Universidade do Minho
Escola de Engenharia

Élida Melo Margalho

Utilização de cenários como meio de avaliação de competências de liderança em gestão de projetos

Março de 2022

Universidade do Minho
Escola de Engenharia

Élida Melo Margalho

Utilização de cenários como meio de avaliação de competências de liderança em gestão de projetos

Dissertação de Mestrado em Gestão de Projetos de Engenharia

Trabalho efetuado sob a orientação do
Rui Manuel de Sá Pereira de Lima
Diana Isabel de Araújo Mesquita

Março de 2022

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de mestrado é um longo caminho, que inclui desafios, medos, incertezas, resiliência, e muita dedicação. Sem dúvida, este trabalho faz parte da trajetória mais importante da minha vida, e nele, pude ter o apoio de pessoas que estiveram presentes nos momentos mais difíceis e também felizes, que partilharam opiniões, ideias, me desafiaram, me inspiraram, e que fazem parte de mim.
Trilhar este caminho só foi possível com o apoio, energia e força de várias pessoas, a quem dedico especialmente este projeto de dissertação.

Obrigada:
Aos meus orientadores Professores Diana Isabel de Araújo Mesquita e Rui Manuel de Sá Pereira de Lima pela dedicação e orientação, sem o apoio e incentivo de vocês não seria possível desenvolver esta dissertação.
À investigadora Mariane Casseres pela contribuição nesta investigação, e pelo apoio e parceria em vários momentos que me senti confusa ou bloqueada para avançar com este trabalho.
Aos participantes deste estudo, pela disponibilidade e pelo entusiasmo para com este trabalho.
A todos os professores e colegas de turma do Mestrado em Gestão de Projetos de Engenharia da Universidade do Minho com os quais aprendi muito todos os dias.
Aos meus amigos, especialmente àqueles que compartilharam muitos momentos comigo em Portugal: Camila, Malana, Pedro, Orlando, Sarah, Gabriel, Zé, Hogana, Iran e Danilo.
À Lya que esteve comigo nos momentos mais difíceis e me ajudou com um abraço, uma palavra de conforto e motivação.
À minha família: pai, mãe, irmão, avó, tios e tias por sempre disponibilizarem o apoio necessário e me encorajarem a ir mais longe. Sem vocês, nada seria possível.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

Título: Utilização de cenários como meio de avaliação de competências de liderança em gestão de projetos.

O objetivo deste estudo é a criação de um modelo de avaliação, baseado em cenários, para avaliar competências de liderança em profissionais de gestão de projetos. O desenvolvimento do modelo de avaliação teve como base o Manual de Entrevista da Universidade de McMaster desenvolvido por Michael G. DeGroote. O modelo desenvolvido neste projeto de mestrado foca na avaliação da competência de liderança, através do conjunto de indicadores de competência apresentados pelo Referencial do International Project Management Association (IPMA, 2015) de Competências Individuais para Gestão de Projetos, Programas e Portefólios.

Para construir e avaliar este processo de avaliação, utilizaram-se dois elementos fundamentais: (1) desenvolveu-se uma rúbrica para avaliação da competência de liderança; (2) adaptou-se um processo de avaliação inspirado no modelo de McMaster, utilizando um cenário de liderança. Uma rubrica de avaliação é concebida como ferramenta para auxiliar o processo e compor os indicadores e medidas de desempenho a serem avaliados pelo modelo. Esta rúbrica passou por processos de validação interna e externa e por testes estatísticos de fiabilidade. Os resultados demonstraram as evidencias necessárias referidas na literatura para sua aplicabilidade. Além disso, um cenário simulado específico foi utilizado para permitir a aplicação do modelo de avaliação concebido. O modelo de avaliação foi aplicado através de entrevista com 13 participantes, sendo 10 profissionais, 2 avaliadores e 1 observador. O processo de recolha de dados foi realizado em três momentos: o primeiro momento na etapa de validação da rubrica de avaliação, o segundo momento durante a experiência quando os participantes responderam ao cenário e foram avaliados pelos avaliadores e o terceiro momento quando os participantes desenvolveram narrativas sobre a experiência vivida. Os dados foram analisados de forma quantitativa, para validação e fiabilidade, e qualitativa, para análise de narrativas sobre o processo de avaliação.

Os resultados evidenciam que a utilização de cenários, como meio de avaliar competências, tem potencial de aplicação na gestão de projetos, e pode ser um modelo utilizado por organizações. A título de exemplo, pode utilizar-se na contratação profissional, na identificação de perfis dentro da organização, também em processos de certificação e na acreditação profissional. A utilização da rubrica de avaliação é de fundamental importância para que os avaliadores sejam orientados e consigam pontuar.

Palavras-Chave

Avaliação de competências, Cenários, Gestão de Projetos, Liderança, Rúbrica de Avaliação.

ABSTRACT

Title: Use of scenarios as a means of assessing leadership competencies in project management.

The purpose of this study is the creation of a scenario-based assessment model to evaluate leadership competencies in project management professionals. The development of the assessment model was based on the McMaster University Interview Manual developed by Michael G. DeGroote. The model developed in this master's project focuses on assessing leadership competency through the set of competency indicators presented by the International Project Management Association (IPMA, 2015) Benchmark of Individual Competencies for Project, Program and Portfolio Management.

Two key elements were used to construct and evaluate this assessment process: (1) a rubric was developed for assessing the leadership competency; (2) an assessment process inspired by McMaster's model was adapted using a leadership scenario.

An evaluation rubric is designed as a tool to assist the process and compose the indicators and performance measures to be evaluated by the model. This rubric went through internal and external validation processes and statistical reliability testing. The results demonstrated the necessary evidence referred to in the literature for its applicability. In addition, a specific simulated scenario was used to allow the application of the designed evaluation model. The evaluation model was applied through interview with 13 participants, being 10 professionals, 2 evaluators, and 1 observer. The data collection process was carried out in two moments: the first moment in the validation stage of the evaluation rubric, and the second moment during the experience when the participants responded to the scenario and were evaluated by the evaluators and the third moment when the participants developed narratives about their lived experience. Data were analyzed quantitatively, for validation and reliability, and qualitatively, for analysis of narratives about the evaluation process.

The results show that the use of scenarios as a means of assessing competencies has potential application in project management, and can be a model used by organizations. As an example, it can be used in professional hiring, in identifying profiles within the organization, also in certification processes and professional accreditation. The use of the assessment rubric is of fundamental importance for the assessors to be guided and able to score.

Keywords

Skills Assessment, Scenarios, Project Management, Leadership, Assessment Rubric.

ÍNDICE

Direitos de Autor e Condições de Utilização do Trabalho por Terceiros iii
Agradecimentos iv
Resumo vi
Abstract vii
Índice viii
Índice de Figuras xii
Índice de Tabelas xiii
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos xiv
1. INTRODUÇÃO 15
1.1 Objetivos gerais e específicos 16
1.2 Estrutura do trabalho 17
2. REVISÃO CRÍTICA DA LITERATURA 18
2.1 Gestão de projetos 18
2.1.1 PMBOK 19
2.1.2 ICB 4.0 e as competências de gestão de projetos 20
2.2 Liderança na gestão de projetos 21
2.2.1 A importância dos papéis de liderança e gestão de um gestor de projetos 22
2.2.2 Liderança vertical 23
2.2.3 Liderança partilhada 24
2.2.4 Liderança horizontal 26
2.2.5 Liderança equilibrada 27
2.3 Competências de liderança na gestão de projetos 28
2.3.1 Estilos de liderança 30
2.3.2 Conhecimentos, aptidões e capacidades de liderança 32
2.3.3 Indicadores da competência de liderança 33
2.4 Desenvolvimento e avaliação de competências 35
2.5 Aprendizagem e avaliação através de cenários 37

2.5.1 Cenários baseados em competências, questões, problemas e especulações 38
2.5.2 Utilização de cenários em processos de avaliação 40
2.6 Rúbricas para avaliação 41
2.6.1 Definição de rúbricas 41
2.6.2 Objetivo da utilização das rúbricas 43
2.6.3 Tipos de rúbricas 43
2.6.4 Desenho e desenvolvimento de rúbricas 44
2.6.5 Validação de rúbricas 46
2.6.6 Fiabilidade rúbricas 47
3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 49
3.1 Contexto do estudo 49
3.2 Relevância do tema 50
3.3 Abordagem metodológica 50
3.4 Estudo de caso 51
3.5 Técnicas e procedimento de recolha de dados 52
3.5.1 Entrevistas 52
3.5.2 Narrativas 53
3.5.3 Observação 54
3.5.4 Questionário 55
3.6 Técnicas de procedimentos e análise de dados 56
3.6.1 Dados qualitativos 56
3.6.2 Dados quantitativos 57
4. RÚBRICA DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA 61
4.1 Definição da competência a avaliar 61
4.2 Identificação dos critérios de avaliação 61
4.3 Desenvolvimento das escalas de classificação 63
4.4 Conceção inicial da rúbrica 63
4.5 Validação interna da rúbrica 63
4.6 Validação externa do conteúdo da rubrica 65
4.6.1 Análise das respostas do questionário 66

4.6.2 Validade do conteúdo da rúbrica 71
4.7 Melhoria da rúbrica 72
4.7.1 Inclusão e retirada de critérios e indicadores, bem como alterações de indicadores 72
4.7.2 Melhoria textual na descrição de desempenho dos critérios das rúbricas 72
4.7.3 Inclusão de pesos nos critérios e indicadores da rubrica 73
4.7.4 Proposta de valorização final da rúbrica 74
5. MODELO DE AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA DE LIDERANÇA POR CENÁRIOS 76
5.1 Modelo de avaliação 76
5.2 Caracterização do contexto de aplicação 78
5.3 Participantes 79
5.3.1 Profissionais avaliados 79
5.3.2 Avaliadores 81
5.3.3 Observador 81
5.3.4 Mediador 81
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES 82
6.1 Narrativas 82
6.1.1 Benefícios do modelo de avaliação por cenários 82
6.1.2 Aplicabilidade do modelo na gestão de projetos 84
6.1.3 Dificuldades e limitações observadas no modelo de avaliação 86
6.1.4 Modelo de avaliação como potencial desenvolvedor de competências 89
6.1.5 Sugestões de melhoria 91
6.2 Pontuação dos avaliadores 92
6.2.1 Folhas de pontuação 93
6.3 Principais medidas e indicadores observados 94
6.4 Discussão 95
7. CONCLUSÃO 97
Referências Bibliográficas 99
Anexo 1 – rúbrica validada internamente 106
Anexo 2 – Validação externa da rúbrica: corpo do email de convite aos juízes especialista 108

Anexo 3 – Validação externa da rúbrica: Guião da entrevista com juízes especialista 109
Anexo 4 – Validação externa da rúbrica: protocolo de entrevista com juízes especialista 110
Anexo 5 – Validação externa da rúbrica: material de apoio enviado aos juízes especialistas 112
Anexo 6 – Validação externa da rúbrica: questionário por inquérito 114
Anexo 7 – Rubrica final após melhoria 124
Anexo 8 – Processo de avaliação: cenário de liderança utilizado 125
Anexo 9 – Processo de avaliação: rubrica com as medidas observáveis ao cenário 126
Anexo 10 – Processo de avaliação: folha de pontuação por medida de desempenho 127
Anexo 11 – Processo de avaliação: folha de pontuação por indicador 128
Anexo 12 – Processo de avaliação: instrução para avaliadores 129
Anexo 13 – Processo de avaliação: instrução mediador 130
Anexo 14 – Processo de avaliação: cronograma 131
Anexo 15 – Processo de avaliação: guião da entrevista 132
Anexo 16 – Processo de avaliação: protocolo de entrevista 133
Anexo 17 – Processo de avaliação: recolha das narrativas 135

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Processos da Gestão de Projetos 19
Figura 2 - Olho da Competência 20
Figura 3 - Processo de Liderança Equilibrada 27
Figura 4 - Modelo Genérico de uma Rúbrica. 42
Figura 5 - Definições dos termos de validade do conteúdo 58
Figura 6 - Resposta dos Juízes - Afirmação 1 66
Figura 7 - Resposta dos Juízes - Afirmação 2 66
Figura 8 - Resposta dos Juízes - Afirmação 3 67
Figura 9 - Resposta dos Juízes - Afirmação 4 67
Figura 10 - Resposta dos Juízes - Afirmação 5 68
Figura 11 - Resposta dos Juízes - Afirmação 6 68
Figura 12 - Resposta dos Juízes - Afirmação 7 69
Figura 13 - Resposta dos Juízes - Afirmação 8 69
Figura 14 - Resposta dos Juízes - Afirmação 9 70
Figura 15 - Resposta dos Juízes - Afirmação 10 70
Figura 16 - Resultado estatístico alfa de cronbach 71
Figura 17 - Proposta de valorização final 74
Figura 18 - Caracterização dos profissionais avaliados 79
Figura 19 - Pontuações atribuídas pelos avaliadores 92
Figura 20 - Resultado Coeficiente de Correlação Intraclasse 93
Figura 21 - Comparação das pontuações atribuídas entre avaliadores 94
Figura 22 - Indicadores e Medidas de desempenho observadas 95

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Comparação entre Liderança e Gestão (Pretorius et al., 2018) 23
Tabela 2 - Competências da Gestão de Projetos (IPMA, 2015). 29
Tabela 3 - Tipos de Rúbricas (Brookhart, 2013). 43
Tabela 4 - Provas de Validação de Rúbricas (Moskal & Leydens, 2000). 47
Tabela 5 - Consistência Interna de *Cronbach* (Jain & Angural, 2017) 57
Tabela 6 - Parâmetros para os coeficientes *Kappa* (Shrotryia & Dhanda, 2019) 59
Tabela 7 - Critérios e Indicadores da competência de liderança (IPMA,2015) 62
Tabela 8 - Níveis e Pontuação de Desempenho 63
Tabela 9 - Provas de Validação Interna (Moskal & Leydens, 2000) 64
Tabela 10 - Análise do Índice de Validação do Conteúdo e do Coeficiente *Kappa* 71
Tabela 11 - Pesos atribuídos aos indicadores e medidas de desempenho da rúbrica 73
Tabela 12 - Escala de valorização final da rubrica 74
Tabela 13 - Cronograma do processo de avaliação 78
Tabela 14 - Funções dos participantes 79
Tabela 15 - Perfil profissional dos participantes avaliados 80
Tabela 16 - Descrição dos avaliadores 81

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

ICB 4 - Individual Competence Baseline

IPMA - International Project Management Association

PMBOK - Guide to the Project Management Body of Knowledge

PMI - Project Management Institute

RH - Recursos Humanos

α - Alfa de Cronbach

IVC - Índice de Validade do Conteúdo

IVC-I - Índice de Validade do Conteúdo por Item

IVC-G - Índice de Validade do Conteúdo Global

K - Coeficiente Kappa

SPSS - Statistical Analysis System

CCI - Coeficiente de Correlação Interclasse

1. INTRODUÇÃO

A gestão de projetos tem sido usada há centenas de anos, por exemplo, na construção de edificações, no desenvolvimento de aviões, na criação de aplicações de softwares comerciais, etc. Os resultados desses projetos derivaram de líderes e gestores aplicando práticas, princípios, processos, ferramentas e técnicas de gerenciamento de projetos ao trabalho que executam (PMI, 2017).

Reconhecida como profissão em meados de século XX (PMI, 2017), a gestão de projetos continua a evoluir, e à medida que métodos antigos passam por modificações, novas ferramentas são criadas e pesquisas emergem com novos pontos de vistas na profissão (Wawak & Woźniak, 2020). Esta evolução representa a criação de vários referenciais que podem ser utilizados como base para o desenvolvimento e avaliação profissional. O *Individual Competence Baseline* (ICB) 4.0, é uma fonte de referência para quem procura uma opção de método na gestão de projetos mais centrada nos aspetos humanos da gestão, nomeadamente as competências das pessoas que atuam em projetos (IPMA, 2015).

Dentro das competências focadas nas pessoas temos a de liderança (IPMA, 2015). Esta competência é essencial e considerada um fator chave para as organizações e para o sucesso do projeto (Podgórska & Pichlak, 2019).

Tendo em conta a importância da competência de liderança para que seja possível dentro do projeto que o gestor saiba orientar, motivar, dirigir uma equipe, e ajudar a organização a atingir suas metas de negócio (González-Marcos et al., 2016), mostra-se fundamental explorar abordagens que sejam baseadas em competências, principalmente as de liderança.

Embora existam diversos trabalhos de investigação que se têm centrado no desenvolvimento de abordagens baseadas em competências, o fragmento que representa a avaliação de competências não foi muito bem investigado, pelo que existe uma lacuna sobre a qual o modelo avança para avaliar as pessoas com base nas suas competências (Ilahi et al., 2014).

Na investigação nas áreas da Medicina e Enfermagem, uma das abordagens utilizadas é centrada nos princípios da avaliação de competências através de cenários simulados (Hagler & Wilson, 2013; Waxman, 2010). Os cenários são estruturados segundo situações que envolvem problemas reais, isto é, permitindo aos profissionais responderem a desafios apoiados pela sua vivência profissional, e serem avaliados de acordo com a situação com a qual estão a ser confrontados (Wroe et al., 2017). Entretanto, antes que a competência possa ser avaliada é necessário planear a avaliação e desenvolver ferramentas que auxiliem o processo (Hagler & Wilson, 2013).

As rúbricas de avaliação são capazes oferecer uma padronização dos indicadores da competência a serem avaliados, e são indicadas para serem utilizadas em processos de avaliação desde que sejam consideradas como válidas e fiáveis (Reddy, 2011). Portanto, é necessário que as evidências de conceção, validade e fiabilidade das rúbricas sejam adequadamente tratadas.

A utilização de um modelo de avaliação, através de cenários simulados para avaliar competências de liderança, não é uma temática explorada na gestão de projetos. Neste sentido, mostra-se pertinente explorar esta temática na gestão de projetos.

1.1 Objetivos gerais e específicos

O principal objetivo deste trabalho é a criação de um modelo de avaliação baseado em cenários, para avaliar competências de liderança em profissionais de gestão de projetos. Pretende-se aplicar esta abordagem numa perspetiva de desenvolvimento profissional, utilizando cenários por adaptação de modelos de avaliação consolidados na área da medicina. Assim, poderá efetuar-se uma inovação nos processos de avaliação de competências em gestão de projetos.

Como instrumento de apoio à avaliação, pretende-se desenvolver uma rúbrica de avaliação de competências de liderança, para promover padronização, transparência e objetividade dos critérios de avaliação. Os níveis da competência serão medidos baseados em modelo teórico existente, e que corresponda ao que é indicado pelo IPMA (2015) através do ICB 4.0.

De maneira específica, pretende-se:

- Identificar os conceitos-chave sobre a liderança na gestão de projetos.
- Compreender as estratégias de utilização de cenários como avaliador de competências.
- Definir referencial base de avaliação de competências de liderança.
- Utilizar cenários que permitam avaliar as competências de liderança em profissionais de gestão de projetos.
- Criar uma "rúbrica" como ferramenta de avaliação que permita medir os indicadores referentes às competências de liderança.
- Aplicar e avaliar o processo de avaliação de competências de liderança na gestão de projetos.

As questões de investigação que conduzirão esta proposta, são as seguintes:

QST_INV1: De que forma a utilização de cenários permite a avaliação de competências de liderança em gestão de projetos?

QST_INV2: Quais são os indicadores de avaliação de competências de liderança em gestão de projetos?

1.2 Estrutura do trabalho

O presente trabalho divide-se em sete capítulos, sendo o primeiro a introdução antecipadamente apresentada. O segundo capítulo apresenta a revisão bibliográfica, na qual são apresentados os principais aspetos conceptuais relacionados com o tema da gestão de projetos, liderança em projetos, competências de liderança em gestão de projetos, desenvolvimento e avaliação de competências em gestão de projetos, aprendizagem através de cenários e sua utilização em processos de avaliação, e rúbricas de avaliação. O terceiro capítulo explora a problemática do estudo e as bases metodológicas utilizadas na investigação. O quarto discute o processo de conceção da rúbrica de avaliação da liderança. O quinto apresenta o modelo de avaliação, incluindo uma descrição do processo de implementação e dos participantes envolvidos. A sexta apresenta e discute os resultados, considerando os dados recolhidos na aplicação do modelo de avaliação. O último capítulo é dedicado às conclusões do trabalho de investigação.

2. Revisão Crítica da Literatura

Neste capítulo será desenvolvida revisão crítica da literatura, contendo os principais aspetos concetuais relacionados com a temática da gestão de projetos, da liderança em projetos, das competências de liderança na gestão de projetos, do desenvolvimento e avaliação de competência na gestão de projetos com ênfase na avaliação utilizando cenários, e da conceção de rúbricas de avaliação.

2.1 Gestão de projetos

A gestão de projetos é uma profissão mundialmente reconhecida (Wawak & Woźniak, 2020), que consiste em aplicar conhecimentos, competências, ferramentas e técnicas a atividades de projeto para satisfazer os requisitos do projeto e permitir a sua execução eficaz e eficiente (Črešnar & Nedelko, 2019). A gestão eficaz de um projeto proporciona muitos benefícios aos indivíduos, grupos ou organizações no sentido de promover a realização dos objetivos empresariais, responder a riscos em tempo hábil, aumentar as chances de sucesso, satisfazer as partes interessadas, dentre outros benefícios (PMI, 2017).

Os projetos nascem nas organizações para impulsionar mudanças de modo a agregar valor ao negócio, deste modo são definidos como "um esforço temporário empreendido para criar um produto, serviço ou resultado único" (PMI, 2017, p. 4), e emergem como uma resposta organizacional aos fatores externos que podem influenciar o contexto empresarial. Estes fatores derivam da necessidade de satisfazer requisitos regulatórios legais ou sociais, atender as necessidades ou pedidos das partes interessadas, implementar ou alterar a estratégia do negócio ou tecnológica, e criar, melhoras ou corrigir produtos, processos ou serviços (PMI, 2017).

A profissão de gestão de projetos está a avançar, e a mudar rapidamente (Wawak & Woźniak, 2020), este crescimento deu origem a uma série de referenciais que traduzem as melhores práticas no âmbito da profissão e descrevem as suas ferramentas, técnicas e conceitos (Vukomanović et al., 2016) .Estes referenciais são amplamente utilizados em processos de avaliação, desenvolvimento e também certificação de competências profissionais, com base no entendimento de que os indivíduos que podem demostrar conhecimento, habilidades e competências evidenciados nos referenciais são considerados profissionalmente competentes (Chen & Partington, 2006). No âmbito deste trabalho os dois referenciais utilizados serão o PMBOK e o ICB 4.0.

2.1.1 PMBOK

O *Guide to the Project Management Body of Knowledge* (PMBOK) é um guia desenvolvido pelo *Project Management Institute* (PMI, 2017) que descreve o conhecimento em gerenciamento de projetos, inclui práticas tradicionais amplamente aplicadas na profissão, bem como práticas inovadoras que têm surgido ao longo dos anos. Não é uma metodologia, pois estabelece processos genéricos considerados como boas práticas na maioria dos projetos e que podem ser adaptados de acordo com as necessidades de cada projeto. Neste sentido, o gestor do projeto pode utilizar uma ou mais metodologias para implementar os processos descritos no guia (PMI, 2017).

Os componentes-chave do guia PMBOK, quando geridos eficazmente, resultam na conclusão bem-sucedida do projeto. Estes componentes são nomeados como: ciclo de vida do projeto, fases do projeto, processos de gerenciamento de projetos e áreas de conhecimento.

O ciclo de vida de um projeto corresponde à estrutura básica de gestão do projeto, consistindo em todas as fases pelas quais o projeto passa do início ao fim. Estas fases podem ser sequenciais, iterativas ou sobrepostas. O ciclo de vida de um projeto deve ser flexível de modo a adaptar-se aos vários fatores que estão incluídos no projeto, e é da responsabilidade da equipe de gestão escolher o ciclo que melhor se adequa ao projeto (PMI, 2017).

A fase do projeto é um agrupamento de atividades logicamente relacionadas que resultam na conclusão de entregas do projeto. Os projetos podem ser separados em mais do que uma fase, o que pode proporcionar uma melhor perceção para a gestão, uma vez que a utilização de múltiplas fases permite avaliar o desempenho do projeto e garantir medidas corretivas ou preventivas em fases posteriores (PMI, 2017).

Os grupos de processos no PMBOK são divididos em cinco, nomeadamente: grupo de processos de iniciação, grupo de processos de planeamento, grupo de processos de execução, grupo de processos de monitorização e controlo, e grupo de processos de encerramento (PMI, 2017).

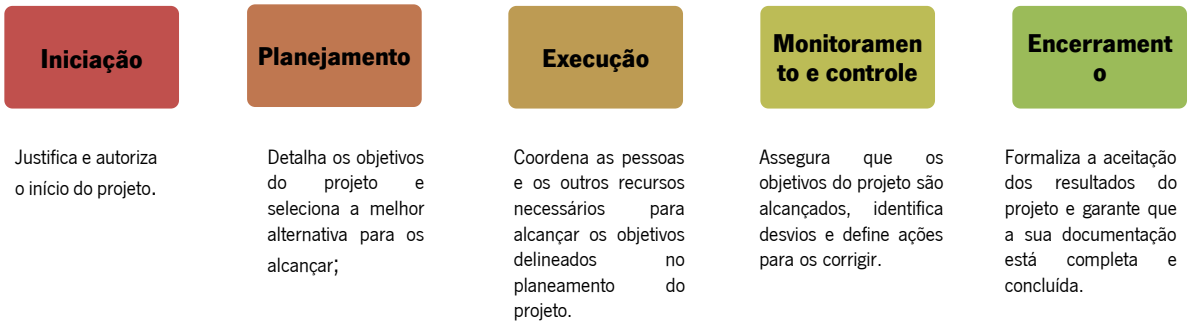


Figura 1 - Processos da Gestão de Projetos
Autora, baseado em PMI (2017)

A gestão de projetos é realizada através da aplicação e integração de tais processos de gerenciamento. Cada processo é caracterizado por suas entradas, as técnicas e ferramentas que podem ser aplicadas, e as saídas resultantes. Uma saída pode representar uma entrega do projeto ou uma entrada para outro processo (PMI, 2017).

Os processos também são categorizados por áreas de conhecimento. Estas áreas de conhecimento são definidas pelos requisitos de conhecimento e pelas práticas, entradas, saídas, ferramentas e técnicas que as compõe. O PMBOK agrupa 10 áreas de conhecimento que são utilizadas na maioria dos projetos, são elas: gestão da integração, a gestão do âmbito, a gestão do cronograma, a gestão de custos, a gestão da qualidade, a gestão de recursos, a gestão da comunicação, a gestão do risco, a gestão das aquisições e a gestão das partes interessadas. Vale ressaltar que um projeto mais especifico pode incluir áreas de conhecimento adicionais (PMI, 2017).

2.1.2 ICB 4.0 e as competências de gestão de projetos

O ICB é uma norma global de gestão de projetos, programas e portefólios que destaca as competências necessárias aos profissionais que atuam nestas áreas (IPMA, 2015). A versão mais atual é o ICB4.0 que foi construída a partir das versões anteriores e que é utilizado por professores, formadores, profissionais de gestão de projetos, profissionais a executar atividades de projeto, profissionais de RH e avaliadores (IPMA, 2015). Ao todo são 29 competências necessárias a para gerir projetos, programas e portefólios, divididas em competências de perspetiva, competências pessoais e competências de práticas (IPMA, 2015).



Figura 2 - Olho da Competência
Fonte: IPMA (2015)

As Competências focadas na perspetiva são aquelas que os profissionais a atuar em projetos devem possuir para lidar com os contextos organizacionais, sociais e políticos pelos quais os projetos são influenciados. São definidas em cinco competências: estratégia, governo, estrutura e processos, normas e regulamentos, poder informal e os interesses, e a cultura e valores (IPMA, 2015).

Competências focadas nas pessoas são as competências que na gestão de projetos se devem possuir para lidar consigo próprio e com outros indivíduos. São definidas em dez competências: introspeção e gestão pessoal, integridade e fiabilidade pessoal, comunicação pessoal, relação e compromisso, liderança, trabalho em equipa, conflito e crise, engenho, negociação e da orientação aos resultados (IPMA, 2015).

As Competências focadas nas práticas são as competências que se devem possuir para lidar com os elementos técnicos de um projeto, para ser capaz de realizá-lo com sucesso. São definidas em catorze competências: definição do projeto, os requisitos e objetivos, o âmbito, o tempo, a organização e informação, a qualidade, as finanças, os recursos, o aprovisionamento e parceria, o planeamento e controlo, o risco e oportunidade, as partes interessadas, e a mudança e transformação (IPMA, 2015).

2.2 Liderança na gestão de projetos

A corrente de liderança na gestão de projetos iniciou em 1959 com a publicação de um artigo seminal por Paul O. Gaddis na *Harvard Business Review*, que definiu o compromisso do gestor de projetos e quais as características importantes para se tornar um individuo de sucesso na profissão. Ele identificou que o gestor de projeto bem-sucedido precisava ter a capacidade de lidar, simultaneamente, com a investigação tecnológica, as componentes empresariais, e liderar os processos do projeto tendo em conta tanto a equipa de projeto quanto as partes interessadas externas. Desde o inicio, a liderança em projetos foi descrita como um tipo de tarefa que requer qualificação, métodos, aptidões e comportamentos especiais (Lindgren & Packendorff, 2009).

Posteriormente, inúmeros estudos empíricos sobre liderança na gestão de projetos focaram nas qualificações do gestor e no que abrange a boa liderança de projetos, estes estudos foram influenciados paralelamente pelas teorias de liderança que emergiram ao longo do tempo (Lindgren & Packendorff, 2009). Tais teorias de liderança, centraram-se em aspetos baseados nos traços, características, competências dos líderes individuais, na relação entre lideres e seguidores, e em como a liderança é praticada nos contextos sociais pelos líderes, e emergiram consoante as escolas de liderança, nomeadas como: a escola de liderança dos traços, do comportamento, de contingência, carismática ou visionária, de inteligência emocional e a escola de competências (Müller & Turner, 2007).

Tradicionalmente, estas abordagens da liderança na gestão de projetos são baseadas num único individuo que lidera um certo número de seguidores, e exerce uma relação de cima para baixo que pode ser nomeada de liderança vertical (Pretorius et al., 2018). Entretanto, nos últimos anos, o desenvolvimento da investigação sobre liderança trouxe muito conhecimento a respeito da importância

desta temática, como complemento na gestão de projetos, e isto acrescentou com uma variedade de perspetivas para liderança no domínio da profissão (Müller et al., 2017).

Pretorius et al. (2018) refere que, atualmente, os estudos demonstram a liderança em projetos dependendo de fatores que não são considerados nas teorias tradicionais, e isto reflete-se em conceitos emergentes de liderança com abordagens de liderança partilhada, liderança horizontal e equilibrada. Todas essas abordagens refletem a importância da liderança na gestão de projetos, que serão discutidas nas subseções seguintes.

2.2.1 A importância dos papéis de liderança e gestão de um gestor de projetos

Os projetos são únicos e associados a contextos de complexidade e incerteza. O papel que o gestor de projeto assume nestes contextos é desafiador, uma vez que além de trabalhar nos ambiente funcionais e organizacionais, o mesmo deve providenciar a liderança (Anantatmula, 2010). Segundo Kerzner (2009) a gestão do projeto só pode ser bem-sucedida se o gestor de projetos analisar e controlar as variáveis que conduzem ao sucesso e fracasso do projeto, o autor salienta que tanto as expectativas pessoais do gestor, como as expectativas da equipa, da gestão de topo e de outros intervenientes, são variáveis que resultam no sucesso ou fracasso de um projeto. O PMI (2017) refere que grande parte do papel do gestor de projeto envolve lidar com pessoas, estudar os comportamentos e suas motivações, e aplicar suas habilidades de liderança a todas as partes interessadas, desde a equipa do projeto até equipa de diretoria da organização. É evidente que estas relações interpessoais compõem um papel importante no desempenho dos projetos, e são garantidas através do papel do gestor de projetos como líder (Anantatmula, 2010). Nessa perspetiva, é importante compreender a distinção entre a gestão e a liderança (Pretorius et al., 2018). A gestão centra-se nas funções mais técnicas do projeto, tais como o planeamento, controlo, organização, e em geral foca-se na parte operacional do processo com o objetivo de melhorar a eficiência e eficácia destes processos. A liderança, contudo, consiste em dirigir, motivar as pessoas a desenvolver o seu potencial mais elevado e alcançar os objetivos mais difíceis e desafiantes da organização (Anantatmula, 2010).

Pretorius et al (2018) evidencia de forma mais específica as principais diferenças entre as duas componentes, conforme Tabela 1.

Tabela 1- Comparação entre Liderança e Gestão (Pretorius et al., 2018)

Liderança	**Gestão**
Os líderes criam visões para estabelecer mudanças; Os líderes influenciam os outros; Líderes estabelecem novos padrões e ações, bem como novas crenças; A liderança é uma relação de influência multidirecional; Os líderes desenvolvem objetivos mútuos ou partilhados; Os líderes aceitam ideias e visam sobretudo dar forma a elas ao invés de respondê-las; Os líderes são emocionalmente ativos e envolvidos com as pessoas	Os gestores se antecipam e lidam com as mudanças, entretanto não as promovem; Os gestores procuram estabilidade através do desenvolvimento e controlo e processos normalizados; A gestão é normalmente uma relação de autoridade unidirecional; Os gestores atuam com foco em coordenar atividades para realizarem os objetivos pretendido; Os gestores atuam limitando escolhas e resolvendo problemas; Os gestores, em sua maioria, desenvolvem baixo envolvimento emocional com as pessoas

Apesar de distintas, a liderança não pode ser investigada se não existir gestão, ambas envolvem a influência e trabalho com pessoas, com o cumprimento de objetivos, e possuem importância dentro do contexto organizacional, uma vez que para ser eficaz uma organização precisa manter uma gestão competente, bem como, uma liderança qualificada (Pretorius et al., 2018).

2.2.2 Liderança vertical

Nesta abordagem de liderança, o líder planeia e gere todos os componentes do projeto, distribui tarefas e atribui trabalho aos membros da equipa, avalia a qualidade e é responsável por assegurar a comunicação, colaboração e coordenação entre os membros da equipa. Desta maneira, nas equipas que se adota este tipo de liderança os membros da equipa são diretamente responsáveis perante o líder (Yilmaz et al., 2020). No papel de líder vertical, os gestores de projeto, possuem autoridade e esta se manifesta na sua condição de gestor e líder simultaneamente (Müller et al., 2017).

Como líderes, devem estudar os comportamentos e motivações das pessoas, devem esforçar-se para exercer uma boa liderança, uma vez que a maior parte do papel do gestor envolve lidar com as pessoas (PMI, 2017). E como gestores, são responsáveis por conduzir a realização das metas e dos objetivos do projeto (Pretorius et al., 2018), e isto envolve competências e qualidades politicas que estão relacionadas com a capacidade de influência, negociação, autonomia e poder (PMI, 2017).

Neste sentido, a liderança vertical na gestão de projetos é caracterizada em termos de competências individuais, capacidades e comportamentos ou outros atributos do líder que têm impacto direto nos processos e no desempenho da equipa e do projeto (Day et al., 2004). Müller et al. (2018, p. 84) define a liderança vertical como “o processo interpessoal através do qual o gestor de projeto influencia a equipa

e outros intervenientes para levar o projeto por diante". O líder vertical é a principal fonte de informação, e essencialmente supervisiona as atividades da equipa e a mesma executa o que lhe foi ordenado (Pretorius et al., 2017). Na maioria dos casos, essa liderança exerce influencia de um único individuo para os demais (Houghton et al., 2002; Pretorius et al., 2017). Nesta posição, segundo Müller et al. (2018), os gestores de projetos tendem a adotar estilos de liderança transacionais e transformacionais.

A liderança transacional enfatiza uma relação em que os líderes direcionam suas expectativas aos seguidores, relativamente a um resultado esperado e objetivo, e oferecem uma recompensa quando tais objetivos e resultados organizacionais são atingidos (Bass, 1990). O estilo de liderança transformacional influencia a forte associação pessoal dos membros da equipa com o líder, estes líderes demonstram carisma, inspiram e estabelecem confiança atraindo subordinados a uma visão, e proporcionando apoio individualizado aos indivíduos como forma de contribuir para o seu desenvolvimento pessoal (Keegan & Den Hartog, 2004).

Uma das vantagens da liderança vertical é a capacidade do líder de verificar o problema e fornecer soluções rápidas, uma vez que o mesmo possui papel ativo sobre muitos processos desde o planeamento da equipa até ao produto final, e uma desvantagem é a falha de comunicação que pode ocorrer devido à hierarquização e, há também, uma limitação em termos de colaboração dos membros da equipa (Yilmaz et al., 2020).

2.2.3 Liderança partilhada

Com as mudanças experimentadas pelo mundo globalizado, as organizações existem em ambientes de incerteza, mudanças rápidas e tarefas cada vez mais complexas, e isto leva à necessidade de liderança baseada em equipas (Pretorius et al., 2018). Esta perspetiva de liderança na gestão de projetos, que considera a interação entre os membros da equipa e as suas contribuições, é chamada de liderança partilhada. Este conceito de liderança reflete a necessidade de diferentes peritos em diferentes fases do projeto, a fim de resolver problemas dinâmicos existentes (Müller, Sankaran, et al., 2018).

Segundo Pearce e Conger (2003) as noções tradicionais de liderança estão a ser desafiadas por conceções de liderança partilhada, que é a transferência de liderança entre os membros da equipa a fim de obter vantagens através dos pontos fortes individuais dos membros, tais como conhecimentos, capacidades, atitudes, perspetivas, contatos e tempo disponível (C. S. Burke et al., 2003). Neste sentido, a liderança partilhada pode ser definida como "um processo dinâmico e interativo de influência entre indivíduos em grupos para os quais o objetivo é conduzir uns aos outros à realização de objetivos de grupo ou organizacionais ou ambos" (Pearce & Conger, 2003, p. 1)

A liderança partilhada implica o entendimento de que dentro de um projeto não há um único indivíduo que desempenhe todas as funções de liderança, contudo pode haver um grupo de indivíduos que assumem coletivamente o desempenho desta atividade (Clarke, 2012). Este modelo engloba um estado de liderança relacional e colaborativo envolvendo indivíduos, que se influenciam uns aos outros e partilham tarefas e responsabilidades (Kocolowski, 2010). Assim, todos os membros da equipa participam na tomada de decisões, e oferecem orientação aos outros membros no sentido da realização dos objetivos pretendidos (Hoch & Dulebohn, 2013; Pretorius et al., 2017).

Segundo Pearce (2004) há três características nos projetos que requerem uma liderança partilhada, nomeadamente: interdependência, criatividade, e complexidade. Quanto mais interdependência houver em relação ao conhecimento dos indivíduos da equipa, maior a necessidade de liderança partilhada, e quanto mais complexa a tarefa, menor é a probabilidade de que qualquer indivíduo domine todos os seus componentes. A criatividade, pela sua própria natureza, requer também o contributo de múltiplos indivíduos (Pearce, 2004).

O benefício mais citado deste aspeto da liderança é em relação à sinergia e perícia derivadas de tal modelo (Kocolowski, 2010).Os líderes podem unir suas forças individuais (Miles & Watkins, 2007) e também compensar as seus pontos fracos (Waldersee & Eagleson, 2002); os membros da equipa assumem tarefas para as quais estão mais motivados ou mais aptos a desempenhar (Bligh et al., 2006); e as organizações beneficiam-se de múltiplos pontos de vista na tomada de decisões (Kocolowski, 2010), uma vez que quando os desafios que uma empresa enfrenta são demasiado complexos e exigem um conjunto de competências a possuir, dois ou mais líderes são melhores do que um (O'Toole et al., 2002). Waldersee e Eagleson (2002) argumentaram que durante os processos de reorientação e mudança numa empresa hortícola, a liderança partilhada entre dois líderes, um orientado para as relações e outro para as tarefas, foi considerada mais bem sucedida do que os hotéis liderados por uma única pessoa.

Pearce (2007) evidencia que há níveis de *stress* reduzidos entre os líderes quando a liderança é partilhada, e não sobrecarrega indevidamente nenhum dos líderes. Apesar dos muitos benefícios derivados da liderança partilhada, existem algumas limitações, a primeira relacionada com a resistência ao modelo que leva à difícil implementação (Kocolowski, 2010).

O'Toole et al. (2002) afirmam que tal resistência deriva de um pensamento culturalmente condicionado durante muitos anos em que a liderança é sempre singular, outra questão está relacionada com a tomada de decisões, uma vez que as decisões conjuntas podem não ser alcançadas por consenso e, portanto, levar tempo a serem tomadas (Miles & Watkins, 2007). Steinert et al. (2006) concordaram que a

implementação da liderança partilhada requer trabalho preparatório a fim de ultrapassar as limitações da liderança tradicional.

2.2.4 Liderança horizontal

Os conceitos apresentados anteriormente sobre liderança vertical e liderança partilhada em projetos convergiram recentemente para uma nova corrente de liderança, denominada horizontal, esta nova vertente visa compreender a liderança que está a ser executada pelo gestor do projeto, o líder vertical, e também pelos líderes horizontais que emergem da equipa do projeto (Yu et al., 2018). A liderança horizontal é praticada por um ou mais membros da equipa após terem sido nomeados pelo líder vertical, contudo, o líder vertical continua a coordenar a liderança durante o período de nomeação (Pilkienė et al., 2018). Esta nova abordagem reforça as capacidades de todos os membros da equipa e também do gestor do projeto, que atribui autoridade de liderança ao indivíduo mais adequado de acordo com as necessidades do projeto (Yu et al., 2018).

A liderança horizontal integra uma forma distribuída de liderança em projetos (Algarwal et al., 2017), onde os membros da equipa podem assumir o papel de liderança no projeto em nome do líder vertical com base nas suas competências (Müller, Zhu, et al., 2018). Neste sentido, o papel do líder vertical é o de manter continuamente a liderança horizontal, estabelecendo uma direção e mantendo uma visão global, condicionando a mudança de uma liderança para outra. A liderança horizontal é estabelecida através da autoridade dada pelo gestor do projeto e é executada através da própria gestão da equipa (Müller, Sankaran, et al., 2018).

Apesar de mostrar semelhança com a liderança partilhada, a liderança horizontal diverge em alguns pontos: o primeiro é que a liderança horizontal é permitida ao membro da equipa a partir da nomeação feita por um líder vertical (Pretorius et al., 2018), contrapondo a liderança partilhada, uma vez que a nomeação do líder, na vertente partilhada, é um processo de equipa e não é controlado verticalmente (Müller, Zhu, et al., 2018); o segundo é que o conceito de liderança partilhada pressupõe a existência de autonomia e responsabilidade distribuídas por toda a equipa, o que não ocorre na liderança horizontal, onde o membro da equipa nomeado permanece sob a governação do líder vertical (Algarwal et al., 2017); o terceiro é que, contrário da liderança partilhada, a liderança horizontal não reflete a ação coletiva, onde é necessário transferir o controlo entre os vários membros mais apropriados da equipa (Algarwal et al., 2017), uma vez que possui hierarquização através do líder vertical (Pretorius et al., 2018).

Embora existam divergências, o principal ponto em comum entre as duas vertentes é que, tanto na liderança partilhada como na horizontal, a liderança pode deslocar-se entre os membros da equipa de

acordo com a fase do projeto e com base nas competências centrais necessárias (Müller, Zhu, et al., 2018). Segundo Pretorius et al. (2017), pouco se tem encontrado na literatura discussões sobre a distinção entre liderança partilhada e horizontal.

2.2.5 Liderança equilibrada

O conceito de liderança equilibrada em projetos combina conceitos de liderança horizontal e vertical, e centra-se na dinâmica de interação entre os dois (Müller, Zhu, et al., 2018). Embora alguns vejam a liderança vertical e horizontal como estilos separados, a liderança horizontal não substitui a liderança vertical, e é neste sentido que surge o conceito equilibrado destas duas vertentes na gestão de projetos (Pretorius et al., 2018). De acordo com Pearce et al. (2014) os dois conceitos de liderança complementam-se mutuamente e as organizações não devem ser forçadas a escolherem entre liderança vertical e horizontal. Dito isto, a liderança equilibrada pode ser definida como liderança que resulta de dinâmicas de transições temporárias entre autoridades de liderança vertical e horizontal, para realizar fases do projeto (Müller, Sankaran, et al., 2018). O equilíbrio é alcançado quando o melhor líder possível é nomeado em qualquer ponto do projeto (Yu et al., 2018).

Assim, os dois conceitos de liderança alternam ao longo do ciclo de vida do projeto dependendo das circunstâncias (Müller, Sankaran, et al., 2018). Neste aspeto a responsabilidade de liderança recai formalmente sobre o gestor do projeto, no entanto, é normalmente delegada a especialistas uma liderança temporária para resolver algum problema, com pressuposto de que nenhum indivíduo pode desempenhar com excelência todas as funções de liderança possíveis dentro de uma organização ou grupo, e o líder vertical pode ter preferências para certas tarefas de liderança e para outras não (Pretorius et al., 2018). Müller, Sankaran, et al. (2018) destaca um ciclo de cinco eventos que caracterizam a transição entre liderança vertical e horizontal, dentro do qual o líder vertical e horizontal executa ações. Tais eventos são mostrados na Figura 3.

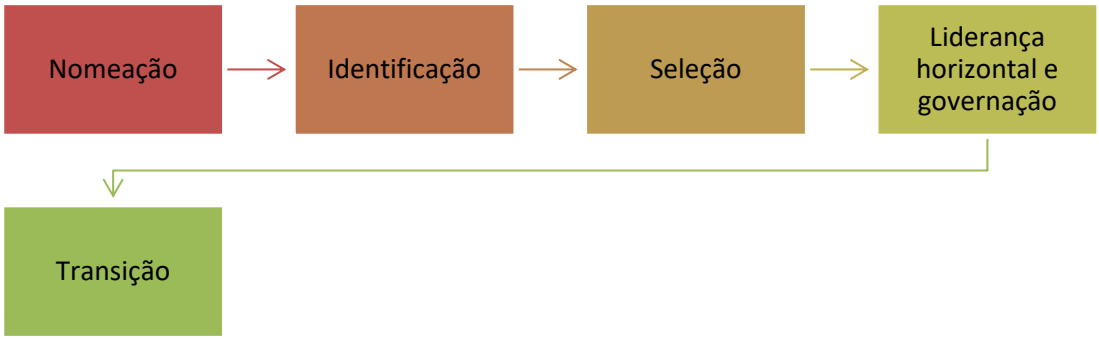


Figura 3 - Processo de Liderança Equilibrada
Adaptado de Müller, Sankaran et al. (2018)

A nomeação é o evento que caracteriza a nomeação dos membros da equipa do projeto, e o líder vertical influencia a escolha dos membros para construir a equipa com os recursos mais adequados, constituída por potenciais líderes horizontais. A identificação é a ação de identificação de potenciais líderes horizontais, e acontece quando o líder vertical avalia os membros da equipa, enquanto os próprios membros tentam identificar um papel para si próprios dentro da equipa. A seleção consiste no empoderamento de um ou mais membros da equipa como líderes horizontais, este evento marca a transição de autoridade entre líder vertical e horizontal, é a aceitação e responsabilidade por parte do membro da equipa. Liderança horizontal e governação, descreve a execução da liderança horizontal e a sua governação pelo líder vertical. E o último evento, a transição, marca o fim da liderança horizontal e a realização de melhorias, ou mudanças necessárias para futuras nomeações de líderes verticais (Müller, Sankaran, et al., 2018).

De acordo com Muller et al. (2016) existem três fatores que influenciam a ocorrência de uma liderança balanceada em projetos. O primeiro fator, é relativo à atitude do líder vertical para com a liderança horizontal, em que, segundo o autor, encontra-se resistência por parte de alguns gestores de projetos, como líderes verticais, na entrega de autoridade ao membro da equipa. Alguma das razões incluem verem-se como responsáveis e gostarem de manter o controlo sobre tudo, havendo casos em que alguns tendem a achar que possuem conhecimento superior, e também que a concessão dos direitos de liderança pode comprometer sua perceção de status.

O segundo fator, é relativo a natureza da situação da liderança, onde alguns gestores de projeto, que permitem a liderança horizontal, limitam frequentemente a autoridade do membro da equipa a questões puramente técnicas e de tomada de decisões que não têm muito peso nos objetivos do projeto, tempo, custo e âmbito, o que mantém o seu direito como único líder vertical nos aspetos que têm maior influência nos objetivos e no estatuto de gestor (Müller et al., 2017). O terceiro fator, é a confiança que o líder vertical tem sobre os membros da equipa, essa confiança geralmente é estabelecida através de competências das quais o gestor só se torna consciente pela monitorização, interação do membro da equipa e sua notoriedade (Müller et al., 2017).

2.3 Competências de liderança na gestão de projetos

Os projetos são afetados por restrições, intervenientes e por vários fatores que podem ter origem externas e internas dentro do ambiente que operam, por essa razão a profissão de gestor de projetos requer uma vasta gama de competências para ser bem-sucedida (R. Burke & Barron, 2014). O termo “competência” é definido como a habilidade de aplicar conhecimento, aptidões e capacidades a diversas situações a

fim de alcançar objetivo desejado com o projeto (Črešnar & Nedelko, 2019). As competências dos gestores de projetos estão correlacionadas com o desempenho no trabalho e conseguem ser melhoradas através de formação ou outras atividades de desenvolvimento (González-Marcos et al., 2016), no sentido de definir melhor o que determina competência a *International Project Management Association* (2015) propõe três dimensões:

1. Conhecimento: é o conjunto de informações e de experiência que um indivíduo possui.
2. Aptidão: são as técnicas específicas que um indivíduo conhece que lhe permitem executar uma tarefa.
3. Capacidade: é a utilização eficaz de conhecimento e de aptidões num determinado contexto.

A International Association for Project Management (IPMA) definiu através do estudo de Referenciais de Competências Individuais (ICB) um conjunto específico de competências (vinte e oito) para indivíduos que atuam na área de Gestão de Projeto.

Tabela 2 - Competências da Gestão de Projetos (IPMA, 2015).

Competências focadas nas perspetivas (5)	**Competências focadas nas pessoas (10)**	**Competências focadas nas práticas (13)**
Estratégia Governo, estruturas e processos Normas e regulamentos Poder informal e os interesses Cultura e valores	Autorreflexão e autogestão Integridade pessoal e fiabilidade Comunicação pessoal Relações e empenho Liderança Trabalho de equipa Conflitos e crises Engenho Negociação Orientação aos resultados	Definição do projeto, programa ou portefólio Objetivos e benefícios Âmbito Tempo Organização e informação Qualidade Finanças Recursos Processo de aquisições Planeamento e controlo Risco e oportunidades Partes interessadas Mudança e transformação

Entre as 28 competências referidas, nas três categorias, destaca-se a competência de liderança, associadas às competências de pessoas, pela sua importância para o sucesso dos projetos (IPMA, 2015). Segundo Falaki (2020) tal competência deve ser reconhecida como núcleo da gestão de projetos, e em muitos estudos são evidenciadas as necessidades mais importantes dos gestores para criar uma liderança eficiente, em termos de competências e características pessoais do líder. De acordo com o *Project Management Institute* (PMI) as organizações estão à procura de gestores com competências adicionais em liderança, em virtude da complexidade e competitividade do mercado (PMI, 2017).

O PMI (2017) afirma que o sucesso de um projeto é reforçado não só pela gestão técnica do projeto e pela gestão estratégica, mas também pela liderança, e apresenta no triângulo de talentos a competência de liderança como uma competência fundamental para gestão de projeto. O triângulo de talento representa as habilidades chave que o gestor de projeto deve equilibrar para alcançar a eficiência máxima, e neste sentido a competência de liderança é uma delas.

O papel da liderança do gestor de projetos implica em assumir risco e tomar iniciativas, a fim de atingir os objetivos organizacionais e garantir a sustentabilidade da vantagem competitiva empresarial (Latif et al., 2020). Neste sentido, as competências de liderança são identificadas como fator chave do sucesso de uma organização (Chatzoglou et al., 2017; Podgórska & Pichlak, 2019). Existe também, o entendimento do impacto significativo do comportamento dos gestores sobre o sucesso dos projetos, com ênfase na relevância das suas competências, especialmente as de liderança (Alvarenga et al., 2020).

As competências de liderança são necessárias ao gestor de projeto, e são definidas como "conhecimentos, aptidões e comportamentos necessários para orientar, motivar e dirigir uma equipa, para ajudar uma organização a atingir os seus objetivos organizacionais" (PMI, 2017).

2.3.1 Estilos de liderança

É reconhecida a importância do conhecimento do gestor de projetos sobre os diferentes estilos de liderança existentes, e da capacidade em saber escolher o estilo apropriado em diferentes situações, considerando tanto a equipa do projeto quanto as outras partes interessadas (IPMA, 2015).

Segundo Hermarij (2013) a adequação de estilo de liderança leva em consideração três aspetos: o estilo tem de se ajustar ao líder como pessoa; o estilo tem de caber nas pessoas que lidera; e o estilo tem de se adequar à situação. Atualmente, existem muitas teorias sobre liderança que definem os estilos de liderança que são utilizados para cada equipa ou situação, de acordo com as necessidades do projeto (PMI, 2017).

Neste sentido, promover a liderança adequada provém da capacidade de adaptação a diferentes situações, abordando de forma diferente as diversas questões e utilizando para cada caso os métodos mais apropriados, através de um estilo adequado (Baesu & Bejinaru, 2015). Quando se utiliza um estilo adequado, o gestor de projeto pode alargar sua posição, para além da definida hierarquicamente pela gestão de topo, tornando-se um líder reconhecido por todas as partes interessadas do projeto (Baesu & Bejinaru, 2015). O PMI (2017) descreve alguns estilos de liderança que podem ser adotados pelo gestor de projeto, por exemplo: *laissez- faire*; transacional; líder servidor; transformacional; e carismático.

2.3.1.1 Estilo de liderança laissez-faire

O estilo de liderança do *laissez-faire* aborda a liderança liberal (IPMA, 2015) uma vez que, neste estilo, os líderes normalmente não interferem no processo de tomada de decisão, permitem aos membros da equipa fazer o trabalho à sua própria maneira e estabelecer as suas próprias metas (Chaudhry & Javed, 2012). É o estilo que dá pouca orientação à equipa, oferecendo-lhes a liberdade de tomar decisões e resolver problemas por si próprios (Chaudhry & Javed, 2012). A marca deste estilo é a independência e a capacidade, deste modo o líder atua como facilitador e geralmente deixa a equipa com pouca direção e motivação, assim torna-se mais eficaz quando a equipa é composta por membros altamente qualificados e experientes, porque não há qualquer esforço no que respeita à motivação da equipa ou para reconhecer e satisfazer as suas necessidades (Chaudhry & Javed, 2012).

2.3.1.2 Estilo de liderança transacional

O estilo de liderança transacional estabelece uma relação baseada no cumprimento das metas e na obtenção de resultados. Os líderes estabelecem os objetivos, esclarecem os papéis da equipa, bem como os requisitos da tarefa, e oferecem recompensas materiais e/ou psicológicas em troca do cumprimento de tais objetivos (Aga, 2016). Estes líderes motivam a equipa a atuar aos níveis esperados, inspirando um grau de envolvimento, lealdade, compromisso e desempenho na equipa por meio das trocas, recompensas e promessas existentes (Lo et al., 2010). A adoção desse estilo também reflete em punições relativas a resultados negativos, os líderes transacionais tendem a ser diretivos e direcionados a ação. É um estilo de liderança eficaz em situações de emergência ou crise, ou quando os projetos precisam ser conduzidos de maneiras bem especificas (Odumeru & Ogbonna, 2013), e também no desenvolvimento de projetos de organizações temporárias (Tyssen et al., 2014) uma vez que preocupam-se mais com os processos do que a visão da organização (Odumeru & Ogbonna, 2013).

2.3.1.3 Estilo de liderança servidor

O estilo de liderança servidor baseia-se em colocar as pessoas em primeiro lugar e se comprometer em servi-las, como também foca no bem-estar e na autonomia da equipa, no desenvolvimento, no crescimento das pessoas, concentra-se nas relações, e na colaboração. Pressupõe que a liderança é secundária e surge depois de da relação de servir os outros (PMI, 2017).

2.3.1.4 Estilo de liderança transformacional

O estilo de liderança transformacional é realizado através de uma perceção oposta ao estilo transacional, uma vez que o líder enfatiza a orientação para a equipa e não para os processos (Tyssen et al., 2014), tal estilo de liderança aumenta a motivação pessoal, e o desempenho da equipa através de uma variedades de mecanismos (Odumeru & Ogbonna, 2013), como por exemplo, o líder capacita seus seguidores através de atributos e comportamentos pretendidos, motiva de maneira inspiradora, incentiva a inovação e a criatividade no âmbito da equipa, e considera o individuo como parte do projeto e da organização (PMI, 2017). É um estilo de liderança que se preocupa em ser um modelo para a equipa, no sentido de inspirá-los e torná-los interessados, bem como desafiá-los a se apropriarem melhor do trabalho, compreender o próprios pontos fortes e fracos, e assim poder alinhar a equipa com as tarefas que melhorem seu desempenho (Odumeru & Ogbonna, 2013).

2.3.1.5 Estilo de liderança carismático

O estilo de liderança carismático, segundo o PMI (2017), é capaz de inspirar a equipa, o líder demonstra entusiasmo, autoconfiança, alto nível de energia e possui convicções fortes. Segundo Yukl (2013) existe uma questão importante entre os estudiosos sobre as semelhanças entre o estilo de liderança carismatico e transformacional. Alguns tratam os dois tipos equivalente, enquanto outros percebem diferenças mas com processo sobrepostos. Entretanto, a diferença entre ambos pode ser delimitada, no sentido que os processo de influencia do estilo transformacional não demonstra ser completamente compativel com o processo de influencia do estilo de liderança carismatico, uma vez que este ultimo parte do envolvimento dos membros da equipa de uma forma pessoal com um lider extraordinário e gera uma relação de dependencia (Ekmekcioglu et al., 2018; Yukl, 2013).

Outro ponto a referir, é que a liderança carismatica geralmente polariza as pessoas, ou seja, há muitos seguidores mas também é o estilo que pode ter reações negativas, uma vez que o lider é visto de forma muito mais afetiva do que relacionada com a competência do líder (Yukl, 2013). Em termos organizacionais, o estilo é muito utilizado em novas organizações ou em organizações em reformulação, onde há crise e os valores da organização bem como suas crenças estão postos em causa (Yukl, 2013).

2.3.2 Conhecimentos, aptidões e capacidades de liderança

O referencial do ICB 4.0 apresenta um conjunto de conhecimentos, aptidões e capacidades que compõe e são necessárias para a competência de liderança na gestão de projetos. No que diz respeito aos conhecimentos, é referenciado o conhecimento dos modelos de liderança, de aprendizagem individual,

técnicas de comunicação, *coaching*, abordagem *sense –making* e *sense-given* e capacidades de decisão. Como principais aptidões e capacidades de liderança são evidenciadas a autoconsciência, a capacidade de ouvir, resistência emocional, capacidade de transmitir um conjunto de valores, criação de espirito de equipa, métodos e técnicas de comunicação, e liderança e gestão de equipas virtuais (IPMA, 2015).
O PMI (2017) apresenta algumas qualidades e habilidades de um líder, incluindo ser visionário, otimista e positivo, ser colaborativo, saber gerenciar conflitos e relacionamentos. Isso inclui construir confiança na equipa, solucionar as preocupações, buscar o consenso, aplicar habilidades de persuasão, negociação, compromisso e resolução de conflitos, ainda saber se comunicar, aceitar e fornecer feedback construtivo, perguntar e saber ouvir, demonstrar integridade e sensibilidade, reconhecer as pessoas, ser um aprendiz por toda vida, focar em coisas importantes, ser capaz de aplicar o raciocínio critico, e ser capaz de construir equipas eficientes.

2.3.3 Indicadores da competência de liderança

Segundo o IPMA (2015) existem cinco indicadores chaves que correspondem as competências de liderança na gestão de projetos, são as capacidades que o gestor deve possuir de:

1- Iniciar ações e oferecer ajuda e aconselhamento proactivamente.
2- Assumir a responsabilidade e demonstrar compromisso.
3- Apontar uma direção, e assegurar *coaching* e *mentoring* para guiar e melhorar o trabalho dos indivíduos e das equipas.
4- Exercer poder e influência apropriados sobre os indivíduos para atingir os objetivos.
5- Tomar, garantir e rever decisões.

A seguir serão descritos cada indicador, de acordo com referencial do IPMA (2015).

2.3.3.1 Iniciar ações e oferecer ajuda e aconselhamento proactivamente

Este indicador de competência reflete a tendência do líder e a sua capacidade de iniciar ações que não são necessárias, incluindo sugerir propostas, dar conselhos, e tomar iniciativas sem ser dirigido para o fazer. O termo "iniciativa" reflete a capacidade de pensar antecipadamente através de soluções ou situações e requer uma análise ponderada dos prós e contras, uma vez que uma iniciativa que não corre bem pode refletir-se na perda de influência ou estatuto. Esta competência pode ser observada através das seguintes medidas:

- Propõe ou executa ações;
- Oferece ajuda e aconselhamento sem lhe pedirem;

- Pensa e atua tendo em conta o futuro;
- Balanceia iniciativas e riscos

2.3.3.2 Assumir a responsabilidade e demonstrar compromisso

Este indicador de competência reflete o papel do líder na demonstração do compromisso pessoal com os objetivos do projeto e leva as pessoas a acreditarem no valor destes objetivos. A liderança atua através da responsabilidade pelo processo de gestão do projeto e, na procura de oportunidades de melhoria, o líder monitoriza constantemente os resultados e processos para assegurar a melhoria e abrir novas possibilidades de aprendizagem. Esta competência pode ser observada através das seguintes medidas:

- Demonstra comprometimento e compromisso no comportamento, discurso e atitude;
- Fala sobre o projeto em termos positivos;
- Apoia e gera entusiamos face ao projeto;
- Define medidas e indicadores de desempenho;
- Procura formas de melhorar os processos do projeto;
- Orienta a aprendizagem.

2.3.3.3 Apontar uma direção, e assegurar coaching e mentoring para guiar e melhorar o trabalho dos indivíduos e das equipas

Este indicador de competência significa fornecer orientação e apoio às pessoas e equipas do projeto para que existam condições que as empenhem nas suas tarefas. Significa também partilhar uma visão que lidera o projeto, criar e comunicar objetivos a equipa e agir sobre esses objetivos. Requer que o indivíduo tenha a capacidade de permanecer calmo em situações complicadas e imprevisíveis, o indivíduo deve aplicar *coaching* e *mentoring* em situações coerentes, e encorajar a equipa a participar nos processos de tomada de decisão, encorajando a criatividade e a confiança nos membros.
Esta competência pode ser observada através das seguintes medidas:

- Providencia direção às pessoas e às equipas;
- Faz *coaching* e *mentoring* aos elementos da equipa de forma a melhoras as suas capacidades;
- Estabelece uma visão e valores e lidera de acordo com estes princípios;
- Alinha os objetivos individuais com os objetivos comuns e descreve a forma de os atingir

2.3.3.4 Exercer poder e influência apropriados sobre os indivíduos para atingir os objetivos

Este indicador de competência reflete o poder e a influência exercida pelo líder. O líder deve compreender as necessidades de todos os intervenientes no projeto, a fim de lhes dar resposta e influenciar as suas ações e opiniões. Um líder cria visões e dá orientação às pessoas e à sua perceção das situações,

resultados e relações através de palavras e ações. Liderar é saber quando usar o poder para resolver impasses ou alcançar resultados, o uso do poder e da influência está diretamente ligado à comunicação, neste sentido, é preciso ter conhecimento e conhecer as possibilidades e os limites dos vários meios e canais de comunicação. Esta competência pode ser observada através das seguintes medidas:

- Utiliza várias formas de exercer influência e poder;
- Demonstra a utilização do poder e influência nos momentos certos;
- É visto pelas partes interessadas como líder do projeto e da equipa.

2.3.3.5 Tomar, garantir e rever decisões

Este indicador de competência reflete a capacidade do líder para selecionar uma linha de ação através da análise de várias alternativas possíveis. Tomar decisões significa pesar as alternativas e escolher as mais consistentes e de acordo com os objetivos, considerando a visão e a opinião dos outros. Quando falta informação, o líder deve ter a capacidade de tomar decisões de forma intuitiva e, além disso, quando as decisões são tomadas por outras pessoas, por exemplo, a alta direção, ele deve exercer influência para que tomem as decisões apropriadas. Rever e estar preparado para alterar as decisões é uma parte importante do processo de tomada de decisões. Esta competência pode ser observada através das seguintes medidas:

- Lida com incerteza;
- Incentiva e partilha opiniões e a discussão antes da tomada de decisão, de uma forma antepada e apropriada;
- Explica o racional das decisões;
- Comunica as decisões e os seus objetivos claramente;
- Revê e muda as decisões quando confrontados com dados novos;
- Reflete situações do passado de forma a melhorar o processo de decisão

2.4 Desenvolvimento e avaliação de competências

Os projetos representam um elemento básico de uma organização, por isso o desenvolvimento de competências para gerir e executar projetos torna-se crítico para a sustentabilidade da competitividade empresarial e do desempenho da empresa (Edum-Fotwe & McCaffer, 2000). O desenvolvimento de competências em gestão de projetos é sustentado através da combinação de conhecimentos que podem ser adquiridos ao longo da vida profissional, e da experiência de aplicação destes conhecimentos na prática (Edum-Fotwe & McCaffer, 2000).

O IPMA (2015) menciona que o desenvolvimento de competências é função do individuo, da equipa e também da organização. As competências individuais relacionam-se ao conhecimento, aptidão e capacidade através da experiencia, as competências de equipa referem-se ao desempenho coletivo dos indivíduos pertencentes com uma finalidade, e as competências organizacionais representam as capacidades estratégicas de um agrupamento de pessoas autossuficientes (IPMA, 2015). Segundo Suikki et al. (2006) a competência é formada a partir de resultados da aprendizagem individual e de equipa.

O desenvolvimento destas competências é uma necessidade da sociedade e simultaneamente um percurso individual, onde os indivíduos estão motivados e empenhados em desenvolvê-las para melhorar o seu desempenho profissional e oportunidades de carreira (IPMA, 2015). Não há um caminho pré definindo para desenvolver competências, mas é um processo que envolve interação entre atividades e contextos de projeto (IPMA, 2015). Existem diferentes formas de medir competências na gestão de projetos, estas incluem instrumentos psicométricos, testes de conhecimentos de gestão de projetos, avaliação por pares, e centros de avaliação (González-Marcos et al., 2016).

Fanelli et al. (2018) afirma que a avaliação de competências é uma estratégia de gestão chave, que pode produzir resultados válidos em termos de motivação e qualidade no ambiente de trabalho. O processo de avaliação de competências é tão complexo quanto útil, e a sua complexidade parte da necessidade de definir com precisão o que vai ser avaliado (Fanelli et al., 2018). Há três decisões principais a serem tomadas na avaliação: o que avaliar, como avaliar, e quem avalia. Neste sentido, é necessário utilizar métodos para identificar os conhecimentos e capacidades exigidos por cada competência, bem como para selecionar a abordagem utilizada na avaliação, de acordo com o contexto. Além disso, é essencial esclarecer porque é que a competência precisa de ser avaliada (Mathieu et al., 2011).

Na gestão de projetos são utilizados referenciais de competências, como por exemplo o IPMA *Competence Baseline*, para definição dos indicadores de avaliação das competências que se pretende avaliar (IPMA, 2015), não sendo simples conceber ferramentas fiáveis e válidas que tornem o processo de avaliação possível (Mathieu et al., 2011). As rúbricas são indicadas como uma das muitas ferramentas que podem ser utilizadas no processo de avaliação (Ana et al., 2020), e é muito comum utiliza-las na área educacional para avaliar o desempenho e facilitar a aprendizagem dos estudantes (Reddy, 2011). Contudo, as rúbricas podem ser utilizadas noutros contextos de avaliação, por exemplo, projetos e programas (Dickinson & Adams, 2017). A utilização de rúbricas, e o seu desenvolvimento, é uma abordagem importante para mitigar a subjetividade no âmbito dos processos de avaliação (Reddy, 2011). Este instrumento de avaliação será discutido com maior detalhe na seção 2.6 desta dissertação.

Outro ponto importante a referir será a discussão existente na literatura em diversas disciplinas sobre a utilização de uma abordagem de avaliação de competências que fuja dos métodos tradicionais e abranja uma avaliação, utilizando cenários simulados, como por exemplo, na medicina (Kim et al., 2017), aviação (Cruit et al., 2017), educação (Zhang et al., 2019) e engenharia (Daniel & Mazzurco, 2019). Entretanto, na gestão de projetos pouco se tem visto sobre a aplicação deste tipo de abordagem. Neste sentido, este trabalho pretende contribuir para os estudos de avaliação de competências na gestão de projetos, utilizando os cenários como meio avaliador, aplicado à competência de liderança. A próxima seção desta dissertação evidencia esta abordagem.

2.5 Aprendizagem e avaliação através de cenários

Atualmente, muitas oportunidades são oferecidas pelos avanços tecnológicos que resultam no uso de simulação em ambientes de aprendizagem e teste. Estes ambientes são utilizados para criar situações que se assemelham às encontradas em contextos da vida real, e uma técnica utilizada para estes tipos de simulações é a conceção de cenários (Banaerjee, 2019). O planeamento de cenários é um método de investigação estabelecido há mais de 50 anos e que tem crescido na prática, e embora alguns aspetos dos cenários sejam contestados, a sua utilidade não é (Spaniol & Rowland, 2019). Os cenários podem ser explorados numa sala de aula e são quase sempre demonstrados através de escrita ou narrativas (Sorin, 2013).

Tal como definido por Rosson e Carroll (2009, p. 149)

> "...como qualquer história, um cenário consiste num contexto, ou estado de situação; um ou mais atores com motivações pessoais; conhecimento; capacidades; e várias ferramentas e objetos que os atores encontram e manipulam. A narrativa descreve uma sequência de ações e eventos que conduzem a um resultado. Estas ações e eventos estão relacionados num contexto de utilização que inclui os objetivos, planos e reações das pessoas que parte do episódio".

De modo geral, tal abordagem de simulações por cenários, é utilizada para fins de avaliação e de aprendizagem, em que o indivíduo passa por processo de avaliação e aprendizagem de uma forma que esteja alinhada com o comportamento que adotaria numa situação semelhante na vida real (Banaerjee, 2019). A utilização de cenários tem potencial aplicação em muitos contextos, problemas, questões, e quando utilizados em sala de aula fornecem um meio útil para estudantes se aproximarem da realidade da sua profissão (Errington, 2011) aplicando seus conhecimentos individuais e capacidades para resolver questões num ambiente seguro (Erol et al., 2016).

A avaliação baseada em cenários envolve pedir aos participantes que respondam a questões ou desafios relacionados com um breve estudo de caso, em que a avaliação é suportada por um cenário, várias questões ou desafios relacionadas com o mesmo, e um sistema para atribuição de pontuações (Daniel & Mazzurco, 2019). A aplicação de estudos de caso pode ser vista como uma metodologia apropriada ao desenvolvimento de competências, e em particular na preparação para certificações de gestão de projeto, pois permite a aplicação dos conhecimentos aprendidos, possibilitando reflexões do que correu bem, do que correu mal, e o que seria mais recomendado para melhoria no futuro (Kerzner, 2006).
Por isso, os cenários geralmente são utilizados em contexto de aprendizagem em sala de aula (Errington, 2011), onde os estudantes, como potenciais profissionais, são confrontados com uma descrição do cenário, onde deverão assumir papéis ou certas perspetivas especificas para a exploração dos mesmo, a fim de enriquecer e complementar a aplicação da sua experiencia em contexto profissional, notadamente os cenários não substituem a imersão no trabalho (Errington, 2010b), mas através deles existe a construção e desconstrução de experiências autênticas (Errington, 2011).

2.5.1 Cenários baseados em competências, questões, problemas e especulações

Existem alguns tipos de cenários sugeridos para melhorar as perspetivas de carreiras nas diversas profissões, nomeadamente cenários baseados em competências, baseado em problemas, baseados em questões e baseados em especulações, estes tipos podem ser usados de maneira singular ou combinados entre si (Errington, 2010b).

2.5.1.1 Cenários baseados em competências

Os cenários baseados em competência são estruturados para permitir que sejam demonstrados o que se aprende na teoria e pratica, fornecem uma estrutura simples e geralmente incorporam competências, capacidades, etapas ou procedimentos muito bem definíveis e observáveis que se exercem em circunstâncias do dia-a-adia. Utilizar os cenários baseados em competências inclui papeis e responsabilidades explícitos, inclui quais são as melhores praticas de acordo com normas profissionais, e os indivíduos são avaliados em função da sua capacidade de satisfazer estes requisitos. Ainda, a aquisição de competências é um pré-requisito para o envolvimento nos outros tipos de cenários, é notável que a maior parte dos cenários envolve algum tipo de demonstração de competências, entretanto, os mesmos não são exatamente focados nessa perspetiva (Errington, 2010a).

2.5.1.2 Cenários baseados em problemas

Os cenários baseados em problemas focam em processos que envolvem um nível profundo de resolução ou investigação de problemas, a fim de chegar a conclusões orientadas que não são pré-determinadas. Estes cenários envolvem o desenvolvimento de conhecimentos acerca do contexto do problema; a utilização do conhecimento do próprio indivíduo, de acordo com a experiência de trabalho e, também, a procura de novos conhecimentos para a resolução de vários desafios. Em tal abordagem os indivíduos devem reagir aos problemas adequadamente, à medida que eles aparecem, e não desistir. Ademais, também devem chegar às soluções, apoiados por evidências que terão avaliado. A forma como as informações são buscadas e aplicadas ao problema, lhes envolverá em processos de decisão, pensamento, avaliação de evidências, clarificação do problema, e justificação das conclusões. Outrossim, os cenários baseados em problemas permitem que os indivíduos explorem incertezas e envolvam-se em eventos e questões complexas (Errington, 2010a).

2.5.1.3 Cenários baseados em questões

Os cenários baseados em questões envolvem a promoção de compreensão de várias questões e preocupações que estão na base de uma profissão. Os participantes são obrigados a investigar atitudes, crenças, e valores que rodeiam as questões, para, posteriormente, defender esta posição em resposta ao cenário confrontado. Além do conhecimento de uma atitude, valor ou crença que envolve o assunto, estas posições devem ser investigadas com profundidade, isto é, evitar posições estereotipadas e procurar informação baseada em conhecimento e opinião, a fim de defender o argumento de maneira fundamentada. Os indivíduos podem ser confrontados com outras opiniões e podem negociar ou contender com elas. Este tipo de abordagem proporciona uma oportunidade de articular questões profissionais com confiança, e apoiadas por evidências substantivas. A esses indivíduos possibilita-se a oportunidade de tomar uma posição particular sobre uma questão, entrar num cenário onde esse posicionamento é exposto, articulado, defendido e, certamente, avaliado em relação a outros; por isso, um dos objetivos dos cenários baseados em questões é permitir constatar e comparar as posições tomadas sobre as questões, para depois assumir outras perspetivas, desenvolver empatia e tolerância às diferenças (Errington, 2010b, 2010a).

2.5.1.4 Cenários baseados em especulações

Os cenários baseados em especulações fornecem dados ou promovem a procura de conhecimento atual sobre determinada profissão, podendo, ainda, postular sobre aspetos futuros. Estes cenários são utilizados para testar e formular hipóteses, e gerar ideias, onde os participantes no processo de

planeamento dos cenários geram suas perceções sobre o futuro, baseados no encaixe com as realidades contemporâneas. Tal cenário é próximo dos baseados em problemas e questões, no entanto, envolve elementos de tempo passado, presente e futuro, e de espaço, no sentido de levar o individuo de um lugar para outro, exigindo imaginação, projeção e intuição. Duas perguntas, por exemplo, podem ser pertinentes nesses cenários: "O que aconteceria se?", evidenciando um cenário orientado para o futuro, ou " por que aconteceu dessa maneira?", evidenciando um evento passado (Errington, 2010b).

2.5.2 Utilização de cenários em processos de avaliação

Mudanças no padrão da vida profissional estão a ocorrer num sentido em que há grande ênfase na aprendizagem baseada em competências. No entanto, embora tenham ocorrido mudanças em decorrência disto, tanto no mundo académico quanto no mundo profissional, onde a competência ganhou particular atenção, os processos de avaliação muitas vezes ainda são baseados em modelos tradicionais. De fato, no mundo prático os profissionais são comumente confrontados com situações onde têm de aplicar as suas competências adquiridas, mas, são ainda examinados por modelos de avaliação tradicional (Ilahi et al., 2014).

No contexto de avaliação, os cenários são uma estratégia para os participantes demonstrarem suas competências (Hagler & Wilson, 2013). De acordo com Hagler e Wilson (2013), existe pouca investigação que desenvolva diretrizes para a escrita e utilização de cenários, também, pouco se encontrou na literatura de gestão de projetos, modelos de avaliação através de cenários. De maneira geral, os cenários devem ser capazes de exigir que o participante realize as competências que estão a ser avaliadas, bem como, de igualar o nível de complexidade da tarefa real (Hagler & Wilson, 2013). Entretanto, antes que a competência possa ser avaliada através dos cenários, é necessário planear e desenvolver processos, ferramentas e recursos (Hagler & Wilson, 2013).

O'Brien et al. (2015) evidenciam um conjunto de boas práticas que devem ser consideradas quando se pretende desenvolver cenários para avaliações de competências: a primeira consiste numa boa fundamentação teórica para identificar os objetivos ou as competências que são significativas para a avaliação; a segunda boa pratica refere-se a seleção de paramentos para os cenários, tais parâmetros devem ser baseados em provas, ou seja, estarem fundamentados em diretrizes práticas que permitem a simulação de cenários reais; a terceira boa pratica tem a ver com a ligação entre os elementos de avaliação, nomeadamente: as competências que pretendem ser avaliadas, o instrumento a ser usado na medição da competência, e o próprio cenário. Com base nestas melhores práticas, os autores

propuseram um processo de validação em oito etapas para conceção de cenários na avaliação de competências.

Primeiramente, definir o objetivo da proposta de avaliação (Passo 1); posteriormente, selecionar um instrumento de medição útil para os objetivos previstos (Passo 2); realizar uma revisão bibliográfica (Passo 3), escrever e mapear o cenário (Passo 4), selecionar a equipa de validação (Passo 5), desenvolver o método de condução do processo de validação (Passo 6), e finalmente, testar o cenário (Passo 7) e rever e avaliar o feedback (Passo 8)(O'Brien et al., 2015).

2.6 Rúbricas para avaliação

As rúbricas e a sua utilização, atualmente, são muito estudadas na investigação em educação e psicologia educacional (Panadero & Jonsson, 2020). A partir dos anos 2000, de acordo com Dawson (2017), o número de publicações que exploram os efeitos da utilização de rúbricas cresceu exponencialmente, embora a utilização no processo de aprendizagem já fosse reconhecida desde o inicio dos anos 90 (Reddy, 2011). As rúbricas foram incorporadas na educação para se referir a um instrumento de avaliação que abrangia orientações para avaliar os resultados e a aprendizagem de alunos (Dickinson & Adams, 2017). Neste contexto educacional, o uso da ferramenta pode ter efeitos positivos na aprendizagem, na motivação, e no desempenho académico dos alunos, desde que a sua conceção até à sua implementação seja adequada (Brookhart & Chen, 2015; Panadero & Jonsson, 2020).

Dickinson e Adams (2017) referem que um dos problemas que são encontrados por avaliadores na utilização das rúbricas como ferramenta de avaliação em outros contextos, por exemplo, de projetos, é que a literatura sobre o desenvolvimento das mesmas é dispersa e centra-se no campo da educação, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem.

2.6.1 Definição de rúbricas

As rúbricas podem ser definidas como

> "... um tipo de matriz que proporciona níveis escalados de resultados ou o entendimento para um conjunto de critérios ou dimensões de qualidade para um determinado tipo de desempenho, por exemplo, um artigo, uma apresentação oral, ou utilização de competências de trabalho em equipa" (Allen & Tanner, 2006, p. 197).

São caracterizadas por esquemas descritivos de pontuações, desenvolvidos por avaliadores, a fim de fornecer orientação para análise de desempenho de produtos ou processos (Brookhart, 1999; Moskal,

2000). O desenvolvimento de rúbricas permite que a subjetividade envolvida no processo de avaliação seja reduzida, tornando a avaliação mais objetiva (Moskal, 2000). Em resumo, segundo a literatura educacional, a rúbrica é utilizada como uma ferramenta para descrever e pontuar diferenças qualitativas observáveis na análise de desempenhos (Reddy, 2011).

RÚBRICA		**NÍVEL DE DESEMPENHO**				
		N1	**N2**	**N3**	**N4**	**N5**
CRITÉRIOS	**C1**					
	C2					
	C3					

Figura 4 - Modelo Genérico de uma Rúbrica.
Baseado em Salinas e Erochko (2015)

Geralmente, as rúbricas são estruturadas com um conjunto de colunas e filas (Figura 4). Na linha superior estão os níveis de desempenho, enquanto a coluna da esquerda representa uma lista de critérios ou componentes da tarefa específica a ser avaliada. A célula dentro da matriz contém as descrições que explicam as competências específicas a serem demonstradas pelo estudante ou profissional, e que cobrem todos os níveis de desempenho para cada critério (Salinas & Erochko, 2015).

O processo de avaliação através de rúbricas pode ser referido contendo três grandes componentes: os critérios de avaliação, os níveis de desempenho, e as estratégias de pontuação (Popham, 1997; Reddy, 2011). Os critérios de avaliação são os indicadores que um avaliador considera para determinar a qualidade do que se avalia, as definições de tais critérios trazem clareza na compreensão de requisitos de desempenho, especialmente aqueles que são difíceis de definir, por exemplo, avaliação de pensamento crítico (Reddy, 2011). Os níveis de desempenho são as descrições detalhadas sobre o que demonstra o nível de alcance (i.e., nível iniciante, nível desenvolvido, nível exemplar) de uma competência, proficiência ou critério (Reddy, 2011). As estratégias de pontuação são definidas através de uma escala e utilizadas para interpretar e julgar o desempenho avaliado (Reddy, 2011).

2.6.2 Objetivo da utilização das rúbricas

As rúbricas fornecem uma estrutura clara de avaliação para observação, e descrevem os detalhes dos desempenhos que necessitam serem avaliados (Ana et al., 2020), e isso possibilita minimizar as discrepâncias da avaliação entre os avaliadores (Melguizo-Moreno & Gallego-Ortega, 2020). Utilizar as rúbricas nos processos de avaliação permite a comunicação de objetivos aos principais interessados do processo, clarificando o que é esperado e quais comportamentos ou características constituem os diferentes níveis de desempenho avaliado (Dickinson & Adams, 2017). Segundo Panadero e Jonsson (2020) elas podem ser concebidas e implementadas consoante a utilização pretendida na avaliação, não existindo uma rúbrica ideal. Entretanto, existem na literatura recomendações gerais para conceção e implementação das mesmas.

2.6.3 Tipos de rúbricas

As rúbricas podem diferir em termos de conceção e implementação dependendo de fatores diferentes, sendo o mais notável o relativo a como as informações de avaliação são utilizadas, por exemplo, para fins sumativos ou normativos (Panadero & Jonsson, 2020). Elas também podem ser concebidas como analíticas ou holísticas: as rúbricas analíticas descrevem os critérios, do que se pretende avaliar, separadamente (Brookhart, 2013), facilitando uma avaliação mais detalhada e multidimensional (Panadero & Jonsson, 2020); a holística é descrita aplicando todos os critérios ao mesmo tempo para um julgamento global sobre a qualidade do desempenho analisado (Brookhart, 2013), e por essa razão são conhecidas como abrangentes ou globais (Panadero & Jonsson, 2020). A Tabela 3 apresenta algumas vantagens e desvantagens destes tipos de rúbricas.

Tabela 3 - Tipos de Rúbricas (Brookhart, 2013).

Tipo de Rúbrica	**Vantagem**	**Desvantagem**
Analítica	Possibilita um feedback sobre o avaliado; Bom para avaliações formativas; Também podem ser implementados em avaliação sumativa; Se precisar de uma pontuação global pode combinar múltiplas pontuações de avaliação.	Mais tempo necessário para pontuar o processo avaliativo; Mais tempo necessário para a realização de fiabilidade entre avaliadores.
Holística	A pontuação da avaliação é mais rápida do que sob rubrica analítica; O pouco tempo gasto é gasto para alcançar fiabilidade entre os avaliadores; Bom para avaliações sumativas	Os resultados são gerais e não há fusão de notas alternativas nem mais feedback; Não é recomendado para avaliação formativa.

Relativamente ao conteúdo, as rúbricas também podem ser classificadas em gerais e especificas. Numa rúbrica geral, os critérios e descrições do desempenho se generalizam ou podem ser usados em tarefas diferentes desde que possuam o mesmo tipo de aprendizagem, tais critérios apontam para o resultado da avaliação focando nos aspetos da aprendizagem e não para características de qualquer tarefa especifica. As rúbricas especificas, por outro lado, como o próprio nome refere são rúbricas especificas de uma tarefa para a qual estão sendo utilizadas, podem ser bastante detalhadas contendo raciocínios e conceitos, que devem ser mencionados na avaliação (Brookhart, 2013; Panadero & Jonsson, 2020). Para exemplificar a diferença entre essas duas classificação Moskal (2000) refere que, por exemplo, se em um determinado curso o objetivo for avaliar competências de comunicação oral de um estudante, pode ser desenvolvida uma rúbrica geral, usada para avaliar cada uma das apresentações realizadas por esse estudante, entretanto, se cada apresentação oral se concentrar em um evento diferente no qual se objetiva avaliar o conhecimento conceptual sobre o evento, será necessário desenvolver rúbricas especificas para cada apresentação. Além disso, se o objetivo for avaliar as competências de apresentação oral dos estudantes e o conhecimento específico do evento que esta a ser discutido, podem ser concebidas rúbrica para conter os dois componentes das tarefas.

2.6.4 Desenho e desenvolvimento de rúbricas

Antes de se desenvolver uma rúbrica o avaliador deve decidir se o desempenho a ser avaliado será pontuado de forma holística ou analítica. A decisão relativa a abordagem holística ou analítica tem o pressuposto importante de primeiramente entender como se pretende utilizar os resultados, por exemplo, se for desejada uma pontuação global e sumativa, seria mais indicado uma abordagem holística. Qualquer tipo escolhido requer, posteriormente, a identificação dos critérios específicos de desempenho, bem como, os seus indicadores observáveis, e isto consiste no passo inicial para o desenvolvimento da rúbrica (Mertler, 2001).

2.6.4.1 Seleção dos critérios

A seleção dos critérios deve considerar as características da competência ou resultado que se espera observar na avaliação. A adequação destes critérios é a característica primordial de uma rubrica eficaz, entretanto, não é a única. Os critérios, ainda, precisam ser definíveis no sentido de ter um significado claro que, tanto o avaliado quanto o avaliador, compreendam; precisam ser observáveis na lógica de evidenciar uma qualidade no desempenho, que pode ser percebido por quem avalia; além disso, devem ser diferentes um dos outros para que sejam analisados separadamente, e possuir características que

podem variar ao longo de níveis de alto a baixo, para que seja possível escrever as descrições do seu nível de desempenho (Brookhart, 2013).

2.6.4.2 Níveis de desempenho

Uma rúbrica inclui também as características dos níveis de desempenho que serão avaliados e uma descrição dos critérios para cada nível. Neste sentido, outro aspeto importante na construção da rúbrica é identificar o número de níveis de desempenho a incluir, considerando o número de distinções necessárias e úteis que podem ser consideradas na avaliação (Airasian & Russell, 2012). Os níveis de desempenho das rúbricas podem ser definidos através de rótulos numéricos ou descritivos; se uma rúbrica possuir quatro níveis de proficiência, o rótulo numérico varia de "1" a "4", entretanto, se utilizar-se de rótulos descritivos, pode-se usar, por exemplo, rótulos de mestre, especialista, aprendiz e novato, tais rótulos descritivos não seguem padrões, são flexíveis, podem ser mais criativos e são aceitáveis desde que coerentes com o critério avaliado (Mertler, 2001).

Russell e Airasian (2012) relatam que uma vez identificados os número de níveis de desempenho, os critérios de cada nível devem ser descritos. O que diferencia a descrição do desempenho de cada nível, não são os indicadores de cada critério em si, uma vez que, em todos os níveis os mesmos indicadores estão incluídos; portanto, o que torna os níveis de desempenho diferentes é a forma como os critérios são usados para descrever cada característica do nível de desempenho. Para exemplificar a ideia, os autores Airasian e Russell (2012) ilustram a utilização de uma rúbrica para avaliar os critérios de exaustividade e exatidão de respostas de alunos, os níveis considerados no desempenho dos alunos são: "excelente", "bom", "necessidade de melhoria" e "pobre", e na descrição dos níveis de desempenho foi considerado, por exemplo, no nível excelente, as respostas eram completas e precisas; no nível bom, as resposta eram geralmente completas e precisas; no nível necessidade de melhoria, as respostas eram parcialmente exatas e, no nível pobre, as respostas eram imprecisas.

2.6.4.3 Estratégias de pontuações

Segundo Mertler (2001) uma dificuldade no trabalho de pontuação com rúbricas é de alguma forma convertê-las em nota. Tradicionalmente, ao utilizar uma rubrica, os avaliadores devem examinar os critérios e atribuir uma pontuação de acordo com a demonstração de competência do avaliado. Finalmente, a pontuação global pode ser calculada calculando a média das pontuações, ou pode ser dada uma pontuação final dependendo do entendimento do instrutor sobre a importância de cada critério. Isto pode resultar em avaliações desiguais, quando envolvidos vários avaliadores (Salinas & Erochko, 2015).

No sentido de atuar neste problema, autores Salinas e Erochko (2015) propõem uma rubrica ponderada, que funciona em paralelo com a conceção tradicional, diferindo apenas na medida em que existe um peso atribuído a cada critério, e isto permite a identificação dos critérios mais relevantes para os objetivos de avaliação. Esta abordagem de pontuação proporciona um grau de coerência quando estão envolvidos vários avaliadores, atribuindo pesos explícitos às componentes da avaliação.

As abordagens de pontuação ponderada permitem a personalização da rubrica através da especificação de pesos que atuam como coeficiente e podem ser alterados dependendo do contexto aplicado (Fernandes et al., 2019). Estes pesos podem ser uma unidade monetária ou percentagem (Fernandes et al., 2019; Lucas & Moore, 1976)

2.6.5 Validação de rúbricas

Quando uma rúbrica fornece informações que não têm relevância sobre os objetivos da avaliação e ao que se destinava avaliar, é inválida (Airasian & Russell, 2012). A validade representa o grau de precisão que o instrumento de avaliação mede o que se pretende (Reddy, 2011). Segundo Moskal e Leydens (2000) existem três tipos de evidências que são examinadas para direcionar a validação de um instrumento de avaliação: conteúdo, construção e critério.

2.6.5.1 Validação do conteúdo

A validação relacionada ao conteúdo se preocupa com a forma que o instrumento recolhe provas adequadas do domínio do conteúdo, ou seja, relaciona-se com a medida que o conteúdo do instrumento reflete o desempenho que esta a ser avaliado (Moskal & Leydens, 2000), esta validação inclui qualquer estratégia de validade que se concentra em aferir o conteúdo, e o grau de correspondência entre os itens e os objetivos ou especificações do instrumento de avaliação (Brown, 2000).

2.6.5.2 Validação da construção

A validação da construção de um instrumento de avaliação reflete a adequação dos critérios que permitam avaliações convincentes dos processos relacionados com a construção psicológica de um indivíduo, tais processos de construção psicológica são internos ao indivíduo, por exemplo: raciocínio, criatividade e resolução de problemas. Nesse sentido, a validade da construção busca verificar se na rúbrica de avaliação constam os indicadores da construção psicológica, que podem ser demonstrados e que proporcionem uma avaliação convincente desses processos de construção. Nas rúbricas, podem-se estabelecer indicadores que meçam aspetos não relacionados com a construção pretendida, desta forma

uma validação de construção evidencia provas de que a rúbrica é completa e mede apenas o que se pretende (Moskal & Leydens, 2000).

2.6.5.3 Validação dos critérios

A validação relacionada com os critérios verifica se os critérios identificados, que apoiam os resultados da avaliação, correlacionam-se a um fato atual ou futuro, por exemplo, quando se trata de avaliar indivíduos através da simulação de experiências em ambientes de trabalho, a qualidade da rúbrica considera se os critérios de avaliação abordam os componentes da atividade está diretamente relacionada com a prática no ambiente de trabalho, pois, se o avaliado receber altas pontuações, sugere-se que tenha desempenho elevado no ambiente de trabalho futuro (Moskal & Leydens, 2000).

Moskal e Leydens (2000) asseveram que estar consciente dos tipos de prova de validação de uma rúbrica ao longo do processo do desenvolvimento, melhora as adequações relativas a interpretação de tal rúbrica quando utilizada. O autores ainda evidenciam que essa prova de validade pode também ser feita depois que a rúbrica preliminar for estabelecida, e indicam uma lista de perguntas, conforme na Tabela 4, que podem ser úteis nesse processo de avaliar a adequação de uma rúbrica em relação aos objetivos de avaliação.

Tabela 4 - Provas de Validação de Rúbricas (Moskal & Leydens, 2000).

Conteúdo	**Construção**	**Critério**
1. Os critérios de avaliação abordam algum conteúdo estranho? 2. Os critérios de avaliação da rubrica de pontuação tratam de todos os aspetos do conteúdo pretendido? 3. Existe algum conteúdo abordado na tarefa que deva ser avaliado através da rubrica, mas não o é?	1. Todas as facetas importantes da construção pretendida são avaliadas através dos critérios de pontuação? 2. Algum dos critérios de avaliação é irrelevante para a construção de interesse?	1. Como é que os critérios de pontuação refletem competências que sugerem sucesso em desempenhos futuros ou relacionados? 2. Quais são os componentes importantes do desempenho futuro ou relacionado que podem ser avaliados através da utilização do instrumento de avaliação? 3. Como é que os critérios de pontuação medem os componentes importantes do desempenho futuro ou do desempenho relacionado? 4. Existem facetas do desempenho futuro ou do desempenho relacionado que não se refletem nos critérios de pontuação?

2.6.6 Fiabilidade rúbricas

A Fiabilidade é a medida em que uma ferramenta produz resultados coerentes sobre a sua aplicação repetida (Reddy, 2011), refere-se a consistência verificada nas pontuações da avaliação, ou seja, numa

avaliação fiável espera-se obter a mesma pontuação, independentemente de quando e onde a avaliação é realizada, e de quem avalia (Moskal & Leydens, 2000), entretanto, isto dificilmente se consegue (Jonsson & Svingby, 2007). Apesar de existirem várias formas de se perceber a variabilidade nas pontuações em avaliações (Jonsson & Svingby, 2007), no desenvolvimento das rúbricas, segundo Moskal e Leydens (2000), as formas de fiabilidade que são normalmente consideradas envolvem a fiabilidade do avaliador.

As variações que ocorrem na fiabilidade do avaliador podem acontecer de duas formas, a primeira entre avaliadores, isto é, dois avaliadores diferentes podem chegar a conclusões diferentes entre o mesmo resultado sobre certo desempenho; ou, um mesmo avaliador em momentos diferentes pode ter perceções diferentes sobre o que se esta sendo avaliado (Jonsson & Svingby, 2007). Relativamente a fiabilidade entre os avaliadores, as rúbricas respondem a esta variação com a formalização dos critérios e com a descrição do nível de desempenho para orientar o processo de avaliação, muito embora elas não eliminem completamente essas variações (Moskal & Leydens, 2000). No trabalho de Reddy (2011) foi sugerida a pré testagem da rúbrica para medir o acordo da fiabilidade entre avaliadores, tanto entre dois ou mais avaliadores quanto à fiabilidade das pontuações dadas pelo mesmo avaliador ao longo de um período.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo será apresentado o contexto do estudo, a relevância do tema, e a abordagem metodológica utilizada no âmbito deste estudo.

3.1 Contexto do estudo

Este estudo tem como o principal objetivo a criação de um modelo de avaliação baseado em cenários, para avaliar competências de liderança em profissionais de gestão de projetos. As competências de liderança avaliadas são definidas pelo ICB 4.0, que se relacionam com as competências requeridas aos indivíduos no campo da gestão de projetos. O termo "indivíduos" se refere a qualquer profissional que esteja ou tenha estado envolvido em projetos, seja o gestor ou um membro da equipa.

Neste sentido, este estudo prevê a aplicação do modelo de avaliação, através de cenários, junto a profissionais da gestão de projetos. Neste modelo de avaliação, utiliza-se um cenário, uma rubrica de avaliação, duas folhas de pontuação e algumas instruções aos participantes. O cenário utilizado foi concebido pela investigadora Mariane Casseres[1] doutoranda na Universidade do Minho, e a conceção da rubrica foi realizada até a etapa de validação interna em conjunto com a doutoranda. Este processo em conjunto deu origem a um artigo publicado na *International Conference on Active Learning in Engineering Education* (PAEE/ALE'2021) com o tema "Development Process of a Rubric for Assessment of Leadership Competences in Project Management Scenarios"(M. C. Souza et al., 2021) .

As etapas posteriores da conceção da rúbrica, nomeadamente a validação externa e processo de melhoria da rúbrica foram desenvolvidas unicamente pela autora desta dissertação de mestrado.

Os dados foram coletados antes, durante, e após a aplicação do modelo. Os dados coletados antes da aplicação do modelo estão relacionados com o processo de conceção da rubrica; os dados coletados durante a aplicação do modelo são derivados da observação e pontuação dos avaliadores no processo de avaliação; e os dados coletados após a aplicação do modelo são derivados das narrativas dos participantes sobre suas perceções da experiência de avaliação.

[1] Trabalho de doutoramento: "Desenvolvimento de um modelo de avaliação de competências de Gestão de Projetos de Engenharia".

3.2 Relevância do tema

Muito se fala de cenários em processos de aprendizagem ativa para o desenvolvimento de competências, no entanto, os cenários também podem ser utilizados em processos de avaliação de competências. Na literatura, este modelo de avaliação é frequentemente encontrado nas áreas da medicina e da enfermagem, onde estudantes ou profissionais são avaliados de acordo com simulações de eventos reais.

No contexto da gestão de projetos, este modelo de avaliação não é habitual, assim, a relevância deste tema pode ser explicada como uma forma de inovação neste campo, uma vez que existem normas, como o ICB 4.0, que se centram nas competências do gestor do projeto e que servem como uma linha de base para avaliações.

A escolha da competência de liderança decorre de um interesse pessoal no tema e também do entendimento de que a competência de liderança é uma competência chave para um gestor comandar uma equipa, e também, um fator crítico de sucesso para projetos.

Outro ponto a mencionar é que, para apoiar o método de avaliação utilizando cenários, prevê-se a criação de uma rubrica para a avaliação das competências de liderança, abordagem pouco explorada no campo da gestão de projetos. Assim, com este estudo, espera-se contribuir para o campo da gestão de projetos através do método de avaliação de competências utilizando cenários, bem como através da rúbrica de avaliação criada.

3.3 Abordagem metodológica

A filosofia a ser seguida na investigação se baseou no interpretativismo, no sentido de contribuir com novas compreensões e interpretações de contexto sociais, através de observação, análise da interação social, e perspetivas dos seres humanos (Saunders et al., 2009).

Relativamente a abordagem metodológica, foi utilizada uma abordagem indutiva, uma vez que houve a construção da teoria através da compreensão de dados de metodologia qualitativa, na lógica de se estabelecer diferentes visões do fenómeno estudado (Saunders et al., 2009).

A estratégia escolhida foi o estudo de caso, pois permitiu explorar e compreender melhor o contexto da utilização dos cenários como avaliador de competências na gestão de projetos, e possibilitou a utilização de diferentes técnicas de recolhas de dados (Saunders et al., 2009).

Neste sentido, a investigação utilizou mais do que uma técnica de recolha e procedimentos de análise de dados para responder as perguntas de investigação, caracterizando um estudo multi-método (Saunders et al., 2009).

O horizonte temporal estabelecido foi transversal, posto que envolveu o estudo de um fenómeno num determinado momento (Saunders et al., 2009).

Foram utilizados dados secundários, através de artigos de referências presentes na literatura, para apoiar: a revisão crítica a respeito das competências de liderança; a compreensão das estratégias de utilização de cenários como avaliador de competências; e a definição do modelo teórico base para criação da rúbrica com os aspetos a serem avaliados, relativos as competências de liderança nos profissionais.

A recolha de dados primários foi realizada através de questionário, entrevistas, narrativas e observação. Os dados recolhidos através do questionário, permitiram a validação da rubrica de avaliação. No processo de validação da rubrica de avaliação e no processo de aplicação do modelo de avaliação, foram realizadas as entrevistas. Estas entrevistas, do tipo semiestruturadas, partiram de estruturação inicial através de um guião, mas foram conduzidas de maneira flexível a fim de permitir explorar as interpretações dos participantes (Saunders et al., 2009). Os dados recolhidos nas entrevistas serviram para validação da rubrica e para avaliação das competências dos profissionais, de acordo com os cenários que foram confrontados.

A observação surgiu como forma de analisar o ambiente da investigação, explorar as interpretações dos participantes e a forma como reagiram aos cenários (Saunders et al., 2009), e foi utilizada enquanto os cenários estavam sendo implementados. Os dados recolhidos permitiram, assim, construir a perceção dos cenários como avaliador de competências através da observação dos participantes da pesquisa.

Os participantes avaliados e os avaliadores foram convidados a responder um conjunto de questões, por meio de narrativas, relativas à sua participação no processo de avaliação. Os dados recolhidos nas narrativas permitiram o entendimento da perceção do modelo de avaliação na ótica do participante.

A aplicação do cenário foi pensada para ser realizada de maneira online, por intermédio de entrevista, através da plataforma Zoom, que possibilitou, aos participantes, a interação online. Por fim, as narrativas, realizadas via correio eletrónico.

Relativamente ao tratamento dos dados, as informações recolhidas passaram por uma análise de conteúdo e teste estatísticos.

3.4 Estudo de caso

Um “caso” é uma atividade humana introduzida no mundo real, que tem potencial para ser estudada ou compreendida num contexto, considerando o espaço de tempo atual e único (Gillham, 2000). Robson (2002, p. 178) define o estudo de caso como "uma estratégia para fazer investigação que envolve uma

investigação empírica de um fenómeno contemporâneo particular dentro do seu contexto de vida real utilizando múltiplas fontes de prova".

A utilização de múltiplas fontes é uma característica chave do estudo de caso (Gillham, 2000). Neste sentido, várias técnicas de recolha de dados podem ser utilizadas e combinadas (Saunders et al., 2009) para se obter as melhores respostas à questão da investigação (Gillham, 2000). Outra característica do estudo de caso é que este tipo de estratégia não começa com noções teóricas a priori, uma vez que, para conseguir a obtenção dos dados, não se sabe inicialmente quais as teorias fazem mais sentido (Gillham, 2000). No entanto, considera-se que a partir das teorias existentes é possível obter a primeira visão do estudo (Seuring, 2008). Seuring (2008) refere os estudos de caso como uma estratégia de investigação flexível, e considera essa flexibilidade um ponto forte, entretanto, pode se tornar uma fraqueza da investigação se não for devidamente documentado.

Yin (2003) distingue estudos de caso em três tipos, nomeadamente: exploratório, descritivo, e explicativo. O estudo de caso exploratório visa definir as hipóteses e questões de um próximo estudo ou a viabilidade de um processo de investigação; o estudo de caso descritivo relata uma descrição de um fenómeno no seu contexto de ação; e o estudo de caso explicativo inclui a relação causa-efeito, explicando como os acontecimentos aconteceram. Neste estudo foi utilizado uma estratégia de estudo de caso exploratório, para contribuir com uma nova visão sobre uma realidade já existente, entretanto, não explorada no contexto da Gestão de Projetos. Trata-se de um estudo único, juntamente com o seu espaço físico e temporal.

3.5 Técnicas e procedimento de recolha de dados

Nesta seção serão descritas nas principais técnicas que foram utilizadas na investigação, enfatizando o contributo de cada uma para o estudo.

3.5.1 Entrevistas

As entrevistas são consideradas uma fonte comum de recolha de dados qualitativos, uma vez que são uma forma eficaz de aprender com as perceções dos participantes sobre as experiências com o tema de estudo, assim, ser inseridas em diferentes formatos, por exemplo, entrevistas semiestruturadas ou não estruturadas, e também realizadas pessoalmente ou por outros meios, tais como, telefone ou virtualmente (Given, 2008). As entrevistas são vantajosas, pois reúnem dados válidos e fiáveis que são relevantes às perguntas e objetivos de investigação e, se estes aspetos não forem formulados, uma entrevista pode ajudar a alcançar este objetivo (Saunders et al., 2009).

Neste contexto de estudo, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, que se baseiam num planeamento prévio. Neste sentido, foi preparado um guião (anexo 3) que definiu as etapas da entrevista e um protocolo de entrevista (anexo 4) seguido pela investigadora desta pesquisa. Contudo, apesar da existência de um ponto de partida pré-determinado, o decurso de uma entrevista semiestruturada assume uma certa espontaneidade na sua condução por parte do investigador. Além disso, tais entrevistas podem ser dirigidas entre o investigador e um indivíduo ou vários indivíduos, o que é aqui utilizado neste estudo, são as entrevistas de caráter individual (Saunders et al., 2009).

Os entrevistados podem utilizar palavras ou ideias de maneiras particulares e conduzir a discussão a pontos que não tinham sido considerados anteriormente, mas que são importantes para a recolha de dados. Em entrevistas semiestruturadas há a oportunidade de examinar estes significados onde quer que expliquem ou desenvolvam as suas respostas, mas também é necessário dar ao entrevistado um tempo razoável para desenvolver as suas respostas (Saunders et al., 2009).

As entrevistas neste estudo foram realizadas através da plataforma Zoom, em dois momentos. No primeiro momento, com o foco de recolher dados para a validação do conteúdo da rubrica de competências de liderança desenvolvida. O objetivo era recolher a opinião dos peritos relativamente ao seu acordo e/ou desacordo em relação às respostas aferidas num questionário por inquérito, aplicado em conjunto com a entrevista. Foi decidido utilizar entrevistas em vez de perguntas abertas no questionário, para que o perito pudesse verbalizar o que estava a pensar na altura em que respondia ao inquérito e, desta forma, obter-se dados mais sólidos no processo de validação da rubrica.

No segundo momento, as entrevistas foram conduzidas com os participantes envolvidos no processo: dez profissionais que estão ou estiveram envolvidos em projetos; dois professores investigadores; uma aluna de doutoramento e a investigadora desta pesquisa.

Todos participaram no processo de avaliação de competências utilizando os cenários, e contribuíram com suas perceções e observações sobre o processo, para apoiar a compressão da utilização dos cenários como um meio de avaliação de competências em Gestão de Projetos. Os dados recolhidos foram fundamentais para responder às questões de investigação do presente estudo.

3.5.2 Narrativas

De acordo com Muylaert et al (2014) as narrativas são consideradas representações e interpretações do contexto social, e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas porque expressam a verdade sobre um ponto de vista num determinado tempo, espaço, e contexto. Este método de recolha de dados visa investigar as perceções dos entrevistados sobre o evento investigado, para contribuir com novos

conhecimentos que levarão a uma visão mais próxima da realidade investigada ou mesmo a contribuir com novas perspetivas para uma área de estudo. (Muylaert et al., 2014). Utilizam-se muito narrativas orais decorrente de entrevistas e que depois são transcritas, mas também é possível utilizar a recolha de dados narrativos em forma textual (McAlpine, 2016).

A utilização de narrativas permite documentar diferentes entendimentos da experiência, tanto em relação a cada indivíduo como entre indivíduos, uma vez que muitos pontos de vista coexistem sobre uma dada experiência, e isto possibilita fornecer uma representação mais consistente da experiência vivida (McAlpine, 2016). Além disso, as narrativas possibilitam que a investigação difunda conteúdos, considerando a revelação de experiências que permitem compreender tanto o sujeito entrevistado individualmente, como o contexto de inserção (McAlpine, 2016).

No contexto desta investigação, as narrativas foram recolhidas em forma textual e via e-mail. O foco da narrativa foi compreender as perceções dos participantes envolvidos, relativamente ao modelo de avaliação de competências utilizando cenários de gestão de projetos. Através da experiência vivida, eles se basearam nas suas interpretações do contexto em que foram inseridos, e responderam a um conjuntos de questões, ocasião em que foram privilegiadas as seguintes dimensões: a descrição da participação na experiência; a opinião acerca do processo de aprendizagem com a experiência vivida; quais as dificuldades sentidas no processo de avaliação; a opinião sobre o desenvolvimento de competências, através do modelo; uma descrição do modelo avaliação experimentado; a apreciação global do modelo de avaliação; a perceção da relevância do modelo avaliação em contextos profissionais de projetos; e a referencia a algo que não fora solicitado mas que se considerava pertinente referir (ver anexo 17).

3.5.3 Observação

Saunders et al. (2009) declara que a observação envolve registo, descrição, análise, observação sistemática e interpretação do comportamento, e pode ser dividida em estruturada ou participante. Neste trabalho, o tipo de observação envolvida é a participante, uma vez que é qualitativa e faz parte de um trabalho antropológico social. Neste sentido, baseia-se no paradigma interpretativo ou construtivo que dá importância ao contexto de construção do conhecimento entre o investigador e o observado. (Mulhall, 2003).

De acordo com a taxinomia de Gill e Johnson (2002), o observador pode assumir vários papeis sendo eles: (1) participante completo; (2) observador completo; (3) observador como participante; (4) participante como observador.

(1) O papel de participante completo inclui a participação do investigador no contexto da observação sem revelar a sua identidade e o objetivo da observação, (2) o observador completo embora também não revele o objetivo da sua atividade assume um papel diferente do participante completo ao não participar na intervenção a ser observada. Estes dois papéis têm a vantagem de não haver condicionamento do comportamento dos indivíduos estudados (Saunders et al., 2009).

(3) O papel do observador como participante, como o nome implica, inclui o investigador como participante na intervenção, neste papel há também transparência da sua identidade e objetivos como investigador para todos os interessados. (4) o participante como observador também revela a identidade e os objetivos da investigação, contudo, não participa ativamente na intervenção apenas observa. Eticamente estes dois últimos papéis não geram tantos problemas (Saunders et al., 2009).

Neste trabalho, o investigador assumiu o papel de observador como participante, e durante a experiência observou a interação entre os participantes e a forma que reagiram ao modelo de avaliação.

3.5.4 Questionário

Os questionários são utilizados em diferentes contextos de investigação, tanto as estratégias experimentais como as de estudo de casos podem utilizar esta técnica de recolha de dados (Saunders et al., 2009). O termo "questionário" assume muitas formas de compreensão, mas de acordo com Saunders et al. (2009) refere-se a um termo que inclui técnicas de recolha de dados em que cada pessoa é solicitada a responder, num conjunto pré-determinado de ordem, às mesmas perguntas.

Uma vantagem em relação a outras técnicas de recolha de dados é que os questionários requerem normalmente menos habilidade e sensibilidade para gerir os dados do que, por exemplo, as entrevistas, contudo, apesar de ser utilizado como um método único, pode ser mais eficiente quando triangulado com outros métodos de recolha de dados (Saunders et al., 2009).

Neste estudo o questionário por inquérito foi utilizado na etapa de validação externa da rubrica com especialistas, com a finalidade de recolher dados para validar o conteúdo da rubrica de avaliação de competências de liderança concebida. O inquérito foi materializado em questões fechadas e avaliou a rubrica em dimensões globais e também específicas, estas questões foram materializadas em uma escala de Likert de cinco pontos: 1- Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Indiferente, 4 - Concordo, 5 - Concordo totalmente, com vista a obter a opinião dos especialistas.

A construção do inquérito foi baseada na revisão da literatura sobre rúbricas, e considerou a validação da rubrica de competências de liderança nas seguintes dimensões: os critérios, os indicadores dos critério, o nível de desempenho e a pontuação de cada nível, bem como a descrição de cada nível de

desempenho para cada critério. O mesmo foi estruturado na plataforma "Google Docs" e aplicado *online* (em conjunto com as entrevistas, pela plataforma zoom).

O questionário utilizado neste estudo é encontrado no anexo 6.

3.6 Técnicas de procedimentos e análise de dados

3.6.1 Dados qualitativos

Os dados de natureza qualitativa podem assumir a forma de palavras ou texto, e imagens. A investigação qualitativa utiliza uma abordagem sistemática que aborda questões sobre uma experiência, sobre o que as pessoas pensam ou sentem sobre algo, e pode abordar o porquê de algum evento ou facto. Embora abranja uma ampla abordagem filosófica e metodológica, o que significa que cada investigação qualitativa pode ter uma forma particular de abordar o processo de investigação, existem procedimentos comuns que atravessam estas abordagens (Seers, 2012).

Segundo Seers (2012) em toda a investigação qualitativa há um processo de transformação e interpretação, os temas são conceitos mais abstratos e refletem a interpretação de padrões através dos dados, e as citações são utilizadas para manter a análise firmemente fundamentada nesses dados.

Como já foi referido, existem várias abordagens à análise de dados qualitativos, das quais a análise de conteúdo é amplamente utilizada. Esta análise de conteúdo segundo Krippendorff (2004, p. 13) é definida como "uma técnica de investigação para fazer inferências replicáveis e válidas desde textos (ou outro assunto significativo) até aos contextos da sua utilização", neste sentido é um estudo sistemático de formas de comunicação que são utilizadas para documentar objetivamente padrões (Given, 2008).

Os dados da análise de conteúdo podem provir de várias fontes, por exemplo, entrevistas, grupos focais, questionário abertos, análise de documentos, estudos de observação e base de dados de textos (Mayring, 2014). É uma componente fundamental de processos de analise de conteúdo que o texto não seja interpretado como um todo, mas divididos em categorias. A definição de categoria serve como critério de seleção para determinar o material relevante dos textos (Mayring, 2014).

Neste estudo os dados provenientes das narrativas e observação foram divididos em cinco categorias.

1) Benefícios do modelo de avaliação por cenários
2) Aplicabilidade do modelo na gestão de projetos
3) Dificuldades sentidas e limitações observadas no modelo de avaliação
4) Modelo de avaliação como potencial desenvolvedor de competências
5) Sugestões de Melhoria do/para o modelo de avaliação

3.6.2 Dados quantitativos

As técnicas de análise quantitativa permitem explorar significados que podem passar despercebidos de outra forma, ou seja, permitem descrever e examinar as relações e convergências dos dados. Tais técnicas consideram desde a criação de tabelas ou diagramas simples para permitir comparações, até relações estatísticas mais complexas (Saunders et al., 2009).

Os dados quantitativos desta investigação referem-se àqueles que foram recolhidos através do inquérito por questionário e da pontuação atribuídas aos profissionais na experiência.

3.6.2.1 Alfa de cronbach

O alfa de *Cronbach* é utilizado por investigadores (Melguizo-Moreno & Gallego-Ortega, 2020; Vaske et al., 2017) para aferir a consistência interna ou fiabilidade de questionários/inquéritos aplicados em pesquisas, e é normalmente simbolizado pela letra grega α (Cronbach, 1951; Vaske et al., 2017). A estatística de consistência interna é um dos aspetos que compõem a medida de fiabilidade de instrumentos (A. C. de Souza et al., 2017), tal estatística estima a coerência da resposta dos indivíduos aos itens do instrumento, dentro de uma escala (Vaske et al., 2017).

Neste sentido, o alfa de *Cronbach* pode ser utilizado para medir o grau de correlação entre as respostas às perguntas de um inquérito, ou seja, estima à proporção de variância que é consistente num conjunto de respostas ao inquérito (Vaske et al., 2017).

Segundo Souza et al. (2017) embora este coeficiente seja o mais utilizado na avaliação da consistência interna de um instrumento, não existe consenso sobre a interpretação de valores aceitáveis, que podem variar de acordo com o número de itens do instrumento.

Em geral, a consistência interna é medida de 0 a 1, mas pode ocorrer um valor negativo se não houver correlação positiva dos itens entre si (Vaske et al., 2017). Jain e Angural (2017) referem o seguinte intervalo para a consistência interna de *Cronbach*.

Tabela 5 - Consistência Interna de *Cronbach* (Jain & Angural, 2017)

Alfa de *Cronbach*	**Consistência Interna**
$\alpha \geq 0,9$	Excelente
$0,9 > \alpha \geq 0,8$	Boa
$0,8 > \alpha \geq 0,7$	Aceitável
$0,7 > \alpha \geq 0,6$	Questionável
$0,6 > \alpha \geq 0,5$	Fraca
$0,5 > \alpha$	Não Aceitável

Melguizo-Moreno e Gallego-Ortega (2020) também consideram um $\alpha \geq 0{,}70$ como consistência aceitável. Além disso, este coeficiente pode ser calculado a partir de software especializado como por exemplo, pelo programa estatístico IBM SPSS *Statistics* © (*Statistical Package for the Social Sciences*). Neste estudo, a consistência interna, através do alfa de *Cronbach*, foi utilizada para medir a consistência das respostas dos juízes, avaliadas a partir do questionário de inquérito aplicado no processo de validação externa da rúbrica.

3.6.2.2 Índice de validade do conteúdo (IVC)

O índice de Validade do Conteúdo é uma abordagem quantitativa usada para aferir a validade do conteúdo de um instrumento de avaliação, este índice mede a proporção de peritos que concordam relativamente aos aspetos do instrumento (Polit & Beck, 2006). Tal índice é calculado em função de uma escala de *Likert*, e é mensurado através do Índice de Validade do Conteúdo por item (IVC-I) e do Índice de Validade do Conteúdo Global (IVC-G).

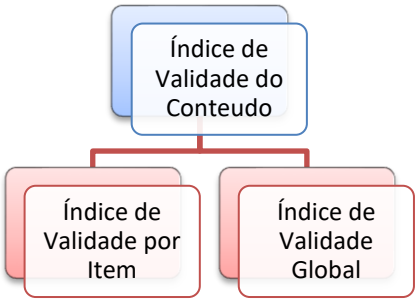


Figura 5 - Definições dos termos de validade do conteúdo
Fonte: Baseado em Polit e Beck (2006)

Para calcular o índice de validade do conteúdo para cada item, utiliza-se a seguinte equação:

$$IVC - I = \frac{Número\ de\ Peritos\ Concordantes\ do\ item}{Número\ Total\ de\ Respostas\ do\ item}$$

Para calcular o índice de validade do conteúdo global, pode –se utilizar a seguinte equação:

$$IVC - G = \frac{\sum IVC\ de\ cada\ item}{Número\ de\ Itens}$$

Segundo Shrotryia e Dhanda (2019) o Índice de Validade do Conteúdo é amplamente utilizado para determinar a validade do conteúdo, contudo, não considera o valor do acordo que pode ocorrer devido ao acaso entre peritos. A este respeito, o cálculo do coeficiente kappa assegura melhor a compreensão da validade do conteúdo, uma vez que elimina qualquer acordo aleatório.

Neste estudo, o Índice de Validade do Conteúdo foi calculado para validar o conteúdo da rúbrica de competência de liderança. O intervalo de aceitação do índice segue como o proposto por Polit e Beck (2006) com IVC ≥ 0,80.

Os pesquisadores utilizam as informações do IVC-I para orientar a revisão, eliminação ou substituição de itens (Polit & Beck, 2006).

3.6.2.2 Coeficiente kappa (K)

O coeficiente *kappa* é um índice que representa um consenso de acordo entre os juízes, este índice assegura que o acordo entre eles está para além do acaso e, portanto, complementa o Índice de Validade do Conteúdo (Shrotryia & Dhanda, 2019). Segundo Shrotryia e Dhanda (2019) para calcular a estatística *kappa*, primeiro a probabilidade de acordo casual entre os peritos é calculada utilizando a seguinte fórmula, e depois o *kappa* é calculada.

$$Pc = \left[\frac{N!}{A!\,(N-A)!}\right] * 0{,}5N$$

Onde:

N – Número de peritos

A – Número de peritos que concordam

Pc – Probabilidade de Acordo Casual

O índice de *kappa* é calculado através da seguinte equação:

$$K = \frac{IVC\ por\ item - Pc}{1 - Pc}$$

Os intervalos de aceitação de *kappa* são referido por Shrotryia e Dhanda(2019) conforme a Tabela 6.

Tabela 6 - Parâmetros para os coeficientes *Kappa* (Shrotryia & Dhanda, 2019)

Kappa	**Concordância**
k >0,74	Excelente
0,74≥ k ≥0,6	Boa
0,59≥ k≥0,4	Fraca
k <0,4	Pobre

Neste estudo, o coeficiente *kappa* foi calculado para validar o conteúdo da rúbrica de competências de liderança.

3.6.2.3 Coeficiente de correlação *intraclasse* (CCI)

A confiabilidade da rúbrica desenvolvida é testada pelo coeficiente de correlação *intraclasse* (CCI), uma medida de correlação, consistência ou conformidade para um conjunto de dados. O CCI se enquadra na estrutura de análise de variância (ANOVA) e há seis fórmulas para calcular o CCI que para ser escolhidas depende do objetivo do estudo (Shrout & Fleiss, 1979). Este estudo utilizou um modelo de efeitos "two-way mixed" da ICC. Neste modelo, o nível de competência demonstrada por cada profissional é avaliado por cada um dos juízes, utilizando uma rúbrica. A análise foi realizada na versão 12 do SPSS e foi definido um intervalo de confiança de 95 por cento.

4. RÚBRICA DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA

O processo de desenvolvimento da rúbrica foi realizado com base na revisão da literatura feita, os principais estudos utilizados neste processo foram o de Reddy (2011), Moskal e Leydens (2000) e González-Chordá et al. (2016), uma vez que fundamentaram as etapas de conceção da rúbrica. O processo de conceção da rúbrica de avaliação de competências de liderança seguiu 7 fases, nomeadamente:

(1) Definição da competência a avaliar

(2) Identificação dos critérios de avaliação

(3) Desenvolvimento da escala de classificação dos critérios avaliados

(4) Conceção Inicial da rubrica

(5) Validação interna da rubrica

(6) Validação externa da rubrica

(7) Processo de Melhoria

4.1 Definição da competência a avaliar

Neste estudo, a definição de competência a ser avaliada (fase 1), foi baseada na Associação Internacional de Gestão de Projetos (IPMA, 2015) através do estudo da Base de Competência Individual para Gestão de Projetos, Programas e Portfolios (ICB,2015). Assim, a definição de competências de liderança considerada neste estudo é:

> "Dar orientação a indivíduos e grupos. Envolve a capacidade de escolher e aplicar um estilo de gestão apropriado em diferentes situações. Além de exibir liderança com a sua equipa, o indivíduo precisa de ser visto como um líder na representação do projeto junto da direção e de outras partes interessadas (IPMA, 2015, p. 333)".

4.2 Identificação dos critérios de avaliação

Para este trabalho, o ICB (2015) foi adotado como referência para inspirar o desenvolvimento e a identificação dos critérios de avaliação da rubrica concebida. Ressalta-se que a terminologia trazida pelo ICB difere da comumente utilizada na literatura de avaliações das rubricas: no ICB são referidos indicadores-chave e medidas de desempenho e, na literatura de rubricas, tais denominações são, respetivamente, denominadas "critérios de avaliação" e "indicadores".

Assim, a base deste trabalho serão os indicadores e medidas referidos no ICB (2015), que se apresentam, nesta etapa do processo, de forma sintética na Tabela 7 conforme a nomenclatura utilizada na literatura de rubricas.

Tabela 7 - Critérios e Indicadores da competência de liderança (IPMA,2015)

Critérios	**Indicadores**
C1- Comunicação	Comunica as decisões e os seus objetivos claramente; Argumentação clara e concisa;
C2- Capacidade de reflexão e análise crítica	Revê e muda as decisões quando confrontado com dados novos; Reflete em situações do passado de forma a melhorar o processo de decisão;
C3- Age proactivamente, ajuda e aconselha	Propõe ou executa ações; Oferece ajuda e aconselhamento; Pensa e atua tendo em conta o futuro (estar um passo à frente); Balanceia iniciativas e riscos;
C4 – Responsável e demonstra compromisso	Demonstra comprometimento e compromisso no comportamento, discurso e atitude; Apoia e gera entusiasmo face ao projeto; Define medidas e indicadores de desempenho; Procura formas de melhorar os processos do projeto; Orienta a aprendizagem.
C5 – Dá direção, orienta e melhora o trabalho	Providencia direção às pessoas e às equipas; Desenvolver indivíduos da equipa (Coach/Mentoring); Estabelece uma visão e valores e lidera de acordo com os princípios; Alinha objetivos individuais com os objetivos comuns e descreve a forma de os atingir.
C6 – Usa o nível certo de poder e influencia para alcançar os objetivos	Utiliza várias formas de exercer influência e poder; Demonstra a utilização do poder e influência nos momentos certos; É visto pelas partes interessadas como o líder do projeto e da equipa.
C7 – Toma assegura e revê decisões	Lida com a incerteza; Incentiva a partilha de opiniões e discussão dos temas de uma forma atempada e apropriada antes da tomada de decisão; Explica o racional das decisões.

4.3 Desenvolvimento das escalas de classificação

O desenvolvimento da escala de classificação para os critérios de avaliação, foi inicialmente realizada considerando a identificação dos níveis de desempenho. Os níveis de desempenho representam uma indicação do nível de proficiência a atingir. No desenvolvimento da escala de classificação um aspeto é identificar quais os níveis de desempenho que a rubrica deve ter, bem como descrever a qualidade do desempenho que será avaliado para cada nível (Brookhart, 2013).

Neste estudo, foi considerada uma escala de cinco pontos: ruim, iniciante, intermediário, avançado e especialista. Uma vez decidido o número de níveis, foi desenvolvida a descrição do desempenho esperado para cada nível e critérios. Para tal, a configuração utilizada foi começar a descrever o nível de desempenho mais elevado, neste caso, especialista, e depois desenvolver para os outros níveis numa ordem decrescente. Finalmente, foi desenvolvida uma pontuação separada para cada nível de desempenho de 0-4.

Tabela 8 - Níveis e Pontuação de Desempenho

Ruim (0)	**Iniciante (1)**	**Intermediário (2)**	**Avançado (3)**	**Especialista (4)**

4.4 Conceção inicial da rúbrica

A rubrica inicial que foi redigida para a avaliação de competências de liderança em contexto de projetos, continha os critérios: 1. Comunicação; 2. Capacidade de reflexão e análise crítica; 3. Iniciar ações e oferecer ajuda e aconselhamento proactivamente, assumir a responsabilidade e demonstrar compromisso; 4. Apontar uma direção, e assegurar *coaching* e *mentoring* para guiar e melhorar o trabalho dos indivíduos e das equipas; 5. Exercer poder e influência apropriados sobre os indivíduos para atingir os objetivos; 6. Usa o nível certo de poder e influência para alcançar os objetivos; 7. Tomar, garantir e rever decisões. Uma escala de cinco pontos com os seguintes rótulos: ruim, iniciante, intermediário, avançado, especialista com pontuações numéricas de 0-4, respetivamente, foram dadas para denotar do mais baixo desempenho aceitável para o mais alto desempenho previsto.

4.5 Validação interna da rúbrica

Nesta etapa do processo, foi considerado os aspetos de acordo com Moskal e Leydens (2000) que são utilizados como prova de validação das rúbricas. Este processo foi desenvolvido utilizando nove questões como guia, com base em três dimensões: validação do conteúdo, construção e critérios da rubrica.

A validação interna foi aferida no contributo de dois peritos, para caracterizar os peritos, tem-se o perito A: um professor e investigador com mais de 20 anos de experiência no mundo académico, com

publicações de alto impacto, projetos e cooperação com universidades e empresas; e o perito B: um professor e investigador, cuja investigação se centra em currículo baseado na competência, liderança e organização escolar.

Tabela 9 - Provas de Validação Interna (Moskal & Leydens, 2000)

Validação do conteúdo	
1	Os critérios de avaliação abordam algum conteúdo estranho?
2	Os critérios de avaliação da rubrica de pontuação tratam de todos os aspetos do conteúdo pretendido?
3	Existe algum conteúdo abordado que deva ser avaliado através da rubrica, mas não o é?
Validação da construção	
4	Todas os indicadores importantes da construção pretendida são avaliados através das escalas de pontuação?
5	Algum dos critérios de avaliação é irrelevante para a construção de interesse?
Validação do critério (comunicação)	
6	Os indicadores são coerentes com o critério apresentado?
7	Os indicadores inerentes ao critério podem ser avaliados através do instrumento de avaliação?
8	O critério avalia os componentes importantes relacionadas com o contexto proposto?
9	Existem indicadores que não estão representados nas escalas de pontuação?

Os peritos receberam a rubrica, as questões apresentadas na Tabela 9, e analisaram e validaram a rubrica de acordo com as dimensões propostas. Os principais resultados foram evidenciados em M. C. Souza et al (2021) e indicam, relativamente ao conteúdo, que este é adequado, uma vez que não há critérios que abordem conteúdos estranhos ou que devam ser abordados, mas não o é.

Na validação da construção, segundo os peritos, o que foi concebido para ser avaliado está a ser representado no instrumento de avaliação; todos os indicadores importantes da construção pretendida são avaliados através da escala de pontuação, e nenhum critério de avaliação é irrelevante para a construção.

Vale ressaltar, que para a dimensão da validação do critério foi referenciado apenas o critério de comunicação da rúbrica. Os peritos expuseram que os indicadores do critério de comunicação são consistentes, considerados em todas as escalas de pontuação, e são capazes de avaliar os desempenhos relacionados com a prática profissional; podem também ser avaliados utilizando o instrumento de avaliação, embora isto dependa então do contexto aplicável (cenário).

Além disso, sugeriram melhorar a descrição do desempenho para todos os níveis, e mudar os níveis para: Inadequado, Abaixo do Esperado, Razoável, Bom, Excelente.

As correções foram aceites e a rúbrica ficou configurada de acordo com o Anexo 1.

4.6 Validação externa do conteúdo da rubrica

O processo de validação externa da rúbrica seguiu a metodologia proposta por González-Chordá et al. (2016). Foram escolhidos 6 peritos que atendessem a requisitos diferentes, considerando tanto experiência prática como académica em gestão de projetos e liderança. A cada um dos peritos foi enviado uma carta convite (anexo 2) através do correio eletrônico. Dos seis peritos solicitados, obteve-se respostas positiva de cinco, os quais serão descritos a seguir.

Perito 1: Formação base em Física, com mestrado e doutorado em física, grau académico obtido no Brasil, desenvolve investigação em aprendizagem ativa.

Perito 2: Formação base em Sistemas de Informação e Filosofia, com mestrado e doutoramento em Engenharia de Produção, graus académicos esses obtidos no Brasil e reconhecidos em Portugal. Desenvolve investigação na área de educação e Engenharia.

Perito 3: Formação base em Engenharia e Gestão Industrial, com mestrado em Engenharia Industrial com especialização em Avaliação e Gestão de Projetos e Inovação pela mesma universidade, grau académicos obtidos em Portugal, e doutoramento em Gestão pela Universidade de Southampton (Reino Unido), com experiência prática na coordenação e gestão de projetos em diferentes indústrias. É membro do *Project Management Institute* (PMI), atuou na direção do PMI Portugal *Chapter*, e é titular da credencial *Project Management Professional* (PMP)®.

Perito 4: Formação base em Administração, com especialização em Gestão de Projeto e terceiro setor/projetos sociais, graus académicos esses obtidos no Brasil, com 6 anos de experiência pratica na Gestão de Projetos, atualmente é gestor de uma empresa, líder no segmento de mercado de calçados, presente em 85 países, e atua como membro do PMI desde o ano de 2016, assumindo posição de liderança em vários projetos.

Perito 5: Formação base em Engenharia Civil, com MBA em Gestão de Projeto, Liderança e Estratégia Organizacional, graus académicos esses obtidos no Brasil, com 6 anos de experiência prática na liderança de projetos, atualmente é consultor especialista de Gestão de projetos na UNIMED (Confederação Nacional das Cooperativas Médicas).

Após a aceitação dos peritos, foi enviado um ficheiro em Excel (anexo 5) juntamente com a rubrica desenvolvida através da etapa de validação interna (anexo 1).

Os peritos foram convidados a emitir o seu juízo profissional subjetivo sobre os itens da rúbrica. Estes pontos de vista qualitativos, recolhidos na entrevista, e quantitativos, através da conclusão do questionario, sobre os critérios, indicadores, níveis de desempenho e escala de pontuação, bem como a

descrição do desempenho da rúbrica para os critérios, foram recolhidos para garantir a validade do conteúdo dos itens da rubrica gerados.

4.6.1 Análise das respostas do questionário

O questionário por inquérito foi aplicado no mês de setembro de 2021. Dos 6 peritos convidados, apenas 5 responderam, o que equivale a uma taxa de resposta de 83,33%. Os inquiridos pertencem, três ao sexo masculino e dois ao sexo feminino.

As dez afirmações do questionário do inquérito foram respondidas da seguinte forma:

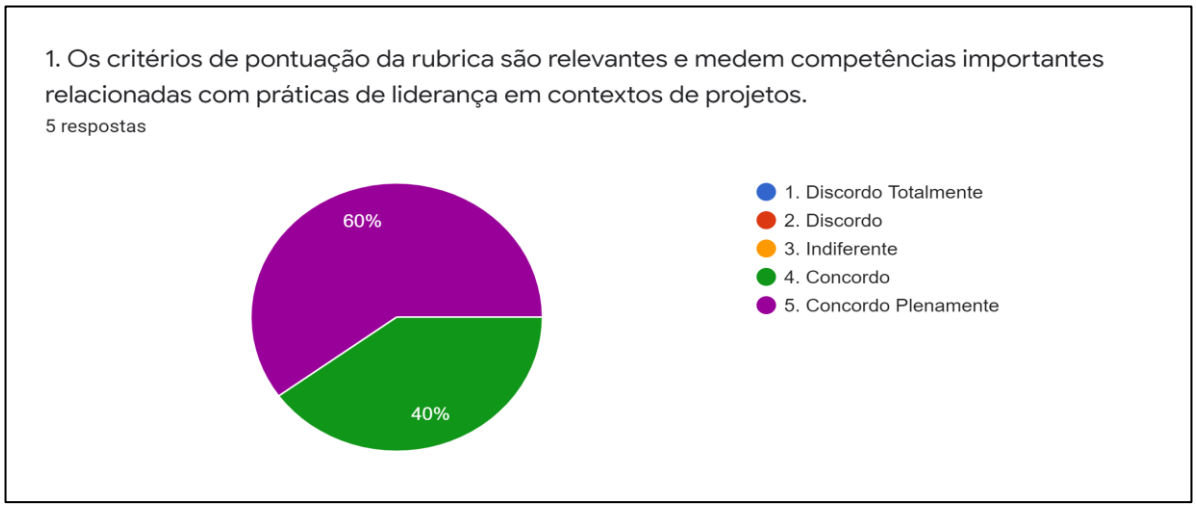


Figura 6 - Resposta dos Juízes - Afirmação 1
Fonte: Google Docs

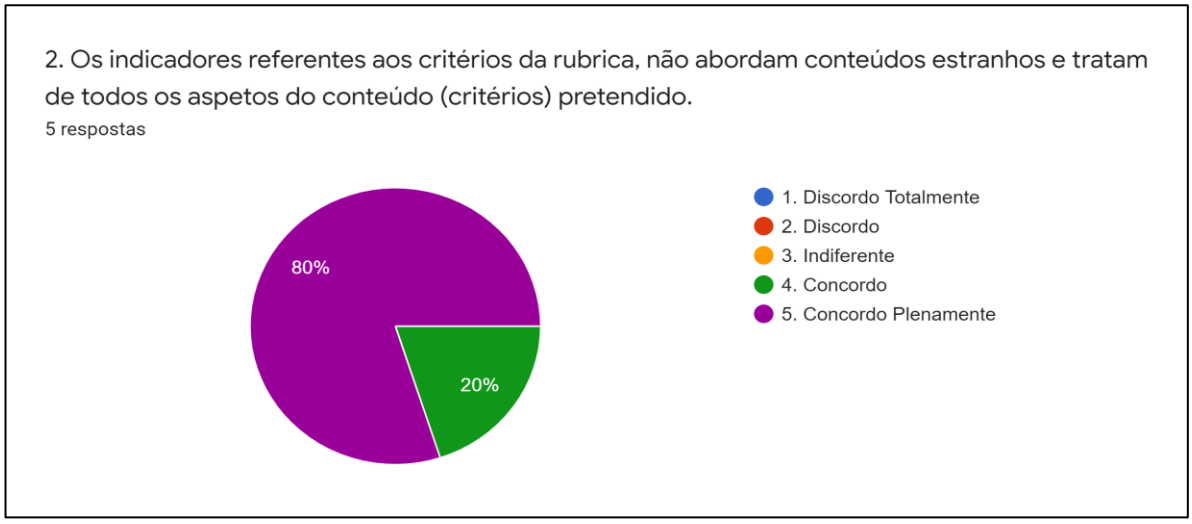


Figura 7 - Resposta dos Juízes - Afirmação 2
Fonte: Google Docs

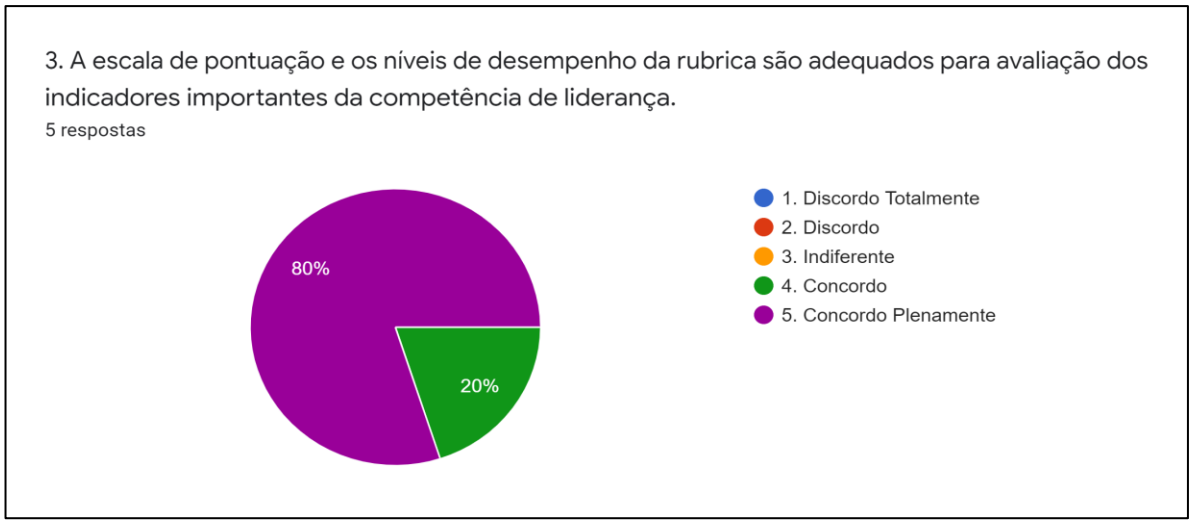


Figura 8 - Resposta dos Juízes - Afirmação 3
Fonte: Google Docs

As afirmações 1, 2 e 3, conforme a Figura 6, Figura 7e Figura 8, respetivamente, considerou os aspetos da rubrica, nomeadamente, critérios, indicadores, escala de pontuação e níveis de desempenho, de uma forma global. Para a primeira afirmação, 60% dos peritos (3 peritos), concordaram plenamente, enquanto os demais apenas concordaram. Para a segunda e terceira declarações, percebe-se um comportamento equivalente, já que em ambas, 80% dos peritos (4 peritos), foram totalmente de acordo e 1 perito, representando os restantes 20%, apenas de acordo. As afirmações a partir da número três foram respondidas de maneira especifica, considerando cada critério da rúbrica. Isto posto, obteve-se os seguintes resultados:

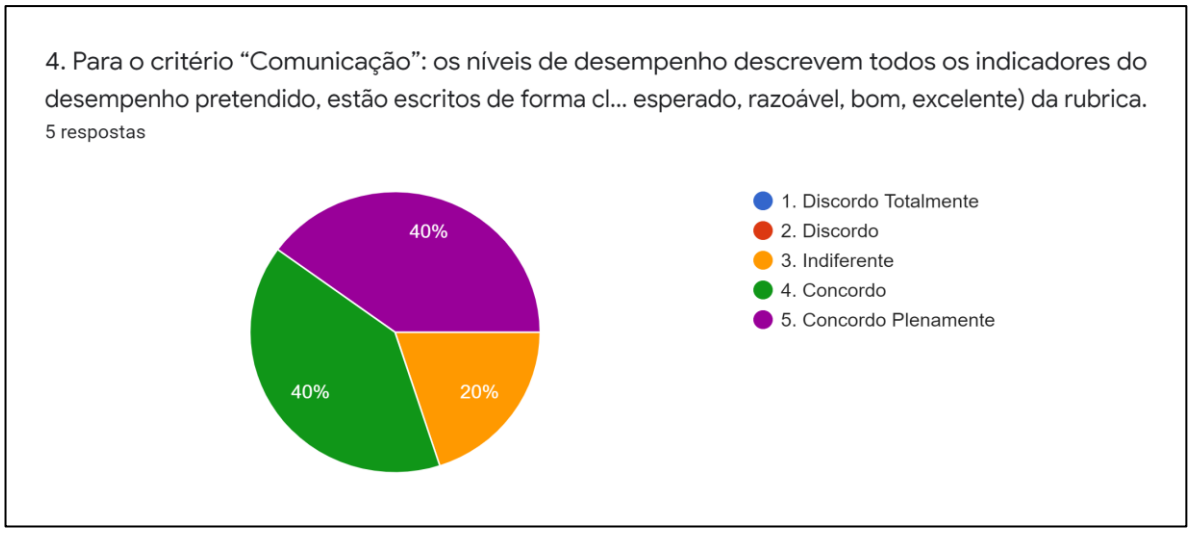


Figura 9 - Resposta dos Juízes - Afirmação 4
Fonte: Google Docs

No critério de comunicação 40% (2 peritos) concordam plenamente, 40% (2 peritos) apenas concordam e 20% (1 perito), é indiferente.

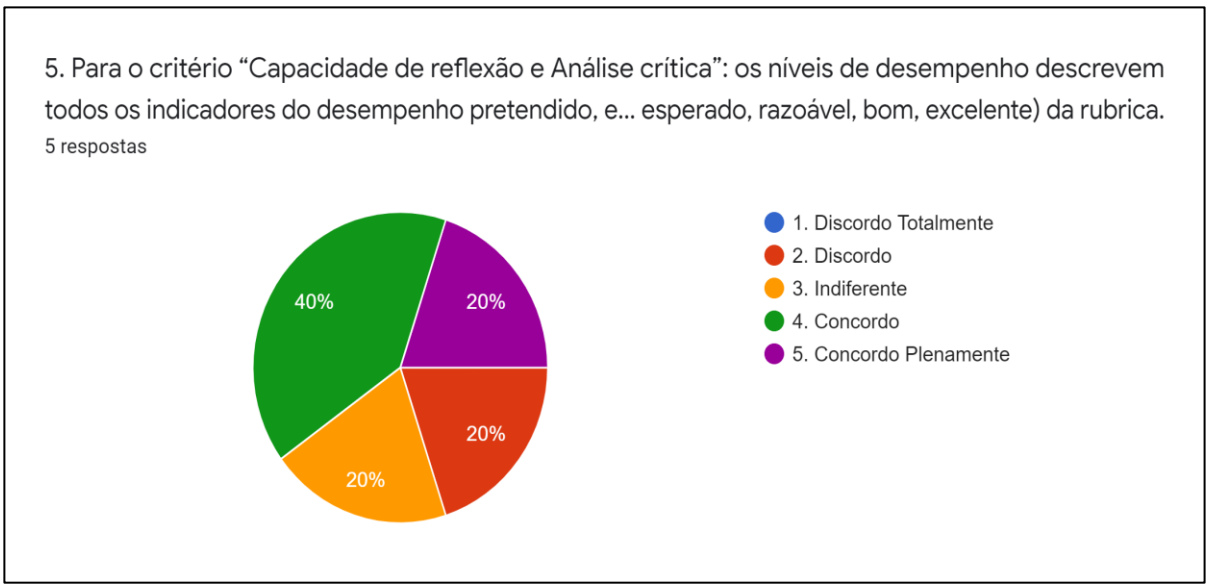


Figura 10 - Resposta dos Juízes - Afirmação 5
Fonte: Google Docs

No critério de capacidade de reflexão e análise crítica, 40% (2 peritos) concordam, 20% (1 peritos) concordam plenamente, 20% (1 perito) discorda, e 20% (1 perito) é indiferente.

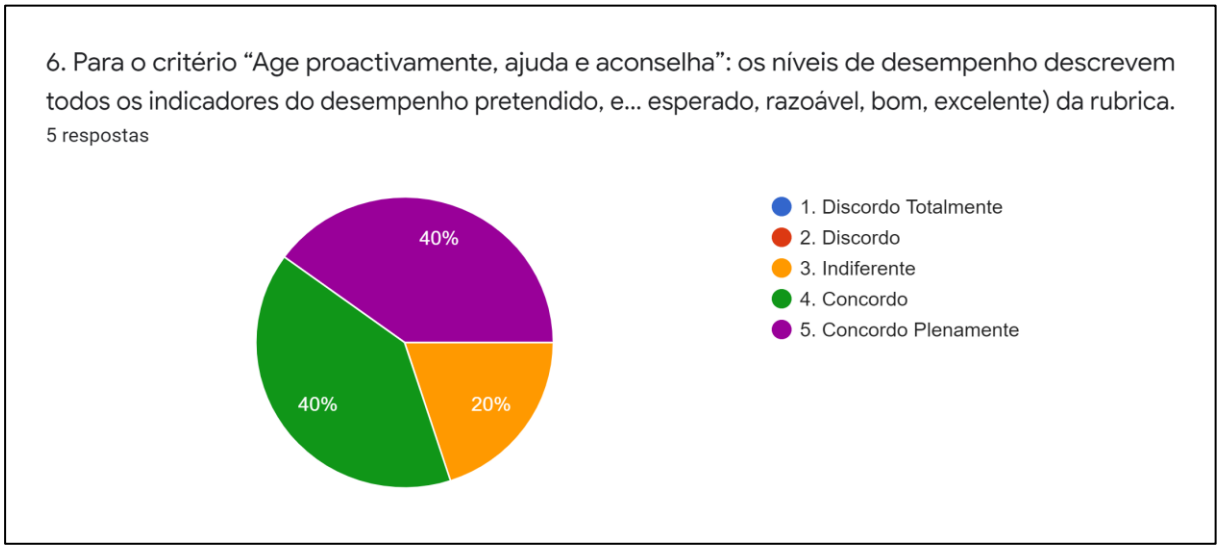


Figura 11 - Resposta dos Juízes - Afirmação 6
Fonte: Google Docs

No critério age proactivamente, ajuda e aconselha, 40% (2 peritos) concordam plenamente, 40% (2 peritos) apenas concordam e 20% (1 perito), é indiferente.

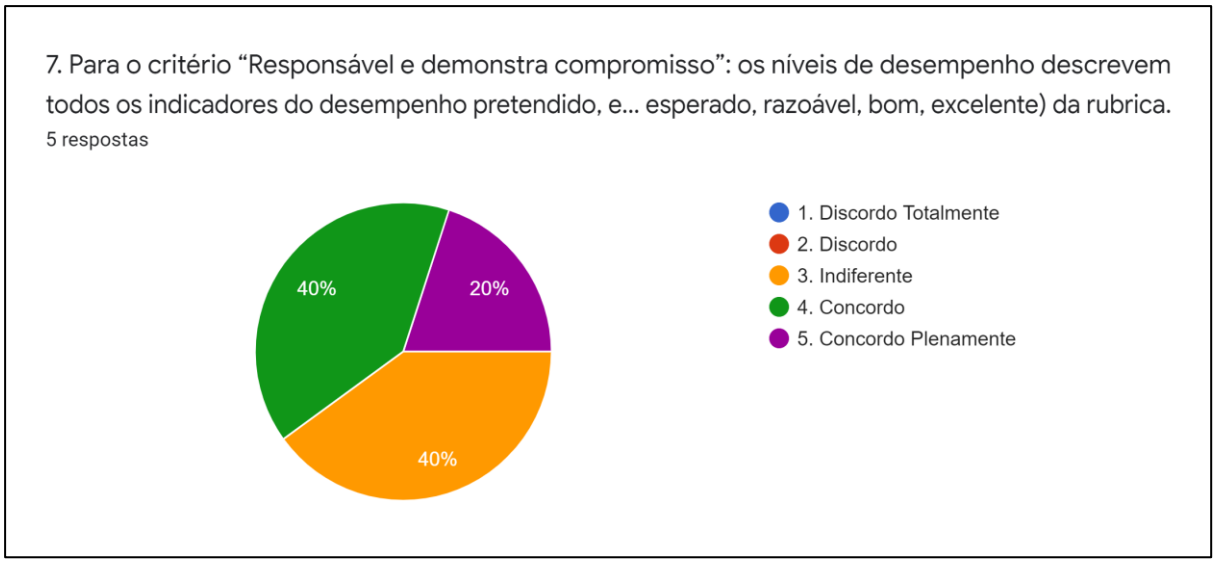


Figura 12 - Resposta dos Juízes - Afirmação 7
Fonte: Google Docs

No critério responsável e demonstra compromisso, 40% (2 peritos) apenas concordam, 20% (1 perito) concordam plenamente e 40% (2 perito), é indiferente.

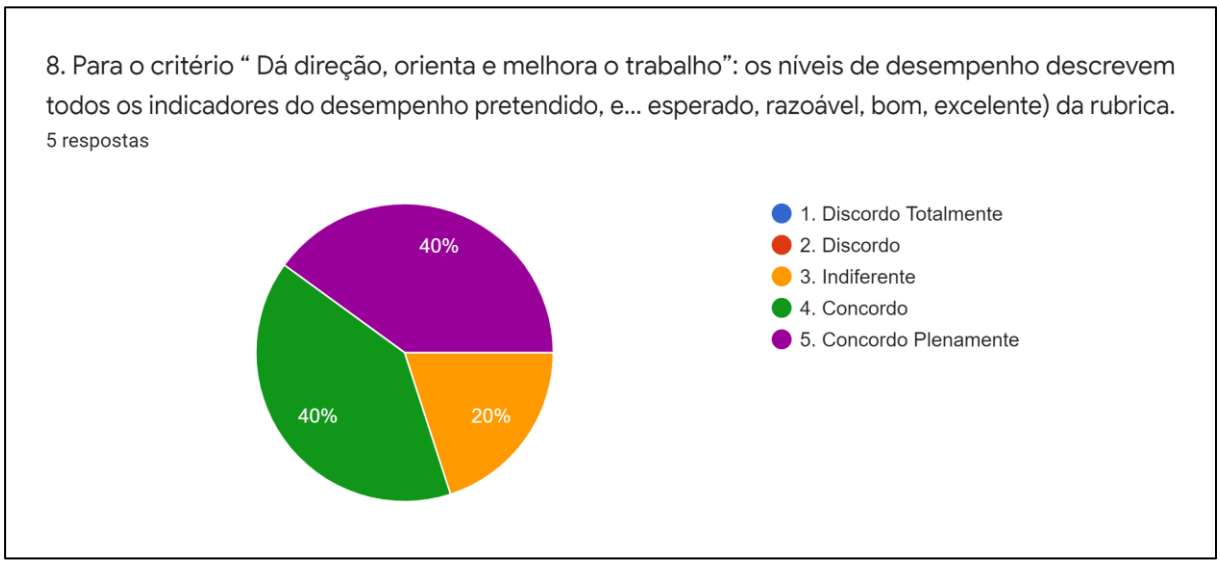


Figura 13 - Resposta dos Juízes - Afirmação 8
Fonte: Google Docs

No critério dá direção, orienta e melhora o trabalho, 40% (2 peritos) concordam plenamente, 40% (2 peritos) apenas concordam e 20% (1 perito), é indiferente.

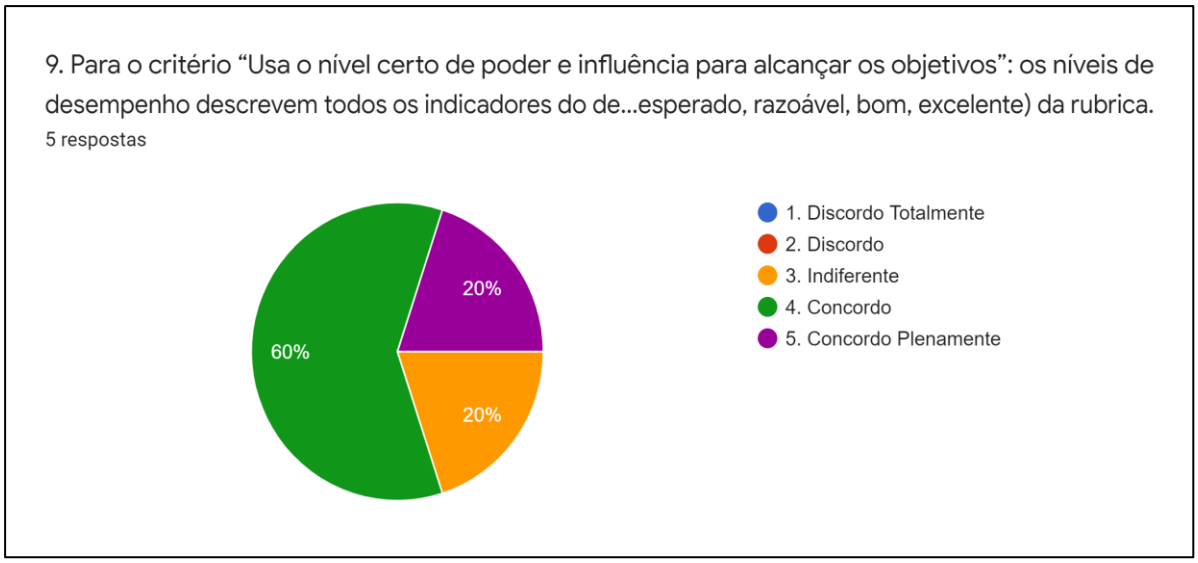


Figura 14 - Resposta dos Juízes - Afirmação 9
Fonte: Google Docs

No critério usa o nível certo de poder e influência para alcançar os objetivos, 60% (3 peritos) concordam, 20% (1 perito) concordam plenamente e 20% (1 perito), é indiferente.

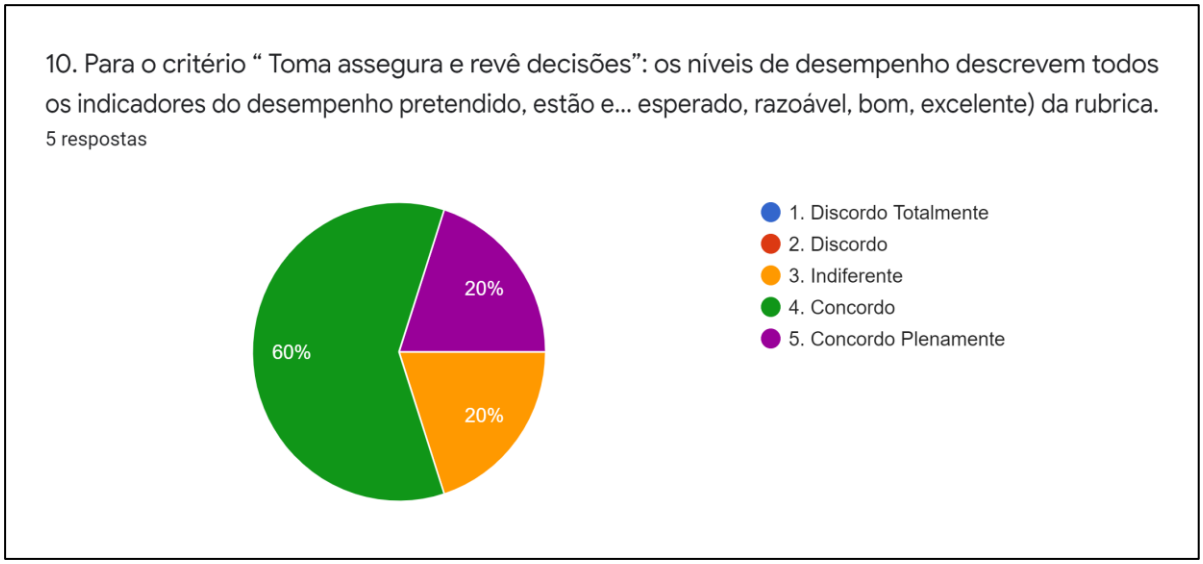


Figura 15 - Resposta dos Juízes - Afirmação 10
Fonte: Google Docs

No critério toma assegura e revê decisões, 60% (3 peritos) concordam, 20% (1 perito) concordam plenamente e 20% (1 perito), é indiferente.

Para medir a consistência interna do questionário utilizou-se o software SPSS (Statistical Analysis System), através do alfa de *cronbach*.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,839	,862	10

Figura 16 - Resultado estatístico alfa de cronbach
Fonte: SPSS

Como resultado, obteve-se índice de 0,839, para um total de 10 itens, o que representa uma boa consistência interna do questionário.

4.6.2 Validade do conteúdo da rúbrica

O índice de concordância entre os juízes é medido pelo índice de validade do conteúdo (IVC) e do coeficiente *kappa*, conforme a Tabela 10, a seguir.

Tabela 10 - Análise do Índice de Validação do Conteúdo e do Coeficiente *Kappa*

Afirmações	**Juiz 1**	**Juiz 2**	**Juiz 4**	**Juiz 5**	**Juiz 6**	**nº**	**I-CVI**	**Pc**	***Kappa***
1	4	5	5	5	4	5	**1**	0,09	**1,00**
2	5	5	4	5	5	5	**1**	0,09	**1,00**
3	5	5	4	5	5	5	**1**	0,09	**1,00**
4	5	5	3	4	4	4	**0,8**	0,23	**0,74**
5	4	2	3	5	4	3	**0,6**	0,31	**0,42**
6	4	5	3	5	4	4	**0,8**	0,23	**0,74**
7	4	3	3	5	4	3	**0,6**	0,31	**0,42**
8	4	4	3	5	5	4	**0,8**	0,23	**0,74**
9	4	5	3	4	4	4	**0,8**	0,23	**0,74**
10	4	4	3	4	5	4	**0,8**	0,23	**0,74**
						S-CVI	**0,82**		

O índice de concordância de validade ao nível de cada item (ICV-I), apresenta para as afirmações 1,2 e 3 uma concordância de 100% entre os peritos. Para as afirmações 4,6,8, 9 e 10 uma concordância aceitável de 80% e para as afirmações 5 e 7 uma concordância baixa de 60% entre os peritos. Para estas concordâncias baixas foram realizadas melhorias na rubrica.

O resultado global indicou o índice de validade global do conteúdo (S-CVI) >0,80, o que configura uma concordância global dentro dos parâmetros aceitáveis.

4.7 Melhoria da rúbrica

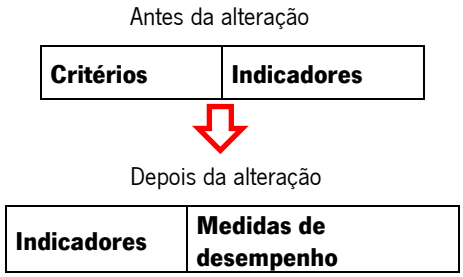
As melhorias propostas cercaram-se nos seguintes aspetos: 1) Inclusão e retirada de critérios e indicadores, bem como alterações de indicadores; 2) Melhoria textual na descrição de desempenho dos critérios das rúbricas; 3) Inclusão de pesos nos critérios e indicadores da rubrica; 4) Definição de uma proposta de valorização final da rubrica.

4.7.1 Inclusão e retirada de critérios e indicadores, bem como alterações de indicadores

Nestes aspetos, os pesquisadores optaram pela não aceitação das sugestões, uma vez que a construção da rubrica foi fundamentada no guia ICB 4.0, globalmente reconhecido, e que foi a base para a construção da rubrica de avaliação da competência de liderança. Entende-se que o termo liderança pode envolver muitos outros critérios e indicadores, entretanto, neste estudo restringe-se a definição abordada pelo ICB.

Outro ponto a referir é que houve alteração estrutural no escopo inicial da rubrica, e esta modificação partiu dos próprios pesquisadores uma vez que pretendiam deixar a rubrica com a estrutura fiel ao que é apresentado no ICB 4.0. Neste sentido, foram realizadas as seguintes correções:

1. Foi modificada a nomenclatura da rubrica, onde o termo “critério” passou a ser definido como “indicador” e o termo “indicador” passou a ser definido como “medida de desempenho”.



2. Foram retirados dois indicadores (antes chamados de critérios) da rubrica, nomeadamente “comunicação” e “reflexão e análise critica”.

4.7.2 Melhoria textual na descrição de desempenho dos critérios das rúbricas

Estas sugestões foram aceitas e aplicadas especificamente aos níveis de desempenho "bom" e "excelente" para todos os indicadores, onde, de acordo com o Juiz 1, havia fraqueza e pouca diferenciação nestas proficiências. Neste sentido, a rubrica foi revisada e melhorada nestes aspetos.

4.7.3 Inclusão de pesos nos critérios e indicadores da rubrica.

Esta sugestão foi aceita para ser incorporada ao escopo da rubrica criada, porém entende-se que, dependendo do contexto de aplicação, estes pesos e indicadores podem ser modificados, já que não é em todos os cenários que todos os indicadores e medidas de desempenho da rubrica são observados, e estes podem ser modificados dependendo do contexto aplicado e do objetivo da avaliação. Neste sentido, para este escopo global, a atribuição de tais pesos considera que os indicadores e as medidas de desempenho têm o mesmo grau de importância, ou seja, segue uma abordagem linear onde pesos iguais são atribuídos aos componentes da rubrica conforme relatado em Salinas e Erochko (2015). Isto posto, a Tabela 11 demonstra atribuição de pesos.

Tabela 11 - Pesos atribuídos aos indicadores e medidas de desempenho da rúbrica

Indicadores	**Medidas de desempenho**
I1 - Age proactivamente, ajuda e aconselha [20%]	Propõe ou executa ações [25%] Oferece ajuda e aconselhamento [25%] Pensa e atua tendo em conta o futuro (estar um passo à frente) [25%] Balanceia iniciativas e riscos [25%]
I2- Responsável e demonstra compromisso [20%]	Demonstra comprometimento e compromisso no comportamento, discurso e atitude [20%] Fala sobre o projeto em termos positivos [20%] Define medidas e indicadores de desempenho [20%] Procura formas de melhorar os processos do projeto [20%] Orienta a aprendizagem. [20%]
I3- Dá direção, orienta e melhora o trabalho [20%]	Providencia direção às pessoas e às equipas [25%] Desenvolver indivíduos da equipa (Coach/Mentoring) [25%] Estabelece uma visão e valores e lidera de acordo com os princípios [25%] Alinha objetivos individuais com os objetivos comuns e descreve a forma de os atingir [25%]
I4 - Usa o nível certo de poder e influência para alcançar os objetivos [20%]	Utiliza várias formas de exercer influência e poder [33,3%] Demonstra a utilização do poder e influência nos momentos certos [33,3%] É visto pelas partes interessadas como o líder do projeto e da equipa [33,3%]
I5 - Toma, assegura e revê decisões [20%]	Lida com a incerteza [16,67%] Incentiva a partilha de opiniões e discussão dos temas de uma forma atempada e apropriada antes da tomada de decisão [16,67%] Explica o racional das decisões [16,67%] Comunica as decisões e os seus objetivos claramente [16,67%] Revê e muda as decisões quando confrontado com dados novos [16,67%] Reflete em situações do passado de forma a melhorar o processo de decisão [16,67%]

4.7.4 Proposta de valorização final da rúbrica

A proposta de valorização final da rúbrica foi baseada em Salinas e Erochko (2015), neste sentido é utilizada uma média ponderada através da seguinte equação matemática:

$$P = \frac{\sum(Peso(\%)\ x\ Desempenho\ alcançado)}{\sum Peso\ (\%)}$$

Onde:

P= Pontuação alcançada.

Peso (%) = Peso atribuído aos indicadores e/ou medidas de desempenho.

Desempenho alcançado = Nível de proficiência atribuído ao indicador e/ ou medida de desempenho.

Através da pontuação alcançada é atribuído uma valorização onde:

Tabela 12 - Escala de valorização final da rubrica

Pontuação	**Nível de Proficiência**
P =1,0	Não adequado
1,0 < P < 1,5	Não adequado
1,5 ≤ P < 2,0	Não adequado (+)
P= 2,0	Abaixo do esperado
2,0 < P < 2,5	Abaixo do esperado
2,5 ≤ P < 3,0	Abaixo do esperado (+)
P= 3,0	Razoável
3,0 < P < 3,5	Razoável
3,5 ≤ P < 4,0	Razoável (+)
P= 4,0	Bom
4,0 < P < 4,5	Bom
4,5 ≤ P < 5,0	Bom (+)
P= 5,0	Excelente

O "(+)" no nível de proficiência significa que o candidato está prestes a passar de um nível para o próximo. A Figura 17 - Proposta de valorização final, clarifica melhor essa valorização.

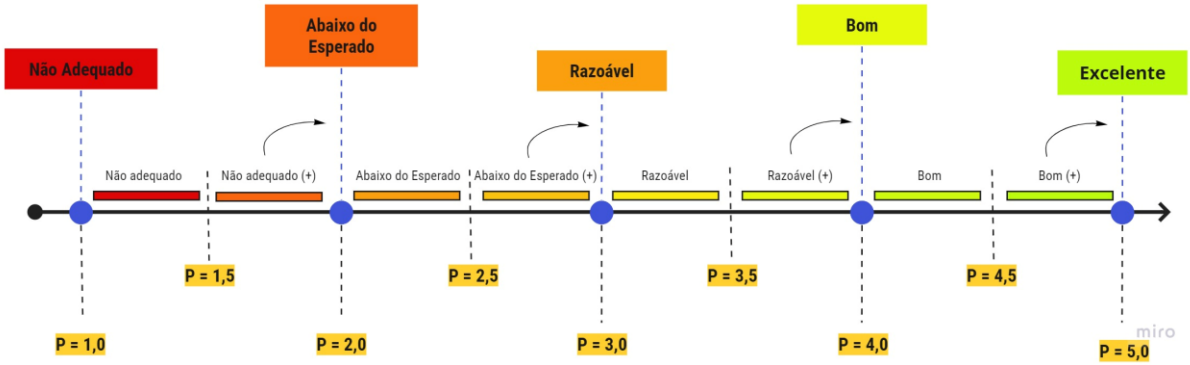


Figura 17 - Proposta de valorização final
Fonte: Autora

A rubrica final validada e melhorada é evidenciada a seguir.

RUBRICA COMPETÊNCIA LIDERANÇA

Indicadores	Medidas de desempenho	Não adequado (1)	Abaixo do Esperado(2)	Razoável (3)	Bom(4)	Excelente(5)
I1- Age proativamente, ajuda e aconselha [20%]	Propõe ou executa ações; [25%]	A proactividade, ajuda e aconselhamento **não é adequada**, uma vez que falta a iniciativa de propor ou realizar ações, incluindo oferecer ajuda e aconselhamento. Não demonstra pensamento antecipatório das situações. As iniciativas não são balanceadas tendo em vista os seus prós e contras.	A proactividade, ajuda e aconselhamento está **abaixo do esperado**, na medida que existe pouca iniciativa para propor ou realizar ações, incluindo oferecer ajuda e aconselhamento. Demonstra um fraco pensamento antecipatório das situações. Demonstra dificuldade em balancear as iniciativas, tendo em conta os seus prós e contras.	A proactividade, ajuda e aconselhamento é **razoável**, na medida que são desenvolvidas parcialmente iniciativas para propor ou realizar ações, incluindo a oferecer ajuda e aconselhamento. Demonstra um esforço no pensamento antecipatório das situações. Demonstra balancear algumas iniciativas, tendo em conta os seus prós e contras.	A proactividade, ajuda e aconselhamento é **boa**, na medida que, no geral, são apresentadas iniciativas para propor ou realizar ações, incluindo a oferecer ajuda e aconselhamento. Demonstra um certo pensamento antecipatório das situações. Demonstra balancear bem as iniciativas e os riscos, tendo em conta os seus prós e contras.	A proactividade, ajuda e aconselhamento é **excelente**, na medida que são apresentadas iniciativas para propor ou realizar ações, incluindo a oferecer ajuda e aconselhamento. Demonstra excelente pensamento antecipatório das situações. Demonstra balancear execpcionalmente as iniciativas e os riscos, tendo em conta os seus prós e contras.
	Oferece ajuda e aconselhamento; [25%]					
	Pensa e atua tendo em conta o futuro (estar um passo à frente); [25%]					
	Balanceia iniciativas e riscos; [25%]					
I2- Responsável e demonstra compromisso (20%)	Demonstra comprometimento e compromisso no comportamento, discurso e atitude; [20%]	A demonstração de responsabilidade e compromisso **não é adequada**, na medida em que falta empenho e compromisso no comportamento, discurso e atitude. Não fala sobre o projeto de forma positiva, não apoia e não gera entusiasmo pelo projeto. Medidas e indicadores de desempenho não são definidos e não demonstra pensar em formas de melhorar os processos e orientar a aprendizagem.	A demonstração de responsabilidade e compromisso está **abaixo do esperado**, na medida que existe um nível fraco de empenho e compromisso no comportamento, discurso e atitude. Não fala sobre o projeto de forma muito positiva, não demonstra grande apoio nem entusiasmo pelo projeto. Medidas e indicadores de desempenho são definidos com dificuldade e demonstra resistência em pensar em formas de melhorar os processos e orientar a aprendizagem.	A demonstração de responsabilidade e compromisso **é razoável**, na medida em que são apresentados de forma parcial comportamentos empenhados e comprometidos, tanto no discurso como na atitude. Fala sobre o projeto de forma razoavelmente positiva, demonstra apoio, e empenho em gerar entusiasmo pelo projeto. Medidas e indicadores de desempenho são parcialmente definidos e demonstra iniciativa em pensar em formas de melhorar os processos e orientar a aprendizagem.	A demonstração de responsabilidade e compromisso **é boa**, na medida que, no geral, é apresentado empenho e compromisso no comportamento, discurso e atitude. Fala sobre o projeto de forma positiva, e demonstra apoio e um certo entusiasmo pelo projeto. Medidas e indicadores de desempenho são bem definidos e demonstra capacidade em pensar em formas de melhorar os processos e orientar a aprendizagem.	A demonstração de responsabilidade e compromisso **é excelente**, na medida em que é apresentado empenho e compromisso no comportamento, discurso e atitude. Fala sobre o projeto de forma muito positiva, demonstra muito apoio e entusiasmo pelo projeto. Medidas e indicadores de desempenho são notavelmente bem definidos e demonstra pensar em excelentes formas de melhorar os processos e orientar a aprendizagem..
	Fala sobre o projeto em termos positivos;					
	Apoia e gera entusiasmo face ao projeto; [20%]					
	Define medidas e indicadores de desempenho; [20%]					
	Procura formas de melhorar os processos do projeto; [20%]					
	Orienta a aprendizagem. [20%]					
I3- Dá direção, orienta e melhora o trabalho (20%)	Providencia direção às pessoas e às equipas; [25%]	A demonstração em providenciar direção, orientação e melhoria no trabalho **não é adequada**, na medida em que falta prover direção às pessoas e às equipas. Não busca o desenvolvimento dos indivíduos da equipa. Não apresenta uma visão e valores para apoiar a liderança de acordo com os princípios. Os objetivos individuais não se alinham com os objetivos comuns e não existe informação clara para atingir esses objetivos.	A demonstração em providenciar direção, orientação e melhoria no trabalho está **abaixo do esperado**, na medida que existe pouco empenho em providenciar direção às pessoas e às equipas. Demonstra dificuldade em fazer coach e mentoring para desenvolver os membros da equipa. Apresenta uma visão e valores frágeis para apoiar a liderança de acordo com os princípios. Os objetivos individuais estão pouco alinhados com os objetivos comuns e a descrição para atingir esses objetivos é confusa.	A demonstração em providenciar direção, orientação e melhoria no trabalho é **razoável**, na medida que é apresentado de forma parcial uma indicação de direção às pessoas e às equipas. Demonstra **razoavelmente** fazer coach e mentoring para desenvolver os membros da equipa. Apresenta esforço em promover visão e valores para apoiar a liderança de acordo com os princípios. Os objetivos individuais alinham-se de forma parcial com os objetivos comuns e existe de forma parcial uma descrição da forma de os atingir.	A demonstração em providenciar direção, orientação e melhoria no trabalho **é boa**, na medida que, no geral, existem indicações de direção para as pessoas e as equipas. Demonstra uma certa capacidade de fazer coaching e mentoring para desenvolver os membros da equipa. Apresenta uma boa visão e valores para apoiar a liderança de acordo com os princípios. Os objetivos individuais alinham-se bem com os objetivos comuns e existe uma boa descrição da forma de atingi-los	A demonstração em providenciar direção, orientação e melhoria no trabalho **é excelente**, na medida que apresenta a providencia direção às pessoas e às equipas. Demonstra fazer coaching e mentoring para desenvolver os membros da equipa. Apresenta uma excelente visão e valores para apoiar a liderança de acordo com os princípios. Os objetivos individuais estão notavelmente alinhados com os objetivos comuns e existe uma ótima descrição de como atingi-los..
	Desenvolver indivíduos da equipa (Coach/Mentoring); [25%]					
	Estabelece uma visão e valores e lidera de acordo com os princípios; [25%]					
	Alinha objetivos individuais com os objetivos comuns e descreve a forma de os atingir. [25%]					
I4- Usa o nível certo de poder e influência para alcançar os objetivos (20%)	Utiliza várias formas de exercer influência e poder; [33,33%]	O uso do poder e influência para alcançar os objetivos **não é adequado**, na medida em que não existem formas de exercer influência e poder. Não demonstra utilizar o poder e a influência nos momentos certos. Não é visto pelas partes interessadas como o líder do projeto e da equipa.	O uso do poder e influência para alcançar os objetivos **está abaixo do esperado**, na medida em que existe baixo empenho em utilizar formas de exercer influência e poder. Demonstra baixa utilização do poder e de influência nos momentos certos. É visto pelas partes interessadas com baixa capacidade de liderança do projeto e da equipa.	O uso do poder e influência para alcançar os objetivos **é razoável**, na medida em que é utiliza de forma parcial formas de exercer influência e poder. Demonstra empenho em utilizar o poder e a influência nos momentos certos. É visto pelas partes interessadas com razoável capacidade de liderança do projeto e da equipa.	O uso do poder e influência para alcançar os objetivos **é bom**, na medida em que, no geral, utiliza formas de exercer influência e poder. Demonstra utilizar consideravelmente o poder e a influência nos momentos certos. É visto pelas partes interessadas com capacidade de liderança do projeto e da equipa.	O uso do poder e influência para alcançar os objetivos **é excelente**, na medida em que são apresentadas formas de exercer influência e poder. Demonstra utilizar execepcionalmente o poder e a influência nos momentos certos.É visto pelas partes interessadas com excelente capacidade de liderança do projeto e da equipa.
	Demonstra a utilização do poder e influência nos momentos certos; [33,33%]					
	É visto pelas partes interessadas como o líder do projeto e da equipa. [33,33%]					
I5- Toma, assegura e revê decisões (20%)	Lida com a incerteza; [16,67%]	A tomada de decisões, e a garantia e revisão das mesmas, **não é adequada**, uma vez que, não sabe lidar com a incerteza. Não demonstra incentivar a partilha de opiniões, debates e diferentes visões. Não fundamenta nem explica racionalmente o processo de decisão. As ideias são apresentadas de forma desorganizada e difusa e os objetivos não ficam explícitos e claros. As decisões não são revistas ou alteradas quando confrontadas com novos dados. Demonstra baixa capacidade de reflexão de qualquer situação passada para melhorar os processos de decisão atuais.	A tomada de decisões, e a garantia e revisão das mesmas, está **abaixo do esperado**, uma vez que demonstra fragilidade em saber lidar com a incerteza. Demonstra pouco incentivo na partilha de opiniões, e pouca aceitação em discutir e analisar diferentes visões. Demonstra dificuldade em fundamentar e explicar racionalmente o processo de decisão. As ideias são apresentadas de forma desorganizada e incoerente e os objetivos podem não ficar explícitos e claros, devido à dificuldade de interpretar o discurso. As decisões são pouco revistas ou alteradas quando confrontadas com novos dados. Demonstra um processo de reflexão frágil devido a dificuldade de analisar qualquer situação passada para melhorar os processos de decisão atuais.	A tomada de decisões, e a garantia e revisão das mesmas, é **razoável**, na medida em que demosntra de forma parcial saber lidar com a incerteza. Demonstra esforço em incentivar a partilha de opiniões, debater e analisar diferentes visões. Demonstra parcialmente fundamentar e explicar racionalmente o processo de decisão. As ideias são, no geral, apresentadas de forma parcialmente organizada e os objetivos podem ser parcialmente explícitos e claros. As decisões são parcialmente revistas ou alteradas quando confrontadas com novos dados. Demonstra um esforço na reflexão de qualquer situação passada para melhorar os processos de decisão atuais.	A tomada de decisões, e a garantia e revisão das mesmas, é **boa**, na medida em que, no geral, demonstra saber lidar com a incerteza. Demonstra certo incentivo na partilha de opiniões, e em aceitar debates e analisar diferentes visões. Demonstra capacidade de fundamentar e explicar racionalmente o processo de decisão.As ideias são, no geral, apresentadas de forma organizada e os objetivos são explícitos e claros, havendo pouca margem para interpretações dúbias. As decisões, no geral, são revistas ou alteradas quando confrontadas com novos dados. Demonstra certa capacidade de refletir a qualquer situação passada para melhorar os processos de decisão atuais.	A tomada de decisões, e a garantia e revisão das mesmas, é **excelente**, na medida em que é demonstrado saber lidar com a incerteza. Demonstra incentivo na partilha de opiniões, e em aceitar debates e analisar diferentes visões. Demonstra fundamentar e explicar racionalmente o processo de decisão. As ideias são apresentadas de forma organizada e consistente e os objetivos são explícitos e claros, sendo compreendidos pelo interlocutor. As decisões são revistas ou alteradas quando confrontadas com novos dados. Notavelmente demonstra refletir sobre situações passadas para melhorar os processos de decisão atuais.
	Incentiva a partilha de opiniões e discussão dos temas de uma forma atempada e apropriada antes da tomada de decisão; [16,67%]					
	Explica o racional das decisões. [16,67%]					
	Comunica as decisões e os seus objetivos claramente; [16,67%]					
	Revê e muda as decisões quando confrontado com dados novos; [16,67%]					
	Reflete em situações do passado de forma a melhorar o processo de decisão; [16,67%]					

5. MODELO DE AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA DE LIDERANÇA POR CENÁRIOS

A utilização de cenários como meio de avaliação de competências de liderança em gestão de projeto tem o objetivo de permitir aos participantes responderem a desafios, apoiados pela sua vivência profissional, e serem avaliados de acordo com a situação que estão sendo confrontados (Wroe et al., 2017). É fundamental que os cenários possuam um enredo coerente ao que existe nas situações práticas de liderança em projetos. Neste sentido, ao utilizar cenários deve-se verificar se estes foram concebidos e validados de forma que estejam refletindo a realidade das competências necessárias à liderança de projetos.

O objetivo deste estudo está voltado a criação de um modelo baseado na utilização de cenários como forma de avaliar competências de liderança em gestão de projetos. Para cumprir com este objetivo uma vasta revisão bibliográfica foi necessária à perceção de estratégias para o uso de cenários nos processos de avaliação de competências. Como o objetivo não é em torno do processo de desenho de cenários, mas da sua utilização no processo de avaliação, o cenário utilizado para cumprir o objetivo deste trabalho resulta do trabalho desenvolvido por Mariane Cásseres de Souza no contexto do seu projeto de doutoramento, e pode ser encontrado no anexo 7 deste documento.

O cenário seguiu um processo referencial bibliográfico e foi baseado em H. R. Kerzner (2015) e no Guia PMBOK (2017). O desenho do cenário recebeu contributos de profissionais da área de engenharia, nomeadamente, engenharia civil, engenharia elétrica e engenharia de produção. Em seguida, o cenário passou por um processo de validação de forma voluntária com sete especialistas da área, este processo ocorreu via e-mail com um questionário de perguntas abertas e fechadas, e sugestões de melhorias. Ao final, o resultado passou por testes estatísticos realizados no software SPSS e foi dado como válido.

5.1 Modelo de avaliação

O modelo de avaliação criado foi baseado no manual de admissão para entrevistadores desenvolvido por DeGroote (2006), este manual é preparado para avaliadores na seleção de candidatos à escola de medicina da universidade McMaster. O manual é um elemento indispensável no processo de admissão do candidato e utiliza um modelo de avaliação que decorre através múltiplas minientrevistas com simulações através de cenários, para avaliação do candidato.

Para este estudo, o processo de avaliação foi pensado para ser realizado de maneira online, através da plataforma zoom, com entrevista a profissionais da gestão de projetos. Estes profissionais são da área

de engenharia e arquitetura e já assumiram a liderança ou atuaram como membro da equipa em projetos. Para além dos avaliados, o processo conta com dois avaliadores, um observador e o mediador. No processo de avaliação tanto o mediador quanto o avaliador precisam seguir certas instruções, estas instruções são evidenciadas no anexo 13 e anexo 14 deste documento, respetivamente. Cada avaliador deve receber as instruções, a rúbrica (ferramenta de avaliação) e o cenário simulado. Vale ressaltar que, dependendo do cenário aplicado, nem todos os indicadores e medidas, presentes na rúbrica, são observáveis ao cenário, por isso, neste modelo de avaliação para além de disponibilizar a rúbrica é necessário que os avaliadores tenham conhecimento sobre os indicadores e medidas observáveis no cenário. Este conhecimento pode ser garantido com o envio ou apresentação dos cenários, e da rubrica de avaliação, destacando os indicadores e medidas que se objetiva avaliar no profissional, de forma antecipada. Neste sentido, foram enviados aos avaliadores, via correio eletrônico, o cenário de liderança (anexo 8) e a rúbrica com os indicadores e medidas de desempenho para o cenário utilizado (anexo 9), bem como folhas de pontuação que contemplam estes indicadores e medidas.

Foram criados dois tipos de folhas de pontuação, um considerando a avaliação por indicadores (anexo 11) e outro considerando a avaliação por medidas (anexo 10), estas folhas de pontuação também foram entregues aos avaliadores, via correio eletrónico, de forma antecipada. O racional por trás desta decisão de criar duas folhas, parte da sugestão recebida na etapa de validação externa da rubrica, onde um juiz sugeriu a atribuição de pesos tanto nos indicadores - chaves quantos nas medidas de cada indicador, para que pudessem ser quantificados e ser atribuída as notas aos participantes. Entretanto, apesar de na literatura das rubricas existir uma avaliação que considere atribuição de pesos ponderados em rubricas, no material encontrado, os pesos são atribuídos nos indicadores chaves e a pontuação é baseadas nas descrições dos desempenhos de cada indicador- chave, e não nas medidas propriamente observadas.

Então, o objetivo de utilizar os dois tipos de folhas de pontuação é o de entender qual é a melhor maneira de se obter as notas no processo de avaliação, e verificá-las, comparando-as por medidas e por indicadores.

O modelo é operado da seguinte forma: na aplicação Zoom, são criadas duas salas, a primeira chamada "sala principal" onde os participantes ficam reunidos e são instruídos sobre o processo de avaliação. A segunda, a "sala de avaliação", como o nome indica, é a sala onde a avaliação é feita. O candidato espera na sala principal até o momento de sua avaliação, e então é dirigido à sala de avaliação. Na sala de avaliação estão presentes os avaliadores e o observador.

O cenário é partilhado com o candidato durante 2 minutos, ao fim desse tempo o candidato tem 8 minutos para responder ao cenário e demonstrar a competência esperada. Ao fim do tempo de resposta, os avaliadores devem preencher a folha de pontuação.

5.2 Caracterização do contexto de aplicação

O modelo de avaliação descrito acima foi aplicado com profissionais que já estiveram ou estão inseridos em contextos de projetos. A experiência aconteceu no dia 29 de janeiro de 2022, de forma on-line através da plataforma zoom, com duração de 3h33min. O cronograma da experiência é evidenciado na tabela.

Tabela 13 - Cronograma do processo de avaliação

Grupos	**Horário**	**Participante**	**Fuso horário de Portugal**		**Localização do Participante**
			Início	**Fim**	
Grupo 1	Entrada na reunião as 9h	Participante 1	09:00	09:20	Portugal
		Participante 2	09:20	09:40	Portugal
		Participante 3	09:40	10:00	Portugal
Grupo 2	Entrada na reunião as 10h	Participante 4	10:00	10:20	Portugal
		Participante 5	10:20	10:40	Portugal
		Participante 6	10:40	11:00	Portugal
Grupo 3	Entrada na reunião as 11h	Participante 7	11:00	11:20	Portugal
		Participante 8	11:20	11:40	Brasil
		Participante 9	11:40	12:00	Brasil
		Participante 10	12:00	12:20	Brasil

A aplicação do modelo de avaliação contou com a participação de 10 profissionais que estão geograficamente distribuídos no Brasil e em Portugal. Estes participantes foram divididos em três grupos, com entrada na sessão em horários diferentes.

Foram criadas as duas salas, a **sala principal** onde os participantes ficaram reunidos e a **sala de avaliação** onde ocorreu o processo de avaliação.

Cada participante foi direcionado da **sala principal** para **sala de avaliação** na sua vez de ser avaliado, e no fim do processo não retornou à sala principal. O guião da entrevista é representado no anexo 15 e foi dividido em três momentos.

O primeiro, voltado para a contextualização do estudo e descrição do processo de avaliação, onde houve uma breve apresentação da pesquisa e o participante foi instruído relativamente a como iria ocorrer o processo de avaliação do início ao fim, também, teve a oportunidade de tirar as suas dúvidas caso as tivesse. No segundo momento, ocorreu o processo de avaliação com a apresentação dos cenários partilhado no écran, com o tempo de resposta do candidato, e, também, o tempo dado para o avaliador

pontuar. No último momento, foram realizados os agradecimentos, o envio das narrativas, e a finalização do processo. Esse processo ocorreu individualmente para todos os participantes. O protocolo de entrevista é evidenciado no anexo 16.

5.3 Participantes

Um total de 14 pessoas participaram do estudo, sendo estas divididas em: profissionais avaliados, mediador, avaliador e observador. A Tabela *14* refere-se às funções assumidas por cada participante durante o processo.

Tabela 14 - Funções dos participantes

Participantes	Função
Profissionais avaliados	- Respondem ao cenário confrontado;
Mediador	- Responsável pelo planeamento e marcação da entrevista; - Responsável por conduzir a entrevista, descreve as diretrizes iniciais de como ocorrerá o processo de avaliação para o avaliado, conduzirá o processo apresentando os cenários aos participantes bem como o tempo para resposta e também realizará o fechamento do processo. - Assume o papel de observador nos momentos em que o avaliador conduzirá.
Avaliador	- Responsável pela avaliação do profissional;
Observador	- Apenas observa sem interferir no processo.

5.3.1 Profissionais avaliados

Relativamente aos profissionais avaliados, estes totalizaram 10 participantes dos quais 40% pertencem ao sexo feminino e 60% ao sexo masculino, 70% possuem nacionalidade brasileira, 10% nacionalidade portuguesa, 10% com dupla nacionalidade (Brasil e Portugal) e 10% com nacionalidade colombiana.

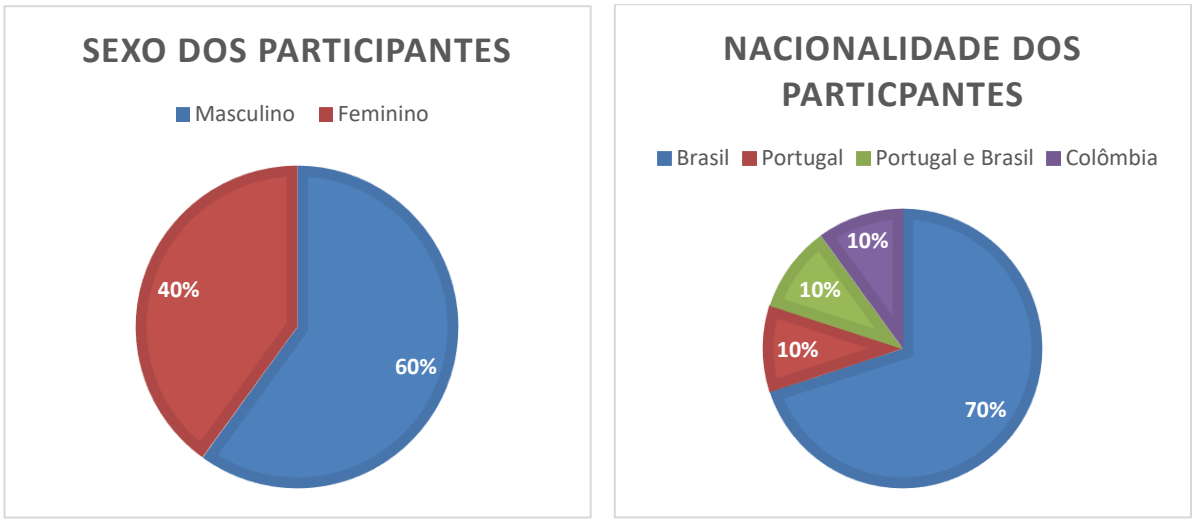


Figura 18 - Caracterização dos profissionais avaliados

De maneira global, todos os participantes possuem conhecimentos sobre a gestão de projetos e as competências de liderança em projetos. A maior parte possui formação base em engenharia, e todos de alguma forma já haviam participado em projetos, seja na equipa do projeto ou assumindo a liderança do projeto. Nota-se maior incidência de experiência profissional em projetos da construção civil. O perfil profissional de cada participante avaliado, é apresentado individualmente conforme a Tabela *15*.

Tabela 15 - Perfil profissional dos participantes avaliados

Participante	**Formação base**	**Experiência em Projetos**
Participante 1	Arquitetura	Participou de projetos de construção de museus, supermercados, indústrias, edifícios de habitação e comércio, dentre outros. Em alguns, assumiu o posto de liderança geral do projeto ou de parte do mesmo.
Participante 2	Engenharia	Participou de equipas de projetos para as câmaras em Colômbia onde procurava avaliar as câmaras no report de informação de serviços públicos; em projetos de investigação na área de produção de hidrogénio; em projetos relacionados com desenvolvimento da produtividade na profissionalização de lojas GSB.
Participante 3	Engenharia de Energia e Ambiente	Já participou de equipas de projetos a nível profissional e pessoal. Eram equipas pequenas.
Participante 4	Engenharia Civil	Participou em equipas de projeto onde prestava o suporte técnico em todas as fases do projeto, desde os *requirements* do cliente, até a aplicação final do produto comercializado. Inclusive a gestão com os fornecedores.
Participante 5	Engenharia Civil	Participou na liderança de um grupo social de jovens.
Participante 6	Engenharia Civil	Já foi líder em projetos de construção civil.
Participante 7	Engenharia Civil	Já trabalhou em equipa de projetos sociais para uma ONG no ramo da construção civil.
Participante 8	Engenharia Civil	Atualmente participa da liderança de um projeto de construção de moradia unifamiliar.
Participante 9	Engenharia Naval	Já participou na equipa de desenvolvimento de projeto durante o programa de trainee com um ganho de produção/facturamento de 6% na operação logística de comboios fluviais, em função da alteração física de embarcações.
Participante 10	Engenharia Civil	Já trabalhou como membro de equipa de projetos de construção de shoppings, hospitais, ginásios, remodelações e edifícios verticais.

5.3.2 Avaliadores

Dois avaliadores participaram do processo de avaliação, em resumo, ambos são professores portugueses com doutoramento e enfase em investigação no ensino e gestão de projetos, experiência de docência no desenvolvimento e avaliação de competências. O perfil de cada um é detalhado individualmente na Tabela 16.

Tabela 16 - Descrição dos avaliadores

Avaliador	**Perfil profissional**
Avaliador 1	Professor associado numa universidade portuguesa, com doutoramento concluído há mais de 15 anos. Atua nas áreas de Engenharia e Gestão Industrial, tanto em investigação como no ensino, de forma predominante nas áreas de gestão da produção e gestão de projetos. Apresenta um percurso de investigação com mais de 50 artigos em revistas internacionais e mais de 150 artigos em conferências e capítulos de livros com revisão pelos pares. Tem um percurso relevante de colaboração e liderança em projetos de investigação nacionais e internacionais.
Avaliador 2	Professora assistente numa universidade portuguesa. Possui doutoramento, e especialização. Desenvolve investigação com foco na educação, em temáticas relacionada com currículo baseado em competências; liderança; desenvolvimento profissional; aprendizagem ativa e desenvolvimento profissional;

5.3.3 Observador

O participante observador é professor numa universidade brasileira, possui mestrado em Engenharia e atualmente esta a desenvolver pesquisa de doutoramento com foco em Gestão de Projetos.

5.3.4 Mediador

O mediador é o autor desta pesquisa.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados decorrentes do processo de coleta de dados. Serão apresentados os resultados decorrentes da aplicação do modelo de avaliação através de cenários, relacionado à perceção do modelo de avaliação pelos participantes, considerando dados de observação, narrativas e pontuação dos avaliadores.

6.1 Narrativas

No final do processo de aplicação do modelo de avaliação, tanto os avaliados quanto os avaliadores foram convidados a preparar narrativas sobre a sua experiência, e foi dado até o fim do dia da aplicação do modelo, para elaborá-las. Estes dados visam compreender, através da perspetiva dos participantes, as contribuições dos cenários como um meio de avaliação de competências na gestão de projetos, bem como as dificuldades experimentadas neste tipo de avaliação, e também se este tipo de avaliação permite a preparação de competências de liderança em contextos profissionais de gestão de projetos.

6.1.1 Benefícios do modelo de avaliação por cenários

A preparação para o mercado de trabalho é um ponto referido, por um participante, como benefício da avaliação por cenários.

> "Te faz passar por uma experiência que se aproxima muito da prática, o que te permite perceber como agirias em determinadas situações sem o fardo de que um erro poderia causar prejuízos a uma empresa ou organização. Também permite a recém-formados a se preparam para o que estar por vir. Acredito que o método de avaliação por cenários é a teoria que mais se aproxima da prática". (Narrativa 8)

As organizações podem utilizar o modelo para identificar perfis de liderança, e assim escolher o gestor que mais se adequa ao objetivo pretendido, ou nomear um membro da equipa que possua determinadas competências para assumir determinada tarefa.

> "Acho interessante para identificação de competências e perfis (...)". (Narrativa 2)

Um participante acredita que a utilização de muitos intervenientes no processo de avaliação passa confiança no processo e é percebido com um benefício.

> "O facto de existirem dois avaliadores e um observador garante a discussão do que foi ouvido com garantia de mais do que um ponto de vista. Fiquei curiosa sobre os critérios utilizados". (Narrativa 3)

Um total de 4 participantes referiu que o facto de não haver uma resposta correta reflete a flexibilidade do modelo em comparação a outros testes.

> "Diria que foi um método bastante aberto para que o entrevistado possa dar qualquer opinião, sem certo nem errado. Não me senti direcionado a dar algum tipo de resposta, ao contrário do que acontece com testes com alternativas". (Narrativa 6)

> "Benefício: conseguir analisar a realidade de vários participantes" (Narrativa 4)

> "Este modelo traz de minha perspetiva diversos benefícios sendo o principal a possibilidade de avaliar competências já que os avaliados poderão mobilizar diferentes recursos na resolução de uma situação problema que será apresentado pelo cenário (...) Se por um lado este modelo pode ser visto como sendo mais subjetivo de que uma avaliação por provas escritas, por outro lado é mais rico porque nos permite abordar a avaliação das competências de uma forma mais integrada. (Avaliador 1)

> "Como avaliadora foi uma experiência interessante que permitiu, por um lado, perceber o quão a avaliação de competências é complexa num contexto de cenários (e.g. curta duração, respostas diferentes por parte dos participantes ao mesmo cenário, trabalho de preparação – conhecer a rubrica, etc.)". (Avaliador 2)

Os dois avaliadores evidenciam as rubricas como instrumento que traz benefícios ao modelo.

> (...) e, por outro lado, perceber o quão a avaliação de competências exige uma rubrica consistente para que seja capaz de orientar o olhar. Tratou-se de um referencial decisivo para que eu me sentisse confortável, segura e confiante a avaliar. (Avaliador 2)

> "(...) Além disso a utilização das rúbricas permite tornar mais objetiva a avaliação. Assim, o processo de avaliação vai para além das provas escritas e permite a utilização de outro tipo de competências num processo oral com possibilidade de interação com outros intervenientes". (Avaliador 1)

O modelo de avaliação possibilita a reflexão e análise crítica abrangendo aspetos não abordados nos modelos tradicionais, como exemplo, avaliação através de entrevista *face to face*, tempo curto para leitura e resposta dos cenários.

> "Possibilidade de me enxergar em uma situação de liderança com diversos aspetos a serem considerados". (Narrativa 6).

Um dos participantes acredita ser um modelo que pode proporcionar muitos benefícios na construção de conhecimento à área da gestão de projetos.

> "O modelo poderá trazer benefícios à construção de conhecimento na área, sem qualquer dúvida". (Narrativa 1)

6.1.2 Aplicabilidade do modelo na gestão de projetos

O modelo de avaliação de uma forma global foi visto positivamente como aplicável na gestão de projetos. Um total de 8 participantes referiram esta aplicabilidade, segue algumas evidências:

> "Certamente. Não apenas para a avaliação, para poderão auxiliar a melhorar e construir competências na área ao estabelecer parâmetros e métricas". (Narrativa 1)

> "Sim considero que o modelo de avaliação sim pode ser relevante para avaliar competências em gestão de projetos, mas antes disso o perfil de quem se procura ou as competências para

determinados projetos devem ficar alinhados e definidos desde o início para que faça sentido utilizar este modelo". (Narrativa 2)

"Acredito que sim. Empresas ou organizações tem o conhecimento de como é sua equipa no geral e em um contexto de promoção ou contratação para liderar esta equipa, a avaliação por cenários torna possível identificar a pessoa certa para liderança de acordo com suas reações e perceções que mais se adequaria a equipa como um todo". (Narrativa 8)

Na perceção dos dois avaliadores o modelo também pode ser relevante para avaliar competências em gestão de projetos.

"Sim, por permitir mobilizar diferentes tipos de competências em situações simuladas próximas da prática profissional, diversificando os processos de avaliação competências, poderá diversificar-se as próprias competências a avaliar e o nível dessa avaliação. Isto será útil para processos de acreditação, de recrutamento e de aquisição de equipas". (Avaliador 1)

"É uma abordagem diferenciadora de avaliação de competências. Mais exigente, mas mais estimulante do ponto de vista do caracter 'observável', da 'competência em ação'. Em contextos de aprendizagem, decididamente ter-se-á de preparar devidamente os avaliadores, na medida em que se trata de uma lógica completamente distinta daquilo que é avaliar". (Avaliador 2)

Um total de 7 participantes acredita que o modelo também facilita a aprendizagem, uma vez que confronta o profissional com situações reais e práticas do contexto do projeto e faz com que ele/ela pense sobre que ação tomar. Algumas evidências são relatadas:

"Sim contribui para o processo de aprendizagem porque nos confronta com cenários plausíveis que podem ou não ter ocorrido, mas que nos fazem refletir e analisar sobre diferentes prismas uma situação. Consequentemente este exercício puxa por memórias passadas (o que nos faz reavaliar situações e atitudes) e como agiríamos se o mesmo ocorresse no presente". (Narrativa 3)

> “Com toda a certeza, uma coisa é o saber coisas de forma intuitiva, outra é quando externaliza esse conhecimento, de certa forma ele se torna algo concreto, deixando o subconsciente e ser transformando em algo real, uma ideia que pode ser lida ou ouvida, e que outras pessoas podem também aprender e/ou forma opiniões divergentes”. (Narrativa 8)

> “Sim, no sentido de ter estimulado uma situação onde eu pude questionar como eu agiria sendo um líder de um projeto”. (Narrativa 6)

> “Sim, pois ela me fez refletir sobre situações semelhantes às que já vivenciei, e, inclusive me fez perceber que alguns dos problemas apontados nos cenários estavam relacionadas”. (Narrativa 4)

Um participante acredita que a aprendizagem só é possível através do feedback.

> “Não considero que me ajudara para algum processo de aprendizagem, tal vez se tivesse algum feedback permite a aprendizagem”. (Narrativa 2)

6.1.3 Dificuldades e limitações observadas no modelo de avaliação

Um total de 6 participantes relataram que a dificuldade do modelo de avaliação é relativa ao tempo dado para assimilar o cenário e também para responder a ele. Algumas evidências são relatadas:

> “Senti dificuldade quanto ao tempo. Achei 2 minutos pouco tempo para me preparar para discursar por 8 minutos. Porém, percebo também que essa duração busca obter aquilo que vem logo na cabeça do gestor de projetos, uma atitude mais instintiva sobre suas ações” (Narrativa 6).

> “A restrição de tempo para a formulação de uma resposta mais elaborada e refletida. Muito embora, também entenda que o objetivo era mesmo simular uma conversa informal e de respostas rápidas”. (Narrativa 1)

> “Confesso que dos problemas apresentados, me recordei apenas de dois no momento de dar a justificativa para os analisadores (...) acredito que se tivesse me preparado com um bloco para

> se fazer anotações enquanto se lia o cenário, conseguiria elaborar melhor os concelhos a serem dados ao "meu irmão". (Narrativa 8)

Três dos participantes avaliados tiveram dificuldade em interpretar o cenário utilizado, e também tiveram dificuldade em responder a ele.

> "Fica sempre a sensação de que falta informação, e há ainda a interpretação subjetiva de alguns termos (por exemplo, quão temperamental é o meu irmão)". (Narrativa 3)

> "Cenário é um pouco generalista. O que também contribui para uma análise resolutiva mais generalista". (Narrativa 4)

> "Algo que talvez pudesse render melhores resultados seria a aplicação de algumas perguntas na tentativa de aprofundar e obter mais informações". (Narrativa 7)

Este ponto foi também foi referido, por um avaliador, com uma possível limitação do modelo.

> "Outra poderá ser a de alguns avaliados terem dificuldade em entender bem o processo e mobilizarem de forma correta as suas competências. Claro que isto estará a uma outra dificuldade que será a da criação de cenários claros, percetíveis e relevantes do ponto de vista da prática profissional". (Avaliador 1)

A sensação de desconforto é, muitas vezes, consequência de não ser um modelo de avaliação tradicionalmente abordado, pelo que o fato de estar sendo avaliado "cara a cara" causa nervosismo. Dois participantes referiram:

> "Me senti inicialmente nervoso, por estar sendo observado e avaliado (...)". (Narrativa 5)

> "Um pouco nervosa porque sabia que estava a ser avaliada e ao mesmo tempo sinto que faltou alguma orientação. Será que analisei a questão como pretendiam?". (Narrativa 3)

Os avaliadores também relataram dificuldades iniciais para se familiarizar com o modelo.

> "Durante o processo de avaliação senti inicialmente alguma dificuldade um captar todas as variantes dos elementos de avaliação porque são muitos indicadores e muitas medidas o que torna difícil nós estamos preparados para ouvir que está a acontecer no cenário observar e ao mesmo tempo relacionar com todos aqueles elementos. Sendo assim no início custa um pouco arrancar, mas passado algum tempo a pessoa já consegue lidar com o modelo". (Avaliador 1)

> "No início: usar efetivamente a rubrica, a folha de pontuação, estar atenta ao cenário, etc. Familiarizar-me na prática com os instrumentos ajudou. Daí sugerir uma simulação prévia, ajudaria na preparação para o processo de avaliação". (Avaliador 2)

Sobre as folhas de pontuação, os avaliadores relataram mais conforto na folha de pontuação por indicadores do que por medidas.

> "A principal dificuldade que senti foi em abranger todas as medidas de avaliação e todos os indicadores. No meu caso foi mais fácil quando não tive que avaliar por medidas". (Avaliador 1)

> "Senti-me mais confortável com uma avaliação por indicador do que por medida; contudo, a informação das medidas foram fundamentais para um melhor entendimento de cada indicador". (Avaliador 2)

A experiência profissional foi citada com uma limitação do modelo de avaliação, e isto tem muito a ver com o desenvolvimento da pessoa avaliada no cenário. Um participante referiu:

> "Esse método acaba dependendo da experiência profissional do entrevistado, penso que exista um perfil de pessoas onde essa avaliação faça mais sentido ou não." (Narrativa 6)

Outro ponto referido como limitação está a volta da utilização de um único cenário que pode limitar avaliação, uma vez que o desempenho do profissional pode ser variável entre situações.

> "E em termos limitantes, limita a avaliação a um único cenário, não abrangendo ainda mais conceitos e da gestão de projetos". (Narrativa 9)

Um facto limitante do modelo é a carga associada ao processo de avaliação para aqueles que estão a avaliar. Os dois avaliadores evidenciaram esta limitação:

> "Uma das principais limitações deste processo poderá ser o custo / carga associado à avaliação de muitos participantes". (Avaliador 1)

> "Também considero que se trata de um processo exaustivo (10 participantes) e exigente do ponto de vista mental e físico para um avaliador". (Avaliador 2)

6.1.4 Modelo de avaliação como potencial desenvolvedor de competências

O modelo de avaliação através de cenário pode ajudar o profissional a desenvolver competências na gestão de projetos. Um total de 7 profissionais evidenciaram:

> "Sim. Porque permite o confronto com situações novas. Mesmo sendo uma simulação, caso algo semelhante aconteça, na vida real, já existe uma memória associada. E como as competências podem ser desenvolvidas, certamente esta é uma forma de potenciar as competências desejadas dentro de uma organização". (Narrativa 3)

> "Sim. A utilização de cenários é uma maneira de fazer uma preparação para a vida profissional e pode ser usada como base". (Narrativa 7)

> "Sim, pois nos faz perceber em que momento esta competência está a ser utilizada". (Narrativa 4)

> "Sim, sem dúvidas. No meu ponto de vista ao realizar uma avaliação atras de cenários permite você se colocar em situações em que você obviamente por se tratar de um cenário isso tirar um pouco da pressão caso o fato ocorre-se na vida real, isso te faz pensar de forma mais racional. Ocorre que o nosso cérebro é como um músculo e se você treinar ele em cenários de avaliação, quando um fato ocorrer no mundo real, intuitivamente ele reagira como reagiu durante as avaliações, com mas calma e racionalmente". (Narrativa 8)

> "Sim. Os cenários são eficazes para aplicação dos métodos de gestão de projetos, visto que envolvem diretamente o cotidiano de um projeto e aplicação prática." (Narrativa 9)

> "Sim, pois a partir de cenários de problemas, os profissionais podem expressar as suas competências de liderança e resolução de conflitos". (Narrativa 10)

> "Sim, pois te faz pensar um pouco fora da caixa, o que contribui, pois, dependendo do cenário, ele pode coincidir com o que a pessoa vive" (Narrativa 5).

Os dois avaliadores também acreditam que este modelo de avaliação potencializa o desenvolvimento de competências.

> "Sim permite, porque possibilita a criação situações reais ou inspiradas na realidade que colocarão o avaliado numa situação mais flexível e mais real, mais comportamental também, e em que terá que mobilizar diferentes tipos de conhecimentos, não só a memorização para lidar com aquela situação problema. No fundo estamos aqui a colocar em prática uma forma de avaliação que tem tudo a ver com a própria noção de competência, isto é, com a mobilização de recursos, incluindo conhecimento, habilidades, experiência, na abordagem a uma situação problema relacionada com a prática profissional". (Avaliador 1)

> "Sim. O cenário construído foi imediatamente indicado por todos os participantes como uma experiência pela qual tinham já passado. A relação com os contextos profissionais torna o processo de desenvolvimento de competências mais relevante e coerente e, consequentemente, a sua avaliação. É o vermos a 'competência em ação". (Avaliador 2)

Dois participantes acreditam que a competência é melhor desenvolvida quando se está associado a um modelo de avaliação que disponha o feedback ao avaliado.

> "(...) Penso que a avaliação em cenários permite mais traçar o perfil do líder e ele perceber alguns insights sobre como deveria agir. Mas, como leigo nesse assunto, diria que um método mais eficiente para o desenvolvimento de competência seria algum tipo de treinamento ou até

mesmo um retorno sobre quais as melhores práticas que o líder deveria ter tido nos cenários. Talvez até um score final sobre como as respostas estão aderentes ou não à um "líder perfeito" e em relação aos demais respondentes" (Narrativa 6).

"Eu considero que especificamente a avaliação a partir de cenários não é o que permite o desenvolvimento de competências, o que realmente permite o desenvolvimento é si tivesses. Diferentes pontos de vista e feedback onde te permite desenvolver competências a partir do que tens que melhorar ou outras estratégias para fazer gestão". (Narrativa 2)

6.1.5 Sugestões de melhoria

Um profissional sugeriu variações do modelo como forma de explorar melhor o processo de avaliação.

"Variações do modelo poderiam oferecer mais tempo para as respostas, ou cenários mais simplificados, de respostas mais rápidas (2 a 3 minutos, por exemplo). Certamente é um modelo a ser mais explorado na área". (Narrativa 1)

Um profissional sugeriu a inclusão de feedback no final do processo, para que ele pudesse obter uma resposta sobre a sua competência de liderança.

"Senti falta de um feedback final sobre como foram minhas atitudes frente ao restante dos entrevistados e como estou aderente às boas práticas de um gestor de projetos." (Narrativa 6)

Foi sugerida uma simplificação na descrição da rubrica, e a utilização de uma folha de pontuação sem necessidade de pontuação por medidas, apenas por indicadores.

"A minha principal sugestão será a de usar as rúbricas sem o texto completo da escala, e sem necessidade de pontuação individual de cada medida. Neste caso, as medidas deverão estar na mesma visíveis para facilidade de as identificar". (Avaliador 1)

Outra sugestão é relativa a realização de uma preparação antecipatória dos avaliadores.

"Possivelmente, fazer uma simulação antes, para conhecer o cenário, a dinâmica da folha de pontuação, a utilização da rubrica, etc. Parece-me fundamental. À medida que o processo ia avançando sentia-me mais confortável e segura, era inclusive mais ágil a usar a folha de pontuação". (Avaliador 2)

Dois participantes sugeriram a participação mais ativa dos avaliadores no processo.

"Pedir para os participantes partilharem uma situação real onde eles foram confrontados com situações onde a competência de liderança foi muito utilizada". (Narrativa 4)

"(...) a abordagem com uma conversa seria mais interessante." (Narrativa 7)

6.2 Pontuação dos avaliadores

As pontuações atribuídas aos profissionais, pelos avaliadores, é visualidade no histograma a seguir.



	Prf 1	Prf 2	Prf 3	Prf 4	Prf 5	Prf 6	Prf 7	Prf 8	Prf 9	Prf 10
Avaliador 1	3,17	4,37	4,77	3,31	4,49	5,00	2,50	3,25	4,75	2,5
Avaliador 2	3,33	4,24	3,65	3,86	3,89	4,75	3,25	3,50	4,50	2,75

Figura 19 - Pontuações atribuídas pelos avaliadores

Nota-se uma pequena variação na aplicação de notas. O ICC foi calculado para testar a confiabilidade da rubrica conforme a metodologia de Reddy (2011), calculado com SPSS, definindo um intervalo de confiança de 95%. Os resultados apresentados na Figura 20 mostram uma confiabilidade entre

avaliadores de 0,78, que pode ser considerado um resultado aceitável de confiabilidade do instrumento de avaliação.

Coeficiente de correlação intraclasse

	Correlação intraclasse[b]	Intervalo de Confiança 95%		Teste F com Valor True0			
		Limite inferior	Limite superior	Valor	df1	df2	Sig
Medidas únicas	,782[a]	,326	,942	7,511	9	9	,003
Medidas médias	,878[c]	,492	,970	7,511	9	9	,003

Modelo de efeitos mistos bidirecional em que os efeitos das pessoas são aleatórios e os das medidas são fixos.

a. O estimador é o mesmo, esteja o efeito de interação presente ou não.

b. Os coeficientes de correlação intraclasse tipo A que usam uma definição de concordância absoluta.

c. Essa estimativa é calculada considerando que o efeito de interação esteja ausente, porque ele não pode ser estimado de outra forma.

Figura 20 - Resultado Coeficiente de Correlação *Intraclasse*
Fonte: SPSS

6.2.1 Folhas de pontuação

Os avaliadores pontuaram através das duas folhas de pontuações. Dos 10 profissionais, os cinco primeiros foram avaliados com a folha de pontuação por medidas (Folha 1) e os demais por indicadores (Folha 2). A Figura 21 apresentam a comparação das pontuações atribuídas entre os avaliadores da folha de pontuação 1 e da folha de pontuação 2, respetivamente.

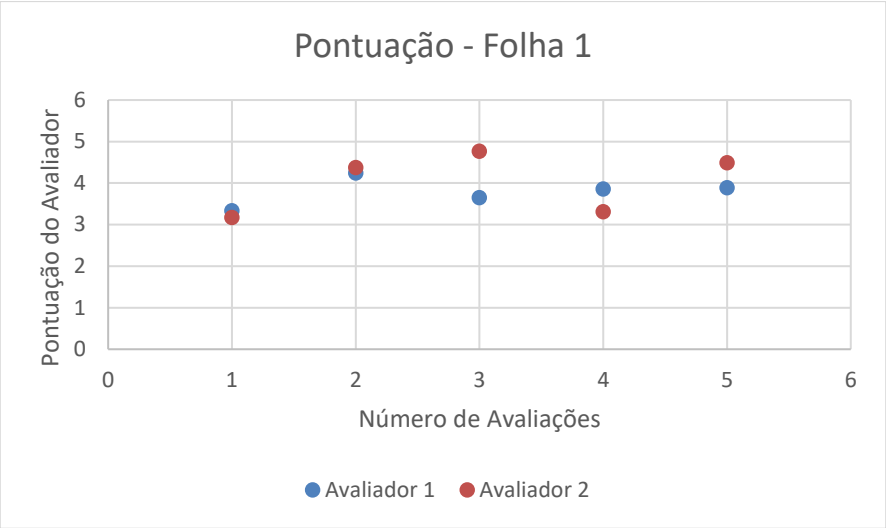


Figura 21a

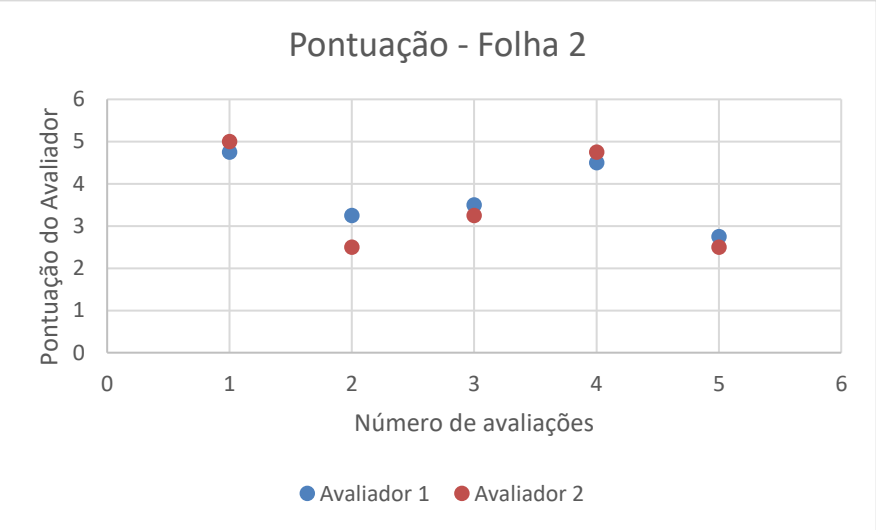


Figura 21b

Figura 21 - Comparação das pontuações atribuídas entre avaliadores

Analisando as pontuações, nota-se que a maior discrepância entre as notas atribuídas esteve relacionada com a folha de pontuação por medidas (folha 1). Os avaliadores também relataram estar mais à vontade para pontuar com a folha por indicadores (Folha 2), e pela comparação das pontuações da Figura 21 percebe-se que das cinco avaliações realizadas com a folha de pontuação 2, apenas uma foi mais discrepante.

6.3 Principais medidas e indicadores observados

O participante observador pontuou os indicadores e as principais medidas de desempenho observadas nos avaliados.

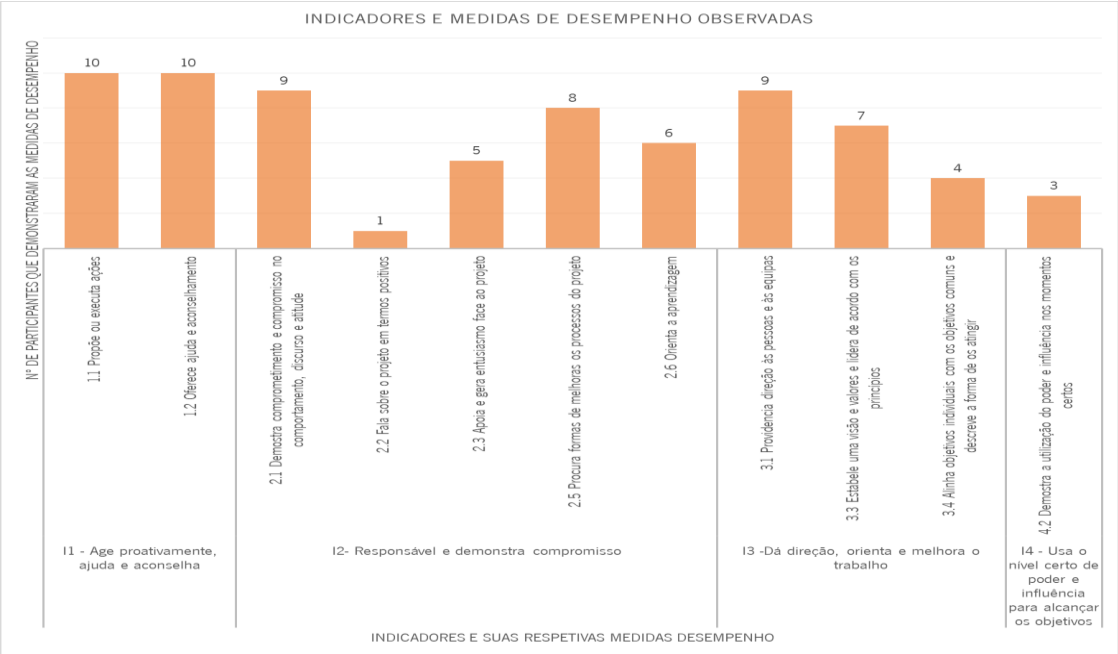


Figura 22 - Indicadores e Medidas de desempenho observadas

Conforme a Figura 22, todos os avaliados (10 participantes) demonstraram a medida de desempenho 1.1 - propõe ou executa ações e a 1.2 - oferecer ajuda e aconselhamento;

Maior parte demonstrou a medida de desempenho 2.1- Demonstra comprometimento e compromisso no comportamento, discurso e atitude (9 participantes), 3.1 - Providencia direção às pessoas e às equipas (9 participantes), 2.5 - Procura formas de melhorar os processos do projeto (8 participantes);

Um pouco mais da metade demonstrou a medida de desempenho 3.3 - Estabelece uma visão e valores e lidera de acordo com os princípios (7 participantes), 2.6 - Orienta a aprendizagem (6 participantes);

Metade dos participantes (5 participantes) demonstrou 2.5 - Apoia e gera entusiasmo face ao projeto;

Menos da metade demonstrou a medida de desempenho 3.4 - Alinha objetivos individuais com os objetivos comuns e descreve a forma de os atingir (4 participantes) e 3.5 - Demonstra a utilização do poder e influência nos momentos certos (3 participante);

Apenas 1 participante demonstrou a medida de desempenho 2.2 - Fala sobre o projeto em termos positivos. Todos os indicadores da competência foram demonstrados com pelo menos uma medida de desempenho observada.

6.4 Discussão

Verifica-se que o modelo de avaliação apresentado tem muitos benefícios, principalmente na aplicabilidade na gestão de projetos. Assim, poderá ser um modelo utilizado por organizações, por exemplo, na contratação profissional, na identificação de perfis dentro da organização, também em

processos de certificação e na acreditação de estudantes em universidades. Apesar disto, é necessário considerar muitos fatores quando se utiliza este modelo.

O cenário a ser utilizado é o principal fator. Não é possível obter sucesso na avaliação se o cenário não for capaz de simular um contexto prático e real de gestão de projetos. Um cenário bem redigido cumprindo as boas práticas de conceção e passando por provas de validades torna-se essencial.

O fator experiência profissional é fundamental para que os participantes consigam se desenvolver frente ao cenário simulado. Com a experiência profissional, o participante é capaz de estar seguro frente a resolução do problema e torna-se mais fácil compreender de que forma pode resolver o cenário, dentro do limite tempo estipulado.

É importante ter em mente, que nem todas as pessoas são recetivas a esse modelo de avaliação. Por isso é importante que os avaliadores estejam preparados pra conduzir a entrevista de forma que o participante consiga desenvolver-se frente ao cenário. A escolha e a preparação dos avaliadores são cruciais neste sentido.

Outro ponto a ser discutido, é relativo a criação de rúbricas e das folhas de pontuação que se tornam fundamentais para a condução do avaliador. Estas ferramentas devem ser compatíveis com o objetivo da avaliação bem como com competência a ser avaliada.

Relativamente a rúbrica de avaliação desenvolvida neste estudo, esta foi considerada confiável, válida, e fácil de usar. Tornou o processo de avaliação mais transparente e objetivo, e padronizou os indicadores e medidas de desempenho a serem utilizados. Apesar do processo de avaliação ter essencialmente tom subjetivo nas pontuações, a utilização da rubrica foi de fundamental importância para que os avaliadores pudessem ser orientados.

Além do processo documentado, que foi utilizado para o desenvolvimento da rubrica, servido como evidência de que as questões de conceção, validade e fiabilidade foram adequadamente tratadas, o feedback dos avaliadores serviu como fonte adicional de validade e aplicabilidade do instrumento.

Nota-se uma posição mais favorável para a perceção do modelo como potencial desenvolvedor de competências. O IPMA(2015) refere que ao “experimentar” e tentar fazer ou aprender fazendo, ganha-se experiência num determinado contexto ou ganha o desenvolvimento de certas aptidões.

Verificou-se que este modelo é um tanto exaustivo principalmente para que avalia, o que pode resultar numa grande limitação da sua aplicabilidade em contexto com muitas pessoas a serem avaliadas.

A utilização de múltiplos cenários pode tornar a avaliação mais precisa uma vez que o avaliado pode demonstrar melhor sua competência de várias outras maneiras.

7. CONCLUSÃO

As competências de liderança na gestão de projetos são percebidas como sendo de grande importância para motivar as pessoas e criar um ambiente de trabalho eficaz. Essas competências influenciam os resultados e o desempenho dos projetos.

Na literatura verificam-se normas que referem os indicadores e medidas que são observáveis a estas competências. Estas normas abrangem muitas áreas de utilização e possuem potencial utilização em processos de avaliação.

Este estudo explorou a utilização de cenários simulados para avaliar competências de liderança na gestão de projetos, foi desenvolvido um modelo de avaliação para ser aplicado de forma online, tendo como participante profissionais da gestão de projetos. Deste modo, para definir os indicadores da competência utilizados no modelo fez-se necessário a criação de uma rubrica de competências de liderança.

Constatou-se que o procedimento para o desenvolvimento de rúbricas eficazes é, sem dúvida, exigente uma vez que requer um investimento substancial de tempo e esforço na sua conceção e validação. As rúbricas são adaptáveis e podem ser uniformemente ou desigualmente ponderadas conforme o objetivo da avaliação, ainda, elas permitem ao avaliador atribuir valores a certos desempenhos baseados em fatos descritivos e não em suposições. Assim, a utilização da rubrica em avaliações ajuda a facilitar um envolvimento e compreensão mais aprofundada com as partes interessadas e ajuda a concentrar a avaliação no que é importante.

Pretende-se com esse estudo contribuir para o âmbito de avaliação de competências e instigar esta abordagem utilizando cenários simulados para avaliar competências na gestão de projetos, com vista à inovação do modelo na área. O modelo conta com um cenário, uma rubrica e folhas de pontuação. Durante a experiência alguns profissionais sentiram-se nervosos e com dificuldades de se desenvolver frente ao cenário, o fator experiência tem peso relevante nesse aspeto uma vez que quanto mais experiente é o profissional mais facilmente e em menos tempo consegue responder ao cenário. O processo torna-se exaustivo para os avaliadores quando se trata de muitas avaliações.

No final da experiência foi pedido aos participantes que partilhassem a sua perspetiva através de uma narrativa. Os resultados da recolha de dados foram organizados em cinco categorias, sendo elas os benefícios da utilização de cenários como avaliador de competências, a perceção da aplicabilidade do modelo na gestão de projetos, as dificuldades sentidas e limitações observadas, a perceção da contribuição do modelo de avaliação para o desenvolvimento de competências, por fim, as sugestões de melhorias.

Os participantes apreciaram a experiência e consideraram o modelo de avaliação com potencial aplicabilidade na gestão de projeto, apesar de reconhecerem alguns aspetos que podem ser melhorados. De maneira geral, os participantes reconheceram que este tipo de abordagem pode ser útil para a preparação do profissional para o mercado de trabalho, facilita a aprendizagem e permite o desenvolvimento de competências. Adicionalmente, as organizações podem utilizá-lo para identificação de perfis e para certificar competências.

Sugere-se para futuras aplicações que, antes da implementação do modelo, seja feito uma simulação com os avaliadores para que seja possível conhecer o cenário, a dinâmica da folha de pontuação, e a utilização da rubrica. Sugere-se também que o modelo agrupe mais de um cenário ou ainda utilize cenários mais simplificados. Também, poderia ser disponibilizado o feedback ao avaliado.

O principal objetivo desta dissertação prendia-se a criação de um modelo de avaliação que utilizasse cenários simulados para a avaliação de competências de liderança em gestão de projetos. Para que isso fosse possível foi necessária a criação de uma ferramenta, nomeadamente, uma rubrica de avaliação. Depois de analisados os resultados considera-se que o objetivo foi atingido na medida que a rubrica passou por todas as evidencias encontradas na literatura para que se tornasse valida e confiável bem como o modelo de avaliação foi reconhecido pelos participantes como de potencial aplicabilidade na gestão de projetos apesar das limitações e sugestões evidenciadas.

Trata-se de um tema pouco explorado no âmbito da gestão de projetos pelo que a maior base encontrada na literatura estava relacionada com as áreas de medicina e de enfermagem. Também, nestes estudos pouco se mencionou o processo de conceção do modelo, por exemplo, como eram feitas as pontuações, quais a ferramentas utilizadas pelos avaliadores. Neste sentido, a principal dificuldade foi procurar várias temáticas e integrá-las em um único modelo de avaliação.

Além dos resultados desta investigação, a base existente, embora pequena, de estudos revisados referem que o resultado deste tipo de avaliação tem sido geralmente positivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aga, D. A. (2016). Transactional Leadership and Project Success: The Moderating Role of Goal Clarity. *Procedia Computer Science*, *100*, 517–525. https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.09.190

Airasian, P. W., & Russell, M. K. (2012). *Classroom Assessment: Concepts and Applications* (Seven Edit). McGraw-Hill.

Algarwal, U. A., Dixit, V., Jain, K., Sankaran, S., Nikolova, N., Müller, R., & Drouin, N. (2017). Exploring Vertical and Horizontal Leadership in Projects: A comparison of Indian and Australian contexts. *PMI India Project Management Research & Academic*.

Allen, D., & Tanner, K. (2006). Rubrics: Tools for Making Learning Goals and Evaluation Criteria Explicit for Both Teachers and Learners. *CBE - Life Sciences Education*, *5*, 197–203. https://doi.org/10.1187/cbe.06–06–0168

Alvarenga, J. C., Branco, R. R., Guedes, A. L. A., Soares, C. A. P., & Silva, W. da S. (2020). The project manager core competencies to project success. *International Journal of Managing Projects in Business*, *13*(2), 277–292. https://doi.org/10.1108/IJMPB-12-2018-0274

Ana, A., Yulia, C., Jubaedah, Y., Muktiarni, M., Dwiyanti, V., & Maosul, A. (2020). Assessment of student competence using electronic rubric. *Journal of Engineering Science and Technology*, *15*(6), 3559–3570.

Anantatmula, V. S. (2010). Project manager leadership role in improving project performance. *EMJ - Engineering Management Journal*, *22*(1), 13–22. https://doi.org/10.1080/10429247.2010.11431849

Baesu, C., & Bejinaru, R. (2015). Innovative Leadership Styles and the Influence of Emotional Intelligence. *The USV Annals of Economics and Public Administration*, *15*, 136–145.

Banaerjee, H.-T. L. (2019). *Investigating the construct of topical knowledge in a scenario-based assessment designed to simulate real-life second language use*.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, *18*(3), 19–31.

Bligh, M. C., Pearce, C. L., & Kohles, J. C. (2006). The importance of self- and shared leadership in team based knowledge work: A meso-level model of leadership dynamics. *Journal of Managerial Psychology*, *21*(4), 296–318. https://doi.org/10.1108/02683940610663105

Brookhart, S. M. (1999). The art and science of classroom assessment: the missing part of pedagogy. In *ASHE-ERIC Higher Education Report* (Vol. 27, Issue 1). The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Ascd.

Brookhart, S. M., & Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, *67*(3), 343–368. https://doi.org/10.1080/00131911.2014.929565

Brown, J. D. (2000). What Is Construct Validity? *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, *4*(2), 8–12. https://doi.org/10.4135/9781506348803.n55

Burke, C. S., Fiore, S. M., & Salas, E. (2003). The role of shared cognition in enabling shared leadership and team adaptability. In *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership* (pp. 103–122). Sage Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781452229539.n5

Burke, R., & Barron, S. (2014). Introduction to project management. In *Project Management Leadership: Building Creative Teams, Second Edition* (pp. 310–315). John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.4324/9781315263328-9

Chatzoglou, P., Dimitrelos, G., Chatzoudes, D., & Aggelidis, V. (2017). The relationship between leadership competencies and successful organisational change. In D. Vrontis, Y. Weber, & E. Tsoukatos (Eds.), *Global and national business theories and practice: bridging the past with the future* (pp. 347–361). EuroMed Press.

Chaudhry, A. Q., & Javed, H. (2012). Impact of Transactional and Laissez Faire Leadership Style on Motivation. *International Journal of Business and Social Science*, *3*(7), 7. http://www.ijbssnet.com/journals/Vol_3_No_7_April_2012/28.pdf

Chen, P., & Partington, D. (2006). Three conceptual levels of construction project management work. *International Journal of Project Management*, *24*, 412–421. https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2006.02.009

Clarke, N. (2012). Shared leadership in projects: A matter of substance over style. *Team Performance Management*, *18*(3), 196–209. https://doi.org/10.1108/13527591211241024

Črešnar, R., & Nedelko, Z. (2019). Competencies as a Criterion for Assessing the Readiness of Organizations for Industry 4.0 - A Missing Dimension. *Management, Enterprise and Benchmarking in the 21st Century*, 15–27. https://www.proquest.com/scholarly-journals/competencies-as-criterion-assessing-readiness/docview/2427547572/se-2?accountid=32819

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Cruit, J., Frederick, C., Blickensderfer, B., Keebler, J. R., & Guinn, T. (2017). Predicting general aviation pilots' weather-related performance through a scenario-based assessment. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society*, *2017-Octob*, 2000–2004. https://doi.org/10.1177/1541931213601995

Daniel, S., & Mazzurco, A. (2019). Development of a scenario-based instrument to assess co-design expertise in humanitarian engineering. *European Journal of Engineering Education*, 1–21. https://doi.org/10.1080/03043797.2019.1704689

Dawson, P. (2017). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *42*(3), 347–360. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1111294

Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly*, *15*, 857–880. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.001

DeGroote, M. G. (2006). *Manual for Interviewers*.

Dickinson, P., & Adams, J. (2017). Values in evaluation – The use of rubrics. *Evaluation and Program Planning*, *65*, 113–116. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.07.005

Edum-Fotwe, F. T., & McCaffer, R. (2000). Developing project management competency: Perspectives from the construction industry. *International Journal of Project Management*, *18*, 111–124. https://doi.org/10.1016/S0263-7863(98)90075-8

Ekmekcioglu, E. B., Aydintan, B., & Celebi, M. (2018). The effect of charismatic leadership on coordinated teamwork: a study in Turkey. *Leadership and Organization Development Journal*, *39*(8), 1051–1070. https://doi.org/10.1108/LODJ-07-2017-0193

Erol, S., Jäger, A., Hold, P., Ott, K., & Sihn, W. (2016). Tangible Industry 4.0: A Scenario-Based Approach to Learning for the Future of Production. *Procedia CIRP*, *54*, 13–18. https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.03.162

Errington, E. P. (2010a). Getting There: Choosing scenarios to meet specific professional needs. In *Preparing graduates for the professions using scenario-based learning* (pp. 51–63).

Errington, E. P. (2010b). Preparing graduates for the professions: Achieving employability through the exploration of near-world scenarios. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, *5*(5), 1–10. https://doi.org/10.18848/1833-1882/CGP/v05i05/51723

Errington, E. P. (2011). Mission Possible: Using Near-World Scenarios to Prepare Graduates for the Professions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *23*(1), 84–91. http://www.isetl.org/ijtlhe/

Falaki, K. (2020). The Evaluation and Prioritization of Key Leadership Skills for Management of Team Projects. *The European Journal of Economics and Management Sciences*, 34–51.

https://doi.org/10.29013/ejems-20-4-34-51
Fanelli, S., Lanza, G., & Zangrandi, A. (2018). Competences management for improving performance in health organizations: The Niguarda Hospital in Milan. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, *31*(4), 337–349. https://doi.org/10.1108/IJHCQA-02-2017-0035
Fernandes, G., Barbosa, J., Pinto, E. B., Araújo, M., & Machado, R. J. (2019). Applying a Method for Measuring the Performance of University-Industry R&D Collaborations: Case Study Analysis. *Procedia Computer Science*, *164*, 424–432. https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.12.202
Gill, J., & Johnson, P. (2002). *Research Methods For Management* (Third Edit). Sage Publications Ltd.
Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. Real Word Research.
Given, L. M. (2008). The Sage encyclopedia of qualitative research methods. In *The SAGE Encyclopedia of qualitative research methods*. Sage Publications, Inc.
González-Chordá, V. M., Mena-Tudela, D., Salas-Medina, P., Cervera-Gasch, A., Orts-Cortés, I., & Maciá-Soler, L. (2016). Assessment of bachelor's theses in a nursing degree with a rubrics system: Development and validation study. *Nurse Education Today*, *37*, 103–107. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.11.033
González-Marcos, A., Alba-Elías, F., & Ordieres-Meré, J. (2016). An analytical method for measuring competence in project management. *British Journal of Educational Technology*, *47*(6), 1324–1339. https://doi.org/10.1111/bjet.12364
Hagler, D., & Wilson, R. (2013). Designing nursing staff competency assessment using simulation. *Journal of Radiology Nursing*, *32*(4), 165–169. https://doi.org/10.1016/j.jradnu.2013.10.001
Hermarij, J. (2013). *Better Practices of Project Management based on IPMA competences* (Third edit). Van Haren Publishing.
Hoch, J. E., & Dulebohn, J. H. (2013). Shared leadership in enterprise resource planning and human resource management system implementation. *Human Resource Management Review*, *23*(1), 114–125. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2012.06.007
Houghton, J. D., Neck, C. P., & Manz, C. C. (2002). Self-leadership and superleadership: the heart and art of creating shared leadership in teams. In *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 123–140).
Ilahi, M., Cheniti-Belcadhi, L., & Braham, R. (2014). Scenario model for competence-based assessment. *Proceedings - IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies, ICALT 2014*, 344–346. https://doi.org/10.1109/ICALT.2014.103
IPMA. (2015). Referencial de Competências Individuais para Gestão de Projetos, Programas e Portefólios. *International Project Management Association*.
Jain, S., & Angural, V. (2017). Use of cronbach's alpha in dental research. *Medico Research Chronicles*, *4*(3), 285–291.
Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, *2*, 130–144. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002
Keegan, A. E., & Den Hartog, D. N. (2004). Transformational leadership in a project-based environment: A comparative study of the leadership styles of project managers and line managers. *International Journal of Project Management*, *22*, 609–617. https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2004.05.005
Kerzner, H. (2006). Project management case studies- Case Studies. In *The effects of brief mindfulness intervention on acute pain experience: An examination of individual difference* (Second Edi, Vol. 1). John Wiley & Sons, Inc.
Kerzner, H. (2009). *Project Management: A systems approach to planning, scheduling and control*. John Wiley & Sons, Inc.
Kerzner, H. R. (2015). *Gerenciamento de Projetos: Uma Abordagem Sistêmica para Planejamento, Programação e Controle* (Blucher (ed.); 1st ed.).

Kim, S. C., Ro, Y. S., Shin, S. Do, Wi, D. H., Jeong, J., Park, J. O., Sun, K. M., & Bae, K. (2017). Assessment of competence in emergency medicine among healthcare professionals in Cameroon. *Journal of Korean Medical Science*, *32*, 1931–1937. https://doi.org/10.3346/jkms.2017.32.12.1931

Kocolowski, M. (2010). Shared leadership: Is it time for a change. *Emerging Leadership Journeys*, *3*(1), 22–32.

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (Second). Sage Publications, Inc.

Latif, K. F., Nazeer, A., Shahzad, F., Ullah, M., Imranullah, M., & Sahibzada, U. F. (2020). Impact of entrepreneurial leadership on project success: mediating role of knowledge management processes. *Leadership and Organization Development Journal*, *41*(2), 237–256. https://doi.org/10.1108/LODJ-07-2019-0323

Lindgren, M., & Packendorff, J. (2009). Project leadership revisited: towards distributed leadership perspectives in project research. *International Journal of Project Organisation and Management*, *1*(3), 285–308. https://doi.org/10.1504/IJPOM.2009.027540

Lo, M. C., Ramayah, T., Min, H. W., & Songan, P. (2010). The relationship between leadership styles and organizational commitment in Malaysia: Role of leader-member exchange. *Asia Pacific Business Review*, *16*(1–2), 79–103. https://doi.org/10.1080/13602380903355676

Lucas, H. C., & Moore, J. R. (1976). Multiple-Criterion Scoring Approach To Information System Project Selection. *INFOR Journal*, *14*(1), 1–12. https://doi.org/10.1080/03155986.1976.11731622

Mathieu, G., Greco, A., Nardi, R., Stornello, M., Berti, F., Colombo, F., Mattarei, M., Filannino, C., Nozzoli, C., & Mazzone, A. (2011). The clinical competence in internal medicine. *Italian Journal of Medicine*, *5*, S17–S29. https://doi.org/10.1016/j.itjm.2011.03.004

Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution* (pp. 170–183). SSOAR Open Access. https://doi.org/10.4135/9781446282243.n12

McAlpine, L. (2016). Why might you use narrative methodology? *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *4*(1), 32–57. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.02b

Melguizo-Moreno, E., & Gallego-Ortega, J. L. (2020). Una rúbrica para la evaluación de textos expositivos. *Revista Electronica Educare*, *24*(3), 1–15. https://doi.org/10.15359/REE.24-3.22

Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, *7*(25). https://doi.org/https://doi.org/10.7275/gcy8-0w24

Miles, S. A., & Watkins, M. D. (2007). The Leadership Team. *Harvard Business Review*, 1–10.

Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how? *Practical Assessment, Research and Evaluation*, *7*, 1–5. https://doi.org/https://doi.org/10.7275/a5vq-7q66

Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, *7*, 1–6. https://doi.org/https://doi.org/10.7275/q7rm-gg74

Mulhall, A. (2003). In the field: Notes on observation in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, *41*(3), 306–313. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02514.x

Muller, R., Nikolova, N., Sankaran, S., Hase, S., Zhu, F., Xu, X., Vaagaasar, A. L., & Drouin, N. (2016). Leading projects by balancing vertical and horizontal leadership–international case studies. *In Proceedings of EURAM 2016 (European Academy of Management) Conference*, 1–4.

Müller, R., Sankaran, S., Drouin, N., Vaagaasar, A. L., Bekker, M. C., & Jain, K. (2018). A theory framework for balancing vertical and horizontal leadership in projects. *International Journal of Project Management*, *36*(1), 83–94. https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.07.003

Müller, R., Sankaran, S., & Packendorff, J. (2017). Balanced Leadership: a New Perspective for Leadership in Organizational Project Management. In S. Sankaran, R. Müller, & N. Drouin (Eds.), *Cambridge Handbook of Organizational Project Management* (1st ed., pp. 186–199).

Müller, R., & Turner, J. R. (2007). Matching the project manager's leadership style to project type. *International Journal of Project Management*, *25*(1), 21–32. https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2006.04.003

Müller, R., Zhu, F., Sun, X., Wang, L., & Yu, M. (2018). The identification of temporary horizontal leaders in projects: The case of China. *International Journal of Project Management*, *36*(1), 95–107. https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.05.011

Muylaert, C. J., Sarubbi Jr, V., Gallo, P. R., Neto, M. L. R., & Reis, A. O. A. (2014). Narrative interviews: an important resource in qualitative research. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, *48*, 184–189. https://doi.org/10.1590/s0080-623420140000800027

O'Brien, J. E., Hagler, D., & Thompson, M. S. (2015). Designing simulation scenarios to support performance assessment validity. *Journal of Continuing Education in Nursing*, *46*(11), 492–498. https://doi.org/10.3928/00220124-20151020-01

O'Toole, J., Galbraith, J., & Lawler, E. E. (2002). Two (or more) heads are better than one: the promise and pitfalls of shared leadership. *California Management Review*, *44*(4), 65–83. https://doi.org/10.1111/misr.12092

Odumeru, J. A., & Ogbonna, I. G. (2013). Transformational vs.Transactional Leadership Theories: Evidence in Literature. *International Review of Management and Business Research*, *2*(2), 355–361.

Panadero, E., & Jonsson, A. (2020). A critical review of the arguments against the use of rubrics. *Educational Research Review*, *30*, 1–19. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100329

Pearce, C. L. (2004). The future of leadership: Combining vertical and shared leadership to transform knowledge work. *Academy of Management Executive*, *18*(1), 47–57.

Pearce, C. L. (2007). The future of leadership development: The importance of identity, multi-level approaches, self-leadership, physical fitness, shared leadership, networking, creativity, emotions, spirituality and on-boarding processes. *Human Resource Management Review*, *17*(4), 355–359. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2007.08.006

Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2003). All Those Years Ago: The Historical Underpinnings of Shared Leadership. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared Leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 1–18). Sage Publications, Inc.

Pearce, C. L., Wassenaar, C. L., & Manz, C. C. (2014). Is shared leadership the key to responsible leadership? *Academy of Management Perspectives*, *28*(3), 275–288. https://doi.org/10.5465/amp.2014.0017

Pilkienė, M., Alonderienė, R., Chmieliauskas, A., Šimkonis, S., & Müller, R. (2018). The governance of horizontal leadership in projects. *International Journal of Project Management*, *36*, 913–924. https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2018.06.002

PMI. (2017). *A guide to the project management body of knowledge (PMBOK® Guide)* (Sixth edit). Project Management Institute, Inc.

Podgórska, M., & Pichlak, M. (2019). Analysis of project managers' leadership competencies: Project success relation: what are the competencies of polish project leaders? *International Journal of Managing Projects in Business*, *12*(4), 869–887. https://doi.org/10.1108/IJMPB-08-2018-0149

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The Content Validity Index: Are You Sure You Know What's Being Reported? Critique and Recommendations. *Research in Nursing & Health*, *29*, 488–495. https://doi.org/10.1002/nur

Popham, W. J. (1997). What's wrong and what's right with rubrics. *Educational Leadership*, *55*(2), 72–75.

Pretorius, S., Steyn, H., & Bond-Barnard, T. . (2017). Exploring project-related factors that influence leadership styles and their effect on project performance: a conceptual framework. *South African Journal of Industrial Engineering*, *28*(4), 95–108.

Pretorius, S., Steyn, H., & Bond-Barnard, T. J. (2018). Leadership styles in projects: Current trends and future opportunities. *South African Journal of Industrial Engineering*, *29*(3), 161–172. https://doi.org/10.7166/29-3-2057

Reddy, M. Y. (2011). Design and development of rubrics to improve assessment outcomes: A pilot study in a Master's level business program in India. *Quality Assurance in Education*, *19*(1), 84–104. https://doi.org/10.1108/09684881111107771

Robson, C. (2002). *Real world research* (2nd ed.). Blackwell.

Rosson, M. B., & Carroll, J. M. (2009). Scenario - based design. In *Human-Computer Interaction* (1ª).

Salinas, J. J., & Erochko, J. (2015). Using Weighted Scoring Rubrics in Engineering Assessment. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association*, 1–5. https://doi.org/10.24908/pceea.v0i0.5743

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Reserach methods for business students* (Fifth edit).

Seers, K. (2012). Qualitative Data Analysis. *Evidence-Based Nursing*, *15*(1). https://doi.org/10.1136/ebnurs.2011.100352

Seuring, S. A. (2008). Assessing the rigor of case study research in supply chain management. *Supply Chain Management*, *13*(2), 128–137. https://doi.org/10.1108/13598540810860967

Shrotryia, V. K., & Dhanda, U. (2019). Content Validity of Assessment Instrument for Employee Engagement. *SAGE Open*, *9*(1). https://doi.org/10.1177/2158244018821751

Shrout, P. E., & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, *86*(2), 420–428. https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420

Sorin, R. (2013). Scenario-based learning: Transforming Tertiary Teaching and Learning. *8th QS-APPLE: 8th QS Asia Pacific Professional Leaders in Education Conference*, 71–99.

Souza, A. C. de, Alexandre, N. M. C., & Guirardello, E. de B. (2017). Psychometric properties in instruments evaluation of reliability and validity. *Epidemiologia e Servicos de Saude : Revista Do Sistema Unico de Saude Do Brasil*, *26*(3). https://doi.org/10.5123/S1679-49742017000300022

Souza, M. C., Margalho, É. M., Lima, R. M., & Mesquita, D. (2021). Development process of a rubric for assessment of leadership competences in project management scenarios. *International Symposium on Project Approaches in Engineering Education*, 151–158. https://doi.org/10.5281/zenodo.5095601

Spaniol, M. J., & Rowland, N. J. (2019). Defining scenario. *Futures & Foresight Science*, 1–13. https://doi.org/10.1002/ffo2.3

Steinert, T., Goebel, R., & Rieger, W. (2006). A nurse-physician co-leadership model in psychiatric hospitals: Results of a survey among leading staff members in three sites. *International Journal of Mental Health Nursing*, *15*, 251–257. https://doi.org/10.1111/j.1447-0349.2006.00431.x

Suikki, R., Tromstedt, R., & Haapasalo, H. (2006). Project management competence development framework in turbulent business environment. *Technovation*, *26*, 723–738. https://doi.org/10.1016/j.technovation.2004.11.003

Tyssen, A. K., Wald, A., & Spieth, P. (2014). The challenge of transactional and transformational leadership in projects. *International Journal of Project Management*, *32*(3), 365–375. https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2013.05.010

Vaske, J. J., Beaman, J., & Sponarski, C. C. (2017). Rethinking Internal Consistency in Cronbach's Alpha. *Leisure Sciences*, *39*(2), 163–173. https://doi.org/10.1080/01490400.2015.1127189

Vukomanović, M., Young, M., & Huynink, S. (2016). IPMA ICB 4.0 — A global standard for project, programme and portfolio management competences. *International Journal of Project Management*, *34*, 1703–1705. https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2016.09.011

Waldersee, R., & Eagleson, G. (2002). Shared leadership in the implementation of re-orientations. *Leadership & Organization Development Journal*, *23*(7), 400–407. https://doi.org/10.1108/01437730210445838

Wawak, S., & Woźniak, K. (2020). Evolution of project management studies in the XXI century. *International Journal of Managing Projects in Business*, *13*(4), 867–888. https://doi.org/10.1108/IJMPB-01-2020-0002

Waxman, K. T. (2010). The development of evidence-based clinical simulation scenarios: Guidelines for nurse educators. *Journal of Nursing Education*, *49*(1), 29–35. https://doi.org/10.3928/01484834-20090916-07

Wroe, E. B., McBain, R. K., Michaelis, A., Dunbar, E. L., Hirschhorn, L. R., & Cancedda, C. (2017). A Novel Scenario-Based Interview Tool to Evaluate Nontechnical Skills and Competencies in Global Health Delivery. *Journal of Graduate Medical Education*, 467–472. https://doi.org/10.4300/JGME-D-16-00848.1

Yilmaz, R., Karaoglan Yilmaz, F. G., & Keser, H. (2020). Vertical versus shared e-leadership approach in online project-based learning: a comparison of self-regulated learning skills, motivation and group collaboration processes. *Journal of Computing in Higher Education*, *32*, 628–654. https://doi.org/10.1007/s12528-020-09250-2

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (Third Edit, Vol. 5). Sage Publications, Inc.

Yu, M., Vaagaasar, A. L., Müller, R., Wang, L., & Zhu, F. (2018). Empowerment: The key to horizontal leadership in projects. *International Journal of Project Management*, *36*, 992–1006. https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2018.04.003

Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*.

Zhang, M., van Rijn, P. W., Deane, P., & Bennett, R. E. (2019). Scenario-Based Assessments in Writing: An Experimental Study. *Educational Assessment*, *24*(2), 73–90. https://doi.org/10.1080/10627197.2018.1557515

ANEXO 1 – RÚBRICA VALIDADA INTERNAMENTE

RUBRICA COMPETÊNCIA LIDERANÇA						
Critérios	**Indicadores**	**Não adequado (1)**	**Abaixo do Esperado(2)**	**Razoável (3)**	**Bom(4)**	**Excelente(5)**
C1- Comunicação	Comunica as decisões e os seus objetivos claramente;	A comunicação **não é adequada**, na medida em que as ideias são apresentadas de forma desorganizada e difusa. Não demonstra qualquer nível de argumentação. Os objetivos não ficam explícitos e claros.	A comunicação está **abaixo do esperado**, na medida em que as ideias são apresentadas de forma desorganizada e incoerente. Demonstra uma argumentação frágil e incoerente. Os objetivos podem não ficar explícitos e claros, devido à dificuldade de interpretar o discurso.	A comunicação é **razoável**, na medida em que as ideias são, no geral, apresentadas de forma parcialmente organizada. Demonstra um esforço na argumentação, embora ainda incoerente. Os objetivos podem ser parcialmente explícitos e claros.	A comunicação é **boa,** na medida em que as ideias são, no geral, apresentadas de forma organizada. Demonstra uma argumentação coerente. Os objetivos são explícitos e claros, havendo pouca margem para interpretações dúbias.	A comunicação é **excelente,** na medida em que as ideias são apresentadas de forma organizada e consistente. Demonstra uma argumentação coerente e fundamentada. Os objetivos são explícitos e claros, sendo compreendidos pelo interlocutor.
	Argumentação clara e concisa;					
C2- Capacidade de Reflexão e Análise Crítica	Revê e muda as decisões quando confrontado com dados novos;	A capacidade de reflexão e de análise crítica **não é adequada**, na medida em que as decisões não são revistas ou alteradas quando confrontadas com novos dados. Demonstra baixa capacidade de reflexão de qualquer situação passada para melhorar os processos de decisão atuais.	A capacidade de reflexão e de análise crítica está **abaixo do esperado**, na medida em que as decisões são pouco revistas ou alteradas quando confrontadas com novos dados. Demonstra um processo de reflexão frágil devido a dificuldade de analisar qualquer situação passada para melhorar os processos de decisão atuais.	A capacidade de reflexão e de análise crítica **é razoável**, na medida em que as decisões, no geral, são parcialmente revistas ou alteradas quando confrontadas com novos dados. Demonstra um esforço na reflexão de qualquer situação passada para melhorar os processos de decisão atuais.	A capacidade de reflexão e de análise crítica **é boa**, na medida em que as decisões, no geral, são revistas ou alteradas quando confrontadas com novos dados. Demonstra certa capacidade de refletir a qualquer situação passada para melhorar os processos de decisão atuais.	A capacidade de reflexão e de análise crítica **é excelente** na medida em que as decisões são revistas ou alteradas quando confrontadas com novos dados. Demonstra refletir sobre situações passadas para melhorar os processos de decisão atuais.
	Reflete em situações do passado de forma a melhorar o processo de decisão;					
C3- Age proativamente, ajuda e aconselha	Propõe ou executa ações;	A proactividade, ajuda e aconselhamento **não é adequada**, uma vez que falta a iniciativa de propor ou realizar ações, incluindo oferecer ajuda e aconselhamento. Não demonstra pensamento antecipatório das situações. As iniciativas não são balanceadas tendo em vista os seus prós e contras.	A proactividade, ajuda e aconselhamento está **abaixo do esperado**, na medida que existe pouca iniciativa para propor ou realizar ações, incluindo oferecer ajuda e aconselhamento. Demonstra um fraco pensamento antecipatório das situações. Demonstra dificuldade em balancear as iniciativas, tendo em conta os seus prós e contras.	A proactividade, ajuda e aconselhamento é **razoável**, na medida que são desenvolvidas parcialmente iniciativas para propor ou realizar ações, incluindo a oferecer ajuda e aconselhamento. Demonstra um esforço no pensamento antecipatório das situações. Demonstra balancear algumas iniciativas, tendo em conta os seus prós e contras.	A proactividade, ajuda e aconselhamento é **boa**, na medida que, no geral, são apresentadas iniciativas para propor ou realizar ações, incluindo a oferecer ajuda e aconselhamento. Demonstra um certo pensamento antecipatório das situações. Demonstra capacidade de balancear iniciativas, tendo em conta os seus prós e contras.	A proactividade, ajuda e aconselhamento é **excelente**, na medida que são apresentadas iniciativas para propor ou realizar ações, incluindo a oferecer ajuda e aconselhamento. Demonstra pensamento antecipatório das situações. Demonstra balancear iniciativas, tendo em conta os seus prós e contras.
	Oferece ajuda e aconselhamento;					
	Pensa e atua tendo em conta o futuro (estar um passo à frente);					
	Balanceia iniciativas e riscos;					
C4- Responsável e demonstra compromisso	Demonstra comprometimento e compromisso no comportamento, discurso e atitude;	A demonstração de responsabilidade e compromisso **não é adequada**, na medida em que falta empenho e compromisso no comportamento, discurso e atitude. Não fala sobre o projeto de forma positiva, não apoia e não gera entusiasmo pelo projeto. Medidas e indicadores de desempenho não são definidos e não demonstra pensar em formas de melhorar os processos e orientar a aprendizagem.	A demonstração de responsabilidade e compromisso está **abaixo do esperado**, na medida que existe um nível fraco de empenho e compromisso no comportamento, discurso e atitude. Não fala sobre o projeto de forma muito positiva, não demonstra grande apoio nem entusiasmo pelo projeto. Medidas e indicadores de desempenho são definidos com dificuldade e demonstra resistência em pensar em formas de melhorar os processos e orientar a aprendizagem.	A demonstração de responsabilidade e compromisso **é razoável**, na medida em que são apresentados de forma parcial comportamentos empenhados e comprometidos, tanto no discurso como na atitude. Fala sobre o projeto de forma razoavelmente positiva, demonstra apoio, e empenho em gerar entusiasmo pelo projeto. Medidas e indicadores de desempenho são parcialmente definidos e demonstra iniciativa em pensar em formas de melhorar os processos e orientar a aprendizagem.	A demonstração de responsabilidade e compromisso **é boa**, na medida que, no geral, é apresentado empenho e compromisso no comportamento, discurso e atitude. Fala sobre o projeto de forma positiva, e demonstra apoio e um certo entusiasmo pelo projeto. Medidas e indicadores de desempenho são bem definidos e demonstra capacidade em pensar em formas de melhorar os processos e orientar a aprendizagem.	A demonstração de responsabilidade e compromisso **é excelente**, na medida em que é apresentado empenho e compromisso no comportamento, discurso e atitude. Fala sobre o projeto de forma muito positiva, demonstra muito apoio e entusiasmo pelo projeto. Medidas e indicadores de desempenho são definidos e demonstra pensar em formas de melhorar os processos e orientar a aprendizagem.
	Fala sobre o projeto em termos positivos;					
	Apoia e gera entusiasmo face ao projeto;					
	Define medidas e indicadores de desempenho;					
	Procura formas de melhorar os processos do projeto;					
	Orienta a aprendizagem.					

C5- Dá direção, orienta e melhora o trabalho	Providencia direção às pessoas e às equipas; Desenvolver indivíduos da equipa (Coach/Mentoring); Estabelece uma visão e valores e lidera de acordo com os princípios; Alinha objetivos individuais com os objetivos comuns e descreve a forma de os atingir.	A demonstração em providenciar direção, orientação e melhoria no trabalho **não é adequada**, na medida em que falta prover direção às pessoas e às equipas. Não busca o desenvolvimento dos individuos da equipa. Não apresenta uma visão e valores para apoiar a liderança de acordo com os princípios. Os objetivos individuais não se alinham com os objetivos comuns e não existe informação clara para atingir esses objetivos.	A demonstração em providenciar direção, orientação e melhoria no trabalho está **abaixo do esperado**, na medida que existe pouco empenho em providenciar direção às pessoas e às equipas. Demonstra dificuldade em fazer coach e mentoring para desenvolver os membros da equipa. Apresenta uma visão e valores frágeis para apoiar a liderança de acordo com os princípios. Os objetivos individuais estão pouco alinhados com os objetivos comuns e a descrição para atingir esses objetivos é confusa.	A demonstração em providenciar direção, orientação e melhoria no trabalho é **razoável**, na medida que é apresentado de forma parcial uma indicação de direção às pessoas e às equipas. Demonstra **razoavelmente** fazer coach e mentoring para desenvolver os membros da equipa. Apresenta esforço em promover visão e valores para apoiar a liderança de acordo com os princípios. Os objetivos individuais alinham-se de forma parcial com os objetivos comuns e existe de forma parcial uma descrição da forma de os atingir	A demonstração em providenciar direção, orientação e melhoria no trabalho é **boa**, na medida que, no geral, existem indicações de direção para as pessoas e as equipas. Demonstra uma certa capacidade de fazer coach e mentoring para desenvolver os membros da equipa. Apresenta uma visão e valores para apoiar a liderança de acordo com os princípios. Os objetivos individuais alinham-se bem com os objetivos comuns e existe uma boa descrição da forma de atingi-los	A demonstração em providenciar direção, orientação e melhoria no trabalho **é excelente**, na medida que apresenta a providencia direção às pessoas e às equipas. Demonstra fazer coach e mentoring para desenvolver os membros da equipa. Apresenta visão e valores para apoiar a liderança de acordo com os princípios. Os objetivos individuais estão alinhados com os objetivos comuns e existe uma descrição clara de como atingi-los.
C6- Usa o nível certo de poder e influência para alcançar os objetivos	Utiliza várias formas de exercer influência e poder; Demonstra a utilização do poder e influência nos momentos certos; É visto pelas partes interessadas como o líder do projeto e da equipa.	O uso do poder e influência para alcançar os objetivos **não é adequado**, na medida em que não existem formas de exercer influência e poder. Não demonstra utilizar o poder e a influência nos momentos certos. Não é visto pelas partes interessadas como o líder do projeto e da equipa.	O uso do poder e influência para alcançar os objetivos **está abaixo do esperado**, na medida em que existe baixo empenho em utilizar formas de exercer influência e poder. Demonstra baixa utilização do poder e de influência nos momentos certos. É visto pelas partes interessadas com baixa capacidade de liderança do projeto e da equipa.	O uso do poder e influência para alcançar os objetivos **é razoável**, na medida em que é utiliza de forma parcial formas de exercer influência e poder. Demonstra empenho em utilizar o poder e a influência nos momentos certos. É visto pelas partes interessadas com razoável capacidade de liderança do projeto e da equipa.	O uso do poder e influência para alcançar os objetivos **é bom**, na medida em que, no geral, utiliza formas de exercer influência e poder. Demonstra utilizar consideravelmente o poder e a influência nos momentos certos. É visto pelas partes interessadas com capacidade de liderança do projeto e da equipa.	O uso do poder e influência para alcançar os objetivos **é excelente**, na medida em que são apresentadas formas de exercer influência e poder. Demonstra utilizar o poder e a influência nos momentos certos. É visto de forma clara pelas partes interessadas como líder do projeto e da equipa.
C7- Toma, assegura e revê decisões	Lida com a incerteza; Incentiva a partilha de opiniões e discussão dos temas de uma forma atempada e apropriada antes da tomada de decisão; Explica o racional das decisões.	A tomada de decisões, e a garantia e revisão das mesmas, **não é adequada**, uma vez que, não sabe lidar com a incerteza. Não demonstra incentivar a partilha de opiniões, debates e diferentes visões. Não fundamenta nem explica racionalmente o processo de decisão.	A tomada de decisões, e a garantia e revisão das mesmas, está **abaixo do esperado**, uma vez que demonstra fragilidade em saber lidar com a incerteza. Demonstra pouco incentivo na partilha de opiniões, e pouca aceitação em discutir e analisar diferentes visões. Demonstra dificuldade em fundamentar e explicar racionalmente o processo de decisão.	A tomada de decisões, e a garantia e revisão das mesmas, é **razoável**, na medida em que demosntra de forma parcial saber lidar com a incerteza. Demonstra esforço em incentivar a partilha de opiniões, debater e analisar diferentes visões. Demonstra parcialmente fundamentar e explicar racionalmente o processo de decisão.	A tomada de decisões, e a garantia e revisão das mesmas, é **boa**, na medida em que, no geral, demonstra saber lidar com a incerteza. Demonstra certo incentivo na partilha de opiniões, e em aceitar debates e analisar diferentes visões. Demonstra capacidade de fundamentar e explicar racionalmente o processo de decisão.	A tomada de decisões, e a garantia e revisão das mesmas, é **excelente**, na medida em que é demonstrado saber lidar com a incerteza. Demonstra incentivo na partilha de opiniões, e em aceitar debates e analisar diferentes visões. Demonstra fundamentar e explicar racionalmente o processo de decisão.

ANEXO 2 – VALIDAÇÃO EXTERNA DA RÚBRICA: CORPO DO EMAIL DE CONVITE AOS JUÍZES ESPECIALISTA

Caro (a) Sr. (a)

Sou engenheira civil e estudante de mestrado em Gestão de Projetos de Engenharia na Universidade do Minho, localizada em Guimarães - Portugal, sob a supervisão dos professores Rui M. Lima e Diana Mesquita. Estou a desenvolver, juntamente com a aluna de doutoramento em Gestão de Projetos de Engenharia Mariane Casseres Souza, uma pesquisa sob o tema *"Development of a Rubric for Assessing Leadership Competences in Project Management Scenarios"*. Considerando a ausência de estudos sobre o desenvolvimento de rubricas para a gestão de projetos e considerando também a importância da liderança neste contexto, o principal objetivo desta pesquisa é descrever o processo de criação e validação de uma rubrica destinada a avaliar as competências de liderança em cenários de gestão de projetos. Neste sentido, gostava de convidá-lo (a) a participar no processo de validação desta rúbrica. Espera-se que seja possível oferecer ao campo da gestão de projetos um instrumento válido para avaliar as competências de liderança dos profissionais em contextos de projeto.

Gostava também de salientar que esta pesquisa faz parte do meu projeto de dissertação que tem como tema "Utilização de cenários como meio de avaliação de competências de liderança em gestão de projetos" e como objetivo principal avaliar as competências de liderança em gestores de projetos através de cenários e, neste sentido, contará com a rubrica no processo de avaliação.

Se aceitar participar, sugere-se a marcação de uma reunião, de duração aproximada de uma hora, com o objetivo de analisar a versão atual da rúbrica. No mesmo momento, pretende-se recolher informação para a melhoria da rúbrica, através de um questionário com questões abertas e fechadas.

Obrigado pela vossa atenção, gostava de contar com a vossa participação para a realização do estudo.

Com os melhores cumprimentos,

Eng. Élida Melo Margalho.

Mestranda em Gestão de Projetos de Engenharia.

Universidade do Minho- Portugal.

ANEXO 3 – VALIDAÇÃO EXTERNA DA RÚBRICA: GUIÃO DA ENTREVISTA COM JUÍZES ESPECIALISTA

	OBJETIVOS	ESTIMATIVA DURAÇÃO	QUESTÕES
MOMENTO 1	Conversa Inicial: Agradecimento pela participação, Permissão para gravação e questões de caracterização.	5 minutos	Apresentação: Background; Objetivos Gerais; Qual a formação base? Possui experiência em avaliação de competências, na área de gestão de projetos ou em rúbricas de avaliação?
MOMENTO 2	Instrução para validação dos juízes.	5-10 minutos	Orientação para o preenchimento do questionário;
MOMENTO 3	Processo de validação da rubrica.	45 minutos	Preenchimento do inquérito; Verbalização das opiniões relativas aos itens do inquérito e sugestões de melhoria.

ANEXO 4 – VALIDAÇÃO EXTERNA DA RÚBRICA: PROTOCOLO DE ENTREVISTA COM JUÍZES ESPECIALISTA

Entrevistado: Entrevistador: Data:

Entrevistador: Olá, espero que se encontre bem. Me chamo Élida, sou aluna do Mestrado em Gestão de Projetos de Engenharia da Universidade do Minho, como já antes participado a você por e-mail, esta entrevista desenvolve-se no âmbito do desenvolvimento e validação de uma rubrica para avaliar competências de liderança em Gestão de Projetos, a qual é parte do meu projeto de dissertação do Mestrado. A ideia é recolher informações para melhoria e validação desta rubrica. Essa pesquisa está sob orientação do prof M. Lima e Diana Mesquita, e está sendo desenvolvida em conjunto com a aluna de doutoramento Mariane Casseres Souza. Gostava também de pedir sua permissão para que possamos gravar este momento, e também gostava de ressaltar que os dados serão confidenciais para fins de estudos acadêmicos e sua identidade também será preservada. Neste momento começo a gravar, por favor só confirme se você está de acordo com a gravação, certo?

...

Entrevistador: As rúbricas são indicadas como uma das muitas ferramentas que podem ser utilizadas em processos de avaliação, são comuns na área educacional para avaliar o desempenho e facilitar a aprendizagem dos estudantes. Contudo, as rúbricas podem ser utilizadas noutros contextos de avaliação, por exemplo, projetos e programas. A etapa de validação é muito importante dentro do processo de desenvolvimento de qualquer rubrica porque o conteúdo do instrumento deve estar ligado com o objetivo da avaliação e também com a competência a ser medida, caso contrário esta se torna enviesada. Nesse sentido, o que se propõe com a vossa participação é validar o conteúdo de uma rubrica que será utilizada posteriormente no meu projeto de dissertação de mestrado para avaliar competências de lideranças de gestores de projetos em contextos simulados através de cenários.

Para o desenvolvimento da rubrica, os critérios e indicadores foram baseados no referencial teórico adotado foi o Individual Competence Baseline (ICB 4.0).

Entrevistador: Conhecendo sobre o seu know-how, achamos que seria um grande contributo para a pesquisa a sua participação no processo de validação da rubrica, e estamos muito contentes com a sua disponibilidade e participação. Agora, gostava que você se apresentasse, de maneira sucinta e muito brevemente me diga qual sua formação base e se possui experiência em avaliações de competências, na gestão de projetos ou na utilização de rúbricas de avaliação?

...

Entrevistador: Muito obrigada por partilhar um pouco sobre você. Neste momento gostava de dar as instruções de como ocorrerá o processo de validação da rubrica. Estou enviando a você via chat, o link para a avaliação da rubrica que ocorrerá através questionário através do google docs, e também o material de apoio enviado por email a você. Conseguiu aceder aos links?

Entrevistador: Neste momento gostava de dar as instruções de como ocorrerá o processo de validação da rubrica. Estou compartilhando a tela, conseguiu visualizar? Então, este é o questionário que você recebeu, ele é dividido em onze seções. A primeira seção relaciona-se com o seu consentimento na participação da pesquisa, você irá responder "sim" ou "não". A segunda seção, disponibiliza o acesso ao conteúdo da rubrica, através de um link do google drive para download este é o mesmo que passei a você no chat. A partir da terceira seção apresentam-se afirmações que se relacionam com os tópicos a serem validados da rubrica, nesta primeira seção tem-se 3 afirmações e as demais serão afirmações para cada critério da rubrica. Cada afirmação possui uma escala de Likert de cinco pontos: 1- Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Indiferente, 4 - Concordo, 5 - Concordo totalmente. Você deverá assinalar uma das opções. Eu agradecia que durante o seu processo de resposta fosses me dizendo oralmente porque razão você, concorda, discorda, é indiferente em relação as informações. Portanto, verbalizando aquilo que você vai pensando. Tudo bem? Você tem alguma questão?

...

Entrevistador:. Quero reforçar que todos os dados recolhidos serão utilizados para fins de pesquisa acadêmica e sua identidade será preservada. E também gostava de agradecer por sua participação, em breve os dados serão divulgados, caso tenha alguma questão poderá tirar dúvida pelo correio eletrónico. Você tem algum comentário final, alguma sugestão a fazer, algo que ficou mais evidente no decorrer do processo que você queria externalizar?

Neste eu encerro a gravação.

ANEXO 5 – VALIDAÇÃO EXTERNA DA RÚBRICA: MATERIAL DE APOIO ENVIADO AOS JUÍZES ESPECIALISTAS

RUBRICA COMPETÊNCIA LIDERANÇA

Critérios	Indicadores	Não adequado (1)	Abaixo do Esperado(2)	Razoável (3)	Bom(4)	Excelente(5)
C1- Comunicação	Comunica as decisões e os seus objetivos claramente;					
	Argumentação clara e concisa;					
C2- Capacidade de Reflexão e Análise Crítica	Revê e muda as decisões quando confrontado com dados novos;					
	Reflete em situações do passado de forma a melhorar o processo de decisão;					
C3- Age proativamente, ajuda e aconselha	Propõe ou executa ações;					
	Oferece ajuda e aconselhamento;					
	Pensa e atua tendo em conta o futuro (estar um passo à frente);					
	Balanceia iniciativas e riscos;					
C4- Responsável e demonstra compromisso	Demonstra comprometimento e compromisso no comportamento, discurso e atitude;					
	Fala sobre o projeto em termos positivos;					
	Apoia e gera entusiasmo face ao projeto;					
	Define medidas e indicadores de desempenho;					
	Procura formas de melhorar os processos do projeto;					
	Orienta a aprendizagem.					

LEGENDA

Critérios	Componentes da competência de liderança.
Indicadores	Especificação dos aspetos que serão considerados para cada critério da competência.
Escala ou Nível de desempenho	Nivel de proficiência avaliado para cada critério.
Descrição do Desempenho	Descrições detalhadas sobre o que demonstra o nível de alcance, representado nas escalas de desempenho.

C5- Dá direção, orienta e melhora o trabalho	Providencia direção às pessoas e às equipas;					
	Desenvolver indivíduos da equipa (Coach/Mentoring);					
	Estabelece uma visão e valores e lidera de acordo com os princípios;					
	Alinha objetivos individuais com os objetivos comuns e descreve a forma de os atingir.					
C6- Usa o nível certo de poder e influência para alcançar os objetivos	Utiliza várias formas de exercer influência e poder;					
	Demonstra a utilização do poder e influência nos momentos certos;					
	É visto pelas partes interessadas como o líder do projeto e da equipa.					
C7 - Toma, assegura e revê decisões	Lida com a incerteza;					
	Incentiva a partilha de opiniões e discussão dos temas de uma forma atempada e apropriada antes da tomada de decisão;					
	Explica o racional das decisões.					

ANEXO 6 – VALIDAÇÃO EXTERNA DA RÚBRICA: QUESTIONÁRIO POR INQUÉRITO

Secção1

Validação Rubrica

Este Inquérito por questionário enquadra-se na pesquisa "Development of a Rubric for Assessing Leadership Competences in Project Management Scenarios" realizada no âmbito da dissertação de mestrado em Gestão de Projetos de Engenharia da Universidade do Minho, cujo projeto intitula-se "Cenários como meio de avaliação de competências de liderança em gestão de projeto".

Nesta fase, pretende-se validar o conteúdo de uma rubrica criada para avaliar as competências de liderança em profissionais da gestão de projeto.

Agradecemos, assim, a sua colaboração, garantindo-se a confidencialidade dos dados recolhidos.
Os resultados serão divulgados posteriormente. Contudo, caso tenha interesse em obter mais informações sobre a pesquisa em curso envie um e-mail para:

Élida Melo Margalho (eng.elidamelo@gmail.com)
Mariane Cásseres Souza (marianecasseres@gmail.com)
Rui M. Lima (rml@dps.uminho.pt)
Diana Mesquita (diana@dps.uminho.pt)

eng.elidamelo@gmail.com (não compartilhado)
Alternar conta

Rascunho restaurado.

*Obrigatório

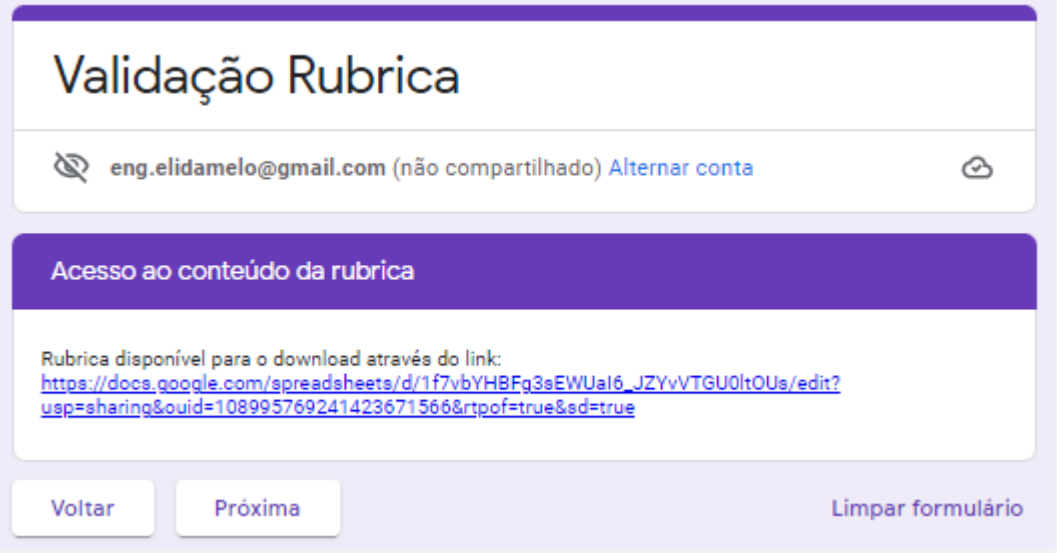
Você consente a participação na pesquisa? *

- (●) Sim
- ( ) Não

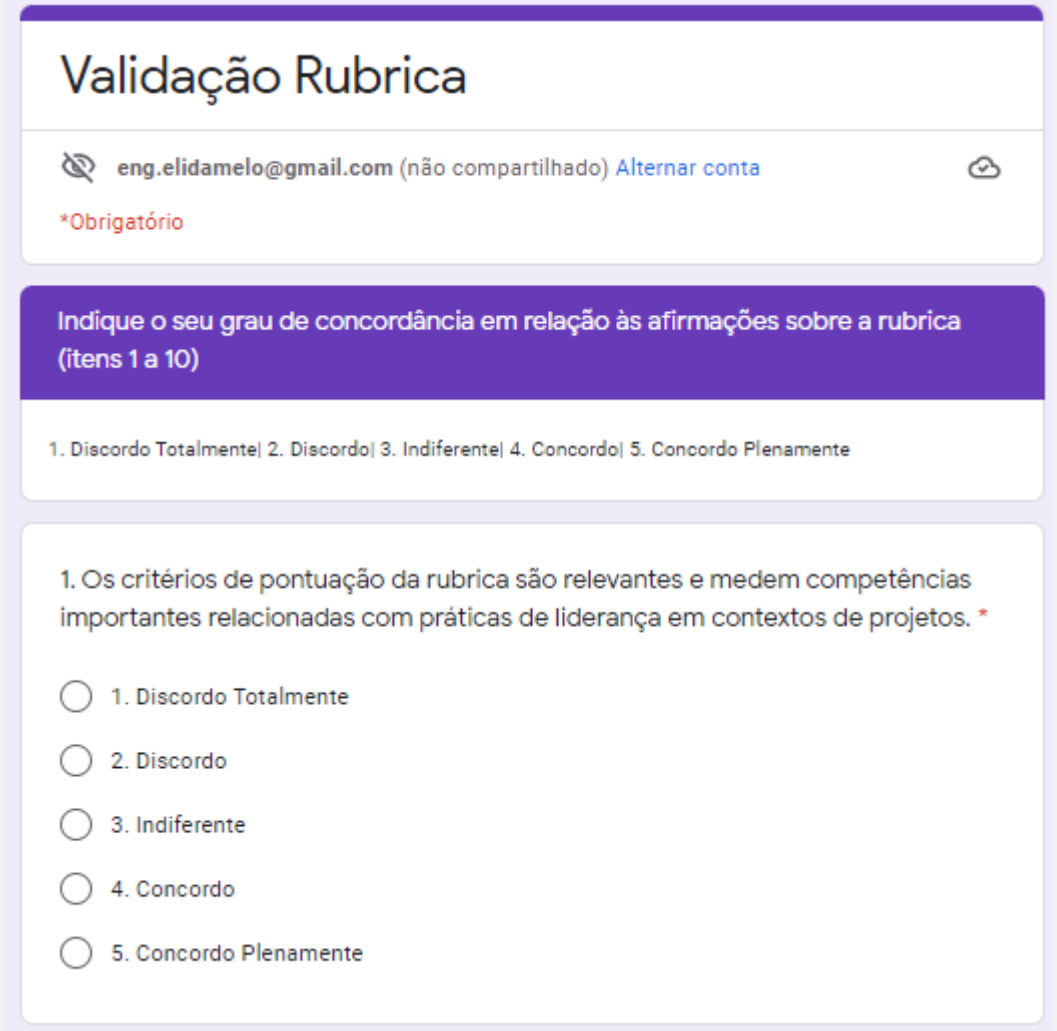
Próxima

Limpar formulário

Secção 2



Secção 3



2. Os indicadores referentes aos critérios da rubrica, não abordam conteúdos estranhos e tratam de todos os aspetos do conteúdo (critérios) pretendido. *

- ◯ 1. Discordo Totalmente
- ◯ 2. Discordo
- ◯ 3. Indiferente
- ◯ 4. Concordo
- ◯ 5. Concordo Plenamente

3. A escala de pontuação e os níveis de desempenho da rubrica são adequados para avaliação dos indicadores importantes da competência de liderança. *

- ◯ 1. Discordo Totalmente
- ◯ 2. Discordo
- ◯ 3. Indiferente
- ◯ 4. Concordo
- ◯ 5. Concordo Plenamente

Voltar Próxima Limpar formulário

Secção 4

Validação Rubrica

eng.elidamelo@gmail.com (não compartilhado) Alternar conta

*Obrigatório

C1- "Comunicação"

1. Discordo Totalmente| 2. Discordo| 3. Indiferente| 4. Concordo| 5. Concordo Plenamente

4. Para o critério "Comunicação": os níveis de desempenho descrevem todos os indicadores do desempenho pretendido, estão escritos de forma clara e são coerentes em todas escalas (não adequado, adequado, abaixo do esperado, razoável, bom, excelente) da rubrica. *

- ◯ 1. Discordo Totalmente
- ◯ 2. Discordo
- ◯ 3. Indiferente
- ◯ 4. Concordo
- ◯ 5. Concordo Plenamente

Voltar Próxima Limpar formulário

Secção 5

Validação Rubrica

eng.elidamelo@gmail.com (não compartilhado) Alternar conta

*Obrigatório

C2- "Capacidade de reflexão e analise crítica".

1. Discordo Totalmente| 2. Discordo| 3. Indiferente| 4. Concordo| 5. Concordo Plenamente

5. Para o critério "Capacidade de reflexão e Análise crítica": os níveis de desempenho descrevem todos os indicadores do desempenho pretendido, estão escritos de forma clara e são coerentes em todas escalas (não adequado, adequado, abaixo do esperado, razoável, bom, excelente) da rubrica. *

- ◯ 1. Discordo Totalmente
- ◯ 2. Discordo
- ◯ 3. Indiferente
- ◯ 4. Concordo
- ◯ 5. Concordo Plenamente

Voltar Próxima Limpar formulário

Secção 6

Validação Rubrica

eng.elidamelo@gmail.com (não compartilhado) Alternar conta

*Obrigatório

C3- "Age proactivamente, ajuda e aconselha".

1. Discordo Totalmente| 2. Discordo| 3. Indiferente| 4. Concordo| 5. Concordo Plenamente

6. Para o critério "Age proactivamente, ajuda e aconselha": os níveis de desempenho descrevem todos os indicadores do desempenho pretendido, estão escritos de forma clara e são coerentes em todas escalas (não adequado, adequado, abaixo do esperado, razoável, bom, excelente) da rubrica. *

- ◯ 1. Discordo Totalmente
- ◯ 2. Discordo
- ◯ 3. Indiferente
- ◯ 4. Concordo
- ◯ 5. Concordo Plenamente

Voltar Próxima Limpar formulário

Secção 7

Validação Rubrica

eng.elidamelo@gmail.com (não compartilhado) Alternar conta

*Obrigatório

C4- "Responsável e demonstra compromisso".

1. Discordo Totalmente| 2. Discordo| 3. Indiferente| 4. Concordo| 5. Concordo Plenamente

7. Para o critério "Responsável e demonstra compromisso": os níveis de desempenho descrevem todos os indicadores do desempenho pretendido, estão escritos de forma clara e são coerentes em todas escalas (não adequado, adequado, abaixo do esperado, razoável, bom, excelente) da rubrica. *

- ◯ 1. Discordo Totalmente
- ◯ 2. Discordo
- ◯ 3. Indiferente
- ◯ 4. Concordo
- ◯ 5. Concordo Plenamente

Voltar | Próxima | Limpar formulário

Secção 8

Validação Rubrica

eng.elidamelo@gmail.com (não compartilhado) Alternar conta

*Obrigatório

C5- "Dá direção, orienta e melhora o trabalho".

1. Discordo Totalmente| 2. Discordo| 3. Indiferente| 4. Concordo| 5. Concordo Plenamente

8. Para o critério " Dá direção, orienta e melhora o trabalho": os níveis de desempenho descrevem todos os indicadores do desempenho pretendido, estão escritos de forma clara e são coerentes em todas escalas (não adequado, adequado, abaixo do esperado, razoável, bom, excelente) da rubrica. *

- ◯ 1. Discordo Totalmente
- ◯ 2. Discordo
- ◯ 3. Indiferente
- ◯ 4. Concordo
- ◯ 5. Concordo Plenamente

Voltar Próxima Limpar formulário

Secção 9

Validação Rubrica

eng.elidamelo@gmail.com (não compartilhado) Alternar conta

*Obrigatório

C6- "Usa o nivel certo de poder e influência para alcançar os objetivos".

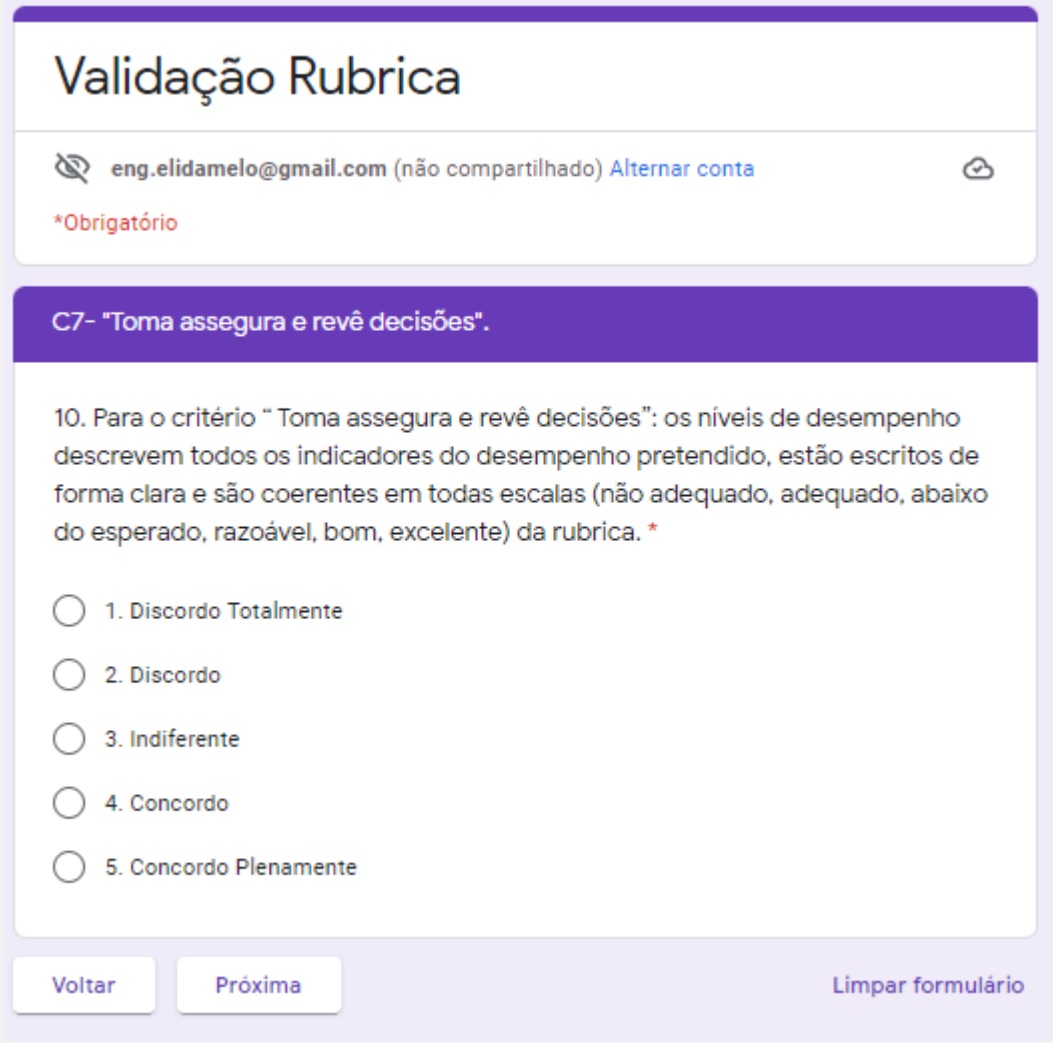
1. Discordo Totalmente| 2. Discordo| 3. Indiferente| 4. Concordo| 5. Concordo Plenamente

9. Para o critério "Usa o nível certo de poder e influência para alcançar os objetivos": os níveis de desempenho descrevem todos os indicadores do desempenho pretendido, estão escritos de forma clara e são coerentes em todas escalas (não adequado, adequado, abaixo do esperado, razoável, bom, excelente) da rubrica. *

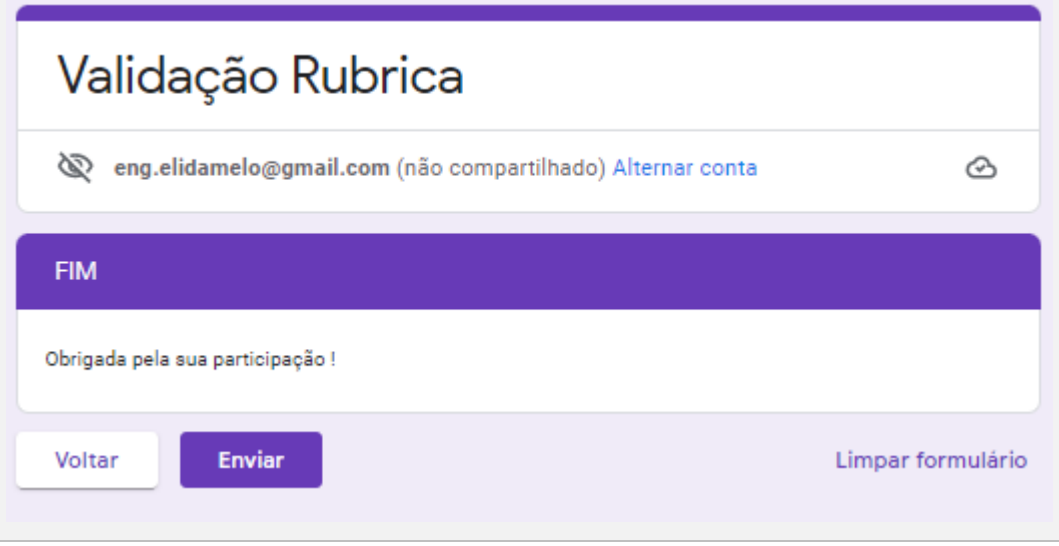
- ◯ 1. Discordo Totalmente
- ◯ 2. Discordo
- ◯ 3. Indiferente
- ◯ 4. Concordo
- ◯ 5. Concordo Plenamente

Voltar Próxima Limpar formulário

Secção 10



Secção 11



ANEXO 7 – RUBRICA FINAL APÓS MELHORIA

RUBRICA COMPETÊNCIA LIDERANÇA

Indicadores	Medidas de desempenho	Não adequado (1)	Abaixo do Esperado(2)	Razoável (3)	Bom(4)	Excelente(5)
I1- Age proativamente, ajuda e aconselha [20%]	Propõe ou executa ações; [25%] Oferece ajuda e aconselhamento; [25%] Pensa e atua tendo em conta o futuro (estar um passo à frente); [25%] Balanceia iniciativas e riscos; [25%]	A proactividade, ajuda e aconselhamento **não é adequada**, uma vez que falta a iniciativa de propor ou realizar ações, incluindo oferecer ajuda e aconselhamento. Não demonstra pensamento antecipatório das situações. As iniciativas não são balanceadas tendo em vista os seus prós e contras.	A proactividade, ajuda e aconselhamento está **abaixo do esperado**, na medida que existe pouca iniciativa para propor ou realizar ações, incluindo oferecer ajuda e aconselhamento. Demonstra um fraco pensamento antecipatório das situações. Demonstra dificuldade em balancear as iniciativas, tendo em conta os seus prós e contras.	A proactividade, ajuda e aconselhamento é **razoável**, na medida que são desenvolvidas parcialmente iniciativas para propor ou realizar ações, incluindo a oferecer ajuda e aconselhamento. Demonstra um esforço no pensamento antecipatório das situações. Demonstra balancear algumas iniciativas, tendo em conta os seus prós e contras.	A proactividade, ajuda e aconselhamento é **boa**, na medida que, no geral, são apresentadas iniciativas para propor ou realizar ações, incluindo a oferecer ajuda e aconselhamento. Demonstra um certo pensamento antecipatório das situações. Demonstra balancear bem as iniciativas e os riscos, tendo em conta os seus prós e contras.	A proactividade, ajuda e aconselhamento é **excelente**, na medida que são apresentadas iniciativas para propor ou realizar ações, incluindo a oferecer ajuda e aconselhamento. Demonstra excelente pensamento antecipatório das situações. Demonstra balancear execpcionalmente as iniciativas e os riscos, tendo em conta os seus prós e contras.
I2- Responsável e demonstra compromisso (20%)	Demonstra comprometimento e compromisso no comportamento, discurso e atitude; [20%] Fala sobre o projeto em termos positivos; Apoia e gera entusiasmo face ao projeto; [20%] Define medidas e indicadores de desempenho; [20%] Procura formas de melhorar os processos do projeto; [20%] Orienta a aprendizagem. [20%]	A demonstração de responsabilidade e compromisso **não é adequada**, na medida em que falta empenho e compromisso no comportamento, discurso e atitude. Não fala sobre o projeto de forma positiva, não apoia e não gera entusiasmo pelo projeto. Medidas e indicadores de desempenho não são definidos e não demonstra pensar em formas de melhorar os processos e orientar a aprendizagem.	A demonstração de responsabilidade e compromisso está **abaixo do esperado**, na medida que existe um nível fraco de empenho e compromisso no comportamento, discurso e atitude. Não fala sobre o projeto de forma muito positiva, não demonstra grande apoio nem entusiasmo pelo projeto. Medidas e indicadores de desempenho são definidos com dificuldade e demonstra resistência em pensar em formas de melhorar os processos e orientar a aprendizagem.	A demonstração de responsabilidade e compromisso **é razoável**, na medida em que são apresentados de forma parcial comportamentos empenhados e comprometidos, tanto no discurso como na atitude. Fala sobre o projeto de forma razoavelmente positiva, demonstra apoio, e empenho em gerar entusiasmo pelo projeto. Medidas e indicadores de desempenho são parcialmente definidos e demonstra iniciativa em pensar em formas de melhorar os processos e orientar a aprendizagem.	A demonstração de responsabilidade e compromisso **é boa**, na medida que, no geral, é apresentado empenho e compromisso no comportamento, discurso e atitude. Fala sobre o projeto de forma positiva, e demonstra apoio e um certo entusiasmo pelo projeto. Medidas e indicadores de desempenho são bem definidos e demonstra capacidade em pensar em formas de melhorar os processos e orientar a aprendizagem.	A demonstração de responsabilidade e compromisso **é excelente**, na medida em que é apresentado empenho e compromisso no comportamento, discurso e atitude. Fala sobre o projeto de forma muito positiva, demonstra muito apoio e entusiasmo pelo projeto. Medidas e indicadores de desempenho são notavelmente bem definidos e demonstra pensar em excelentes formas de melhorar os processos e orientar a aprendizagem..
I3- Dá direção, orienta e melhora o trabalho (20%)	Providencia direção às pessoas e às equipas; [25%] Desenvolver indivíduos da equipa (Coach/Mentoring); [25%] Estabelece uma visão e valores e lidera de acordo com os princípios; [25%] Alinha objetivos individuais com os objetivos comuns e descreve a forma de os atingir. [25%]	A demonstração em providenciar direção, orientação e melhoria no trabalho **não é adequada**, na medida em que falta prover direção às pessoas e às equipas. Não busca o desenvolvimento dos indivíduos da equipa. Não apresenta uma visão e valores para apoiar a liderança de acordo com os princípios. Os objetivos individuais não se alinham com os objetivos comuns e não existe informação clara para atingir esses objetivos.	A demonstração em providenciar direção, orientação e melhoria no trabalho está **abaixo do esperado**, na medida que existe pouco empenho em providenciar direção às pessoas e às equipas. Demonstra dificuldade em fazer coach e mentoring para desenvolver os membros da equipa. Apresenta uma visão e valores frágeis para apoiar a liderança de acordo com os princípios. Os objetivos individuais estão pouco alinhados com os objetivos comuns e a descrição para atingir esses objetivos é confusa.	A demonstração em providenciar direção, orientação e melhoria no trabalho é **razoável**, na medida que é apresentado de forma parcial uma indicação de direção às pessoas e às equipas. Demonstra **razoavelmente** fazer coach e mentoring para desenvolver os membros da equipa. Apresenta esforço em promover visão e valores para apoiar a liderança de acordo com os princípios. Os objetivos individuais alinham-se de forma parcial com os objetivos comuns e existe de forma parcial uma descrição da forma de os atingir.	A demonstração em providenciar direção, orientação e melhoria no trabalho **é boa**, na medida que, no geral, existem indicações de direção para as pessoas e as equipas. Demonstra uma certa capacidade de fazer coaching e mentoring para desenvolver os membros da equipa. Apresenta uma boa visão e valores para apoiar a liderança de acordo com os princípios. Os objetivos individuais alinham-se bem com os objetivos comuns e existe uma boa descrição da forma de atingi-los	A demonstração em providenciar direção, orientação e melhoria no trabalho **é excelente**, na medida que apresenta a providencia direção às pessoas e às equipas. Demonstra fazer coaching e mentoring para desenvolver os membros da equipa. Apresenta uma excelente visão e valores para apoiar a liderança de acordo com os princípios. Os objetivos individuais estão notavelmente alinhados com os objetivos comuns e existe uma ótima descrição de como atingi-los..
I4- Usa o nível certo de poder e influência para alcançar os objetivos (20%)	Utiliza várias formas de exercer influência e poder; [33,33%] Demonstra a utilização do poder e influência nos momentos certos; [33,33%] É visto pelas partes interessadas como o líder do projeto e da equipa. [33,33%]	O uso do poder e influência para alcançar os objetivos **não é adequado**, na medida em que não existem formas de exercer influência e poder. Não demonstra utilizar o poder e a influência nos momentos certos. Não é visto pelas partes interessadas como o líder do projeto e da equipa.	O uso do poder e influência para alcançar os objetivos **está abaixo do esperado**, na medida em que existe baixo empenho em utilizar formas de exercer influência e poder. Demonstra baixa utilização do poder e de influência nos momentos certos. É visto pelas partes interessadas com baixa capacidade de liderança do projeto e da equipa.	O uso do poder e influência para alcançar os objetivos **é razoável**, na medida em que é utiliza de forma parcial formas de exercer influência e poder. Demonstra empenho em utilizar o poder e a influência nos momentos certos. É visto pelas partes interessadas com razoável capacidade de liderança do projeto e da equipa.	O uso do poder e influência para alcançar os objetivos **é bom**, na medida em que, no geral, utiliza formas de exercer influência e poder. Demonstra utilizar consideravelmente o poder e a influência nos momentos certos. É visto pelas partes interessadas com capacidade de liderança do projeto e da equipa.	O uso do poder e influência para alcançar os objetivos **é excelente**, na medida em que são apresentadas formas de exercer influência e poder. Demonstra utilizar execepcionalmente o poder e a influência nos momentos certos.É visto pelas partes interessadas com excelente capacidade de liderança do projeto e da equipa.
I5- Toma, assegura e revê decisões (20%)	Lida com a incerteza; [16,67%] Incentiva a partilha de opiniões e discussão dos temas de uma forma atempada e apropriada antes da tomada de decisão; [16,67%] Explica o racional das decisões. [16,67%] Comunica as decisões e os seus objetivos claramente; [16,67%] Revê e muda as decisões quando confrontado com dados novos; [16,67%] Reflete em situações do passado de forma a melhorar o processo de decisão; [16,67%]	A tomada de decisões, e a garantia e revisão das mesmas, **não é adequada**, uma vez que, não sabe lidar com a incerteza. Não demonstra incentivar a partilha de opiniões, debates e diferentes visões. Não fundamenta nem explica racionalmente o processo de decisão. As ideias são apresentadas de forma desorganizada e difusa e os objetivos não ficam explícitos e claros. As decisões não são revistas ou alteradas quando confrontadas com novos dados. Demonstra baixa capacidade de reflexão de qualquer situação passada para melhorar os processos de decisão atuais.	A tomada de decisões, e a garantia e revisão das mesmas, está **abaixo do esperado**, uma vez que demonstra fragilidade em saber lidar com a incerteza. Demonstra pouco incentivo na partilha de opiniões, e pouca aceitação em discutir e analisar diferentes visões. Demonstra dificuldade em fundamentar e explicar racionalmente o processo de decisão. As ideias são apresentadas de forma desorganizada e incoerente e os objetivos podem não ficar explícitos e claros, devido à dificuldade de interpretar o discurso. As decisões são pouco revistas ou alteradas quando confrontadas com novos dados. Demonstra um processo de reflexão frágil devido a dificuldade de analisar qualquer situação passada para melhorar os processos de decisão atuais.	A tomada de decisões, e a garantia e revisão das mesmas, é **razoável**, na medida em que demosntra de forma parcial saber lidar com a incerteza. Demonstra esforço em incentivar a partilha de opiniões, debater e analisar diferentes visões. Demonstra parcialmente fundamentar e explicar racionalmente o processo de decisão. As ideias são, no geral, apresentadas de forma parcialmente organizada e os objetivos podem ser parcialmente explícitos e claros. As decisões são parcialmente revistas ou alteradas quando confrontadas com novos dados. Demonstra um esforço na reflexão de qualquer situação passada para melhorar os processos de decisão atuais.	A tomada de decisões, e a garantia e revisão das mesmas, é **boa**, na medida em que, no geral, demonstra saber lidar com a incerteza. Demonstra certo incentivo na partilha de opiniões, e em aceitar debates e analisar diferentes visões. Demonstra capacidade de fundamentar e explicar racionalmente o processo de decisão.As ideias são, no geral, apresentadas de forma organizada e os objetivos são explícitos e claros, havendo pouca margem para interpretações dúbias. As decisões, no geral, são revistas ou alteradas quando confrontadas com novos dados. Demonstra certa capacidade de refletir a qualquer situação passada para melhorar os processos de decisão atuais.	A tomada de decisões, e a garantia e revisão das mesmas, é **excelente**, na medida em que é demonstrado saber lidar com a incerteza. Demonstra incentivo na partilha de opiniões, e em aceitar debates e analisar diferentes visões. Demonstra fundamentar e explicar racionalmente o processo de decisão. As ideias são apresentadas de forma organizada e consistente e os objetivos são explícitos e claros, sendo compreendidos pelo interlocutor. As decisões são revistas ou alteradas quando confrontadas com novos dados. Notavelmente demonstra refletir sobre situações passadas para melhorar os processos de decisão atuais.

ANEXO 8 – PROCESSO DE AVALIAÇÃO: CENÁRIO DE LIDERANÇA UTILIZADO

Seu irmão mais velho trabalha em uma empresa que atua no ramo da Construção Civil. Atualmente, é gestor de projeto na duplicação de uma estrada que une duas pequenas cidades.

No tradicional almoço familiar de domingo, seu irmão estava a relatar consigo alguns dos problemas/dificuldades que vêm enfrentando com a sua equipa e com o coordenador da obra, na hierarquia da empresa o coordenador deve reportar-se a ele em suas atividades. Seu irmão listou algumas das dificuldades:

- Falta de comprometimento com as atividades delegadas.
- Falta de comprometimento com os prazos definidos.
- Dificuldade em dialogar.

Algumas atividades como o cumprimento do cronograma estabelecido no início do projeto, as atualizações dos indicadores de desempenho foram propostas e tentadas pelo seu irmão e que não acarretou sucesso com a equipa e coordenador da obra.

Devido a estes fatos, seu irmão está se sentindo com baixa credibilidade e desanimado com o projeto.

Você melhor do que ninguém conhece o perfil do seu irmão e sabe o quão difícil é o seu temperamento.

Caso você fosse o Gestor deste projeto, apresente ao seu irmão como um bom líder enfrentaria a situação.

Autora: Mariane Casseres

ANEXO 9 – PROCESSO DE AVALIAÇÃO: RUBRICA COM AS MEDIDAS OBSERVÁVEIS AO CENÁRIO

Para o cenário em questão, por favor utilizar apenas os indicadores destacados na cor cinza, nomeadamente I1,I2,I3 e I4 .
Para tais indicadores apenas as medidas destacadas em azul são observáveis ao cenário.

RUBRICA COMPETÊNCIA LIDERANÇA

Indicadores Chaves	Medidas de desempenho	Não adequado (1)	Abaixo do Esperado(2)	Razoável (3)	Bom(4)	Excelente(5)
I1 - Age proativamente, ajuda e aconselha	Propõe ou executa ações;	A proactividade, ajuda e aconselhamento **não é adequada**, uma vez que falta a iniciativa de propor ou realizar ações, incluindo oferecer ajuda e aconselhamento. Não demonstra pensamento antecipatório das situações. As iniciativas não são balanceadas tendo em vista os seus prós e contras.	A proactividade, ajuda e aconselhamento está **abaixo do esperado**, na medida que existe pouca iniciativa para propor ou realizar ações, incluindo oferecer ajuda e aconselhamento. Demonstra um fraco pensamento antecipatório das situações. Demonstra dificuldade em balancear as iniciativas, tendo em conta os seus prós e contras.	A proactividade, ajuda e aconselhamento é **razoável**, na medida que são desenvolvidas parcialmente iniciativas para propor ou realizar ações, incluindo a oferecer ajuda e aconselhamento. Demonstra um esforço no pensamento antecipatório das situações. Demonstra balancear algumas iniciativas, tendo em conta os seus prós e contras.	A proactividade, ajuda e aconselhamento é **boa**, na medida que, no geral, são apresentadas iniciativas para propor ou realizar ações, incluindo a oferecer ajuda e aconselhamento. Demonstra um certo pensamento antecipatório das situações. Demonstra balancear bem as iniciativas e os riscos, tendo em conta os seus prós e contras.	A proactividade, ajuda e aconselhamento é **excelente**, na medida que são apresentadas iniciativas para propor ou realizar ações, incluindo a oferecer ajuda e aconselhamento. Demonstra excelente pensamento antecipatório das situações. Demonstra balancear execpcionalmente as iniciativas e os riscos, tendo em conta os seus prós e contras.
	Oferece ajuda e aconselhamento;					
	Pensa e atua tendo em conta o futuro (estar um passo à frente);					
	Balanceia iniciativas e riscos;					
I2 -Responsável e demonstra compromisso	Demonstra comprometimento e compromisso no comportamento,	A demonstração de responsabilidade e compromisso **não é adequada**, na medida em que falta empenho e compromisso no comportamento, discurso e atitude. Não fala sobre o projeto de forma positiva, não apoia e não gera entusiasmo pelo projeto. Medidas e indicadores de desempenho não são definidos e não demonstra pensar em formas de melhorar os processos e orientar a aprendizagem.	A demonstração de responsabilidade e compromisso está **abaixo do esperado**, na medida que existe um nível fraco de empenho e compromisso no comportamento, discurso e atitude. Não fala sobre o projeto de forma muito positiva, não demonstra grande apoio nem entusiasmo pelo projeto. Medidas e indicadores de desempenho são definidos com dificuldade e demonstra resistência em pensar em formas de melhorar os processos e orientar a aprendizagem.	A demonstração de responsabilidade e compromisso **é razoável**, na medida em que são apresentados de forma parcial comportamentos empenhados e comprometidos, tanto no discurso como na atitude. Fala sobre o projeto de forma razoavelmente positiva, demonstra apoio, e empenho em gerar entusiasmo pelo projeto. Medidas e indicadores de desempenho são parcialmente definidos e demonstra iniciativa em pensar em formas de melhorar os processos e orientar a aprendizagem.	A demonstração de responsabilidade e compromisso **é boa**, na medida que, no geral, é apresentado empenho e compromisso no comportamento, discurso e atitude. Fala sobre o projeto de forma positiva, e demonstra apoio e um certo entusiasmo pelo projeto. Medidas e indicadores de desempenho são bem definidos e demonstra capacidade em pensar em formas de melhorar os processos e orientar a aprendizagem.	A demonstração de responsabilidade e compromisso **é excelente**, na medida em que é apresentado empenho e compromisso no comportamento, discurso e atitude. Fala sobre o projeto de forma muito positiva, demonstra muito apoio e entusiasmo pelo projeto. Medidas e indicadores de desempenho são notavelmente bem definidos e demonstra pensar em excelentes formas de melhorar os processos e orientar a aprendizagem..
	Fala sobre o projeto em termos positivos;					
	Apoia e gera entusiasmo face ao projeto;					
	Define medidas e indicadores de desempenho;					
	Procura formas de melhorar os processos do projeto;					
	Orienta a aprendizagem.					
I3- Dá direção, orienta e melhora o trabalho	Providencia direção às pessoas e às equipas;	A demonstração em providenciar direção, orientação e melhoria no trabalho **não é adequada**, na medida em que falta prover direção às pessoas e às equipas. Não busca o desenvolvimento dos indivíduos da equipa. Não apresenta uma visão e valores para apoiar a liderança de acordo com os princípios. Os objetivos individuais não se alinham com os objetivos comuns e não existe informação clara para atingir esses objetivos.	A demonstração em providenciar direção, orientação e melhoria no trabalho está **abaixo do esperado**, na medida que existe pouco empenho em providenciar direção às pessoas e às equipas. Demonstra dificuldade em fazer coach e mentoring para desenvolver os membros da equipa. Apresenta uma visão e valores frágeis para apoiar a liderança de acordo com os princípios. Os objetivos individuais estão pouco alinhados com os objetivos comuns e a descrição para atingir esses objetivos é confusa.	A demonstração em providenciar direção, orientação e melhoria no trabalho é **razoável**, na medida que é apresentado de forma parcial uma indicação de direção às pessoas e às equipas. Demonstra **razoavelmente** fazer coach e mentoring para desenvolver os membros da equipa. Apresenta esforço em promover visão e valores para apoiar a liderança de acordo com os princípios. Os objetivos individuais alinham-se de forma parcial com os objetivos comuns e existe de forma parcial uma descrição da forma de os atingir.	A demonstração em providenciar direção, orientação e melhoria no trabalho **é boa**, na medida que, no geral, existem indicações de direção para as pessoas e as equipas. Demonstra uma certa capacidade de fazer coaching e mentoring para desenvolver os membros da equipa. Apresenta uma boa visão e valores para apoiar a liderança de acordo com os princípios. Os objetivos individuais alinham-se bem com os objetivos comuns e existe uma boa descrição da forma de atingi-los	A demonstração em providenciar direção, orientação e melhoria no trabalho **é excelente**, na medida que apresenta a providencia direção às pessoas e às equipas. Demonstra fazer coaching e mentoring para desenvolver os membros da equipa. Apresenta uma excelente visão e valores para apoiar a liderança de acordo com os princípios. Os objetivos individuais estão notavelmente alinhados com os objetivos comuns e existe uma ótima descrição de como atingi-los..
	Desenvolver indivíduos da equipa (Coach/Mentoring);					
	Estabelece uma visão e valores e lidera de acordo com os princípios;					
	Alinha objetivos individuais com os objetivos comuns e descreve a forma de os atingir.					
I4 - Usa o nível certo de poder e influência para alcançar os objetivos	Utiliza várias formas de exercer influência e poder;	O uso do poder e influência para alcançar os objetivos **não é adequado**, na medida em que não existem formas de exercer influência e poder. Não demonstra utilizar o poder e a influência nos momentos certos. Não é visto pelas partes interessadas como o líder do projeto e da equipa.	O uso do poder e influência para alcançar os objetivos **está abaixo do esperado**, na medida em que existe baixo empenho em utilizar formas de exercer influência e poder. Demonstra baixa utilização do poder e de influência nos momentos certos. É visto pelas partes interessadas com baixa capacidade de liderança do projeto e da equipa.	O uso do poder e influência para alcançar os objetivos **é razoável**, na medida em que é utiliza de forma parcial formas de exercer influência e poder. Demonstra empenho em utilizar o poder e a influência nos momentos certos. É visto pelas partes interessadas com razoável capacidade de liderança do projeto e da equipa.	O uso do poder e influência para alcançar os objetivos **é bom**, na medida em que, no geral, utiliza formas de exercer influência e poder. Demonstra utilizar consideravelmente o poder e a influência nos momentos certos. É visto pelas partes interessadas com capacidade de liderança do projeto e da equipa.	O uso do poder e influência para alcançar os objetivos **é excelente**, na medida em que são apresentadas formas de exercer influência e poder. Demonstra utilizar execepcionalmente o poder e a influência nos momentos certos.É visto pelas partes interessadas com excelente capacidade de liderança do projeto e da equipa.
	Demonstra a utilização do poder e influência nos momentos certos;					
	É visto pelas partes interessadas como o líder do projeto e da equipa.					
I5- Toma, assegura e revê decisões	Lida com a incerteza;	A tomada de decisões, e a garantia e revisão das mesmas, **não é adequada**, uma vez que, não sabe lidar com a incerteza. Não demonstra incentivar a partilha de opiniões, debates e diferentes visões. Não fundamenta nem explica racionalmente o processo de decisão. As ideias são apresentadas de forma desorganizada e difusa e os objetivos não ficam explícitos e claros. As decisões não são revistas ou alteradas quando confrontadas com novos dados. Demonstra baixa capacidade de reflexão de qualquer situação passada para melhorar os processos de decisão atuais.	A tomada de decisões, e a garantia e revisão das mesmas, está **abaixo do esperado**, uma vez que demonstra fragilidade em saber lidar com a incerteza. Demonstra pouco incentivo na partilha de opiniões, e pouca aceitação em discutir e analisar diferentes visões. Demonstra dificuldade em fundamentar e explicar racionalmente o processo de decisão. As ideias são apresentadas de forma desorganizada e incoerente e os objetivos podem não ficar explícitos e claros, devido à dificuldade de interpretar o discurso. As decisões são pouco revistas ou alteradas quando confrontadas com novos dados. Demonstra um processo de reflexão frágil devido a dificuldade de analisar qualquer situação passada para melhorar os processos de decisão atuais.	A tomada de decisões, e a garantia e revisão das mesmas, é **razoável**, na medida em que demosntra de forma parcial saber lidar com a incerteza. Demonstra esforço em incentivar a partilha de opiniões, debater e analisar diferentes visões. Demonstra parcialmente fundamentar e explicar racionalmente o processo de decisão. As ideias são, no geral, apresentadas de forma parcialmente organizada e os objetivos podem ser parcialmente explícitos e claros. As decisões são parcialmente revistas ou alteradas quando confrontadas com novos dados. Demonstra um esforço na reflexão de qualquer situação passada para melhorar os processos de decisão atuais.	A tomada de decisões, e a garantia e revisão das mesmas, é **boa**, na medida em que, no geral, demonstra saber lidar com a incerteza. Demonstra certo incentivo na partilha de opiniões, e em aceitar debates e analisar diferentes visões. Demonstra capacidade de fundamentar e explicar racionalmente o processo de decisão.As ideias são, no geral, apresentadas de forma organizada e os objetivos são explícitos e claros, havendo pouca margem para interpretações dúbias. As decisões, no geral, são revistas ou alteradas quando confrontadas com novos dados. Demonstra certa capacidade de refletir a qualquer situação passada para melhorar os processos de decisão atuais.	A tomada de decisões, e a garantia e revisão das mesmas, é **excelente**, na medida em que é demonstrado saber lidar com a incerteza. Demonstra incentivo na partilha de opiniões, e em aceitar debates e analisar diferentes visões. Demonstra fundamentar e explicar racionalmente o processo de decisão. As ideias são apresentadas de forma organizada e consistente e os objetivos são explícitos e claros, sendo compreendidos pelo interlocutor. As decisões são revistas ou alteradas quando confrontadas com novos dados. Notavelmente demonstra refletir sobre situações passadas para melhorar os processos de decisão atuais.
	Explica o racional das decisões.					
	Comunica as decisões e os seus objetivos claramente;					
	Revê e muda as decisões quando confrontado com dados novos;					
	Reflete em situações do passado de forma a melhorar o processo de decisão;					

ANEXO 10 – PROCESSO DE AVALIAÇÃO: FOLHA DE PONTUAÇÃO POR MEDIDA DE DESEMPENHO

Preencha com "X" o nível de proficiencia para cada medida de desempenho abaixo;
Não preencha mais de um nível de proficiencia para a mesma medida, ou seja, escolha apenas um;
Não deixe de preencher nenhuma medida, exceto se a mesma não se aplicar ao cenário;
Há campos formulados por isso não altere nada além do que foi evidenciado nos itens anteriores;

FOLHA DE PONTUAÇÃO

Entrevistador **Data**
Entrevistado

Indicadores Chave	Peso Indicadores	Medidas de desempenho	Peso Medidas	Não Adequado 1	Abaixo do Esperado 2	Razoável 3	Bom 4	Excelente 5	Pontuação
I1 - Age proativamente, ajuda e aconselha	25%	Propõe ou executa ações;	50,00%						#N/D
		Oferece ajuda e aconselhamento;	50,00%						#N/D
		Pensa e atua tendo em conta o futuro (estar um passo à frente);	NÃO SE APLICA AO CENÁRIO						
		Balanceia iniciativas e riscos;	NÃO SE APLICA AO CENÁRIO						
							PONTUAÇÃO TOTAL		#N/D

Indicadores Chave	Peso Indicadores	Medidas de desempenho	Peso Medidas	Não Adequado 1	Abaixo do Esperado 2	Razoável 3	Bom 4	Excelente 5	Pontuação
I2- Responsável e demonstra compromisso	25,00%	Demonstra comprometimento e compromisso no comportamento, discurso e atitude;	20,00%						#N/D
		Fala sobre o projeto em termos positivos;	20,00%						#N/D
		Apoia e gera entusiasmo face ao projeto;	20,00%						#N/D
		Define medidas e indicadores de desempenho;	NÃO SE APLICA AO CENÁRIO						
		Procura formas de melhorar os processos do projeto;	20,00%						#N/D
		Orienta a aprendizagem.	20,00%						#N/D
							PONTUAÇÃO TOTAL		#N/D

Indicadores Chave	Peso Indicadores	Medidas de desempenho	Peso Medidas	Não Adequado 1	Abaixo do Esperado 2	Razoável 3	Bom 4	Excelente 5	Pontuação
I3 -Dá direção, orienta e melhora o trabalho	25,00%	Providencia direção às pessoas e às equipas;	33,33%						#N/D
		Desenvolver indivíduos da equipa (Coach/Mentoring);	NÃO SE APLICA AO CENÁRIO						
		Estabelece uma visão e valores e lidera de acordo com os princípios;	33,33%						#N/D
		Alinha objetivos individuais com os objetivos comuns e descreve a forma de os atingir.	33,33%						#N/D
							PONTUAÇÃO TOTAL		#N/D

Indicadores Chave	Peso Indicadores	Medidas de desempenho	Peso Medidas	Não Adequado 1	Abaixo do Esperado 2	Razoável 3	Bom 4	Excelente 5	Pontuação
I4 - Usa o nível certo de poder e influência para alcançar os objetivos	25,00%	Utiliza várias formas de exercer influência e poder;	NÃO SE APLICA AO CENÁRIO						
		Demonstra a utilização do poder e influência nos momentos certos	100,00%						#N/D
		É visto pelas partes interessadas como o líder do projeto e da equipa.	NÃO SE APLICA AO CENÁRIO						
							PONTUAÇÃO TOTAL		#N/D

AVALIAÇÃO GLOBAL **#N/D**
NÍVEL DE PROFICIENCIA

ANEXO 11 – PROCESSO DE AVALIAÇÃO: FOLHA DE PONTUAÇÃO POR INDICADOR

Preencha com "X" o nível de proficiencia para cada indicador chave abaixo;
Não preencha mais de um nível de proficiencia para o mesmo indicador, ou seja, escolha apenas um;
Não deixe de preencher nenhum indicador, exceto se a mesma não se aplicar ao cenário;
Há campos formulados por isso não altere nada além do que foi evidenciado nos itens anteriores;

FOLHA DE PONTUAÇÃO Entrevistador Entrevistado						Data	
Indicadores Chave	**Peso Indicadores**	**Não Adequado**	**Abaixo do Esperado**	**Razoável**	**Bom**	**Excelente**	**Pontuação**
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	
I1 - Age proativamente, ajuda e aconselha	**25,00%**						#N/D
I2- Responsável e demonstra compromisso	**25,00%**						#N/D
I3 -Dá direção, orienta e melhora o trabalho	**25,00%**						#N/D
I4 - Usa o nível certo de poder e influência para alcançar os objetivos	**25,00%**						#N/D
				AVALIAÇÃO GLOBAL **NÍVEL DE PROFICIENCIA**			**#N/D**

ANEXO 12 – PROCESSO DE AVALIAÇÃO: INSTRUÇÃO PARA AVALIADORES

INSTRUÇÃO PARA O AVALIADOR

1) Familiarize-se com a rubrica, o cenário, e a folha de pontuação antes do processo de avaliação;

2) Se o participante se sentir confuso ou preso para responder ao desafio, pode dirigir algumas perguntas. Por exemplo: "O que há de errado com a forma como o gestor está a conduzir o projeto?" "Que ação tomaria como líder para alterar esta situação?", etc.

3) Observe o tempo, o candidato terá 8 minutos para responder ao cenário;

4) Tenha em mãos a rubrica de avaliação, assim como a ficha de pontuação;

5) Atribua a pontuação do candidato, para o fazer, marque com "x" na folha de pontuação a proficiência do candidato, de acordo com a instrução da folha de pontuação. Terá 2 minutos para pontuar;

6) No final da avaliação, entregue a folha de pontuação ao mediador e não forneça o feedback ao avaliado.

ATENÇÃO: como avaliador, só deve fazer alguma interferência de acordo com o que foi exposto no item 2. Não deve, fora disto, discutir ou interromper o processo ou qualquer aspeto do processo com o avaliado ou o mediador.

ANEXO 13 – PROCESSO DE AVALIAÇÃO: INSTRUÇÃO MEDIADOR

INSTRUÇÃO PARA O MEDIADOR

1) Conduza a marcação do processo de avaliação entre o avaliador e o avaliado.

2) Agende a reunião on-line, partilhando o link de acesso ao avaliador e também ao avaliado

3) Apresente ao avaliador todo o material necessário para permitir o processo de avaliação (Rubrica de Avaliação, Cenário de Liderança, Folha de Pontuação)

4) Inicie a entrevista, apresentando ao avaliado como irá decorrer o processo de avaliação com tempo máximo de 5 minutos.

5) Direcione o avaliado até a sala de avaliação e também entre na sala.

6) Apresente os cenários, partilhando o ecrã com o entrevistado;

7) Certifique-se de que o entrevistado é capaz de visualizar o cenário, sugere-se sempre que faça perguntas: "foi capaz de visualizar o ecrã?" "consegue assinalar se está a ver o ecrã?";

8) Observe o tempo, o candidato terá apenas 2 minutos para ler os cenários;

9) Durante a avaliação do profissional assuma o papel de observador e não interrompa até a conclusão do processo.

10) Termine a entrevista, respeitando o tempo de resposta de 2 minutos para que o avaliador possa pontuar.

11) Envie por e-mail as perguntas abertas, uma vez que, após o processo de avaliação, tanto os avaliadores como os avaliadores serão convidados a relatar a experiência relacionada com o processo de avaliação.

ATENÇÃO: como mediador, só deve interferir nos momentos que lhe forem atribuídos de acordo com os itens acima. Não deve discutir ou interromper o processo ou qualquer aspeto do processo com o avaliado ou o avaliador.

ANEXO 14 – PROCESSO DE AVALIAÇÃO: CRONOGRAMA

Grupos	Horário	Participante	Fuso horário de Portugal		Localização do Participante
			Início	Fim	
Grupo 1	Entrada na reunião as 9h	Participante 1	09:00	09:20	Portugal
		Participante 2	09:20	09:40	Portugal
		Participante 3	09:40	10:00	Portugal
Grupo 2	Entrada na reunião as 10h	Participante 4	10:00	10:20	Portugal
		Participante 5	10:20	10:40	Portugal
		Participante 6	10:40	11:00	Portugal
Grupo 3	Entrada na reunião as 11h	Participante 7	11:00	11:20	Portugal
		Participante 8	11:20	11:40	Brasil
		Participante 9	11:40	12:00	Brasil
		Participante 10	12:00	12:20	Brasil

ANEXO 15 – PROCESSO DE AVALIAÇÃO: GUIÃO DA ENTREVISTA

	Objetivo	Estimativa de Duração	Conteúdo	Plataforma	Responsável	Observador
Momento 1	Instrução do Processo de Avaliação	5 min	Contextualização do estudo; Instrução de como ocorrerá o processo;	Zoom	Mediador	Avaliador
Momento 2	Processo de Avaliação	2 min – Cenários 8 min – Respostas 2 min – Pontuação	1) Apresentação dos Cenários (powerpoint) 2) Resposta do Candidato 3) Tempo para o preenchimento da folha da pontuação	Zoom	Avaliador/ Mediador	Mediador
Momento 3	Finalização	2 min	Encerramento Envio do e-mail com questões sobre a experiência	Zoom	Mediador	Avaliador

ANEXO 16 – PROCESSO DE AVALIAÇÃO: PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Momento 1 – Instrução do Processo

Mediador: Olá, espero que esteja bem. Antes de mais, gostaria de lhe agradecer a sua participação neste processo de avaliação. Neste momento, eu irei contextualizar em relação a minha pesquisa e depois vou instruí-lo sobre como vai ocorrer o processo de avaliação.

Então, o principal objetivo do meu trabalho é utilizar cenários para avaliar competências de liderança em gestão de projetos. Os cenários eles podem ser usados tanto para avaliar competências quanto pra desenvolver, pode-se definir cenário como a simulação de um contexto real, que para aqui pro meu projeto seria a simulação de um contexto prático de liderança em gestão de projetos. Na literatura de gestão de projetos pouco se encontrou algo sobre esse modelo de avaliação, entretanto em outros domínios como por exemplo saúde, na área de medicina e enfermagem esse modelo é muito explorado. Existe inclusive, uma universidade do Canadá chamada McMater que utiliza na faculdade de medicina um modelo de avaliação como o qual você irá participar na admissão de candidatos e também na avaliação do progresso do estudante ao longo do curso. De maneira geral o objetivo do processo de avalição é simular uma situação de liderança diária e permitir-lhe responder a este desafio com base nos seus conhecimentos e experiência profissional e, assim, ser avaliado de acordo com a situação com que está a ser confrontado.

O processo de avaliação terá dois avaliadores os quais já estão presentes nesta sala, você será confrontado com um cenário de liderança. Este cenário será partilhado através do powerpoint aqui no ecrã, e você terá dois minutos para ler. Ao fim dos dois minutos será colocado na tela um cronometro e você terá 8 minutos para responde ao cenário de liderança que foi confrontado. No final do processo, enviar-lhe-ei um e-mail com algumas questões relativas à sua percepção desta experiência de avaliação, no corpo do e-mail colocarei as informações sobre como responder. Gostava de referir que essa interação não será gravada, sua identidade será preservada e os dados serão utilizados apenas para fins de estudo acadêmico. Tem alguma pergunta a fazer?

Momento 2 – Processo de Avaliação

Mediador: Neste momento irei compartilhar o cenário, está conseguindo visualizar?

(Após os 2 minutos...)

Colocarei o cronometro na tela e você terá oito minutos para responder. Já está a ver o cronometro?

O avaliador deverá seguir a instrução da avaliação e avaliar.

(Após os 8 minutos...)

O avaliador deverá pontuar.

Momento 3 – Encerramento

Mediador: Muito obrigado pela sua participação, os resultados serão publicados em breve. Reforço que todos os dados serão confidenciais para fins de investigação e a sua identidade será preservada.

ANEXO 17 – PROCESSO DE AVALIAÇÃO: RECOLHA DAS NARRATIVAS

EXPLICITAÇÃO DAS NARRATIVAS

Este estudo enquadra-se no projeto de dissertação do Mestrado em Gestão de Projetos, que tem como tema "Utilização de cenários no processo de avaliação de competências de liderança em gestão de projeto".

Considerando o processo de avaliação ocorrido no dia 29/01 pretende-se nesta etapa da investigação recolher a opinião dos participantes com vista a compreender as contribuições dos cenários como um meio de avaliação de competências, bem como as dificuldades experimentadas neste tipo de avaliação através de cenários, e também se este tipo de avaliação permite a preparação de competências de liderança em contextos profissionais de gestão de projetos.

Para tal, solicitamos que responda a um conjunto breve de questões, com base na sua participação na concretização dos cenários.

Enfatizamos que a confidencialidade será garantida e pedimos a veracidade nas respostas dadas.

Os resultados serão divulgados em breve, entretanto, em caso de informações sobre a pesquisa em curso envie um e-mail para Élida Melo Margalho (eng.elidamelo@gmail.com).

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Numa lógica reflexiva, por favor, responda a cada uma das questões se possível, utilizando exemplos decorrentes da experiência.

1. Descreva por palavras sua participação nesta experiência. (Por exemplo, como se sentiu durante a concretização do cenário, o que gostaria que fosse diferente, etc.)
2. Na sua opinião, esta experiência contribuiu para o seu processo de aprendizagem? Se Sim: Como? (exemplos)/Se Não: porquê?

3. Quais as dificuldades sentidas nesta experiência de avaliação por meio da utilização de cenários?
4. Na sua opinião, a avaliação através de cenários permite desenvolvimento de competências para aplicação em contextos profissionais de gestão de projetos? Sim/Não. Porque?
5. Se você tivesse de explicar o modelo de avaliação que foi utilizado, como o descreveria?
6. De uma maneira global, qual a sua opinião sobre o modelo de avaliação no qual você participou? (benefícios, limitações, sugestões de melhoria)
7. Considera que este modelo de avaliação poderá ser relevante para avaliar competências em gestão de projetos, particularmente em contextos profissionais?
8. Gostaria de acrescentar alguma ideia ou comentário para além do que foi referido?