

Interface entre Competências de Gestores de Projetos e Regentes: Um Estudo de Caso

FELIPE ARAGÃO CAMPOS SALLES

Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP
felipeacsallesacs@gmail.com

MAURO LUIZ MARTENS

Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP
mauro.martens@gmail.com

Agradecemos ao apoio da Capes e do Cnpq



INTERFACE ENTRE COMPETÊNCIAS DE GESTORES DE PROJETOS E REGENTES: UM ESTUDO DE CASO

Resumo

Este trabalho considera as lacunas da literatura, em que é preciso desenvolver novas competências para os gestores de projetos. Assim, o objetivo desta pesquisa é criar um modelo teórico conceitual de competências para gestores de projetos, com vistas no alinhamento de competências entre regentes (orquestras e coros) e gestores de projetos. O método de pesquisa adotado é um estudo de caso, em que foi selecionada uma instituição musical de aprendizagem de instrumentos de orquestra e que, portanto, exige competências específicas do regente. Os dados foram coletados por meio de quatro entrevistas: regente, secretaria administrativa e dois alunos. Além disso, houve a observação das rotinas semanais. Os resultados apresentaram confirmação das competências do modelo teórico e foi possível, ainda, obter novas competências frente ao cenário do estudo de caso. O estudo contribui, assim, apresentando um cenário para emergência de competências de gestores de projetos.

Palavras-chave: competências, gestores de projetos, regentes, aprendizagem, orquestra.

Abstract

This paper considers the literature gaps, in which it is necessary to develop new skills for project managers. Thus, the objective of this research is to create the theoretical conceptual model of competencies for project managers, with a view to the alignment of competencies between conductors (orchestras and choirs) and project managers. The research method adopted is the case study, in which a musical institution was chosen to learn orchestra instruments and, therefore, it requires specific skills of the conductor. Data were collected through four interviews: regent, administrative secretary and two students. In addition, the weekly routines were observed. The results presented confirmation of the competences of the theoretical model and it was also possible to obtain new competencies in the scenario of the case study. The study contributes, thus, presenting a scenario for the emergence of competences of project managers.

Keywords: competencies, project managers, conductors, learning, orchestra.



1 Introdução

As competências de gestores de projetos são vitais para o sucesso dos projetos (Avots, 1969; Chipulu *et al.*, 2013; Crawford, 2000). O desenvolvimento de competências é essencial para o enfrentamento dos desafios contemporâneos em que o gestor de projetos está exposto, tais como mercados dinâmicos, alta incerteza, risco, gestão de conflitos e mudanças (Thamhain, 2014).

O estudo das competências é abordado por uma série de guias tradicionais, como o ICB (IPMA *Competence Baseline*) do IPMA (*International Project Management Association*) (2006) e PMCD (*Project Management Competency Development*) do PMI (2007). Estes modelos, apesar de abordarem competências *hard* e *soft*, estão focados na primeira (Stevenson & Starkweather, 2010; Skulmoski & Hartman, 2010).

Creasy e Anantatmula (2013) reforçam este cenário, ao apontar a existência de uma vasta literatura direcionada para competências *hard*, porém com uma mudança no foco para competências *soft*. Inúmeros trabalhos, assim, vêm trazendo competências *soft* (Takey & Carvalho, 2015). Entre eles, Rose *et al.* (2007), Hanna *et al.* (2016), Brill, Bishop e Walker (2006), El-Sabaa (2001) e Clarke (2010).

Entre as lacunas da literatura, González, Casas e Conrado (2013) indicam necessidade das organizações em identificar quais são as competências essenciais relacionadas ao sucesso dos projetos. Já Vale (2015) sugere o estudo da relação entre o desempenho organizacional e competências de gestores de projetos. É preciso, ainda, compreender a emergência de competências de gestores de projetos em contextos específicos (Takey & Carvalho, 2015).

Considerando que gestores de projetos são profissionais que precisam alocar diferentes recursos pessoais para atingir os objetivos dos projetos a partir de suas competências (Hanna *et al.*, 2016) e a partir da analogia entre gestores de projetos e regentes (orquestras e coros) (Hafizoglu, 2009; Rimalower, 2010), o objetivo desta pesquisa é analisar e refinar um modelo teórico conceitual de competências para gestores de projetos, com vistas no alinhamento de competências entre regentes (orquestras e coros) e gestores de projetos. A abordagem utiliza análise de conteúdo para a modelagem teórico conceitual e um estudo de caso junto a uma orquestra de aprendizagem para o mapeamento das competências de regentes (orquestras e coros).

Este trabalho está dividido em 5 seções: 1) Introdução; 2) Revisão da literatura; 3) Método de pesquisa; 4) Resultados e 5) Considerações Finais.

2 Referencial Teórico

2.1 Competências de Gestores de Projetos: modelos tradicionais

O termo competência, em tese, pode assumir diferentes significados e é um conceito sem uma definição universalmente utilizada (Seppanen, 2002). A literatura apresenta, basicamente, duas escolas: francesa e americana (Takey & Carvalho, 2015). Na primeira, francesa, a competência se dá pela união do saber e do fazer (Le Boterf, 1995). Já no caso da americana, o termo aparece em substituição as inteligências, isto é, na seleção e avaliação de profissionais (McClelland, 1973). Este trabalho, ao tratar de competências vinculadas ao exercício profissional, adota o conceito trazido por Fleury e Fleury (2001), em que o conceito está atrelado ao estoque de recursos que um indivíduo tem.

O IPMA (2006), cuja missão é definir e avaliar competências para gestores de projetos, se utiliza do guia ICB (IPMA *Competence Baseline*). As competências são dispostas em técnicas (43%), comportamentais (33%) e contextuais (24%). De forma similar, o ACF (APM *Competence Framework*), elaborado no Reino Unido em 1972, trata as competências a partir das dimensões comportamentais (19%), técnicas (64%) e contextuais (17%) (APM, 2008).



O PMCD (*Project Management Competency Development*), trata as competências em três níveis: pessoais, performance e conhecimento. No caso das pessoais, as competências são desdobradas a partir das áreas de conhecimento do PMBOK (*Project Management Body of Knowledge*): integração, escopo, tempo, custos, qualidade, recursos humanos, comunicações, riscos, aquisições do projeto e partes interessadas (PMI, 2007). Nesta mesma linha, o modelo PCSPM (*Professional Competency Standards for Project Management*), australiano e do ano de 2008, dispõe as competências para gestores de projetos a partir das áreas de conhecimento: escopo, tempo, custo, qualidade, recursos humanos, comunicações, aquisições, risco e integração (AIPM, 2010).

Adicionalmente, existem ainda dois modelos que tratam o gerenciamento de forma particular e cujas competências foram traduzidas a partir de seus princípios fundamentais. O primeiro, PRINCE 2, da CCAA (*Central Computer and Telecommunications Agency*) é focado na área de TI (tecnologia da informação), mas com aplicações em diversas áreas (Young & Wagner, 2015). O segundo, metodologia Ágil, tem como características a rapidez, flexibilidade e responsividade (Serrador & Pinto, 2015).

2.1 Competências de Gestores de Projetos: modelos emergentes

Por meio de *survey* com gestores de projetos de diferentes setores (público e privado), El-Sabaa (2001) teve como objetivo avaliar como gestores de projetos diferem em termos de atributos, habilidades e experiências. Os resultados mostraram que as habilidades humanas (*soft*) são as mais essenciais ao gestor de projetos, a partir de variáveis como mobilização, comunicação, sensibilidade política e auto-estima. Nesta mesma linha de trabalhos focados nas competências *soft*, Stevenson e Starkweather (2010) identificam e classificam competências de gestores de projetos vinculados a projetos de TI. Adotam, como metodologia uma *survey* e foram apresentadas 6 competências críticas: liderança, capacidade de comunicação em múltiplos níveis, habilidades verbais, habilidades escritas, atitudes e cumprimento de compromissos. Clarke (2010) estuda a relação entre empatia e inteligência emocional. Utilizando levantamento *survey* com 67 gestores de projetos do Reino Unido, identificou-se que a inteligência emocional está relacionada com as competências de comunicação, trabalho em equipe, atenção, gerenciamento de e liderança transformacional. No caso da empatia está ligada a capacidade de atenção.

O objetivo de Müller e Turner (2010) é examinar as competências de liderança para o sucesso do gerenciamento de projetos. A metodologia utilizada combina entrevistas semi-estruturadas e *survey* junto a gestores de projetos em oito países diferentes, de diferentes setores. A síntese dos resultados está composta por uma série de competências compreendidas nas dimensões emocional, gerencial e intelectual. Além disso, conclui-se ser necessário mais estilos transacionais em projetos relativamente simples e outros transformacionais em projetos de maior complexidade. O sucesso dentro da gestão de projetos, conforme apresentado por Rwelamina (2007), nem sempre é tarefa simples. O autor estuda como a aplicação de competência para gestores de projetos em países não-industrializados, em particular a África do Sul. Por meio de estudo de caso, recomenda uma revisão de toda a estrutura organizacional, qualificação de pessoal e sistemas de gestão.

No caso de Patanankul, Milosevic e Anderson (2007), há um estudo focado na montagem de critério para a atribuição de projetos para gestores de projetos. Dentro deste modelo, são estabelecidas competências para gestores de projetos. O método utilizado, *Delphi*, contribui para a melhor *performance* em gestão de projetos.

Já Crawford (2005) monta um modelo de competências a partir do reconhecimento das dimensões: conhecimentos, habilidades, características pessoais e *performance* demonstrável. Nesta mesma linha do estudo de competências atreladas ao conceito de *performance*, Dainty, Cheng e Moore (2005) estudam o ambiente da construção civil. Neste sentido, o modelo



revela 12 competências essenciais, entre as principais, o controle pessoal e a liderança. O modelo oferece cenários para o desenvolvimento da gestão de *performance*.

Entre os trabalhos recentes, Takey e Carvalho (2015) identifica as competências em uma empresa do setor de TI brasileira de acordo com os cargos de gestão de projetos, isto é, assistente, analista júnior, analista, coordenador e gestor. A metodologia, feita por meio de pesquisa-ação, avalia as competências conforme a evolução da trajetória profissional. A área de TI é, também, investigada por Sukii *et al.* (2006) que, ao reconhecer o atual cenário de alta incerteza, tem como objetivo salientar o desenvolvimento de competências no ambiente crítico de negócios.

Já no setor específico da construção civil, Edum-Fotwe e McCaffer (2000), estudam as competências em ambientes de mudança. Os resultados, a partir de levantamento *survey*, apontaram que os cursos acadêmicos têm sido insuficientes para a construção das habilidades desejáveis neste cenário.

A partir da emergência do desenvolvimento sustentável como agenda do século XXI, Tabassi *et al.* (2016) analisam os aspectos de liderança no setor da construção civil e, ao relacionar com os critérios de sucesso em gestão de projetos, abordam três dimensões: liderança transformacional, competências gerenciais e competências intelectuais. Ainda relacionado a sustentabilidade, Hwang e Ng (2013) examinam as competências essenciais para gestores de projetos vinculados à sustentabilidade, utilizando para isto mapeamento do tipo *survey* dentro do setor industrial em Singapura. Os resultados revelaram 10 competências fundamentais, entre elas: trabalho em equipe e negociação.

Blixt e Kirtopoulos (2017) tiveram dois objetivos em seu estudo: investigar os desafios na condução de gestão de projetos contexto do setor público e avaliar as competências de gestores de projetos no contexto do setor público na região da Austrália. Por meio de metodologia combinada (entrevistas semi-estruturadas e *survey*), 25 competências foram consideradas essenciais dentro do contexto estudado, sobretudo: alinhamento dos negócios, gestão de mudanças, escopo e comunicação. A pesquisa contribui trazendo para a literatura o diálogo de como melhorar a eficiência de gestores de projetos no setor público australiano.

2.2 O regente e seu papel como educador musical

O regente musical, na função de recriador da obra musical, tem como papel a interpretação da obra indicando aos músicos como devem executar as ideias trazidas pelo compositor (Lago, 2008). Lebrecht (2002, p. 15), ao citar Gustav Mahler (1960-1911), afirma que “não há más orquestras, somente maus regentes”, recaindo sobre o regente a atuação do grupo. Por outro lado, este mesmo autor afirma da dificuldade em explicar a forma como uma pessoa é capaz de extrair o melhor som das pessoas (músicos) na orquestra. Para isso, é imprescindível que o regente possua domínio da representação mental da partitura (Scherchen, 1966).

A função de regente, ao longo história, foi se transformando. Inicialmente, a função era exercida pelo próprio compositor para, adiante, tornar-se uma atividade especializada (Gomes, 2012). Conforme Brandão (2011), podem ser distinguidos três momentos específicos da profissão: i) regência quironômica: presente no repertório litúrgico da era medieval; ii) regência expressiva: utilizada pelos regentes corais, com priorização da interpretação e não da técnica e iii) a regência de pulsação: utilizada em orquestras, inicialmente no período barroco e com a utilização da batuta.

Entre diversos tipos de orquestra (orquestras infanto-juvenis, profissionais, universitárias, entre outras), é possível distinguir em específico a orquestral escolar, que são grupos formados em escolas de educação musical (Moraes, 2015). A sistematização do ensino em orquestras surge no fim do século XIX. Neste sentido, o ensino coletivo em orquestras na Europa e nos Estados Unidos se dá por meio de um sistema coletivo propiciando um convívio social, de forma a manter o aprendizado em grupo (Oliveira, 2007).



Quando tratado, em específico, na educação musical o regente deve possuir informações para gerenciar as atividades musicais e estruturais, de forma a promover a educação musical (Jardim, 2009). Neste sentido, o papel do regente é vital importância frente ao grupo, em que para além das competências musicais de audição interna e conhecimento da partitura, está sua posição como educador musical (Limeira, 2014).

Para Green (1987) há uma ligação forte entre a regência e a atividade de ensino, em que a atividade de ensino é intrínseca ao fazer da regência e traz muito benefícios. Para Figueiredo (1990), a regência e o ensaio envolvem atividades didático-pedagógicas, em que o regente passa a assumir a posição de professor.

2.3 Competências de regentes de orquestras e coros

A *League's Conducting Continuum Commite*, subdivide a função do regente em regente (responsável pela *performance musical*), diretor artístico (direcionador das metas e objetivos artísticos da instituição) e líder da comunidade artística (incluindo, aí, o advogado, o embaixador e o professor). Para cada um destes papéis, são apontadas competências específicas, algumas delas inatas e outras incorporadas pelo passar do tempo (*League of American Orchestras*, 1997).

Rocha (2004) entende que as competências do regente surgem a partir de dois cenários. No primeiro, patrimônio próprio (portanto, inalienável e intransferível), aparecem os talentos e inclinações. No segundo, patrimônio adquirido, que se dá a partir das experiências vividas, aparecem competências musicais, intelectuais e físicas.

A partir da aplicação de um questionário com 19 estudantes de música da Faculdade Carlos Gomes, Fucci Amato (2008) estudou as competências do regente coral. O trabalho compara regentes com gerentes (Maximiano, 2006). Os resultados apontaram que as habilidades inter-organizacionais são essenciais, na visão dos coralistas, para a boa formação do regente. Na mesma linha de trabalho, Fucci Amato (2010) faz uma análise do desdobramento das competências do regente relacionadas a liderança e inteligência emocional. Partiu-se da premissa de que a face extramusical mais forte para regentes é a liderança (Mintzenberg, 1998) e detalha a competências de liderança já citada em Fucci Amato (2008). A amostra, estatística, contou com 152 coralistas e, adicionalmente, foram entrevistados 5 regentes. Os resultados indicaram como principais competências essenciais a paixão/comprometimento, adaptabilidade, orientação para resultados, otimismo/iniciativa e orientação para demandas (Fucci Amato, 2010).

Utilizando como método a abordagem *survey*, contanto com 20 profissionais (10 regentes e 10 instrumentistas), Buasutti (2006) revela 19 competências para regentes. A contribuição do trabalho se dá pela análise de estratégias de ensaio com foco, em específico, nestas competências essenciais.

A análise, específica, da região da Holanda, permitiu a Ejiden (2011) explorar as competências de regentes num local de grande reputação quanto a orquestras de sopros e conjuntos percussivos. Foi realizada uma comparação entre instituições musicais e sociedades miniatura e, para o mapeamento de competências, foram estabelecidas três condições (artísticas, administrativas e de recrutamento).

Além destes modelos, alguns outros foram capturados por *snowball*: Rudolf (1950 *apud* Figueiredo, 2006), Östergren (2000 *apud* Figueiredo, 2006), Green (1997 *apud* Figueiredo, 2006) e um conjunto de trabalhos tradicionais (Rudolf, 1950; Mcelheran, 1966; Zander, 2003; Figueiredo, 1989; Rocha, 2004; Oliveira & Oliveira, 2005 *apud* Fucci Amato, 2010).



3 Metodologia

O objetivo desta pesquisa é criar um modelo teórico conceitual de competências para gestores de projetos, com vistas no alinhamento de competências entre regentes (orquestras e coros) e gestores de projetos.

O estudo de caso é aplicável em pesquisas exploratórias, como auxílio quando é preciso compreender um problema com maior exatidão (Malhotra, 2012). Pode ser utilizado, portanto, como teste e refinamento da teoria (Voss *et al.*, 2002).

Em sua realização, é importante atentar e ter abertura para novidades e novos elementos. Neste sentido, podem surgir novos cenários (Godoy, 1995). Neste sentido, o estudo de caso permite lidar com ampla variedade de evidências: documentos, artefatos, entrevistas, observações e estudo histórico (Yin, 2005).

Para a operacionalização do estudo de caso, foram seguidos 9 passos de Yin (2005). Para o primeiro, quadro teórico, inicialmente foram estudadas as principais definições de competências. Em seguida, foram analisados os principais modelos de competências para gestores de projetos. Para isso, foram considerados, inicialmente, os modelos tradicionais e, na sequência, os emergentes. Para a busca de modelos emergentes, foi utilizada as bases de dados *Web of Science* e *Scopus* a partir do conjunto de palavras-chave (“project management” OR “project manager”) AND (competencies OR skills), utilizando o filtro *project management*. O período de análise considerou janeiro de 1996 a julho de 2017, tendo sido encontrados 510 artigos na *Web of Science* e 1121 artigos na *Scopus*.

Para a seleção dos artigos foram considerados os títulos, resumos e palavras-chave (Morioka & Carvalho, 2016). Como critério de inclusão, foram considerados apenas os artigos que apresentassem modelos de competências com variáveis claras (Graham, 1996; Edum-Fotwe & McCaffer, 2000; El-Sabaa, 2001; Crawford, 2005; Dainty, Cheng e Moore, 2005; Suikii, Tromstedt & Haapalo, 2006; Brill, Brishop & Walker, 2006; Rwelamina, 2007; Patanakul & Milosevic, 2007; Rose *et al.*, 2007; Müller e Turner, 2010; Crawford & Nahmias, 2010; Skumolski & Hart, 2010; Stevenson & Starkweather, 2010; Clarke, 2010; Chipulu *et al.*, 2013; Hwang e Ng, 2013; Keil, Lee & Deng, 2013; Ahsan, Ho & Khan, 2013; Brière *et al.*, 2014; Loufrani- Fedida & Missonier, 2015; Takey & Carvalho, 2015; Fisher, 2011; Tabassi *et al.*, 2016; Hanna *et al.*, 2016; Silva & Carvalho Sasso, 2016 e Blixt & Kirtopoulos, 2017). Posteriormente, para a priorização dos artigos a serem estudados, foram considerados - a partir de prévio estudo bibliométrico – os artigos mais citados, co-citados e recentes (Morioka & Carvalho, 2016), e que foram tratados por meio de análise de conteúdo (Bardin, 2009).

Em seguida, foi estudado a função do regente no ambiente orquestral com foco em seu papel de orientador musical para, em seguida, serem elencados os principais modelos de competências para regentes. Neste caso, inicialmente, utilizou-se a expressão *conductor* AND (competencies OR skills) na *Web of Science*. Com o filtro *music*, apareceram 16 trabalhos e selecionou-se o modelo de Biasutti (2012). Em função baixa amostragem, a mesma expressão (também traduzida para o português) foi inserida no *google* para aumentar a amostra, contando com um total de 1248000. Considerando as dez primeiras páginas, cujo conteúdo possuía relação com o tema procurado, foram selecionados os demais oito trabalhos presentes do referencial teórico.

No caso da seleção dos casos a serem investigados, segundo passo, foi considerado um estudo de caso único em um projeto de educação musical vinculado a uma fundação industrial. O protocolo de coleta dos dados, terceiro passo, contou com um roteiro, com um questionário (cujas variáveis são as competências apresentadas no Quadro 1) e entrevistas semi-estruturadas, em que o entrevistado teve a liberdade de desenvolver o tema proposto (Boni & Quaresma, 2005). Para a condução do caso, quarta etapa, foram realizadas visitas durante um período de 3 meses para a observação de rotinas e aplicadas 4 entrevistas junto



aos seguintes membros: maestro que conduz o projeto, superintendente da fundação que financia o projeto secretaria administrativa e dois alunos.

Para a montagem do quadro teórico conceitual, foram utilizadas as três etapas de Bardin (2009): 1) definição do universo da amostra: as variáveis os modelos estudados foram compilados; 2) codificação: criou-se um mapa de dimensões de competências a partir dos modelos de IPMA (2006), APM (2006), Müller e Turner (2010) e El-Sabaa (2001) e 3) análise e interpretação: foram extraídas as variáveis (competências) de cada um dos modelos, na montagem do modelo teórico conceitual (Quadro 1), foram eliminadas as variáveis já presentes em modelos de gestão de projetos e regência.

Quadro 1 – Modelo teórico-conceitual validado e refinado no estudo de caso

Dimensão	Variável	Autores
Comportamentais	Autodomínio; Poder de argumentação; Sentido de reconhecimento; Comunicação + responsabilidade = entusiasmo; Investimentos nas virtudes; Saber agir; Saber assumir responsabilidades; Saber aprender com os coralistas; Capacidade de assumir o comando e inspirar; Promover colaboração e cooperação; Carisma; Respeito mútuo	Rocha (2004); Fucci Amato (2008); Fucci Amato (2010); Ejiden (2011); Biasutti (2012).
Contextuais	Maturidade ao lidar com questões sensíveis; Harmonia; Contraponto; Audição e leitura; Domínio de diferentes estilos musicais; Ensaios; Presença (pódio); História da música; Visão publicitária; Conhecimento dos principais artistas solos, obras, e compositores contemporâneos	<i>League's Conducting Continuum Commite</i> (1997); Green (1997 apud Figueiredo, 2006); Literatura de regência (Fucci Amato, 2010)
Emocionais	Autoconfiança; Autodireção; Autocontrole; Transparência; Empatia; Boa memória; Interpretação; Evocar a emoção dentro da música; Paixão e comprometimento	<i>League's Conducting Continuum Commite</i> (1997); Fucci Amato (2008); Fucci Amato (2010)
Intelectuais	Talento; Línguas; Artes visuais; Conceitos filosóficos (estéticos, psicológicos e sociológicos; Ter profundo saber histórico-musicológico; Conhecer aspectos anatômicos-fisiológicos do corpo e voz	<i>League's Conducting Continuum Commite</i> (1997); Rocha (2004); Literatura de regência (Fucci Amato, 2010)
Técnicas	Aptidão e desenvolvimento físico; Desenvolvimento Intelectual; Gestos claros; Domínio de pelo menos um instrumento; Conhecimento detalhado dos instrumentos de orquestra; Análise musical; Técnica no uso da batuta	<i>League's Conducting Continuum Commite</i> (1997); Ejiden (2011); Green (1997 apud Figueiredo, 2006)

Fonte: elaborado pelos autores

Em seguida, foi realizado um relatório e, também, a análise cruzada dos casos e conclusões, correspondendo aos passos 5 e 6. Finalmente, no passo 7, confirmação ou inclusão de constructos dentro do quadro teórico, o mapa de competências foi confirmado e refinado. Foram feitos, ainda os passos: 8) elaboração de implicações políticas: redação e 9) redação dos casos cruzados: por escrito.

4 Resultados

4.1 Caracterização da empresa e dos entrevistados

A organização em que foi realizado o estudo de caso é uma oficina cultural cujo objetivo é a formação musical de instrumentistas para orquestras sinfônicas. O projeto existe há mais de 5 anos, já tendo beneficiado mais de 600 pessoas. O projeto recebe alunos com mais de 12 anos e é gratuito. O financiamento da instituição se dá por meio de incentivos governamentais, sobretudo a Lei Rouanet.

Durante o processo de ensino e aprendizagem, os alunos têm a oportunidade de aprender (além do instrumento musical), teoria musical e compreensão do ambiente



orquestral. Para que isso possa acontecer, dois elementos são chave. O primeiro, a coordenação de um regente-tutor, que estabelece as diretrizes ao longo das aulas-ensaio que ocorrem durante dois dias na semana, num período de 3 horas cada. Além disso, os alunos com maiores conhecimentos devem passar as informações para os iniciantes. O segundo, ao final do ano, tradicionalmente, os alunos se unem em uma orquestra que apresenta o repertório estudado ao grande público.

Para este estudo de caso, foram realizadas quatro entrevistas com pessoas atuantes dentro do projeto e que exercem papéis diferentes dentro do processo. A razão de escolha dos entrevistados foi compreender diferentes perspectivas frente ao objetivo deste trabalho, isto é, analisar e refinar um modelo teórico conceitual de competências para gestores de projetos, em vistas ao alinhamento de competências entre regentes (orquestras e coros) e gestores de projetos. A quadro 2 apresenta o perfil dos entrevistados.

Quadro 2 – Perfil dos entrevistados

Quesito	Entrevistados			
	Ent_A	Ent_B	Ent_C	Ent_D
Formação	Superior em Composição e Regência	Administração de Empresas	Ensino Médio	Técnico em Mecânica (cursando)
Idade	53	60	24	18
Função dentro do projeto	Regente e coordenador pedagógico	Superintendente da Fundação mantenedora do projeto	Aluno Aluno-monitor	Aluno
Tempo de atuação no projeto	7 anos	7 anos	Mais de 6 meses	6 meses

Fonte: elaborado pelos autores

De acordo com os dados apresentados, as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com diferentes perfis dentro do projeto. O Ent_A é regente responsável pelo projeto e cabe a ele toda a orientação didática, bem como a escolha do repertório. O Ent_B, superintendente da Fundação mantenedora do projeto, é responsável pela sobrevivência institucional e financeira do projeto. O Ent_C é um aluno que já passou por todo o ciclo do projeto, já estando aprendendo seu segundo instrumento. Atua, funcionalmente, como um aluno-monitor para alunos iniciantes. Já o entrevistado Ent_D é um aluno que frequenta o projeto faz em torno de 6 meses e não possui experiência musical formal.

4.2 Análise das Entrevistas

O Ent_A é o criador do projeto, cujo projeto de criação se deu no ano de 2009 e cujas atividades tiveram início em 2010. Inicialmente, o projeto foi viabilizado por iniciativa do Ministério da Cultura (na época, com o ministro Gilberto Gil), em que foram criados pontos de cultura pelo país e, entre eles, a Estação Cultural. Atualmente, o projeto vive a partir de leis de incentivo por meio da Lei Rouanet. A proposta pedagógica se deu a partir de seu trabalho, na Fundação mantenedora, cujas diretrizes fogem ao ensino tradicional. Neste sentido, este projeto parte do ensino a partir de formação de uma orquestra de aprendizagem, em que o aluno que sabe mais ensina o que sabe menos. Posteriormente, os alunos avançados, geralmente passam a integrar uma orquestra semi-profissional (cuja filosofia é a profissionalização).

Segundo o Ent_A, o projeto só permite crianças a partir dos 12 anos, pois nesta idade a criança já desenvolveu habilidades cognitivas suficientes para o entendimento dos aspectos matemáticos e teóricos da música. Quanto ao repertório trabalhado, que mescla músicas



populares e eruditas, é feita uma escolha com base no nível de dificuldade em que o grupo se encontra. Por exemplo, atualmente está sendo tocado o Ode, Alegria (Beethoven), em que houve uma adaptação e simplificação em função do nível atual da orquestra. Na entrevista, foram citadas 28 competências (Quadro 3). Quanto a avaliação do questionário, todas as variáveis foram aceitas, restrição específica para a autoconfiança que, conforme o respondente, em excesso pode prejudicar a evolução necessária e contínua do profissional.

Para o Ent_B, o projeto tem grande importância para a fundação, uma vez que é um projeto interessante para a formação de músicos de orquestra. A viabilização deste projeto se dá por meio de leis de incentivo de Lei Rouanet. O projeto faz parte do plano de ação da Fundação. Neste sentido, parte das atividades educacionais e culturais estão voltadas para o ensino musical, como desenvolvimento social. O apoio da instituição a este tipo de projeto faz parte do DNA da empresa, em seu estatuto.

Além do projeto de formação musical, a Fundação (mantenedora do projeto) atua com educação infantil (gratuito) e ensino fundamental II (a preço competitivo, em que parte de seus alunos são bolsistas). Além disso, na área de cultura, há o centro de documentação histórica, para o desenvolvimento de educação patrimonial.

A relação entre o superintendente da fundação (Ent_B) e o maestro (Ent_A) se dá por meio de reuniões periódicas, muitas das vezes semanais, por meio de metas e objetivos dentro de uma proposta pedagógica, existindo também avaliações periódicas dos resultados. Assim, o maestro é, além de professor de música na escola da Fundação, é o tutor pedagógico para a formação de músicos de orquestra.

Foram elencadas 9 competências, sendo que as comportamentais foram definidas como sendo sócio-emocionais e intelectuais, também. Quanto as competências contextuais, o executivo deixou claro que, o gerenciamento (financeiro, publicitário, de pessoas...) não faz parte da função do maestro, uma vez que a estrutura institucional possui áreas específicas para estes fins com profissionais especializados. Todas as questões do questionário foram validadas, exceto: 1) visão publicitária, por não ser a função específica do maestro dentro do contexto da projeto; 2) línguas, relativamente importante, por não ser a atividade fim do projeto; 3) artes visuais: novamente, por não ser a atividade fim; 4) profundo conhecimento em gestão dos projetos e suas práticas: é necessário apenas conhecimento básico; 5) aptidão e desenvolvimento físico: relativamente importante, pois não é necessário ser um atleta para exercer as funções de regência; 6) domínio das áreas funcionais dentro do projeto: já há um setor específico para este fim; 7) conhecimento, em detalhes, do trabalho da equipe do projeto: é preciso um conhecimento elementar, por não ser a área dele.

O Ent_C, ao ouvir falar do projeto resolveu ingressar como aluno de clarinete, pois já tocava flauta doce (cuja digitação técnica é similar). Para ele, o projeto é diferenciado na medida em que o aluno aprende com rapidez a partir da filosofia em que os alunos que sabem mais, ensinam os que sabem menos. Para ele, as funções do maestro é ser um coordenador didático e regente do grupo. O maestro do grupo tem conhecimento amplo de vários instrumentos, o que facilita muito todo o processo. Foram identificadas 13 competências (quadro 3).

Quanto a avaliação do questionário de pesquisa, houve índice de alta importância em todos os itens, exceto conhecimento em artes visuais, em que o respondente não soube responder.

O Ent_D conheceu o projeto por meio de panfletos que foram entregues no curso técnico que participa e se interessou. Muito, também, pelo fato de já tocar violão e querer aprender algo novo, no caso o sax soprano. Para ele, o projeto é muito necessário para a cidade, uma vez que os jovens precisam de mais cultura e, conforme já mencionado pelos outros entrevistados, isso acontece pela ajuda mútua entre os alunos.



Sua forma de atuação é, sobretudo, como aluno, já que ingressou no ninho a seis meses da entrevista realizada. Por outro lado, dá suporte para os alunos ingressantes. Conforme as respostas, esta relação aluno-tutor faz com que o aprendizado seja efetivo para todos. Além disso, o fato do aluno já estar inserido em uma orquestra de aprendizagem é um fator motivador. Segundo o respondente, as funções do maestro são: orientar, reger e ensinar. Quanto as competências, foram citadas 14 (quadro 3). Com relação a avaliação do questionário, houve concordância com todos os itens. Especificamente, quanto a competência “domínio de diferentes estilos de gestão de projetos”, para Ent_D é relativo, é preferível que haja uma especialização em uma linha específica, pois assim é possível maior aprofundamento. Quanto ao “talento” é importante, porém é possível o desenvolvimento de habilidades mesmo sem um talento inato, isto é, não é um pré-requisito. Também acredita que o conhecimento em artes visuais não é um pré-requisito. Quanto “aptidão e desenvolvimento físico”, é necessário, porém nem sempre uma dificuldade física impacta no trabalho de regência. Quanto ao “domínio das áreas funcionais dentro do projeto”, é necessário apenas conhecer o trabalho da equipe, pois o domínio cabe aos profissionais envolvidos na área específica.

2.3 O modelo teórico-conceitual: análise, refinamento e discussões

Considerando a análise cruzada de diversos modelos de competência para gestores de projetos (tradicionais e emergentes) e os modelos de competência para regentes, o modelo teórico-conceitual é apresentado no quadro 1 e baseado no mapa do Quadro 1.

A partir da análise das entrevistas, foi possível construir a análise refinada de competências conforme o quadro 3.

Quadro 3 – Novas competências identificadas no estudo de caso

Dimensão	Ent_A	Ent_B	Ent_C	Ent_D
Comportamental	Domínio sobre a retórica	Responsabilidade	Capacidade de enxergar a dificuldade do aluno, observador	Sábio
	Transformar a linguagem técnica em acessível	Persistência	Gentileza	Viver o trabalho
	Musicoterapia	Relacionamento de liderança	Saber lidar com os sentimentos das pessoas	Atencioso
	Prática de pedir <i>feedback</i> a respeito de dificuldades práticas e teóricas	Assiduidade	Delicadeza	Ser exemplo, referência
	Atividades anti-stress	Saber lidar com as pessoas		
	Transmissão de segurança aos membros da equipe (músicos)	Gestão de relacionamento		
	Criatividade			
	Desenvoltura			
	Disciplina			
	Capacidade de chamar a atenção do músico para que ele se interesse pelo que está sendo ensaiado e/ou estudado			



Conversas, individuais, para entender aquele profissional em seus desafios e dificuldades				
Técnica	Formação acadêmica	Conhecimento de música	Simplificar as partituras, fazendo arranjos pensando no nível do estudante	Eficaz no processo de aprendizagem
	Percepção, exata, da execução dos músicos (inclusive, adaptando arranjos, quanto necessário)	Conhecimento de regência	Simplificação dos sinais complexos de regência	Simplificação de teorias complexas
		Gestão operacional	Percepção	Capacidade didática
		Conhecimento pedagógico		
Contextual	Entendimento da missão da Fundação		Transformação de um sonho numa realidade prática e viável	Encantar e apaixonar os membros do grupo
	Tradução da qualidade do trabalho em respeito		Agregação de novos alunos (membros) em apresentações	Transmitir o sentimento de que é possível
Intelectuais	Atualidade		Profundo conhecimento musical (técnico e histórico)	Versatilidade
	Línguas		Capacidade de transmissão do conhecimento	Conhecimento em línguas
	Conhecimento de aspectos culturais e históricos (sobretudo, do compositor da obra)			Musicoterapia
	Curiosidade científica			
	Capacidade de entendimento do aspecto científico da música, sobretudo em sua relação com a matemática			
Emocionais	Sensibilidade		Calma	Paciência
	Transmissão corporal para expressão e transmissão interpretação da música dos músicos		Transmissão de confiança	Simpatia
	Perceber se o músico está envolvido com aquela música			
	Capacidade de ser o representante físico do compositor			



Transmissão de autoridade
por meio da própria
competência (presença
profissional) de seu trabalho
e não autoritarismo

Diálogo baseado no respeito

Fonte: elaborado pelos autores

Conforme apresentado no quadro 3, foram identificadas 25 competências comportamentais, 12 técnicas, 6 contextuais, 9 intelectuais e 10 emocionais. Assim, o quadro 2 representa novas competências, para além do estudo conceitual da literatura, que podem ser (após teste empírico) aplicadas para gestores de projetos.

As tendências da literatura sugerem um aprofundamento nas competências *soft*, conforme apontado por Takey e Carvalho (2015). Entre os trabalhos analisados é o caso de El-Sabaa (2011) e Stevenson e Starkweather (2010). Assim, conforme apresentado no quadro 3, foram identificadas um conjunto maior de competências comportamentais, intelectuais e emocionais, frente as tradicionais técnica e contextuais.

Dentre as competências comportamentais, destaca-se a musicoterapia citada pelo Ent_A, cuja proposta permite criar mecanismos anti-stress e aliados a concentração junto ao trabalho. Este conceito se aproxima a lacuna trazida por Takey e Carvalho (2015), em que é preciso criar ambientes para emergência de competências para gestores de projetos. Além disso, a transmissão de segurança é um ponto essencial, uma vez que os desafios contemporâneos são marcados pela incerteza, conforme Suikii *et al.* (2006). Já no caso do Ent_B, a gestão de relacionamento é uma competência importante a ser destacada. Isso se dá pelo fato do trabalho orquestral (caso, também, da gestão de projetos) envolver um conjunto grande de pessoas que devem trabalhar com sinergia. O trabalho de Clarke (2010), enfatiza a necessidade do desenvolvimento de inteligência emocional e na necessidade de saber lidar com pessoas. No caso do Ent_C, a gentileza é um ponto relevante, já que é importante haver grande autoridade sem autoritarismo. Para o Ent_D, a posição do maestro, em ser exemplo (referência), é fundamental, uma vez que ele deve ser norte para os trabalhos da equipe como um todo. Muitos trabalhos falam de liderança, por exemplo (Clarke, 2010; Chipulu *et al.*, 2013; Fisher, 2011; Hanna et al., 2016; Hwang & Ng, 2013) e, neste sentido, é uma forma de exercê-la e necessidade de desenvolver esta competência em gestores de projetos.

Já entre as competências intelectuais, a curiosidade científica (citada pelo Ent_A), é uma competência que diferencia profissionais. Neste caso, permite o aprofundamento e compreensão a respeito do que se está fazendo. Esta competência vem de encontro ao ambiente explorado por Thamhain (2014), isto é, marcado por curtos ciclos de vida de produtos, intensa competição global, baixa fidelidade à marca, baixas barreiras de entrada e alta dependência de tecnologias. Dada a importância que deve ser dada as pessoas, a gestão do conhecimento passa a ser fundamental e a curiosidade científica pode fazer parte deste processo. O Ent_C, coloca como relevante a capacidade de transmissão do conhecimento, já que o maestro é responsável pela ideia musical a ser elaborada, novamente vem de encontro a gestão do conhecimento. No caso do Ent_D, a versatilidade é ponto de destaque, pelas necessidades inerentes da profissão. Num cenário industrial marcado por mudanças (Edum-Fotwe & McCaffer, 2000), essa competência ajuda no âmbito de atuação do gestor de projetos.

Quanto às competências emocionais, o Ent_A elencou a capacidade de perceber se o músico está envolvido com aquela música que está sendo tocada. Neste sentido, é importante um grande nível de envolvimento com a pessoa para reconhecer. Esta competência pode ser aplicada no âmbito do estudo de *performance* trazido por Crawford (2005) e, também, está relacionada a empatia trazida por Clarke (2010). No caso do Ent_C, a calma é fundamental,



uma vez que sempre surgem desafios a serem superados. O maestro, enquanto líder, deve permanecer calmo para que o desenvolvimento seja possível. Há correlação, nesta mesma linha, com a paciência, competência elencada pelo Ent_D. Em ambientes de baixa estruturação, por exemplo, como trazido por Rwelamina (2007), é evidente a contribuição da calma e paciência.

Neste sentido, em conjunto com as competências apresentadas no quadro 1, o modelo proposto apresenta novas possibilidades para gestores projetos. O conjunto formado por estes dois quadros (1 e 3), pode ser refinado por meio de estudos em outras organizações orquestrais e, num segundo momento, deve ser testado empiricamente para a verificação da validade da aplicação destas competências no ambiente específico de gerenciamento de projetos.

5 Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi analisar e refinar um modelo teórico conceitual de competências para gestores de projetos, com vistas no alinhamento de competências entre regentes (orquestras e coros) e gestores de projetos. O método escolhido para o endereçamento deste objetivo foi um estudo de caso através de entrevistas semi-estruturadas com quatro membros do projeto: o regente, o superintendente da Fundação mantenedora do projeto e dois alunos. Para isso, adotou-se roteiros específicos. Além disso, como forma de coleta de dados, foram realizadas visitas para o entendimento da dinâmica do projeto.

Com a coleta dos dados e respectiva análise, foi possível concluir que o objetivo proposto foi alcançado, uma vez que as respostas e a observação do processo do projeto, ofereceu possibilidade de analisar e refinar o modelo teórico conceitual proposto. Neste sentido, as variáveis do modelo teórico-conceitual foram analisadas e, posteriormente, o refinamento elencou mais 64 competências.

Para a teoria, o estudo apresenta novas possibilidades de análise de competências para gestores de projetos, a partir do modelo teórico-conceitual apresentado e da análise/refinamento apresentada. Para a prática, o estudo aponta possibilidades de trabalhar competências a serem atribuídas a gestores de projetos. A limitação do trabalho se dá pelo uso das bases *Web of Science* e *Scopus*, e em novos estudos outras bases podem ser utilizadas no sentido de buscar e atualizar o quadro conceitual. Além deste, outros estudos, futuramente, podem cruzar as competências identificadas junto aos modelos de competências de gestores de projetos, além de estudar no campo de gestão de projetos o alinhamento das competências do modelo teórico apresentado, bem como as competências advindas do estudo de caso.

Referências

- Ahsan, K *et al.* (2013). Recruiting Project Managers: A Comparative Analysis of Competencies and Recruitment Signals from Job Advertisements. *Project Management Journal*, 44(5), 36–54.
- AIPM. (2010) AIPM Professional Competency Standards for Project Management - PART C – Certified Practising Project Manager (CPPM). n. February.
- APM Body of Knowledge. (2006). Body of Knowledge, Association for Project Management, Fifth Edition. Published by the Association for Project Management, United Kingdom.
- Avots, I. (1969). Why does project management fail? *California Management Review*, 24 (4), 77–88.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Biasutti, M. (2012). Orchestra rehearsal strategies: Conductor and performer views. *Musicae Scientiae*, 1-15.
- Blixt, C., & Kirtopoulos, K. (2017). Challenges and competencies for project management in the Australian public service. *International Journal of Public Sector Management*, 30(3), 1-30.
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, 2(1-3), 68-80.
- Brandão, J. M. (2011). *Learning and teaching conducting through musical and nonmusical skills: an evaluation of orchestral conducting teaching methods*. Tese (Doutorado em Música). Faculty of the Louisiana State University, Louisiana.



- Brière, S. *et al.* (2015). Competencies of project managers in international NGOs: Perceptions of practitioners. *International Journal of Project Management*, 33(1), 116–125.
- Brill, J. M., Bishop, M. J., & Walker, A. E. (2006). The Competencies and Characteristics Required of an Effective Project Manager: A Web-Based Delphi Study. *Educational Technology Research and Development*, 54(2), 115–140.
- Carvalho, M.M. (2014). An Investigation of the Role of Communication in IT Projects, *International Journal of Operations & Production Management*, 34(1), 36–64.
- Chipulu, M., Neoh, J.G., Ojiako, U., Williams, T. (2013). A multidimensional analysis of project manager competences. *IEEE Trans. Eng. Manag.* 60 (3), 506–517.
- Clarke, N. (2010). Emotional Intelligence and Its Relationship to Transformational Leadership and Key Project Manager Competences. *Project Management Journal*, 41(2), 5–20.
- Crawford, L. (2005). Senior management perceptions of project management competence. *International Journal of Project Management*, 23(1), 7–16.
- Crawford, L., & Nahmias, A. H. (2010). Competencies for managing change. *International Journal of Project Management*, 28(4), 405–412.
- Crawford, L.H. (2000). Projectmanagement competence: the value of standards. A thesis submitted for the degree of Doctor of Business Administration, Henley Management College/Brunel University, United Kingdom.
- Creasy, T., & Anantamula, V. S. (2013). From every direction – How personal traits and dimensions of project managers can conceptually affect project success. *Project Management Journal* [S.I.: s.n.].
- Dainty, A. R. J., Cheng, M. I., & Moore, D. R. (2005). Competency-based model for predicting construction project managers' performance. *Journal of Management in Engineering*, 21(1), 2–9.
- Edum-Fotwe, F. T., & McCaffer, R. (2000). Developing project management competency: Perspectives from the construction industry. *International Journal of Project Management*, 18(2), 111–124.
- Ejiden, J. V. D. (2011). Conductor's Competency Development in the Netherland. *Loac*, 40–50.
- El-Sabaa, S. (2001). The skills and career path of an effective project manager. *International Journal of Project Management*, 19(1), 1–7.
- Figueiredo, S. L. F. (2006). A regência coral na formação do educador musical. *XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)*, 885–889.
- Figueiredo, Sérgio L. F. (1990). *O ensaio coral como momento de aprendizagem: A prática coral numa perspectiva de educação musical*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Fisher, E. (2011). What practitioners consider to be the skills and behaviours of an effective people project manager. *Internacional Journal of Project Management*, 29(8).
- Fleury, M. T., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5, 183–196, 2001.
- Fucci Amato, R. C. (2008). Habilidades e competências na prática da regência coral: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*, 19, 15–26.
- Fucci Amato, R. C. (2010). A regência além da gerência: liderança e inteligência emocional em maestros. *XXX Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, 1–14.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), n. 3, 20–29.
- Gomes, H. C. (2012). *O Regente Orquestral Contemporâneo por uma Visão Contextualizada*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Unicamp, Campinas, 2012.
- González, G. E. G., Casas, G. H. P., & Conrado, C. A. L. (2013). Project manger profile characterization in the construction sector in Bogotá. *Project Management Journal*, 44(6), 68–93.
- Graham, J. H. (1996). Machiavellian project managers: Do they perform better? *International Journal of Project Management*, 14(2), 67–74.
- Green, E. A. H. (1987). *The modern conductor*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hafizoğlu, M. (2009). *What Does a Conductor of An Orchestra Actually Do?* Disponível em: <<http://www.pmi.org/learning/what-orchestra-conductor-actually-do-6882?id=6882>>. Acesso em: 29 jan. 2016.
- Hanna, A. S., Ibrahim, M. W., Lotfallah, W., Iskandar, K. A., & Russell, J. S. (2016). Modeling Project Manager Competency: An Integrated Mathematical Approach. *Journal of Construction Engineering and Management*, 142(8).
- Hwang, B., & Ng, W. J. (2013). Project management knowledge and skills for green construction: Overcoming challenges. *International Journal of Project Management*, 31(2), 272–284.
- IPMA, International Project Management Association (2006). ICB — IPMA Competence Baseline. International Project Management Association, Nijkerk (Third version).
- Jardim, M. (2009). *Regência*. Apostila publicada no âmbito do programa Banda Larga para Atualização de Bandas de Música do Estado do Rio de Janeiro, realização da Associação de Bandas do Estado do Rio de Janeiro (ASBAM-RJ) com patrocínio do Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Cultura.



- Keil, M., Lee, H. K., & Deng, T. (2013). Understanding the most critical skills for managing IT projects: A Delphi study of IT project managers. *Information and Management*, 50(7), 398–414.
- Lago, S. (2008). *Arte da Regência - História, Técnica e Maestros*. São Paulo: Algor Editora Ltda.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence - essai sur un attracteur étrange*. In: Les éditions d'organisations. Paris: Quatrième
- League of American Orchestras: Traits and Skills of a Music Director. 2001. Disponível em: <<http://www.americanorchestras.org/conducting-artistic-programs/conducting/traits-and-skills-of-a-music-director.html>>. Acesso em: 02 fev. 2017.
- Lebrecht, N. (2002). *O Mito do Maestro: Grandes Regentes em Busca do Poder*. Trad. Maria Luiz X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Limeira, D. T. S. (2014). Conexões entre canto coral e aulas de percepção musical. *XII Encontro Regional Nordeste da ABEM*. Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. São Luís, 29 a 31 de outubro de 2014. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_nordeste/nordeste/paper/view/659. acessado em: 05 mai. 2016.
- Loufrani-Fedida, S., & Missonier, S. (2015). The project manager cannot be a hero anymore! Understanding critical competencies in project-based organizations from a multilevel approach. *International Journal of Project Management*, 33, 1220-1235.
- Malhotra, N. K. (2012). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 6ª ed. Porto Alegre: Bookman.
- Maximiano, A. (2006). *Introdução à administração*. São Paulo: Atlas.
- Moraes, A. C. S. (2015). Aprendizagem musical na orquestra sinfônica da UFRN. Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte.
- Morioka, S.N., & Carvalho, M. M. (2016). Sustainability and management of projects: a bibliometric study. *Production*, 26(3), 656-674.
- Müller, R., & Turner, J. R. (2007). Matching the project manager's leadership style to project type. *International Journal of Project Management*, 25(1), 21–32.
- Müller, R., & Turner, R. (2010). Leadership competency profiles of successful project managers. *International Journal of Project Management*, 28(5), 437–448.
- Oliveira, A. Aspectos Históricos da Educação Musical no Brasil e na América do Sul. In: Oliveira, A., & Cajazeira, R.(Orgs). (2007). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A.
- Patanakul, P., & Milosevic, D. (2007). A competency model for effectiveness in managing multiple projects. *Journal of High Technology Management Research*, 18(2), 118–131.
- Patanakul, P., Milosevic, D. Z., & Anderson, T. R. A. (2007). Decision support model for project manager assignments. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 54(3), 548–564.
- PMI. *Project Management Competency Development (PMCD) Framework*. [S.I: s.n.], 2007.
- Project Management Institute (2007). *Project Manager Competency Development (PMCD) Framework*, 2nd ed. Project Management Institute, Newton Square.
- Rimalower, G. (2010). *Project Manager: The Maestro of Every Translation Project*. The ATA Chodide.
- Rocha, R (2004). *Regência: uma arte complexa: técnicas e reflexões sobre a direção de orquestras e corais*. Rio de Janeiro: Ibis Libris.
- Rose, J., Pedersen, K., Hosbond, J. H., & Kraemmergaard, P. (2007). Management competences, not tools and techniques: A grounded examination of software project management at WM-data. *Information and Software Technology*, 49(6), 605–624.
- Rwelamila, P. M. D. (2007). Project management competence in public sector infrastructure organisations. *Construction Management and Economics*, 25(1), 55–66.
- Scherchen, H. (1966). *Manuale Del Direttore D'Orchestra*. Traduzione di Gilberto Deserti. Milano: Curci.
- Seppanen, V. (2002). Evolution of competence in software contracting projects. *International Journal of Project Management*, 20, 155-164.
- Serrador, P., & Pinto, J. K. (2015). Does Agile work? — A quantitative analysis of agile project success. *International Journal of Project Management*, 33(5), 1040–1051.
- Silva, E. C., & Carvalho Sasso, A. S. (2016). Project Manager: Human and Behaviours Skills. *Revista Metropolitana de Sustentabilidade*, 6(1), 3–23.
- Skulmoski, G. J., Hartman, F. T. (2010). Information systems project manager soft competencies: A project-phase investigation. *Project Management Journal*, 41, 61-80.
- 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.
- Suikki, R., Tromstedt, R., & Haapsalo, H. (2006). Project Management competence development framework in turbulent business environment. *Technovation*, 26(5-6), 723- 738.



- Tabassi, A. A., Roufechaei, K. M., Ramli, M., Abu Bakar, A. H., Ismail, R., & Pakir, A. H. K. (2016). Leadership competences of sustainable construction project managers. *Journal of Cleaner Production*, 124, 339–349.
- Takey, S. M., & Carvalho, M. M. (2015). Competency mapping in project management: An action research study in an engineering company. *International Journal of Project Management*, 33(4), 784–796.
- Thamhain, H. J. (2014). *Managing Technology-Based Projects: Tools, Techniques, People and Business Process*. New Jersey: John Wiley & Song, Inc.
- Tirage.Mccelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *The American Journal of Psychology*, 28(1), 1-14.
- Vale, J. W. S. P. Competências dos gerentes de projetos: revisão de literatura, análise de oportunidades de emprego e estudos de caso. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- Voss, C., Tsikriktsis, N., Frohlich, M. (2002). Case research in operations management. *International Journal of Operations and Production Management*, 22(2), 195-219.
- Young, M., & Wagner, R (2015). *PRINCE2 and the IPMA Competence Baseline*. Axelos.