvolvimento de *soft skills* inicia-se com um bom conhecimento das pessoas para entendimento de cada perfil, o que resulta em intervenções com maior efetividade.

“Como aplicar aquilo e aí é o *approach*, por isso é legal foi lá e entendeu como funciona. Como é que você usa isso, como aplica isso? Eu vejo que não tem uma relação interpessoal, você acaba criando *robots*, as pessoas não vão ter o trabalho de pensar ou de poder ter um processo analítico de chegar e falar, pô isso aqui te serve, não isso aqui não te serve, você tem que ir por outro caminho, né!” (E17);

“[...] mas a comunicação constante, toda semana, e eu também faço aquelas *quick meeting* com as pessoas, [...], vendo o lado pessoal, aquela coisa toda, e aí pensando bolar ideia e tal, pedindo participação, vendo quem tinha resistência e você foi quebrando resistências.” (E14);

Para o respondente E15, além de intervenções pontuais quando necessárias, a forma adotada pela empresa O8 para desenvolver uma pessoa que assume uma posição gerencial é a participação como ouvinte nas reuniões com clientes que serão beneficiados pelos projetos. Ação semelhante foi reportada pelo respondente E19 da empresa O1, onde o acompanhamento foi identificado como *shadow* e no mesmo contexto E22, na empresa O6, afirmou ter conseguido resultados positivos.

“Então entra um coordenador novo. Aí a gente acaba inserindo esse coordenador nas nossas reuniões para ele nos assistir. Então é muito comum isso. Ele participa de reuniões de *status report*, de escopo, vai vendo como a gente conduz uma reunião com cliente, ele já vai tendo essa imersão [...]” (E15);

“Nós fazemos pelo *shadow*, nós fazemos sempre, então uma pessoa... entrou na equipe, ela faz o *shadow*, independente da posição dela. Ela pode saber mais do que o cara que está ali como principal, né.” (E19);

“[...] E aí na sétima reunião, a gente coloca ele para falar, mas fica alguém sênior acompanhando também. Se ele começar [a] sair da linha, vai lá e consegue ajudar até sentir firmeza que ele consegue andar sozinho. Depois sempre a gente faz uma reunião para comentar o que que vai conversar com cliente, isso a gente faz bastante, mas é tudo, tudo via Google Meet, tudo online. Então olha, cuidado com isso... Cuidado com aquilo... Mas tudo informal. É um processo informal que a gente dá se você, a gente dá treinamento o treinamento é *hands-on*.” (E22);

Com relação ao processo de desenvolvimento em que o tempo é limitado, os respondentes E7, E5, E23 e E20 defenderam que a capacitação pode ser feita informalmente. Neste sentido, o entrevistado E12 concordou falando de agilidade e o E10 pontuou de forma transparente sobre informalidades e falta de um plano no desenvolvimento de competências socioemocionais na empresa O3.

“Eu criei uma ação chamada minuto Ágil. Ação em que eu levava a metodologia ágil pro time, não era um treinamento, por isso que eu nomeei minuto ágil.” (E7);

“A gente pode ensinar uma técnica, então ele [*Tech Leader*] também faz parte disso para fazer a equipe ganhar.” (E5);

“Eu tô tomado essa medida até um pouco drástica, mas é porque eu preciso treinar esse time o mais rápido possível na *high performance*. Então assim, eles não se enxergavam, o dev [time de desenvolvimento], não se enxergavam no processo.” (E23)

“Então sempre que possível eu levava equipe nessas reuniões sejam para apresentar os projetos para contato porque eu acho vai amadurecendo, vai crescendo a pessoa vai entendendo. Como... como, como funciona, né? O jogo político muitas vezes, vai entendendo ganha-ganha, vai entendendo que nem sempre vale um grito, que às vezes um cargo né... Você tem que ceder também então eu acho vai tendo senioridade, eu acho que vai desenvolvendo um pouco mais desse bom senso e parceria. Muita parceria, Ricardo.” (E12);

“Você sabe, o projeto não dá tempo dessas coisas. Você tem um cara pronto e o cara assume ou você tem que botar o cara lá e depois você apronta o cara, né?” (E20);

“[...] te confesso que a gente não tem um plano desenhado ou não tem um treinamento já montado falando sobre *soft skills* assim é algo que você vai adquirindo, mas de uma forma indireta...” (E10).

A partir dos relatos foi verificado que diversos entrevistados aplicaram nas pessoas o desenvolvimento informal a partir de convocações para reuniões, reuniões “one-on-one” e

workshops, ou ainda alocando-as em outras equipes quando recém-contratadas, recém-promovidas ou mesmo como meio de melhorar pessoas que apresentaram baixa performance nas avaliações.

A literatura acadêmica tratou a informalidade nos desenvolvimentos como parte de outros desenvolvimentos como na transferência de conhecimento. Neste sentido, Khattak e Mustafa (2019) demonstraram o que o gerente de projetos deve ter. Demonstraram, transmitindo para seu ecossistema as competências necessárias no dia a dia do projeto, com suas atitudes e habilidades.

4.2.1.3. Desenvolvimento por Mentoría – Coaching & Mentoring

A mentoría e o coaching são diferentes, mas pode-se notar que entre os praticantes foi comum a utilização de coaching para ambos. Buscou-se definição para o foco desse trabalho em Oliveira-Silva et al. (2018) que efetuaram comparação, onde na mentoría ocorre a transmissão de conhecimentos por uma pessoa com expertise em um determinado assunto para uma outra pessoa com menos conhecimento. Já o coaching é um processo colaborativo no qual a pessoa que conduz esse processo (*coach*) busca meios de facilitar o aprendizado de outra pessoa (*coachee*) que deseja adquirir ou aumentar sua experiência e conhecimento. Os autores ainda pontuaram que o *coach* não precisa ser um expert no tema do aprendizado, ele precisa possuir expertise no processo de facilitação, na obtenção da capacitação desejada ou requerida.

A **Figura 10** demonstra o quadro com subcategorias, entrevistados e literatura acadêmica de apoio.

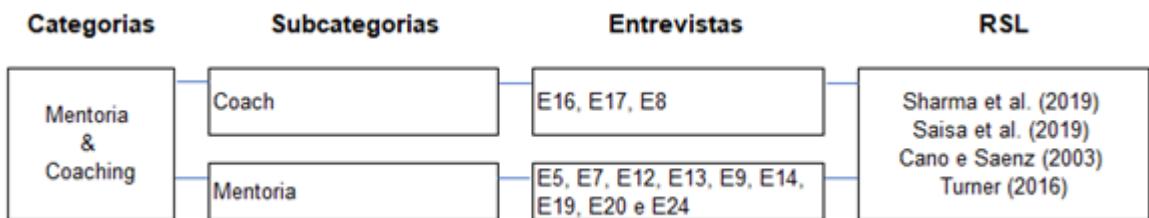


Figura 10 - Quadro Desenvolvimento por Mentoría & Coaching

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

No caso dos entrevistados, quem mais se aproximou do coaching dentro das organizações foram os respondentes E16 e E17. Para esses entrevistados o coach é representado

por alguém que acompanha seu desenvolvimento, te defende, questiona e aconselha nas mudanças de função, pois conhece suas competências e sua evolução. Outro relato foi dado pelo E8, que atuava no escritório de projetos, e foi apoiado por um profissional de coaching externo. O E8 afirmou que a organização por um período anterior à promoção para gerente de projetos proporcionou um coach para o seu desenvolvimento. A abordagem do coach foi principalmente no desenvolvimento de *soft skills*.

“É, e você tem um conselheiro que é o cara que vai ajudar você na carreira dentro da O2. Então é o seu Conselheiro, ele vai fazer, além de fazer as avaliações trimestrais, né? Ele tá dando suporte o tempo todo pros seus aconselhados, né? E para visão de carreira mesmo, que você quer fazer, né? Vai aonde você quer chegar, como vai chegar, que você tem que fazer para chegar.” (E16);

“[...] vou pegar um caso meu... Ok? Vamos pensar aqui no processo que você trabalhou, com quem que foi, tem um patrocínio lá? “Tem patrocínio lá”. Então tá bom. Eu vou sentar, vou entender porquê é seu crescimento de carreira, fui lá procurei a sócia na época, aí ela falou que realmente fez essa oferta pra trazer ela pra equipe. Então foi um processo que eu como conselheiro triangulei junto com minha aconselhada que era desejo dela. Desejo da área também que ia recebê-la e fizemos esse trâmite. Então normalmente o conselheiro ajuda, né? A costurar essas movimentações [...]” (E17);

“É, exato. Muito legal assim, então era pontual porque quando você tá com a perspectiva de um cargo de liderança mais, etc., o banco paga todo um programa de Coaching e é muito legal, porque esse programa de Coaching é exatamente sobre isso. É realmente como você tem essa, essa conversa com seus funcionários para conseguir realmente estabelecer uma comunicação efetiva nesse sentido, então a gente teve um tempo atrás um esforço nesse sentido que é muito bacana.” (E8).

Esses comentários demonstram também a importância do apoio executivo no desenvolvimento de competências das pessoas, como em Fossum et al. (2019) em que defende o papel do suporte da organização a partir de seu PMO global na implementação de coaching.

O entrevistado E9 aplica um “mix” de coaching e mentoria a serem utilizadas dependendo do momento de desenvolvimento do outro. O entrevistado E5 preferiu utilizar a palavra orientação em seu relato, no mesmo sentido para abordar o time, E7, E13 e E12 relataram soluções para questões de maturidade a partir da mentoria de forma evolutiva, sendo que E12 ainda pediu desculpas pela comparação:

“[...] E aí. Propondo para cada um deles se gostariam, se eles se viam como líderes de tal frente, explicando qual seria a responsabilidade das atividades de um líder e aí dando as dicas principais para ser um bom líder, planejamento reuniões diárias com *feedbacks* e para ir formando, ir fazendo os profissionais da... do time crescendo com experiências, com exemplos e sempre muito na conversa, mesmo esses dois últimos foram assim, não teve treinamento formal de liderança, não. [...] Lógico que isso, mais mentor no início, ao longo do tempo vai fazendo mais *coach*, né?” (E9);

“[...], mas como eu tinha muitos *agile coaches* espalhados em cada segmento eu aterriza nos *agile coaches* treinava eles, orientava eles e aí eles desciam para fazer esses treinamentos, entendeu? (E5);

“uma coisa que eu falei, até lá na palestra, saber separar de que autonomia não é anarquia e algumas pessoas se aproveitavam disso. [...] E aí a gente precisou fazer vários tipos de dinâmicas para mostrar que a liberdade que tinha e autonomia que tinha era para ser bem utilizada para elas mesmas, em favor delas.” (E7);

“Então é, eles fazem autogestão. Mas eu ainda... eu organizo.” (E13);

“Infelizmente a comparação não é muito feliz, mas é porque, assim, você tem criança que às vezes faz uma atividade mais bem orientada e outra que você precisa orientar mais. Agora você não pode se omitir, [...]. Você como médico, você tem que saber a dosagem, tem que saber quando você tem que intervir ou não [...]” (E12).

Abordando a maturidade de maneira similar na parceria universidade-indústria, Sharma et al. (2019) relatou que é importante encorajar a participação de estudantes nos projetos executados em parceria com as indústrias, implantando mentorias a serem efetuadas pelos gerentes praticantes. Saisa et al. (2019) defenderam que nas parcerias universidade-indústria a mentoria seria feita a partir dos estudantes sêniores para os estudantes juniores.

Um momento utilizado para mentoria pelos entrevistados é durante o feedback. A partir desse feedback surge a oportunidade de efetuar mentoria como explicado pelos entrevistados E9, E14, E19, E24 e E20, e exemplificado abaixo pelo E14 e E20, sendo que esse último foi buscar um mentor externo:

“[...] os de *soft skills* eu fiz o que, tratei as pessoas com *workshop*, conversa ali no “*one-on-one*” entendeu, pra tentar entender, tentar aconselhar, almoçar cada vez com um diferente e massivamente ali conversando com eles. O resultado foi extremamente positivo [...] mas assim, não com todos, você viu que eu tive que demitir um [...]” (E14);

“[...] mas foi isso não foi inteiramente estruturado foi um coach [mentor] que a gente alugou, pegou dela, [mas] não tinha se você arruma módulo 1. Não, não é isso primeira coisa foi, que você precisa? Ah nós estamos precisando disso, então tá então vamos ler isso aqui vamos atrás disso aqui [...]” (E20).

Transferir conhecimento a partir de *feedbacks* foi utilizado no trabalho desenvolvido por Cano e Saenz (2003), onde em novas situações e novas experiências o ciclo de aprendizagem pode ser reinicializado. Turner (2016) relatou a importância da mentoria a ela feita pelo seu diretor de projetos.

4.2.1.4. Desenvolvimento - No Projeto (*Learning by doing*)

O aprender fazendo e se arriscando é muito citado para projetos que são estruturados para geração de produtos inovadores, que possuem muitas incertezas. Outro caso que pode ocorrer é com novas organizações e outras organizações que passam por reestruturação ou crescimento e que estão aprendendo junto com as pessoas que nelas trabalham. A **Figura 11** demonstra o quadro da categoria desenvolvimento no projeto, subcategorias, respectivos entrevistados e literatura.



Figura 11- Quadro Desenvolvimento No Projeto (*Learning by doing*)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Um aspecto relevante é que as evidências apontadas pelos entrevistados podem ocorrer em organizações estruturadas que são adquiridas por outras organizações. Essas organizações podem passar por um período de ajuste cultural, ocorrendo ao mesmo tempo que projetos em andamento, como na empresa do entrevistado E15 que executa seus projetos de forma preditiva e foi adquirida por uma organização que valoriza a agilidade em seus projetos. E15 responde com entusiasmo sobre as formas de desenvolver as competências, inclusive dos clientes.

“[...] pode fazer cursos e se desenvolver e tal, mas aquilo vai representar 10% se for ter uma forma de avaliação, o que mais conta é a mão na massa, que eles chamam, é de você se desafiar de ir para uma área nova é aprender ali mesmo sabe tendo desafio enfrentando esse desafio, é isso que eles valorizam, mais valorizam, quanto que você se desafiou e assumiu um risco uma responsabilidade nova, [...]”

Porque é ali no dia a dia botando a mão na massa, participando junto com as outras pessoas que você acaba tendo, se desenvolvendo né, principalmente em *soft skills*.” (E15);

Com a mesma determinação, E22 relatou sua experiência ao entrar na O6, o que foi reforçado pelo E24 sobre times e projetos na empresa O11, bem como por E16 para todos os desenvolvimentos de competências.

“Na verdade, a visão eu peguei depois de uns três meses. Dois meses porque a empresa Startup que estou, [...] E ela não tem muito processo documentado, então para entender tudo, funcionalmente foi muito no dia a dia ali.” (E22);

“Porque aquele que abraçou que percebeu que tinha oportunidade, porque projeto não era só uma tarefa a mais para fazer, esses caras se destacaram e aprenderam, viraram ponto de referência dentro da equipe, a exposição deles aumentou e com certeza, muitos foram bem reconhecidos tá?” (E24);

“A minha carreira toda eu utilizei o meio termo, vai. Cara, você tem que ter embasamento teórico para ser seu *guide line*, só que a mão na massa é fundamental botar na fogueira para fritar mesmo. É ali que se aprende no dia a dia, ...” (E16).

Alguns entrevistados desse grupo comentaram que a teoria é importante, a base, mas também utilizaram expressões como “abraçar a oportunidade”, “é tudo na raça”, “botar a mão na massa”, “fritar”, “traquejo do dia a dia”, “a engrenagem tem que rodar” ou ainda questões de restrição de tempo para preparar a pessoa. Estas expressões podem obter suporte da literatura como em Ahern et al. (2014), que pesquisou projetos complexos. Os autores demonstraram por meio de miniciclos de objetivos como obter formação, integração e normalização do conhecimento de forma coletiva. Ayas (1997), por sua vez, executou um projeto de criação de redes de conhecimento para uma indústria aeroespacial a partir dos times e para times de outros projetos em andamento, que ele nomeou como “*Ongoing Development*” (Desenvolvimento Contínuo).

Quando se pensa no desenvolvimento de *soft skills*, E9 exemplificou que ocorre o desenvolvimento tanto do time quanto dele como gestor no projeto, o que também foi defendido pelo E8. O entrevistado E12 apresentou como exemplo o desenvolvimento a partir de reuniões com participação como ouvinte de pessoas, de empresas ou times diferentes. O que foi ratificado por E13 em projetos na O9 e E23 pela O10.

“Resiliência, empatia, respeito, [...] comunicação clara, [...]. Comunicação é no dia a dia mesmo, é tudo na raça [...] não agressiva” (E9);

“[...] assim treinamento para soft que é mais complicado falar, né? Porque realmente você desenvolve muito mais do traquejo do dia a dia, manejo de atividades etc., [...]” (E8);

“Então sempre que possível eu levava equipe nessas reuniões sejam para apresentar os projetos para contato porque eu acho vai amadurecendo vai crescendo, pessoa vai entendendo? Como, como, como funciona, né? O jogo político muitas vezes, [...] É claro que tem os pré-requisitos você vai lapidando né?” (E12);

“[...] 15 minutos. De 10 a 15 min, é uma reunião rápida, mesmo assim, é quando tem [evolução apresentada]. [...] E aí eu, ficou legal que criei uma conexão com eles [...]” (E13);

“Workshops na reunião de retrospectiva e na minha atuação diária como Scrum Master.” (E23);

A aquisição e melhoria das competências resiliência e flexibilidade durante projetos com alto grau de incertezas também foi tema tanto dos acadêmicos Wied et al. (2020), quanto de praticantes citados acima. Wied et al. (2020) defenderam que em projetos de inovação exploratórios, o desenvolvimento ocorre no projeto. Já as organizações bem estruturadas podem passar por um período de ajuste cultural, que ocorre ao mesmo tempo de projetos em andamento como estudado por de Freitas et al. (2019).

Outra competência importante e viável de se desenvolver durante o projeto é a Governança. Para E5 o gerente de projetos deve desenvolver a governança no projeto como forma de catalisar um desenvolvimento contínuo das competências das pessoas. Nesse contexto, a experiência do respondente E21 foi significativa e alertou sobre a importância da governança e que considera ser uma disciplina mandatória para um desenvolvimento contínuo e evolutivo. Relato semelhante foi feito por E1 para alcance da autogestão com equilíbrio.

“[...] sem governança não vai ter um aprendizado, não vai ter uma forma de evolução, o que eles estão entregando? [...]” (E5);

“O Ágil só funciona bem quando ele é reciclado em vários sprints aí no tempo, ele traz resultados superbons, mas a engrenagem tem que rodar, não é na primeira vez, [...]” (E21);

“É, na verdade é mais, isso exatamente, você garante o desenvolvimento das competências dentro do time e eles mesmos vão entender, né, o que eles precisam desenvolver pra conseguir atingir os objetivos né? E aí? E aí a garantia de atingimento fica muito mais na mão deles também, [...]” (E1).

No caso de novas organizações e organizações que passam por reestruturação ou fusão e que estão aprendendo junto com as pessoas que nelas trabalham, a governança adquire um papel importante na formação de comunidades de aprendizagem (Ahern et al., 2014). Outros autores que também trataram do equilíbrio na governança foram Dewulf e Garvin (2019), que trataram de “governança adaptativa” no trato das parcerias.

Em um caso em que o momento de desenvolvimento das competências das pessoas coincidiu com o projeto e com o aprendizado da própria organização, a solução relatada pelo E20 foi efetiva ao permitir que essas variáveis fossem atendidas a partir de uma estrutura de treinamento com base na solução de problemas, contexto semelhante ao do entrevistado E7 em primeiro projeto Ágil na empresa O8.

“E aí o que a gente fez, a gente contratou uma consultora *Coach* para capacitar esse pessoal, inclusive eu, a gente tem reuniões semanais com a consultora onde ela demanda para a gente uma...uma atividade. A gente corre atrás da teoria, da prática. Entrega para ela o resultado na outra semana, então foi um trabalho, foi um treinamento *on the job*, né? Treinamento “educação pelo trabalho” que a gente chama. [...] Você tem um cara pronto e o cara assume ou você tem que botar o cara lá e depois você apronta o cara, né?” (E20);

“Primeiro projeto entendeu? Então assim, a gente tinha que ter tido um olhar, por isso que eu falei que foi muitas lições nesse primeiro time, sabe, serviu de muita lição aprendida, olha quanta mudança a evolução [...]” (E7).

Estas ações reportadas pelos praticantes foram confirmadas em de Freitas et al. (2019), que abordaram as dificuldades em adotar uma abordagem diferente em gestão de projetos para uma empresa do setor elétrico. Ainda nesse mesmo conceito, Arefazar et al. (2019) pesquisaram a indústria da construção civil.

Mesmo em empresas estruturadas, há a possibilidade de que, em áreas que não façam parte do processo fim, aprendizado no projeto seja a melhor alternativa, como comentado por E10 sobre o desenvolvimento de competências durante os projetos de auditorias na empresa O3.

“Então dentro das revisões é sempre aproveitar o treinamento *on the Job* então dando feedback, já deu uma retroalimentação mostrando, pode ser melhor mostrando os caminhos e claro aí, daí a também acaba, utilizando alguns princípios de gestão de projetos como *brainstorming*, como aquelas reuniões de *daily meeting* que gente vê onde é que tá o problema que tá apertando aqui...” (E10).

Essa estratégia foi comprovada como efetiva por Newmark et al. (2018) ao tratar da aplicação do Scrum nas atividades de auditoria em organizações com ou de auditorias.

4.2.1.5 Desenvolvimento por Transferência de Conhecimento

A transferência de conhecimento pode ser feita em conjunto com outras formas de desenvolvimento. Nessa pesquisa não foi diferente, podendo ser feita entre organizações, entre organização e pessoas e entre pessoas, o foco desse formato de pesquisa foi na transferência entre pessoas que atuam em projetos. A Figura X+12 está demonstrado o quadro da categoria com subcategorias, entrevistados e literatura.

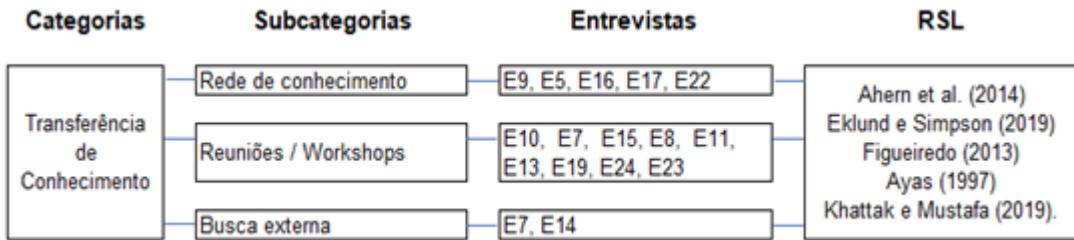


Figura 12 - Quadro Desenvolvimento por Transferência de conhecimento

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Um exemplo de desenvolvimento pode ser apresentado pelo entrevistado E10, que aproveita os momentos de reuniões e *feedbacks* para efetuar complementações e executar a transferência de conhecimento para, assim, agregar o conhecimento adquirido durante o projeto. Neste mesmo contexto de reuniões, o respondente E7 escolhia um tema para trabalhar e discutir com o time e que pudesse já ser aplicado ao projeto, enquanto E15, ao verificar um problema, efetua reuniões com os envolvidos no problema para organizar e buscar solução em conjunto. E8, em projeto de mudança estrutural global, reforçou o papel do gestor em desenvolver o time, da mesma forma que E11 e E13 versaram sobre o papel de multiplicador que o gerente exerce. O entrevistado E19, em concordância com E8, relatou duas situações em reuniões. Uma onde ele pode solicitar que uma pessoa de fora do projeto compartilhe o conhecimento que poderá ser utilizado no projeto e a segunda é pura troca de experiência. Já o entrevistado E24 relatou uma forma não muito comum de efetuar transferência de conhecimento patrocinada pela empresa. Porém, como contraponto aos relatos anteriores, nem sempre a transferência de conhecimento é aceita pelas pessoas em seus times de projeto, como é exposto pelo entrevistado E23, podendo ser passageira ou não:

“[...]sempre aproveitar o treinamento *on the Job*, então dando *feedback*, já deu uma retroalimentação mostrando [o que] pode ser melhor, mostrando os caminhos, e claro aí, daí ah...também acaba utilizando alguns princípios de gestão de projetos como *brainstorming*, como aquelas reuniões de *daily meeting* que a gente vê onde é que tá o problema, que tá apertando aqui e talvez ali dentro do conjunto ali da própria e alguém tenha já passado por uma situação e pode dar solução, [...]” (E10);

“[...] eu explicava pro time como fazer um refinamento e após esses 15 minutos eu perguntava para o time o que é que faltava a gente agregar ou o que que o time não conseguia fazer do que foi apresentado ali. Fazer para melhoria contínua.” (E7);

“Muito mais pontual, por exemplo, fazer algo [que] você tá com dificuldade ali, então a gente pega uma tarde travamos nossa agenda e aí passamos a tarde te ensinando...” (E15);

“[...] mas aí teve uma limitação, aí em algum momento de inglês também, que aí eu tive que fazer o *waterfall* da informação.” (E8) ;

“Outro dia participei de um treinamento de liderança, bem assim de *change management*, de transformação, mais de você repassar para seu time as mudanças assim a gente recebe bastante, é importante. Quando a empresa quer fazer uma transformação, ela precisa agir de outra forma diferente, não tem como ela querer ter uma ação diferente da mesma forma que você está agindo sempre. Tem que criar um *trigger*, criar uma situação para que as pessoas mudem ou que elas aprendam, que elas entendam as diferenças e onde aplicar. Eu acho assim... Isso é fundamental.” (E11);

“[...] a gente tem plataforma na nuvem de repositório, onde ficam todas as pastinhas com todos os fluxos de todas as equipes e os processos como cada um constrói o processo. E a gente tem uma reunião semanal de divulgação de cada processo novo que é criado para todo mundo conhecer processo além dele tá na pastinha, né? Então, eu montei isso com eles.” (E13);

“O cara desenvolveu uma nova versão, chama o cara no Skype aqui [e] fala, você tem meia hora aí pra fazer uma palestra, falou galera, o cara faz, né? Então nós temos algumas reuniões de time quinzenais, [...] então meia hora a gente pega, traz alguém de outro lugar [...] esta reunião não é um comitê de crise, né? [...], aqui é mais pra troca de conhecimento, troca de experiência mesmo.” (E19);

“[...] a gente tem bastante isso, sim. E a transferência de conhecimento em seminários que a gente faz. São workshops rápidos para apresentar alguma nova. Hoje a gente fala *lunch learning*, almoçando e aprendendo, né?

Então às vezes alguém vai lá, quer apresentar alguma coisa nova, quer falar um pouco da sua expertise daquele assunto, uma ferramenta nova e na hora do almoço ...” (E24);

“Foi com muito trabalho mostrando, provando... Quando começou a fazer, aí os caras começaram a falar, “oh é melhorou” e o pessoal de *Key way*, “é tem menos trabalho, a gente vai poder olhar pro *technical path*”, aí a coisa começou a rodar, aí eles começaram a melhorar. Hoje quando eu falo, eu não tenho mais rejeição nenhuma. [...] Mas no início quando eu entrei era complicado.” (E23).

A partir das análises realizadas, foram identificadas similaridades entre os praticantes e acadêmicos. Como no caso de projetos complexos, por exemplo, Ahern et al. (2014) alertam que em uma reestruturação organizacional global, onde surge o risco de não ser transferido todo o conhecimento requerido.

A montagem do time pode influenciar na efetividade da transferência de conhecimento, o que foi defendido pelo entrevistado E9. De outra forma, E5 relatou que existiam pessoas definidas para fazer essa passagem de conhecimento para cada unidade de negócio. Indo além de um projeto, E16 relatou que é importante existir essa troca também entre os projetos. E17 apontou a importância de dar liberdade para que as pessoas fomentem esse compartilhamento. Em função dos acontecimentos recentes que criaram a necessidade de aplicar contingências, E22 disseminou a utilização de uma ferramenta que permite o compartilhamento de informações, experiências e conhecimento entre pessoas que atuam nos projetos e suas implementações, bem como a formação de pares de desenvolvedores para compartilhamento do conhecimento.

“É a...na...na montagem da...da...do time, a gente faz a mescla de senioridade, né? E sempre buscando formar novos Consultores com senioridade, então a gente faz o tal, os líderes e os mais seniores me ajudam na formação dessas pessoas com feedback com coaching com Treinamentos. ...”

Sim [ao ser questionado se tinha muita transferência de conhecimento]” (E9);

“[...]agente de mudanças, ele se ligava a mim e disseminava o melhor modelo de processos, ferramentas, treinamentos, organização [...]” (E5);

“A gente troca muita informação entre projetos na O2, então acaba. Deu certo aqui, usa aí. Aqui não deu, cuidado! É o tempo todo trocando informações, [...] a gente aproveita toda documentação, toda ferramenta em PowerBI pra publicação dos resultados do andamento. então é uma série de ferramentas que são muito bem reaproveitados da biblioteca da O2.” (E16);

“Coisa técnica. Eles têm liberdade, não vou fazer ingerência. Se pede minha opinião, eu sento com eles, converso... “Ah, você pode olhar aqui?”, “Posso!”, “Pode ajudar aqui?”, “Posso!” Eu tô sempre disponível para poder ajudar. Normalmente eles querem que eu ou a gerente que está abaixo de mim bata o olho ali pra poder dar uma opinião.” (E17);

“Então a gente usa muito o Discord, coloca o time todo dentro do Discord e acaba que o pessoal, o pessoal vai se ensinando. Porque a gente monta para cada projeto um desafio. Geralmente eu coloco pares, por exemplo, agora a gente tá colocando junto o estagiário com o analista júnior. É o analista que é responsável pelo estagiário. Assim ficam dois braços para fazer uma coisa e, aí, como eles têm muito relacionamento, os estagiários, então, eles ficam no Discord. Os Estagiários e tal se eles têm dúvida, eles ficam no Discord online 24 por 7 [figura de linguagem] e tiram dúvida, tudo online o tempo todo.” (E22).

As pesquisas de Eklund e Simpson (2019) também deram suporte acadêmico às entrevistas quando defenderam a necessidade de permitir desenvolvimentos de competências com maior liberdade e com uma visão orgânica desse processo de desenvolvimento. A construção de uma rede de conhecimento no projeto, em diferentes projetos, em toda empresa, foi citada pelos entrevistados como forma efetiva de desenvolvimento, encontrando plena conexão com os estudos de Figueiredo (2013) e Ayas (1997). Os autores confirmaram que essa rede deve ser construída entre pessoas dos times e hierarquicamente, ultrapassando os limites entre plantas, filiais, países, de forma horizontal e vertical.

Existem momentos em que a organização também está desenvolvendo suas capacidades e necessita de pessoas que agreguem conhecimento, tanto para a organização quanto para as pessoas dessa organização, como reportado pelo entrevistado E7. Em contraponto à fala de E7, no caso do E14, o time resistiu inicialmente à busca por pessoas que pudessem trazer conhecimento, colaborando para o desenvolvimento das competências técnicas.

“[...] entrou uma pessoa que já tinha o perfil de agile coach que era o *people leader*, perfil de *agile coach* e aí essa pessoa, ela já trouxe [conhecimento] porque ele já tinha uma experiência

maior e a gente precisava disso, de alguém lá dentro com esse perfil ter um coach, né? Ele já tinha essa bagagem." (E7);

"Eu peguei e contratei, então você tem que ver com inteligência. A gente precisava um cara até, que eu vou desenvolver vocês [conversando com o time]. E aí as pessoas começaram a ver segurança." (E14).

Outra forma de obter conhecimento e compartilhá-lo por meio da busca de competências de fora da empresa, o que encontra sintonia com as pesquisas de Khattak e Mustafa (2019). Vale observar que entre os entrevistados não foi reportada a transferência de conhecimento a partir de games/simuladores, como aplicados por Cano e Saenz (2003) que defenderam a aplicação para que além do aprendizado técnico formal, o exercício do trabalho em grupo proporcionasse a transferência de conhecimento e formação de competências socioemocionais (*soft skills*).

4.2.1.5. Desenvolvimento por Autodesenvolvimento

Com base nas análises das entrevistas, foi percebido que algumas organizações ainda dão pouco ou nenhum apoio ao desenvolvimento das *soft skills*, deixando a iniciativa a cargo da pessoa. Contudo, essa não é uma exclusividade das *soft skills*, ocorrendo também nas *hard skills*. A **Figura 13** demonstra o quadro com subcategorias identificadas, entrevistados e literatura.

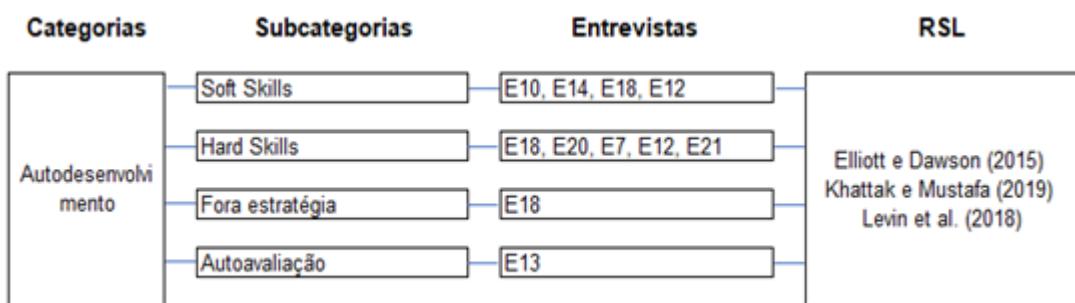


Figura 13- Quadro Desenvolvimento por Autodesenvolvimento

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Para E13, fazer autoavaliação, conhecer os pontos a melhorar e tomar a iniciativa são os primeiros passos para o desenvolvimento de competências.

“É então hoje o que que eu trabalho de *soft*, comunicação, que é uma coisa muito complicada para mim inclusive, então eu tento trabalhar essa comunicação clara e às vezes não fica por ex. Líder técnico, às vezes até por ele não ser dessa área de projetos, eu acho, tá claro e ele vem com dúvidas assim que não ficou claro que aí eu vejo que não, então eu tento trabalhar e por isso que tenho essa reunião de processos [...]” (E13).

Esse testemunho de E13 é suportado pelo trabalho de Elliott e Dawson (2015), que apontaram como um requisito importante para o autodesenvolvimento a autoavaliação que coloca uma luz sobre o que é necessário desenvolver. Nesse mesmo sentido, mas aguardando uma posição diferente da empresa atual (O14), o entrevistado E14 comentou que em toda carreira, de mais de 20 anos, precisou buscar o desenvolvimento por si mesmo, mas pontuou que a empresa O14 está sendo uma exceção, pois está valorizando as *soft skills* desde a contratação. Da mesma forma, E12 utilizou figuras de linguagem para relatar sua evolução nas *soft skills*.

“ah, cara, eu tenho 300 milhões de situações complexas que eu já passei, e isso é uma coisa muito legal e me ajudou a me lapidar, nem todas elas eu estava preparado, mas eu passei por “n” situações, então você ter jogo de cintura pra passar por isso tudo acaba dando flexibilidade, então outras coisas que aprendi e aí é aprendizado meu...” (E14);

“Bom, isso fui também aprendendo ao longo do tempo porque isso não foi ensinado para mim, as consultorias com quem eu aprendi me ensinavam o que era Matar ou Morrer, né? Matar ou morrer você escolhe matar né? Ao longo do tempo, você percebe não é bem assim, né? Até para você viver você precisa de parceiros e que esses parceiros vão ser seus parceiros, às vezes menores etapas, às vezes em maiores etapas, às vezes, às vezes nos outros projetos, né?” (E12).

Com uma visão de pesquisa voltada à organização e competências requeridas, os estudos de Khattak e Mustafa (2019) identificaram diversas competências socioemocionais que um gestor de projetos deveria demonstrar, com especial atenção às relacionadas com a ética. Para E18, na empresa O16 que possui uma gestão do conhecimento estruturada e com diversos parceiros tanto no desenvolvimento de *hard skills* quanto de *soft skills*, esses só seriam apoiados caso fizessem parte do foco da linha na qual a pessoa atua. Os entrevistados E20, E7, E12 e E21 também relataram situações de autodesenvolvimento onde o foco foram as *hard skills*.

“[...] Mas não fora do seu foco. Se achasse algum outro curso interessante que não fosse do seu foco, não poderia fazer [...] Teria que se virar sozinho.” (E18);

“[...] e aí você começa a filtrar conhecimento né, e isso maneira de aprender também eu olhei trabalho do outro, trabalho do outro eu me desenvolvo dessa maneira né cara [...] É assim, pequenos encontros, mas o aprendizado está sendo assim bicho, lê artigo, lê aqui no material, ler livro, um site alguma coisa e assim o BPM o pessoal foi desenvolvendo agora fez uma capacitação aí que entregou o peixe que conseguiu entregar [...]” (E20);

“[...] eu aprendi com o pessoal da “X” [empresa de treinamentos] [...] foi com base em consultas às empresas que já tinham uma grande experiência no mercado e que escreveram sobre o tema. Então eu faço uma pesquisa mesmo sobre o tema, compilo que dá para apresentar-se em 15 minutos bem rapidinho” (E7);

“Sim, me envolvo. Ao longo do tempo eu fui entendendo melhor como funcionavam as tecnologias, fui dando pitaco obviamente eu não sou uma pessoa que entro no código, né? Eu não tenho essa competência. Então, mas eu, eu consigo dar soluções e agora com o Ágil todo mundo tem que saber pouco de tudo, né?” (E12);

“Vou te falar uma coisa, eu acho que sim, você vai ter que correr atrás, [...]” (E21).

Os estudos de Levin et al. (2018) mostraram sintonia com os depoimentos dos entrevistados e reafirmaram que o autodesenvolvimento deve ser levado em consideração como um forte aliado da carreira de um gestor de projetos.

4.2.1.6. Desenvolvimento baseado em Certificações

A obtenção de certificações em gerenciamento de projetos e sua efetividade faz parte dos estudos e debates acadêmicos e, em alinhamento, reportamos fatos e opiniões de entrevistados. A Figura 14 demonstra subcategorias, entrevistados e literatura.

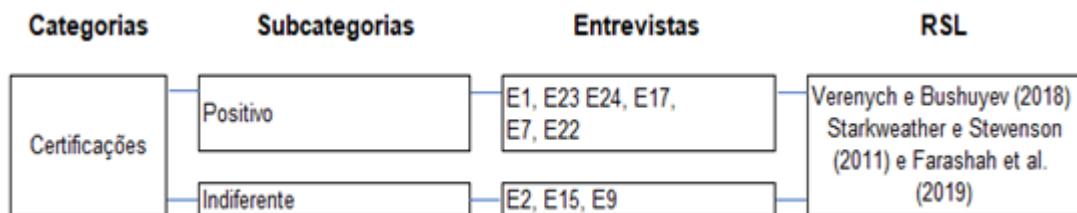


Figura 14- Quadro Desenvolvimento Baseado em Certificações

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

O entrevistado E24, que atua como gerente de projetos em indústria nomeada aqui como O11, confirma o apoio e reconhecimento da organização tanto em certificações quanto de outros cursos e treinamentos. O equivalente foi identificado nas falas de E1, E23, E17 e E7. Em contraponto à própria cultura da O6, empresa em que trabalha, o entrevistado E22 entende ser importante.

“Eu mesmo fui fazer. Eu fiz certificação PMI, eu fui fazer o treinamento no PMI, fiz por conta e depois fui reembolsado. [...]
Então é assim, nesse caso é uma empresa que investe forte em treinamento.” (E24);

“Das pessoas que compunham a staff de gerenciamento de programa não tinha ninguém que não tivesse o PMP ou pelo menos algo equivalente, tá?” (E1);

“Fator decisório, você quiser dizer para mim que eu sempre falo isso, entendeu? Assim a técnica é boa, e a manha a gente só pega colocando a mão na massa. Desse jeito você consegue” (E23);

“[...] mas quando a gente pensa em corporação, a O2 em particular, ela tem uma Universidade que cuida de todos os treinamentos, as contratações [de novos treinamentos], MBA, pós-graduação, em treinamentos de reciclagem anual, treinamentos específicos, **certificações específicas** então a gente tem aí a O2U [...]” (E17);

“Escrevia muito bem as histórias [*Product Owner*], fez a certificação na época e trouxe, trazia pra gente como era que precisava. O que a gente precisava desenvolver.” (E7);

“[...os] fundadores.

Eles não têm nem noção disso [certificações voltadas à gestão de projetos] para ser bem sincero. Ficou muito claro para mim, eles vão muito mais pela sua experiência, onde você trabalhou, que projetos que experenciou ou mesmo o OKR, assim eu convenci porque falei a utilidade.” (E22).

Apresentando divergência e um certo paradoxo em relação à efetividade de certificação específica em gestão de projetos no formato do PMI ou equivalente, E2 confessou que já teve importância na organização O1, mas que atualmente não mais por razões semelhantes ao exemplificado abaixo. Outros entrevistados e empresas apresentaram indiferenças em relação às certificações em gestão de projetos como E15 onde não é mais determinante, bem como para o entrevistado E9.

“A gente teve casos de gerentes de projetos. Teve uma época que a gente começou contratar muito cara só PMP, né? Para incorporar o PMI dentro da empresa, né? Aí eu fazia as revisões de projeto seguindo, nossa revisão de projeto é alinhada com o PMP todas, as todas as... os processinhos lá dentro a gente via gerente de projeto que fazia documentação toda super, hipermaravilhosa. Então, você investigava a documentação, ela tava perfeita, só que ele não aplicava e não alinhava com o gerente de projeto e com equipe de projeto do projeto que ela estava. Então, se via lá plano de riscos tava perfeito, você via lá os riscos aí...aí “Quem que fez o levantamento dos riscos do projeto?” “Ah, fui eu”, “E o pessoal?” “Não participou.” “É porque se eu for explicar isso pra eles, eles não vão entender, não sei o que lá...” (E2);

“Mas não é algo assim, que é um pré-requisito para, existem áreas internas lá que eles cobram algumas certificações para algo mais específico...” (E15);

“Eu acho legal, não desmereço quem tenha. Acho que é que louvável.

Mas mesmo essas metodologias a gente acaba... a gente utiliza como boas práticas, mas para mim não é ensinamento que você tem que seguir à risca, né?” (E9);

Na literatura, a balança inclina mais para a indiferença em relação à efetividade das certificações relacionadas à gestão de projetos, como Starkweather e Stevenson (2011) e

Farashah et al. (2019) que em suas pesquisas identificaram que as certificações apresentam maior peso na contratação que na execução de projetos. Verenych e Bushuyev (2018) citam a importância de treinamentos e certificações no desenvolvimento de competências do gerente de projetos.

4.2.1.7. Desenvolvimento em Universidade e Pós-graduação

A partir de interessantes casos analisados a partir da RSL, os entrevistados foram questionados sobre o desenvolvimento em instituições de ensino, sendo que apenas dois deram destaque ao desenvolvimento em cursos de especialização. A Figura 15 demonstra o quadro com o resultado.

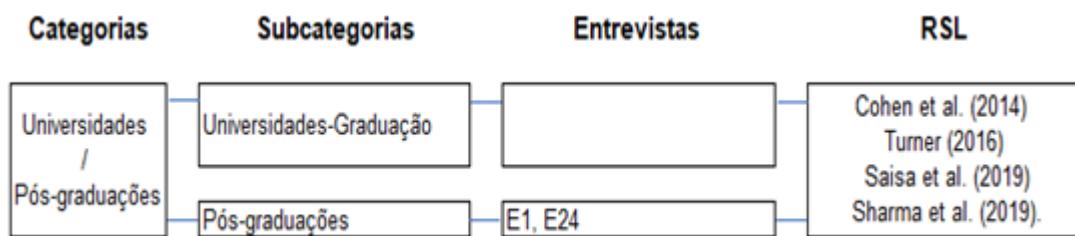


Figura 15 - Quadro Desenvolvimento em Universidade / Pós-graduação

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Do grupo de entrevistados, E1 e E24 comentaram a importância de cursos de especialização relacionados à gestão de projetos, em gestão de programas de projetos ou, ainda, gestão em geral. Nesse sentido, o entrevistado E1, em conjunto com a importância dos estudos voltados para certificações e E24 comentam sobre apoio executivo para o desenvolvimento na empresa O11.

“Das pessoas que compunham a staff de gerenciamento de programa, não tinha ninguém que não tivesse o PMP ou pelo menos algo equivalente, tá?” (E1);

“Antes da pandemia, existem alguns treinamentos presenciais que vinham instrutores, ou você ia na, você se deslocava até um determinado local para poder fazer [...] Fiz MBA na GV e tive 50% de desconto na bolsa. MBA de admin. Empresas, em gestão estratégica. Então é assim, nesse caso é uma empresa que investe forte em treinamento.” (E24).

Esses relatos encontram apoio nos trabalhos e pesquisas desenvolvidas em cursos de graduação e pós-graduação como descrito por Cohen et al. (2014) em estudos a partir da utilização de games. Nesse mesmo contexto de utilização de games e simuladores, têm-se os trabalhos de Saisa et al. (2019) que defenderam a gestão de projetos como sendo

interdisciplinar. Sharma et al. (2019) pesquisaram a aplicação em equilíbrio de disciplinas relacionadas às *soft skills* e *hard skills*, a partir da simulação de casos próximos da realidade. Com a preocupação nas *soft skills*, Turner (2016) passou a colocar assuntos sobre liderança e comportamento desde a graduação.

A partir dos resultados evidenciados, foi possível efetuar uma comparação com as ocorrências das subcategorias do tipo de desenvolvimento resultantes da RSL.

Para a categoria Tipos de desenvolvimento foi criada a **Tabela 8** que demonstra o comparativo entre os artigos que citam as subcategorias de Tipos de desenvolvimentos e os entrevistados que geraram incidentes definidos para as subcategorias de Tipos de desenvolvimentos.

Tabela 8 - Tipos de Desenvolvimento- Comparativo RSL - Pesquisa Qualitativa

Tipos Desenvolvimento	RSL		Pesquisa de Campo	
	Artigos	%	Entrevistados (*)	%
Treinamento Formal	20	42,6%	20	20,8%
Transferência de conhecimento (<i>Knowledge Transfer</i>)	5	10,6%	16	16,7%
No projeto (<i>Learning by doing</i>)	6	12,8%	15	15,6%
Mentoria-Mentoria&Coaching	0	0,0%	14	14,6%
Informal	0	0,0%	11	11,5%
Certificações	3	6,4%	10	10,4%
Autodesenvolvimento	5	10,6%	8	8,3%
Universidade/pós	4	8,5%	2	2,1%
Baseado em problema (<i>Problem-based</i>)	3	6,4%	0	0,0%
Não explícito	1	2,1%	0	0,0%

Fonte: Desenvolvido pelo autor, 2021

Nota (*): Os entrevistados podem aplicar mais de um tipo de desenvolvimento de competências em seus projetos.

A **Tabela 8**, contendo dados de Tipos de desenvolvimento e subcategoria treinamento formal, demonstra que, tanto na literatura quanto na pesquisa qualitativa, predominou a subcategoria Treinamento Formal, com 42,6% dos artigos e 20,8% foi o percentual do Treinamento Formal entre o total de tipos de desenvolvimento de competências utilizados pelos

entrevistados, respectivamente. Vale observar que na literatura houve um desequilíbrio dessa subcategoria em relação às outras, reforçando sua preponderância. Mudando o foco para as diferenças, pôde-se verificar que a subcategoria Informal (treinamento informal) foi tratada apenas na pesquisa quantitativa, enquanto a subcategoria Baseado em problema (Problem-Based) encontrou representação apenas na RSL.

Chamou também a atenção o fato de que na RSL foram identificados poucos estudos sobre ou fazendo referência às certificações em gestão de projetos, sendo que apresentaram resultados pouco favoráveis. Em contraponto, na pesquisa qualitativa, 50% dos entrevistados citaram as certificações como forma de desenvolvimento e foi identificado equilíbrio entre citações favoráveis e indiferentes.

Desse conjunto de observações, podemos concluir que, no treinamento formal, o desenvolvimento obtido no projeto e a transferência de conhecimento possuem os maiores interesses e credibilidades, tanto para a academia quanto para a prática. As diferenças identificadas podem significar oportunidades para ambos os lados. Na academia, com pesquisas sobre melhorias que podem ser aplicadas às certificações tornando-as mais efetivas e entre os praticantes, ao buscarem na academia meios de diminuir a informalidade e incrementar parcerias com as universidades (apenas 10% efetuaram comentários a respeito).

4.2.2. PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação de desempenho em projetos ou em treinamentos são formas de validar a efetividade no desenvolvimento de competências. Na pesquisa foram identificadas a avaliação formal e periódica, avaliação no projeto, autoavaliação (*self-assessment*) e a pesquisa de satisfação do cliente. Este grupo de categorias não possui subcategorias. As avaliações formais foram as mais citadas e correspondem às avaliações de performance periódicas e deve ser pontuado que podem considerar, dependendo da estrutura da organização, diferentes avaliações de projetos como parte integrante do resultado da avaliação formal. A **Figura 16** demonstra o número de citações por subcategoria.

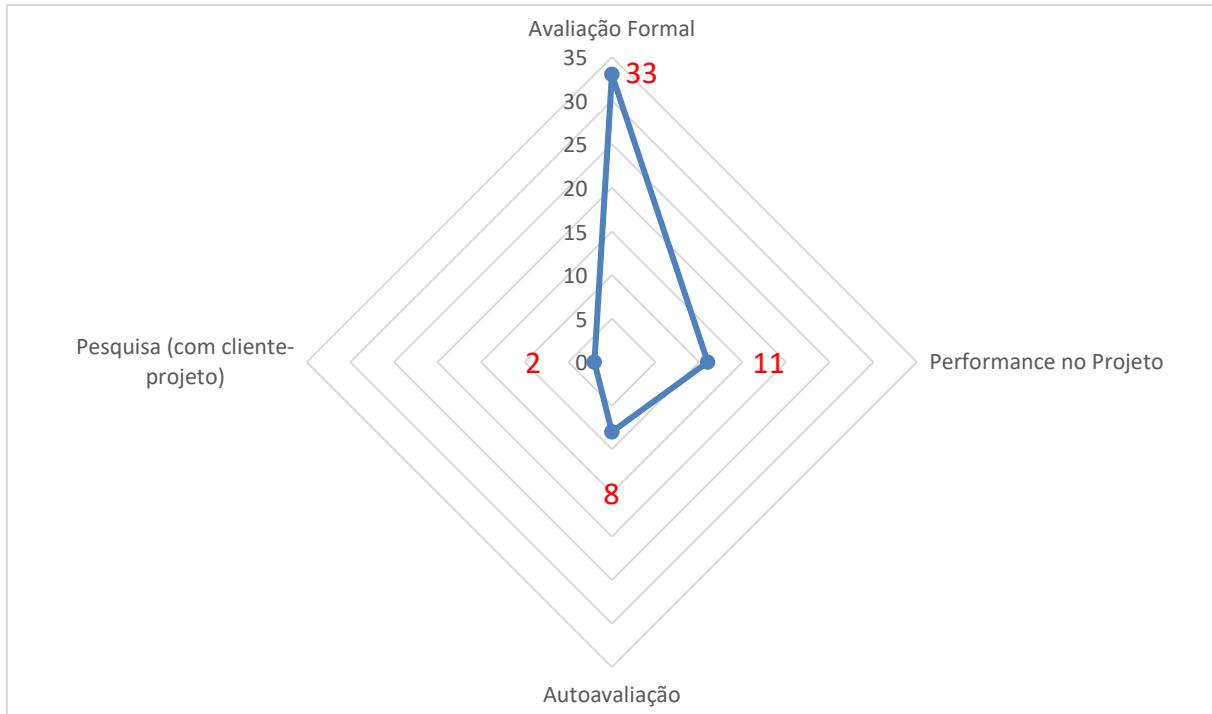


Figura 16 - Distribuição - Avaliação Desenvolvimento de competências

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Fazer uma avaliação de suas competências proporciona o autoconhecimento e pode ser o primeiro passo para o desenvolvimento de novas habilidades. A **Figura 17** evidencia o quadro da autoavaliação com entrevistados e literatura.

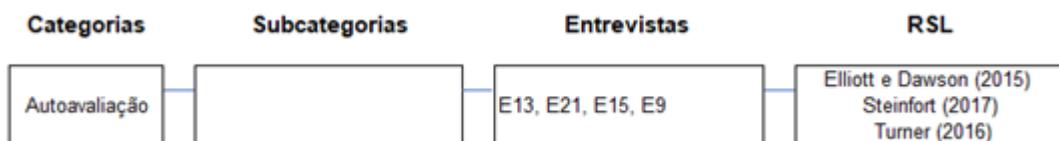


Figura 17- Quadro Autoavaliação

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

No contexto da autoavaliação, o entrevistado E13, em reflexão sobre possíveis melhorias, identificou questões de comunicação. De forma semelhante, E21 versou sobre ter consciência e proatividade quanto às competências necessárias para uma boa gestão, enquanto E15 pontuou sobre a utilização de formalizações das autoavaliações por meio de PDIs (plano de desenvolvimento individual). Para E9 os momentos de *feedback* devem provocar autoavaliações.

“É, então... Hoje, o que eu trabalho de *soft*, comunicação que é uma coisa muito complicada para mim inclusive, então eu tento trabalhar essa comunicação clara [...]” (E13);

“Vou te falar uma coisa, eu acho que sim, você vai ter que correr atrás, [...]” (E21);

“[...] por exemplo, a gente monta nosso PDI, e eu posso, eu vejo qual é a minha fragilidade, eu monto meu PDI, eu posso pegar, agora, esse semestre. Eu quero melhorar minha comunicação, então eu vou lá e busco treinamentos que tem sobre comunicação e isso como eles como uma estratégia de eu melhorar, me desenvolver ...” (E15);

“A grande maioria aceita feedback, tem alguns casos que não, mas aí a gente vai com resiliência, vai conversando vai convencendo a melhor forma de se corrigir, né?

Até porque eu não... Eu não sou perfeito. E tem, cometo meus erros também. E nessa troca de ideia eu acabo aceitando as críticas sobre as minhas atuações também sem problema nenhum. Dou esse exemplo para eles que errar é humano e aceita-se as críticas as correções sem problemas, nenhum.” (E9).

A partir da literatura, Elliott e Dawson (2015) sugeriram ferramentas que auxiliam no entendimento de talentos, comportamentos, personalidade, inteligência emocional, melhoria da produtividade, entre outros. Com foco nos treinamentos e disciplinas, Steinfort (2017) e Turner (2016) identificaram bons resultados nas autoavaliações dos treinamentos a partir de depoimentos e reflexões dos *trainees* e estudantes.

Para os entrevistados, as avaliações formais dos treinamentos podem refletir nas avaliações de desempenho periódicas. Outras avaliações formais que foram identificadas costumam ser feitas por meio de avaliações no próprio processo de treinamento como em questionários pré-formatados, reuniões com os *trainees* após exercícios práticos e por certificações. A partir da Figura 18 tem-se o quadro para a avaliação formal.

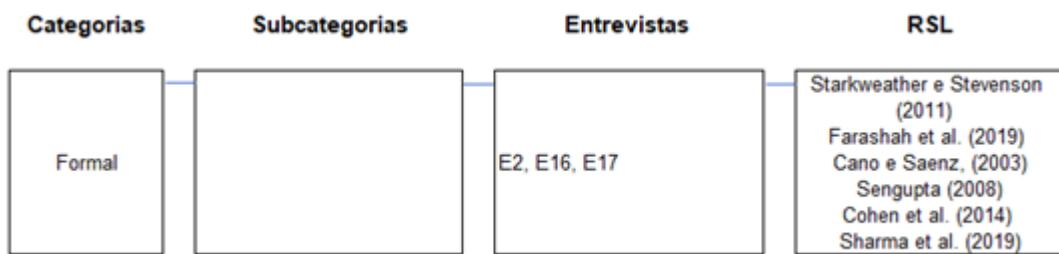


Figura 18 - Quadro Avaliação Formal

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Ao ser questionado sobre avaliações dos treinamentos, uso de autoavaliações, resultados de games, certificações e projetos, E2 explicou e apontou que dependendo da unidade de negócios em que a pessoa atua, pode ter um mix de avaliações formais e de avaliadores. Os entrevistados E16 e E17 possuem conselheiros responsáveis por avaliar a evolução

(desenvolvimento contínuo) das pessoas na empresa O2 e da mesma forma podem ser conselheiros de outras pessoas.

“Que é o treinamento que já existe lá ou é vídeo com algumas coisas ou é um *self-assessment*, onde o cara vai evoluindo e vai...vai respondendo as questões ...”

As avaliações propriamente ditas, as avaliações com relação aos treinamentos, elas são feitas através de certificações. [...] Os Consultores pertencem a uma unidade e gerentes de projeto pertencem à outra unidade. Então algumas pessoas dentro do projeto avaliam ele, avaliam um consultor. [...] e o gestor dele faz avaliação [...]. O gerente de projeto, ele é avaliado pelo gestor dele direto.” (E2);

“É e você tem o conselheiro, que é o cara que vai ajudar você na carreira dentro da O2. Então, é o seu Conselheiro, ele vai fazer além de fazer as avaliações trimestrais, né? Ele tá dando suporte o tempo todo pros seus aconselhados, né?

E para visão de carreira mesmo, que você quer fazer, né? vai aonde você quer chegar, como vai chegar, que que você tem que fazer para chegar.” (E16).

As formas de avaliação durante o desenvolvimento ou por certificações receberam suporte da literatura a partir das pesquisas de Starkweather e Stevenson (2011) e Farashah et al. (2019). De forma semelhante, para Cano e Saenz, (2003) e Sengupta (2008) as avaliações devem ocorrer durante o treinamento para possibilitar ajustes de desvio. Cohen et al. (2014) pontuaram a avaliação em exercícios práticos e Sharma et al. (2019) utilizaram indicadores relacionados aos fatores críticos de sucesso, visão semelhante, por exemplo, à avaliação realizada por um conselheiro.

Nas entrevistas, pôde-se identificar que as avaliações de desenvolvimento de competências durante o projeto são feitas principalmente a partir de *feedbacks*. A **Figura 19** evidencia o quadro de categorias, entrevistados e literatura.

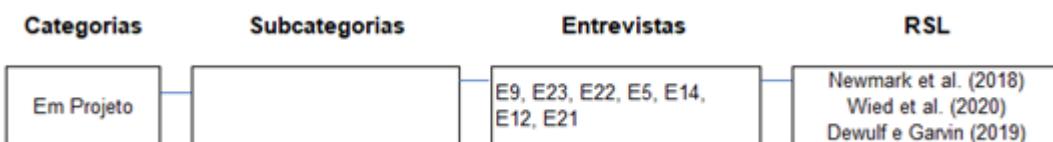


Figura 19 - Quadro Avaliação Performance no Projeto

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Pode-se exemplificar a aplicação de *feedbacks* com os depoimentos dos respondentes E9 e E23, que utilizam *feedback* também com características de uma avaliação 360º para melhoria do próprio gestor. No caso do projeto do E23, ele também utiliza pesquisa anônima. Para E22 é a única forma disponível, enquanto E5 avalia em diferentes níveis e agrupamentos. Para E14, ao iniciar um projeto com equipe montada, avaliar as pessoas nas atividades e em

conversas informais, bem como entender o novo chefe, é prioritário. Em projetos complexos como de fusão ou aquisição da empresa O5, E12 efetua avaliações das pessoas que estão sendo absorvidas com o objetivo de realocá-las conforme suas competências. De forma pragmática, E21 explicou o efeito das mudanças estruturais das empresas em que se torna mandatório avaliar a mudança em relação ao perfil das pessoas em seus ambientes de trabalho.

“Sim, formalização. Mas muito mais bate papo, né? Coaching mesmo. Dando *feedback* sobre acertos e erros, [...] e dicas de correção de rumo, né?” (E9);

“Olha, eu também tenho uma *survey* que eu boto no Google, por exemplo, pra que eles me deem feedback, como é que eles estão se sentindo, que que tá acontecendo... Pode ser anônimo, pode não ser.” (E23);

“A gente hoje faz uma avaliação. Nossa, subjetiva, pessoal muito pegando feedback, faltava alguma coisa mais de um processo, mas elaborado para conseguir né? [...] E quando você fala de *soft skills*, não necessariamente você vai sair dali com entregável no final, né, acho que é um desafio para trabalhar na técnica com esse tipo de coisa.” (E22);

“Olha, a questão da avaliação, quase duas formas. Primeiro você avalia a parte técnica, então você tem a chamada carreira em “T”, que você tem a questão de você ver níveis de competência, né? Então, qual o nível de competência, né? Então, qual o nível de competência da minha equipe? Então, esse é um ponto que você avalia de uma forma, como você vai avaliar o indivíduo, então, avaliação do indivíduo é através de feedbacks, então, pode através do feedback. Eu, por exemplo, uso muito o *Feedback Canvas*, que através dali pega o nome da pessoa pega o que você está avaliando daquela pessoa com a expertise dela ou a expertise e dá uma nota de você dar uma nota de 0 a 5 e a pessoa também, né de 0 a 5 e aí começa se os debates numa visão do líder do liderado.

Então, essa é uma forma de avaliação de *soft skills*, por exemplo, outra forma de avaliação também é própria equipe. A própria equipe dá esse *feedback* para pessoa. Como que essa pessoa age, tecnicamente como ela age, é como...como pessoa colaborativa.” (E5);

“[...] peço pro cara falar: “[chefe] o que você espera que eu faça?” “ Isso, isso, e isso”. [iniciando projeto com equipe montada] Coleto isso e depois eu vou em um processo de conhecimento dos recursos, eu faço um conhecimento das pessoas, conhecimento técnico, mapeio psicologicamente cada um, vejo quais são os principais pontos, perco 1h ou 2h por pessoa [*one-on-one*] [...]. Depois de 2 semanas, eu tenho um perfil das pessoas, eu traço um plano e qualquer plano que eu precise, eu preciso que todos estejam no mesmo *mindset* [...]” (E14);

“Então, como que você traz isso? Como é que você garante que essas pessoas sejam bem acolhidas, que essas pessoas tenham as suas competências consideradas, tenham oportunidade, né? E você consiga alocá-los de forma correta [pessoas absorvidas durante uma fusão ou aquisição empresarial].

Então, eu tive grande oportunidade de trabalhar com as áreas de recursos humanos, e aí, pude entender um pouco melhor como é que a gente avaliava essas competências, como é que gente falava um pouco dessas qualidades, como é que gente entendia que às vezes a relação salarial é onde ele veio podia ser maior né, como que fazia encaixar dentro da organização sem olhar só números né, mas olhar também a pessoa olhar de novo a competência.” (E12);

“Hoje em dia, você vai buscando os *squads* que podem te servir. Na gestão moderna, você tem que começar a trabalhar dessa maneira porque todo mundo está estruturado em *squads* e você

vai ter que ver quem, como você se encaixa [avaliar] nesse desenvolvimento dentro da empresa, né?" (E21).

Na literatura, avaliações durante os projetos a partir de feedbacks como por exemplo nas reuniões de projeto foram defendidas em Newmark et al. (2018). Para Wied et al. (2020) o principal item a avaliar foi a resiliência do gestor e seu time no projeto. Dewulf e Garvin (2019) apontaram a necessidade de avaliar de diferentes formas, conforme as características e responsabilidades das atividades de cada parceiro.

A pesquisa, como ferramenta de avaliação, pode ser uma forma efetiva de medir desempenho dos projetos e de seus integrantes, indicando melhorias, ajustes, além de balizar bonificações. Cabe destacar que esta pesquisa está relacionada à avaliação na perspectiva do cliente quanto ao projeto e do time quanto ao gerente de projetos A **Figura 20** apresenta o quadro para a categoria.

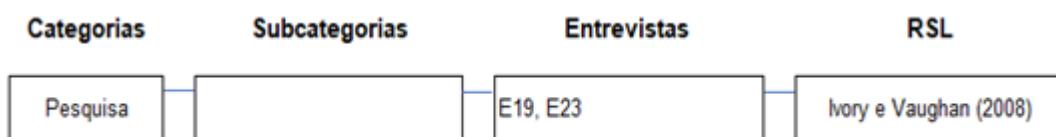


Figura 20 - Quadro Autoavaliação

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

As avaliações feitas por pesquisa foram reportadas pelos entrevistados E23 e E19. E23 implantou pesquisa anônima sobre o projeto e sua condução, onde seu time pode avaliar e dar sugestões. O entrevistado E19 reportou que as pessoas da empresa O1 possuem metas anuais a serem confirmadas na avaliação e um item considerado é o NPS, (probabilidade de um cliente de uma empresa recomendá-la para seus conhecidos) que é obtido a partir de pesquisa com os clientes.

"[...] Exatamente [sobre feedback para/do time], eu preciso saber, eu também tenho que saber então, para que eu possa ter um plano de ação, por exemplo, em saber que na minha retrospectiva eu tô tendo algum resultado. Eu faço essas pesquisas, que podem ser anônimas ou não, geralmente nem é, viu? Eles botam o nome dizem que eu não tô bem não tô bem, tem que melhorar aqui, não tem que melhorar ali..." (E23);

"Metas pra todos, as metas, elas são, oitenta por cento das metas são genéricas, né? Então, genéricas no sentido de, já que o meu objetivo é, é, o NPS do cliente, todos eles têm o objetivo de NPS, que é aquele índice de net promoter [*Net Promoter Score*] Índice de, é, Satisfação. De satisfação ali do cliente. Na verdade, o termo é, quanto o cliente te recomenda." (E19)

Este comentário do entrevistado E19 pode ter sustentação na pesquisa de Ivory e Vaughan (2008), que efetuaram pesquisa com *stakeholders* sobre aplicação de melhorias. Já para os relatos do entrevistado E23, a literatura analisada pela RSL não demonstrou estudos onde as pessoas dos times utilizassem o formato de pesquisa anônima (o respondente pode se identificar se desejar) para avaliar seu gerente de projetos.

4.2.3. RESPONSÁVEL PELA INICIATIVA – DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

As iniciativas pelo desenvolvimento de competências pelas pessoas que atuam em projetos podem ser do profissional, da organização ou de ambos (Vahanvati & Mulligan, 2017; Steinfort, 2017), a partir de acordos entre organização e pessoas. Entre a maioria dos entrevistados, 15 deles, as organizações em que trabalham buscam atualizar e desenvolver as pessoas como forma de prepará-las para os desafios em projetos. A **Figura 21** demonstra a quantidade de incidentes por subcategoria da Iniciativa do desenvolvimento de competências

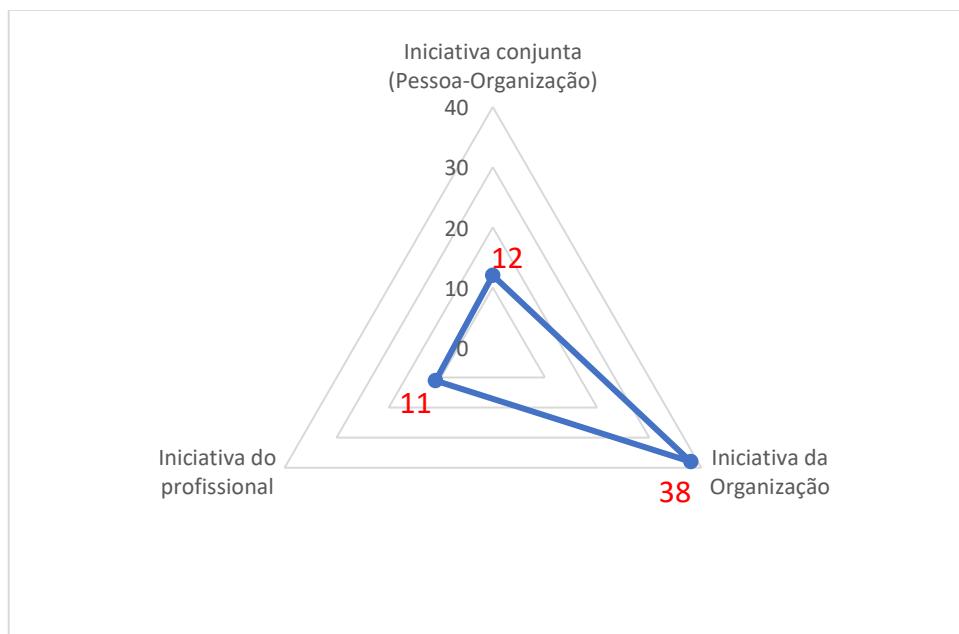


Figura 21 - Iniciativa pelo Desenvolvimento de Competências

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

As iniciativas da organização para desenvolvimento das pessoas podem ter como

motivação, por exemplo, exigências legais, *compliance*, evolução de produtos, tanto da própria empresa quanto de fornecedores, restruturação de processos internos, bem como na aquisição estratégica de novas capacitações para manter ou ampliar mercado ou mesmo como ação de melhoria decorrente de avaliação. A gestão do conhecimento executada pelas empresas permite um desenvolvimento formal e contínuo de competências pelas pessoas que atuam em projetos pois auxiliam na mitigação de riscos e incertezas. A **Figura 22** evidencia o quadro para a categoria.

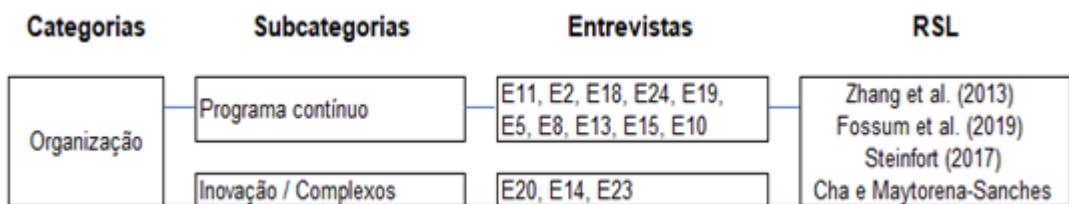


Figura 22 - Quadro Iniciativa da Organização

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

No âmbito do desenvolvimento de *soft skills*, a empresa também pode ser proativa, a partir da análise do avaliador, como relatado pelos entrevistados E24, E19, E18. Já E11, defendeu cultura de desenvolvimento contínuo que inicia na contratação do profissional, o que foi complementado por E2 onde o plano de desenvolvimento é global. Foram reportados treinamentos contínuos também nos relatos de E5, E8, E13, E15, E16, E22, bem como para E10 sobre temas de regulamentações, o que é frequente em projetos de auditorias.

“Na medida em que vai avaliando as pessoas, você vai vendo o rumo que se está dando de desenvolvimento dessa pessoa aí você vê que eventualmente você pode botar para ela lá, poxa, recomendar que ela busque treinamento de *soft skills*, se assim precisar porque essa pessoa agora está saindo mais uma área técnica e está começando a se expor mais, vai tá mais com a cara na janela, né?” (E24);

“... eles [gerentes] são convidados a fazer um programa de, de retreina. Programa de treinamento, né? Pra, pra melhoria do, do gerente [baixa performance na avaliação] [...]” (E19);

“[...] Metade de fora e metade de dentro. Existia dentro O16 uma grade de treinamentos que você era obrigado a cumprir. Você recebia a grade essa grade quem dava era o seu gestor e você tinha que fazer esse curso e esse curso, esse curso, esse curso de capacitação. Eu quero que você faça esse e esse curso. Você tinha que ter essa grade. No final do ano você ganhava pontos se tivesse feito todos cursos de capacitação.” (E18).

“Qdo chega tem treinamentos, bem pesado, compartilha a cultura os valores, tem um treinamento que é bem forte [...] a gente tem treinamentos, pessoas de delivery, o GP, eles têm capacitação constante. Eles têm metas vinculadas ao bônus, os treinamentos que devem

realizar durante o ano, [...] está vinculado ao desempenho, já é meio natural na O11 como somos os donos do produto é mandatório capitalizar, não existe você ir pro cliente e não estar atualizado, treinamentos de *refresh*, de versões de” novas funcionalidades, o time de campo tem muito.” (E11);

“[...] plano de treinamento, super robusto. Um plano discutido no nível Global [...] mas muita resistência, resistência da parte dos...dos líderes locais [conflitos com mudança de agenda], né?” (E2);

“Depende da situação tem, tem áreas que aqui da O17, por exemplo, que a gente vai montando as equipes e vai montando vai já fazer um minitreinamento, mini workshops mini capacitações, mini, mini, treina de duas horinhas é estilo Google, né? Que eu uso muito você tem um tema, treina nesse tema e depois você e depois você já faz a execução com a equipe rodando então duas horinhas, então 15 minutos de introdução, depois prática e depois disso você já aterriza na execução então.” (E5);

“[...] a matriz lançou essas ferramentas de *report*, é eles tinham treinamentos para nivelar, é, conhecimento em projetos então a gente conseguiu fazer muitos desses treinamentos juntos no sentido de, antes de qualquer *report* na ferramenta de status de projeto, custo, escopo, *time line*, você precisa entender o que você tá reportando, então esses treinamentos foram muito legais para ele porque a gente partiu de uma mesma base realmente.” (E8);

“Tudo é como se fosse LinkedIn, a gente coloca o que a gente fez, as certificações que a gente tem, os interesses... Tem todas as vagas da companhia lá você pode se inscrever quase LinkedIn.” (E13);

“Existe, pela universidade corporativa, eles acabam mobilizando algumas agendas nesse aspecto assim, mas não que seja de baixo para cima [...]” (E15);

“Sem dúvida, cara e essa é uma parte que para mim é muito pesada, tem que participar de treinamentos o tempo todo e cara. A gente está em mercado, né? É outro... Outra pegada a gente apanha, mas tá tocando 3, 4. O2 você tem metade do seu tempo de desenvolvimento é muito pesada. A O2 tem uma universidade corporativa tá que é justamente para isso para desenvolver talentos o foco [...]” (E16);

“E o treinamento a gente dá online. Os treinamentos formais, a gente gravou muito treinamento. E a gente repete muito. Quando tem uma atividade, os treinamentos a gente já tem gravado. A pessoa entra e a gente passa o treinamento e depois faz uma sessão para tirar dúvidas. Isso também agilizou bastante.” (E22);

“Então, dentro do nosso plano de auditoria. A gente tem uma primeira parte que é execução dos trabalhos, mas também existe um plano de capacitação, então todo ano existe uma quantidade de horas que toda equipe e o coordenador tem que gerenciar. Isso para ver se a equipe tá cumprindo destinadas a participar de *workshop*, *webinars*, *lives* e até mesmo treinamentos que, que envolvam algum tipo de recurso financeiro [...]” (E10);

No caso do entrevistado E20, a empresa O7 está tomando iniciativas de desenvolvimento das pessoas para projetos de transformação digital. Já E14 na O15 cria treinamentos de acordo com os requerimentos. Já E23 em seu projeto criou treinamento focado no projeto apesar que na sua empresa, a O10, existe toda uma base de treinamentos disponibilizados.

“Então, eu preciso de alguém para gerir esse processo, aí não tem na empresa porque a empresa passou a transformar digital agora não fazia isso antes então essa competência não tem tão pouco, então tem que capacitar alguém. A gerente identifica a necessidade de uma pessoa a minha equipe tem essa, essa capacidade, essa, essa habilidade de se identificar essa necessidade e propor isso, olha precisamos de alguém para fazer isso, para gerir isso ou alguém com esse conhecimento e a gente vai buscar se tem na empresa, você tem alguém de fora, eu pego alguém de dentro e capacito.” (E20);

“Focar no que eu achava mais importante das pessoas desenvolverem, mas eu preparam material focado para cada situação, que eu preciso que os caras desenvolvam, entendeu? (E14);

“Capacitar, porque eu estou criando o processo, capacitar eles nos processos, capacitar eles no Scrum de verdade, em ágil, [...]” (E23).

Entre os entrevistados, aproximadamente 71% relataram desenvolvimentos a partir das iniciativas da organização, o que encontra suporte da literatura obtida na RSL, onde aproximadamente, 73% tratam a iniciativa de treinamentos formais como sendo das organizações. Entre as evidências, pode ser citado Zhang et al. (2013), que estudaram o desenvolvimento contínuo das *soft skills* para gerentes de projetos da área da construção. Fossum et al. (2019) pesquisaram a importância do apoio da organização para o sucesso da gestão de projetos. Steinfert (2017) em pesquisa sobre treinamentos para gestão de *stakeholders* em programas de projetos.

No contexto de desenvolvimentos de competências em projetos complexos e de criação de novos produtos, Cha e Maytorena-Sanches (2019) pesquisaram o desenvolvimento dos gerentes de projetos de TI durante o ciclo de vida do projeto, Vahanvati e Mulligan (2017) pesquisaram o desenvolvimento de competências de uma comunidade (*stakeholders*) sob responsabilidade das organizações envolvidas, enquanto Bessant e Francis (1997) pesquisaram o desenvolvimento em conjunto das pessoas e da organização em projetos de inovação.

As iniciativas por parte do profissional podem partir, por exemplo, de objetivos de carreira, autoavaliação ou da percepção de gaps na empresa. A Figura 23, demonstra o quadro para a categoria Iniciativa do Profissional, com suas subcategorias, entrevistados e literatura.

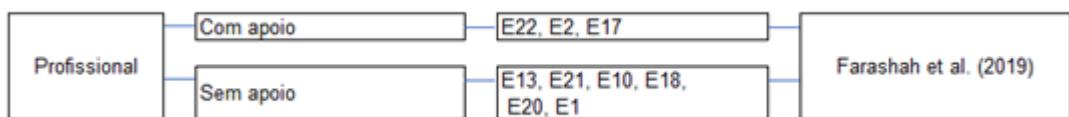


Figura 23 - Quadro Iniciativa do Profissional

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Nesse contexto, E22, no dia a dia dos projetos, percebeu um gap em processos de monitoramento e relata que o apoio executivo foi importante para o desenvolvimento. Para E2 são raros, mas passou uma possibilidade de acontecer em escritórios locais. De forma diferente, mas com seu apoio, E17 relatou que surgem iniciativas de criação e compartilhamento de capacitações dentro do próprio time.

“Já pedi, pedi, pedi treinamento de OKR e eles deram. Até porque hoje estou procurando ver métricas para empresa, eu achei que era um curso que ia me ajudar e financiaram não era um curso caro, mas enfim.” (E22);

“Geralmente as iniciativas locais o cara fala assim, pô, eu tenho um amigo lá que fala sobre... sobre uma certa coisa e ele convida o cara e aprova o treinamento e dá o treinamento no local para pessoa por um fornecedor externo de *soft skills*, mas isso não é muito comum a maior parte vem do global até para *soft skills*.” (E2);

“Coisa técnica eles têm liberdade não vou fazer gerência, se pede minha opinião eu sento com eles, converso. “Ah você pode olhar aqui?”, “Posso!”, “Pode ajudar aqui?”, “Posso!”. Eu tô sempre disponível para poder ajudar, normalmente eles querem que eu ou a gerente que está abaixo de mim bata o olho ali pra poder dar uma opinião.” (E17).

As iniciativas dos profissionais para autodesenvolvimento estão estreitamente conectadas à falta de opções de desenvolvimento nas empresas ou falta de apoio executivo, ou mesmo por falta de condições temporárias que foram citados nos relatos de E13, E21, E10 para as *soft skills*. E18, em seu relato, clareou que em sua empresa o autodesenvolvimento é uma opção quando o desenvolvimento não está em sintonia com a estratégia da unidade de negócio e E20 reportou situação com foco em *hard skills*. Já E1 reportou o fato de que as pessoas passaram a pensar mais em capacitações para diferentes competências:

“É, então, hoje o que que eu trabalho de *soft*, comunicação que é uma coisa muito complicada para mim inclusive, então eu tento trabalhar essa comunicação clara [...]” (E13);

“ [questionamento do entrevistador] Gestor tem que correr atrás?
Vou te falar uma coisa, eu acho que sim, você vai ter que correr atrás” (E21);

“[...] a gente aí não tem uma estrutura de planejamento, tem um treinamento desenhado assim ô, todos precisam trabalhar isso ou todos precisam trabalhar aquilo, né?
Isso hoje eu não consigo enxergar não, vejo [...]” (E10);

“Mas não fora do seu foco. Se achasse algum outro curso interessante que não fosse do seu foco, não poderia fazer [...]. Teria que se virar sozinho.” (E18);

“É assim, pequenos encontros, mas o aprendizado está sendo assim bicho, lê artigo, lê aqui no material, ler livro, um site... Alguma coisa. E assim, o BPM o pessoal foi desenvolvendo agora fez uma capacitação aí que entregou o peixe que conseguiu entregar.” (E20);

“Acho que sobrou tempo, que ela não precisa. Vou dar um exemplo meu, tá? Eu não preciso mais andar 30 km de carro todo dia, ida e volta, que consumia 2 ou 3 horas do meu dia no trânsito. O que que eu vou fazer? Vou estudar, então, para quem gosta de estudar, e antes não tinha tempo, sobrou um tempinho ali. Isso acho que é um motivador pra pessoas.” (E1).

Ao analisarmos a literatura, Farashah et al. (2019) focaram nas iniciativas dos profissionais as quais trataram de “certificação voluntária” do profissional como um sinal das competências. Pode-se dizer que o melhor para se ter é quando uma iniciativa de desenvolvimento parte de ambos, organização e profissional onde a organização cria uma estrutura de desenvolvimento sincronizada com a estratégia de negócios, apoia, orienta, entende as aspirações e motiva as pessoas nas iniciativas de desenvolvimento. A **Figura 24** apresenta o quadro para a categoria de Iniciativa do Profissional e da Organização.



Figura 24 - Quadro Iniciativa Profissional e Organização

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Neste contexto, o entrevistado E24 relatou que sua empresa, a O11, possui plataformas, apoia iniciativas de desenvolvimento e investe bastante no desenvolvimento de competências. De forma semelhante foi o relato do E14 e, indo além, E15, E17, E18 e E1 complementaram que as iniciativas passam por etapas de formalização e planejamento. O entrevistado E13 focou nas parcerias com fornecedores parceiros.

“Fiz MBA na GV e tive 50% de desconto na bolsa. [...] Então é assim, nesse caso, é uma empresa que investe forte em treinamento. Tinha de tudo, técnico, parte de negócio, tem a parte de *soft skills*. Hoje a gente investe bastante. O RH é o que mais puxa para nós os webinars relacionados à *soft skills*, então relacionamento, mudança de mentalidade coisas relacionadas mudança da nossa cultura, toda essa parte de inclusão diversidade tudo isso normalmente vem fomentado pelo RH.” (E24);

“Na parte técnica, [...] você aprende. Aqui dentro tem milhões de cursos. Você vai pra projeto, você tem a oportunidade de aprender isso. Você desenvolve. O mais difícil de desenvolver é justamente essas habilidades [*soft skills*], isso que é difícil.” (E14);

“[...] Agora o de PDI, que é de você atuar em vários [desenvolvimentos], é algo que você precisa buscar quando você quer aprender algo diferente [...] Existe Universidade Corporativa, que é de todas empresas que trabalhei, assim a O8 é mais impressionante, sabe, a estrutura que eles têm com vídeos aí todo mundo grava o que quiser, né as pessoas se voluntariam grava um vídeo sobe na plataforma e as outras pessoas podem assistir [...].” (E15);

“No caso da O2 em particular, a O2 tem uma Universidade. Então muita coisa passa por lá antes de vir para cá. O que diz respeito a projeto, não. Fica dentro do PMO, no projeto ou Change Management, mas quando a gente pensa em corporação a O2 em particular ela tem um Universidade que cuida de todos os treinamentos, as contratações [de treinamentos], MBA, pós-graduação, em treinamentos de reciclagem anual, treinamentos específicos, certificações específicas, [...]” (E17);

“[...] a gente tinha que fazer, tínhamos que colocar até as datas específicas que tínhamos que fazer. Tinha férias, às vezes ficava uma semana fora. A USP também tinha muitos cursos pagos que a O16 pagava para o funcionário fazer.” (E18);

“[...] Tinha um, inclusive, uma trilha de aprendizagem em gerenciamento de projetos dentro da organização, uma série de treinamentos que era sugerido para pessoa fazer para que ela se tornasse um bom gerente de projeto, isso contribuía muito no bom gerenciamento de projetos de organização.” (E1).

“[...] A Microsoft, que a gente tem a nuvem da Microsoft que ela forneceu treinamento para toda empresa, aí todo mundo escolheu que treinamento queria fazer para tirar certificação funciona mais ou menos assim.” (E13).

Dando sequência aos seus depoimentos sobre capacitação, E20 fez um relato interessante e positivo sobre o autodesenvolvimento gerar um treinamento na base da empresa O7, tanto para o pessoal interno quanto para os clientes.

“Com o RH é assim, sempre, sempre tô com o RH junto, né? [...] eu vou colocar o treinamento lá dentro, então já o primeiro módulo eu fiz, desenhei agora uma rodada de comunicação com RH. A gente vai estruturar o treinamento [...] para todo mundo, tanto, e dos clientes nossos também, então vai ter um certificado O7 lá de O7B, por exemplo.” (E20).

Buscando suporte na literatura, Elliott e Dawson (2015) analisaram 30 anos de estudos e receitaram executar uma autoavaliação antes de qualquer desenvolvimento. Starkweather e Stevenson (2011) sugeriram que o desenvolvimento de competências em gestão de projetos é de responsabilidade tanto do profissional quanto da organização.

4.2.4. CRIAÇÃO CONTEÚDO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INTERNO OU EXTERNO

Os entrevistados relataram diferentes casos de desenvolvimentos criados internamente em suas empresas e outros casos em que as empresas buscaram parcerias em universidades e institutos como forma de motivar e reter seus profissionais. Para os desenvolvimentos de competências técnicas a serem aplicadas nos projetos foi percebida, quase unanimidade,

desenvolvimentos internos. Os externos foram citados em conjunto com os internos, portanto não apareceram em um grupo próprio. A **Figura 25** compara os indicadores referentes aos Incidentes e Entrevistados para criação de desenvolvimento de competências interna ou externa.

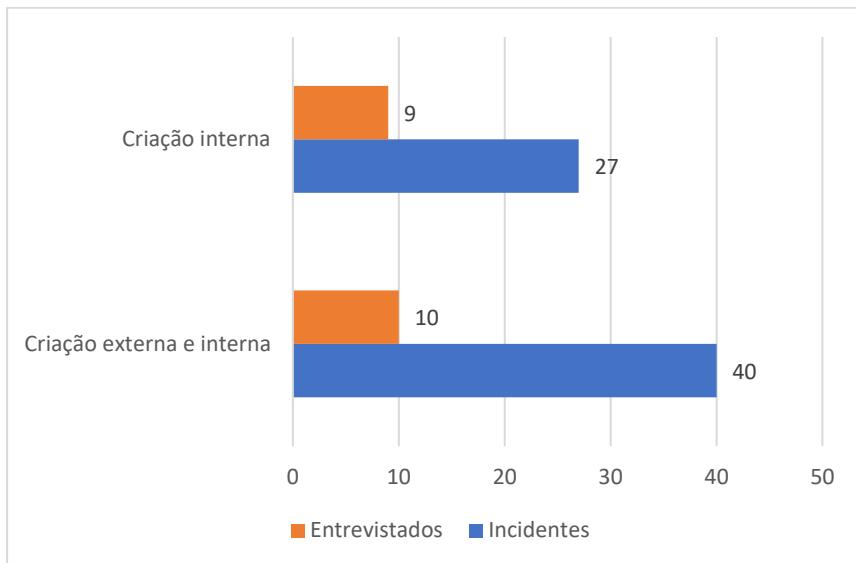


Figura 25 - Quadro Criação interna ou externa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Criar conteúdo para capacitações requer investimento na geração, armazenamento e manutenção do material. Mesmo assim, as organizações entenderam ser importante para flexibilização e agilidade no acesso ao conhecimento. A **Figura 26** demonstra o quadro das categorias, entrevistados e literatura. No critério de codificação foram selecionados os entrevistados que efetuam criação de conteúdo apenas internamente, bem como aqueles com criações externas raras, como os entrevistados E2 e E7.

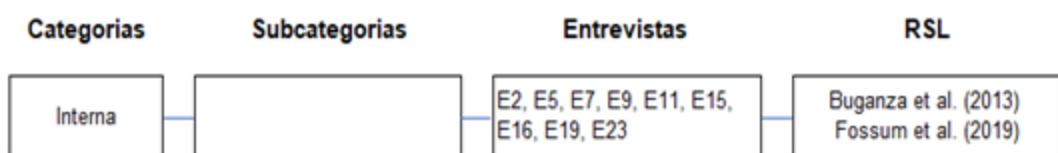


Figura 26 - Quadro Criação Interna de conteúdo

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Entre as empresas que concentram esforços em gerar internamente os desenvolvimentos de competências, destaca-se a O8, conforme E15 relatou. No mesmo contexto E16, da empresa O2, relatou que criações de treinamentos são responsabilidade da universidade corporativa. Enquanto E2, E11 e E19 relataram que a empresa O1 gerou base de treinamentos global tanto

de *hard skills* quanto de *soft skills*. Nesse mesmo sentido, E16 comentou sobre as bibliotecas com assuntos sobre gestão de projetos.

“Muita coisa existe na Universidade Corporativa, que é de todas empresas que trabalhei, assim, a O8 é mais impressionante, sabe, a estrutura que eles têm com vídeos aí todo mundo grava o que quiser, né as pessoas se voluntariam grava um vídeo sobe na plataforma e as outras pessoas podem assistir então existem se eu quiser buscar lá sobre CRM vai ter processo [...]. Se tem de Treinamento? Tem *soft skills*, de tudo, comunicação e gestão como coordenar equipe tem bastante coisa mesmo bastante.” (E15);

“Ah, tem tudo, tem tudo, tem tudo, as bibliotecas são realmente excelentes, no projeto, de relacionamento, gestão de stakeholder, tem nos exemplos de como foi feito no ano inteiro até a biblioteca global, a biblioteca Latam e tem biblioteca Brasil. Você vai em casa depois vai subindo os vizinhos aí realmente no global tem do mundo todo, tá, não só técnico, mas toda, toda parte de administração gestão do projeto você tem lá exemplos. [...]. Realmente, ela tá no tá, tá no core da empresa [o desenvolvimento]. [...] você tem metade do seu tempo de desenvolvimento é muito pesada. ... tem uma universidade corporativa tá que é justamente para isso para desenvolver talentos o foco, ...” (E16);

“Um baita plano de treinamento, super robusto. Um plano discutido no nível Global eu influenciava no global, dei Treinamento no nível global no nível regional no nível local. Baita plano de treinamento, de capacitação e assim, é em gestão e gerindo no, como eu era regional eu era da américa latina, a gente inseria no local para fazer com que ele fizesse os treinamentos, [...] tem muita coisa interna. Tem muita coisa que é desenvolvida pela própria O1 por equipes O1. [...] Tem treinamentos que são oferecidos de *soft skills*, que são, que são feitos por organizações da O1 no mundo inteiro.” (E2);

“[...] todo mundo fala como é importante desenvolver, de regras de não ultrapassar os limites de você fazer principalmente como é uma empresa muito de vendas, você, de não passar o limite de *compliance* como a primeira coisa, não é a venda de qualquer maneira, primeiro é a venda saudável [...]” (E11);

“[...] normal, normalmente a gente precisa dar esse treinamento. E nós temos um treinamento, um programa de treinamento contínuo, porque a ferramenta, ela evolui [...] Então esse que a gente chama aqui, né. Essa manutenção de conhecimento, mesmo que o cara já esteja em um nível excepcional ali, ele continua fazendo treinamentos para que ele se mantenha atualizado na ferramenta [...]” (E19);

Entre os entrevistados, E5 e E7 defenderam que treinamentos de curta duração podem ser efetivos e criam vários. Já, independentemente da duração, E9 e E23 explicaram que os líderes de times e de produtos geram os treinamentos.

“Depende da situação tem, tem áreas que aqui da O17, por exemplo, que a gente vai montando as equipes e vai montando vai já fazer minitreinamentos, mini workshops mini capacitações, mini, mini, treina de duas horinhas é estilo Google, né? Que eu uso muito você tem um tema, treina nesse tema e depois você e depois você já faz a execução com a equipe rodando então duas horinhas, então, 15 minutos de introdução, depois prática e depois disso você já aterriza na execução então.” (E5);

“Eu sugeriu dar um workshop, eu fiz um workshop com esse time que tava iniciando, tava na fase bem embrionária, no começo. E aí eu dei um workshop, fiz um treinamento e ele, chegou a pegar um projeto [...]” (E7);

“Bom, normalmente, na consultoria tem um líder mais experiente, que é competente para dar esses treinamentos [...] Sim [prepara o material] [...]. Muito de vez em quando, normalmente é interno [criado fora?] [...] exatamente [objetivo daquilo que é necessário para cada situação].” (E9);

“Capacitar, porque eu estou criando o processo, capacitar eles nos processos, capacitar eles no Scrum de verdade, em ágil, aí e o segundo ponto vai ser criar um elo com eles de confiança.” (E23).

Na criação interna de desenvolvimentos foram identificadas duas origens. Uma a partir da organização com áreas responsáveis pela criação e manutenção, como área de produtos ou RH, e outra a partir das pessoas que atuam nos projetos. Analisando a literatura resultante da RSL, o desenvolvimento interno de programa educacional em gestão de projetos encontrou suporte no caso estudado por Buganza et al. (2013) que pesquisou a influência desse programa na mudança de comportamento dos gestores. Fossum et al. (2019) efetuaram pesquisas buscando identificar a influência do apoio da organização e dos treinamentos na percepção de sucesso de projetos, obtendo resultados significativos. Esses resultados, treinamento 81,3% e apoio dos executivos 92,8%, que apoiam o esforço das organizações em criar capacitações para seus times de projeto.

Diferentes organizações aplicam as duas abordagens. As capacitações relacionadas ao negócio da organização, com foco maior na tecnologia, tendem a ser geradas internamente, enquanto as capacitações mais genéricas e as *soft skills*, costumam ser obtidas externamente a partir de empresas especializadas em determinado assunto. A **Figura 27** evidencia o quadro com entrevistados e literatura.

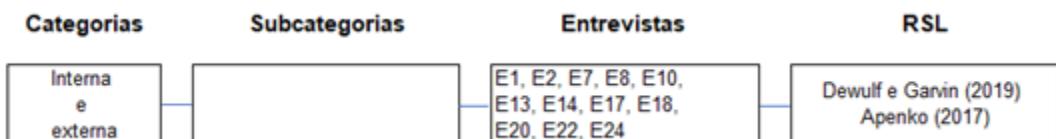


Figura 27 - Quadro Criação conteúdo Interno e Externo

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

No relato do entrevistado E18, sua intenção foi o de atribuir o mesmo peso no desenvolvimento das competências para evolução da carreira. De forma semelhante, mas com situações de participação conjunta entre a O3 e parceiros, E10 aproveitou para pontuar a falta

de planejamento para os desenvolvimentos das *soft skills*. Em contraponto ao E10, para o entrevistado E17, a existência de uma universidade corporativa torna natural existirem criações externas e internas para os desenvolvimentos das competências, o que, segundo E20, ocorre de forma análoga, mas com visão regional na empresa O7.

Com foco no tema das competências socioemocionais, E24 respondeu que a empresa O11 tem investido bastante nas *soft skills*. Apresentando uma visão diferente ao E24, segundo E8, na criação de treinamentos globais, a empresa O4 tem focado nas *hard skills*, sendo que o mesmo ocorre na empresa O14, conforme reportado por E14. Nesse mesmo contexto, E13 relatou que desenvolve treinamentos e utiliza parceiros externos da O9 para diferentes treinamentos técnicos, o mesmo ocorrendo com E22 na O6. Da mesma forma, E1 esclareceu que a O12 possui trilhas de desenvolvimento também na gestão de projetos utilizando conteúdo desenvolvido internamente e externamente.

“Não necessariamente. Metade de fora e metade de dentro [sobre criações]. [...] todos, todos os criados internamente geralmente tinham uma característica mais técnica que realmente uma característica de treinamento, tinham treinamentos excelentes, mas treinamentos muito técnicos [...] A gente tinha que fazer, tínhamos que colocar até as datas específicas que tínhamos que fazer [na grade de desenvolvimentos]. Tinha férias, às vezes ficava uma semana fora. A USP também tinha muitos cursos pagos que a O16 pagava para o funcionário fazer.” (E18);

“A gente chama parceiros também. [...] E aí a gente sempre trabalha com recursos próprios e recursos fora, então, existe treinamentos que a gente faz internamente com a própria equipe aqui, treinamento que gente acaba também utilizando pessoas da companhia e tem uma área também dentro [responsável pela criação] [...] te confesso que a gente não tem um plano desenhado ou não tem um treinamento já montado falando sobre *soft skills* assim é algo que você vai adquirindo, mas de uma forma indireta. [...]” (E10);

“[...] a O2, em particular, ela tem uma Universidade que cuida de todos os treinamentos, as contratações, MBA, pós-graduação, em treinamentos de reciclagem anual, treinamentos específicos, certificações específicas [...].” (E17);

“A empresa tem uma, tem várias linhas de capacitação. Tem uma linha de capacitação técnica e treinamentos na plataforma interna, que são técnicos de planejamento, Primavera, Project, essas coisas. E uma de capacitação de líderes e tinha, eu tô querendo ser capacitado através desses encontros [*workshops*] e também treinamentos específicos de conflito de tempo de liderança para empresa.” (E20);

“Tinha de tudo. Técnico, parte de negócio, tem a parte de *soft skills*. Hoje a gente investe bastante. O RH é o que mais puxa para nós os webinar relacionados à *soft skills*, então relacionamento, mudança de mentalidade coisas relacionadas mudança da nossa cultura, toda essa parte de inclusão diversidade tudo isso normalmente vem fomentado pelo RH. A área de TI obviamente tem os técnicos [...] e os de business a gente tem trazido principalmente os líderes das áreas de negócio para apresentar para a gente [...]” (E24);

“[A matriz] lançou essas ferramentas de *report*. É ... eles tinham treinamentos para nivelar, é conhecimento em projetos então a gente conseguiu fazer muitos desses treinamentos [...]” (E8);

“Aqui dentro tem milhões de cursos você vai pra projeto, você tem a oportunidade de aprender isso você desenvolve.” (E14);

“É, eu fiz no começo, eu fiz treinamento de ágil, mas foi eu mesmo que fiz de Scrum para todo mundo e depois um de *Lean Inception*. Acompanhei com eles [o] começo aí a gente criou no começo não tinha ferramenta [...]” (E13);

“E o treinamento a gente dá online. [...] Os treinamentos formais a gente gravou muito treinamento e a gente repete muito. Quando tem uma atividade, os treinamentos, a gente já tem gravado.” (E22);

“Essa empresa que eu trabalhei era assim, tinha um inclusive uma trilha de aprendizagem em gerenciamento de projetos dentro da organização, uma série de treinamentos que era sugerido para pessoa fazer para que ela se tornasse um bom gerente de projeto, isso contribuía muito no bom gerenciamento de projetos de organização.” (E1).

Na pesquisa de Dewulf e Garvin (2019) foi abordado projeto de longa duração com entregas faseadas e início de operação, o que também provoca diferentes etapas de treinamentos e aprendizagens que podem ser de criação interna ou externa, bem como entre diferentes organizações que atuam no projeto ou programa de projetos. A esse ecossistema foi adicionado, pelos autores, as transferências para operação de produtos que também são faseadas onde os operadores também devem passar por processos de capacitação. Em outra pesquisa, Apenko (2017) defendeu a necessidade de adaptação do RH, acompanhando as mudanças na gestão de projetos e se responsabilizando pelo desenvolvimento de competências das pessoas com flexibilidade e criatividade.

As criações de conteúdos e treinamentos por empresas externas aparecem em menor número de relatos, sendo que entre os entrevistados não houve ocorrência de desenvolvimentos aplicados exclusivamente por empresas e materiais externos. As referências da literatura na busca de desenvolvimentos de competências com criação externa às organizações estão relacionadas, com certa frequência, à metodologias de gestão para solução de situações específicas como o de levantamento de requerimentos de projeto em Winter (2006) e no aprendizado a partir de games como Wauters et al. (2015).

Vale pontuar que os resultados da análise qualitativa para as categorias, Tipo de Desenvolvimento, Processos de Avaliação, Responsável pela Iniciativa – Desenvolvimento de Competências e Aprendizado Interno e Externo seguiram um modelo semelhante ao da RSL. Para a próxima subseção foi adotado um modelo onde as competências receberam destaque como forma de apoiar o alcance dos objetivos desse trabalho.

4.2.5 COMPETÊNCIAS – A DESENVOLVER, A DEMONSTRAR

Analisando cada entrevista, em uma abordagem *data-driven* foi identificado que a capacidade de administrar e organizar foi a competência mais valorizada pelos entrevistados e, portanto, aquela que deve ser o foco para desenvolver ou melhorar. Em seguida, foi identificada a competência de efetuar uma comunicação clara e foi abordada tanto como uma *hard skill* quanto como uma *soft skill*. A maturidade com disciplina (autodisciplina) para a autogestão e a governança, que são interligadas, bem como o *team building* que agrega, por exemplo, as habilidades de desenvolver e orientar as pessoas possibilitando que se desenvolvam em um ambiente de projeto construtivo também foram citadas com frequência. A **Figura 28** demonstra as competências em ordem decrescente de incidentes, complementada pelo número de entrevistados que identificaram essas competências em seus relatos.

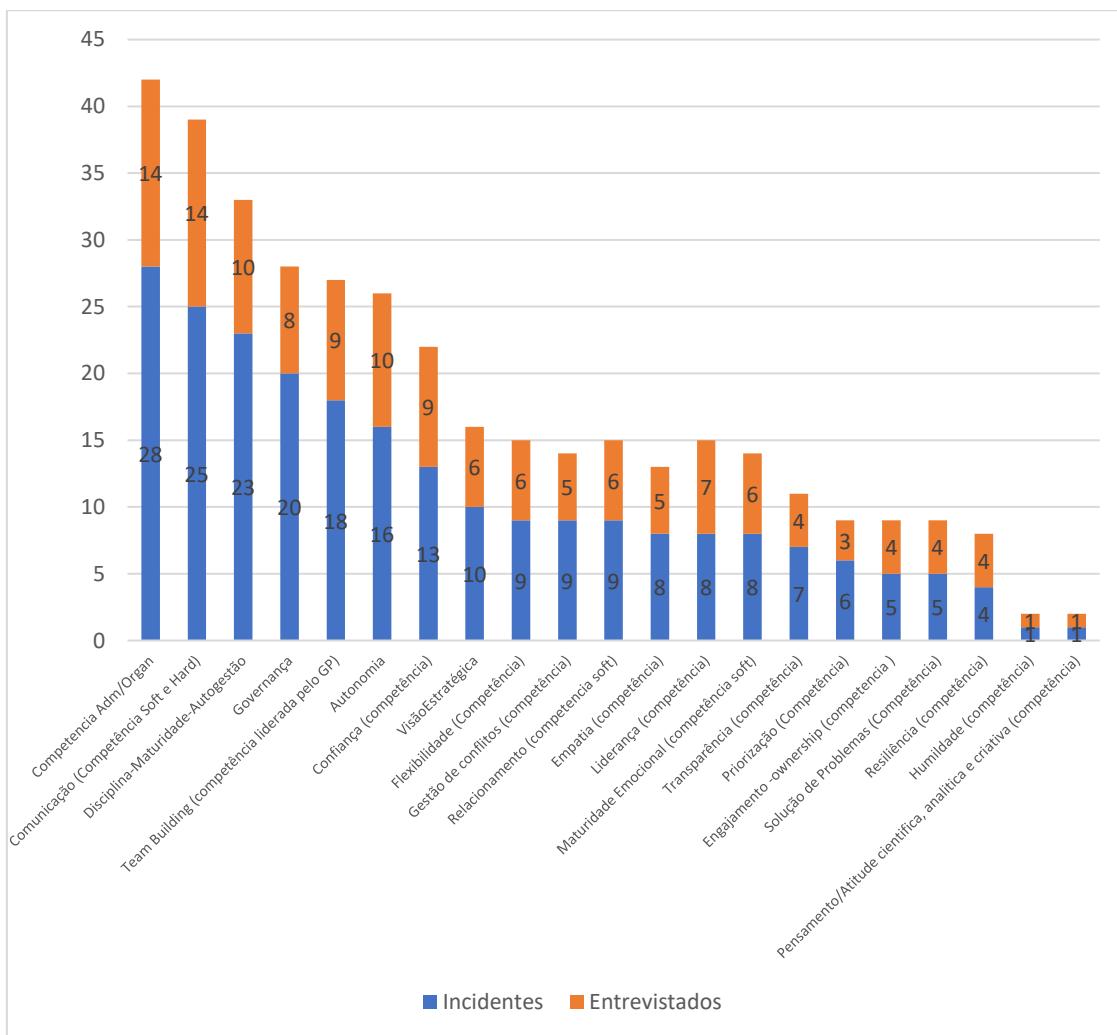


Figura 28 - Mapa de Prioridades em Competências a desenvolver ou demonstrar

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

A literatura analisada na RSL permitiu identificar os momentos e áreas dos projetos e, para as entrevistas de campo, foi experimentada essa análise de forma a buscar construir um modelo. Em relação aos processos ou fases, houve maior dificuldade para identificação, o que será retomado no capítulo de considerações finais. A partir da análise qualitativa foram identificados três campos de atuação principais em que o gestor de projetos e pessoas pertencentes aos times de projetos devem desenvolver e demonstrar competências. Os campos de atuação são o de Pessoas (time de projetos), *Stakeholders* e Integração.

No campo de atuação de pessoas em projetos, as cinco competências cujos desenvolvimentos foram requeridos durante as entrevistas são Autonomia, *Team Building*, Disciplina-Maturidade-Autogestão, Comunicação, Competência Adm/Org (Competência administrativa e organização) e *hard skills* em geral. A **Figura 29** evidencia essas competências.

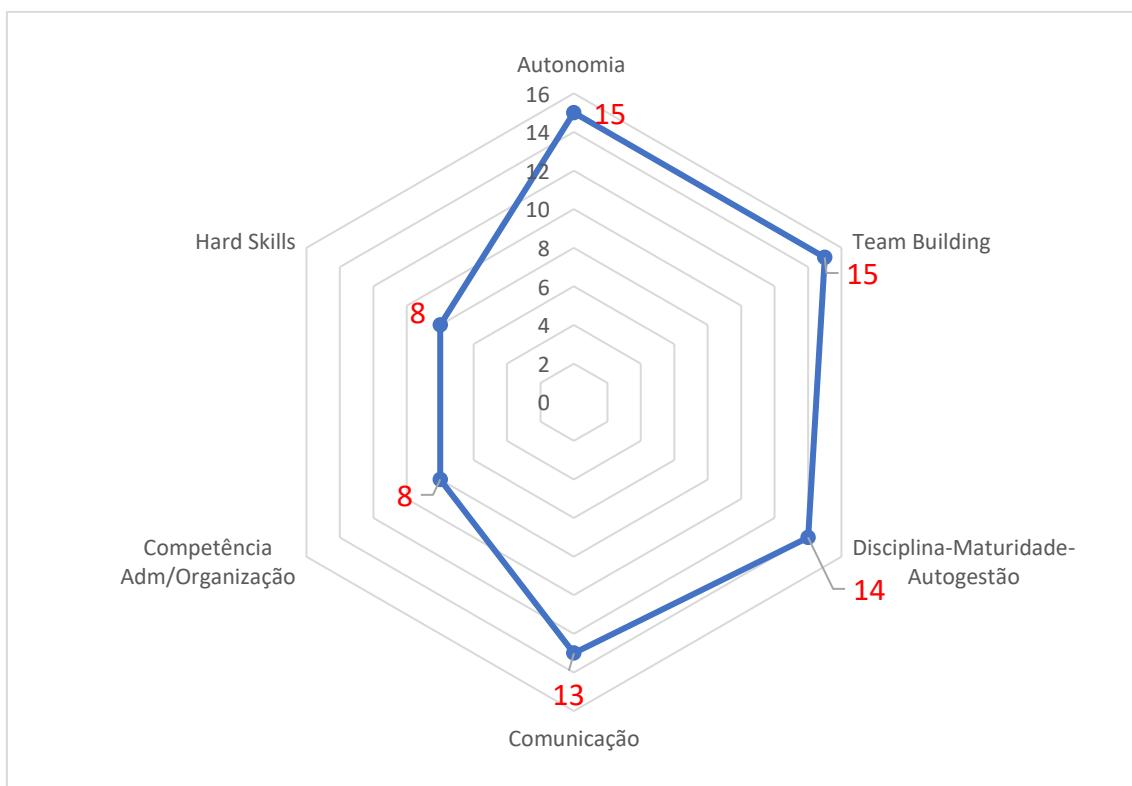


Figura 29 - Competências relacionadas ao campo de atuação de Pessoas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Dentro da gestão de pessoas, a autonomia para tomada de decisões sobre a definição dos times de projetos foi a mais citada pelos entrevistados, como o entrevistado E9 sobre a montagem dos times e E19 que comentou sobre autonomia também relacionada à estratégia no

projeto. Em contraponto, E8 relatou que ainda não tem 100% de autonomia.

“Sim, eu fazia a seleção a entrevista e depois passava pela aprovação do cliente” (E9);

“[...] vendemos, o contrato está assinado e daqui pra frente é seu, o filho é seu, vou montar a equipe, vou alocar pessoas vou terceirizar se for o caso, muito raro mas se for o caso terceiriza, chamo o parceiro pra completar o time, faço a distribuição do tempo, ligo pro cliente pra fazer os acordos ali do projeto, tempo, quantidade de pessoas alocadas do lado dele, qual vai ser a estratégia, se vou entregar primeiro o módulo A, depois o B, ou se vou entregar tudo junto [...]” (E19);

“[...] e o processo de estágio, realmente é muito definido vem pessoal da CIEE que indica e tal, então teve entrevista com o RH, teve a entrevista com a “P...” na época [...].” (E8).

A partir da literatura analisada na RSL, pode-se buscar suporte em estudos relacionados à autonomia em Bourgault et al. (2008) para times distribuídos em que se obteve-se forte relacionamento entre a qualidade das decisões tomadas com a efetividade do trabalho em equipe, bem como, em Mekhilef e Le Cardinal (2005) em estudos sobre disfunções na tomada de decisões que são afetadas pela motivação (ou falta de), gerenciamento de riscos, alocação de recursos entre outras.

As respostas aos questionamentos sobre *Team Building* demonstraram a importância desse tema para os entrevistados. Foram utilizadas expressões como: pequena família, cúmplices, sem time não tem projeto, entre outras, conforme as citações. Espera-se que o desenvolvimento das pessoas em projetos seja contínuo e o mesmo é esperado dessas pessoas na construção de times coesos e colaborativos.

O entrevistado E12 foi além e reforçou o papel do gerente na construção dos times formados por times, enquanto E14 defendeu que a construção do time inicia com o gestor escutando as pessoas e motivando-as a participar das decisões, estando bem próximo do time. O entrevistado E16 complementou que sem time não tem projeto. E para construir esse time, E17 faz reuniões semanais. Nesse mesmo contexto, E19 efetua reuniões periódicas com os times para compartilhar conhecimento e ocorrências.

“Assim como você trabalha com um chefe, você tem um nível hierárquico, você não interage com ele o tempo todo, mas quando você tá em um projeto, geralmente aquilo é uma pequena família, né? Você tem algumas equipes que interagem quase que diariamente e assim se você não propõe uma interação melhor, se você não escuta, se você não traz um pouco de bom senso se você não... Fica inviável. De novo isso vale para todo mundo. [...] Sim, tem sim. A gente tinha realmente assim. A gente fazia tipo um pré-aquecimento, montava workshops grandes, esses projetos geralmente, eles eram até conduzidos pela própria organização, né?” (E12)

“Eu escutava a equipe, compartilhava com eles as decisões. Como eu vou dizer, eu sempre fui muito cobrador também, [...] E no final as pessoas estavam sendo cúmplices, porque lá, quando cheguei lá era um bando, um **** o outro, falava mal, não queria saber. A gente não pode ser assim, somos uma família, se um se ****, se **** todo mundo, [...] Então, foi esse o conceito que eu fui incutindo nas pessoas, fazendo reuniões semanais e estando muito próximo a eles, entendeu? Mas assim isso era constante, foi assim massivamente. Qdo começou a dar resultados, aí começou a ser muito natural.” (E14);

“As pessoas variam muito, essa gestão de pessoas. Talvez seja o maior segredo da coisa. Se são pessoas não adequadas, acabou você tem, você não tem time não tem projeto não tem nada” (E16);

“A equipe toda que hoje sou responsável, hoje somos 13 pessoas. A equipe toda que hoje sou responsável, a gente conversa de tudo, amenidades ou realmente tem alguma coisa, um *pain point*, de costurar alguma dúvida que tem um membro da equipe com uma solução do outro, enfim tá todo mundo remoto então se faz necessário.” (E17).

“Se é um tema que precisa de uma resposta rápida, esta reunião não é um comitê de crise, né? Não é isso. Comitê de crise teria que tratar todas as crises, aqui é mais pra troca de conhecimento, troca de experiência mesmo. Então, mesmo que a crise já tenha sido encerrada, às vezes vale a pena trazer.” (E19).

Em uma situação onde a organização estava aprendendo junto com as pessoas, o treinamento técnico foi a ponte para a construção do time nas competências com colaboração e a confiança, como relatou o entrevistado E20.

“É o que acontece, não foi um treinamento por módulo, como eu falei, foi um treinamento por necessidade. Cada um tinha sua atribuição dentro do núcleo, então eu sou gestor geral, certo. O outro cara, ele é o planejador, outro cara é operador da ferramenta, outro cara trabalha com orçamento, outro cara é o cara que cuida do processo, então cada um deles no treinamento fazia as perguntas tirava as dúvidas durante a semana todo mundo ajudava o outro a elaborar o que tinha que elaborar,” (E20).

Nesse mesmo contexto em que times e organização O6 estão se construindo ao mesmo tempo, E22 comentou que os projetos e treinamentos estão sendo feitos no formato virtual e que procura formas de aproximar as pessoas, onde muitas delas nunca trabalharam fisicamente juntas, só compartilham dúvidas e conhecimentos pela ferramenta. Indo além em questões de construção do time, o caso narrado pelo entrevistado E23 apresentava um desafio maior, pois os times e projeto estavam desacreditados quando ele assumiu.

“A gente criou uma estrutura para delegar, enfim sou eu, que treino. Então tem que ficar vendendo essa parte de Treinamento também como é, tá rolando. Tentar pensar uma estratégia para manter o pessoal motivado. Porque online é desafio. Tava pensando agora que a gente saiu um pouco da pandemia, da fase vermelha, se eu marco um happy hour em algum lugar mais aberto

para tentar aproximar um pouco a equipe.” [...] “[...] o dia inteiro ali, eles estão trocando figurinha, então está funcionando muito bem (virtual pela ferramenta Discord), tanto que a gente está detectando problemas de pessoal, porque tem gente que não fica no Discord ou fica mudo, trabalhando, entendeu? Alguém tenta chamar e ele não atende e aí você consegue ver que ele desligou o computador. Então, assim, no final a gente nem colocou com essa intenção, mas acabou ajudando até para monitorar o engajamento da equipe porque o time fica falando o tempo todo.” (E22)

“Eles não se confiam., nem confiam na gente. Quando chegava no meio pro final eles falavam assim que tinha frase assim. A gente não vai entregar isso assim, a gente nunca entregou. Você acha que com essa meia dúzia de coisinha que você colocou aí 40, 40, 20 a gente vai [...] Pra conseguir o 40 40 20 já foi complicado, eles não queriam de jeito nenhum. Foi com muito trabalho, mostrando, provando, quando começou a fazer [...] aí os caras começaram a falar, oh é melhorou e o pessoal de *Key Way*, é tem menos trabalho, a gente vai poder olhar pro *technical path*, aí a coisa começou a rodar, aí eles começaram a melhorar. [...] Tinha pessoa trabalhando 2h por dia.” (E23).

Para o entrevistado E24, o gerente de projetos deve ser o responsável por buscar o equilíbrio entre a pressão em cumprir os compromissos do projeto e o desafio de construir um time motivado e engajado.

“A gente tem a questão do comportamento. E o comportamento do cara também tem que mostrar os dois lados, ele tem que ser forte dos dois [comportamento e performance], aí o comportamento entra justamente essas coisas aí de você ter *soft skills*, ter gestão de relacionamento gestão de conflito, desenvolvimento de pessoas desenvolvimento de time é?” (E24).

Neste contexto de desenvolvimento de competências e construção de equipes vale lembrar o que Zhang et al. (2013) identificaram em sua pesquisa. Os autores pesquisaram as competências sociais que o gerente de projetos no contexto da construção civil deve desenvolver e que contribuem para a construção do time. Essas competências devem ser desenvolvidas de forma contínua e entre elas podemos selecionar a consciência social e liderança que contribuem para melhor performance do ambiente de trabalho. Sharma et al. (2019) pesquisaram o desenvolvimento de *soft skills* e entre elas o que chamou de atributos pessoais e entre esses atributos o *helpfulness*, que é a qualidade de estar sempre pronto a ajudar, abrindo o leque um pouco mais, que contém em seu conjunto o *team building* e a motivação.

Na sequência das análises, dos 21 entrevistados, 13 abordaram o desenvolvimento da competência em comunicação e sua importância para o gerenciamento de pessoas que atuam em projetos. Para o entrevistado E8, o apoio da organização, possibilitando *coaching* para desenvolvimento de uma comunicação clara antes de assumir a gestão de um projeto, foi fundamental para uma boa gestão de recursos humanos.

“É, exato. Muito legal assim, então era pontual porque quando você tá com a perspectiva de um cargo de liderança mais, etc. A O4 paga todo um programa de Coaching e é muito legal, porque esse programa de *coaching* é exatamente sobre isso é realmente como você tem essa, essa conversa com seus funcionários para conseguir realmente estabelecer uma comunicação efetiva nesse sentido então a gente teve um tempo atrás um esforço nesse sentido que é muito bacana.” (E8)

Ao falar sobre desenvolvimento contínuo e gestão do conhecimento, E15, E16 e E19 citaram, respectivamente, as universidades corporativas. E24 complementou que nos casos de mudança ou evolução na carreira a competência em comunicação pode se tornar mais importante e pensando mais para lado pessoal do desenvolvimento, como inibição, utilização de outras línguas, transição de carreira.

“Se tem de Treinamento? Tem *soft skills*, de tudo, comunicação e gestão como coordenar equipe tem bastante coisa mesmo bastante, inclusive, por exemplo, a gente monta nosso PDI, e eu posso, eu vejo qual é a minha fragilidade, eu monto meu PDI, eu posso pegar, agora esse semestre eu quero melhorar minha comunicação então eu vou lá e busco treinamentos que tem sobre comunicação e isso como eles como uma estratégia de eu melhorar me desenvolver, então tem bastante sim. né ou os problemas de desenvolvimento individual e eu posso.” (E15);

“Tem, relacionamento, chefia, liderança, comunicação tem tudo que você pode imaginar. Para mim foi, bom eu não conhecia a estrutura tá, mas é um negócio monstruoso.” (E16);

“[...] então, falando especificamente do GP, nós, nós temos aqui um guia de competências *soft skills* que, o que, o GP precisa ter, tá? E temos nossos treinamentos dentro da própria ferramenta, dentro do próprio *learning hub* [...].” (E19);

“[...] se assim precisar porque essa pessoa agora está saindo mais uma área técnica e está começando a se expor mais, vai tá mais com a cara na janela, né? [...] você vai vendo o rumo que se está dando de desenvolvimento dessa pessoa aí você vê que eventualmente você pode botar para ela lá, poxa, recomendar que ela busque treinamento de soft skill, se assim precisar porque essa pessoa agora está saindo mais uma área técnica e está começando a se expor mais, vai tá mais com a cara na janela, né? [...] Exato, questão de comunicação assertiva, parte negociação, gestão de conflitos como você falou, é importante e é humano. Faz parte de cada um ver o mundo de um jeito.” (E24).

De forma menos estruturada, E9 relatou que independente da fase ou atividade o desenvolvimento é feito com sua equipe no dia a dia dos trabalhos.

“[...]Comunicação Clara, [...] Comunicação é no dia a dia mesmo, é tudo na raça... A gente vai dando os feedbacks, né, muitas vezes correções em formas de mandar e-mail, *caps lock*, comunicação clara [...]. É não agressiva” (E9).

Em situações que a abordagem não está trazendo resultados positivos, é necessário mudar e o retorno para o tradicional pode se transformar em inovação, como E7 pontuou.

“[...] indiquei a ele o livro que falava sobre comunicação violenta e olha só qual a visão que ele tinha, ele fez, E7, você não tem noção do quanto você foi importante para mim, me dar aquele livro. Porque depois que eu li aquele livro, eu fui entender o que era comunicação violenta. Eu achava que a comunicação violenta era quando uma pessoa batia na outra e eu não entendia que era minha forma de se expressar.” (E7).

Entre os entrevistados, foi reportado também o desenvolvimento da comunicação em seus aspectos mais técnicos (*hard skills*), como o E9 ao ser questionado de treinamentos de reciclagem para as pessoas quando um novo membro inicia no time, enquanto que para o respondente E15 a sincronia na comunicação é um desafio. Já para o E16, esta parte mais técnica é resolvida pela base de conhecimento da Universidade Corporativa da empresa O2.

“[questionado sobre possibilidade de reciclagem para o time] Não, não aí é só para o novo.” (E9);

“O que que pega muito é a capacidade de comunicação é imprescindível porque como tem muita equipe desmembrada, várias células de trabalho. Depende de uma sincronia de trabalho muito grande, né, comunicação, ela tem ser...ela tem que ser perfeita, este é um desafio gigantesco, pensar em todos os impactos que uma decisão pode acarretar. Avisar todo mundo todos os tenham plano de mitigação, isso é difícil é um desafio assim gigantesco é a comunicação de uma comunicação efetiva.” (E15);

“Tem relacionamento, chefia, liderança, comunicação... Tem tudo que você pode imaginar. Para mim, foi bom, eu não conhecia a estrutura, tá? Mas é um negócio monstruoso.” (E16).

De forma oposta ao E16, E22 relatou que a criação do processo ainda está embrionária. Situação semelhante em relação aos documentos do projeto ocorre com o entrevistado E23, que está reimplantando os processos do projeto e do produto do projeto na ferramenta de apoio à gestão.

“[...] que a gente até tem, mas não tá documentado e é outra coisa que a gente está batalhando para deixar, principalmente processos entre as áreas, a gente tem muito ruído da área de vendas e de projetos. Porque a proposta vem torta, torta e na hora que eu vou mostrar a proposta ele (o cliente) fala que não queria [...]” (E22).

“Agora que eu tô reestruturando tudo, depois que eu tiver validado [...] Então, eu falei: eu quero documentação validada. Estão na área de TI agora entendendo tudo, o board vai reunir amanhã, todo mundo tá fazendo tudo, agora eu quero isso validado. Eu não quero, por ex., Ricardo, chegar no ponto que eu tô mexendo no código, nos diagramas e alguém chegar e falar assim: “Como assim, quem foi que disse que podia?” Tá errado, o pessoal do produto vai meter fogo.

Eu falei, eu quero um *signoff* de todo mundo, oh, pode fazer em 5 vias carbonada, reconhecido em cartório com Deus sabendo e dizendo amém.

Aí eu vou falar, ah bom, agora eu posso mexer nesse código, posso mexer nesse processo vocês concordam comigo? Agora vou trabalhar [...] Não, não tem aquelas telinhas, mas a gente chama de War Room. Eu criei dentro do Jira as métricas que a gente precisa e eu vou postando.

“Eu tenho um *dashboard* meu dentro do Jira e ia trabalhando e eu postava aqui e eles iam acompanhando o progresso. Nessa coisa toda eu tive *war room* sim.” (E23).

A partir da RSL, o interesse pelo desenvolvimento da comunicação fez parte das pesquisas de Levin et al. (2018) para os relatórios do andamento do projeto, enquanto Apenko (2017) considera a comunicação clara como um dos fundamentos para uma boa gestão dos recursos humanos. Sengupta et al. (2013) desenvolveram a comunicação a partir de games para gerentes de projeto experientes.

A liderança como competência não apresentou a mesma importância entre os entrevistados, ficando em sétimo lugar. Esta posição, fruto da pesquisa, pode abranger os desenvolvimentos de competências de gestores e de seus times. A liderança como competência foi exemplificada pelo entrevistado E14 a partir de uma figura de linguagem, enquanto, para o entrevistado E11, a liderança alavanca as mudanças.

“E eu falei cara, eu usei uma metáfora, eu acho que a liderança, pensando no motor a combustão, é faísca que “estarta” o processo, e faz aquilo rodar bem. Mas que claro que para o carro andar não depende só da faísca. Tem que estar tudo lubrificado, depende das peças certas no lugar certo, tal, mas se não tiver a faísca também não funciona.” (E14);

“Outro dia participei de um treinamento de liderança, bem assim de *change management*, de transformação. Mas de você repassar para seu time as mudanças assim a gente recebe bastante, é importante. Quando a empresa quer fazer uma transformação ela precisa agir de outra forma diferente, não tem como ela querer ter uma ação diferente, da mesma forma que você está agindo sempre, tem que criar um *trigger*, criar uma situação para que as pessoas mudem ou que elas aprendam que elas entendam as diferenças e onde aplicar. Eu acho assim, isso é fundamental.” (E11).

Este foi um contraponto em relação à análise da literatura onde a pesquisa de Starkweather e Stevenson (2011) colocaram a liderança como a competência mais importante para um gerente de projetos com 94,8%, seguida da comunicação em múltiplos níveis com 93,5%, bem como também o fizeram Dewulf e Garvin (2019).

Na análise das principais competências a serem desenvolvidas para o campo de atuação *Stakeholders* despontam a comunicação, gestão dos conflitos, negociação, relacionamento e transparência. Competências essas conectadas com o dia a dia da gestão dos *stakeholders*, clientes diretos ou não do projeto e produto. A **Figura 30** demonstra a distribuição.

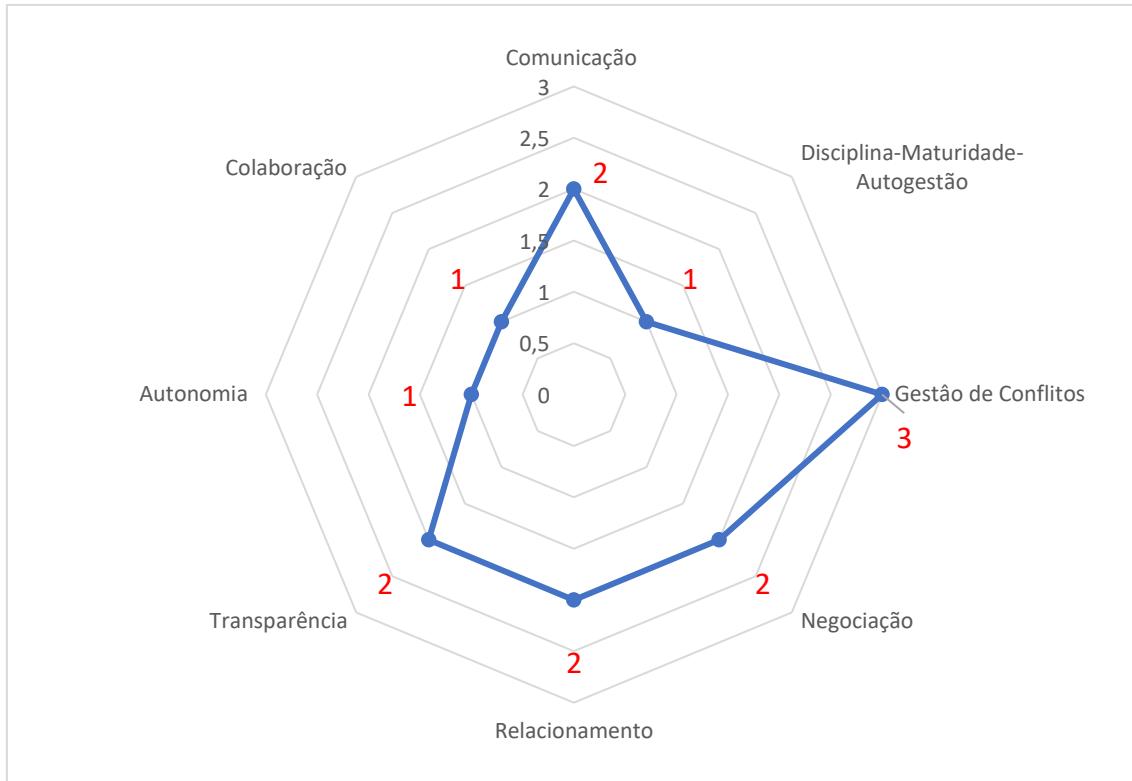


Figura 30 - Competências relacionadas ao campo de atuação *Stakeholders*

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Esse item trata a comunicação para o campo de atuação da gestão de *Stakeholders* como competência socioemocional a desenvolver. E da mesma forma que na gestão das pessoas do projeto, as pessoas devem estar preparadas para também gerenciar os conflitos. Nesse contexto, E12 foi bem objetivo ao falar da importância da comunicação e do aprendizado no dia a dia de vários projetos onde deve ser feita essa “tradução entre fornecedor e cliente”.

“[...] a gente ter a boa vontade, né? Os dois lados têm que ter boa vontade e estarem aptos a quererem entender o outro lado. Eu acho que assim, a comunicação e o bom entendimento é muito necessário né? Porque ruzgas acontecem. O que eu costumava dizer, a gente de projeto não pode criar inimigos porque daqui a dois meses você vai fazer o mesmo projeto para aquele cara que você odiou no projeto anterior. Então assim, se você não tiver muito jogo de cintura, muita capacidade interpessoal né, você não tiver muito dessa relação humana, você se desgasta muito e você fica com problemas nos outros projetos. Então dá pra dizer assim, *soft skills* é muito importante para quem é de projetos [...]” (E12).

Como suporte ao relato do entrevistado E12, Verenych e Bushuyev (2018) apresentaram estudo sobre competências em que trataram dos conceitos de “espaço mental” do gerente de projetos e de *stakeholders* com a definição do espaço de intersecção entre eles denominado “espaço mental misturado” (*blended mental space*). Arefazar et al. (2019) pesquisaram a

comunicação em conjunto com a flexibilidade para tratar as mudanças solicitadas pelos *stakeholders*.

A gestão de conflitos pode estar diretamente relacionada com a complexidade do projeto, como nos relatos do entrevistado E12 em um projeto de fusão de empresas e do E19, que expos questões de projetos regionais ou globais em que podem ocorrer conflitos culturais.

“Então dá pra dizer assim, *soft skills* é muito importante para quem é de projetos. É você viabilizar o entendimento, você tirar os desgaste, é você apaziguar, tem às vezes um lado que fala [mais alto] [...]” (E12);

“Da mesma forma a parte de relacionamento. Poxa estou em processos de venda, olha nós explicamos, posicionamos a nossa oferta desta forma e ofendemos de alguma forma o cliente. O cliente não gostou do que falamos, não gostou do que apresentamos, pouco ou alguma coisa assim.” (E19).

Na literatura podemos encontrar suporte em Strojny e Jedrusik (2018) e em Steinfort (2017). Strojny e Jedrusik (2018) que analisaram a gestão de *stakeholders* em projeto de reformulação de setor público. Steinfort (2017) apresentou caso de gestão de programa de projetos em situação de reconstrução pós-desastre onde os *stakeholders* eram as vítimas do desastre.

Dentro do contexto de projetos, o gestor deve apresentar diferentes capacidades, tanto funcionais e técnicas para organização, controle e monitoramento das atividades, quanto socioemocionais para construção do time. Além de, engajamento e motivação das pessoas. Pôde-se observar que as competências socioemocionais aparecem de forma pulverizada, como a flexibilidade, autonomia e relacionamento, estando essa última fora do gráfico. A pesquisa de campo demonstrou resultados em ambas abordagens e a Figura 31 evidencia essa distribuição.

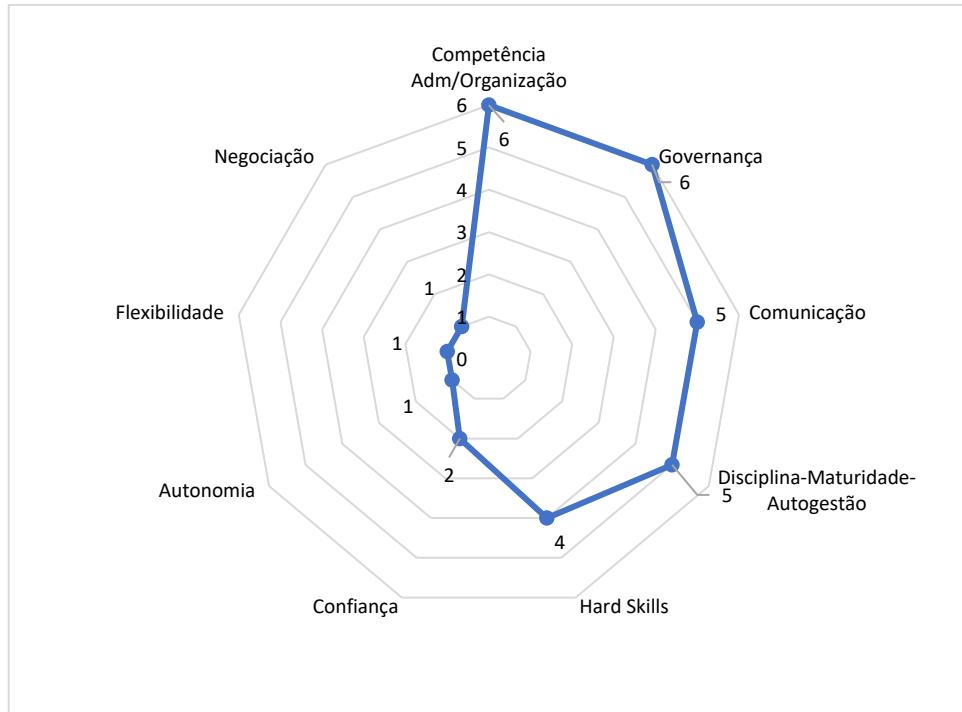


Figura 31 - Distribuição Competências para Campo de atuação Integração

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

A competência administrativa está relacionada com o bom andamento do projeto, principalmente em relação ao tempo, custos e qualidade. Nesse sentido, E16 relata o apoio fornecido pela universidade corporativa. Enquanto que no projeto de fusão de empresas, E1 pontuou sobre a experiência e competência dos gerentes de projeto e da formação teórica como alicerce.

“Ah, tem tudo, tem tudo, tem tudo... As bibliotecas são realmente excelentes, no projeto, de relacionamento, gestão de stakeholder, tem n exemplos de como foi feito no ano inteiro até a biblioteca global, a biblioteca Latam e tem biblioteca Brasil. Você vai em casa [Brasil] depois vai subindo, os vizinhos, aí realmente no global tem do mundo todo, tá, não só técnico, mas toda, toda parte de administração gestão do projeto você tem lá “n” exemplos. Então a O2 é muito mais pautada aí na administração na gestão do que na parte técnica mesmo...” (E16);

“Das pessoas que compunham a *staff* de gerenciamento de programa não tinha ninguém que não tivesse o PMP ou pelo menos algo equivalente, tá?” (E1).

O suporte acadêmico vem Ivory e Vaughan (2008) que abordaram projetos de reformulação de produtos ouvindo os clientes finais e com envolvimento de diferentes áreas. Esses projetos necessitam de gestores com competências relacionadas à organização e integração para conseguir que as áreas com diferentes interesses trabalhem em harmonia para alcance dos objetivos.

A implantação de uma boa governança desde o planejamento do projeto é fundamental para a qualidade não só do projeto, mas também do produto ou serviço a ser criado. Envolve a habilidade de estruturar a gestão de um projeto, procedimentos, padrões, medições, responsabilidades, manter objetivos, tomar decisões , habilidade em perceber ambiente cultural, industrial e legal e como as pessoas do time se relacionam, compartilham o conhecimento no projeto e nos futuros projetos. Aborda questões de *hard skills* e de *soft skills* com efeito nas pessoas dos times, *stakeholders* e capacidades da organização. Nesse contexto, E5 defende a importância da implantação e desenvolvimento dos times ágeis nessa competência.

“E aí a gente começa a lapidar dentro das nossas esferas de trabalho. A gente vai precisar trabalhar assim, a gente tem essa ferramenta é lógico. Não é nada escrito em pedra totalmente flexível, mas a gente tem uma governança. O pessoal acha que trabalhar com agilidade é fazer a torto a direita não tem o mínimo de controle muito pelo contrário, você tem que ter um mínimo de organização até mesmo para colocar os produtos em produção, né? Então você tem toda essa esfera todo esse ecossistema que aí você começa a operar de uma forma mais consistente mais estruturada e as pessoas começam a se encaixar. Então você faz muita mentoria, treinamento.” (E5)

A partir da RSL, encontra-se suporte no caso de um megaprojeto a governança apoiada pelo treinamento da equipe foi fundamental para o sucesso do projeto (Wickramatillake et al., 2007). A competência em comunicação no âmbito da integração tem sua importância ao externar a necessidade de eliminar ruídos e criar agilidade. Nesse sentido, E1 exemplificou ação no projeto com esse objetivo. Outra estratégia, foi aplicada por E5 na disseminação da nova cultura na empresa e E7 na comunicação clara desde o início do projeto. Exemplificando com possíveis problemas de comunicação que ocorrem ou devem ser evitados, E22 relatou ruídos entre a área de projetos e a de vendas, enquanto E23 reportou como está evitando que problemas de comunicação anteriores voltem a ocorrer.

“[...] mas eu, por exemplo, implementar um sistema de comunicação mais estreito entre as pessoas, eu já tô usando o elemento de agilidade, tá? Então se eu corte alguns [níveis de hierarquia] que nem você falou” (E1);

“Mas você tem que começar pequeno começar aos pouquinhos e por áreas. E aí você vai escalando isso e vai divulgando isso porque você vai criando cases, né? Você vai criando um modelo de trabalho e aos poucos você vai disseminando isso como se fosse um vírus positivo, né? Você começa numa parte e depois quando vai ver, você já dominou tudo.” (E5);

“PO também tem que deixar claro, qual é o critério de aceitação dele para na hora do *review* não ter nenhum tipo de surpresa, né aí, aí que é olha a comunicação chegou na hora do *review*, aí vai e faz apresentação. Ah, mas tá faltando uma coisa assim, mas tava no critério de aceitação? Entendeu a importância da comunicação, por isso é importante dessas definições aí claras. São as políticas, políticas que devem estar explícitas.” (E7);

Contra quando não tem “não tá documentado e é outra coisa que a gente está batalhando para deixar, principalmente processos entre as áreas a gente tem muito ruído da área de vendas e de projetos. Porque a proposta vem torta, torta e na hora que eu vou mostrar a proposta ele fala que não queria.” (E22);

“O board vai reunir amanhã, todo mundo tá fazendo tudo, agora eu quero isso validado. Como assim, quem foi que disse que podia? Tá errado, o pessoal do produto vai meter fogo. Eu falei, eu quero um *signoff* de todo mundo, [...]. Aí eu vou falar, ah bom, agora eu posso mexer nesse código, posso mexer nesse processo vocês concordam comigo? Agora vou trabalhar.” (E23).

Foi encontrado embasamento na literatura para os depoimentos a partir de Ivory e Vaughan (2008) que em sua pesquisa identificaram a necessidade de treinamento em *soft skills*, particularmente para melhorar a forma de se comunicar e obter maior capacidade de influenciar as pessoas em favor do projeto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, que tinha como finalidade responder a seguinte questão: “Como desenvolver as competências das pessoas que atuam em projetos?”, realizou primeiramente uma RSL com base na seleção de artigos que versavam sobre gestão de projeto, gerente de projeto, treinamento, aprendizado, capacitação e competência. Ao término dessa etapa, foram definidas 5 famílias de categorias que fazem parte das fases de um processo de desenvolvimento de pessoas que são: (i) Tipos de desenvolvimento, (ii) Processos de avaliação, (iii) Processos (fases) de Desenvolvimento, (iv) Responsável iniciativa e (v) Aprendizado interno ou externo. Para essas famílias de categorias foram definidas 34 categorias. Os dados foram tabelados e contabilizados a partir da teoria, numa perspectiva *theory driven*.

A segunda etapa de pesquisa foi realizada por uma pesquisa com método de coleta de dados por meio de entrevistas e processo de análise a *Grounded Theory*. A adoção destes procedimentos possibilitou buscar significado ao fenômeno do desenvolvimento de competências das pessoas que atuam em projetos. Assim, esta etapa partiu de entrevistas qualitativas em profundidade, que passaram por transcrição, identificação de incidentes, agrupamentos por similaridades dos incidentes, codificações e descrição dos resultados. As categorias definidas na RSL foram utilizadas como base, mas outras categorias emergiram durante a pesquisa com base na perspectiva *data driven*. Ao término desse processo os resultados apontam para a definição de 5 famílias de categorias, 16 categorias, além de 28 subcategorias definidas para as categorias das famílias de Tipos de Desenvolvimento e Responsável pela iniciativa. A partir das entrevistas em profundidade, também foram identificadas 21 competências requeridas para os projetos.

A agregação aos resultados da RSL, com os resultados da pesquisa qualitativa com sua análise, buscou o atingimento dos objetivos específicos propostos nesse trabalho como alicerce para alcance do objetivo geral: “Descrever as práticas de desenvolvimento de competências das pessoas que atuam em projetos”.

Em relação ao primeiro objetivo específico: “Identificar formas de desenvolver as competências das pessoas que atuam em projetos”, a primeira etapa de RSL buscou identificar ocorrências em artigos sobre estudos de casos, pesquisas sobre tendências, testes de hipóteses. Nessa etapa foi possível identificar e categorizar os tipos de desenvolvimento em: treinamento formal, universidade/pós-graduação, no projeto (*learning by doing*), por transferência de conhecimento, aprendizado baseado em problema (*Problem-based*), autodesenvolvimento e a partir de certificações.

Na segunda etapa, na fase de pesquisa de campo, foram identificadas novamente a maioria das famílias de categorias da RSL, já demonstradas na seção 4.2. As categorias descritas são: Treinamento formal; No projeto (*learning by doing*); por Transferência de conhecimento; Mentoria-Mentoria&Coaching; Informal; a partir de Certificações; Autodesenvolvimento e Universidade/pós-graduação. Este resultado corrobora com a RSL, o que permite concluir que o primeiro objetivo específico foi atingido. Vale reforçar que, as categorias que não constaram do resultado de ambas as etapas sugerem possíveis oportunidades de pesquisa acadêmica, bem como de ações por parte de praticantes.

Dando continuidade à verificação de alcance dos objetivos específicos, o segundo objetivo específico era “Levantar práticas aplicadas no desenvolvimento das competências das pessoas que atuam em projetos”. Assim, partindo da análise do encontro dos resultados da etapa 1 de RSL, com a etapa 2, de pesquisa de campo, foi possível identificar práticas aplicadas: (1) minicursos, (2) cursos em universidade corporativa, (3) games, (4) desenvolvimento como ouvinte, (5) desenvolvimento ocorrendo de forma contínua; (6) redes de desenvolvimento, (7) workshops, (8) busca externa, (9) parcerias de universidades com as organizações, (10) desenvolvimento por simuladores, (11) Mentoria, (12) Coaching, (13) desenvolvimento por Feedback, (14) Autodesenvolvimento e (15) Certificação.

Este conjunto de práticas identificados também possibilitou a confirmação do alcance do terceiro objetivo específico, que era “Compilar as práticas prescritas e aplicadas para o desenvolvimento das competências das pessoas que atuam em projetos”. Deste modo, os resultados apontam que o desenvolvimento de competências das pessoas que atuam em projetos demonstra diferentes possibilidades e a definição do caminho a seguir passa pelo equilíbrio entre as necessidades e estratégias da organização e as aspirações das pessoas (Shein, 1990).

Como forma de evidenciar as práticas, essas foram reunidas em subcategorias de Tipos de desenvolvimento: O Treinamento formal com (1) minicursos, (2) cursos em universidade corporativa e (3) games. Da mesma forma para a subcategoria de desenvolvimento Informal foram reunidos o (4) desenvolvimento como ouvinte e (5) desenvolvimento aplicado de forma contínua. Na subcategoria Transferência de conhecimento, foram agrupadas as práticas de desenvolvimento em (6) redes de desenvolvimento, (7) workshops e (8) busca externa de competências. Dando continuidade aos agrupamentos, o desenvolvimento para a subcategoria universidades/pós-graduações, buscou apoio nas (9) parcerias de universidades com as organizações, enquanto o desenvolvimento de competências baseado na solução de problemas passa pela prática (10) em simuladores. Também foram consideradas as práticas (11)

desenvolvimento por Mentoría, (12) desenvolvimento por Coaching, (13) desenvolvimento por Feedback; (14) Autodesenvolvimento e desenvolvimento a partir de (15) Certificação.

Os relacionamentos identificados entre subcategorias de tipos de desenvolvimento e as práticas possibilitam a criação de opções de desenvolvimento de competências. Um exemplo poderia ser a contratação de um gerente, sendo que ele precisa de treinamento na metodologia de projetos da empresa, mas nenhum curso está agendado. Como opção, poderia ser prescrito um desenvolvimento informal a partir da participação como ouvinte em um projeto.

A definição dos agrupamentos de subcategorias de desenvolvimento de competências com as práticas validou o alcance do terceiro objetivo específico. Os alcances dos três objetivos específicos permitiram que o objetivo geral: “Descrever as práticas de desenvolvimento de competências das pessoas que atuam em projetos” também tenha sido atingido, bem como a pergunta problema respondida: **Como desenvolver as competências das pessoas que atuam em projetos?**

Durante as atividades de execução da RSL foi percebida a possibilidade de codificação de categorias que possuíam conexão com a categoria de estudo, Tipo de desenvolvimento. Essas categorias faziam parte do processo de desenvolvimento de competências de pessoas que atuam em projetos e passaram a ser consideradas, pois poderiam dar subsídios para o entendimento do fenômeno. As categorias definidas são: Processos de Avaliação, Responsável pela iniciativa-Desenvolvimento de Competências, Aprendizado interno ou externo e Processos (fases) de desenvolvimento de Competências.

Entre eles, o que apresentou maior significado foi o Processos de Avaliação, que tem a conexão mais forte com a categoria Tipos de desenvolvimento. Porém, mostrou ser a mais complexa entre as categorias pela dificuldade em medi-la, principalmente em desenvolvimentos de *soft skills*. Essas categorias comprovaram sua importância quando, em conjunto com a de Tipos de desenvolvimento, possibilitaram a criação de prescrição para o processo de desenvolvimento de competências. Outro elemento que mostrou influência na estratégia de desenvolvimento de competências, foi a abordagem de gestão de projetos. Na RSL foi identificada diferença significante entre os tipos de desenvolvimento, dependendo da abordagem.

Portanto, esta pesquisa foi segmentada em 2 etapas: RSL e pesquisa qualitativa, com base em entrevistas para confronto de resultados, identificando semelhanças e diferenças e possibilitando a descrição do fenômeno de desenvolvimento das competências de pessoas que atuam em projetos. Foram identificadas semelhanças na priorização pelo desenvolvimento formal e no autodesenvolvimento. E diferenças na utilização de games, que não são utilizadas

entre os entrevistados, no desenvolvimento informal elevado entre os entrevistados e a não utilização de treinamentos baseados na solução de problemas, também entre os entrevistados.

Como contribuição, procurou-se apresentar algumas prescrições que podem auxiliar os praticantes no processo de desenvolvimento de competências. Portanto, esta pesquisa contribuiu para identificar e descrever as práticas, apontando semelhanças e diferenças entre a prática e a academia para o fenômeno de desenvolvimento de competências de pessoas que atuam em projetos. Como consequência, ao final desta pesquisa foi possível demonstrar possíveis lacunas que possam motivar pesquisas futuras.

5.1 CONTRIBUIÇÕES PARA A TEORIA

Com base nas análises realizadas, foi possível aprofundar o entendimento sobre o fenômeno pesquisado que, neste caso, foi o desenvolvimento de pessoas que atuam em projetos. Nesse contexto, a pesquisa contribuiu também ao compilar os estudos sobre o tema e identificar categorias para os tipos de desenvolvimento de competências pesquisados, permitindo a criação de *clusters* de autores e seus artigos.

Esta pesquisa contribuiu também ao comparar os resultados obtidos em trabalhos acadêmicos sobre o tema com os resultados de pesquisa de campo, apontando suas semelhanças e diferenças que indicam oportunidades de novas pesquisas. Contribuição não menos importante, foi a identificação de formas de avaliação dos desenvolvimentos de competências, como uma categoria conectada com os tipos de desenvolvimento no processo de desenvolvimento de competências. Este conjunto de informações resultantes da pesquisa espera colaborar também para pesquisas futuras.

5.2 CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA

Esta pesquisa colabora com a prática ao identificar os diferentes tipos de desenvolvimentos utilizados para o desenvolvimento de competências das pessoas que atuam em projetos. A partir da pesquisa de campo com praticantes na gestão de projetos, demonstra seus relatos com posicionamentos, prioridades e questões do dia a dia de projetos variados.

O conjunto de relatos resultantes das entrevistas possibilitou a codificação dos tipos de desenvolvimentos de competências, bem como a codificação dos tipos de avaliação aplicados,

iniciativa de desenvolvimento, criação do conteúdo, bem como um mapeamento e segmentação em campos de atuação das competências requeridas pelos projetos. Vale pontuar que a criação dos Campos de Atuação de competências visou possibilitar o desenvolvimento e monitoramento das competências requeridas, independentemente das abordagens de gestão aplicadas aos projetos.

Neste sentido, pode-se pontuar que, na busca por colaborar com a prática, foi identificada e relatada a importância das universidades corporativas, tanto para as organizações, quanto para as pessoas que nelas trabalham. Outro resultado importante, foi a elevada incidência de desenvolvimentos realizados informalmente. Com base nesta informação sugere-se procurar inverter esse cenário a partir da utilização da prescrição abaixo, que direciona para a condução de processo de desenvolvimento de competências.

De acordo com os resultados é possível prescrever os seguintes passos para um processo de desenvolvimento de pessoas: (i) entender as competências necessárias de um projeto; (ii) buscar pessoas com as competências necessárias; (iii) identificar as possíveis formas de desenvolver as pessoas para os projetos; (iv) buscar meios de avaliar a efetividade dos desenvolvimentos; (v) verificar a origem das iniciativas para as capacitações; (vi) definir quem gera o conteúdo de um novo conhecimento; (vii) definir qual o melhor momento para cada desenvolvimento.

5.3 LIMITACOES E PESQUISAS FUTURAS

A pesquisa é limitada pelo foco de entrevistados que é abrangente, mas que permite explorar com maior profundidade a percepção dos respondentes. Outra limitação está na falta de várias fontes de evidências, o que permitiria comparar com maior robustez os resultados. Como proposta de estudos futuros, é sugerida pesquisa que trate das causas e efeitos do desenvolvimento de competências de maneira informal. Outra proposta de estudos futuros é sobre o efeito da parceria empresa-universidade no desenvolvimento de competências nos projetos. Desponta também a oportunidade de novas pesquisas sobre o desenvolvimento de competências em projetos com abordagem Ágil desde os estudos em nível universitário.

REFERÊNCIAS

- Ahern, T., Leavy, B., & Byrne, P. J. (2014). Complex project management as complex problem solving: A distributed knowledge management perspective. *International Journal of Project Management*, 32(8), 1371-1381.
- Albuquerque, L. G. D., & Oliveira, P. M. D. (2010). Competências ou cargos: uma análise das tendências das bases para o instrumental de recursos humanos. *REGE Revista de Gestão*, 8(4).
- Apenko, S. (2017). Human resource management of innovative projects in the context of business strategy. *Strategic Management*, 22(1), 3-6.
- Arefazar, Y., Nazari, A., Hafezi, M. R., & Maghool, S. A. H. (2019). Prioritizing agile project management strategies as a change management tool in construction projects. *International Journal of Construction Management*, 1-12.
- Ashkezari, M. J. D., & Aeen, M. N. (2012). Using competency models to improve HRM. *Ideal Type of Management*, 1(1), 59-68.
- Ayas, K. (1997). Integrating corporate learning with project management. *International Journal of Production Economics*, 51(1-2), 59-67.
- Beck, K., Beedle, M., Van Bennekum, A., Cockburn, A., Cunningham, W., Fowler, M., & Kern, J. (2001). *Manifesto for agile software development*. Recuperado de <http://agilemanifesto.org/>.
- Bessant, J., & Francis, D. (1997). Implementing the new product development process. *Technovation*, 17(4), 189-222.
- Blomquist, T., 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*, 36(3), 498-511
- Bourgault, M., Drouin, N., & Hamel, É. (2008). Decision making within distributed project teams: An exploration of formalization and autonomy as determinants of success. *Project Management Journal*, 39(1_suppl), S97-S110.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R., & Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of management development*.
- Brandão, H. P., & Guimarães, T. D. A. (2001). Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?. *Revista de Administração de empresas*, 41(1), 8-15.

- Brandão, H. P., & Bahry, C. P. (2005). Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. *Revista do Serviço Público*, 56(2), 179-194.
- Bryant, A. (2017). *Grounded theory and grounded theorizing : pragmatism in research practice*. Oxford University Press.
- Buganza, T., Kalchschmidt, M., Bartezzaghi, E., & Amabile, D. (2013). Measuring the impact of a major project management educational program: The PMP case in Finmeccanica. *International Journal of Project Management*, 31(2), 285-298.
- Cano, J. L., & Sáenz, M. J. (2003). Project management simulation laboratory: experimental learning and knowledge acquisition. *Production Planning & Control*, 14(2), 166-173.
- Cha, J., & Maytorena-Sánchez, E. (2019). Prioritising project management competences across the software project life cycle. *International Journal of Managing Projects in Business*.
- Charmaz, K. (2006), *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Research*, Sage, London.
- Chiocchio, F., Rabbat, F., & Lebel, P. (2015). Multi-level efficacy evidence of a combined interprofessional collaboration and project management training program for healthcare project teams. *Project Management Journal*, 46(4), 20-34.
- Cicmil, S., Williams, T., Thomas, J., & Hodgson, D. (2006). Rethinking project management: researching the actuality of projects. *International journal of project management*, 24(8), 675-686.
- Cleland, D. I., & Ireland, L. (2002). *Project management: strategic design and implementation* (4th ed. Vol. 1). New York: McGraw-Hill.
- Clarke, N. (2010). The impact of a training programme designed to target the emotional intelligence abilities of project managers. *International Journal of Project Management*, 28(5), 461-468.
- Cohen, I., Iluz, M., & Shtub, A. (2014). A simulation-based approach in support of project management training for systems engineers. *Systems Engineering*, 17(1), 26-36.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Second Edition. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- da Silva, L. F., de Hoyos Guevara, A. J., Gonzalez, E. D. S., & de Oliveira, P. S. G. (2019). Evolution toward environment sustainable behavior: search for survival in the plastic industry in Brazil. *Environment, Development and Sustainability*, 21(3), 1291-1320.

- de Freitas, M. D., de Araujo, F. C. C., & França, S. L. B. (2019). Comparative analysis of project management methodologies pmbok and agile—A case study with companies of the Brazilian energetic sector. *Revista GEINTEC-Gestão, Inovação e Tecnologias*, 9(3), 4993-5007.
- Derrosso, G., & Boewerk, S. (2017). Gestão de Desempenho por Competência (GDP): análise da avaliação de desempenho utilizada em uma instituição bancária para ascensão profissional. *Universitas: Gestão e TI*, 7(1).
- Dewulf, G., & Garvin, M. J. (2019). Responsive governance in PPP projects to manage uncertainty. *Construction Management and Economics*, 1–15.
- Dilley, P. (2000). Conducting Successful Interviews: Tips for Intrepid Research. *Theory Into Practice*, 39(3), 131–137.
- Dipré, M. A. (2019). Métodos ágeis em ambientes criativos: Casos múltiplos em escritórios de arquitetura. *Boletim do Gerenciamento*, 7(7), 50-58.
- Durand, T. (1998, June). Forms of incompetence. In *Proceedings Fourth International Conference on Competence-Based Management*. Oslo: Norwegian School of Management.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532–550.
- Elliott, M., & Dawson, R. (2015). Excellence in IT Project Management: Firing Agile Silver Bullets. *International Journal of Human Capital and Information Technology Professionals (IJHCITP)*, 6(3), 71-84.
- Eskerod, P., & Riis, E. (2009). Project Management Models as Value Creators. *Project Management Journal*, 40(1), 4–18.
- Esteki, M., Gandomani, T. J., & Farsani, H. K. (2020). A risk management framework for distributed scrum using PRINCE2 methodology. *Bulletin of Electrical Engineering and Informatics*, 9(3), 1299-1310.
- 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.
- Fevorini, F. B., Silva, R. T., & Crepaldi, A. M. (2014). Gestão por competências no setor público: exemplos de organizações que adotaram o modelo. *Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe)/ ISSN-e: 2237-1427*, 4(2).
- Figueiredo, P. N. (2013). Embedding with multiple knowledge sources to improve innovation performance: the learning experience of Motorola in Brazil. *Knowledge Management Research & Practice*, 11(4), 361-373.

- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(spe), 183–196.
- Fossum, K. R., Binder, J. C., Madsen, T. K., Aarseth, W., & Andersen, B. (2019). Success factors in global project management: A study of practices in organizational support and the effects on cost and schedule. *International Journal of Managing Projects in Business*.
- Foster, T. M. (1996). Making R&D more effective at Westinghouse. *Research-Technology Management*, 39(1), 31-37.
- Gale, A., & Brown, M. (2003). Project management professional development: An industry led programme. *Journal of Management Development*.
- Gällstedt, M. (2003). Working conditions in projects: perceptions of stress and motivation among project team members and project managers. *International Journal of Project Management*, 21(6), 449-455.
- Georg Gemünden, H. (2014). From the Editor: Project Management as a Behavioral Discipline and as Driver of Productivity and Innovations. *Project Management Journal*, 45(6), 2-6.
- Glaser, B. G.(2001) *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization contrasted with Description*.
- Godoi, C. K., Bandeira-de-Mello, R., & Silva, A. D. (2010). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21.
- Hardless, C., Nilsson, M., & Nuldén, U. (2005). ‘Copernicus’ experiencing a failing project for reflection and learning. *Management Learning*, 36(2), 181-217.
- IBC, (2020, Dezembro 22). O que é ser resiliente? *IBC.com.br*. Recuperado em abril, 14, 2021 em <https://www.ibccoaching.com.br/portal/o-que-e-ser-resiliente/>.
- IPMA, I. (2015). 4.0, Individual Competence Baseline for Project, Programme & Portfolio Management, P. Zurich: *International Project Management Association (IPMA)*.
- Ivory, C., & Vaughan, R. (2008). The role of framing in complex transitional projects. *Long range planning*, 41(1), 93-106.
- Kawshala, H. (2017). Theorizing the concept of core competencies: An integrative model beyond identification. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 7(2), 253.

- Khattak, M. S., & Mustafa, U. (2019). Management competencies, complexities and performance in engineering infrastructure projects of Pakistan. Engineering, *Construction and Architectural Management*.
- Kronlid, C., & Baraldi, E. (2020). Time-constrained interactions in public-private collaboration projects. The case of ENABLE. *Journal of Business & Industrial Marketing*.
- Heldman, K. (2005). *Gerência de Projetos-Fundamentos*. Elsevier Brasil
- Kerzner, H., & Saladis, F. P. (2011). Gerenciamento de Projetos Orientado por Valor (JEN, Tortello, Trad.).
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler Publishers
- Leung, M. Y., Chan, Y. S., & Olomolaiye, P. (2008). Impact of stress on the performance of construction project managers. *Journal of Construction Engineering and Management*, 134(8), 644-652.
- Levin, E., Thaichon, P., Quach, S., & Lobo, A. (2018). The role of creativity and project management in enhancing service quality of advertising agencies: A qualitative approach. *Australasian Marketing Journal* (AMJ), 26(1), 31-40.
- Lima, J. D. O., & Silva, A. B. D. (2015). Determinantes do desenvolvimento de competências coletivas na gestão de pessoas. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 16(5), 41-67.
- Marando, A. (2012). Balancing project management hard skills and soft skills. *Rabb School of Continuing Studies Division of Graduate Professional Studies Brandeis University*.
- Maytorena, E., Winch, G. M., Freeman, J., & Kiely, T. (2007). The influence of experience and information search styles on project risk identification performance. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 54(2), 315-326.
- Medina, A., & Francis, A. J. (2015). *What Are the Characteristics that Software Development Project Team Members Associate with a Good Project Manager?* *Project Management Journal*, 46(5), 81–93.
- Mekhilef, M., & Le Cardinal, J. S. (2005). A pragmatic methodology to capture and analyse decision dysfunctions in development projects. *Technovation*, 25(4), 407-420.
- Mendes, M. S., & Tosta, K. C. B. T. (2019). Competences required for intermediate managers at prodegesp/ufsc: from mapping to training. *REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)*, 25(1), 83-115.
- Müller, R., & Turner, R. (2010). *Leadership competency profiles of successful project managers*. *International Journal of Project Management*, 28(5), 437–448.

- Narayanan, S., Balasubramanian, S., Swaminathan, J. M., & Zhang, Y. (2020). Managing uncertain tasks in technology-intensive project environments: A multi-method study of task closure and capacity management decisions. *Journal of Operations Management*, 66(3), 260-280.
- Newmark, R. I., Dickey, G., & Wilcox, W. E. (2018). Agility in Audit: Could Scrum Improve the Audit Process?. *Current Issues in Auditing*, 12(1), A18-A28.
- Nijhuis, S. A. (2017). Exploring project management education. *European Journal of Social Science Education and Research*, 4(1), 44-61.
- Oliveira-Silva, L. C., Werneck-Leite, C. D. D. S., Carvalho, P. S. F., Anjos, A. D. C. D., & Brandão, H. I. M. (2018). Desvendando o Coaching: uma Revisão sob a Ótica da Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38, 363-377.
- Oh, M., & Choi, S. (2020). The competence of project team members and success factors with open innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 6(3), 51.
- Owen, R., Koskela, L., Henrich, G., & Codinhoto, R. (2006, July 14). Is Agile Project Management Applicable to Construction?. *Proceedings IGLC-14, July 2006, Santiago, Chile*. IGLC, pp. 5166. Recuperado de <https://iglcstorage.blob.core.windows.net/papers/attachment-8b8a30de-ea9b-48af-b4e2-4cd0d93bb3ef.pdf>.
- Pant, I., & Baroudi, B. (2008). Project management education: The human skills imperative. *International Journal of Project Management*, 26(2), 124–128.
- Patanakul, P. (2011). Project manager assignment and its impact on multiple project management effectiveness: An empirical study of an IT organization. *Engineering management journal*, 23(4), 14-23.
- Pedrosa, N., & da Silva, L. F. (2019). A Importância Dos Soft Skills Nas Descrições Das Vagas De Gerente De Projetos De Ti. *Revista Alcance*, 26(1), 45-60.
- Pedrosa, N., da Silva, L. F., & Martens, C. D. P. (2021). Projeto aprovado: e agora, como contratar o gerente de projetos ideal?. *Revista de Gestão e Secretariado*, 12(1), 231-257.
- Peterson, T. M. (2007). Motivation: How to increase project team performance. *Project management journal*, 38(4), 60-69.
- PMI (2017). *PMBOK Guide* (Sexta Edição). Brasport.
- Pollock, A., & Berge, E. (2018). How to do a systematic review. *International Journal of Stroke*, 13(2), 138-156.

- Rylander Eklund, A., & Simpson, B. (2020). The Duality of Design (ing) Successful Projects. *Project Management Journal*, 51(1), 11-23.
- Säisä, M. E. K., Tiura, K., & Matikainen, R. (2019). Agile Project Management in University-Industry Collaboration Projects. *International Journal of Information Technology Project Management (IJITPM)*, 10(2), 8-15.
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. OUP USA.
- Savelsbergh, C. M. J. H., Poell, R. F., & van der Heijden, B. I. J. M. (2015). Does team stability mediate the relationship between leadership and team learning? An empirical study among Dutch project teams. *International Journal of Project Management*, 33(2), 406-418.
- Schein, E. H. (1990). *Career anchors and job/role planning*: The links between career pathing and career development.
- Schelini, A. L. S., Martens, C. D. P., Piscopo, M. R., & Garcez, M. P. (2017). A gestão de projetos como vantagem competitiva para internacionalização de empresas brasileiras. *Internext*, 12(3), 1-15.
- Sengupta, K., Abdel-Hamid, T. K., & Van Wassenhove, L. N. (2008). The experience trap. *Harvard Business Review*, February 2008, 94-101.
- Sharma, K. K., Israel, D., & Bhalla, B. (2019). Does previous work experience matter in students' learning in higher project management education?. *Engineering, Construction and Architectural Management*.
- Shenhar, A. J., & Dvir, D. (2007). *Reinventing project management: the diamond approach to successful growth and innovation*. Harvard Business Review Press.
- Soroka-Potrzebna, H. (2021). The importance of certification in project management in the labor market. *Procedia Computer Science*, 192, 1934-1943.
- Sovienski, F., & Stigar, R. (2008). Recursos humanos x gestão de pessoas. *Revista científica de Administração*, 10(10), 51-61.
- Spencer, L. M., & Spencer, P. S. M. (2008). *Competence at Work models for superior performance*. John Wiley & Sons.
- Starkweather, J. A., & Stevenson, D. H. (2011). PMP® certification as a core competency: Necessary but not sufficient. *Project Management Journal*, 42(1), 31-41.
- Steinfert, P. (2017). Community and post-disaster program management methodology. *International Journal of Project Management*, 35(5), 788-801.
- Stevenson, D. H., & Starkweather, J. A. (2010). PM critical competency index: IT execs prefer soft skills. *International Journal of Project Management*, 28(7), 663-671.

- Strojny, J., & Jedrusik, A. (2018). Stakeholder analysis during a reorganization project in local government institutions-key methodological aspects. *Marketing and Management of Innovations*, 4, 372-381.
- Thiry, M. (2004). How can the benefits of PM training programs be improved? *International Journal of Project Management*, 22(1), 13–18.
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British journal of management*, 14(3), 207-222.
- Turner, M. (2016). Beyond the iron triangle: reflections of an early career academic. *International Journal of Managing Projects in Business*.
- Uzoka, F. M., Keavey, K., Miller, J., Khemka, N., & Connolly, R. (2018). Critical IT Project Management Competencies: Aligning Instructional Outcomes with Industry Expectations. *International Journal of Information Technology Project Management (IJITPM)*, 9(4), 1-16.
- Vahanvati, M., & Mulligan, M. (2017). A new model for effective post-disaster housing reconstruction: Lessons from Gujarat and Bihar in India. *International Journal of Project Management*, 35(5), 802-817.
- Varajão, J. E., Silva, H., & Pejic-Bach, M. (2019). Key Competences of Information Systems Project Managers. *International Journal of Information Technology Project Management (IJITPM)*, 10(3), 73-90.
- Vaux, J. S., & Kirk, W. M. (2018). Relationship conflict in construction management: Performance and productivity problem. *Journal of Construction Engineering and Management*, 144(6), 04018032.
- Vazirani, N. (2010). Review paper: Competencies and competency model—A brief overview of its development and application. *SIES Journal of management*, 7(1), 121-131.
- Verenyich, O., & Bushuyev, S. (2018). Interaction researching mental spaces of movable context, stakeholders, and project manager. *Organization, Technology and Management in Construction: an International Journal*, 10(1), 1684-1695.
- Volpe, W., Silva, A., & Junior, A. C. P. (2017). Gerentes funcionais no papel de gerentes de projetos em pequenas e médias empresas PMES—os desafios dessa abordagem na gestão de projetos. *Iberoamerican Journal of Project Management*, 8(1), 87-102.
- Wauters, T., Verbeeck, K., De Causmaecker, P., & Berghe, G. V. (2015). A learning-based optimization approach to multi-project scheduling. *Journal of Scheduling*, 18(1), 61-74.

- Wickramatillake, C. D., Koh, S. L., Gunasekaran, A., & Arunachalam, S. (2007). Measuring performance within the supply chain of a large scale project. *Supply Chain Management: An International Journal*.
- Wied, M., Koch-Ørvad, N., Welo, T., & Oehmen, J. (2020). Managing exploratory projects: A repertoire of approaches and their shared underpinnings. *International Journal of Project Management*, 38(2), 75-84.
- Winter, M. (2006). Problem structuring in project management: an application of soft systems methodology (SSM). *Journal of the Operational Research Society*, 57(7), 802-812.
- Yaghootkar, K., & Gil, N. (2012). The effects of schedule-driven project management in multi-project environments. *International Journal of Project Management*, 30(1), 127-140.
- Yoon, Y., Guimaraes, T., & O'Neal, Q. (1995). Exploring the factors associated with expert systems success. *MIS quarterly*, 83-106.
- Yugue, R. T. (2011). Contribuição ao estudo dos processos de gerenciamento e da complexidade dos projetos (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Zhang, F., Zuo, J., & Zillante, G. (2013). Identification and evaluation of the key social competencies for Chinese construction project managers. *International Journal of Project Management*, 31(5), 748-759.

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE ENTREVISTA

A) Instruções para o entrevistador:

O desenvolvimento de competências de pessoas tem sido de grande interesse dos estudiosos em diferentes disciplinas técnicas e de ciências sociais. Porém, a partir de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) pôde-se observar pouca disponibilidade de estudos abrangendo o processo de desenvolvimento de competências para projetos, desde a identificação da necessidade até a verificação da efetividade desse desenvolvimento, considerando também o retorno da avaliação para o profissional. Portanto, esta pesquisa tem por objetivo descrever as práticas de desenvolvimento de pessoas que atuam em gerenciamento de projetos.

Pesquisador: Ricardo Hares Abbud

Professor Orientador: Prof. Dr. Luciano Ferreira da Silva

B) Condições da entrevista

- Quem será entrevistado?

Nome:

Data da entrevista:

Local:

Duração da entrevista:

Cargo:

Formação:

Experiência:

- Quando? Entre os meses de junho e setembro de 2021.
- Onde? Virtual e presencial dependendo das condições dos entrevistados e empresas
- Quanto tempo? Por volta de 60 minutos.
- Como será conduzida a entrevista? Gravada com a autorização dos entrevistados.

C) Categorias de análise iniciais:

- Tipos de desenvolvimento
- Processos de avaliação
- Processos (fases) de desenvolvimento de pessoas que atuam em projetos.
- Responsável pela iniciativa do desenvolvimento
- Processo de aprendizado (interno ou externo)

D) Introdução da entrevista

O Senhor (a) foi selecionado (a) para essa entrevista porque estamos fazendo um estudo que visa descrever as práticas de desenvolvimento das pessoas que trabalham em gerenciamento de projetos.

Reforço que sua participação é voluntária e muito importante para nossa pesquisa. Os resultados serão compartilhados com o senhor (a) posteriormente, caso seja de seu interesse.

Para auxiliar na análise do conteúdo da entrevista a mesma será gravada, sendo que o senhor (a) poderá solicitar a interrupção da gravação ou da entrevista em qualquer momento. A gravação será de acesso somente aos pesquisadores envolvidos no processo e os nomes e empresas citadas não serão repassadas ou publicadas em nenhum momento. A transcrição da entrevista será enviada para o senhor (a) para que seja avaliada e validada.

6. Itens a serem tratados na entrevista:

OBJETIVO	SUGESTÕES DE QUESTÕES	FUNDAMENTOS (ver Nota)	AÇÃO
Confirmação das qualificações do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Rever objetivos da entrevista • Clarear questões sobre confidencialidade • Promover diálogo que conduza a uma explanação sobre as experiências com projetos • Tamanho de equipe • Complexidade (ex. inovação ou múltiplos projetos) 	Glaser (2001), Dilley (2000)	Iniciar reunião se apresentando e reconduzir (já comunicado anteriormente) o entrevistado aos objetivos da entrevista
Obter detalhes sobre o processo de condução de projetos	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar explanação sobre formas de comunicação de novos projetos • Quais são os critérios de escolha do gestor ou participação na definição dos gestores? • Quem define as competências necessárias, inclusive do gerente de projetos? • Quais são os critérios para definição das equipes? <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas? • Documentos sobre competências e de carreira? • Conhecimento de projetos anteriores (técnica, socioemocional)? • Quem tem autonomia para definir se serão planejados desenvolvimentos ou contratados novos recursos? • Existem responsáveis pela aprovação de desenvolvimentos de competências e quem define? Existe documento com políticas? • Quem é o responsável pela avaliação e acompanhamento do desenvolvimento? • Existe apoio dos executivos? • Como é definido o nível de autonomia do gerente de projetos? • Abordagens possíveis de aplicação na gestão de projetos. 	Dilley (2000)*, PMI (2017), IPMA (2015), Patanakul (2011), Fossum et al. (2019), Yoon et al. (1995), Ayas (1997), Bessant e Francis (1997), Steinfort (2017), Elliott e Dawson (2015), Hardless et al., 2005; Wickramatillake et al., 2007	Diracionar o processo de entrevista para alcance eficaz dos objetivos (*) como em uma linha temporal, identificando desde a seleção do projeto no <i>backlog</i> do portfólio (se houver), definição do gestor e equipe, planejamento, execução, monitoramento, entregas, fechamento e documentações em geral.

Continuação

OBJETIVO	SUGESTÕES DE QUESTÕES	FUNDAMENTOS (ver Nota)	AÇÃO
Desenvolvimento de competências	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão é por cargo ou por competência? • Quais são as formas, critérios e prioridades? • Qual ou quais são os momentos ideais ou padrão (políticas) para desenvolvimento? • Descrever responsável pelo desenvolvimento <ul style="list-style-type: none"> • Organização ou Indivíduo (empregado)? • Como é criado o conteúdo? <ul style="list-style-type: none"> • Internamente ou externamente? • Existem parcerias? Pode citar? 	<p>Durand (1998), Shein, 1990, Thiry (2004), Gale e Brown (2002), Dewulf e Garvin (2019); Ahern et al. (2014); Wied et al. (2020); Vahanvati e Mulligan (2017); Sengupta (2008); Ivory e Vaughan (2008); Cano e Saenz, (2003) ; Säisä et al. (2019); Turner (2016); Elliott e Dawson (2015); Khattak e Mustafa (2019) ; Levin (2018); Starkweather e Stevenson (2011); Farashah et al. (2019); Eklund e Simpson (2019)</p>	<p>Efetuar perguntas utilizando como exemplo as categorias da RSL e permitindo gerar novas com a linguagem do entrevistado, para posterior codificação.</p>
Critérios de contratação e processo	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão é por cargo ou por competência? • Ao definir que haverá contratação de especialistas: <ul style="list-style-type: none"> • Buscar no mercado? (anúncio ou head hunter, Linkedin) • Efetuar busca interna? • Aceitar recomendações? (somente de executivos ou de todos) • Quem são os responsáveis? (formatação de competências, divulgação, seleção, entrevista, aprovação) 	<p>Durand (1998), Shein, 1990 Apenko (2017), Pedrosa e da Silva (2019), Stevenson e Starkweather (2010), Khattak e Mustafa (2019)</p>	<p>Solicitar maior detalhamento sobre como decidir pela contratação (visto de forma macro no quadro sobre processos do projeto)</p>
Existência de avaliações dos desenvolvimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Se sim, qual o formato? • Responsável avaliação (ex. Instrutor ou gestor ou ambos)? • Avaliação de desempenho? <ul style="list-style-type: none"> • Periódico <=> desenvolvimentos aplicados 	<p>Brandão e Guimarães (2001), Kirkpatrick (1994), Cano & Saenz (2003), Buganza et al. (2013), Cha & Maytorena-Sanches (2019), Figueiredo (2013), Verenych & Bushuyev (2018)</p>	<p>Solicitar documentos complementares. Para diferentes foram de desenvolver, Levantar as diferentes formas de avaliar e momentos de avaliação (projeto, pós-projeto, no treinamento etc.).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Nota: A coluna de “Fundamentos” possui apenas alguns autores e seus artigos. As listas completas podem ser localizadas nas tabelas de resultados da RSL.