

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

**PREDIÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA A PARTIR DO USO DE
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM, HORAS DE TREINAMENTO E
MOTIVAÇÃO PARA APRENDER**

Mestrado

Maria Paula Beatriz Estellita Lins

Brasília, D.F.
Agosto de 2011

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

**PREDIÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA A PARTIR DO USO DE
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM, HORAS DE TREINAMENTO E
MOTIVAÇÃO PARA APRENDER**

Maria Paula Beatriz Estellita Lins

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Psicologia Social, do Trabalho e
das Organizações como requisito
parcial à obtenção do grau de
mestre.

Professor Orientador: Jairo Eduardo Borges-Andrade

BRASÍLIA – DF

2011

Predição de competências de liderança a partir do uso de estratégias de aprendizagem, horas de treinamento e motivação para aprender

Dissertação avaliada pela banca examinadora constituída por:

Prof. Dr. Jairo Eduardo Borges-Andrade (Presidente)

Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos (Membro Titular)

Programas de Pós-graduação em Psicologia e Administração
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Katia Elizabeth Puente-Palacios (Membro Titular)

Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Gardênia da Silva Abbad (Membro Suplente)

Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações
Universidade de Brasília (UnB)

A meus pais...

A Augusto, pelo exemplo de dedicação e de contínua busca pelo saber.
A Maria Cecília, pela presença e pelo apoio em todas as etapas da minha vida.

À minha filha, Verônica, com quem compartilho a alegria de viver.

Escrever uma dissertação exige certo isolamento. Às vezes nos sentimos sozinhos nesse desafio de transformar tantas elucubrações em um texto adequado. Superados os momentos em que as interrogações prevalecem, admiramos o resultado da nossa dedicação e enxergamos claramente a participação e o apoio de muitas pessoas.

São muitos os agradecimentos!

Ao Prof. Jairo, agradeço pelo exemplo, pela confiança e pelo reconhecimento. Mais do que orientações, encontrei o desafio de ir atrás das minhas próprias respostas e o apoio para escolher os caminhos a percorrer no campo da pesquisa.

Aos amigos do Instituto Sezerdello Corrêa que contribuíram diretamente com o estudo ou indiretamente ao manifestar interesse e apoio, principalmente: Salvatore, Aline, Ricardo, Flávio, Pedro, Luciano, Adriano, Marisa, Dione, Vilmar, Paula Roure, Victor, Rodrigo, André.

E a todos os servidores públicos que se prontificaram a participar da pesquisa. Sou grata em especial ao Air e ao Vinícius por confiarem em mim e viabilizarem o acesso a algumas das instituições pesquisadas.

Aos meus amigos e colegas mestrando, doutorando ou pesquisadores do grupo de Aprendizagem no Trabalho, pela parceria, pela amizade, pelo carinho: Cecília, Aleksandra, Carol, Sandra, Felipe, Rafa, Ricardo, Tatiana, Juliana, Clarissa, Hervécia, Valéria e muitos outros. E aos excelentes professores com quem convivi, profissionais de referência e pessoas maravilhosas, em especial à Profa. Katia Puente-Palacios pelo apoio.

Aos meus queridos amigos, agradeço não só a torcida nesse momento do mestrado, mas por compartilharmos ensinamentos, *insights* e celebrações. Agradeço principalmente às queridas Katia, Luziana, Simone e Solange. E ao maior amigo de todos, Osiris, sempre presente!

Aos meus irmãos, Bernardo, Ana, Cláudia e João Miguel, e à minha mãe, sou grata por tudo o que aprendo diariamente com cada um deles.

Agradeço todos os momentos de convivência.

À Verônica, minha filha, agradeço a paciência, a compreensão e o apoio tão amoroso nos momentos em que me dediquei aos trabalhos ou à dissertação.

Sumário

| | |
|--|-----|
| Resumo | xi |
| <i>Abstract</i> | xii |
| Introdução | 1 |
| CAPÍTULO 1 - Liderança de equipes | 5 |
| 1.1 Liderança e gestão | 6 |
| 1.2 Equipes de trabalho | 14 |
| 1.3 Teorias de liderança | 17 |
| 1.3.1 Teorias psicanalíticas ou psicodinâmicas | 18 |
| 1.3.2 Teorias de traços (Teorias do Grande Homem) | 19 |
| 1.3.3 Abordagens comportamentais | 20 |
| 1.3.4 Teorias situacionais ou contingenciais | 22 |
| 1.3.5 Novas abordagens de liderança | 24 |
| 1.4 Estilos de liderança | 27 |
| 1.5 Liderança e questões culturais | 29 |
| 1.6 Liderança na Administração Pública | 31 |
| 1.6.1 Liderança na Administração Pública Brasileira | 36 |
| CAPÍTULO 2 - Competências de liderança e gestão | 40 |
| 2.1 Fundamentos teóricos sobre competências | 40 |
| 2.2 Competências de liderança e gestão | 43 |
| 2.3 Revisão de Literatura sobre Competências de Liderança e Gestão | 45 |
| 2.3.1 Literatura nacional | 47 |
| 2.3.2 Literatura internacional | 49 |
| 2.3.3 Instrumentos para mensurar Competências de Liderança | 54 |
| 2.3.4 Conclusões a partir da revisão de literatura sobre Competências de Liderança | 56 |
| CAPÍTULO 3 - Aprendizagem no trabalho | 58 |
| 3.1 Aprendizagem | 59 |
| 3.2 Aprendizagem formal e informal no trabalho | 62 |
| 3.3 Treinamento, desenvolvimento e educação | 64 |
| 3.4 Estratégias de aprendizagem no trabalho | 66 |
| 3.5 Motivação para aprender | 70 |
| 3.6 Desenvolvimento de líderes ou gestores na Administração Pública | 73 |
| CAPÍTULO 4 - Modelo de pesquisa | 78 |
| CAPÍTULO 5 - Método | 82 |

| | | |
|--|---|-----|
| 5.1 | Caracterização das organizações..... | 82 |
| 5.2 | Caracterização da amostra..... | 83 |
| 5.3 | Instrumentos utilizados..... | 84 |
| 5.4 | Procedimento de coleta de dados..... | 86 |
| 5.5 | Análise de dados | 86 |
| CAPÍTULO 6 - Resultados | | 89 |
| 6.1 | Propriedades psicométricas das escalas | 89 |
| 6.1.1 | Validação psicométrica da Escala de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho... 90 | |
| 6.1.2 | Validação psicométrica da Escala de Motivação para Aprender | 100 |
| 6.1.3 | Validação psicométrica da Escala de Autoavaliação de Competências de Liderança | 104 |
| 6.1.4 | Validação psicométrica da Escala de Heteroavaliação de Competências de Liderança | 110 |
| 6.2 | Testes de hipóteses | 116 |
| 6.2.1 | Modelo de autoavaliação de competências de liderança..... | 117 |
| 6.2.2 | Modelo de heteroavaliação de competências de liderança | 130 |
| 6.2.3 | Comparação entre os modelos de autoavaliação e de heteroavaliação de competências de liderança..... | 141 |
| CAPÍTULO 7 - Discussão | | 148 |
| 7.1 | Processo de validação das escalas utilizadas | 148 |
| 7.2 | Teste do modelo preditivo | 150 |
| 7.3 | Considerações finais..... | 150 |
| Referências | | 158 |
| APÊNDICE - Tabelas relacionadas à revisão de literatura sobre competências de liderança..... | | 181 |

Lista de Tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Periódicos nacionais consultados por área | 46 |
| Tabela 2 - Quantidade de artigos nacionais por periódico..... | 47 |
| Tabela 3 - Informações de artigos nacionais sobre competências de liderança em organizações..... | 48 |
| Tabela 4 - Países em que foram realizados os estudos internacionais sobre competências de liderança..... | 50 |
| Tabela 5 - Periódicos em que foram publicados os estudos internacionais sobre competências de liderança..... | 50 |
| Tabela 6 - Artigos internacionais que abordaram o desenvolvimento de competências gerenciais | 53 |
| Tabela 7 - Artigos internacionais que analisaram relações entre competências gerenciais e outras variáveis | 54 |
| Tabela 8 - Informações sobre instrumentos nacionais para mensurar Competências de Liderança | 55 |
| Tabela 9 - Informações sobre instrumentos internacionais para mensurar Competências de Liderança..... | 55 |
| Tabela 10 - Composição do quadro de pessoal nos órgãos da amostra | 82 |
| Tabela 11 - Distribuição da amostra de respondentes segundo o órgão de origem | 83 |
| Tabela 12 - Caracterização dos gestores segundo a escolaridade..... | 84 |
| Tabela 13 - Composição do Fator 1 de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho | 94 |
| Tabela 14 - Composição do Fator 2 de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho | 95 |
| Tabela 15 - Composição do Fator 3 de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho | 96 |
| Tabela 16 - Composição do Fator 4 de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho | 97 |
| Tabela 17 - Composição do Fator 5 de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho | 98 |
| Tabela 18 - Correlações entre os Fatores da Escala de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho..... | 99 |
| Tabela 19 - Comparações para Estratégias de Aprendizagem no Trabalho entre órgãos | 99 |
| Tabela 20 - Composição do Fator de Motivação para Aprender..... | 102 |
| Tabela 21 - Comparações para Motivação para Aprender entre órgãos..... | 104 |
| Tabela 22 - Composição do Fator de Autoavaliação de Competências de Liderança.... | 107 |
| Tabela 23 - Comparações para Autoavaliação de Competências de Liderança entre órgãos..... | 110 |
| Tabela 24 - Composição do Fator de Heteroavaliação de Competências de Liderança | 112 |
| Tabela 25 - Comparações para Heteroavaliação de Competências de Liderança entre órgãos..... | 116 |
| Tabela 26 - Análises descritivas para variáveis métricas no modelo de autoavaliação de competências de liderança..... | 118 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 27 - Escores χ para valores de assimetria e curtose das variáveis do modelo de autoavaliação de competências de liderança..... | 121 |
| Tabela 28 - Correlações de Spearman de Autoavaliação de Competências de Liderança com Horas de Treinamento, Estratégias de Aprendizagem ou Motivação para Aprender | 123 |
| Tabela 29 - Correlações de Spearman entre Estratégias de Aprendizagem e Motivação para Aprender..... | 123 |
| Tabela 30 - Regressão para predição de Autoavaliação de Competências de Liderança a partir de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho | 126 |
| Tabela 31 - Correlações de Spearman entre Estratégias de aprendizagem no trabalho e Autoavaliação de Competências de Liderança segundo o nível de Motivação para Aprender..... | 129 |
| Tabela 32 - Análises descritivas para variáveis métricas no modelo de heteroavaliação de competências de liderança..... | 130 |
| Tabela 33 - Escores χ para valores de assimetria e curtose das variáveis do modelo de heteroavaliação de competências de liderança..... | 132 |
| Tabela 34 - Correlações de Spearman de Heteroavaliação de Competências de Liderança com Estratégias de Aprendizagem ou Motivação para Aprender | 134 |
| Tabela 35 - Correlações de Spearman entre Estratégias de Aprendizagem e Motivação para Aprender..... | 135 |
| Tabela 36 - Regressão para predição de Heteroavaliação de Competências de Liderança a partir de Horas de treinamento | 136 |
| Tabela 37 - Regressão para predição de Heteroavaliação de Competências de Liderança a partir de Busca de ajuda interpessoal | 138 |
| Tabela 38 - Correlações de Spearman de Horas de Treinamento ou Busca de Ajuda Interpessoal com Heteroavaliação de Competências de Liderança segundo o nível de Motivação para Aprender | 140 |
| Tabela 39 - Regressão para predição de Autoavaliação de Competências de Liderança a partir de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho no Órgão 1 | 143 |
| Tabela 40 - Correlações de Spearman entre Estratégias de aprendizagem no trabalho e Competências de Liderança segundo o nível de Motivação para Aprender no Órgão 1 | 146 |

Lista de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Evolução Histórica das Escolas de Pensamento sobre Aprendizagem. | 60 |
| Figura 2 - Abrangência de conteúdo das categorias de ações de aprendizagem..... | 65 |
| Figura 3 - Modelo de pesquisa | 80 |
| Figura 4 - Histograma para a variável Autoavaliação de Competências de Liderança.... | 121 |
| Figura 5 - Distribuição dos resíduos padronizados para a predição de Autoavaliação de Competências de Liderança a partir de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho..... | 127 |
| Figura 6 - Gráfico de dispersão dos resíduos padronizados para a predição de Autoavaliação de Competências de Liderança a partir de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho..... | 127 |
| Figura 7 - Histograma para a variável Heteroavaliação de Competências de Liderança | 132 |
| Figura 8 - Distribuição dos resíduos padronizados para a predição de Heteroavaliação de Competências de Liderança a partir de Horas de treinamento | 137 |
| Figura 9 - Gráfico de dispersão dos resíduos padronizados para a predição de Heteroavaliação de Competências de Liderança a partir de Horas de treinamento..... | 137 |
| Figura 10 - Distribuição dos resíduos padronizados para a predição de Heteroavaliação de Competências de Liderança a partir de Busca de ajuda interpessoal | 139 |
| Figura 11 - Gráfico de dispersão dos resíduos padronizados para a predição de Heteroavaliação de Competências de Liderança a partir de Busca de ajuda interpessoal | 139 |
| Figura 12 - Histograma para a variável Autoavaliação de Competências de Liderança no Órgão 1 | 141 |
| Figura 13 - Distribuição dos resíduos padronizados para a predição de Autoavaliação de Competências de Liderança a partir de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho no Órgão 1 | 144 |
| Figura 14 - Gráfico de dispersão dos resíduos padronizados para a predição de Autoavaliação de Competências de Liderança a partir de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho no Órgão 1 | 144 |
| Figura 15 - Modelo encontrado para predição de competências de liderança | 153 |

Resumo

O estudo teve como objetivo testar um modelo preditivo de competências de liderança no contexto de equipes permanentes de trabalho. Liderança foi definida como o processo pelo qual o gestor e sua equipe interagem de forma ética e se influenciam mutuamente para alcançar objetivos comuns. Nesse processo, o gestor diferencia-se pelo papel formal e por assumir responsabilidades específicas perante a equipe. A variável foi definida como as competências de liderança, mensuradas a partir da percepção dos gestores (autoavaliação) e das respectivas equipes de trabalho (heteroavaliação). As variáveis antecedentes foram horas de treinamento e utilização de estratégias de aprendizagem no trabalho. Testou-se também o efeito moderador da motivação para aprender. Os participantes foram 377 gestores de três órgãos da Administração Pública Federal e 692 integrantes de equipes de trabalho. Os dados foram coletados por meio de escalas de medida, que foram submetidas a análises fatoriais para validação psicométrica. Regressões simples ou múltiplas foram realizadas para testar as hipóteses propostas. No modelo de autoavaliação de competências, quatro estratégias de aprendizagem (busca de ajuda interpessoal, aplicação prática, reflexão intrínseca e extrínseca, busca de ajuda em material escrito) foram preditoras para competências de liderança, mas não houve relação de predição entre horas de treinamento e a variável critério. No modelo de heteroavaliação de competências, apenas horas de treinamento e a estratégia *busca de ajuda interpessoal* foram preditoras para competências de liderança. As hipóteses relativas ao efeito moderador de motivação para aprender foram rejeitadas. Discutem-se as contribuições do estudo para políticas de desenvolvimento gerencial, as limitações da pesquisa e uma agenda para novos estudos.

Palavras-chave: competências de liderança de equipes, estratégias de aprendizagem no trabalho, treinamento, motivação para aprender.

Abstract

The study had the purpose of testing a predictive model for leadership competencies in permanent work teams. Leadership was defined as the process by which the manager and the team interact in an ethic way and influence each other to reach common goals. In this process, the manager differs from the others by having a formal role and assuming specific duties before the team. The criterion variable was defined as the leadership competencies, which were measured through the manager's perception (self-evaluation) and the perception of the respective work teams (evaluation by others). The antecedent variables were training hours and learning strategies at work. The moderating effect of learning motivation was also tested. The participants were 377 managers of three federal public institutions and 692 work team members. The data were collected through measurement scales that were submitted to factorial analysis for psychometric validation. Simple and multiple regression were applied to test the proposed hypotheses. In the self-evaluation model of competencies, four learning strategies (interpersonal help seeking, practical application, intrinsic and extrinsic work reflection, help seeking from written material) were predictors to leadership competencies. There wasn't any predictive relation between training hours and the criterion variable. In the evaluation by others model of competencies, just training hours and the strategy *interpersonal help seeking* were predictors for leadership competencies. The hypotheses for the moderating effect of learning motivation were rejected. The contributions of the study for management development policies, the limitations of the research and an agenda for new studies are discussed.

Key-words: team leadership competencies, work learning strategies, trainment, learning motivation.

Introdução

O estudo sobre liderança avançou muito, principalmente nos últimos vinte anos. Existe, contudo, uma defasagem na produção científica no setor público, sobretudo no que diz respeito a estudos empíricos (Trottier, Van Wart & Wang, 2008). Se essa condição se apresenta no contexto norte-americano, mais ainda se aplica ao contexto brasileiro, onde mesmo no setor privado a produção científica é limitada. Predominam ensaios teóricos, publicações sem embasamento científico ou obras fundamentadas em conclusões de estudos estrangeiros que não necessariamente se aplicam à cultura brasileira.

No caso da administração pública brasileira, faltam estudos que identifiquem e avaliem os modelos de liderança adotados e o seu impacto nos resultados alcançados pelas equipes de trabalho ou pelas instituições governamentais. Conseqüentemente, pouco se sabe sobre os perfis de liderança que melhor se aplicam a esse contexto ou que deveriam nortear a seleção e o desenvolvimento de líderes segundo os princípios da gestão pública e o seu papel perante a sociedade.

A importância do tema é indiscutível, visto que a liderança pode ter impacto no desempenho de equipes e nos resultados organizacionais (De Cremer & Van Vugt, 2002; Zalatan & Yukl, 2004; Norris-Watts & Lord, 2004; Hogan & Hogan, 2004; Nirenberg, 2004; Hogan & Kaiser, 2005; Yukl, 2008). Existem diferentes concepções para as variáveis que interferem na eficácia do líder, segundo o modelo teórico de referência ou o contexto analisado, e questionamentos sobre as condições em que a liderança é necessária ou não. O fato é que, de modo geral, empresas privadas ou públicas reconhecem a necessidade de investir em seus líderes ou gestores, ainda que nem sempre saibam exatamente o que esperam deles ou como alcançar as mudanças desejadas.

Um exemplo do interesse na capacitação de gestores públicos é o Decreto N° 5.707/2006, que instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, orientadas segundo o sistema de gestão por competências. Esse decreto estabelece que, nos programas de desenvolvimento de recursos humanos, são prioritárias as ações voltadas à habilitação de servidores para o exercício de cargos de direção e assessoramento superiores.

Outras normas públicas também preveem programas específicos para o desenvolvimento de ocupantes de funções de chefia ou direção em órgãos específicos ou vinculados a um dos Poderes. Segundo o artigo 5° da Lei N° 11.416/2006, que se aplica ao

Poder Judiciário, exige-se do titular de funções comissionadas de natureza gerencial, consideradas aquelas em que haja vínculo de subordinação e poder de decisão, a participação em curso de desenvolvimento gerencial oferecido pelo órgão. Os servidores designados para essas funções têm o prazo de um ano para obter certificação de participação em curso de desenvolvimento gerencial, caso ainda não a tenham.

A Portaria PGR N° 124/2005, aplicável às carreiras que compõem o Ministério Público da União, determina no artigo 32 que “os ocupantes de funções de direção e chefia participarão, preferencialmente, de no mínimo um evento por ano”. O artigo 7º dessa norma estabelece ainda que o Subprograma de Desenvolvimento Profissional “prevê a capacitação continuada e compreende a participação de servidores em eventos, com o objetivo de adquirir, aperfeiçoar ou desenvolver competências específicas necessárias à área de atuação dos mesmos, bem como prepará-los para o desenvolvimento de novas atividades”.

No âmbito do Tribunal de Contas da União, segundo o anexo I da Portaria ISC N° 8/2008, o Programa de Desenvolvimento em Liderança e Gestão Sustentável tem como objetivo “desenvolver a gestão sustentável no TCU, em especial as competências de liderança e gestão, priorizadas pelo corpo diretivo, para o aprimoramento do desempenho profissional e institucional”.

Os sites dos órgãos que compõem o Poder Legislativo também fazem referências a ações para desenvolvimento dos gestores. O Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados (Cefor), dentre outras atribuições, oferece aos servidores oportunidades de desenvolvimento, aperfeiçoamento e atualização de competências profissionais. Uma das suas responsabilidades é coordenar o Programa de Desenvolvimento de Gestão. No Portal do Senado Federal, há menção ao Programa de Desenvolvimento Gerencial, que integra um conjunto de ações educacionais voltadas para gerentes (diretores, chefes) e substitutos.

Constata-se, desse modo, a manifestação de interesse da Administração Pública Federal em investir no desenvolvimento de gestores ou líderes. Percebe-se também que a gestão por competências tem sido adotada como referência para vários órgãos públicos brasileiros. O contexto da administração pública, no entanto, ainda é pouco estudado e, conseqüentemente, desconsideram-se em grande parte suas características no momento de planejar ações de aprendizagem para os gestores.

A necessidade de realizar estudos empíricos sobre liderança na administração pública é apontada no contexto internacional (Van Wart, 2003). Também se destaca a importância de avaliar as práticas de desenvolvimento de líderes (Day & Harrison, 2006).

Para desenvolver competências, as instituições costumam promover ações de aprendizagem dentro ou fora do trabalho (Pantoja & Borges-Andrade, 2009). Isso significa que o desenvolvimento de competências, inclusive as de liderança, pode ocorrer por meio da aprendizagem formal – geralmente associada a ações de treinamento, desenvolvimento e educação (T, D & E) – ou informal, que envolve estratégias de aprendizagem diversificadas, por iniciativa dos ocupantes de postos de trabalho.

Estratégias de aprendizagem podem ser definidas como esforços ativos voltados para a aquisição, retenção, recuperação e uso ou aplicação posterior de conhecimentos, habilidades e atitudes (Borges-Andrade & Coelho, 2008). Embora elas possam ser associadas às ações de T, D & E, costumam ser adotadas como referência para analisar a aprendizagem que ocorre no dia a dia de trabalho.

Existe uma suposição geral sobre a associação entre estratégias cognitivas e comportamentais com a eficácia da aprendizagem, porém há uma carência de pesquisas sobre esse tema em ambientes de trabalho (Brandão & Borges-Andrade, 2008). Destaca-se a necessidade de valorizar mais a aprendizagem no próprio trabalho (Day, 2004) e realizar mais investigações sobre estratégias de aprendizagem no contexto organizacional (Warr & Downing, 2000).

Também a motivação para aprender necessita de um maior aprofundamento nos estudos empíricos. Existem evidências de que essa variável esteja relacionada aos resultados de ações de T, D & E, assim como ao uso das estratégias cognitivas ou comportamentais que as pessoas usam para aprender. De modo geral, constata-se lacunas referentes a estudos que analisem o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes, caracterizados como competências profissionais, a partir da motivação para aprender, das ações de T, D & E empreendidas e da quantidade de treinamento a que o indivíduo se submete (horas de aula ou de estudo), dentre outras variáveis (Brandão, 2009).

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é testar o modelo preditivo de competências de liderança, no contexto de equipes permanentes, utilizando como variáveis antecedentes horas de treinamento e frequência de uso de estratégias de aprendizagem no trabalho, e como variável moderadora, a motivação para aprender. Os objetivos específicos são:

1. Revalidar escalas para mensurar estratégias de aprendizagem no trabalho e motivação para aprender no contexto específico analisado;
2. Analisar as relações entre motivação para aprender de gestores públicos, utilização de estratégias de aprendizagem no trabalho e horas de T, D & E com foco em liderança;
3. Aprimorar e revalidar duas escalas para mensurar a expressão de competências de liderança por meio de auto e heteroavaliação (pelas respectivas equipes de trabalho);
4. Analisar o impacto de horas de treinamento em liderança e de utilização de estratégias de aprendizagem no trabalho sobre a expressão de competências de liderança;
5. Testar o efeito moderador de motivação para aprender sobre a relação entre horas de treinamento em liderança ou utilização de estratégias de aprendizagem no trabalho e a expressão de competências de liderança.

Para alcançar os objetivos pretendidos, esta dissertação foi organizada em oito capítulos. Os três primeiros são voltados para uma contextualização teórica a respeito dos principais temas abordados no estudo: liderança de equipes, competências e aprendizagem no trabalho. Ao longo desses capítulos, são destacadas as principais referências teóricas e os conceitos considerados para as variáveis que compõem o modelo desta pesquisa. Além disso, apresentam-se os resultados de revisão de literatura sobre competências de liderança.

O quarto capítulo descreve o modelo de pesquisa e as hipóteses a serem testadas. O quinto dedica-se ao método, no qual são caracterizadas as três organizações participantes e a amostra do estudo, além de serem apresentadas informações relevantes sobre os instrumentos aplicados, assim como sobre os procedimentos para coleta e análise de dados.

O sexto capítulo descreve os resultados do estudo. O sétimo, por sua vez, discute esses resultados em relação às hipóteses levantadas e à literatura previamente levantada. Nele também são apresentadas as considerações finais a respeito da aplicabilidade do estudo, suas principais contribuições, as limitações identificadas e uma agenda de pesquisa.

CAPÍTULO 1

Liderança de equipes

O objetivo geral deste capítulo é apresentar uma contextualização teórica sobre liderança de equipes e destacar lacunas na produção sobre esse tema em relação às organizações públicas, no contexto internacional e nacional. Os objetivos específicos são:

1. Definir liderança, com foco no processo de liderança de equipes no contexto organizacional;
2. Definir equipes de trabalho no contexto do processo de liderança organizacional;
3. Analisar as principais teorias de liderança concebidas no contexto internacional;
4. Relacionar as teorias de liderança com estilos de liderança;
5. Analisar a influência dos diferentes níveis de cultura na compreensão dos fenômenos de liderança;
6. Analisar a produção acadêmica sobre liderança de equipes de trabalho no contexto da administração pública brasileira.

Num primeiro momento, a seleção da literatura foi voltada principalmente para livros técnicos, manuais ou enciclopédias das áreas de Psicologia Organizacional ou de Administração. Foram consultadas publicações impressas ou disponíveis em sítios de editoras internacionais, além de dicionários *on-line*.

Em seguida, foram selecionados artigos científicos internacionais dedicados à revisão da literatura sobre o tema ou a estudos empíricos, mediante consulta ao Portal de periódicos da CAPES. A pesquisa por assunto utilizou as palavras-chave *lead*, *leadership* e os termos complementares *team*, *public*, *state* e *govern*. Embora tenham sido priorizados artigos publicados a partir de 2000, foram incluídas publicações anteriores, quando referidas nos textos analisados e consideradas relevantes.

No caso das publicações nacionais, foram consultadas as bases de livre acesso *Scientific Electronic Library on Line* (SciELO) e *Google Acadêmico*, assim como teses ou dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Além das palavras-chave *líder*, *liderança*, *equipe*, *público* e *pública*, foram utilizadas as expressões *serviço público*, *setor público* ou *administração pública* para considerar também ensaios teóricos que caracterizassem a administração pública brasileira. Nesse caso, foram analisadas publicações desde 1995.

Não foram consideradas publicações voltadas para a liderança no setor esportivo ou escolar, no contexto social ou comunitário, com enfoque nos líderes políticos, que contemplassem situações com condições muito específicas (tais como equipes médicas ou de enfermagem) ou voltadas para a liderança de projetos ou programas. Desse modo, procurou-se conduzir o escopo da contextualização teórica segundo o interesse de analisar a liderança de equipes no contexto organizacional e, sobretudo, na administração pública.

1.1 Liderança e gestão

O interesse por líderes e pela liderança é antigo. O prefácio da *Encyclopedia of Leadership* (2004) faz referência à história do ser humano, há mais de dois milhões de anos, quando os primeiros grupos eram liderados por aqueles mais hábeis na caça e na comunicação com o mundo sobrenatural. À medida que as comunidades se desenvolveram, os líderes começaram a se destacar e, ao longo do tempo, surgiram os primeiros estudos ou tratados sobre o tema.

Na China antiga, Confúcio definia regras entre líderes e subordinados. O filósofo grego Platão descreveu uma república ideal onde os filósofos-reis eram líderes sábios e justos. No século XVI, o italiano Maquiavel abordou a liderança em sua obra *O Príncipe* (Encyclopedia of Leadership, 2004). A literatura contemporânea reflete o estágio atual do tema, voltado para a liderança no trabalho ou de nações, que começou a surgir a partir da Revolução Industrial (Vugt, Hogan & Kaiser, 2008).

A origem etimológica da palavra *líder* provém da língua inglesa (*leader*), por volta de 1.300, derivada da raiz *leden*, que significa *viajar, guiar* (Online Etymology Dictionary, 2009) ou *mostrar o caminho* (Encyclopedia of Leadership, 2004). Esses significados ainda são mencionados em dicionários atuais (Dictionary.com Unabridged, 2009; The American Heritage Dictionary of the English Language, 2004), que também fazem referência a expressões como: dirigir o desempenho ou atividades; estar à frente de; agir como chefe, diretor ou guia.

O termo *liderança* foi identificado pela primeira vez em 1821 (Online Etymology Dictionary, 2009). A palavra remete à posição ou função do líder, à sua habilidade para liderar ou à ação ou ocasião de liderar, guiar ou dirigir (Dictionary.com Unabridged, 2009). Esse dicionário também traz um significado interessante para o verbo *liderar* - “ir à frente de ou acompanhar para mostrar o caminho, conduzir ou escoltar” - e dá um exemplo que

poderia ser traduzido como “liderar um grupo numa caminhada através de campos, bosques ou trilhas”.¹

Certamente esse exemplo não visa à descrição de um líder numa sociedade ou organização, mas pode ser usado para fazer uma analogia com a visão atual desse papel. De fato, os estudos sobre liderança têm se ocupado, cada vez menos, com a descrição de características ou atividades do líder por si só, passando a considerá-lo em interação com o grupo. Uma definição nessa direção é a que trata a liderança como o processo de influência social por meio do qual um indivíduo oferece suporte a outros, os seguidores, no alcance de uma tarefa ou missão (Chemers, 2009).

Essa mudança de enfoque aconteceu após os estudos de James MacGregor Burns em 1978 (Encyclopedia of Leadership, 2004). Antes disso, as pesquisas na área analisavam variáveis afetivas, cognitivas ou comportamentais para desenvolver teorias de liderança. A partir dos trabalhos de Burns, quatro questões-chave emergiram: a abordagem multidisciplinar, que estendeu os estudos para além do laboratório; o enfoque relacional líder-seguidores; a definição normativa de uma boa liderança além da efetividade para incluir também valores como liberdade, justiça e igualdade; a distinção entre liderança transacional e transformacional, que será abordada mais à frente dentre as teorias de referência na área.

Desde os primeiros estudos sistemáticos sobre liderança, no início do século XX, ou mesmo antes disso, várias definições foram apresentadas para esse termo, muitas delas no âmbito da proposição de teorias sobre o tema. Atualmente, algumas questões parecem convergentes, como o fato de que a liderança é um processo que pressupõe líderes e seguidores. Nesse sentido, sem grupos não haveria líderes e nem a necessidade de eles existirem (Jagd, 2009). Funções de liderança, como a tomada de decisões, o foco nos objetivos, a comunicação ou a resolução de conflitos, pressupõem a delegação de atividades aos seguidores (Snyder & Shorey, 2009).

Outros pontos de convergência nas definições de liderança são justamente a necessidade de influenciar pessoas e o foco no alcance de objetivos comuns (Chemers, 2009). Influenciar pessoas e focalizar essa influência em direção a resultados tangíveis são componentes fundamentais do processo de liderança (Gilmore, 2006). Por isso, a liderança pode ser definida como um processo por meio do qual o líder influencia outras pessoas

¹ to go before or with to show the way; conduct or escort: to lead a group on a cross-country hike.

para internalizarem uma visão coletiva e os mobiliza para alcançarem essa visão (Hogg, 2007).

O processo de liderança envolve uma forma particular de influência, voltada para a motivação das pessoas para que trabalhem juntas no sentido de alcançar grandes coisas (Vroom & Jago, 2007). A consequência da influência é obter a colaboração de todos para alcançar objetivos comuns. Isso não significa que as grandes coisas a serem alcançadas sejam necessariamente desejadas pelo líder e pelos seguidores, mas que são foco da atenção de todos.

A forma como se dá a influência do líder sobre o grupo é um ponto importante para o processo de liderança. A liderança se caracteriza como a atividade de influenciar outros a condescendentemente alcançar objetivos específicos e envolve qualquer tentativa nesse sentido que não use formas coercitivas de poder (Ballesteros, 2003). Nessa direção, cabe alertar que a liderança se baseia na influência, não no poder (Chemers, 2009), ou seja, o exercício do poder sobre as pessoas para forçá-las, por meio de prêmios e punições, a concordar com um comando ou curvar-se ao desejo de outrem não é liderança (Hogg, 2007).

A liderança também pode ser analisada sob o enfoque da conformidade ou da concordância. Na conformidade, a pessoa muda seu comportamento para satisfazer um pedido ou uma ordem de outrem; na concordância, a pessoa adota normas grupais para guiar suas próprias ações, geralmente porque se identifica com o grupo que definiu essas normas. Apenas a conformidade demanda supervisão, pois a concordância implica uma mudança genuína e duradoura de atitude. Desse modo, a liderança está mais associada à concordância do que à conformidade ou ao exercício do poder (Hogg, 2004).

Essa abordagem sobre o exercício do poder deve ser diferenciada do conceito de motivação para o poder, que pode ser associado ao sucesso da liderança. Pessoas com alto nível de motivação para o poder querem exercer influência sobre outras pessoas ou sobre o mundo para adquirir prestígio e reputação. A motivação para o poder relaciona-se a uma disposição estável ou potencial e surge em situações variadas, nas quais estímulos envolvendo poder geram antecipações e levam a pessoa a adotar instrumentos de ação. Pessoas com alta motivação para o poder tendem a se manter visíveis, adotam símbolos de prestígio e são ativas para programar trabalhos do grupo e encorajar a participação. Também investem na construção de alianças, sobretudo com pessoas de menor *status* ou menos conhecidas, que constituirão um apoio leal.

Certamente a motivação para o poder pode adquirir uma conotação negativa, sobretudo se for associada à falta de inibição, de responsabilidade ou de autocontrole, que facilitam a adoção de comportamentos impulsivos. Por isso, a motivação para o poder tende a ser associada ao sucesso na liderança quando moderada por esses três fatores. Líderes organizacionais com alto controle da motivação por poder são capazes de criar alta moral dentre seus subordinados promovendo um ambiente que cria clareza organizacional, responsabilidade, espírito de equipe e baixa conformidade (Winter, 2004).

A influência do líder pode ser descrita como a habilidade ou capacidade de conseguir que outra pessoa faça X em vez de Y ou acredite em X em vez de acreditar em Y (Windsor, 2007). Embora uma das origens dessa influência seja a autoridade formal para comandar, um indivíduo pode adquirir uma influência informal equivalente, por meio de persuasão, exemplo ou ideias. Variar as fontes e os meios de influência é uma questão-chave para a liderança, desde que resguardado o aspecto moral.

Numa abordagem complementar, a liderança se associa a uma contínua conversação entre líderes e seguidores, na qual a fala ou a comunicação pode ser concebida como o próprio trabalho do líder no sentido de reduzir incerteza e ambiguidade e facilitar o grupo em direção ao alcance das metas e dos objetivos compartilhados (Jablin, 2004). Com uma perspectiva semelhante, considera-se que, nesse processo, a liderança é contextual, o que significa que os padrões de comunicação devem ajustar-se à situação (Barge, 2009a).

A liderança é necessariamente um fenômeno social, o que pressupõe a existência dos seguidores (Gordon, 2007). Embora ainda exista a tendência de priorizar o papel do líder, estudos recentes têm enfatizado a importância de uma relação positiva entre líder e seguidores para o sucesso do processo (Offerman, 2004). Nesse sentido, líderes e seguidores estabelecem uma relação baseada na influência mútua e foco nos propósitos compartilhados.

Os psicólogos sociais consideram que a liderança é um caso especial de influência social recíproca e cooperativa, que envolve uma interação complexa entre o líder, os seguidores e o grupo a que eles pertencem. Desse modo, líderes e seguidores se influenciam mutuamente e trocam recursos a fim de alcançar as metas coletivas e as pessoais (Markus, Allison & Eylon, 2004).

Mais do que valorizar essa relação, a importância dos seguidores é destacada no termo *followership*², que corresponde ao engajamento ativo dos seguidores para ajudar uma organização ou uma causa a ser bem-sucedida. Questiona-se assim o estereótipo dos seguidores como perdedores e o pressuposto de que o líder é o vencedor. Do contrário, esse enfoque entende que a atuação dos seguidores contribui mais para o sucesso de uma organização que a atuação dos líderes (Kelley, 2004).

O papel dos seguidores pode ser analisado segundo uma taxonomia bidimensional (Kelley, 2004), em que a primeira dimensão se refere a como os seguidores pensam e vai do pensamento não crítico e dependente ao crítico e independente. A segunda dimensão indica o grau de engajamento do seguidor no trabalho e vai do envolvimento passivo (participação limitada com demanda para a constante supervisão) ao ativo. Os papéis centrais dos seguidores podem ser compreendidos com base nessa taxonomia, que delimita a contribuição por eles oferecida para o sucesso das organizações: seguidor alienado; seguidor conformista; seguidor passivo; seguidor efetivo; sobrevivente pragmático.

Há uma tendência de se expandir os papéis dos seguidores em direções antes consideradas de domínio exclusivo de líderes, assim como de considerar que a distinção entre líder e seguidores é frequentemente arbitrária. Na prática, líderes também são seguidores, assim como seguidores proativos podem fazer uso de habilidades próprias de liderança.

Relações positivas entre líder e seguidores dependem de um razoável esforço dos dois lados para nutri-las (Offerman, 2004). Há um desagrado quando uma das partes percebe que a outra está contribuindo menos para o relacionamento. A possibilidade de uma interação positiva depende também das necessidades, dos valores e das preferências dos seguidores, que podem diferir consideravelmente, assim como do contexto de trabalho. É preciso examinar melhor o quanto diferenças demográficas entre líderes e seguidores podem influenciar a qualidade e o sucesso das relações.

A obediência na relação líder-seguidores muitas vezes é funcional, sobretudo em situações de emergência ou crises com alto nível de estresse (Hogg, 2004). Contudo, de modo geral, a obediência não é suficiente. É importante o líder aproveitar a criatividade e os talentos dos seguidores, que podem lhe dar suporte, quando apropriado, ou desafiá-lo,

² *Followership* não possui uma tradução para o português. *Follower* corresponde ao seguidor, ou seja, trata-se do papel complementar ao do líder. *Followership*, portanto, corresponde ao processo em que um seguidor assume seu papel no processo de liderança. Com esse sentido, os termos *seguidor* e *liderado* são utilizados neste estudo indiscriminadamente.

quando permitido (Offerman, 2004). O seguidor exemplar, nesse sentido, é responsável, proativo, resiste à influência inadequada e é disposto a orientar o líder, se necessário.

O conceito de *empowerment*³, termo usado no contexto organizacional, refere-se ao compartilhamento de poder, por meio do qual um líder hierarquicamente superior concede parte da autoridade que lhe é prescrita ou da competência para tomar decisões a um ou mais seguidores (Offerman, 2004). Nem todo seguidor deseja receber mais responsabilidade ou gosta de tomar decisões. Por isso, o *empowerment* é mais apropriado nas seguintes condições: equipes habilidosas com grande necessidade de realização; atividades complexas e não repetitivas; organizações descentralizadas, menos formais e mais flexíveis, que valorizam a aprendizagem individual e a participação. Além disso, as relações entre o líder e os seguidores devem basear-se na confiança mútua e no respeito.

O início do processo de *empowerment* se dá quando uma pessoa em posição de autoridade abre mão de parte do nível atual de poder e comunica essa decisão às pessoas envolvidas, que devem então ser treinadas. Ao longo do tempo, a nova situação necessita ser monitorada e avaliada para que as partes envolvidas possam interagir sobre o seu andamento. No contexto organizacional, esse processo costuma significar que os empregados assumem responsabilidade por instituir e gerenciar seu próprio trabalho em vez de trabalhar sob constante supervisão (Waddock, 2007).

Sintetizando as questões abordadas até o momento, destacam-se os três elementos fundamentais que a maioria das definições de liderança contém: influenciar outros para que se comportem numa certa direção; trabalhar com pessoas num contexto de grupo; influenciar os membros do grupo para o alcance de objetivos. As discussões mais recentes sobre o tema tendem a destacar o líder como aquele que administra o sentido ou identifica o que é mais importante no contexto organizacional (Jagd, 2009).

Independente de a liderança ser descrita como um papel ou como um processo, parece haver consenso de que ela é necessária para um desempenho efetivo da equipe (Zalatan & Yukl, 2004). Sua primeira contribuição está em criar e manter as condições necessárias para a efetividade da equipe, a saber: esforço eficiente, voltado para os objetivos; recursos adequados; clima produtivo e de suporte; desempenho competente e motivado dos membros; comprometimento com o contínuo aperfeiçoamento e adaptação da equipe. Numa equipe de trabalho, a liderança pode ser preenchida por diferentes

³ Embora alguns autores traduzam o termo para *empoderamento*, é mais comum o seu uso no original inglês.

membros em momentos diferentes ou mesmo simultaneamente, com ou sem a designação de um líder formal.

O processo de liderança pode ser diferenciado dos trabalhos de gerência ou supervisão. Sob esse ponto de vista, enquanto o gerente leva as pessoas a fazer, o líder leva as pessoas a querer fazer (Ballesteros, 2003). No contexto organizacional, indivíduos recebem a tarefa formal de liderar outros profissionais, o que pode ser chamado de supervisão. A liderança, porém, é um processo informal e ocorre sempre que uma pessoa influencia outras e produz uma mudança em seu comportamento, o que acontece com ou sem uma organização formal (Gilmore, 2006).

Um modo semelhante de abordar essa questão é considerar a possibilidade de quatro fontes de liderança no contexto organizacional. As duas primeiras são de natureza formal e correspondem à liderança formal interna, na qual um membro da equipe é apontado como líder, ou formal externa, quando um líder de fora da equipe é formalmente responsável por ela. As duas outras fontes são de natureza informal, o que acontece quando um membro da equipe emerge informalmente como o líder ou quando há a liderança compartilhada (Morgeson, Lindoerfer & Loring, 2010).

De modo geral, liderança e gerência envolvem a influência, o trabalhar com pessoas e o foco na realização de objetivos (Jagd, 2009). No entanto, enquanto a gerência produz ordem e consistência (por meio de funções como planejamento, organização, direção e controle), a liderança produz mudança e movimento (com funções voltadas para estabelecer direção, alinhamento, motivação e inspirar pessoas).

A liderança está mais relacionada a lidar com desafios, e o gerenciamento pode ser relacionado a lidar com a complexidade organizacional (Stefano, 2008). Nessa concepção, os gestores enfatizam a estrutura organizacional, os mecanismos de controle, os resultados, os métodos, as práticas, dentre outros aspectos. A função de liderar é mais abrangente e enfatiza as pessoas, sua autonomia, o comprometimento, a eficácia, o fazer a coisa certa.

Apesar dessas diferenciações, a atuação de um gestor reúne tanto papéis de liderança quanto de gestão, que na prática não são facilmente diferenciados. O modelo de liderança flexível (Yukl & Lepsinger, 2005) propõe alternativas para relacionar esses papéis: manter a diferenciação definindo cada papel de modo mais amplo e consistente com a respectiva literatura; definir liderança como parte do gerenciamento; identificar um conjunto de papéis relevantes que pessoas de autoridade devem adotar para tornar as organizações efetivas, sem classificá-los como liderança ou gerenciamento. Liderança e

gerenciamento, nesse modelo, se combinam em relação a três fatores determinantes para o desempenho organizacional: eficiência e confiabilidade dos processos; inovação e adaptação; recursos e relações humanas. O investimento nesses fatores pode então se dar por meio de uma ampla gama de comportamentos de liderança e tipos diferentes de programas de gestão, sistemas e estruturas.

Além da importância da efetividade do líder, sobretudo no que diz respeito ao alcance dos objetivos e à satisfação dos liderados com esses objetivos (Norris-Watts & Lord, 2004), é preciso considerar a sua conduta ética, visto que nem todo gestor de sucesso pode ser considerado um líder moral (Bowie, 2007). Ser efetivo não é suficiente, pois o sucesso também inclui ser ético. O que se pode chamar de uma liderança ética é uma combinação entre ser uma pessoa moral - que em essência é fazer a coisa certa, sobretudo sob circunstâncias difíceis - e um gestor moral, o que inclui integridade, honestidade e probidade (Waddock, 2007). A integridade, em especial, é considerada em relação à entidade gerenciada como um todo e à sociedade na qual a organização está situada.

Há duas escolas de pensamento em relação à liderança ética (Windsor, 2007). Uma delas argumenta que a liderança é uma ferramenta para influenciar pessoas e pode ser ética ou não. Quando não é ética, as pessoas são tratadas como instrumentos, e o líder pode aprender lições sobre liderança efetiva a partir de exemplos de ditadores. A outra escola argumenta que, quando o líder não é ético, ao longo do tempo ele se torna uma vítima de seu próprio excesso. A liderança ética, portanto, envolve influenciar os outros com respeito ao seu bem-estar, o que tende à liderança servidora.

Neste estudo, o foco está na liderança funcional, o que pressupõe conciliar um papel formal de gestão com o exercício da liderança perante uma equipe de trabalho. As palavras *líder* e *gestor* foram utilizadas indiscriminadamente, adotando-se uma abordagem semelhante à da terceira alternativa de Yukl e Lepsinger (2005). Supõe-se assim que os gestores públicos necessitam desenvolver competências para serem efetivos, independente de serem classificadas como tipicamente de liderança ou de gerenciamento.

A liderança perante equipes de trabalho permanentes diferencia-se do contexto de projetos, em que um profissional tende a assumir o papel de líder temporariamente perante uma equipe geralmente criada por um tempo definido ou que funciona em estrutura matricial. Desse modo, a gestão de projetos não será considerada no escopo deste estudo, tendo em vista que existem diferenças significativas nas competências desses gestores em relação aos gestores funcionais (Turner, Muller & Dulewicz, 2009).

Adotou-se a seguinte definição como referência: liderança é o processo pelo qual o gestor e sua equipe interagem de forma ética e se influenciam mutuamente para alcançar objetivos comuns. A liderança, nesse sentido, é socialmente construída, visto que tanto o gestor quanto a equipe são ativos no processo. O que diferencia o gestor, além do papel formal, é a sua responsabilidade por criar e manter as condições necessárias para a efetividade da equipe, estabelecer a direção da atuação do grupo, promover o engajamento dos membros e favorecer o comprometimento de todos com um propósito compartilhado e com o aperfeiçoamento contínuo.

Tendo em vista que a equipe exerce um papel ativo no processo de liderança, será descrito de modo sucinto como se compreende a sua relação com o líder no contexto organizacional.

1.2 Equipes de trabalho

Embora o trabalho em equipe seja considerado um traço distinto das organizações de sucesso, apenas recentemente passou a ser associado a uma estratégia ou a uma estrutura de negócios. Atualmente é possível dizer que as equipes de trabalho estão presentes em fábricas, empresas que lidam com produtos ou serviços e na administração pública (Sanborn & Huszco, 2006).

A palavra *team*, traduzida como *equipe*, tem origem na expressão protogermânica *taumaþ*, com o sentido literal de “aquilo que puxa”. O termo passou a ser empregado a pessoas no inglês característico do período de 450 a 1.100 d.C., com referência a um grupo de pessoas que se unem para instituir uma ação. A expressão *teamwork*, que remete a equipes de trabalho, foi registrada em 1828 (Online Etymology Dictionary, 2009).

Dicionários relacionam *team* a um número de pessoas associadas numa ação integrada (Dictionary.com Unabridged, 2009) ou a um grupo organizado para trabalhar junto (The American Heritage Dictionary of the English Language, 2004). Nesse sentido, convém diferenciar *equipe* de *grupo*, que pode ser um número de pessoas ou coisas de algum modo relacionadas (Dictionary.com Unabridged, 2009) ou consideradas próximas por apresentarem similaridades (The American Heritage Dictionary of the English Language, 2004).

Uma equipe é um grupo, mas um grupo não é necessariamente uma equipe. As equipes se caracterizam por um propósito comum e por objetivos compartilhados pelos

seus componentes, que interagem e se influenciam mutuamente. Nos grupos, as pessoas possuem responsabilidade individual por tarefas, e o líder é designado. Nas equipes, todos também compartilham a responsabilidade pelos resultados, e a liderança pode ser assumida por um ou outro, dependendo da tarefa ou da área de especialidade. Enquanto no grupo cada um possui uma visão pessoal, a equipe se caracteriza por um senso de missão a ser alcançada por todos (McNutt & Graham, 2004).

O que define a equipe e lhe estabelece limites é a necessidade do esforço interdependente entre os membros (Offerman, 2006). Contudo, tanto grupos quanto equipes são caracterizados segundo o contexto em que estão inseridos, pois existem num tempo específico, caracterizado por ideias predominantes, e seus componentes trazem conhecimentos e práticas pessoais, profissionais e culturais para a experiência atual (Barge, 2009b).

Uma das referências mais adotadas para descrever o desenvolvimento de equipes é o modelo de cinco estágios, que podem se repetir ao longo do tempo: formação, quando os componentes começam a interagir de modo polido e evitam conflitos; desordem, quando têm início conflitos decorrentes de questionamentos sobre os procedimentos da equipe ou do líder; normatização, quando há um acordo sobre os papéis dos componentes, e as relações se estabilizam; desempenho, quando há foco no alcance dos objetivos, na produtividade, na tomada de decisões, na solução de problemas e na cooperação mútua; interrupção, quando as atividades são concluídas ou as condições impossibilitam a continuidade da equipe (Raes, 2007). Os esforços para a formação de equipes geralmente se voltam para: o alinhamento em torno de objetivos; a clarificação de papéis; o estabelecimento de diretrizes e procedimentos; a construção de relações profissionais efetivas; o investimento no ambiente, incluindo os sistemas de suporte (Sanborn & Huszco, 2006).

Apesar de as equipes serem definidas por um esforço interdependente, elas não trazem apenas benefícios para a organização. Dentre as vantagens, destaca-se a sinergia, que ocorre quando os resultados da equipe superam a soma dos resultados de cada componente, além do suporte mútuo e da convivência, que favorecem o aperfeiçoamento e a inovação (Kazenback & Smith, 1997, citados por McNutt & Graham, 2004). Como desvantagens, convém ressaltar a folga social, que ocorre quando as pessoas tendem a se esforçar menos no trabalho em grupo do que no individual, e o pensamento grupal, por meio do qual a equipe se sente pressionada na tomada de decisões e tende à conformidade sem avaliar adequadamente as alternativas (McNutt & Graham, 2004).

Os estudos sobre a efetividade de equipes de trabalho trazem conclusões importantes para a prática organizacional, sobretudo quanto ao investimento na melhoria do desempenho da equipe e da produtividade. Nesse contexto, os processos de liderança representam talvez o fator mais crítico para o sucesso das equipes organizacionais (Zaccaro, Rittman & Marks, 2001). Sua primeira contribuição nesse sentido está em criar e manter as condições necessárias: esforço eficiente, voltado para os objetivos; recursos adequados; clima produtivo e de suporte; desempenho competente e motivado dos membros; comprometimento com o contínuo aperfeiçoamento e adaptação da equipe (Zalatan & Yukl, 2004).

O comprometimento da equipe com os objetivos é considerado central para o seu desempenho, a qualidade da experiência e a sua viabilidade. A esse respeito, o líder assume um papel fundamental, pois é responsável por atribuir esses objetivos, favorecer o comprometimento da equipe com eles e avaliar os resultados alcançados (Aubé & Rousseau, 2005).

Em conformidade com o enfoque de liderança adotado neste estudo, concebeu-se que a equipe é formada por pessoas que atuam numa mesma unidade de trabalho, sob a gestão de um líder formal, e que interagem de modo integrado, ativo e ético para alcançar objetivos comuns, com os quais demonstram comprometimento. Parte-se do pressuposto de que os integrantes reconhecem no gestor um papel diferenciado de liderança formal, mas assumem eventualmente papéis de liderança informal frente à equipe. Essas questões não foram diretamente investigadas, mas pretendeu-se analisar competências do líder que estimulam e reforçam a atuação da equipe nessa direção.

Na prática, o desempenho da equipe resulta de complexas interações e esforços dos vários membros da equipe, dentre os quais se destaca o papel do líder como aquele que ajusta e orienta a dinâmica do grupo na direção correta. Os pesquisadores têm opiniões diversas sobre o estilo de liderança apropriado para promover o espírito de equipe e alcançar a efetividade (Singh & Muncherji, 2007). Para prosseguir com essa reflexão, serão apresentados os principais modelos teóricos sobre liderança.

1.3 Teorias de liderança

As teorias oferecem um fundamento para analisar e prever a natureza complexa do comportamento de liderança. Elas resultam da sistematização de um conhecimento para explicar a natureza da liderança e a sua efetividade (Williams, Ricciardi & Blackbour, 2006).

Ao longo do tempo ou em diferentes contextos, as teorias podem variar largamente. Os autores procuram estudá-las estabelecendo relações entre elas para propor uma taxonomia ou uma comparação entre as abordagens (Windsor, 2007). Um desses métodos relaciona as teorias a duas ênfases: a normativa ou a descritiva (Sorenson & Goethals, 2004). Na primeira, as teorias exploram e propõem quais são os conceitos ideais de liderança, o seja, como líderes e seguidores devem se comportar. Na abordagem descritiva, o foco é investigar como realmente líderes e seguidores se comportam e, por isso, são usados métodos empíricos e referências das ciências sociais.

Uma forma alternativa para classificar as teorias se baseia nas variáveis que influenciam a liderança efetiva, incluindo categorias sobre o líder, o seguidor e características situacionais (Sorenson & Goethals, 2004). Outra forma de estudar a liderança se refere aos diferentes domínios que ela abrange (Hartog & Koopman, 2001). Nesse sentido, os autores esclarecem que a maioria das teorias é centrada no líder, mas há abordagens que enfocam os seguidores (características, comportamentos, percepções ou questões como *empowerment*) ou a relação entre líderes e seguidores (influência recíproca, desenvolvimento e manutenção de relações efetivas).

O método de classificação mais comum, no entanto, organiza as teorias de acordo com os conceitos centrais que definem a natureza da liderança. Nessa direção, é comum considerar três tendências principais: teorias baseadas em traços, segundo as quais a liderança efetiva decorre de atributos pessoais; teorias baseadas em eventos, que propõem que os líderes emergem quando respondem com sucesso a circunstâncias desafiadoras, ainda que não se destaquem quanto aos traços pessoais; liderança transformacional, que pressupõe que os indivíduos podem desenvolver habilidades para se tornarem líderes efetivos (Windsor, 2007).

Existem muitas versões para essa classificação mediante o detalhamento ou a discriminação das principais teorias. Pode-se, por exemplo, diferenciá-las em teorias de traços, teorias comportamentais, teorias das contingências e abordagens inspirativas sobre

liderança, que incluem a liderança carismática e a liderança transformacional (Robbins, 2005). Sorenson e Goethals (2004), por sua vez, abordam as teorias da seguinte forma: teoria psicanalítica; abordagens de traço; abordagens de comportamento; abordagens situacionais ou contingenciais; teorias de liderança transformacional.

As diferentes versões para esse enfoque refletem em parte as tendências sobre liderança ao longo da história. A partir da Segunda Guerra Mundial predominou a Teoria dos Traços, mas já no final da década de 40 surgiram os estudos voltados para comportamentos de liderança. Em seguida, devido à necessidade de se considerar variáveis do contexto de liderança, a ênfase voltou-se para as abordagens situacionais ou contingenciais, sobretudo até 1975. Nos anos 80, surgiram as novas teorias de liderança, que incluem principalmente a abordagem carismática e a transformacional. Embora todas essas teorias continuem sendo pesquisadas até hoje, cada abordagem tende a ser uma evolução da anterior ou a superar as lacunas identificadas ao longo das pesquisas e da aplicação prática (Sorenson & Goethals, 2004). Não se pode dizer, contudo, que essa progressão seja linear, visto que, em alguns momentos, diferentes escolas receberam influências semelhantes e avançaram simultaneamente (Crow & Grogan, 2005).

Neste estudo, adotou-se como referência a classificação proposta por Sorenson e Goethals (2004). Será apresentada uma descrição sucinta das principais contribuições e conclusões das teorias psicanalíticas, das teorias de traço, das abordagens de comportamento, das abordagens situacionais ou contingenciais e, finalmente, das teorias mais recentes de liderança.

1.3.1 Teorias psicanalíticas ou psicodinâmicas

Essas teorias surgiram a partir dos trabalhos de Freud e Jung, que usavam associações, interpretações ou análises para relacionar os comportamentos dos líderes a experiências da infância precoce ou do desenvolvimento familiar (Williams & cols., 2006). Além disso, o enfoque psicanalítico se opõe à abordagem racional e linear da liderança consciente, que trabalha com relações de causa e efeito, concebe visões ou comportamentos a serem alcançados e desconsidera qualquer elemento inconsciente (Sher, 2004).

Freud e LeBon enfatizaram que as pessoas tendem a se organizar instintivamente sob a influência de um líder e de suas ideias, desde que ele represente as qualidades ideais do grupo e demonstre uma grande força. Essa influência do líder estaria baseada mais na

emoção do que na racionalidade (Sorenson & Goethals, 2004). Ao apoiar as outras pessoas a se organizarem, o líder tende a ser um receptor de bons e maus sentimentos. A liderança nem sempre é boa, tendo em vista a existência do inconsciente, mas ela funciona justamente ao levar os membros da organização a se lembrarem da importância do inconsciente na vida organizacional (Sher, 2004).

A abordagem psicanalítica de liderança pressupõe então que o líder tenha a habilidade de compreender suas próprias experiências de sentir, pensar e formar imagens dentro da organização, o que se torna uma fonte de informação e inteligência sobre as tarefas, a estrutura e o contexto organizacionais. Essas informações podem ser usadas para disseminar decisões e ações em todos os níveis (Sher, 2004).

1.3.2 Teorias de traços (Teorias do Grande Homem)

A partir dos anos 40, os pesquisadores investiram na identificação de qualidades ou características inatas – físicas, sociais ou pessoais - que diferenciavam os líderes das outras pessoas. Comportamentos do líder, a interação entre o líder e os seguidores, assim como as variáveis situacionais eram negligenciadas nessa época. A ênfase estava em características relacionadas a gênero, altura, energia, aparência, integridade, autoconfiança, inteligência, desejo de liderar e carisma (Williams & cols., 2006).

Pesquisas demonstraram que algumas características genéticas – como inteligência, altura e autoconfiança – distinguem grandes líderes. Contudo, não se logrou identificar um rol de traços genéricos que os líderes deveriam possuir para serem efetivos em qualquer situação (Sorenson & Goethals, 2004). De modo geral, dentre os traços que mais contribuem para a liderança, os estudos destacaram: inteligência, autoconfiança, determinação, integridade e sociabilidade (Jagd, 2009). Contudo, os traços identificados nos estudos apresentavam pouca capacidade de predição (Robbins, 2005).

Os estudos voltados para os traços dos líderes foram retomados com uma nova abordagem, que inclui diferenças individuais adquiridas (Miller, 2007). Três componentes podem ser considerados nessa abordagem: os traços não devem ser considerados de forma isolada, mas como constelações de atributos que juntas influenciam o desempenho do líder. Além de incluir atributos de personalidade, os traços estudados incluem motivos, valores, capacidades cognitivas ou sociais, habilidades voltadas para a solução de problemas e perícia. O foco está nos atributos persistentes e que se aplicam a situações diversas (Zaccaro, 2007).

Um exemplo dessa abordagem, ainda na década de 80, está nos estudos de McClelland e sua equipe, que identificaram três motivos que contribuem com a liderança: necessidade de resultado, voltada para o desejo de resolver problemas e concluir tarefas; necessidade de poder, expressa pelo desejo de influenciar as pessoas sem usar coerção; e necessidade de afiliação, que pode ser limitadora para a liderança, quando o líder quer se apreciado, ou pode ser positiva, quando expressa no sentido de o líder apoiar o sucesso dos outros.

Outro exemplo são os estudos que organizaram os traços de liderança segundo o modelo *Big Five* de personalidade, o que resultou em forte suporte empírico para atuarem como previsores de liderança. Três dimensões do modelo foram associadas à liderança efetiva: extroversão, abertura para novas experiências e escrupulosidade⁴.

Sorenson e Goethals (2004) consideram que a abordagem de traços persiste em obras populares como as de Covey (2004). O modelo ainda é referência para processos organizacionais de seleção ou desenvolvimento profissional, bem como no caso de líderes que são reconhecidos como heróis por avançarem em tempos de crise (Williams & cols., 2006).

1.3.3 Abordagens comportamentais

As falhas dos primeiros estudos sobre traços dos líderes abriram caminho para os pesquisadores passarem a analisar os comportamentos que poderiam ser associados à liderança, sobretudo do final dos anos 40 até a década de 60 (Robbins, 2005). O enfoque passou a voltar-se então para as ações que diferenciavam líderes, com uma particular atenção para a sua relação com os seguidores em diferentes contextos. No entanto, as pesquisas nesse período demonstraram que tanto os comportamentos voltados para os seguidores quanto os orientados para a produção eram cruciais e estatisticamente significativos em relação à efetividade do líder (Sorenson & Goethals, 2004).

Foram fundamentais para essas conclusões os estudos da Universidade Estadual de Ohio e da Universidade de Michigan. Em Ohio os pesquisadores identificaram duas dimensões substancialmente responsáveis por boa parte do comportamento de liderança descrito por funcionários: a estrutura de iniciação, por meio da qual o líder define e estrutura o seu próprio papel e o da equipe para o alcance dos objetivos; e a de

⁴ O original *conscientousness* tem sido traduzido como escrupulosidade, consciência ou conscienciosidade.

consideração, voltada para a manutenção de relacionamentos baseados na confiança mútua, no respeito às ideias dos funcionários e no cuidado com seus sentimentos. O grupo de Michigan, por sua vez, chamou as duas dimensões de: orientação para o funcionário, com ênfase nas relações interpessoais; e orientação para a produção, voltada para aspectos técnicos e práticos do trabalho.

Os pesquisadores de Ohio chegaram à conclusão de que, em geral, os líderes com alto grau de estrutura inicial e de consideração costumavam obter altos índices de desempenho e satisfação com maior frequência que os líderes com baixa pontuação em uma das dimensões ou em ambas. Contudo, observaram também que isso nem sempre era verdade, o que indicava a necessidade de avaliar os fatores situacionais (Robbins, 2005).

Já os pesquisadores de Michigan observaram que a liderança mais orientada para os funcionários estava associada a uma maior produtividade do grupo e satisfação com o trabalho, enquanto a liderança orientada para a produção estava associada a índices mais baixos de produtividade e de satisfação (Robbins, 2005). Uma segunda geração de pesquisas em Michigan identificou que as duas dimensões eram independentes, ou seja, os líderes poderiam apresentar comportamentos nas duas dimensões ao mesmo tempo (Williams & cols., 2006).

Os resultados dessas pesquisas influenciaram várias teorias ou abordagens sobre liderança, aqui apresentadas sob o ponto de vista de Williams & cols. (2006). A aplicação mais utilizada foi o Grid Gerencial, que se propunha a identificar como os líderes combinavam as duas dimensões – voltado às pessoas ou voltado à produção – para alcançar os objetivos organizacionais. Esse enfoque, contudo, não propõe uma prescrição bem organizada para os comportamentos do líder e tampouco os relaciona ao desempenho dos subordinados.

A proposta de McGregor para a Teoria X e a Teoria Y também foi influenciada pela proposta bidimensional de liderança. A Teoria X supõe que as pessoas são passivas e resistentes às necessidades organizacionais, o que exige que o líder as motive e oriente. A Teoria Y, por sua vez, supõe que as pessoas são altamente motivadas e apreciam a responsabilidade, o que depende de o líder lhes oferecer as condições para cumprir suas atividades e alcançar os objetivos organizacionais.

Argyris propôs uma teoria de maturidade-imaturidade que identifica um conflito fundamental entre organizações e indivíduos. Enquanto as organizações estruturam os papéis dos seus membros e controlam seu desempenho, as pessoas preferem autodirigir-se

e alcançar os objetivos organizacionais exercitando sua iniciativa e responsabilidade. A proposta do autor foi criar situações para que os indivíduos façam contribuições criativas resultantes de suas próprias necessidades internas.

Por fim, Hersey e Blanchard apresentaram um ciclo de vida da teoria de liderança, na qual os líderes devem graduar seus comportamentos de acordo com a experiência e a maturidade motivacional dos seus subordinados (Williams & cols., 2006).

De modo geral, os líderes mais efetivos são aqueles orientados tanto para tarefas como para pessoas, enquanto os menos efetivos não se orientam para nenhum dos dois aspectos. Mais especificamente, a liderança orientada para pessoas pode ser relacionada ao aumento da moral do grupo, da motivação e da satisfação com o trabalho. A liderança orientada para a tarefa pode melhorar o desempenho do grupo, dependendo dos tipos de grupos e das situações (Miller, 2007).

1.3.4 Teorias situacionais ou contingenciais

Os estudos voltados para a liderança situacional decorrem da constatação de que a liderança varia de uma situação para outra e analisam as variáveis moderadoras (como o ambiente de trabalho, características dos seguidores, habilidades do grupo) que influenciam a efetividade do líder (Sorenson & Goethals, 2004). Algumas dessas teorias propõem uma interação entre traços pessoais e fatores situacionais. Nesse sentido, têm uma larga aplicação ao predizer liderança potencial e relacionar experiências passadas, traços e habilidades individuais às exigências do trabalho (Williams & cols., 2006).

A importância da situação baseia-se em três fatores: no poder limitado de muitos líderes; no fato de que aqueles que almejam a liderança seguem um processo uniforme, o que reduz o quanto eles diferem um do outro; ou que, ainda que existam diferenças, elas serão superadas pelas demandas situacionais. Desse modo, quando esses fatores estão presentes, é provável que as diferenças individuais entre os líderes não contribuam significativamente para a sua efetividade (Vroom & Jago, 2007). Na maioria das situações, portanto, a efetividade dos líderes resulta de um encontro entre suas habilidades e as demandas da situação (Miller, 2007).

Além disso, fatores situacionais que não estão sob controle do líder podem interferir na efetividade organizacional. Desse modo, embora os líderes sejam responsabilizados pelo sucesso ou fracasso das atividades da equipe, esses resultados

decorrem do esforço coordenado de várias pessoas, além de sofrer influências de forças externas (ações de outros, mudanças na legislação, novas tecnologias ou condições ambientais). As situações definem o comportamento do líder e influenciam as suas consequências (Vroom & Jago, 2007).

O modelo contingencial de Fiedler propõe que a eficácia do desempenho do grupo depende da adequação entre o estilo do líder – orientado para o relacionamento ou orientado para a tarefa – e o grau de controle que a situação lhe proporciona. O estilo do líder, segundo o modelo, é fixo e pode ser identificado por meio do questionário *Least Preferred Co-worker* (LPC)⁵. O controle da situação depende de três dimensões: a relação entre líder e liderados, que envolve o grau de confiança, credibilidade e respeito que os membros do grupo têm por seu líder; a estrutura da tarefa, ou seja, se os procedimentos são estruturados ou não; e o poder da posição, que envolve o grau de influência que um líder tem sobre contratar, demitir, tomar ações disciplinares, promover ou conceder aumentos salariais. A situação é favorável quanto melhor for a relação entre líder e liderados, mais alto o grau de estrutura das tarefas e mais forte o poder da posição. Líderes orientados para a tarefa são bem-sucedidos em situações muito favoráveis ou pouco favoráveis, e líderes orientados para o relacionamento são bem-sucedidos em situações moderadamente favoráveis, ou seja, entre aqueles dois extremos (Robbins, 2005).

A teoria da meta e do caminho⁶ também aborda a relação entre o estilo de liderança e a situação. Líderes efetivos expressam diferentes comportamentos (caminhos) para alcançar diferentes metas, dependendo da situação. A liderança diretiva (quando o líder define padrões de desempenho e orienta os subordinados sobre como alcançá-las) é efetiva em situações em que as tarefas são pouco estruturadas e inefetiva quando as tarefas são muito estruturadas. A liderança apoiadora (quando o líder preocupa-se com o bem-estar dos subordinados e os apoia não apenas como profissionais) é mais efetiva quando os subordinados trabalham em atividades estressantes, frustrantes ou desprazerosas. A liderança participativa (quando o líder solicita ideias e convida os subordinados a participar das decisões que os afetam diretamente) é mais efetiva quando os subordinados estão engajados em atividades não repetitivas e envolventes. A liderança orientada para a conquista (quando o líder define metas desafiadoras e encoraja os subordinados a alcançá-las) é mais adequada quando os subordinados se engajam em atividades ambíguas e não repetitivas (Miller, 2007).

⁵ O nome da escala LPC pode ser traduzido como “colega menos preferido”. A escala é direcionada à avaliação daquela pessoa com quem o líder menos gostou de trabalhar.

⁶ *Path-goal theory*.

Outra abordagem contingencial é o modelo normativo e descritivo de liderança e tomada de decisões, que examina até que ponto os líderes devem envolver seus subordinados no processo de decisão (Vroom & Jago, 2007). Uma matriz relaciona cinco processos de decisão – de altamente autocrático a altamente participativo, passando por consultivo – que apresentam custos e benefícios em situações diferentes, caracterizadas por variáveis contingenciais.

Assim como os líderes afetam os subordinados, estes também afetam o líder. Quando o desempenho dos subordinados é fraco, o líder tende a ser mais orientado para a tarefa; quando o desempenho dos subordinados é bom, os líderes são mais orientados para as pessoas (Yukl, 1998, citado por Miller, 2007). A teoria da troca entre líder e liderados (LMX)⁷ leva em conta essa relação recíproca e examina os processos de definição de papéis entre os líderes e cada subordinado. A premissa é a de que a maioria dos líderes estabelece uma relação especial com um pequeno número de subordinados confiáveis. Essa escolha do líder depende de características de personalidade compatíveis, assim como de competência ou segurança dos subordinados (Williams & cols., 2006).

1.3.5 Novas abordagens de liderança

As teorias mais recentes de liderança surgiram na década de oitenta do século XX, com ênfase no papel do líder no que diz respeito à visão, ao apelo emocional com relação aos seguidores e à influência de líderes de alto escalão sobre a mudança e o desempenho organizacional (Williams & cols., 2006). Para essas teorias, líderes efetivos projetam uma visão para a organização e são capazes de traduzi-la para a realidade (Miller, 2007).

No contexto organizacional, a visão de um líder corresponde a uma declaração ideológica do futuro desejado, em longo prazo, para a instituição. Ela descreve, portanto, o futuro ideal que se quer criar, que é perseguido, mas que não necessariamente pode ser alcançado num prazo definido (Kirkpatrick, 2004). As teorias de liderança visionária geralmente são associadas à liderança carismática ou à liderança transformacional, que foram denominadas “nova liderança” (Bass & Bass, 2008).

A teoria de liderança carismática identifica o carisma como uma característica de personalidade que concede ao líder uma capacidade excepcional de influenciar pessoas (Williams & cols., 2006). Os líderes carismáticos intensificam a cooperação e a motivação

⁷ *Leader-member exchange theory.*

dos seguidores (Miller, 2007). Nesse contexto, é importante distinguir entre líderes carismáticos éticos dos antiéticos. Os líderes éticos são sensíveis às necessidades dos seguidores e projetam uma visão a elas alinhada, além de valorizar a comunicação de mão dupla. Em vez de priorizar possíveis ganhos pessoais, acentuam padrões morais internos para satisfazer os interesses organizacionais ou da sociedade (Howell & Avolio, 1992)

Os teóricos recentes argumentam que a liderança carismática deve estar alinhada com variáveis situacionais. O líder carismático geralmente emerge em situações frágeis, pode alterar o autoconceito dos liderados e procura conectar os seguidores à identidade organizacional.

A teoria de liderança transformacional, que possui uma orientação voltada para a mudança, baseia-se nas ideias de James MacGregor Burns e recebeu suporte das pesquisas de Bernard Bass. Nessa abordagem, os líderes investem na mudança e transformação individual para que eles próprios e os seguidores alcancem níveis mais elevados de motivação e desempenho (Williams & cols., 2006). A liderança carismática, nesse sentido, é um elemento da liderança transformacional (Miller, 2007).

A liderança transformacional vai além da liderança transacional, que enfoca as trocas entre líderes e liderados, baseadas em conformidade e recompensa (Jagd, 2009). A teoria transacional estabelece dois tipos de comportamento do líder: recompensa contingencial, para influenciar a motivação e esclarecer o trabalho requerido para alcançar a recompensa; e gestão por exceção, que usa punições contingenciais e outras ações corretivas em resposta aos desvios do desempenho aceitável, ou seja, identifica erros e reforça regras para evitá-los (Williams & cols., 2006). A recompensa contingencial é uma transação construtiva, e a gestão por exceção é uma transação corretiva (Bass & Bass, 2008). A abordagem *laissez-faire* também é adotada, pois os líderes transacionais evitam tomar decisões difíceis (Miller, 2007).

Na liderança transformacional, por sua vez, os líderes inovam e mobilizam os seguidores para comprar e implementar uma nova visão para o grupo (Hogg, 2007). Esse enfoque de liderança eleva o nível de maturidade dos seguidores, seus ideais e sua preocupação com o bem-estar das pessoas, da organização e da sociedade.

A liderança transformacional é caracterizada por quatro componentes: a influência idealizada (carisma), por meio da qual os líderes enfatizam a importância do compromisso com um propósito e com decisões éticas; a motivação inspiracional, pela qual objetivos desafiantes são comunicados de forma acessível e entusiástica; a estimulação intelectual,

que promove uma tomada de decisão racional e estimula a inovação; e a consideração individualizada, por meio da qual os líderes tratam cada pessoa da equipe com atenção e consideração às suas necessidades, habilidades e objetivos (Bass & Bass, 2008).

As abordagens transacional e transformacional não são extremos opostos em um enfoque unidimensional de liderança. Situam-se numa teoria multidimensional de liderança, sendo que o líder transformacional é um líder transacional enriquecido. Supostamente a liderança transformacional seria mais efetiva que a liderança transacional e, de fato, pode-se constatar um efeito intensificador da liderança transformacional sobre a efetividade. Contudo, um líder efetivo pode expressar alto nível de liderança transacional e de liderança transformacional ou adotar um estilo mais que o outro, sobretudo conforme a situação (Bass & Bass, 2008).

A liderança transcendental se refere a um terceiro estilo, menos conhecido, que foi proposto no sentido de superar uma possível manipulação por parte do líder transformacional ao persuadir seus colaboradores a se alinharem com sua visão (Cardona, 2000). O líder transcendental, nesse sentido, busca desenvolver a motivação dos colaboradores, e não apenas alinhá-los com os interesses da organização ou com os resultados esperados. Em vez do alinhamento, o foco do líder transcendental é a unidade, que decorre do senso de responsabilidade que os colaboradores desenvolvem em reciprocidade ao interesse genuíno que encontram no líder. O líder transcendental é, portanto, um líder transacional, carismático e servidor.

O enfoque da liderança servidora, desenvolvido por Robert Greenleaf, pode ser considerado uma abordagem sobre a espiritualidade na liderança, fundamentada mais no significado, na sabedoria ou na comunidade do que em dados empíricos ou na análise crítica de uma teoria (Thompson, 2007). Baseia-se na valorização de uma visão moral de poder e autoridade, que prioriza a sabedoria em detrimento de um enfoque gerencial nas operações, nos papéis, na autoridade ou nas atividades prescritas.

Todas essas teorias mais recentes abordam a liderança como uma qualidade moral voltada para o aperfeiçoamento sistêmico (Hoyle, 2006). Nesse contexto, o respeito por valores e o limite moral adquirem relevância. Há ainda outra abordagem - a liderança como força amorosa e espiritualidade - que vai além da liderança servidora e pressupõe uma preocupação com o bem-estar dos outros.

Mais recentemente, foi proposta a abordagem de liderança autêntica, que resultou de um avanço nas produções sobre liderança transformacional (Luthans & Avolio, 2003,

citados por Avolio, Walumbwa & Weber, 2008). A liderança autêntica pressupõe uma abordagem multinível, que inclui o líder, os seguidores e um contexto específico. Ela é composta por quatro fatores: processamento equilibrado (analisar dados antes de tomar uma decisão); perspectiva moral internalizada (guiar-se por padrões morais internos que autorregulam o comportamento); transparência nas relações (compartilhar abertamente informações e sentimentos apropriadamente segundo a situação); e autoconsciência (demonstrar entendimento sobre forças, fraquezas e sobre como compreende o mundo).

A partir da década de noventa, houve um crescente interesse em conciliar diferentes abordagens de liderança em um modelo integrativo, tendo em vista o contexto de economia global altamente competitiva e a necessidade de uma abordagem holística para liderança. A ênfase tem sido integrar especialmente traços e comportamentos que representam as escolas transacionais com a abordagem transformacional, incluindo a ênfase na visão, a liderança carismática e o enfoque empresarial (Van Wart, 2003).

1.4 Estilos de liderança

Os estilos de liderança costumam ser diretamente relacionados às teorias comportamentais ou aos estudos desenvolvidos a partir das décadas de 40 ou 50. Nesse sentido, a teoria de estilos baseia-se em pesquisas voltadas para a observação do que o líder faz (Bergamini, 2009) e contempla as abordagens comportamentais descritas anteriormente.

Os estilos, no entanto, também podem ser considerados um enfoque diferenciado para analisar o processo de liderança. Desse modo, enquanto as teorias de liderança oferecem explicações baseadas em traços, comportamentos, situações ou processos, os estilos abordam padrões demonstrados pelos líderes para influenciar os outros (Williams & cols., 2006) ou, mais especificamente, para interagir com os subordinados e influenciá-los (Daft, 2007). Sob esse ponto de vista, quase todas as teorias de liderança em certo sentido fazem referência aos diferentes estilos para liderar.

Uma das mais conhecidas abordagens para estilos de liderança corresponde à dualidade entre liderança autocrática e liderança democrática, que são comparadas em relação à distribuição do poder, às necessidades consideradas e à tomada de decisões. O líder democrático solicita a participação da equipe, preocupa-se com os seguidores e compartilha a tomada de decisões, o que tende a contribuir para o comprometimento, a lealdade, o envolvimento e a satisfação dos seguidores. Na abordagem autocrática ou

autoritária, o líder assume a responsabilidade pelas decisões e pelo controle do desempenho da equipe, o que contribui com a ordem, a consistência e a resolução de conflitos (Bass & Bass, 2008). Um terceiro estilo pode ser considerado, o liberal, no qual o líder possui menos participação e deixa que o próprio grupo se organize em função das tarefas (Maximiano, 2000).

Uma abordagem semelhante à anterior corresponde ao *continuum* entre liderança diretiva e liderança participativa, cujo foco é voltado fundamentalmente ao processo de tomada de decisão. De modo geral, os líderes são tanto diretivos quanto participativos, mas a ênfase em um estilo ou outro varia conforme a situação. Enquanto na liderança diretiva, o líder espera que os seguidores se guiem por suas decisões, na liderança participativa, o processo de decisão é compartilhado. Quando a participação toma a forma de delegação, o líder não abre mão de sua responsabilidade, pois deve checar se a delegação foi aceita ou se as atividades de fato foram realizadas (Bass & Bass, 2008). Os comportamentos diretivos são mais voltados para o alcance dos objetivos, enquanto a delegação pressupõe o apoio aos seguidores para que se sintam confortáveis em relação a eles próprios e ao contexto da atividade desempenhada (Williams & cols., 2006).

Os líderes também se diferenciam segundo o foco de sua atenção. Nesse sentido, os estilos de liderança podem orientar-se para as tarefas ou para os relacionamentos. No primeiro caso, a preocupação está no alcance dos objetivos e nos recursos necessários para atingi-los; no segundo, a preocupação é mais voltada para as pessoas, com um esforço para reduzir conflitos emocionais, harmonizar as relações e regular a participação (Bass & Bass, 2008). A partir desse enfoque, foi proposto um modelo tridimensional, com uma categoria caracterizada pela orientação para a mudança, que implica encorajar o pensamento inovador nos membros da equipe (Yukl, Gordon & Taber, 2002).

Os estilos também podem ser descritos em termos dos fatores de iniciação ou consideração. O líder que demonstra consideração expressa sua apreciação por trabalhos bem feitos, enfatiza a importância da satisfação com o trabalho e investe na autoestima dos subordinados, além de apoiá-los, considerar suas sugestões ou até contar com a aprovação deles em questões importantes. A iniciação, por sua vez, se refere ao quanto o líder inicia e organiza as atividades no grupo, além de definir como devem ser feitas (padrões, prazos).

Há ainda o paradigma transacional-transformacional. A relação entre o líder transacional e sua equipe baseia-se na troca, ou seja, os seguidores contribuem em antecipação ou em resposta às recompensas, ao suporte e às retribuições do líder. Já o líder

transformacional se comporta de modo a desenvolver nos seguidores uma forte identificação pessoal com ele e uma visão compartilhada sobre o futuro (Fields, 2007).

As pesquisas tendem a confirmar que as duas dimensões centrais dos estilos de liderança são os comportamentos orientados para as tarefas e os comportamentos orientados para os relacionamentos (Daft, 2007). Desse modo, embora cada paradigma apresente terminologias próprias, existe uma equivalência entre os conceitos. Em uma dimensão está a orientação para a tarefa, o estilo transacional, a estrutura de iniciação, o estilo diretivo e a orientação para a produção ou a preocupação com a produção; na outra dimensão, encontra-se a orientação para as relações, a liderança transformacional, a estrutura de consideração, o estilo apoiador e a orientação para as pessoas ou a preocupação com as pessoas (Silva, 2006).

Além dessas considerações sobre as diversas teorias de liderança ou da abordagem sobre estilos, é preciso também analisar o contexto mais amplo no qual o líder atua. Nesse sentido, não se trata apenas de observar as situações com que ele lida no dia a dia, o perfil da equipe de trabalho ou mesmo questões relativas à organização. Aspectos culturais, relacionados ao setor de atuação ou mesmo ao país, também devem ser considerados.

1.5 Liderança e questões culturais

Uma das principais críticas às abordagens mais conhecidas de liderança é o fato de considerarem principalmente o pensamento estadunidense ou, no máximo, contribuições de poucos países ocidentais, o que se reflete na ênfase que se dá aos heróis culturais e ao pensamento racional econômico (Crow & Grogan, 2005). Embora as diversas teorias de liderança sejam descritas como separadas e distintas, todas se baseiam numa visão estruturalista-funcionalista: são orientadas para o alcance de objetivos; enfatizam as relações face a face em detrimento das relações na organização como um todo ou com a sociedade; representam a imagem masculina do herói; fazem referência a uma base ética utilitarista, imediata e materialista; são excessivamente racionalistas, tecnocráticas, quantitativas e científicas (Rost, 1991, citado por Crow & Grogan, 2005).

É preciso, portanto, compreender os modelos teóricos ou a sua prática segundo o contexto em que se desenvolvem e considerar outras possibilidades sobre o papel do líder. Modelos ocidentais de liderança não se aplicam, por exemplo, ao contexto africano ou do Leste Asiático, sobretudo devido a diferenças em valores sobre autoridade, lealdade no

grupo e harmonia interpessoal. O enfoque sobre liderança na África apresenta altos graus de conservadorismo e um padrão paternalista que evita julgar desempenho. No Leste Asiático, o líder possui a responsabilidade de manter padrões de harmonia interpessoal e dignidade humana. Essas características refletem os altos níveis de coletivismo e de distância do poder, segundo as dimensões culturais propostas por Hofstede (Blunt & Jones, 1997).

Hofstede definiu cultura como uma “programação coletiva da mente que distingue os membros de um grupo ou categoria de pessoas de outro” (Hofstede, 2001, p. 9). Dentre as dimensões culturais propostas por esse autor, destacam-se o individualismo-coletivismo e a distância do poder por terem maior influência sobre os comportamentos de membros de uma cultura (Torres, 1999). No coletivismo, as ideias centrais numa determinada cultura tendem a enfatizar a importância dos pontos de vista, necessidades ou objetivos do grupo de que se faz parte em detrimento dos individuais, bem como a prontidão para cooperar com os membros do grupo. No individualismo ocorre o oposto, pois os indivíduos priorizam a sua realização pessoal, além de cultivar seu próprio julgamento (Miller & Schaberg, 2003). A distância do poder, por sua vez, diz respeito a como as pessoas veem outras que têm mais poder e pode ser definida como a diferença entre o grau em que um chefe pode determinar o comportamento de um subordinado e a extensão em que o subordinado pode determinar o comportamento do chefe (Smith, Bond & Kagitçibasi, 2006).

Essas dimensões e os padrões que decorrem de combinações entre elas tendem a influenciar o estilo de liderança aceito em cada país e a efetividade do comportamento do líder. Nas culturas coletivistas-verticais, com maior grau de aceitação de desigualdades no grupo, como o Brasil, os estilos de liderança autocráticos são considerados necessários para uma liderança efetiva. Nas culturas individualistas-horizontais, como os Estados Unidos, considera-se mais efetivo um estilo de liderança participativo (Torres, 1999). Os coletivistas-verticais também tendem a desenvolver uma relação de obediência com a organização, enquanto os coletivistas-horizontais se subordinam aos objetivos e ao bem-estar imediato do grupo ao qual pertencem (Yan & Hunt, 2005).

Os estudos transculturais sobre liderança de fato têm encontrado comportamentos de liderança ou atributos que dependem do contexto cultural para serem considerados efetivos e são, portanto, contingenciais. Contudo, há também comportamentos de liderança que são associados positiva ou negativamente à efetividade na maioria das culturas e que, portanto, tendem a ser universais (Lowe, 2004). Há estudos que sugerem,

por exemplo, que a gestão *laissez-faire* possui associações negativas com efetividade da liderança em todas as culturas. Também há indicativos de que liderança transformacional traz vantagens em relação à liderança transacional ao predizer resultados importantes, visto que o protótipo do líder, nas diversas culturas, tende a ser mais transformacional que transacional (Lowe, 2004).

No âmbito dessas questões, são importantes as contribuições do programa de pesquisa *Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness* (GLOBE), que teve o propósito de explorar a relação entre cultura e liderança. Nesse sentido, pesquisadores de diversas nacionalidades empregaram uma variedade de métodos para fazer comparações entre mais de sessenta países. Cultura, nesse programa, abarca motivos, valores, crenças, identidades e interpretações compartilhadas ou sentidos atribuídos a eventos significativos, que resultam em experiências comuns a membros de uma coletividade e que são transmitidos ao longo das gerações (House, Javidan, Dorfman & Hanges, 2004).

As proposições que o GLOBE encontrou demonstram a existência de influências mútuas entre variáveis relacionadas à cultura da sociedade em que a instituição se insere, à cultura da organização, aos comportamentos dos líderes e a outros fatores. Também as teorias implícitas de liderança se desenvolvem em congruência com os valores e práticas organizacionais ou da sociedade. Quanto mais o líder se aproxima dos atributos e comportamentos endossados por essas teorias, mais ele é aceito. Quanto mais seus atributos e comportamentos se ajustam às contingências estratégicas da instituição (ambiente organizacional, tamanho, tecnologia), mais ele será efetivo (House & cols., 2004).

A relação entre a cultura nacional e o estilo de liderança predominante ou mais aceito é particularmente importante no caso de instituições públicas federais, visto que elas prestam serviços para a nação. Nesse caso, é preciso situar os fenômenos de liderança no setor público em relação às características e demandas particulares desse contexto. Não se trata ainda de considerar a liderança em relação à cultura organizacional, mas num nível intermediário de análise, que contempla a cultura do setor público em relação à cultura predominante no país.

1.6 Liderança na Administração Pública

Além da origem estadunidense dos estudos de referência em liderança, é preciso considerar que grande parte deles se estabeleceu no contexto de empresas privadas. Apesar

dos avanços na produção de conhecimento e experiências nessa área, cabe questionar se as conclusões se aplicam inteiramente à realidade da administração pública, o que implica considerar aspectos culturais desse contexto específico ou de determinados setores de prestação de serviço.

Mesmo no contexto internacional, poucos são os estudos empíricos destinados a fazer uma diferenciação entre a realidade das organizações públicas e privadas (Hooijberg & Choi, 2001; Thoenig, 2007). Essas diferenças não poderiam ser definidas sob o ponto de vista do manejo dos serviços públicos, o que não é exclusivo da administração pública, ou no sentido de as instituições públicas serem propriedade do Estado ou formalmente controladas por ele. Na prática, algumas dessas organizações operam em termos próximos aos de mercado e até competem com empresas privadas, com as quais se assemelham no que diz respeito ao contexto administrativo e ao gerenciamento interno (Thoenig, 2007).

É certo que existem diferenças quanto ao impacto do mercado e à exposição à legislação, legislaturas e regras do serviço público (Hooijberg & Choi, 2001), mas o que realmente caracteriza a natureza específica das instituições públicas é o fato de estarem encarregadas da efetividade de políticas que devem gerar impactos na sociedade. Desse modo, além da eficiência interna, essas instituições buscam efeitos em termos de mudanças na sociedade, o que é menos imediato e mais difícil de mensurar. Além disso, gerem políticas que são propostas por outras instâncias ou outros setores da sociedade, e não estabelecem suas próprias metas.

Supõe-se, por conseguinte, que as organizações públicas são diferentes devido à maior exposição à arena política e à dependência dos recursos públicos (Thoenig, 2007). O setor público lida com um grupo diferenciado de *stakeholders*, que inclui cidadãos, grupos de interesse, dirigentes eleitos, tribunais, clientes imediatos dos serviços prestados, mídia em todos os níveis de governo, organizações e fronteiras políticas (Van Slyke & Alexander, 2006).

Nessa comparação entre os dois setores, outras especificidades são identificadas no setor público. Os objetivos são mais ambíguos, pois não podem ser avaliados em termos de resultados econômicos para a instituição, sendo que os líderes têm que perseguir múltiplos objetivos simultaneamente. Embora os líderes que são servidores públicos gozem de maior segurança no trabalho, há uma alta rotatividade devido ao limite de tempo em cargos públicos e a pressões administrativas que levam a renúncias. Dentre questões relativas aos sistemas de gestão, destacam-se os elevados níveis de responsabilidade e o fato de os

gestores públicos se sujeitarem a mais regras, mais restrições e a relações mais estritas para reportar-se (Hooijberg & Choi, 2001). Além disso, os mecanismos de autoridade também são diferentes no setor público, onde os líderes não contam com a mesma gama e flexibilidade de meios para reconhecer subordinados ou aplicar-lhes sanções, incluindo a liberdade de admitir ou demitir (Van Slyke & Alexander, 2006).

No setor público, os gestores acreditam que têm menor liberdade de ação, o que mostra a necessidade de teorias de liderança que tratem explicitamente do papel das características organizacionais e suas medidas. Os gestores do setor público, em comparação com gestores do setor privado, identificam uma associação mais fraca entre o papel de orientação para objetivos e efetividade da liderança, bem como uma associação mais forte entre os papéis de monitor (de regras, regulamentos e orçamento) e facilitador (promover esforço coletivo) com efetividade (Hooijberg & Choi, 2001).

Alguns atributos da burocracia – rigidez, hierarquia, rotinas e aversão a riscos – ainda impedem o desenvolvimento de líderes efetivos no setor público (Teofilovie, 2001, citado por Luk, 2009). Porém, um estudo voltado para a implantação de serviços governamentais pela *internet*, em Hong Kong, demonstrou que, nessa cultura, a coexistência entre burocracia e liderança depende de características do líder (Luk, 2009).

De modo geral, o debate sobre liderança no setor público centrou-se direta ou indiretamente na discricionariedade do líder. Até a década de quarenta do século passado, havia uma clara dicotomia entre as decisões ou implementações técnicas, atribuídas aos líderes públicos, e as decisões políticas, esperadas de seus superiores. O papel discricionário do líder era até então praticamente ignorado. Entre as décadas de quarenta e oitenta, passou-se a reconhecer a interação entre o mundo político e o administrativo. O líder passou a contar com certa discricionariedade, ainda modesta e voltada para sua responsabilidade administrativa. A partir da década de noventa, com as reformas que começaram a ser implantadas na administração pública de vários países, destacou-se a necessidade de enfatizar a discricionariedade dos líderes e distribuir autoridade entre vários *stakeholders* e mecanismos de controle (Van Wart, 2003).

Esse debate orientou também os questionamentos sobre o foco apropriado na gestão pública quanto à orientação transacional ou transformacional, no sentido de enfatizar a gestão em si ou a mudança (Van Wart, 2003). Num estudo realizado na esfera federal estadunidense, a liderança transformacional foi levemente mais importante quanto à percepção de efetividade do líder e de satisfação do empregado. Contudo, na média, os

gestores federais foram avaliados como melhores líderes transacionais, e os resultados caíram principalmente na área de motivação inspiracional da liderança transformacional. De modo geral, esse modelo teórico capturou bem a maioria dos elementos percebidos como importantes pelos seguidores, mas concluiu-se que os líderes, no contexto governamental, precisam não só dominar as tradicionais habilidades técnicas e de gestão, mas também competências que enfatizam a articulação com a missão, visão e motivação inspiracional (Trottier, Van Wart & Wang, 2008).

No setor público australiano, compararam-se duas abordagens da liderança transformacional: uma com ênfase na transformação carismática, que destaca o papel do líder como agente de mudança; e outra voltada para a liderança centrada na aprendizagem, que reflete uma visão mais coletivista de liderança, baseada no diálogo para obter um entendimento compartilhado da mudança. Concluiu-se que a segunda abordagem seria mais apropriada ao contexto público australiano para promover mudança de cultura no serviço público e implantar iniciativas (Dunoon, 2002).

A liderança transformacional também foi abordada em relação à promoção de condutas éticas no serviço público. Embora a liderança transacional seja efetiva em muitas situações, ela não realça as questões éticas e o senso de responsabilidade que elas demandam. A liderança transformacional, por sua vez, envolve um processo de autodescoberta, para que o líder e a equipe explorem e articulem seus sistemas de crenças e valores, e de reflexão conjunta, que possibilita conciliar valores ou objetivos conflitantes e estabelecer uma nova visão organizacional. Nesse processo, a ética se formaliza por meio de um código que reflete os valores compartilhados pelos membros da organização (Grundstein-Amado, 1999).

Com enfoque semelhante, no Canadá, um estudo buscou explorar a aplicação da liderança carismática ao serviço público. Houve indicativos de que essa abordagem não produz o mesmo desempenho ou os resultados motivacionais que costumam ser associados ao setor privado (Javidan & Waldman, 2003).

No Reino Unido, a importância da liderança na administração pública tem se destacado particularmente nos processos de modernização governamental, decorrentes das reformas empreendidas a partir da década de noventa. Por um lado, espera-se que os líderes dominem as habilidades para transformar as organizações a partir da projeção de uma visão de futuro de modo que os demais assumam a responsabilidade por alcançá-la (Rodgers, Gold, Frearson & Holden, 2003, citados por Lawler, 2007). Por outro,

questiona-se a abordagem individualista de liderança em detrimento da liderança coletiva, que se adequaria melhor ao setor público e atenderia à variedade e à complexidade dos contextos organizacionais (Lawler, 2007), ou de políticas de rede organizacional e liderança distribuída, para alcançar as mudanças almejadas pela reforma (Martin, Currie & Finn, 2008).

Do ponto de vista de um modelo integrativo, que incorpora habilidades de liderança, traços, comportamentos, estilos e variáveis situacionais, o desempenho de líderes no setor público estadunidense foi analisado em função de oito variáveis: o tempo dedicado a gerir questões internas à organização; os esforços no sentido de lidar com o ambiente externo; duas formas de suporte político; o nível de dificuldade das atividades; a experiência do líder; um estilo de liderança com maior delegação e um estilo de liderança para promover mudanças. Embora o estudo tenha se desenvolvido apenas no contexto educacional, o modelo logrou explicar mais de 50% da variância em relação ao desempenho dos líderes, o que sugere a aplicação de modelos integrativos para compreender o processo de liderança no setor público (Fernandez, 2005). Van Wart (2003) também destaca que é preciso investir em estudos empíricos na administração pública, a fim de desenvolver e testar modelos de liderança abrangentes, que integrem elementos do enfoque transformacional e do transacional, além de considerar variáveis inerentes ao contexto público.

Diferenças existem entre o setor público e o privado, mas pode-se identificar que elas estão diminuindo em vários países. A liderança no serviço público sofreu mudanças substanciais em resposta às reformas no setor público, às tendências do ambiente e às novas concepções sobre como deve operar. As mudanças e a significância do desenvolvimento de líderes variam de um serviço para outro e de um país para o outro, mas é possível identificar dois padrões: serviços públicos que estão sendo modernizados nos limites das tradições do Estado, mas que ainda se mantêm fechados ou resistentes a mudanças mais amplas; serviços mais abertos e receptivos à mudança, incluindo conceitos sobre gestão e a nova liderança (Halligan, 2003). De modo geral, a liderança no setor público passou a ser fortemente relacionada às reformas em andamento (Van Wart, 2003).

A capacidade para a liderança depende, em grande parte, da relação entre políticos e burocratas, da definição do papel do gestor público e da organização do serviço. De toda forma, porém, os serviços públicos estão sendo desafiados a responder com maior rapidez em função do impacto da economia global e das mudanças tecnológicas, o que tende a aumentar a importância da liderança e ampliar a responsabilidade pela mudança na

organização. Além disso, crescem as pressões por políticas mais complexas e as expectativas públicas por serviços. Ao longo do tempo, valores e técnicas do setor privado são incorporados, e o interesse pela liderança reflete o pensamento de gestão e a necessidade de promover mudança e desempenho no setor público (Halligan, 2003).

Apesar dessas transformações e da tendência a aproximar-se da realidade do setor privado, não é possível desconsiderar as especificidades que sempre acompanham a administração pública, tendo em vista o papel diferenciado que assume perante a sociedade. “Em que medida o estatuto público é ou não um diferencial com relação a empresas ou ao *status* de *sem fins lucrativos* permanece uma questão em aberto para pesquisa” (Thoenig, 2007, p. 18)

Diante dessas conclusões, adquire relevância o questionamento sobre que modelos ou concepções de liderança melhor se aplicariam à realidade típica do serviço público brasileiro, que também pode encontrar variações de um Poder para outro ou de um órgão para outro, considerando ainda características da cultura brasileira.

1.6.1 Liderança na Administração Pública Brasileira

As conclusões dos estudos que abordam as diferenças ou similaridades entre o setor público e o privado em outros países não podem ser necessariamente estendidas ao contexto brasileiro, tendo em vista que precisam ser consideradas questões tanto da cultura do país, quanto especificidades da administração pública. Não foram identificadas pesquisas que explorem claramente essas diferenças no Brasil no que diz respeito à liderança. Portanto, o processo de liderança, neste caso, será analisado a partir da caracterização genérica da administração pública brasileira e do processo de reforma em andamento.

O princípio da legalidade, que rege a administração pública brasileira, determina que o administrador público – seja ele o governante ou aquele que assume cargo de chefia ou direção – está sujeito aos mandamentos da lei e às exigências do bem comum (Meirelles, 2005), o que significa que a sua atuação se restringe ao que a lei autoriza. Diferente do setor privado, no qual é permitido tudo o que não é proibido por lei, no setor público não há espaço para a liberdade ou a vontade particular do gestor.

A lei, contudo, é omissa em relação ao papel do líder na administração pública, exceto nos casos de lideranças políticas (partidárias ou do governo). Há referências apenas

a questões burocráticas, como é caso do inciso V do artigo 37 da Constituição Federal, que pressupõe que “as funções de confiança, exercidas exclusivamente por servidores ocupantes de cargo efetivo, e os cargos em comissão, a serem preenchidos por servidores de carreira nos casos, condições e percentuais mínimos previstos em lei, destinam-se apenas às atribuições de direção, chefia e assessoramento”.

A reestruturação do serviço público brasileiro tem seguido a tendência mundial. Embora o foco inicial tenha se restringido à redução de custos, o processo de mudança desenvolveu-se em direção a um modelo de gestão pública, proposto por Mark H. Moore (De Bonis, 2008). Segundo esse modelo, o trabalho gerencial no setor público deve ser estratégico para gerar valor público, ou seja, promover benefícios para a sociedade que reconhecidamente compensem o valor pago por eles (Moore, 2002).

No Brasil, a reforma do Estado teve início na década de oitenta, em decorrência de um fenômeno de transformação que já vinha ocorrendo no mundo, mas de fato estabeleceu-se um marco para a mudança na década de noventa. As mudanças surgiram num cenário de globalização da economia, crise financeira do Estado e baixo atendimento das expectativas sociais. Entraram em cena o controle social e a necessidade de adotar melhores ferramentas de gestão na busca da eficiência e da produtividade.

Além de redefinir o papel do Estado como promotor e regulador, houve a descentralização de funções executivas para estados e municípios. Também se investiu na governança com o objetivo de evoluir de uma administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania (Costa, 2008).

Nesse contexto, o gestor público ganhou importância, autonomia e maior escopo de gestão, o que exigiria um novo padrão de comportamentos, inclusive como articulador da questão Estado-sociedade, buscando o melhor atendimento por um lado e verificando desmontes públicos do outro. Contudo, nesse processo de mudança, não foram consideradas variáveis organizacionais, como a cultura, o desempenho, a liderança, a tarefa, a motivação, o clima e as estruturas (Caetano, 2007).

Tanto no setor público quanto no setor privado, a liderança é essencial para construir organizações eficientes, receptivas e criadoras de valor (Bacon, 1999). No processo de reformulação administrativa, é preciso então considerar o desafio de desenvolver líderes, que precisam lidar com os limites impostos pelo contexto público,

submetem-se a regulações governamentais e sofrem influência de grande número de *stakeholders*.

A finalidade do serviço público é tornar o Estado efetivo, o que, na prática, ocorre mediante a ação de agentes do Estado, da sociedade organizada e da sociedade civil em geral. Essa abordagem implicaria uma liderança focada na gestão social participativa (Silva Neto, 2004).

Existe, entretanto, um déficit de competências específicas de direção na administração pública brasileira, o que torna necessário o debate sobre quais são essas competências e como desenvolver políticas de pessoal capazes de obter ou desenvolver profissionais com esse perfil. Os dados disponíveis a respeito dos ocupantes de cargos de direção no Governo Federal, nos últimos anos, sugerem uma redução na rotatividade dos dirigentes e, conseqüentemente, um aumento no tempo de permanência no cargo. Lança-se a hipótese de que é grande a heterogeneidade entre os perfis dos dirigentes e entre os critérios utilizados para sua escolha, mas a maioria tem se pautado na *expertise* em sua área de atuação, ou seja, basicamente em competências técnicas. Desse modo, supõe-se que os dirigentes se interessam mais pelos resultados das políticas públicas do que pelos processos de liderança de mudanças organizacionais (Pacheco, 2002, citado por De Bonis, 2008).

Nesse sentido, programas e projetos com deficiências de gestão tendem a dificultar o alcance dos objetivos das políticas públicas, além de facilitar a corrupção (Matias-Pereira, 2008). A situação pode ser ainda mais crítica quando se questiona se a ocupação de cargos públicos de livre nomeação realmente exige ao menos o domínio de competências técnicas. Os ocupantes desses cargos, centrais para a gestão pública, em regra são definidos mediante critérios de seleção que dependem apenas da escolha do responsável pela nomeação, o que implica expectativas de desempenho associadas aos interesses específicos de quem os nomeia (Câmara, 2009).

A reforma trouxe elementos da administração privada para a administração pública gerencial, mas manteve uma distinção fundamental, que é a defesa do interesse público. Nesse sentido, a melhoria da qualidade dos serviços prestados ao cidadão assumiu um papel importante, em substituição ao atendimento dos interesses do aparelho do Estado. O caráter mais democrático da nova gestão pública caracterizou-se justamente por essa orientação ao público, além da participação dos cidadãos e o controle social da gestão (Coutinho, 2000). A inovação necessária para estabelecer essa administração pública

voltada ao cidadão reforça a necessidade de dispor de lideranças, formais ou informais, em todos os níveis, tanto nas altas gerências administrativas quanto dentro das organizações.

Nesse cenário de profundas transformações por que passa a administração pública gerencial no Brasil, a importância da liderança tem sido destacada. Habilidades de negociação e administração de conflitos são demandadas dos líderes que atuam nesse contexto (Ferreira, 1996).

Os desafios impostos exigem a aprendizagem de novas formas de agir e não podem ser tratados como meramente técnicos. Nesse caso, o papel do líder é envolver as pessoas no enfrentamento do desafio, mediante o ajuste de valores e hábitos. “Os líderes devem, assim, facilitar a aprendizagem de sistemas, grupos, equipes e indivíduos, possibilitando a aquisição de novas competências que a organização e seus membros não possuíam inicialmente” (Schwella, 2005, p. 269). Desde o início da reforma, exigiu-se, portanto, uma abordagem social da liderança, vinculada à reciclagem de informações e conhecimentos considerada pela abordagem transformacional, que valoriza a aprendizagem contínua para a melhoria da capacidade e do desempenho.

No escopo deste estudo, pretende-se analisar a atuação de gestores públicos a partir de variáveis de aprendizagem. Tendo em vista a limitação de estudos sobre liderança no serviço público brasileiro, não é possível distinguir claramente um modelo teórico que predomine ou que melhor se aplique a esse contexto.

Nesta pesquisa, para descrever e investigar a atuação dos gestores públicos, tomou-se como referência a integração entre papéis de gestão e liderança, assim como aspectos que caracterizam o estilo transacional e transformacional. A descrição desses aspectos foi orientada segundo um modelo de competências, tendo em vista que essa tem sido uma tendência no serviço público brasileiro. Por esse motivo, o próximo capítulo abordará fundamentos teóricos sobre competências e fará uma revisão sobre competências de liderança e gestão.

CAPÍTULO 2

Competências de liderança e gestão

Este capítulo tem como objetivo geral revisar a literatura sobre competências de liderança e gestão, situando-a no contexto das principais abordagens para competências no âmbito das organizações. Os objetivos específicos são:

1. Descrever a evolução do conceito de competência, no contexto organizacional, considerando as principais correntes teóricas nessa área;
2. Definir competências de liderança e gestão, em relação ou contraposição a competências técnicas;
3. Revisar a literatura nacional e internacional sobre competências de liderança e gestão;
4. Identificar escalas para mensurar competências de liderança e gestão.

Inicialmente serão apresentadas referências teóricas sobre competências e, mais especificamente, sobre competências de liderança e gestão. Foram consultados livros técnicos nacionais das áreas de Administração ou Psicologia Organizacional. Artigos nacionais ou internacionais, publicados a partir de 2000 e que faziam revisões sobre o tema, foram pesquisados respectivamente no Google Acadêmico e no Scielo ou mediante consulta ao Portal de periódicos da CAPES. Também foram identificadas teses ou dissertações que descreveram o estado da arte sobre competências.

Critérios mais específicos e exigentes foram adotados para a revisão da literatura sobre competências de liderança e gestão. Esses critérios serão descritos no tópico que apresenta os resultados da revisão realizada.

2.1 Fundamentos teóricos sobre competências

Competência corresponde a um tema que tem sido amplamente debatido nos meios acadêmico e empresarial, tanto no sentido teórico quanto no que diz respeito à sua aplicabilidade. Há uma diversidade de definições e classificações propostas na literatura ou criadas segundo o uso em contextos específicos. A heterogeneidade do conceito decorre de dificuldades de entendimento, assim como da dinâmica e da mobilidade da ênfase adotada nas organizações e no ambiente socioeconômico (Dias, Becker, Dutra, Ruas & Ghedine,

2008). Há que se considerar também divergências de caráter filosófico e ideológico, além do fato de que diferentes áreas de conhecimento adotam a expressão com enfoques distintos (Kilimnik & Sant'Anna, 2006).

Esse conceito se desenvolveu no contexto da proposição de um modelo de gestão de pessoas por competências, que surgiu como alternativa para modelos tradicionais. O modelo proposto busca estabelecer vínculos mais estreitos entre o desempenho das pessoas e os resultados para o negócio da instituição. Nesse sentido, o desafio é identificar, desenvolver e estimular as competências humanas necessárias para viabilizar as competências organizacionais (Fischer, 2002).

O conceito de competência foi apresentado pela primeira vez de modo estruturado por David McClelland, em 1973, para oferecer uma abordagem mais efetiva que os testes de inteligência em processos de seleção de pessoas. A aplicação do conceito logo se estendeu para processos de avaliação e desenvolvimento no contexto organizacional, também a partir de Boyatzis, que procurava fixar ações ou comportamentos efetivos esperados em relação às demandas para cargos específicos (Dutra, 2004). Esses autores representam a primeira grande corrente teórica sobre o tema, que entende a competência como um conjunto de qualificações ou características subjacentes à pessoa, necessárias para obter um desempenho superior em determinado trabalho ou situação (Brandão & Borges-Andrade, 2007; Dias & cols., 2008).

Na década de noventa, o foco da competência começou a movimentar-se para o momento da ação, aproximando-se da abordagem de combinação e mobilização de capacidades (Dias & cols., 2008). A partir daí, caracterizou-se a segunda grande corrente teórica, representada principalmente por autores franceses, como Le Boterf e Zarifian (Brandão & Borges-Andrade, 2007), que associam competência à agregação de valor e à entrega em determinado contexto (Dutra, 2004), ou seja ao que a pessoa produz ou realiza no trabalho.

Uma terceira abordagem tem se caracterizado a partir de uma perspectiva que integra as duas correntes teóricas. Competência passa então a ser relacionada ao conjunto de atributos pessoais, ou seja, conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) necessários para exercer uma atividade, bem como aos comportamentos adotados no trabalho e às realizações decorrentes, que caracterizam o desempenho (Brandão & Borges-Andrade, 2007).

Sob essa perspectiva integradora, o enfoque de competência aproxima-se do movimento cognitivista e pode ser entendido como “combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e organizações” (Freitas & Brandão, 2006, p. 98). Nesse sentido, o indivíduo é capaz de desenvolver competências, representadas por essas combinações (organismo), que medeiam as relações entre seu comportamento (resposta) e o ambiente (estímulo). Os CHAs correspondem aos elementos constitutivos das competências e podem ser considerados propriedades disposicionais da pessoa, ou seja, causas do desempenho ou da expressão de competências no trabalho (Brandão & Borges-Andrade, 2007).

Conhecimentos podem ser caracterizados como informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo (Durand, 2000, citado por Brandão & Borges-Andrade, 2007), que lhe permitem identificar o que fazer e por que fazer numa determinada situação ou contexto. São adquiridos ao longo da vida (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1979, citados por Guimarães, Bruno-Faria & Brandão, 2006), não apenas por meio da formação escolar ou de treinamentos, mas também por meio de leitura, outras estratégias informais ou mesmo a partir da experiência.

Habilidades decorrem da capacidade do indivíduo de aplicar o conhecimento no sentido de saber como fazer algo para lidar com determinada situação ou contexto (Durand, 2000, citado por Guimarães & cols., 2006). Implicam realizar uma tarefa física (motora ou manipulativa) ou intelectual (processos ou operações mentais) (Gagné, Briggs & Wager, 1988, citados por Brandão & Borges-Andrade, 2007).

Atitudes referem-se a aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho (Durand, 2000, citado por Guimarães & cols., 2006), que refletem sua predisposição ou motivação a querer fazer algo para lidar com determinada situação ou contexto. Decorrem de sentimentos, crenças e valores de aceitação ou rejeição em relação a pessoas, objetos ou situações (Bloom, Krathwohl & Masia, 1973).

A competência pode ser entendida a partir do desempenho da pessoa, expresso em termos de comportamentos e realizações que decorrem da mobilização e aplicação dos CHAs. Há, portanto, duas alternativas principais para descrevê-las: sob a forma de referenciais de desempenho (comportamentos observáveis no trabalho) ou a partir das suas dimensões, ou seja, dos CHAs necessários para apresentar um determinado desempenho (Carbone, Brandão, Leite & Vilhena, 2005).

As competências humanas ou profissionais, observadas no nível do indivíduo, podem ser diferenciadas das competências organizacionais, inerentes à organização como um todo ou a suas unidades produtivas (Carbone & cols., 2005). Na dimensão organizacional, elas podem ser consideradas uma referência para priorizar as estratégias que sustentam a competitividade da empresa ou podem ser aplicadas para orientar as práticas de gestão de pessoas (Dias & cols., 2008).

Apesar dessa diferenciação, as competências individuais devem refletir as competências essenciais para a organização, que correspondem àquelas fundamentais para a sua sobrevivência e centrais em sua estratégia (Dutra, 2004). Além disso, mesmo no nível individual, a competência não se dissocia das políticas e práticas organizacionais, que podem inclusive favorecer ou dificultar a sua expressão (Kilimnik & Sant'Anna, 2006). Destacam-se, nesse sentido, as ações de T, D & E ou iniciativas que estimulam a aprendizagem no trabalho, cujo propósito pode estar diretamente relacionado ao desenvolvimento das competências.

A aprendizagem representa o processo ou o meio pelo qual se adquire a competência humana, que corresponde, em contrapartida, a uma manifestação do que o indivíduo aprendeu (Freitas & Brandão, 2006). Ainda que esse processo de aprendizagem não se dê exclusivamente no ambiente organizacional, o desenvolvimento de competências nesse contexto pode favorecer que os resultados estejam alinhados com as necessidades institucionais. Outras questões relativas ao desenvolvimento de competências serão abordadas no capítulo 3, que trata sobre a aprendizagem no trabalho.

2.2 Competências de liderança e gestão

As competências individuais ou humanas podem ser classificadas em técnicas ou gerenciais conforme o papel ocupacional desempenhado (Cockerill, 1994, citado por Brandão, Borges-Andrade, Freitas & Vieira, 2010). Segundo essa concepção, atividades técnicas, de assessoramento ou operacionais seriam descritas por meio das competências técnicas, enquanto as gerenciais representam os comportamentos esperados daqueles que exercem funções de supervisão ou direção (Brandão & cols., 2010). Desse modo, as competências dos profissionais que atuam formalmente como líderes ou gestores são diferenciadas das competências daqueles que não exercem um papel formal de liderança.

Um modo semelhante de classificar as competências é diferenciá-las em comportamentais, gerenciais e essenciais (Sparrow & Hiltrop, 1994, citados por Garavan & McGuire, 2001). Nesse caso, as competências comportamentais constituem o repertório necessário para que os empregados desempenhem um papel técnico específico. As gerenciais são definidas por meio de CHAs e um limitado rol de comportamentos, que podem ser genéricos para a organização. As competências essenciais são inicialmente definidas no nível organizacional, mas também constituem uma referência para orientar o desenvolvimento dos futuros gestores (Garavan & McGuire, 2001).

As competências gerenciais costumam ser descritas a partir das habilidades ou ações esperadas do líder, mas uma alternativa é considerar as decisões que gestores necessitam tomar, que podem ser caracterizadas como técnicas ou não. No campo técnico, um gestor pode tomar decisões relativas a finanças, produtos e serviços, controle de produção, *marketing*, alocação de pessoas, dentre outras. No domínio não técnico enquadram-se decisões principalmente sobre a definição ou alcance de objetivos e a efetividade das relações interpessoais, que se aplicam a quaisquer posições ou situações gerenciais (Rausch, Sherman & Washbush, 2002).

Os modelos de competências são úteis, por um lado, porque expressam com clareza as expectativas quanto a comportamentos, capacidades, mentalidade e valores importantes para os que exercem papéis de liderança na organização. Também consolidam um padrão ou uma linguagem comum para expressar ou implementar o desenvolvimento da liderança. Além disso, as competências orientam outros processos de recursos humanos, tais como a identificação de talentos, a sucessão e o estabelecimento de recompensas (Conger & Ready, 2004).

Por outro lado, os modelos de competências tendem a orientar-se segundo um modelo ideal de liderança e se tornam complicados ao apresentar uma grande variedade de comportamentos ou dimensões (Conger & Ready, 2004). Embora os gestores, de modo geral, devam ter competências orientadas para pessoas e para tarefas, o equilíbrio entre elas não fica claramente estabelecido. Os modelos não são capazes de orientar a priorização dessas competências em relação ao contexto de atuação do gestor, como se elas tivessem a mesma importância para um gerente de produção ou um de vendas. Por trás dessas questões, parece estar o debate sobre a conveniência de se definir um rol de competências comuns a gestores ou se elas dependem do contexto específico de atuação. Além disso, é preciso considerar até que ponto é possível concentrar o enfoque de competências na

figura do líder ou se elas devem ser distribuídas em equipes de trabalho (Garavan & McGuire, 2001).

Os modelos de competências, portanto, devem orientar o desenvolvimento de líderes de um modo factível. É necessário priorizar as competências segundo a estratégia da organização ou prever aquelas que serão demandadas no futuro para orientar a formação dos gestores (Conger & Ready, 2004). Além disso, cabe explorar as diferentes exigências em relação ao papel do líder que atua em diferentes condições ou níveis organizacionais.

A revisão de literatura sobre competências de liderança e gestão pretende explorar o estado da arte sobre essas questões considerando especificamente a situação do gestor que atua perante uma equipe de trabalho. Espera-se identificar como têm sido abordadas as competências relativas a esse papel, assim como as principais conclusões e lacunas de conhecimento.

2.3 Revisão de Literatura sobre Competências de Liderança e Gestão

O propósito da revisão foi analisar estudos empíricos que abordassem competências do líder ou gestor perante equipes de trabalho permanentes no contexto organizacional. Para realizar a revisão da literatura, foram consultadas, no Portal da CAPES, as bases *Emerald*, *Wiley Online*, *JSTOR*, *EBSCO*, *Cambridge Journals Online*, *Highwire Press*, *Oxford Journals*, *OECD*, *Project Muse*, *SAGE Journals on Line*, *ISI Web of Knowledge*, *MetaPress*, *Elsevier*, *Science (AAAS)* e *PsycArticles (APA)*, sendo que estas quatro últimas não apresentaram resultados que atendessem aos critérios definidos. Também se consultou a base de dados *Proquest*, disponível no site da Biblioteca Central da Universidade de Brasília, bem como a base de livre acesso *Google Acadêmico*. Utilizaram-se as palavras-chave *competence*, *compentecy* ou *competencies* e os termos complementares *leader*, *leadership*, *manager* ou *management*.

Considerando o interesse em pesquisar competências de liderança no serviço público, também foram consultados os seguintes periódicos: *Public Personnel Management*, *Review of Public Personnel Administration*, *Public Productivity and Management Review*, *Public Administration Review*, *International Review of Administration Sciences*, *The American Review of Public Administration*, *Journal of Public Administration Research and Theory*, *Public Administration*, *Public Administration Quarterly*, *Public Administration and Development*, *International Journal of Public Sector Management* e *International Journal of Public Administration*.

Os artigos nacionais foram levantados em periódicos indexados e com conceituação avaliativa satisfatória (A, B1 ou B2) segundo critérios definidos no Sistema Qualis, e na Revista do Serviço Público (ENAP), avaliada como B4, tendo em vista que o foco do estudo é na administração pública. Utilizou-se apenas a palavra-chave *competência* e buscaram-se, dentre os resultados, os artigos que abordavam o tema com foco em gestores ou líderes no contexto organizacional. A Tabela 1 (Apêndice) classifica esses periódicos segundo a área de conhecimento predominante.

Para selecionar os artigos, dentre os identificados, três critérios iniciais foram adotados: abordar o tema *competências de liderança* ou *competências de gestão* no contexto organizacional; constituir relato de pesquisa empírica sobre o assunto; ter sido publicado no período de 2000 a 2010 ou, no caso de artigos nacionais, a partir de 1995. Foram excluídos da análise artigos que abordavam contextos muito específicos ou diferenciados, como: liderança no setor esportivo, educacional ou militar; liderança em equipes médicas ou de enfermagem; estudos sobre profissões específicas, em que competências de gestão eram referidas dentre as competências técnicas (como *chefs* de cozinha ou nutricionistas). Eliminaram-se estudos voltados para a liderança de projetos ou programas, assim como aqueles realizados com estudantes em condições que simulavam situações de liderança no trabalho.

No caso dos artigos internacionais, eliminaram-se aqueles que tratavam de competências empresariais, relacionadas à gestão de empreendimentos ou pequenos negócios, ou estudos voltados para executivos ou *Chief Executive Officers* (CEOs). Esse critério não foi adotado para os artigos nacionais, considerando o número limitado de estudos identificados no Brasil e o fato que muitos deles apresentavam essa abordagem. Optou-se por mantê-los porque, apesar de não terem o escopo de liderança de equipes de trabalho, faziam referências a competências para liderar pessoas.

Observou-se que os artigos nem sempre esclareciam o nível gerencial da amostra estudada e, principalmente, se os participantes eram diretamente responsáveis por equipes de trabalho. Considerando ainda que o papel ou o escopo de atuação do gestor, ainda que possua a mesma denominação, pode variar muito de uma organização para outra, optou-se por inicialmente manter todos os artigos, independente do nível gerencial referido. Desse modo, há referências a supervisores ou gerentes de nível inicial, de linha, de nível intermediário, de áreas, de unidades, de departamentos, gerentes executivos ou de nível elevado (*top level*).

2.3.1 Literatura nacional

Considerando os critérios adotados para estudos nacionais, foram inicialmente identificados dezessete artigos. Um desses artigos foi eliminado (Bitencourt, 2002), visto que descrevia parte de uma pesquisa abordada por completo em outra publicação (Bitencourt, 2004). Outro artigo foi retirado da análise, visto que o estudo apresentava uma descrição genérica sobre a utilização do método *Delphi* na identificação de competências, mas não se caracterizava como empírico (Santos, 2001).

Dos quinze artigos analisados, treze eram de periódicos associados à Administração e apenas dois da área de Psicologia (Silva, Laros & Mourão, 2007; Brandão, Borges-Andrade, Freitas & Vieira, 2010). A Tabela 2 (Apêndice) sintetiza a quantidade de artigos encontrados em cada periódico.

Os dois estudos publicados em periódicos de Psicologia também foram os únicos com a finalidade de criar instrumentos e que, portanto, além de métodos qualitativos (levantamento documental e entrevistas), envolveram a elaboração de escalas, coleta de dados e análise estatística (descritiva e fatorial). Ressalta-se que o estudo de Silva e cols. (2007) se propôs a elaborar escalas para auto e heteroavaliação da atuação gerencial, não necessariamente adotando um modelo de competências. No entanto, ele foi considerado nesta revisão por dois motivos: os itens dos instrumentos são descritos sob a forma de comportamentos desempenhados pelas pessoas que assumem postos de natureza gerencial, o que se assemelha às descrições de competências; a elaboração das escalas contemplou a análise documental do plano de implementação do Programa de Desenvolvimento de Competências Gerenciais da organização em estudo, tendo em vista que elas seriam utilizada para comparar o desempenho dos participantes antes, durante e ao final desse programa.

Os demais relatos caracterizaram-se como estudos de casos exclusivamente qualitativos e tiveram a finalidade de gerar conhecimentos. Houve um estudo caracterizado como pesquisa-ação, que gerou tecnologia além de conhecimentos (Munck & Munck, 2008). Outro se constituiu num relato de experiência sobre um programa de capacitação de gestores (Leite & Porsse, 2003). Os demais realizaram análise de conteúdo de material coletado em entrevistas, em sua maioria semiestruturadas e de profundidade. Algumas pesquisas também envolveram observação participante (Leite & Porsse, 2003; Moura e Bitencourt, 2006) ou fontes documentais (Morassutti & Grisci, 2002; Leite & Porsse, 2003; Amaro, 2008; Kenski e Brunstein, 2010).

De modo geral, os estudos utilizaram dados primários de pesquisa. Um estudo (Mello, Fonsêca e Paiva Jr., 2007) baseou-se em dados secundários, provenientes de entrevistas com um empreendedor publicadas na *internet*. Outros apresentaram dados primários, mas utilizaram dados secundários para constituir a amostra (Mello, Leão e Paiva Jr., 2006) ou para complementar a análise (Moura e Bitencourt, 2006).

Com relação ao segmento da economia contemplado, a maioria das pesquisas voltou-se para o setor terciário e apenas algumas englobaram o setor secundário (Toni & Milan, 2008) ou empresas representantes desses dois setores (Bitencourt, 2004). Nenhum estudo abordou o segmento primário da economia.

Quatro pesquisas foram desenvolvidas em empresas públicas (Morassutti & Grisci, 2002; Leite & Porsse, 2003; Silva & cols., 2007; Brandão & cols., 2010). Um estudo abrangeu o serviço público (Oliveira, Sant'Anna & Vaz, 2010). Os demais voltaram-se para o setor privado.

A Tabela 3 (Apêndice) sintetiza informações relevantes sobre os artigos nacionais analisados. Não são apresentados todos os resultados ou conclusões descritas, mas apenas aqueles de maior interesse em relação ao foco da revisão aqui realizada.

De modo geral, os estudos aplicaram concepções de competências gerenciais relacionadas a CHAs ou atributos do gestor, sendo que alguns as descreveram como comportamentos associados à atuação do gestor (Silva e cols., 2007; Brandão & cols., 2010). Um estudo abordou competências organizacionais (Leite & Porsse, 2003), mas foi incluído na revisão por ter relatado uma experiência relacionada a um programa de desenvolvimento gerencial. Outro artigo enfocou competências individuais de modo geral, mas também foi mantido por ter se baseado em entrevistas com gestores (Amaro, 2008).

Predominaram estudos que identificaram competências, ainda que nem sempre esse fosse o objetivo principal (Morassutti & Grisci, 2002; Mello, Leão & Paiva Jr., 2006; Mello, Fonseca & Paiva Jr., 2007; Silva & cols., 2007; Munck & Munck, 2008; Brandão & cols., 2010; Oliveira, Sant'Anna & Lofti, 2010). Destacaram-se também pesquisas que abordaram a aprendizagem organizacional ou, mais especificamente, o desenvolvimento de competências (Iglesias & Popadiuk, 2003; Bitencourt, 2004; Moura & Bitencourt, 2006; Kenski & Brunstein, 2010). Apenas um estudo buscou relacionar competências (no caso, de empreendedores) com o desempenho organizacional (Toni & Milan, 2008).

Dentre os estudos que fizeram referências ao desenvolvimento de competências gerenciais ou ao autodesenvolvimento, houve destaque para ações informais ou para a

integração entre práticas formais e informais (Iglesias & Popadiuk, 2003; Bitencourt, 2004; Moura & Bitencourt, 2006). Embora nenhum deles tenha se proposto a estudar as estratégias de aprendizagem no trabalho, tópico que será abordado no próximo capítulo, alguns resultados podem ser a elas associados. A estratégia de aplicação prática, por exemplo, pode ser relacionada à ênfase na questão pragmática (Bitencourt, 2004), ao exercício diário das competências (Morassutti & Grisci, 2002) ou à preferência por aprender fazendo (Teixeira & Morrison, 2004). Nesse caso, também se estabeleceu uma relação entre aprendizagem formal e informal, visto que essa prática diária serviria para oportunizar o domínio de técnicas apreendidas em ações formais de desenvolvimento gerencial. A busca de ajuda interpessoal pode ser exemplificada pela valorização das relações interpessoais como meio para desenvolver competências (Bitencourt, 2004; Kenski & Brunstein, 2010), inclusive por meio da participação em associações, que viabilizam trocas com pares (Teixeira & Morrison, 2004). Outras sugestões resultantes dos estudos podem ser relacionadas às estratégias de reflexão (Kenski & Brunstein, 2010) ou busca de ajuda em material escrito (Teixeira & Morrison, 2004; Kenski & Brunstein, 2010).

Houve referências à necessidade de disseminar informações junto à equipe (Morassutti & Grisci, 2002) ou na empresa (Iglesias & Popadiuk, 2003) ou compartilhar práticas gerenciais no sentido de consolidar competências coletivas (Bitencourt, 2004). Um dos estudos (Kenski & Brunstein, 2010) mencionou também a influência da motivação dos participantes em ações de desenvolvimento gerencial, citando um exemplo em que os resultados foram diferentes nas primeiras turmas de um programa, em que os participantes eram indicados e compareciam por motivação extrínseca, e nas turmas seguintes, quando já aderiam por constatar a importância do programa (Kenski & Brunstein, 2010).

2.3.2 Literatura internacional

A partir dos critérios estabelecidos, foram pré-selecionados 71 estudos da literatura internacional. Dentre eles, foram desconsiderados três estudos, cujos dados já eram abordados em outros artigos integrantes da revisão (Naquin & Holton III, 2006; Pillay, 2008; Wickramasinghe & Zoyza, 2008)

Também foram excluídos três artigos porque, embora considerassem referências teóricas sobre competências, não avaliavam diretamente esse construto em seu escopo. Duas dessas pesquisas abordavam o desenvolvimento de competências gerenciais e baseavam-se em entrevistas ou questionários sobre ações ou métodos preferidos ou

considerados mais efetivos pelos gestores (Ruth, 2007; Suutari & Viitala, 2008). Outro estudo caracterizava-se por entrevistas para abordar a gestão da mudança, relacionada ao papel de gestores de nível intermediário, mas referências a competências foram consideradas apenas na análise das respostas dos participantes (Shanley, 2007). Nenhuma dessas pesquisas incluía quaisquer indicadores relativos a competências ou identificava a concepção que os participantes ou as respectivas organizações adotavam para esse construto.

Dos 65 artigos restantes, observou-se a predominância de estudos estadunidenses ou do Reino Unido. Dentre os demais, houve estudos oriundos de países asiáticos, europeus, da Oceania, da África ou da América do Norte. A Tabela 4 (Apêndice) informa o total de estudos por país.

Assim como na análise da literatura nacional, predominaram artigos publicados em revistas de Administração ou de abordagem interdisciplinar, com foco em treinamento, desenvolvimento ou recursos humanos. Chama a atenção também a quantidade de estudos em periódicos especializados para áreas de atuação específicas, principalmente em Hotelaria e Turismo. A Tabela 5 (Apêndice) apresenta os periódicos em que foram identificados os artigos analisados.

Quanto à natureza, houve quinze estudos qualitativos, 25 quantitativos e 25 que mesclavam métodos qualitativos e quantitativos. Os métodos qualitativos aplicados foram principalmente entrevistas semiestruturadas (Boak & Coolican, 2001; Agut & Grau, 2002; Bozionelos & Lusher, 2002; Bourgault, Charih, Maltais & Rouillard, 2006; Chang & Tharenou, 2004; Pilling & Slattery, 2004; Charih, Maltais & Rouillard, 2006; Arns & Price, 2007; Dreyfus, 2008; Harris & Kuhnert, 2008), sendo que alguns utilizaram o método de incidentes críticos (Hayes, Rose-Quirie & Allinson, 2000; Brophy & Kiely, 2002; Hamlin & Serventi, 2008; Qiao & Wang, 2008; Boyatsis & Ratti, 2009; Ryan, Emmerling & Spencer, 2009). Algumas entrevistas ocorreram por telefone (Reynolds, 2000; Pilling & Slattery, 2004; Arns & Price, 2007). Também houve referências ao uso de questões abertas (Abraham, Karns, Shaw & Mena, 2001; Boak & Coolican, 2001; Viitala, 2005; Arns & Price, 2007), grupos focais (Boak & Coolican, 2001; McGregor & Tweed, 2001; Bourgault, Charih, Maltais & Rouillard, 2006; Naquin e Holton III, 2006; Stup, Holden & Hyde, 2007; Qiao & Wang, 2008), técnicas de grades de repertórios (Brophy & Kiely, 2002), análise documental (Tett, Gutterman, Bleier & Murphy, 2000; McKenna, 2004; Bolden & Gosling, 2006; Rappe & Zwick, 2007) e estudos de casos (McGregor & Tweed, 2001; McKenna, 2004; Qiao & Wang, 2008; Wooten & James, 2008).

Os estudos com métodos quantitativos contaram principalmente com a autopercepção de gestores em relação ao nível, à importância ou à necessidade de competências gerenciais. Houve referências, contudo à heteroavaliação de superiores (Bozionelos & Lusher, 2002; Connerley, Mecham & Strauss, 2008; Boyatsis & Ratti, 2009), de subordinados (Stoker & Van der Heijden, 2001; Hunt & Baruch, 2003; Hamlin & Serventi, 2008; Qiao & Wang, 2008; Gilley, Gilley, McConnell & Veliquette, 2010), ou mesmo à avaliação 360°, com participação também de pares (Robie, Johnson, Nielsen & Hazucha, 2001; Harris & Kuhnert, 2008; Dai, de Meuse & Peterson, 2010) ou até mesmo de clientes (Hopkins & Bilimoria, 2008).

Os estudos utilizaram principalmente dados primários, com exceção de dois casos. Um estudo identificou competências que surgem em situações de crise, a partir de dados secundários sobre organizações que passaram por acidentes, escândalos, incidentes de segurança ou saúde ou crises relacionadas a pessoas (James & Wooten, 2008). Outro analisou a relação entre competências do supervisor e desempenho organizacional a partir de dados coletados junto a filiais de agências executivas federais nos Estados Unidos (Brewer, 2005). Dados secundários foram referidos ainda por Abraham, Karns, Shaw e Mena (2001), que identificaram as competências gerenciais que seriam adotadas em sua pesquisa a partir de um estudo piloto.

A maioria dos estudos situou-se no segmento terciário da economia. Destacaram-se pesquisas voltadas para hotelaria (Kay & Russette, 2000; Perdue, Ninemeier & Woods, 2000; Agut & Grau, 2002; Brophy & Kiely, 2002; Chung-Herrera, Enz & Lankay, 2003; Kay & Moncarz, 2004; Carbery, Garavan, O'Brien & McDonnell, 2005; Brownell, 2008; Weber, Finley, Crawford & Rivera, 2009), geralmente publicadas em revistas especializadas nesse ramo.

Dentre os estudos que abordaram o segmento secundário, podem ser mencionados os de McGregor e Tweed (2001), Barber e Tietje (2004), Viitala (2005), Wu e Lee (2007), Boyatsis e Ratti (2009). Houve pesquisas que contaram com amostras diversificadas dos setores secundário e terciário (Abraham, Karns, Shaw & Mena, 2001; Stoker & Van den Heijden, 2001; Hunt & Baruch, 2003; Matveev & Nelson, 2004; McKenna, 2004; Chong, 2008; Wooten & James, 2008; Furuya, Stevens, Bird, Oddou & Mendenhall, 2009). Houve uma pesquisa realizada no setor primário (Stup, Holden & Hyde, 2007), com o objetivo de identificar competências e necessidades de desenvolvimento dentre gerentes de fazendas.

Alguns estudos pretendiam identificar competências gerenciais mais genéricas, ou seja, aplicáveis a uma diversidade de condições (como Bolden & Gosling, 2006). Tett, Gutterman, Bleier & Murphy (2000), se propuseram a desenvolver e realizar a validação de conteúdo de uma taxonomia de competências gerenciais com múltiplas dimensões. Os autores pretenderam representar todas as funções gerenciais, os tipos de indústrias, os setores de atuação e os níveis gerenciais. Ao final, encontraram uma estrutura de 47 competências gerenciais, cada qual com três elementos comportamentais específicos.

Predominaram pesquisas realizadas em empresas privadas, mas houve estudos que envolveram exclusivamente o setor público (Noordegraaf, 2000; Bates, 2002; Brewer, 2005; Naquin & Holton III, 2006; Dreyfus, 2008; Hamlin & Serventi, 2008; Preston, 2009) ou organizações sem fins lucrativos (Kamaria & Lewis, 2009). Além disso, onze pesquisas incluíram tanto amostras do setor privado, quanto do setor público ou organizações sem fins lucrativos, às vezes com o intuito de comparar esses contextos. Chong (2008), por exemplo, encontrou semelhanças na avaliação de competências gerenciais em empresas do Leste Asiático e diferenças em relação a gestores estadunidenses. No entanto, ao comparar os resultados entre o setor público e o privado, houve diferenças significativas nas competências de gestores de uma mesma nacionalidade.

Thachi e Thompson (2007) compararam estilos de liderança, comportamentos e competências de líderes de empresas com fins lucrativos e de líderes de organizações públicas ou sem fins lucrativos. Identificaram que as três competências que, para todos os setores representados pelos participantes, mais conduziam a resultados positivos eram honestidade e integridade, ser colaborativo e desenvolver outros indivíduos. Quanto às diferenças, nas empresas com fins lucrativos, os líderes reportavam com maior importância a gestão do tempo, autoconhecimento, competências de vendas e publicidade. Nas demais organizações, gestão do conflito e ser inspirativo foram competências mais destacadas.

Com relação à abordagem teórica para competências, observou-se uma diversidade de definições. Competências, de modo geral, foram descritas como conhecimentos, habilidades e atitudes (por exemplo, Kay & Moncarz, 2004; Wickramasinghe & Zoyza, 2008; Wooten & James, 2008; Weber, Finley, Crawford & Rivera, 2009) ou como comportamentos (como Reynolds, 2000; Robie, Johnson, Nilsen & Hazucha, 2001; McKenna, 2004; Ryan, Emmerling & Spencer, 2009). Houve referências também a comportamentos, pensamentos e sentimentos (Hayes, Rose-Quirie & Allinson, 2000) ou a conhecimentos, habilidades, atitudes, motivos, traços e autoconceito (Fjelstul & Tesone, 2008). Outros estudos definiram competências como tarefas (Rappe & Zwick, 2007),

características pessoais que levam a desempenho superior (Thachi & Thompson, 2007), atributos ou traços individuais (Watson, McCracken & Hughes, 2004), traços ou capacidades (O'Brien & Robertson, 2009). Wu & Lee (2007) descreveram competências a partir de inteligências múltiplas (cognitiva, emocional, política, cultural ou social, rede de relacionamentos, inovação, intuitiva). Levenson, Van der Stede e Cohen (2006) consideraram o construto em relação ao nível de competência mensurado como inicial, intermediário ou avançado, como resultado de um sistema de avaliação.

Quanto à finalidade das pesquisas, a maioria envolveu a identificação de competências gerenciais utilizando apenas métodos qualitativos ou quantitativos ou uma combinação entre eles. Alguns pretendiam identificar competências para uma organização específica ou em determinada área de atuação (por exemplo, Perdue, Ninemeier & Woods, 2000; Perdue, Woods & Ninemeier, 2000; Reynolds, 2000; Chung-Herrera, Enz & Lankay, 2003; Pilling & Slattery, 2004; Barber & Tietje, 2004; Arns & Price, 2007; Brownell, 2008; El-Baz & El-Sayegh, 2010; Watson, McCracken & Hughes, 2004). Houve estudos que enfocaram questões mais específicas, como competências gerenciais para lidar com situações de ambiguidade (Noordegraaf, 2000), com ambientes turbulentos (Kamaria & Lewis, 2009), com equipes multiculturais (Chang & Tharenou, 2004), com demandas futuras decorrentes de novos contextos de negócios (O'Brien & Robertson, 2009), que emergem em situações de crise (Wooten & James, 2008) ou relacionadas a situações de expatriação ou repatriação (Connerley, Mecham & Strauss, 2008; Furuya, Stevens, Bird, Oddou & Mendenhall, 2009).

Um estudo se propôs a avaliar a efetividade do próprio modelo de competências gerenciais, comparando e contrastando o significado e a linguagem dos textos das competências com textos sobre papéis de liderança (Bolden & Gosling, 2006). Os autores concluem que aspectos de liderança, em especial de dimensões moral, emocional e relacional, são subestimados em modelos de competências.

Alguns artigos se propuseram a testar modelos teóricos ou hipóteses envolvendo relações entre competências gerenciais e outras variáveis. Na Tabela 6 (Apêndice) são apresentados detalhes sobre estudos que analisaram as competências gerenciais do ponto de vista de seu desenvolvimento ou em relação a variáveis de aprendizagem. Não estão incluídos aqueles estudos que se limitaram a identificar necessidades de desenvolvimento a partir da identificação de competências gerenciais ou da avaliação de sua importância ou de níveis de domínio pelos participantes (como Stup, Holden & Hyde, 2007).

Observa-se, por um lado, que as pesquisas que abordam o desenvolvimento de competências gerenciais são bastante diversificadas. Por outro, são poucos estudos considerando que a revisão abrangeu uma década de produção científica, o que significa que, para cada modelo de pesquisa adotado, não há muitas referências complementares.

As questões abordadas nos artigos analisados podem ser basicamente relacionadas ao diagnóstico de necessidades de desenvolvimento de competências, ao uso do modelo no planejamento e avaliação de eventos de formação de liderança, assim como ao impacto das iniciativas em treinamento e desenvolvimento de competências sobre o desempenho do gestor ou da equipe. De modo geral, pode-se dizer que essas também são as demandas genéricas por mais estudos nessa área. Mais adiante, elas serão exploradas em conjunto com outras necessidades de pesquisa que ainda serão identificadas.

Na Tabela 7 (Apêndice) são apresentadas as principais informações sobre artigos que tiveram o propósito de testar hipóteses ou modelos envolvendo competências gerenciais. Desconsideraram-se estudos que, embora aplicassem referências sobre competências gerenciais em algum momento, não utilizaram variáveis diretamente relacionadas a esse construto no modelo de pesquisa. Nos artigos analisados, competências de liderança figuraram tanto como variável antecedente, quanto como variável critério. Houve evidências de relação desse construto com características demográficas (raça, estado civil), mas os resultados com relação a sexo pareceram variar segundo o tipo de competência analisado. Competências gerenciais parecem estabelecer relações significativas com a natureza da atividade funcional sob responsabilidade do gestor, com competências técnicas e rotatividade.

Foram exploradas variáveis relativas a práticas de liderança, assim como ao afeto ou similaridade entre líder e subordinados. Contudo, ainda há poucos estudos que analisam as competências gerenciais no contexto das equipes de trabalho, destacando as relações entre líder e liderados. Também não foram identificados estudos em que competências de liderança constituíram variável mediadora ou moderadora.

2.3.3 Instrumentos para mensurar Competências de Liderança

Além dos aspectos já apresentados na revisão de estudos internacionais ou nacionais sobre Competências de Liderança, buscou-se identificar também os instrumentos aplicados para mensurá-las. Poucos estudos tiveram como objetivo relatar a construção de escalas.

Dentre estudos brasileiros, dois artigos referiram a construção de escalas (Silva, Laros e Mourão, 2007; Brandão, Borges-Andrade, Freitas e Vieira, 2010). Essas informações estão apresentadas na Tabela 8 (Apêndice).

No contexto internacional, apenas um artigo teve a finalidade específica de relatar a criação de uma escala, que era voltada para a identificação de líderes potenciais em uma companhia química de médio porte (Zehner & Holton III, 2004). Outros estudos internacionais também mencionaram a elaboração de instrumentos específicos (Tett, Gutterman, Bleier & Murphy, 2000; Watson, McCracken & Hughes, 2004) ou aplicaram escalas previamente construídas, fazendo referências à literatura (Matveev e Nelson, 2004; Qiao & Wang, 2008). A maioria, no entanto, oferece poucas informações sobre validade e confiabilidade das escalas. Um artigo descreveu a construção da escala, mas não fez referência à coleta de dados. Os estudos que apresentaram alguma informação a esse respeito estão referidos na Tabela 9 (Apêndice).

Dentre os artigos analisados, chamou a atenção o fato de que Wickramasinghe e Zoyza (2008) publicaram outro artigo (Wickramasinghe e Zoyza, 2009), que não foi considerado nesta revisão, com base nos mesmos dados coletados. No entanto, nesse segundo artigo, os autores não adotaram a análise fatorial descrita na Tabela 9. Nesse caso, os itens foram organizados em três dimensões correspondentes a conhecimentos (com Alfa de Cronbach de 0,83 para nível atual e 0,88 para nível futuro), habilidades (alfas de 0,9 e 0,94) e atitudes (alfas de 0,89 e 0,93).

Observou-se que a grande maioria dos instrumentos internacionais aplicou escalas de cinco pontos, seja para avaliar nível de competências, necessidade (Zehner & Holton III, 2004) ou importância. Os instrumentos brasileiros, por sua vez, adotaram escalas de mensuração de dez ou onze pontos.

De modo geral, parece haver uma tendência para criar instrumentos específicos para medir competências em organizações ou determinadas áreas de atuação. Possivelmente isso reflete a diversidade de abordagens sobre competências, já mencionada, assim como a relação dos modelos desenvolvidos com características específicas do segmento ou da empresa (negócio, demandas de um determinado momento, finalidade da avaliação, relação entre competências e estratégia organizacional).

Tendo em vista que o enfoque da revisão voltou-se para artigos que estabeleçam o modelo de competências para descrever o papel ou a atuação do líder, foram analisados apenas os instrumentos internacionais com essa abordagem. No entanto, é possível

identificar na literatura questionários para mensurar a liderança, que não fazem referência a competências, mas apresentam uma configuração bastante próxima à das escalas de competências.

Um exemplo é o *Managerial Practices Survey* (Yukl, 2002, citado por Amabile, Schatzel, Moneta & Kramer, 2004), que se baseia em uma taxonomia de comportamentos de liderança. Uma das categorias do instrumento é denominada *Gestão de conflitos e construção de equipe*, descrita como “facilitar a resolução construtiva de conflitos e encorajar cooperação, trabalho em equipe e identificação com a unidade de trabalho” (Amabile, Schatzel, Moneta & Kramer, 2004, p. 13). Há elementos nessa descrição que estão presentes em escalas de competências, sobretudo quando estas são descritas do ponto de vista de comportamentos apresentados pelo gestor.

2.3.4 Conclusões a partir da revisão de literatura sobre Competências de Liderança

A revisão realizada mostrou que, embora haja um crescente interesse sobre a aplicabilidade de competências no contexto organizacional, ainda há muito a explorar no que diz respeito às competências gerenciais. No Brasil, principalmente, o tema é pouco estudado, sobretudo por métodos quantitativos.

Mesmo no contexto internacional, há uma predominância de estudos que se limitam a identificar competências em contextos específicos. Essas pesquisas são importantes e contribuem para o debate que se apresenta na literatura no sentido de definir competências genéricas ou globais de liderança e competências específicas, segundo o nível gerencial, a unidade funcional, a localização geográfica e outras variáveis possíveis.

No entanto, é preciso investir na aplicação das competências e na mensuração dos resultados em relação a outros modelos de gestão de pessoas. Observa-se uma tendência a começar a aplicar modelos de competências gerenciais para planejar ou avaliar ações de aprendizagem e programas de desenvolvimento. Há a necessidade de explorar mais essas questões, identificando o impacto do investimento de recursos (financeiros, de horas de treinamento, por exemplo) na efetiva aprendizagem dos gestores.

Mais especificamente, é preciso dar continuidade a estudos voltados para a utilização do modelo de competências gerenciais para: avaliar efetivamente as lacunas dos gestores e identificar necessidades de desenvolvimento gerencial; promover práticas

efetivas de aprendizagem formal ou informal para o desenvolvimento dos gestores; explorar preditores para o desenvolvimento de competências; avaliar impacto ou transferência de treinamentos; avaliar a qualidade ou o resultado de ações ou programas de liderança, considerando o efeito sobre as competências da equipe como um todo, incluindo nela o líder. De modo geral, é preciso criar e aplicar modelos de desenvolvimento de competências gerenciais e relatar as práticas adotadas.

No contexto internacional, há uma tendência mais clara também de explorar relações entre competências gerenciais e desempenho em diferentes níveis (gerencial, da equipe, organizacional). Nesse sentido, há um enorme campo a ser explorado no que diz respeito à relação entre competências de liderança e variáveis de saúde no trabalho, rotatividade, satisfação com o trabalho, comprometimento organizacional, dentre outras que podem ser investigadas principalmente com o próprio gestor e a equipe.

Além de pesquisar o nível de competências do ponto de vista do gestor, que ainda é o enfoque predominante, é preciso considerar a percepção da equipe (assim como de superiores, pares, clientes, fornecedores). Há estudos que suscitam reflexões sobre o uso de auto e heteroavaliação, tendo em vista diferenças significativas nas respostas. Identificaram-se diferenças nas percepções dos líderes, seus superiores e subordinados, sobre as competências críticas para o nível intermediário de gestão (Qiao e Wang, 2008) ou de supervisores, pares e subordinados na avaliação de competências gerenciais (Bates, 2002). Stoker & Van der Heijden (2001) observaram que empregados possuem uma visão compartilhada sobre as competências de liderança, mas essas ideias não correspondem à visão dos líderes, que tenderam a apresentar escores mais altos nas dimensões investigadas, com exceção de liderança diretiva. Brewer (2005), por sua vez, relatou que supervisores tendem a responder de modo mais positivo e otimista que não supervisores com relação ao desempenho da unidade e às competências dos respectivos gestores.

Por fim, resta destacar uma questão evidente nos artigos analisados, que é a diversidade de abordagens e definições sobre competências de liderança ou sobre o construto de modo geral. Fica a impressão de que cada pesquisador ou cada organização possui sua visão particular sobre competência, o que torna complexa a interpretação dos resultados e, principalmente, limita a sua generalização. A produção sobre o tema é necessária também para contribuir com a delimitação do construto ou, pelo contrário, para explorar as abordagens possíveis e organizá-las segundo sua aplicabilidade.

CAPÍTULO 3

Aprendizagem no trabalho

O objetivo geral deste capítulo é apresentar uma contextualização teórica sobre aprendizagem no trabalho, com destaque para os conceitos relacionados às variáveis consideradas neste estudo: ações de T, D & E, estratégias de aprendizagem, motivação para aprender. Os objetivos específicos são:

1. Definir aprendizagem considerando as teorias de aprendizagem predominantes;
2. Definir aprendizagem no trabalho do ponto de vista formal e informal;
3. Definir T, D & E no contexto organizacional;
4. Descrever as estratégias de aprendizagem no trabalho;
5. Definir motivação para aprender;
6. Analisar as principais conclusões de estudos voltados para o desenvolvimento de líderes de equipes de trabalho ou da liderança no contexto organizacional.

A seleção da literatura priorizou livros técnicos, manuais ou enciclopédias das áreas de Psicologia Organizacional ou Psicologia Educacional. Foram consultadas publicações impressas ou disponíveis em sítios de editoras internacionais, além de dicionários *on-line*. Também foram analisadas teses ou dissertações que realizaram revisões teóricas sobre aprendizagem, estratégias de aprendizagem no trabalho ou motivação para aprender.

Consideraram-se ainda artigos internacionais consultados no Portal de periódicos da Capes, utilizando-se para a busca por assunto as expressões *workplace learning, formal learning, informal learning, trainment, development, education, learning motivation, learning strategies*, assim como termos complementares *leader* ou *leadership* e *manage*. Priorizaram-se artigos publicados a partir de 2000, que faziam revisões sobre os termos pesquisados ou traziam referências teóricas fundamentais para este estudo. Foram incluídos artigos anteriores a 2000 quando referidos nos textos analisados e considerados relevantes. Sobre o desenvolvimento de líderes ou gestores no contexto organizacional, foram analisados também estudos empíricos.

Critérios semelhantes foram adotados na identificação de artigos nacionais, pesquisados nas bases do Google Acadêmico e Scielo. Em alguns momentos, as pesquisas foram direcionadas para artigos que eram citados em outros textos analisados.

3.1 Aprendizagem

Dentre as definições mais encontradas para *aprender* nos dicionários, há a referência à aquisição de conhecimentos ou habilidades e ao acréscimo de conhecimentos ou informações (Dictionary.com Unabridged, 2009; The American Heritage Dictionary of the English Language, 2004; Collins English Dictionary, 2009). Na linguagem comum, no ato de aprender geralmente está embutido o sentido figurado de apropriação ou de apreensão. Na linguagem técnica, mais especificamente na abordagem cognitivista, aprender pode remeter à apreensão de conhecimentos, habilidades ou atitudes, que resulta numa mudança de comportamento (Abbad & Borges-Andrade, 2004).

O termo *aprendizagem* relaciona-se ao conhecimento adquirido ou ao ato ou processo para adquirir esse conhecimento ou habilidade (Dictionary.com Unabridged, 2009). Do ponto de vista da psicologia, a aprendizagem refere-se à modificação de comportamento por meio de prática, treinamento ou experiência (Dictionary.com Unabridged, 2009) ou a qualquer mudança relativamente permanente, que ocorre como resultado direto da experiência (Collins English Dictionary, 2009).

Essas definições refletem as duas principais ênfases das teorias sobre aprendizagem. Para as teorias de tradição behaviorista, o foco está no produto ou resultado de aprender, ou seja, na mudança de comportamento. Para as teorias de abordagem cognitivista, a aprendizagem pode ser compreendida como um processo interno e contínuo, não facilmente observado, pois envolve uma rede de associações e conceitos (esquemas), que são armazenados no cérebro. Os produtos dessas operações são observáveis apenas por meio da mudança de comportamento. Para ser considerada aprendizagem, essa mudança de comportamento deve ser duradoura e decorrer da prática ou da experiência, ou seja, não resultar unicamente do processo de maturação (Hohn, 2005; Abbad & Borges-Andrade, 2004).

O modo como a aprendizagem ocorre é explicado por diversas teorias. Desde os filósofos gregos, havia especulações sobre o processo de aprendizagem, mas as primeiras teorias surgiram no século XIX (Hohn, 2005). Três abordagens predominavam nessa época. A primeira enfatizava a importância de compreender a aprendizagem por meio de experimentos científicos. A Psicologia da Gestalt trouxe a noção de que a aprendizagem poderia ocorrer em momentos repentinos ou *insights*, e influenciou Bruner, que via os aprendizes como capazes de obter maior compreensão sobre um tema a partir de

experiências em seu meio, por iniciativa própria. A teoria evolucionista de Darwin destacou a necessidade de as pessoas se adaptarem às demandas do ambiente, o que orientou também as contribuições de William James e John Dewey.

Mais recentemente, outras três teorias tornaram-se referência para a aprendizagem. Duas delas são de tradição behaviorista: o condicionamento operante, segundo a qual a aprendizagem resulta do reforçamento, ou seja, da apresentação de consequências para os comportamentos apresentados; e a aprendizagem social, que aborda a aprendizagem a partir da observação de modelos. A terceira teoria possui tradição cognitivista e se refere ao processamento da informação (Hohn, 2005). A Figura 1 apresenta as inter-relações entre todas as teorias referidas.

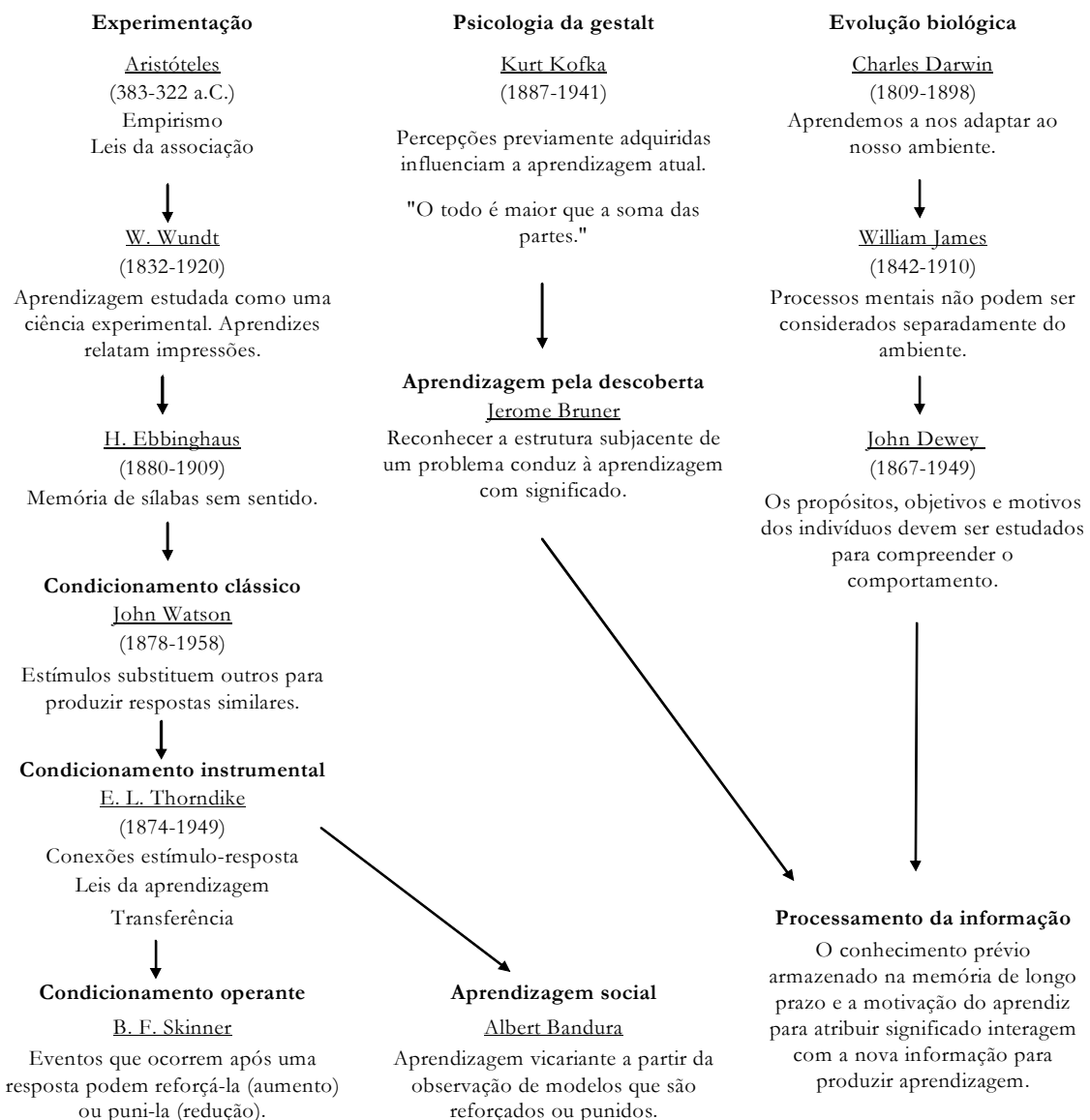


Figura 1. Evolução Histórica das Escolas de Pensamento sobre Aprendizagem

Fonte: Hohn (2005).

Todas as teorias podem complementar-se para favorecer a compreensão da aprendizagem em determinados contextos ou condições. A teoria de processamento da informação é uma das que melhor se aplicam ao contexto atual da aprendizagem organizacional e comporta elementos de outras teorias, tal como representado na Figura 1. Para lidar com o alto volume de dados com que têm contato, as pessoas precisam receber, processar e armazenar informações no cérebro para serem capazes de responder apropriadamente às demandas de desempenho. Segundo esse modelo, as pessoas contam com um sistema hipotético que favorece o fluxo de informações do ambiente para o aprendiz e vice-versa. O aprendiz organiza as novas informações na memória de curto prazo de acordo com o conhecimento anterior. Essas novas informações podem então ser transferidas para a memória de longo prazo, dependendo da motivação do aprendiz para fazê-lo, e codificadas por meio de conexões com informações previamente armazenadas. Da eficiência dessa codificação e conexão depende o quanto a informação será recuperada e usada ao longo do tempo para gerar respostas. Durante todas essas etapas, o aprendiz monitora o processo constantemente por meio de metacognições, ou seja, com conhecimentos sobre o que sabe e pensamentos sobre como deve aprender (Hohn, 2005; Abbad & Borges-Andrade, 2004).

Desse modo, a aprendizagem ocorre no nível individual e envolve qualidades biológicas específicas da espécie humana, desenvolvidas ao longo de milhares de anos. Contudo, nos últimos anos também têm se desenvolvido concepções que entendem a aprendizagem como um processo social, que ocorre a partir da interação entre pessoas. Embora pareçam opostas, essas duas abordagens são complementares. Por um lado, mesmo quando o indivíduo interage diretamente com o ambiente, ele recebe impulsos ou influências que são socialmente codeterminadas. Por outro, o indivíduo processa as influências recebidas, relacionando-as com resultados de aprendizagens anteriores (Illeris, 2003).

Nessa direção, pode-se diferenciar o processo de aprendizagem humana em relação aos animais. Considerando três diferentes dimensões, pode-se dizer que os modelos cognitivos e os modos de aprendizagem construtiva e explícita contemplam elementos caracteristicamente humanos, em contraposição aos modelos comportamentais e às formas de aprendizagem associativa e implícita, aplicáveis também a outras espécies. No processo de aprendizagem, o ser humano é capaz de aplicar processos cognitivos mais complexos, como exemplificado por meio da teoria do processamento da informação. Além disso, ele não apenas reflete a estrutura do mundo, como ocorre na aprendizagem associativa, mas

também o constrói ao criar novos significados. Por fim, o indivíduo desenvolve a consciência do aprendido e gera conhecimento ao tornar explícito o conteúdo das representações (Pozo, 2004).

Desse modo, ainda que se enfoque a aprendizagem no indivíduo, inferindo-a a partir do comportamento observado, é importante considerar o contexto em que ela ocorre e o papel ativo e participativo do aprendiz. Do ponto de vista do desenvolvimento de competências, considera-se que o processo depende do interesse do indivíduo por aprender, de um ambiente de trabalho e um estilo de gestão que incentivem a aprendizagem, assim como do sistema de formação disponível ao indivíduo (Le Boterf, 1999, citado por Freitas & Brandão, 2006).

Por meio desse processo, a pessoa adquire e retém um novo conhecimento, habilidade ou atitude, que será expresso futuramente por meio de mudanças em seu comportamento (Pantoja & Borges-Andrade, 2004). O desenvolvimento de competências, assim, implica mudanças na forma de atuar, que podem ser visualizadas como uma nova forma de realizar as tarefas, com mais qualidade ou mais precisão (Freitas & Brandão, 2006) ou serem associadas ao fato de o indivíduo apresentar comportamentos que antes não apresentava. O novo comportamento, por fim, será capaz de influenciar o ambiente e gerar resultados para o grupo ou o meio em diferentes níveis.

3.2 Aprendizagem formal e informal no trabalho

A aprendizagem no trabalho pode ser relacionada aos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos na interação com o ambiente de trabalho, mediante o uso de diferentes estratégias, e que podem ser mobilizados para a expressão de competências, manifestando-se por meio do desempenho profissional. A aprendizagem no trabalho envolve ações formais promovidas pela própria organização, bem como a aprendizagem informal ou natural (Pantoja & Borges-Andrade, 2009).

A aprendizagem formal costuma ser associada a atividades intencionais, que ocorrem em estabelecimentos de ensino, de natureza vertical (Malcolm, Hodkinson & Colley, 2003). Geralmente conta com a presença de um instrutor e de avaliações contínuas do processo de desenvolvimento (Osbi & Gondim, 2008).

A aprendizagem informal ou natural, por sua vez, dá-se mediante práticas do cotidiano, em espaços não educacionais, de natureza horizontal (Malcolm, Hodkinson &

Colley, 2003) e ocorre o tempo todo, em função dos interesses dos indivíduos, segundo seu estilo pessoal e o ritmo de desenvolvimento (Abbad & Borges-Andrade, 2004). Embora não sistematizada, ela não prescinde de um ambiente organizacional que favoreça a organização, disseminação e armazenamento de informações (Abbad, Borges-Ferreira & Nogueira, 2006). Na aprendizagem informal, não há um facilitador, mas pode-se contar com o auxílio de pessoas que colaboram entre si na resolução de problemas no contexto de trabalho (Osbi & Gondim, 2008).

A aprendizagem informal também acontece por meio das interações sociais diárias, por ocasião da participação de trabalhos em grupo, atividades lado a lado com outros, contatos com clientes ou ao lidar com desafios. Desse modo, as atividades de aprendizagem informal podem ser diferenciadas como intencionais ou não. As intencionais são mais fáceis de observar, descrever e pesquisar e podem ser exemplificadas por aprendizagem autodirecionada, fazer perguntas, receber *feedback* ou *mentoring*, estabelecer rede de relacionamentos. As não intencionais, por sua vez, ocorrem durante a realização das tarefas diárias, como aprender com os erros ou tentativa e erro, e dificilmente podem ser separadas do trabalho em si (Berg & Chyung, 2008).

A aprendizagem informal tende a ser altamente relevante para as necessidades individuais, pois o aprendiz decide como a aprendizagem irá acontecer e a aplicabilidade é imediata. Na aprendizagem formal, o facilitador define como a aprendizagem ocorrerá e todos aprendem a mesma coisa, sendo que a aplicabilidade pode dar-se em momentos variados, geralmente distantes. A aprendizagem informal também apresenta desvantagens, pois pode ocorrer ao acaso, o que significa que nem todos se beneficiam dela. Além disso, por não ser planejada ou sistematizada, pode não atender às necessidades individuais ou organizacionais (Armstrong, 2006).

De modo geral, a aprendizagem no trabalho tem sido vista por meio de conceitos binários: informal ou formal, experiencial ou teórico, sala de aula ou aprendizagem no local de trabalho, explícito ou implícito, dentre outros (Malloch & Carins, 2010). Embora haja essa tendência de diferenciar aprendizagem formal da informal, como se fossem opostas, há autores que ressaltam a necessidade de uma abordagem integrada (Svensson, Ellström & Aberg, 2004; Antonello, 2006; Malloch & Carins, 2010).

Nesse sentido, a aprendizagem informal é importante, mas não é suficiente para que os conhecimentos necessários sejam adquiridos. Por um lado, educação formal deve ser apoiada pela aprendizagem informal para ser efetiva. Por outro, a educação formal aperfeiçoa a habilidade de assimilar a aprendizagem informal no trabalho. A integração

entre aprendizagem formal e informal é necessária para criar competências desejáveis, tanto na perspectiva individual quanto na organizacional (Svensson, Ellström & Aberg, 2004).

Na prática todas as situações de aprendizagem contêm atributos de formalidade e informalidade, que se equilibram de modo diversificado. Deve-se evitar, portanto, considerar que a aprendizagem formal ou informal é superior uma à outra ou assumir que determinadas teorias se aplicam apenas a uma ou outra (Malcolm, Hodkinson & Colley, 2003).

Neste estudo, a aprendizagem formal ou informal é considerada no âmbito do desenvolvimento de gestores públicos. Considera-se que a aprendizagem formal é relacionada principalmente à participação em ações de T, D & E, que geralmente são propiciadas pela instituição profissional ou contratadas junto a escolas de governo, instituições de ensino, faculdades, universidades ou empresas de consultoria. Essas ações costumam ser reconhecidas por um diploma ou certificado. A aprendizagem informal, por sua vez, está mais relacionada à utilização de estratégias de aprendizagem, por iniciativa do indivíduo, com foco no trabalho realizado.

3.3 Treinamento, desenvolvimento e educação

As organizações costumam investir na aprendizagem dos colaboradores ou no desenvolvimento de competências por meio de ações formais, caracterizadas como T, D & E. A distinção entre esses três termos não é totalmente clara.

Treinamento costuma ser mais diretamente associado a atividades voltadas para a melhoria do desempenho do empregado no cargo que ele ocupa (Abbad & Borges-Andrade, 2004) ou para melhorar a efetividade do indivíduo, da equipe e da organização (Golstein & Ford, 2002, citados por Aguinis & Kraiger, 2009). As ações de educação se situariam num nível intermediário, voltadas para o desenvolvimento de habilidades que capacitem o aprendiz a ocupar novos cargos (Abbad & Borges-Andrade, 2004). O desenvolvimento é mais abrangente e envolve experiências e oportunidades de aprendizagem promovidas pela organização, que favorecem o crescimento pessoal do empregado (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Aguinis & Kraiger, 2009), o seu amadurecimento global (Sallorenzo, 2000) ou almejam uma situação futura que requer um nível mais elevado de habilidades, conhecimentos e competências (Armstrong, 2006).

Um quarto processo de aprendizagem, a instrução, é uma forma menos complexa que o treinamento, mas engloba ações mais estruturadas que a gestão da informação, visto

que envolve a formulação e o desenvolvimento de objetivos instrucionais e métodos de ensino. A instrução aplica-se a situações que requerem o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes simples e de aquisição rápida (Sallorenzo, 2000; Abbad & Borges-Andrade, 2004). A Figura 2 representa a abrangência dessas quatro categorias de ações de aprendizagem.

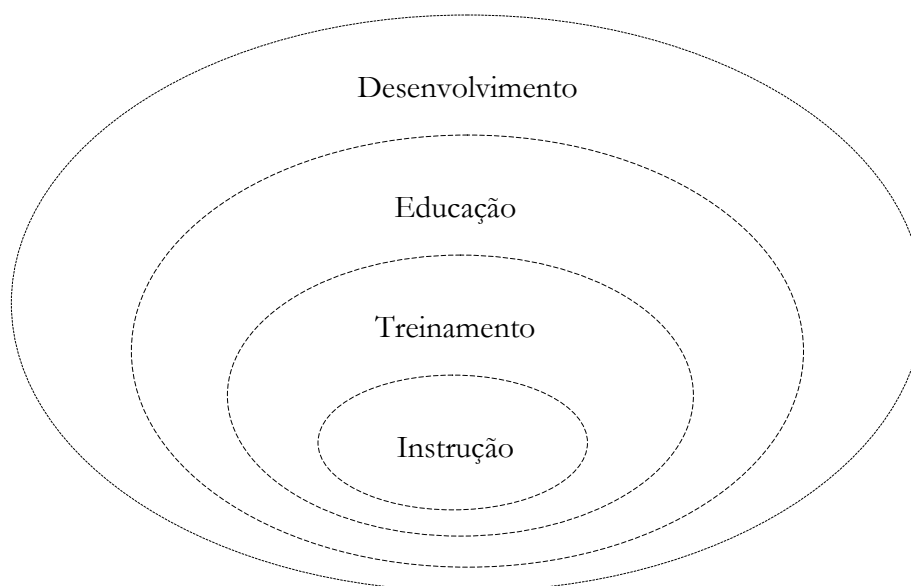


Figura 2. Abrangência de conteúdo das categorias de ações de aprendizagem

Fonte: Abbad & Borges-Andrade, 2004, p. 271, com adaptações.

Posteriormente, foram propostas alterações nesse modelo, tal como a inclusão da atividade de informação e a modificação na ordem de apresentação dos conceitos de desenvolvimento e educação (Vargas & Abbad, 2006). No entanto, em concordância com Brandão (2009), a informação, definida como módulos ou unidades de informações e conhecimentos, disponíveis em diversos meios, não parece se caracterizar como um evento formal de aprendizagem. Com essa definição, a informação parece assemelhar-se a um mecanismo para facilitar uma estratégia de aprendizagem no trabalho, a busca de ajuda em material escrito.

Com relação à ordem hierárquica dos conceitos, o debate parece ser consequência das divergências quanto à abrangência de cada termo e, mais especificamente, do conceito de educação. Independente disso, há um consenso entre a maioria dos autores de que essas fronteiras conceituais têm se enfraquecido (Brandão, 2009) e muitas vezes, no contexto organizacional, a expressão *T, D e E* ou o termo *treinamento* é utilizado de forma genérica,

abrangendo de modo indiferenciado as ações de aprendizagem promovidas pelas instituições.

Há um interesse na literatura de investigar a relação entre treinamento e indicadores de aprendizagem. Recentemente, passou-se a estudar mais especificamente o impacto de ações de T, D & E sobre a expressão de competências no contexto profissional, encontrando-se relações positivas nesse sentido. Dentre gerentes bancários, a quantidade de horas dedicadas a T, D & E, no nível individual, não revelou efeito sobre a expressão de competências gerenciais no trabalho, mas, quando analisada no nível da agência (média de horas por gestor em cada agência), identificou-se influência significativa sobre a expressão de competências de gestão financeira e de gestão socioambiental (Brandão, 2009).

Limitações no impacto de programas tradicionais visando à formação podem decorrer do fato de que eles geralmente adotam grades de treinamentos, descritas por meio de uma lista de eventos formais, muitas vezes obrigatórios para todos que ocupam um cargo específico ou aspiram a uma certa posição na organização (Freitas, 2002). Essas medidas costumam ser ineficientes, sobretudo por restringir a capacitação a cursos formais e desconsiderar outras possibilidades de aprendizagem (Freitas & Brandão, 2006).

O caráter de obrigatoriedade adotado na oferta de cursos mantém o profissional numa postura passiva, contrária ao pressuposto vigente de busca do autodesenvolvimento. Além disso, pode obrigá-lo a participar de treinamentos cujos conteúdos já são conhecidos, o que contribui para a desmotivação e para a aplicação indevida de recursos em treinamento (Freitas, 2002).

É preciso, portanto, diversificar e flexibilizar a oferta de ações de T, D & E de modo a respeitar as necessidades individuais de capacitação ou desenvolvimento de competências. Mais importante ainda é estimular o aprendiz a assumir a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento, a fim de que se posicione claramente com relação à participação em eventos educacionais e aplique estratégias de aprendizagem no trabalho segundo as necessidades.

3.4 Estratégias de aprendizagem no trabalho

Estratégias de aprendizagem podem ser definidas como esforços ativos do indivíduo voltados para a aquisição, retenção, recuperação e uso ou aplicação posterior de conhecimentos, habilidades e atitudes (Borges-Andrade & Coelho, 2008). Correspondem a

capacidades cognitivas, habilidades comportamentais e de autocontrole emocional utilizadas pelo aprendiz para controlar os próprios processos psicológicos de aprendizagem (Zerbini, 2003). Além disso, podem ser direcionadas à aprendizagem e utilização de novos conhecimentos e habilidades, bem como a sua aplicação em diferentes contextos (Pantoja, 2004).

Estratégias de aprendizagem, estilos de aprendizagem e hábitos de estudo são conceitos correlatos. As estratégias correspondem a procedimentos que as pessoas utilizam para garantir o sucesso nas diversas etapas das atividades de aprendizagem. Os estilos, por sua vez, são preferências dos indivíduos quanto a aspectos contextuais (como nível de ruído, temperatura, horário) e às maneiras de estudar (individualmente ou em grupo, por exemplo). Os hábitos de estudo relacionam-se a procedimentos usados para integrar o contexto e as atividades de aprendizagem, a fim de melhorar a aquisição e a retenção. Podem envolver o uso da biblioteca, gerenciar o tempo de estudo, desenvolver habilidades de leitura, anotar, fazer revisões, entre outros (Zerbini & Abbad, 2008).

Os estilos de aprendizagem tendem a ser mais gerais e mais estáveis que as estratégias (Warr & Allan, 1998). As estratégias são mais maleáveis, mais específicas a determinadas situações de aprendizagem e podem ser modificadas por meio de treinamento (Pantoja, 2004). Desse modo, as estratégias se adequam ao que necessita ser aprendido, a fim de aumentar a efetividade da aprendizagem em uma atividade ou ambiente específico (Padalino & Peres, 2007). O conhecimento prévio dos estudantes, seu estilo de aprendizagem e os problemas enfrentados influenciam a escolha da estratégia de aprendizagem (Böstrom & Lassen, 2006).

De modo geral, o uso de estratégias de aprendizagem aplica-se ao contexto formal ou informal, mas a referência a estratégias de aprendizagem no trabalho costuma remeter àquelas que são utilizadas no dia a dia. Também no contexto profissional as estratégias de aprendizagem diferem segundo a natureza e a complexidade das atividades realizadas (Warr & Allan, 1998).

As classificações e definições apresentadas para estratégias de aprendizagem no trabalho podem ser organizadas em dois grandes blocos congruentes entre si. No primeiro, são identificadas três categorias: comportamentais; analíticas ou cognitivas; e autorregulatórias. No segundo bloco, identificam-se duas categorias: as estratégias cognitivas correspondem a ensaio ou memorização, elaboração, organização; e as

estratégias metacognitivas envolvem planejamento, monitoramento, controle, regulação da aprendizagem (Beviláqua-Chaves, 2007).

O primeiro bloco corresponde a um dos principais modelos para estratégias de aprendizagem no trabalho. As estratégias cognitivas podem ser: repetição mental do material a ser aprendido; organização dos elementos a serem aprendidos; e elaboração mediante conexões entre o material a ser aprendido e o conhecimento já disponível. As estratégias comportamentais podem ser: busca de ajuda interpessoal, que inclui a busca ativa do auxílio de outras pessoas; busca de ajuda em material escrito (documentos, manuais, programas de computador e outras fontes não sociais); e aplicação prática dos conhecimentos enquanto aprende. Por fim, as estratégias autorreguladoras envolvem: controle emocional para livrar-se da ansiedade e prevenir-se de falhas na concentração; controle motivacional para manter a atenção e a motivação, mesmo quando não há muito interesse pela tarefa; e monitoramento da compreensão para verificar o quanto está aprendendo ou modificar o próprio comportamento (Warr & Allan, 1998).

Esse modelo foi adotado como referência em um estudo, que encontrou uma estrutura de oito fatores, sendo que as estratégias cognitivas de organização e elaboração se reuniram num único fator, denominado reflexão ativa (Warr & Downing, 2000). Posteriormente, outro estudo chegou a uma estrutura com seis fatores, considerando apenas estratégias cognitivas e comportamentais. As três estratégias comportamentais permaneceram com os mesmos nomes, mas as estratégias cognitivas foram chamadas de: reprodução, que envolve a repetição para si mesmo das informações adquiridas; reflexão intrínseca, que significa identificar elementos que compõem as ações de trabalho e como eles se agrupam ou relacionam; e reflexão extrínseca, isto é, identificar conexões possíveis entre as diferentes partes componentes do sistema intra e extraorganizacional, visando integrá-las às ações de trabalho (Holman, Epitropaki & Fernie, 2001).

Estudos brasileiros têm encontrado estruturas semelhantes à proposta por Holman e cols. (2001), ou seja, constituída pelos mesmos fatores (Pantoja, Borges-Andrade & Ribeiro, 2003) ou por menos dimensões, mediante o agrupamento de fatores. Em estudos que encontraram cinco dimensões, houve a junção de reflexão intrínseca e aplicação prática num único fator (Pantoja, 2004; Ribeiro, 2005; Beviláqua-Chaves, 2007; Carvalho-Silva, 2008) ou de reflexão extrínseca com reflexão intrínseca (Brandão, 2009). Um estudo encontrou quatro fatores, pois além da junção entre reflexão extrínseca e reflexão intrínseca, a estratégia de aplicação prática não se confirmou (Souza, 2009).

No contexto organizacional, as estratégias de aprendizagem costumam ser associadas à eficácia da aprendizagem (Brandão & Borges-Andrade, 2008) ou à transferência de treinamento, inovação e gestão do desempenho (Holman e cols., 2001). Contudo, ainda há uma carência de pesquisas em ambientes de trabalho.

Dentre os estudos realizados, foram encontradas relações significativas entre as estratégias cognitivas *organização* e *elaboração* com eficácia da aprendizagem, mas não entre a estratégia *repetição mental* e ganhos de aprendizagem. Ainda assim, os trabalhos examinados indicaram que essas estratégias cognitivas interagem entre si para explicar o sucesso da aprendizagem. Com relação às estratégias comportamentais, verificou-se um efeito significativo direto entre a estratégia *aplicação prática* e a eficácia da aprendizagem, mas os resultados foram ambíguos quanto às estratégias *busca de ajuda interpessoal* e *busca de ajuda em material* (Pantoja, 2004).

A utilização de estratégias de aprendizagem também foi relacionada à expressão de competências no trabalho, considerada um indicador de desempenho. Dentre gerentes bancários, encontrou-se relação entre estratégias utilizadas e a expressão de competências gerenciais, sendo que algumas foram moderadas por variáveis de percepção de suporte. As relações foram estabelecidas entre: reflexão extrínseca e intrínseca e busca de ajuda em material escrito com a expressão de competências de gestão financeira ou de gestão socioambiental; reflexão extrínseca e intrínseca e aplicação prática com a expressão de competências de gestão de processos e de gestão de pessoas; reflexão extrínseca e intrínseca, busca de ajuda interpessoal, busca de ajuda em material escrito e aplicação prática com competências de gestão estratégica; reflexão extrínseca e intrínseca, busca de ajuda interpessoal e busca de ajuda em material escrito com competências de relacionamento com o cliente (Brandão, 2009).

Em pesquisa realizada em outro contexto, sem envolver gestores, a competência *trabalho em equipe* foi predita por todas as estratégias encontradas no modelo (busca de ajuda interpessoal, busca de ajuda em material escrito, reprodução, reflexão extrínseca e intrínseca), enquanto a competência *trabalho estratégico* foi predita pelo emprego das estratégias *reflexão extrínseca e intrínseca*, *busca de ajuda interpessoal* e *reprodução*. Nos dois casos, reprodução apresentou uma relação inversa com a competência (Souza, 2009).

3.5 Motivação para aprender

Na análise dos processos de aprendizagem, inúmeras variáveis influenciam a ocorrência do desempenho competente e a aprendizagem dos CHAs geradores de competências. Essas variáveis estão relacionadas a condições externas (relacionadas ao ambiente, ao contexto, à estruturação ou não das situações) ou internas, relativas aos aprendizes. A motivação para aprender constitui uma dessas condições internas, que exprime o interesse do indivíduo em aprender o conteúdo do programa de T, D & E (Abbad & Borges-Andrade, 2004).

Motivação é a força que está por trás do comportamento e oferece razões para ações das pessoas ou para os resultados alcançados. A motivação para aprendizagem é um tipo específico de motivação voltado para os objetivos, as atividades e os comportamentos relacionados à aquisição de habilidades, conhecimentos ou competências (Oka, 2005).

No contexto educacional, aprendizes mais motivados tendem a investir maior esforço, ser mais engajados, mostrar maior persistência perante o fracasso e correr mais riscos enfrentando atividades desafiadoras. Como resultado, aprendem mais, compreendem mais profundamente as ideias, alcançam níveis mais altos de desempenho e tendem a permanecer mais no colégio, além de referir maior satisfação com a aprendizagem, maior autoapreço e bem-estar (Oka, 2005). Não só no contexto de ensino, mas também no trabalho, tem sido salientada a influência da motivação para aprender sobre o sucesso da aprendizagem (Ribeiro, 2005).

As abordagens de motivação podem ser organizadas em três perspectivas teóricas: comportamental, motivação intrínseca ou cognitiva. O modelo comportamental pressupõe o engajamento em atividades de aprendizagem para obter recompensas externas à atividade em si (motivação extrínseca). Na motivação intrínseca, considera-se que as pessoas naturalmente buscam experiências para desenvolver suas competências, satisfazer a curiosidade e promover autonomia, ou seja, podem engajar-se numa atividade educacional porque a valorizam e a consideram satisfatória. Na abordagem cognitiva, a percepção das pessoas influencia como elas pensam, se sentem e agem em situações de aprendizagem, o que, por sua vez, afeta seu êxito (Oka, 2005).

O enfoque cognitivista tem predominado nos estudos sobre motivação no trabalho (Ribeiro, 2005) e considera que ela corresponde a algo que ocorre no indivíduo entre um estímulo percebido e o comportamento manifesto. Os teóricos cognitivistas consideram quatro ênfases conceituais para o conceito de motivação: ativação (estado

inicial de estimulação para agir); direção (nível de consciência para escolher um alvo de ação); intensidade (variação da força motivacional em função de um estado anterior de carência ou um estado posterior a ser alcançado); e persistência (manutenção articulada da ativação, da direção e da intensidade em função de fatores pessoais ou ambientais).

A partir dessas quatro ênfases, as teorias cognitivas e de entendimento sobre motivação classificam-se como teorias de conteúdo ou de processo. As primeiras entendem que as necessidades a serem satisfeitas orientam a conduta humana no que diz respeito à ativação, direção, intensidade e persistência. Nas teorias de processo, há um foco no processo psicológico de tomada de decisão, no qual entram em jogo as percepções, os objetivos, as expectativas e as metas pessoais, que, por sua vez, são responsáveis pelas alterações percebidas quanto às quatro ênfases (Ribeiro, 2005).

As teorias de processo costumam ser mais utilizadas nas pesquisas que investigam a motivação dos indivíduos para aprendizagem, sobretudo porque tendem a obter maior validação empírica. Nesse sentido, três formas conceituais prevalecem: motivação para aprender, autoeficácia e motivação através da expectância (Mathieu & Martineau, 1997, citados por Ribeiro, 2005).

“Motivação para aprender pode ser definida como a direção, o esforço, a intensidade e a persistência do engajamento dos indivíduos em atividades voltadas para aprendizagem” (Abbad & Borges-Andrade, 2004, p. 259). Esse construto diferencia-se da motivação para transferir, que é uma reação às atividades de T, D & E e corresponde ao grau de interesse do indivíduo em aplicar os conteúdos aprendidos.

A autoeficácia corresponde à crença do indivíduo sobre suas próprias capacidades de obter sucesso ao engajar-se em uma determinada atividade (Abbad & Borges-Andrade, 2004). Autoeficácia tem sido significativamente relacionada à efetividade de treinamento (Mathieu & Martineau, 1997, citados por Ribeiro, 2005), o que significa que o indivíduo tende a ter maior êxito quando acredita que terá sucesso em suas tentativas de aprender os conteúdos de T, D & E (Abbad & Borges-Andrade, 2004).

Na teoria da expectância de Vroom, o indivíduo formula expectativas cognitivas sobre os efeitos de seus comportamentos e do valor que atribui a esses efeitos. Desse modo, a aprendizagem e a participação em T, D & E pode ter um valor especial para o indivíduo se for considerado um meio para que ele atinja um fim ou uma consequência almejada.

Na teoria da expectância, a motivação de uma pessoa para tomar uma decisão é função da valência (o quanto ela deseja uma recompensa ou um resultado), da expectância

(o quanto entende que seu esforço resultará num desempenho bem-sucedido ou a chance de esse desempenho levar ao resultado esperado) e da instrumentalidade (o quanto um desempenho é visto como o caminho adequado para chegar a uma recompensa). Desse modo, aplica-se um modelo multiplicativo de valência, instrumentalidade e expectativa (Abbad & Borges-Andrade, 2004). No âmbito da aprendizagem, a motivação é entendida por essa teoria como a expectativa individual de que a participação em treinamento resultará em conhecimentos e habilidades que poderão levar a resultados de valor (Tharenou, 2001).

Apesar dos construtos *autoeficácia* e *motivação através da expectativa* tenderem a apresentar resultados mais promissores em investigações sobre aprendizagem, motivação para aprender continua sendo estudada pela maioria dos autores em psicologia. Esse termo complementa a compreensão do fenômeno investigado (Tharenou, 2001) e considera o esforço dispendido para aprender, não contemplado nas demais abordagens, o que se aproxima da interpretação que se dá à motivação para aprendizagem no senso comum (Ribeiro, 2005).

A relação entre motivação para aprender e variáveis antecedentes tem sido pesquisada em diversos estudos, que observam correlações altas principalmente com *locus* de controle interno, ansiedade, comprometimento com a organização, autoeficácia e valência (Colquitt, LePine & Noe, 2000). Observou-se também que a motivação para aprender tende a ser maior quando o treinamento é voluntário e em trabalhos do setor privado (Tharenou, 2001).

Pesquisas nacionais e estrangeiras mostram relacionamento positivo entre motivação para aprender e resultados de T, D & E (Abbad & Borges-Andrade, 2004). Há uma relação positiva entre motivação para aprender e reação às atividades de aprendizagem ou escores de aprendizagem. Embora a literatura também faça referências à relação entre motivação para aprender e mudanças de comportamento ou desempenho na tarefa, os dados ainda são inconsistentes a esse respeito (Ribeiro, 2005).

Observou-se também o efeito moderador de motivação para aprender sobre a relação entre suporte organizacional ou clima favorável à aprendizagem e a participação em treinamento. Desse modo, é possível que as pessoas com maior motivação para aprender tirem maior proveito do suporte organizacional para participar de treinamento e desenvolvimento e assim alcançar resultados desejados e satisfazer necessidades de aprendizagem (Tharenou, 2001).

O efeito mediador de motivação para aprender sobre a relação entre variáveis individuais ou situacionais e resultados de treinamento tem sido mais explorado. A partir da análise de pesquisas com esse enfoque, parecem existir tanto relações diretas entre essas variáveis quanto relações mediadas por motivação para aprender (Colquitt, LePine & Noe, 2000).

Associações entre motivação para aprender e estratégias de aprendizagem têm sido menos exploradas na literatura, mas há referências a relações entre motivação para aprender e as estratégias cognitivas ou comportamentais (Warr & Bunce, 1995; Warr, Allan & Birdi, 1999; Ribeiro, 2005) ou com reflexão ativa e controle de compreensão (Warr e Downing, 2000). Warr e Allan (1998) também sugerem que a variação em motivação para aprender seja em parte responsável por associações entre o tipo de estratégias de aprendizagem e a qualidade de desempenho no trabalho.

Motivação para aprender tem se mostrado um construto importante para a compreensão de variáveis que influenciam a aprendizagem em condições formais e informais, mas pouco explorado no contexto do desenvolvimento de líderes. Considerando que esse é o foco deste estudo, com ênfase no desenvolvimento de gestores públicos, será apresentada a seguir uma contextualização teórica sobre a aprendizagem nesse campo.

3.6 Desenvolvimento de líderes ou gestores na Administração Pública

Os estudos sobre o desenvolvimento de líderes se constituíram ao longo da evolução das teorias de liderança. As teorias baseadas em traços estavam mais preocupadas em encontrar o líder ideal do que em desenvolvê-lo. A partir das teorias comportamentais de liderança, o investimento na formação de líderes passou a ter certo destaque. O modelo atualmente dominante corresponde à abordagem transacional-transformacional, mas é possível considerar que grande parte dos programas de desenvolvimento de líderes sequer adota uma teoria como referência (Pearce, 2007).

O desenvolvimento de liderança pode ser relacionado à preparação do indivíduo para uma progressão no seu nível de responsabilidade na organização, mediante ocupação de uma posição de chefia ou gestão, ou à aprendizagem contínua daqueles que já ocupam essas posições (Smither & London, 2006). Uma abordagem mais ampla considera que o desenvolvimento de liderança é voltado para ampliar as capacidades de indivíduos, grupos ou organizações para participar efetivamente dos papéis ou processos de liderança, ou seja, não deve ser restrito aos líderes formais (Day, 2004).

Nesse sentido, é apropriado diferenciar o desenvolvimento de líderes do desenvolvimento de lideranças. Enquanto o primeiro enfoca a construção de competências intrapessoais, o segundo requer o desenvolvimento interpessoal e relacional (Bartol & Zhang, 2007). O foco da maioria dos programas de desenvolvimento é ajudar líderes a adquirir ou aumentar seus conhecimentos ou habilidades para liderar, o que pode ser associado ao desenvolvimento do capital humano individual. Contudo, é fundamental também investir no capital social de equipes e organizações, considerando o contexto social, assim como os papéis que outras pessoas assumem no processo de liderança (Day, 2004).

Essa abordagem não pressupõe a substituição do desenvolvimento de líderes individuais, mas transcende essa iniciativa. Ignorar o desenvolvimento de líderes no ímpeto de desenvolver liderança resultaria em colocar indivíduos em contextos de desenvolvimento desafiadores com os quais eles não estão preparados para lidar no sentido de aprender e crescer. O desenvolvimento de líderes é insuficiente para o sucesso organizacional, mas é necessário (Day & Harrison, 2007).

Dentre os métodos possíveis de desenvolvimento de líderes, além dos programas tradicionais, podem ser mencionados: cursos a distância; cursos sobre tópicos específicos; treinamentos *outdoor*; simulações com jogos empresariais ou exercícios práticos; centros de avaliação de competências; *feedback* 360° ou reuniões de *feedback* com superiores, subordinados ou pares; *coaching* executivo (mediante orientação de um consultor); *mentoring* (com líderes de nível mais alto); atribuições desafiadoras no trabalho (Smither & London, 2006).

No entanto, as práticas mais comuns para o desenvolvimento de líderes ou da liderança ainda são os programas formais em sala de aula (Day, 2004), embora não seja clara a relação entre essas intervenções e o desempenho organizacional. Os estudos que reportam resultados dessas iniciativas tendem a apresentar dados insuficientes quanto ao detalhamento dos programas, ao levantamento de necessidades ou aos métodos empregados, o que impossibilita comparar essas variáveis com os efeitos alcançados em termos de desempenho, conhecimento e aperfeiçoamento no nível individual, grupal ou organizacional.

Em meta-análise sobre os benefícios de treinamentos para gestores e líderes, encontraram-se programas que foram muito efetivos e outros que falharam. De modo geral, contudo, os indicadores de nível de conhecimento ou habilidades tenderam a aumentar após os treinamentos. A efetividade dos programas parece depender

principalmente de uma análise prévia das necessidades, que garanta que os programas adequados são oferecidos às pessoas certas no momento certo (Collins & Holton III, 2004).

Ainda que os programas formais possam abranger uma variedade de conteúdos, a transferência dos resultados para o trabalho e a organização é limitada. Por isso, há a necessidade de se valorizar mais a aprendizagem no próprio contexto de trabalho (Day, 2004) e integrá-la à aprendizagem formal. Os líderes podem desenvolver-se por meio de estratégias de aprendizagem diversificadas, aplicadas em diferentes contextos de trabalho, em resposta às demandas do seu ambiente.

Na prática, as estratégias de aprendizagem podem ser modificadas com o intuito de aumentar a efetividade da aprendizagem em uma atividade ou ambiente específico. Desse modo, não existem estratégias melhores por si só, mas sim estratégias adequadas ao que necessita ser aprendido (Padalino & Peres, 2007). Brandão (2009), no entanto, identificou que algumas estratégias utilizadas por gerentes de um banco tinham relação com a expressão de competências gerenciais, com destaque para reflexão extrínseca e intrínseca. Brown e Posner (2001) observaram que gerentes que usavam com mais frequência qualquer uma das quatro estratégias investigadas (ação, reflexão, sentimento, acessar outros) também reportavam comportamentos de liderança com mais frequência.

É preciso considerar também que os líderes orientam suas ações segundo modelos mentais de liderança construídos a partir de observações, experiência, tentativa e erro, o que implica um risco de enfatizar aspectos mais evidentes nas situações de liderança vivenciadas. Por isso, embora seja ideal incentivar os líderes a aprender continuamente a partir de suas experiências, é preciso estimular uma postura crítica que favoreça a aprendizagem também a partir dos erros ou falhas decorrentes dos limites desses modelos implícitos de liderança (Hackman & Wageman, 2007) ou o diagnóstico sobre as respostas mais apropriadas conforme a situação vivenciada (Vroom & Jago, 2007).

No método de aprendizagem pela ação, por exemplo, os membros da organização devem se engajar em algum tipo de trabalho compartilhado e que implique interdependência, o que inclusive desenvolve a identidade de liderança coletiva (Day & Harrison, 2007). Esse método assume que as pessoas aprendem mais efetivamente no próprio ambiente de trabalho e no momento em que as questões surgem. A dificuldade dessa opção é manter a aprendizagem e o próprio desempenho no mesmo nível de importância (Day, 2004).

Em diferentes aspectos, há evidências de efetividade em todas as práticas de desenvolvimento de líderes ou de liderança. A principal questão está, portanto, em como elas são implementadas, em quais níveis de liderança são alcançados, no nível de prontidão da pessoa que é desenvolvida ou no quanto ela está preparada para se beneficiar das experiências de desenvolvimento, incluindo fatores como habilidade cognitiva, motivação, maturidade e até a capacidade de autopercepção e reflexão sobre suas ações (Day & Harrison, 2006).

Os fatores ambientais também devem ser avaliados no sentido de facilitar a transferência da aprendizagem para o trabalho, ou seja, a aplicação dos conhecimentos, comportamentos, habilidades e atitudes aprendidas. De modo geral, as experiências de desenvolvimento que ocorrem no próprio contexto de trabalho oferecem vantagens no que diz respeito a essa transferência, mas isso depende também do apoio encontrado no ambiente. Em estudo realizado em uma empresa pública, por exemplo, a percepção coletiva de suporte à aprendizagem dos colegas, que foi uma variável de contexto, predisse todos os escores de desempenho individual (Coelho Jr., 2009). Desenvolver a liderança é mais fácil quando o ambiente é considerado seguro e confiável, quando há o suporte à aprendizagem e à mudança, além de haver um senso de propósito (Day & Harrison, 2006).

O desenvolvimento de líderes está obviamente associado à necessidade de efetividade no papel de liderança. Por um lado, as necessidades de desenvolvimento podem emergir da falta de efetividade, de alguma forma constatada; por outro, espera-se que o desenvolvimento resulte em maior efetividade por parte dos líderes.

A efetividade da liderança, por sua vez, pode ser associada a inúmeras variáveis ou indicadores. Uma das abordagens faz referências à habilidade do líder de influenciar o trabalho do grupo para um desempenho (Hogan & Hogan, 2004). Líderes efetivos preenchem tanto necessidades instrumentais, que correspondem às habilidades técnicas para aumentar a eficiência do grupo, quanto necessidades de relacionamento, que remetem à percepção de pertencimento decorrente de justiça e comprometimento com o grupo (De Cremer & Van Vugt, 2002).

Outra concepção bastante comum para liderança efetiva volta-se para o alcance de objetivos, assim como para a satisfação dos liderados com esses objetivos (Norris-Watts & Lord, 2004; Nirenberg, 2004). Nesse enfoque, é preciso considerar se esses objetivos refletem múltiplos interesses dos *stakeholders*, que correspondem a pessoas, grupos ou entidades com interesses legítimos em relação a uma organização, ou seja, que afetam sua atuação ou são por ela afetados.

No escopo da liderança transformacional, a efetividade pode ser associada à mobilidade do líder entre os dois estilos: a liderança transacional pode ser mais efetiva em situações estáveis; a liderança transformacional é preferível em situações imprevisíveis, em que regras estão sendo definidas (Hannah, Avolio, Luthans & Harms, 2008).

De modo geral, a efetividade tende a ser mais relacionada a resultados alcançados ou promovidos pelo líder do que a comportamentos ou traços manifestados. Apesar disso e do predomínio do enfoque contingencial para compreender a liderança efetiva, é possível identificar comportamentos que tendem a ser universais no sentido da efetividade, como demonstrar preocupação genuína com as pessoas, ou da inefetividade, como a tolerância com o baixo desempenho (Hamlin, 2004).

Estruturas de competências podem ser utilizadas como referência para o desenvolvimento de gestores. As competências são um meio para identificar necessidades de desenvolvimento e apontar caminhos para a organização ou o próprio gestor investir em oportunidades de aprendizagem (Armstrong, 2006).

Na administração pública brasileira, as competências vêm sendo adotadas por vários órgãos como referência para o desenvolvimento de líderes. No âmbito da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), por exemplo, os programas de liderança são orientados para competências essenciais, que foram descritas mediante acordo de cooperação com a Escola Canadense do Serviço Público. As ações para desenvolvimento de gestores são voltadas para as seguintes competências: liderança inspiradora, senso de direção, comprometimento, gestão integrada e estratégica de recursos (capacidade de planejamento), visão/mente aberta, capacidade de análise e síntese, implementação equilibrada das políticas públicas e gestão de pessoas (Amaral, 2006).

Neste estudo, considera-se que a expressão de competências de liderança está relacionada à efetividade do gestor. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que quanto mais ele apresenta comportamentos relacionados a essas competências, mais efetivamente ele atua perante a sua equipe. Além disso, supõe-se que essas competências podem ser desenvolvidas por meio de ações formais (T, D & E) ou informais (estratégias de aprendizagem no trabalho).

CAPÍTULO 4

Modelo de pesquisa

Estudos realizados no contexto privado ou de competências técnicas tendem a considerar a motivação para aprender como variável antecedente da participação em ações de T, D & E ou da utilização de estratégias de aprendizagem no trabalho (Warr & Bunce, 1995; Warr, Allan & Birdi, 1999; Warr & Downing, 2000; Abbad & Borges-Andrade, 2004; Ribeiro, 2005). No entanto, no caso de gestores, sobretudo no contexto da administração pública, há condições que permitem supor relações diferentes entre essas variáveis.

Em primeiro lugar, cabe considerar que os gestores tendem a ser escolhidos dentre servidores que se destacam como bons técnicos em sua área de atuação (Pacheco, 2002, citado por De Bonis, 2008), que não necessariamente possuem interesse em assumir posição de liderança e desenvolver-se nesse papel. Além disso, é preciso considerar que os órgãos da administração pública com frequência adotam critérios de obrigatoriedade para a participação em ações formais de T, D & E, como a matrícula compulsória, a exigência legal de cumprir cargas anuais ou periódicas de treinamento ou a definição de cursos como requisitos para promoções na carreira (por exemplo, conforme previsto na Lei N° 11.416/2006 e na Portaria PGR N° 124/2005).

Nessas condições a motivação para aprender não parece ser antecedente em relação ao investimento em ações formais de desenvolvimento, tendo em vista que a participação em cursos tende a ser uma exigência e independe dessa variável. É possível também que as estratégias de aprendizagem no trabalho sejam utilizadas mais em função da necessidade de atender a demandas específicas como gestor – como preencher avaliação de desempenho ou apresentar relatórios sobre resultados alcançados – do que da motivação para aprender e desenvolver competências de liderança e gestão.

No entanto, quando se considera a expressão de competências de liderança, é possível supor que elas resultam do investimento na aprendizagem formal ou informal, tendo em vista que esses têm sido os meios para desenvolver competências (Freitas & Brandão, 2006; Pantoja & Borges-Andrade, 2009). Desse modo, a motivação para aprender exerceria papel moderador na relação entre aprendizagem formal ou informal e expressão de competências de liderança.

De modo geral, uma variável moderadora afeta a direção e/ou a força da relação entre uma variável preditora e uma variável critério (Baron & Kenny, 1986). Isso significa

que, no escopo deste estudo, supõe-se ser possível prever subgrupos: no caso dos gestores com maior motivação para aprender, existiria uma relação forte e consistente entre horas de treinamento ou utilização de estratégias de aprendizagem no trabalho e expressão de competências de liderança; para os gestores com menor motivação para aprender, essa relação seria fraca ou inconsistente. Para avaliar esse modelo, seria necessário também controlar o efeito de outras variáveis que também poderiam interferir na expressão de competências de liderança: sexo, idade, escolaridade e tempo na função de liderança.

Para contextualizar o modelo teórico, é importante destacar o enfoque adotado para as variáveis que o compõem. As variáveis antecedentes correspondem a indicadores de aprendizagem formal ou informal. Aprendizagem formal será associada às horas de treinamento, que correspondem ao total de horas dedicadas a ações educacionais presenciais ou a distância, nos últimos doze meses, que abordam direta ou indiretamente temas relacionados à liderança de equipes. Aprendizagem informal será associada à utilização de estratégias de aprendizagem no trabalho, que correspondem a atividades manifestas ou encobertas, empreendidas pelo indivíduo e direcionadas ao desenvolvimento de competências e à sua aplicação em diferentes contextos de trabalho, em resposta às demandas do seu ambiente.

A variável moderadora corresponde à motivação para aprender, interpretada como “a direção, o esforço, a intensidade e a persistência do engajamento dos indivíduos em atividades voltadas para aprendizagem, seja ela em condições naturais ou sistematizadas” (Abbad & Borges-Andrade, 2004, p. 259).

A variável critério relaciona-se à expressão de competências de liderança, que são descritas por meio de comportamentos que a pessoa adota no trabalho. Neste estudo, as competências são mensuradas a partir da percepção dos próprios gestores e também de suas equipes de trabalho. Os comportamentos descritos consideram tanto processos de liderança como de gestão, tomando-se como referência conceitos associados aos estilos de liderança, mais especificamente sob o enfoque transacional – transformacional.

O modelo teórico que se pretende testar está representado na Figura 3:

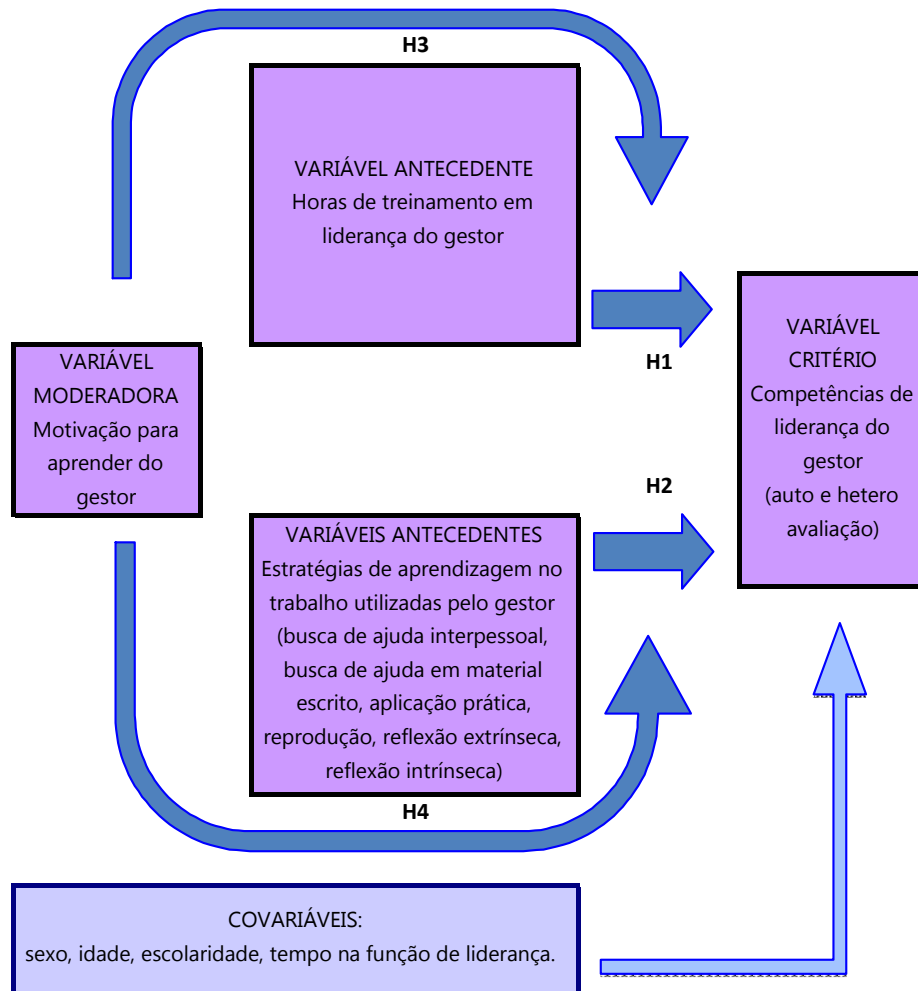


Figura 3. Modelo de pesquisa

O modelo busca investigar a relação entre aprendizagem formal (horas de treinamento) ou informal (estratégias de aprendizagem no trabalho) e competências de liderança expressas pelo gestor no contexto da administração pública. Pretende-se avaliar se essas relações são moderadas pela motivação para aprender.

São hipóteses da pesquisa:

1. O número de horas dedicadas a treinamento prediz positivamente a expressão de competências de liderança.
2. O uso de estratégias de aprendizagem no trabalho prediz positivamente a expressão de competências de liderança.
3. Motivação para aprender modera a relação entre o número de horas dedicadas a treinamento e a expressão de competências de liderança.

4. Motivação para aprender modera a relação entre o uso de estratégias de aprendizagem no trabalho e a expressão de competências de liderança.

CAPÍTULO 5

Método

5.1 Caracterização das organizações

O estudo foi realizado em três organizações, a fim de alcançar uma amostra ampla, com um total de participantes que viabilizasse as análises previstas para testar o modelo. Além disso, houve a intenção de não restringir a testagem do modelo às condições de uma única instituição. Desse modo, as instituições foram escolhidas com o intuito de garantir certa diversidade em relação à atuação, embora se caracterizem como órgãos da Administração Pública Federal Direta, originários da Constituição Federal e com independência funcional (Meirelles, 2005).

O órgão 1 desenvolve atividades relacionadas ao controle de gastos públicos. O órgão 2 integra o Poder Judiciário, e o órgão 3 faz parte do Ministério Público da União. As três instituições possuem normativos que regulamentam o desenvolvimento formal dos respectivos gestores.

O total de gestores em relação ao quadro de pessoal em cada órgão foi de 13,62% para o órgão 1, 11,95% para o órgão 2 e de 17,24% para o órgão 3. Apenas a primeira instituição contou exclusivamente com servidores do próprio órgão (Tabela 10).

Tabela 10

Composição do quadro de pessoal nos órgãos da amostra

| Órgão | Total de pessoal | Total de gestores por vínculo | | |
|-------|------------------|-------------------------------|------------------------------------|---|
| | | Do próprio órgão | Requisitado de outro órgão público | Sem vínculo com a Administração Pública |
| 1 | 2.651 | 361 | | |
| 2 | 2.727 | 286 | 24 | 16 |
| 3 | 2.976 | 345 | 120 | 48 |

5.2 Caracterização da amostra

A população alvo do estudo caracterizou-se por gestores da Administração Pública Federal que atuavam nos órgãos escolhidos. Desse modo, a amostra foi constituída por conveniência a partir da coleta de dados em três grupos independentes.

Também fizeram parte da amostra os membros das respectivas equipes de trabalho, que responderam a coleta sobre a variável critério (heteroavaliação de competências de liderança). Desse modo, a liderança foi considerada no contexto da atuação dos gestores formais de equipes.

As coletas de dados foram estendidas a todos os gestores de nível estratégico, tático ou operacional, por interesse das próprias instituições e para ampliar a amostra utilizada nas análises fatoriais. Também no caso da heteroavaliação de competências de liderança, a participação foi inicialmente aberta a todos os servidores, em cada órgão, que não ocupavam função gerencial e se reportavam a um chefe. A Tabela 11 apresenta o total de participantes por órgão.

Tabela 11

Distribuição da amostra de respondentes segundo o órgão de origem

| Órgão | Gestores | | Servidores integrantes de equipes de trabalho | |
|-------|-------------|------|---|-------|
| | Nº absoluto | % | Nº absoluto | % |
| 1 | 204 | 54,1 | 377 | 54,48 |
| 2 | 89 | 23,6 | 211 | 30,49 |
| 3 | 84 | 22,3 | 104 | 15,03 |
| Total | 377 | | 692 | |

A média de idade dos gestores foi 42,58 anos (DP=7,64). A experiência gerencial variou de um mês a 36 anos, com média de 7,85 anos (DP=6,89). A amostra foi composta principalmente por homens (66%). A Tabela 12 mostra a distribuição dos gestores segundo a escolaridade.

Tabela 12***Caracterização dos gestores segundo a escolaridade***

| | Frequência absoluta | % |
|-----------------------|---------------------|------|
| Médio | 8 | 2,1 |
| Superior | 67 | 17,8 |
| Especialização ou MBA | 133 | 35,3 |
| Mestrado | 26 | 6,9 |
| Doutorado | 2 | 0,5 |
| Não informou | 141 | 37,4 |

No momento de realizar os testes de hipóteses, foram considerados apenas aqueles gestores com vínculo com a administração pública, ou seja, servidores do próprio órgão ou requisitados de outros órgãos públicos, com equipes de trabalho diretamente subordinadas. Além disso, foi necessário considerar apenas os gestores que responderam a todos os instrumentos.

5.3 Instrumentos utilizados

O estudo envolveu a aplicação de três instrumentos: uma escala de Motivação para Aprender (Ribeiro, 2005); uma escala de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho (Lins, 2009); e uma escala adaptada a partir do instrumento de Competências de Liderança (Palumbo, 2010). As versões originais dos instrumentos obtiveram evidências de validade em estudos prévios, que, no caso das escalas de estratégias de aprendizagem no trabalho ou de competências de liderança, foram realizados no contexto da administração pública.

O instrumento de Motivação para Aprender possui 11 itens, avaliados por autorrelato numa escala de frequência tipo Likert de 1 a 10 (“acontece menos frequentemente” a “acontece mais frequentemente”). Utilizou-se o procedimento de validação cruzada (Ribeiro, 2005), com duas subamostras, e chegou-se a uma solução unifatorial. Na primeira subamostra, as cargas fatoriais variaram de 0,49 a 0,8, e na segunda subamostra, variaram de 0,46 a 0,73. Para avaliar a consistência interna dos itens, utilizou-se como referência o coeficiente *Lambda 2* de Guttman (λ_2), que foi de 0,88 para a primeira subamostra e de 0,86 para a segunda subamostra.

A escala de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho foi adaptada para aplicação em um órgão público (Lins, 2009) a partir do instrumento de Estratégias de Aprendizagem no Local de Trabalho (Pantoja, 2004) e do questionário de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho de Brandão (2009). O novo instrumento ficou com 29 itens, avaliados numa escala tipo Likert de 1 a 10 (“nunca faço” a “sempre faço”). Os itens apresentaram cargas fatoriais entre 0,35 e 0,97 e se distribuíram em seis fatores, com alfas de Cronbach que variaram de 0,74 a 0,93. Dois itens que não haviam sido confirmados nessa adaptação foram reescritos e incluídos na versão utilizada para este estudo, visto que tratavam de questões abordadas em escalas anteriores.

O instrumento de Competências de Liderança (Palumbo, 2010) foi construído para o contexto de projetos e para heteroavaliação, ou seja, para que os integrantes da equipe expressem sua percepção em relação ao coordenador de um projeto. A versão original utilizou uma escala de sete pontos (de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”). Nesse contexto, o instrumento ficou com 33 itens organizados em dois fatores, o segundo com duas facetas. No primeiro fator – orientação a tarefas – as cargas fatoriais dos itens variaram de 0,51 a 0,97; no segundo fator – orientação a pessoas – as cargas fatoriais variaram de 0,53 a 0,9 na faceta *relacionamento*, e para a faceta *comunicação*, as cargas fatoriais variaram de 0,79 a 0,88. Os alfas de Cronbach foram de 0,97 para o primeiro fator e de 0,96 para o segundo fator, no qual as facetas obtiveram alfas de 0,96 e 0,91.

Tendo em vista que este estudo abordou a liderança de equipes de trabalho permanentes, e não de equipes de projeto, foi necessário modificar ou incluir itens nessa escala de Competências de Liderança. Inicialmente a escala perdeu um item: *mantém-se atualizado em sua área profissional*. Entendeu-se que seu conteúdo remetia à motivação para aprender, o que poderia implicar uma contaminação com o construto utilizado como variável moderadora neste estudo. Também foram acrescentados seis itens voltados para comportamentos associados à liderança de equipes de trabalho permanentes, que foram elaborados a partir de revisão de literatura na área. Em vez de uma escala de sete pontos, como na versão original, utilizou-se uma escala de dez pontos (de “nunca faço” para “sempre faço”).

Em função dessas alterações, a escala passou por validação semântica, por meio de entrevistas individuais com oito representantes de gestores e sete representantes de equipes. Após esse processo, treze itens, dentre os quais três novos, receberam ajustes em sua redação. Um item novo foi eliminado por ter sido considerado tendencioso: *comporta-se de acordo com os padrões éticos esperados de um líder*. Eliminou-se ainda um item da versão original,

pois se questionou a sua relevância em relação ao construto mensurado: *mantém relações amigáveis com pessoas da organização*. Por fim, foi acrescido um item, proposto no processo de validação semântica e coerente com a revisão de literatura previamente realizada: *demonstra interesse pelas necessidades dos colaboradores*.

A escala final de Competências de Liderança ficou com 37 itens, em duas versões: uma para autoavaliação, ou seja, preenchida pelo próprio gestor, e outra para heteroavaliação, preenchida por integrantes das equipes formalmente subordinadas. Os itens das duas versões eram espelhados, de modo que elas fossem equivalentes.

5.4 Procedimento de coleta de dados

A pesquisa contou com dois momentos de coleta. Na primeira coleta, da qual participaram 302 gestores, foi aplicado um instrumento para autoavaliação dos gestores com as escalas de motivação para aprender e de utilização de estratégias de aprendizagem no trabalho.

A segunda coleta ocorreu quatro meses após a primeira e foi voltada para a expressão de competências de liderança. Nesse caso, além da autoavaliação do gestor, com participação de 234 gestores, as respectivas equipes de trabalho também preencheram questionários para expressar sua percepção em relação à chefia. No caso dos gestores, além do preenchimento da escala de competências de liderança, nesse momento foram solicitados dados complementares ao estudo: horas de treinamento em liderança, escolaridade, tempo na função de liderança.

Todas as coletas foram realizadas *on-line*. Os participantes receberam um *e-mail* com um *hiperlink* para acesso ao questionário, disponível por meio de uma página eletrônica armazenada em um provedor de Internet. Em todas as coletas a participação foi voluntária, e os participantes eram orientados sobre o sigilo profissional.

5.5 Análise de dados

As análises dos dados foram realizadas por meio da versão 17 do aplicativo SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*. A primeira etapa de análises dos dados atendeu à necessidade de buscar evidências de validade dos instrumentos aplicados, sobretudo no caso daqueles que sofreram adaptações. Nesse sentido, para os dados coletados por meio

de cada instrumento de pesquisa, realizaram-se análises exploratórias iniciais para, em seguida, proceder à análise de componentes principais e a análises fatoriais. Para analisar a confiabilidade dos fatores encontrados, aplicou-se o cálculo dos respectivos Alfas de Cronbach.

O ideal teria sido repetir a análise fatorial separadamente para cada órgão e comparar os resultados, mas isso não foi possível, visto que não se alcançou o tamanho mínimo necessário para os procedimentos estatísticos em cada grupo. Optou-se então por comparar os valores médios alcançados em cada escore fatorial obtido, além de calcular o Alfa de Cronbach para o conjunto de participantes de cada órgão.

Os escores gerados para cada participante, a partir da média das respostas nas variáveis mensuradas ou respectivos fatores, foram necessários também para as análises posteriores. No caso dos dados provenientes da participação dos servidores sem função gerencial, foi necessário agregar os valores preenchidos pelos membros de cada equipe de trabalho e obter um escore que representasse a heteroavaliação de competências de liderança para cada gestor. Foram adotados critérios iniciais para descartar respostas de grupos de pessoas que não constituíssem equipes de trabalho ou respostas que não contemplassem a opinião da equipe. Desse modo, foram considerados somente os casos em que a equipe era composta por pelo menos três integrantes e que pelo menos duas pessoas da equipe tivessem preenchido o instrumento. Além disso, o respondente deveria estar há pelo menos três meses na equipe.

Dentre os modelos de composição de dados, o modelo aditivo pressupõe a simples soma ou média dos escores no nível mais baixo para representar a variável no nível mais alto de análise (Chan, 1998). Os escores de desvio padrão são então calculados para medir o consenso entre os membros do grupo, sendo que um valor mais baixo indica um consenso maior no grupo. Considerando esse modelo de composição de dados, os valores apresentados pelos integrantes de cada equipe foram agregados pela média, tendo sido então considerados os escores que obtivessem, como critério estatístico de convergência, um desvio padrão de até 25% do valor da média.

Por fim, foram realizados os procedimentos para testar as hipóteses levantadas. Optou-se por testar dois modelos separadamente, um para auto e outro para heteroavaliação, tendo em vista que a correlação entre os escores de avaliação de competências foi positiva e significativa, porém de magnitude fraca. Além disso, a amostra ficaria muito limitada, visto que, para agregar esses escores, seria necessário contar apenas

com os casos de gestores que tivessem participado das duas coletas, com equipes que também tivessem alcançado representação suficiente na respectiva coleta.

Foram calculadas as correlações entre todas as variáveis previstas para identificar quais de fato deveriam ser incluídas em cada modelo. Em seguida, em cada teste das hipóteses 1 ou 2, realizou-se a regressão padrão para verificar se cada variável antecedente tinha efeito preditor para a variável critério. Em seguida, foram realizadas regressões *stepwise*, com método *backward*, para identificar as variáveis que seriam mantidas nos testes das hipóteses 3 e 4. Com as variáveis confirmadas foram então realizadas regressões hierárquicas para testar o efeito moderador da variável *motivação para aprender* sobre a relação entre cada variável antecedente e a variável critério.

Por fim, ainda para testar as hipóteses 3 e 4, a variável moderadora foi dicotomizada a partir do valor da mediana ($Mdn=9$). Procedeu-se então ao cálculo de correlações entre as variáveis antecedentes e a variável critério para cada grupo formado a partir da variável *motivação para aprender*.

CAPÍTULO 6

Resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados das análises realizadas para este estudo. Inicialmente serão descritos os procedimentos de análises fatoriais exploratórias para as escalas utilizadas e as respectivas propriedades psicométricas. Em seguida serão relatados os resultados referentes ao teste das hipóteses levantadas. No caso específico da heteroavaliação de competências, serão referidos os critérios adotados para agregar os dados no nível das equipes participantes. Em cada etapa da análise, serão apresentados os resultados para o conjunto da amostra, além de comparações para os dados obtidos nas diferentes instituições.

6.1. Propriedades psicométricas das escalas

Para testar o modelo proposto, foram utilizadas três escalas para coleta junto aos gestores e uma para as equipes de trabalho. A amostra de respondentes para as escalas de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho e de Motivação para Aprender foi a mesma, tendo em vista que o preenchimento se deu no mesmo momento de coleta. Para a autoavaliação de competências, o público-alvo foi o mesmo, mas houve variação nos respondentes, tendo em vista que a coleta se deu num momento posterior.

As análises das propriedades psicométricas serão apresentadas separadamente para cada instrumento, mas os passos adotados foram semelhantes. Inicialmente foram realizadas análises exploratórias, considerando o grupo específico de respondentes da escala em questão, e avaliaram-se os pressupostos para a análise fatorial. Em seguida, procedeu-se à análise dos componentes principais e à análise fatorial, com o método de fatoração dos eixos principais (*Principal Factoring Axis* – PAF). Sempre que possível, foram comparadas diversas soluções e, quando aplicáveis, diferentes métodos de rotação. Para chegar à melhor solução fatorial, foram adotados critérios estatísticos, bem como a análise semântica dos itens agrupados, para então fazer a análise de confiabilidade dos fatores mediante cálculo do Alfa de Cronbach. Por fim, para comparar os resultados entre as instituições, foram calculadas as médias alcançadas em cada score fatorial obtido, comparadas por meio do teste de Kruskal-Wallis, e os Alfas de Cronbach em cada órgão.

6.1.1 Validação psicométrica da Escala de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho

O banco de dados para realizar esta etapa de análise de dados contou com 302 participantes e 31 variáveis métricas, que corresponderam aos itens da escala de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho. Inicialmente foram geradas informações descritivas sobre as variáveis.

Não foram identificados valores fora do intervalo de medida, que indicariam erros nos dados obtidos. Em dezessete itens, os valores desvio padrão não excederam 25% do valor das respectivas médias, o que é um critério estatístico de convergência dos dados. Nos itens restantes, essa proporção variou de 25,62 e 36,69%. Considerando como referência a escala de medida (de 1 a 10), apenas o item EAT9 apresentou desvio padrão um pouco acima de 25%, com valor de 2,57.

A partir da média e do desvio padrão de cada variável, foi possível também calcular os respectivos coeficientes de variação (desvio padrão dividido pela média), que podem indicar a necessidade de transformar as variáveis caso sejam inferiores a 0,001. Nenhum coeficiente ficou abaixo desse valor de referência, sendo que o menor foi de 0,14 (EAT11).

Todas as variáveis apresentaram distribuições tendendo à assimetria negativa e leptocúrticas. Em geral os valores de assimetria foram menores que -1, que indicam desvios de normalidade extremos, sendo que uma variável (EAT11) apresentou valor inferior a -2. Os valores de curtose foram altos para a maioria das variáveis, sendo que o maior foi de 5,71 para o item EAT11.

Muitas variáveis apresentaram dados omissos, mas em nenhum caso chegou a 5% dos dados para a variável e, portanto, não foi necessário realizar análises complementares para realizar o diagnóstico de aleatoriedade. A variável que apresentou maior número de dados omissos foi EAT5, com 4 omissões, o que correspondeu a 1,3% da amostra. O máximo de omissões por participante foi de três (9,68% dos itens). Desse modo, não foi observado qualquer caso que devesse ser eliminado ou melhor analisado com relação aos dados omissos.

Foram então analisados os casos extremos univariados a partir do somatório de respostas de cada participantes, por meio dos gráficos de caixas e dos escores padronizados para cada variável. Enquanto algumas variáveis não apresentaram tais casos, outras tiveram

mais de vinte (por exemplo, EAT21 e EAT26). Observou-se que todos os casos univariados situaram-se no extremo inferior da escala.

Os casos univariados foram mantidos, tendo em vista que, antes de tomar alguma decisão sobre eles é mais adequado analisar os extremos multivariados (Tabachnick & Fidell, 2000). Além disso, eles prejudicaram menos de 10% dos casos em cada variável, sendo que a maioria dos itens totalizou menos de 5% de extremos univariados. Por fim, computando-se o total desses extremos, o banco seria extremamente reduzido, o que poderia comprometer a representatividade da amostra, além de limitar as análises estatísticas.

Passou-se então para a identificação das observações atípicas multivariadas por meio da distância Mahalanobis. Mediante consulta à tabela da distribuição qui-quadrado, tomando-se como base o valor para a probabilidade de $p < ,05$, verificou-se que o valor de referência para considerar os extremos multivariados era de 44, 985 para 31 graus de liberdade (número de variáveis). Foram identificados 59 casos (19,5% da amostra) como extremos multivariados, dentre os quais quatro não haviam sido previamente apontados como univariados.

Foram então repetidas as análises descritivas para as variáveis sem os casos extremos multivariados e constatou-se que houve pouca variação nos valores de média e desvio padrão. As diferenças mais expressivas ocorreram em relação aos valores de curtose, que tenderam a baixar, embora em alguns casos tenha aumentado, como no caso da variável EAT14, que mudou de 4,05 para 5,91. O desvio padrão da variável EAT7, que era superior a 25% da escala, ficou melhor ajustado embora ainda próximo desse limite. As variáveis continuaram não apresentando distribuição normal.

De modo geral, as observações atípicas devem ser mantidas, a menos que exista prova demonstrável de que estão completamente fora do esperado e de que não são representativas de quaisquer observações da população. Se, por um lado, elas facilitam o ajuste da análise multivariada, por outro podem limitar a generalidade dos dados (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2008). Optou-se, portanto, por não eliminá-los e comparar as análises subsequentes com e sem casos extremos multivariados. Considerando que os resultados foram muito semelhantes, inclusive na análise fatorial, serão relatados apenas os que dizem respeito ao banco completo, ou seja, sem exclusão desses casos.

Em relação aos pressupostos para a realização da análise fatorial, verificou-se o tamanho da amostra, a normalidade, a homocedasticidade e a linearidade. Para as 31 variáveis analisadas, o total de 302 participantes foi considerado adequado, pois alcançou

9,74 vezes mais participantes que variáveis. A proporção mínima é de cinco casos por variável, sendo que o tamanho mais aceitável é de dez para um (Hair e cols. 2008) ou contar com pelo menos 300 casos (Tabachnick & Fidell, 2000).

No que diz respeito à normalidade, já havia sido constatado, nas análises descritivas, que todas as variáveis apresentavam valores de assimetria e curtose diferentes de zero. Verificou-se então a significância de tais valores por meio da obtenção do escore α , decorrente da divisão de cada valor de assimetria ou curtose pelo respectivo erro padrão. Considerando um nível de significância de ,05, verificou-se que todas as variáveis analisadas apresentaram escore α para assimetria fora do intervalo de $\pm 1,96$, indicando ausência de distribuição normal. Com relação ao escore α para os valores de curtose, apenas sete variáveis apresentaram resultados entre $\pm 1,96$.

Também os testes de Shapiro-Wilk e Kolmogorov-Smirnov foram significativos ($p < ,05$), ou seja, confirmaram que as distribuições não seguiam os padrões de normalidade para a amostra em questão. Esse fato não foi impeditivo para realizar a análise fatorial, pois a técnica é robusta a violações desse pressuposto (Field, 2009).

Para avaliar a linearidade, considerando o grande número de variáveis, seria contraproduzitivo examinar todos os gráficos (*Scatterplot*) duas a duas. Decidiu-se então fazer a análise apenas para variáveis com maiores desvios de assimetria (Tabachnick & Fidell, 2000), como EAT1, EAT7, EAT8 e EAT11. Nem todos os pares de variáveis apresentaram uma relação linear clara.

Apenas 31,3% das correlações foram superiores a ,3, e a média das correlações foi ,29, sendo que 89,13% das correlações foram significativas ($p < ,05$). Identificou-se uma única correlação superior a ,8, entre as variáveis EAT12 e EAT13, com um valor de ,83. Desse modo, não houve indicativos de multicolinearidade, o que também foi constatado pela análise dos valores de VIF (Fator de Inflação da Variância) e Tolerância (Field, 2009).

As baixas correlações poderiam sugerir uma limitação na fatorabilidade dos dados. Contudo, o determinante, por sua vez, mostrou-se adequado (0,00000004967), e a medida de adequação amostral *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) foi de 0,880, que é considerado ótimo (Kaiser, 1974, citado por Field, 2009).

A partir da Análise dos Componentes Principais (PC), foi possível fazer uma estimativa inicial do possível número de fatores a serem extraídos. Aplicando-se o critério de *Kaiser*, segundo o qual consideram-se os componentes com autovalores a partir de 1, e o mínimo de 3% de variância explicada por cada componente, poderiam ser extraídos até sete componentes, com uma variância total explicada de 65,03%. No entanto, o Gráfico de

Declividade (*Scree Plot*), o ponto de inflexão sugeriu cinco componentes, limite apontado também pela análise paralela.

Na Análise Fatorial, propôs-se uma solução inicial com cinco fatores para em seguida comparar com soluções mais parcimoniosas. Utilizou-se o método dos Eixos Principais (PAF), por ser o que mais se assemelha ao PC (Pasquali, 2005) e por interferir menos na matriz de correlações inicial do que outros métodos. Supondo-se a correlação entre os fatores, apontada por estudos anteriores (Pantoja, 2004; Ribeiro, 2005; Beviláqua-Chaves, 2007; Brandão, 2009; Souza, 2009), e seguindo a tendência das ciências sociais, optou-se pela rotação oblíqua, que podem conduzir a uma estrutura mais simples, mais convincente e melhor interpretável do que uma solução ortogonal (Laros, 2005). Esse método é mais flexível e mais realista, visto que poucos construtos no mundo não são relacionados, sendo que as correlações são necessárias para estabelecer as dimensões inerentes que são teoricamente importantes (Hair & cols., 2008). Foram então adotados os métodos *Direct Oblimin* e *Promax* para comparar os resultados.

Dentre as alternativas analisadas, a mais adequada foi a solução com cinco fatores, obtida a partir do método *Promax*, que se aproximou do modelo teórico adotado. Nas soluções mais parcimoniosas, houve dificuldade de oferecer uma explicação lógica para o agrupamento dos itens. Do mesmo modo, não foi possível explicar a composição de possíveis fatores de segunda ordem, sugeridos pelas correlações entre os cinco fatores de primeira ordem, que variaram entre ,29 e ,63. Nesse caso, ocorria a junção de diferentes estratégias de aprendizagem, o que dificultava a definição semântica e não contribuiria para testar o modelo.

Um item foi eliminado, pois apresentou carga inferior a 0,3 (Pasquali, 2005). Esse item apresentava a seguinte redação: “preenchimento de falhas de meu conhecimento no trabalho buscando livros, apostilas e material técnico”. Alguns itens se revelaram complexos (com uma diferença menor que 0,1 entre as cargas obtidas em dois fatores), mas optou-se por analisar a composição dos fatores antes de confirmar sua exclusão.

Passou-se então para a análise da consistência interna dos fatores, por meio do Alfa de Cronbach, que será descrita simultaneamente com a interpretação dos fatores. Deve-se considerar que a orientação para o preenchimento solicitava considerar o quanto cada estratégia era utilizada para aprender no trabalho. A composição do primeiro fator é apresentada na Tabela 13.

Tabela 13***Composição do Fator 1 de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho***

| Conteúdo dos itens | Carga fatorial | Comunalidade | Correlação item-total | Alfa se o item é excluído |
|---|----------------|--------------|-----------------------|---------------------------|
| Busco compreender como o meu trabalho está relacionado com os resultados das diferentes unidades da organização (EAT13). | 0,957 | 0,791 | ,85 | 0,846 |
| Tento conhecer como as diferentes unidades da organização estão relacionadas entre si (EAT12). | 0,955 | 0,757 | ,80 | 0,851 |
| Tento compreender como a atuação das diferentes unidades da organização influencia a execução do meu trabalho (EAT5). | 0,838 | 0,715 | ,77 | 0,857 |
| Procuo entender como o desempenho das diferentes unidades da organização poderia ser melhorado (EAT2). | 0,737 | 0,564 | ,65 | 0,871 |
| Busco compreender as relações entre as demandas requeridas por outras unidades da organização e a finalidade do meu trabalho (EAT27). | 0,687 | 0,706 | ,77 | 0,857 |
| Para melhor execução do meu trabalho, reflito como ele contribui para atender às expectativas da sociedade (EAT30). | 0,372 | 0,448 | ,44 | 0,894 |
| Consulto servidores de outras unidades da organização para buscar informações que influenciam o meu trabalho (EAT26). | 0,321 | 0,490 | ,46 | 0,895 |
| Alfa de Cronbach = 0,885 | | | Total de itens: 7 | |

Verifica-se que o Fator 1 alcançou um excelente alfa (Tabela 13), que ainda melhora com a retirada dos dois últimos itens. Os itens EAT30 e EAT 26 apresentaram-se complexos, com cargas próximas respectivamente no segundo e no terceiro fatores. Repetindo-se a análise sem esses dois itens, o alfa decorrente ficou em 0,913.

Os itens que permaneceram eram relativos a reflexão intrínseca ou reflexão extrínseca, fatores que já tenderam a agrupar-se em pesquisas anteriores (Brandão, 2009; Souza, 2009). Por esse motivo, o primeiro fator será denominado ***Reflexão intrínseca e extrínseca***. A Tabela 14 apresenta a composição do segundo fator.

Tabela 14

Composição do Fator 2 de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho

| Conteúdo dos itens | Carga fatorial | Comunalidade | Correlação item-total | Alfa se o item é excluído |
|--|----------------|--------------|-----------------------|---------------------------|
| Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, procuro ajuda em publicações, manuais e relatórios editados pela organização (EAT29). | 0,799 | 0,573 | ,66 | 0,791 |
| Para obter informações de que necessito no trabalho, leio os informativos internos da organização (EAT23). | 0,782 | 0,637 | ,67 | 0,789 |
| Consulto informações disponíveis na intranet para melhor executar o meu trabalho (EAT6). | 0,685 | 0,453 | ,59 | 0,804 |
| Para obter informações de que necessito no trabalho, leio notícias divulgadas nos meios de comunicação institucionais (EAT25). | 0,675 | 0,570 | ,61 | 0,799 |
| Quando estou em dúvida sobre algo no trabalho, consulto normativos e instruções (EAT14). | 0,672 | 0,441 | ,57 | 0,808 |
| Consulto sistemas disponíveis na organização para obter informações necessárias à execução do meu trabalho (EAT20). | 0,585 | 0,509 | ,58 | 0,806 |
| Para obter informações importantes para a execução do meu trabalho, consulto a Internet (EAT8). | 0,376 | 0,294 | ,35 | 0,838 |
| Alfa de Cronbach = 0,829 | | | Total de itens: 7 | |

Também o Fator 2 alcançou um excelente alfa (Tabela 14). A retirada do último item contribui para elevar o valor do alfa, mas neste caso a diferença não é expressiva. Ele foi mantido, tendo em vista que guarda proximidade semântica com os demais itens do fator. O Fator 2 reuniu itens que, na escala original, estão relacionados à estratégia **Busca de Ajuda em Material Escrito**, denominação que foi mantida. O Fator 3 é apresentado na Tabela 15.

Tabela 15

Composição do Fator 3 de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho

| Conteúdo dos itens | Carga fatorial | Comunalidade | Correlação item-total | Alfa se o item é excluído |
|--|----------------|--------------|-----------------------|---------------------------|
| Peço ajuda aos colegas de equipe quando necessito aprender algo sobre meu trabalho (EAT7). | 0,859 | 0,619 | ,69 | 0,778 |
| Busco ajuda dos colegas de equipe quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho (EAT1). | 0,816 | 0,608 | ,68 | 0,784 |
| Consulto servidores mais experientes quando tenho dúvidas sobre algum assunto relacionado ao meu trabalho (EAT11). | 0,816 | 0,585 | ,70 | 0,778 |
| Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, consulto servidores de outras equipes da unidade onde atuo (EAT31). | 0,518 | 0,524 | ,56 | 0,824 |
| Juntamente com meus colegas de equipe, busco trocar informações e conhecimentos (EAT17). | 0,419 | 0,492 | ,55 | 0,818 |
| Alfa de Cronbach = 0,830 | | | Total de itens: 5 | |

O alfa para o Fator 3 é ótimo, sendo que neste caso todos os itens contribuem de modo positivo, ou seja, não há indicação de retirada de nenhuma das variáveis que compõem o fator (Tabela 15). A proximidade semântica dos itens diz respeito ao fator **Busca de Ajuda Interpessoal** da escala original. Também neste caso foi mantida a denominação já conhecida para a estratégia. Na Tabela 16 é apresentada a composição para o Fator 4.

Tabela 16***Composição do Fator 4 de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho***

| Conteúdo dos itens | Carga fatorial | Comunalidade | Correlação item-total | Alfa se o item é excluído |
|--|----------------|--------------|-----------------------|---------------------------|
| Experimento na prática novas formas de executar o meu trabalho (EAT24). | 0,815 | 0,647 | ,68 | 0,811 |
| Procuo aprimorar algum procedimento de trabalho, experimentando na prática novas maneiras de executá-lo (EAT15). | 0,791 | 0,585 | ,58 | 0,829 |
| Procuo refletir sobre como novos conhecimentos e habilidades podem ser adotados em meu trabalho (EAT21). | 0,718 | 0,524 | ,67 | 0,815 |
| Testo novos conhecimentos aplicando-os na prática do meu trabalho (EAT19). | 0,627 | 0,510 | ,62 | 0,821 |
| Quando faço meu trabalho, penso em como ele está relacionado ao negócio e às estratégias da organização (EAT18). | 0,369 | 0,598 | ,65 | 0,816 |
| Para aprender sobre meu trabalho, busco relacioná-lo aos valores adotados na organização (EAT22). | 0,330 | 0,588 | ,61 | 0,829 |
| Alfa de Cronbach = 0,845 | | | Total de itens: 6 | |

Embora o alfa do quarto fator tenha sido excelente, ele agrupou os itens relacionados à aplicação prática, na escala original, com itens que seriam mais voltados para a reflexão intrínseca ou extrínseca (Tabela 16). O item EAT21, na escala original, também havia se agrupado nesse fator, possivelmente por fazer referência à adoção de conhecimentos e habilidades. Semelhante a essa situação, o item EAT18 inicia a sentença com uma referência a “fazer o trabalho”. O item EAT22, no entanto, não parece remeter à Aplicação Prática.

A retirada dos itens EAT18 e EAT22 não contribuiu para aumentar o alfa do fator, mas eles se apresentaram complexos na Matriz de Padrões, visto que foram relacionados também ao Fator 1, voltado para reflexão intrínseca e extrínseca. Optou-se então por repetir a análise de confiabilidade sem esses dois itens, o que resultou num alfa de 0,822,

ainda excelente, embora menor. Desse modo, optou-se por manter o fator apenas com os quatro primeiros itens e a denominação de *Aplicação Prática*. O quinto fator é apresentado na Tabela 17.

Tabela 17

Composição do Fator 5 de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho

| Conteúdo dos itens | Carga fatorial | Comunalidade | Correlação item-total | Alfa se o item é excluído |
|---|----------------|--------------|-----------------------|---------------------------|
| Visando executar melhor minhas atividades de trabalho, busco repetir automaticamente ações e procedimentos até memorizá-los (EAT4). | 0,829 | 0,535 | ,63 | 0,698 |
| Para executar melhor o meu trabalho, procuro repetir mentalmente informações e conhecimentos recém adquiridos (EAT9). | 0,732 | 0,564 | ,63 | 0,698 |
| Para aprender, observo a atuação dos meus colegas de equipe (EAT28). | 0,494 | 0,474 | ,52 | 0,740 |
| Para aprender durante o trabalho, imito procedimentos que outros colegas da equipe adotam (EAT10). | 0,487 | 0,512 | ,53 | 0,733 |
| Para melhor execução do meu trabalho, procuro seguir os mesmos procedimentos (EAT16). | 0,432 | 0,287 | ,42 | 0,769 |
| Alfa de Cronbach = 0,772 | | | Total de itens: 5 | |

O alfa para o Fator 5 foi muito bom e neste caso não houve indicativo de que algum item devesse ser eliminado (Tabela 17). Neste fator foram agrupados os itens que, na escala original, se relacionavam à estratégia de *Reprodução*.

Repetindo-se a análise fatorial com o método *Promax*, sem os itens indicados para exclusão, confirmou-se a composição da escala, mas as cargas fatoriais dos itens se reajustaram. Desse modo, a escala final ficou com 26 itens, cujas cargas variaram de 0,92 a 0,35, organizados em cinco fatores, com alfas de 0,91 a 0,77. A variância total explicada foi

de 61,58%. Também as correlações entre os fatores se modificaram, conforme apresentado na Tabela 18.

Tabela 18

Correlações entre os Fatores da Escala de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho

| Fator | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|-----|-----|-----|-----|
| Fator 1 – Reflexão intrínseca e extrínseca | | | | |
| Fator 2 – Busca de ajuda em material escrito | ,31 | | | |
| Fator 3 – Busca de ajuda interpessoal | ,37 | ,39 | | |
| Fator 4 – Aplicação prática | ,57 | ,44 | ,43 | |
| Fator 5 – Reprodução | ,35 | ,29 | ,38 | ,35 |

A Tabela 19 compara as médias relativas ao uso de estratégias de aprendizagem no trabalho entre os órgãos, assim como os Alfas de Cronbach para cada fator. Além disso, apresenta estatísticas para cada estratégia em relação aos participantes em geral.

Tabela 19

Comparações para Estratégias de Aprendizagem no Trabalho entre órgãos

| | | | Fator 1 | Fator 2 | Fator 3 | Fator 4 | Fator 5 |
|---------|-----|-------|-----------------------|-----------------------------|------------------------|----------------------|------------|
| N | | | Reflexão int. ext. | Busca ajuda mat. escrito | Busca ajuda interp. | Aplicação prática | Reprodução |
| Órgão 1 | 182 | Média | 7,38 | 8,35 | 8,78 | 7,98 | 6,71 |
| | | DP | 1,83 | 1,17 | 1,07 | 1,24 | 1,70 |
| | | Alfa | 0,928 | 0,824 | 0,824 | 0,811 | 0,808 |
| Órgão 2 | 56 | Média | 7,65 | 8,03 | 9,29 | 8,36 | 7,01 |
| | | DP | 1,76 | 1,42 | 0,75 | 1,30 | 1,38 |
| | | Alfa | 0,869 | 0,818 | 0,759 | 0,888 | 0,582 |
| Órgão 3 | 64 | Média | 7,68 | 8,04 | 8,77 | 8,45 | 7,15 |
| | | DP | 1,99 | 1,53 | 1,35 | 1,12 | 1,67 |
| | | Alfa | 0,906 | 0,840 | 0,849 | 0,764 | 0,780 |

Continua

Tabela 19

Comparações para Estratégias de Aprendizagem no Trabalho entre órgãos (cont.)

| | | | Fator 1 | Fator 2 | Fator 3 | Fator 4 | Fator 5 |
|--------|-----|-------|-----------------------|-----------------------------|------------------------|----------------------|------------|
| N | | | Reflexão int. ext. | Busca ajuda mat. escrito | Busca ajuda Interp. | Aplicação Prática | Reprodução |
| Total | 302 | Média | 7,50 | 8,22 | 8,87 | 8,15 | 6,86 |
| | | DP | 1,85 | 1,31 | 1,10 | 1,24 | 1,64 |
| | | Alfa | 0,913 | 0,829 | 0,830 | 0,822 | 0,772 |
| Mínimo | | | 1,00 | 3,00 | 4,40 | 4,00 | 1,20 |
| Máximo | | | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

Para os três órgãos, a estratégia mais frequentemente referida foi busca de ajuda interpessoal, enquanto a menos utilizada foi reprodução, embora haja variações em relação à frequência de uso das demais estratégias de aprendizagem no trabalho. Os Alfas de Cronbach mantiveram-se adequados nos três órgãos, com exceção de reprodução no órgão 2. O valor de 0,58 ficou abaixo do valor ideal de 0,7, embora próximo do aceite (0,6) para uma pesquisa exploratória (Hair e cols., 2008).

As médias obtidas em cada fator foram comparadas entre os órgãos por meio do teste de Kruskal-Wallis, tendo em vista que não se atendeu ao pressuposto de distribuição normal. Foram identificadas diferenças significativas entre os grupos para o Fator 3 (busca de ajuda interpessoal), mais utilizado no órgão 2, e para o Fator 4 (aplicação prática), menos utilizado no órgão 1. Para realizar a análise *post hoc*, foram realizados testes de Mann-Whitney, aplicando-se a correção de Bonferroni ($p < ,0167$ para três testes). Concluiu-se, em relação ao Fator 3, que apenas as médias entre o órgão 1 e o órgão 2 diferiram significativamente, com um tamanho de efeito pequeno ($r = -,20$), enquanto no Fator 4, as diferenças significativas se deram entre o órgão 1 e o órgão 3, também com tamanho de efeito pequeno ($r = -,17$). Apenas para o Fator 3, o teste de Levene foi significativo, ou seja, as variâncias entre os grupos foram semelhantes nos demais fatores.

6.1.2 Validação psicométrica da Escala de Motivação para Aprender

O banco de dados para a validação psicométrica da Escala de Motivação para Aprender contou com os mesmos participantes da análise fatorial de Estratégias de

Aprendizagem no Trabalho. Contou-se, portanto, com 302 participantes e 11 variáveis métricas, correspondente aos itens da escala em questão.

Não foram identificados valores fora do intervalo de medida. Apenas para um item (MOT4), o desvio padrão excedeu 25% do valor da respectiva média, embora tenha se mantido próximo (27,37%). Apesar disso, considerando como referência a escala de medida (de 1 a 10), o desvio padrão manteve-se abaixo de 25%, com valor de 2,06. Nenhum coeficiente de variação ficou abaixo de 0,001, sendo que o menor foi de 0,13 (MOT6).

A distribuição de todas as variáveis tendeu à assimetria negativa, com valores abaixo de -1 ou, no caso de MOT4, um valor bem próximo (-0,99). MOT7 apresentou o valor mais extremo de assimetria (-2,02). Todas as distribuições caracterizaram-se como leptocúrticas, com valores superiores a 1, exceto para MOT4. O valor mais alto de curtose foi de 6,45 para MOT7.

Com relação aos dados omissos, a porcentagem mais alta por variável foi de 0,7% e de 9,09% por participante. Também os casos extremos univariados foram identificados, todos no extremo inferior da escala, sendo que duas variáveis chamaram a atenção: MOT10 teve 23 casos extremos e MOT5 teve 39 (12,91% dos casos).

Para não reduzir consideravelmente o banco de dados, optou-se por analisar os extremos multivariados por meio da distância de Mahalanobis, tomando-se como referência o valor de 19,675 para 11 graus de liberdade (número de variáveis). Neste caso, foram apontados 42 casos multivariados, muitos dos quais não haviam sido identificados como extremos univariados.

Mediante a eliminação dos casos extremos multivariados, houve melhor ajuste dos valores de desvio padrão, todos abaixo de 25% da média. As assimetrias tenderam a ajustar-se, sendo que apenas duas variáveis ainda ficaram com valores inferiores a -1. Também os valores de curtose ficaram mais adequados, com um único fora do intervalo de ± 1 . Apesar disso, as distribuições continuaram não tendendo à normalidade.

As análises posteriores foram realizadas com o banco completo e com a amostra sem casos extremos, a fim de comparar os resultados. Tendo em vista que as conclusões foram semelhantes, optou-se por manter o banco completo, ao qual se referem os resultados que serão relatados.

O tamanho da amostra foi adequado, visto que chegou a 27,45 participantes por variável, superando o tamanho recomendado de dez casos por variável (Hair e cols., 2008).

A ausência de distribuição normal foi observada, visto que todas as variáveis apresentaram escore z para assimetria superior a $\pm 1,96$, além de valores significativos ($p < ,05$) nos testes de Shapiro-Wilk e Kolmogorov-Smirnov.

A tendência à relação linear foi observada entre as variáveis MOT2, MOT7, MOT10 e MOT11, que apresentaram os maiores desvios de assimetria. Todas as correlações foram significativas ($p < ,001$) e superiores a ,3. A média das correlações foi de ,58. Não houve indicativos de multicolinearidade, visto que não foram identificadas correlações superiores a ,8 entre as variáveis, e os valores de VIF e Tolerância foram adequados. Para analisar a fatorabilidade da matriz, além das conclusões favoráveis decorrentes da análise das correlações, verificou-se a adequação do determinante da matriz e o KMO, que foi de 0,911.

Todos os critérios adotados para analisar o possível número de fatores (*Kaiser*, mínimo de 3% de variância explicada por componente, *Scree Plot* e análise paralela) apontaram para uma solução unifatorial. Procedeu-se então à análise fatorial com o método PAF sem rotação.

A solução manteve todos os itens originais da escala, com uma variância total explicada de 56,79% para a amostra. A Tabela 20 apresenta os itens, com as respectivas cargas fatoriais e comunalidades, assim como o Alfa de Cronbach para a escala.

Tabela 20

Composição do Fator de Motivação para Aprender

| Conteúdo dos itens | Carga fatorial | Comunalidade | Correlação item-total | Alfa se o item é excluído |
|--|----------------|--------------|-----------------------|---------------------------|
| ...fico entusiasmado(a) a adquirir novos conhecimentos e habilidades (MOT1). | 0,822 | 0,676 | ,78 | 0,920 |
| ...eu me esforço para adquirir novos conhecimentos e habilidades (MOT2) | 0,837 | 0,700 | ,80 | 0,920 |
| ...interesse-me em aproveitar qualquer oportunidade de aprendizagem (MOT3). | 0,767 | 0,589 | ,74 | 0,922 |

continua

Tabela 20***Composição do Fator de Motivação para Aprender (cont.)***

| Conteúdo dos itens | Carga fatorial | Comunalidade | Correlação item-total | Alfa se o item é excluído |
|---|----------------|--------------|-----------------------|---------------------------|
| ...interesse-me em adquirir novos conhecimentos e habilidades referentes a atividades de meus colegas de outras áreas de trabalho (MOT4). | 0,617 | 0,381 | ,62 | 0,932 |
| ...interesse-me em aprender cada vez mais sobre os produtos e serviços da organização em que trabalho (MOT5). | 0,650 | 0,423 | ,66 | 0,926 |
| ...interesse-me em aprender o porquê de minhas atividades de trabalho (MOT6). | 0,607 | 0,368 | ,60 | 0,928 |
| ...fico entusiasmado(a) em aprender a executar as diferentes atividades que compõem o meu trabalho (MOT7). | 0,772 | 0,596 | ,74 | 0,922 |
| ...insisto em adquirir novas habilidades e conhecimentos (MOT8). | 0,821 | 0,674 | ,79 | 0,919 |
| ...fico entusiasmado(a) em adquirir novos conhecimentos e habilidades com meus colegas (MOT9). | 0,797 | 0,635 | ,77 | 0,920 |
| ...interesse-me por atualizar meus conhecimentos e habilidades profissionais (MOT10). | 0,757 | 0,572 | ,71 | 0,924 |
| ...fico entusiasmado(a) a adquirir novas formas de executar minhas atividades de trabalho (MOT11). | 0,795 | 0,633 | ,76 | 0,921 |
| Alfa de Cronbach = 0,930 | | | Total de itens: 11 | |

As cargas fatoriais mantiveram-se altas e as correlações item-fator apresentaram magnitude forte. O alfa para o fator de Motivação para Aprender apresentou-se excelente. Observa-se que a retirada do quarto item (MOT4) contribuiria para aumentar um pouco o índice (para 0,932), mas a alteração não parece relevante. Parece mais apropriado mantê-lo,

sobretudo porque sua carga fatorial e a comunalidade foram adequadas. A escala como um todo explica o construto **Motivação para Aprender**.

A Tabela 21 apresenta a média, o desvio padrão, o Alfa de Cronbach, os valores mínimo e máximo para *Motivação para Aprender* na amostra como um todo e em cada órgão.

Tabela 21

Comparações para Motivação para Aprender entre órgãos

| Órgão | Média | DP | Mínimo | Máximo | Alfa de Cronbach |
|-------|-------|------|--------|--------|------------------|
| 1 | 8,64 | 1,00 | 4,27 | 10 | 0,918 |
| 2 | 8,62 | 1,16 | 4,73 | 10 | 0,942 |
| 3 | 8,77 | 1,27 | 3,64 | 10 | 0,942 |
| Total | 8,66 | 1,09 | | | 0,930 |

Observa-se que as médias para *Motivação para Aprender* foram muito próximas nos três órgãos (Tabela 21). Realizou-se também o teste de Kruskal-Wallis, segundo o qual não houve diferenças significativas entre os órgãos com relação a essa variável. Além disso, o teste de Levene não foi significativo, sugerindo a homogeneidade de variâncias. Os Alfas de Cronbach mantiveram-se excelentes para os três órgãos.

6.1.3 Validação psicométrica da Escala de Autoavaliação de Competências de Liderança

Para a etapa de validação psicométrica da Escala de Autoavaliação de Competências, contou-se com os gestores que participaram da segunda coleta, que totalizaram 234 casos. A análise contou com 37 variáveis métricas, correspondentes aos itens da escala adotada.

Não foram identificados valores fora do intervalo de medida. Todos os valores de desvio padrão mantiveram-se no limite de 25% do valor da respectiva média e da amplitude da escala de medida (de 1 a 10), indicando a convergência dos dados. Os coeficientes de variação mantiveram-se acima de 0,001, sendo que o menor foi de 0,11 (COMP2 e COMP36).

Todas as variáveis tenderam à assimetria negativa, dentre as quais apenas uma (COMP33) não apresentou um valor extremo, ou seja, abaixo de -1. Algumas variáveis

apresentaram valores inferiores a -2, e uma variável (COMP36) ultrapassou o valor de -3. Os valores de curtose foram predominantemente positivos, com alguns muito elevados, dentre os quais destacaram-se 14,51 para COMP2, 14,76 para COMP37 e 21,32 para COMP36.

Com relação aos dados omissos, a porcentagem mais alta por variável foi de 0,9% e de 8,11% por participante. Todas as variáveis apresentaram casos extremos, sempre no extremo inferior da escala, sendo que o total por variável ficou entre três e 24 (para COMP4 e COMP25, correspondendo a 10,26% dos casos).

Em seguida foram analisados os casos extremos multivariados por meio da distância de Mahalanobis, tomando-se como referência o valor de 52,192 para 37 graus de liberdade (número de variáveis). Identificaram-se 44 extremos multivariados (18,8% da amostra), dentre os quais apenas quatro casos não haviam sido apontados como extremos univariados.

Realizou-se a exclusão desses casos multivariados para realizar novas análises descritivas. Os valores para média, desvio padrão e mediana variaram pouco. As diferenças mais expressivas ocorreram em relação aos valores de assimetria, que tenderam a ajustar-se consideravelmente, embora alguns tenham permanecido além do valor de -1. Também os valores de curtose se ajustaram, sobretudo porque eram muito altos, sendo que alguns continuaram superiores a 1 ou mesmo 2.

Apesar da retirada dos casos extremos multivariados, não houve tendência à normalidade. Optou-se então por comparar as análises posteriores com e sem esses casos. Os resultados relatados referem-se ao banco completo.

O tamanho da amostra foi suficiente para a análise fatorial, visto que se obteve uma proporção de 6,32 participantes por variável. Embora não tenha sido alcançado o mínimo ideal de 300 casos (Tabachnick & Fidell, 2000), a amostra foi adequada em relação às cargas fatoriais encontradas, como será constatado mais à frente na solução proposta. Se o fator apresenta quatro ou mais cargas maiores que 0,6, ele é confiável a despeito do tamanho da amostra, e se apresentar dez ou mais cargas maiores que 0,4, uma amostra de 150 participantes é suficiente para garantir a confiabilidade (Gudagnoli & Velicer, 1998, citados por Field, 2009).

Confirmou-se a ausência de distribuição normal para as variáveis, visto que todas apresentaram escore χ para assimetria e curtose superior a $\pm 1,96$, além de valores significativos ($p < ,05$) nos testes de Shapiro-Wilk e Kolmogorov-Smirnov. As variáveis com

maiores desvios de assimetria (COMP17, COMP26, COMP36 e COMP37) apresentaram relações que tenderam à linearidade. As correlações, em sua maioria, foram significativas e superiores a ,3, mas não a ,8, o que sugeriu a ausência de multicolinearidade juntamente com a análise dos valores de VIF e Tolerância. A fatorabilidade da matriz foi avaliada a partir dessas correlações, da adequação do determinante da matriz, que foi de 2,550E-13, e do KMO, que foi de 0,940.

Com relação ao número de fatores, a observação do *Scree Plot* pareceu sugerir até três fatores. Aplicando-se o critério de Kaiser (K1) à análise da Tabela de Variância Total Explicada e o mínimo de 3% de variância explicada por componente, poderiam ser extraídos até cinco componentes. A análise paralela, por sua vez, sugeriu a extração de até três componentes e foi adotada como referência para realizar os procedimentos de análise fatorial.

Para realizar a análise fatorial, optou-se por propor uma solução inicial com três fatores e em seguida comparar com soluções mais parcimoniosas. Utilizou-se o método PAF e compararam-se alternativas com rotação oblíqua, mediante uso dos métodos *Promax* e *Direct Oblimin*, para o banco completo e sem casos extremos multivariados. Em todas as soluções, as cargas fatoriais mostraram-se adequadas, sendo que apenas na solução de três fatores para o banco completo uma variável teria carga inferior a 0,32. Os Alfas de Cronbach também foram excelentes em todas as soluções.

Entretanto, foram identificados dois problemas com relação às soluções de dois ou três fatores. Do ponto de vista estatístico, as correlações entre os fatores eram altas (,63 a ,69 no caso de três fatores ou entre ,71 e ,74 nas soluções com dois), o que sugeria uma composição unifatorial. Além disso, não havia uma lógica semântica para caracterizar o agrupamento dos itens em diferentes escores. Por esses motivos a solução unifatorial foi a mais indicada e adotada para o banco completo, que obteve exatamente o mesmo Alfa de Cronbach que o banco sem casos extremos.

A solução manteve todos os itens originais da escala, com uma variância total explicada de 43,49% para a amostra. A Tabela 22 apresenta os itens, com as respectivas cargas fatoriais e comunalidades, assim como o Alfa de Cronbach para a escala.

Tabela 22***Composição do Fator de Autoavaliação de Competências de Liderança***

| Conteúdo dos itens | Carga fatorial | Comunalidade | Correlação item-total | Alfa se o item é excluído |
|---|----------------|--------------|-----------------------|---------------------------|
| Adoto soluções práticas na resolução de problemas (COMP1). | 0,668 | 0,446 | ,64 | 0,962 |
| Analiso as informações disponíveis para tomar decisões (COMP2). | 0,679 | 0,461 | ,67 | 0,962 |
| Aplico conhecimentos técnicos de forma consistente (COMP3). | 0,688 | 0,473 | ,66 | 0,962 |
| Apoio a expressão de ideias e opiniões relativas ao trabalho (COMP4). | 0,600 | 0,361 | ,61 | 0,962 |
| Apoio a solução de discordâncias entre membros da equipe (COMP5). | 0,552 | 0,305 | ,53 | 0,963 |
| Apresento com clareza os pontos essenciais de um argumento (COMP6). | 0,663 | 0,440 | ,64 | 0,962 |
| Apresento meus pontos de vista com segurança e objetividade (COMP7). | 0,682 | 0,465 | ,66 | 0,962 |
| Asseguro a observância dos padrões técnicos nas atividades da equipe (COMP8). | 0,545 | 0,297 | ,55 | 0,963 |
| Asseguro que o trabalho seja planejado pela equipe (COMP9). | 0,478 | 0,229 | ,48 | 0,963 |
| Assumo riscos calculados para alcançar metas (COMP10). | 0,602 | 0,362 | ,59 | 0,963 |
| Compartilho com os membros da equipe informações relevantes ao trabalho (COMP11). | 0,659 | 0,434 | ,64 | 0,962 |
| Comunico-me utilizando linguagem adequada a cada público (COMP12). | 0,747 | 0,558 | ,72 | 0,962 |
| Delego responsabilidades aos membros da equipe (COMP13). | 0,361 | 0,131 | ,37 | 0,964 |
| Demonstro interesse pelas necessidades dos colaboradores (COMP14). | 0,741 | 0,548 | ,73 | 0,962 |

Continua

Tabela 22***Composição do Fator de Autoavaliação de Competências de Liderança (cont.)***

| Conteúdo dos itens | Carga fatorial | Comunalidade | Correlação item-total | Alfa se o item é excluído |
|--|----------------|--------------|-----------------------|---------------------------|
| Desenvolvo relações favoráveis ao trabalho com os colaboradores (COMP15). | 0,777 | 0,603 | ,76 | 0,962 |
| Distribuo o trabalho de acordo com os conhecimentos e habilidades das pessoas (COMP16). | 0,481 | 0,232 | ,47 | 0,963 |
| Esforço-me para alcançar padrões de excelência (COMP17). | 0,760 | 0,578 | ,73 | 0,962 |
| Estabeleço bom relacionamento com os clientes (COMP18). | 0,734 | 0,539 | ,70 | 0,962 |
| Estabeleço laços de confiança com as pessoas (COMP19). | 0,712 | 0,508 | ,69 | 0,962 |
| Expresso-me oralmente de maneira clara e objetiva (COMP20). | 0,596 | 0,355 | ,55 | 0,963 |
| Gerencio os prazos das atividades (COMP21). | 0,624 | 0,390 | ,60 | 0,962 |
| Mantenho-me focado nas metas mesmo diante de adversidades (COMP22). | 0,687 | 0,472 | ,67 | 0,962 |
| Mobilizo os colaboradores para construir uma visão de futuro para o trabalho da equipe (COMP23). | 0,701 | 0,491 | ,71 | 0,962 |
| Monitoro a qualidade do trabalho da equipe (COMP24). | 0,591 | 0,349 | ,59 | 0,962 |
| Mostro aos colaboradores aspectos do desempenho que podem ser melhorados (COMP25). | 0,671 | 0,451 | ,67 | 0,962 |
| Mostro-me disponível para orientar a equipe (COMP26). | 0,742 | 0,550 | ,73 | 0,962 |
| Negocio a obtenção dos recursos necessários para o trabalho da equipe (COMP27). | 0,741 | 0,548 | ,74 | 0,962 |
| Oriento os membros da equipe a alcançar objetivos comuns (COMP28). | 0,758 | 0,574 | ,75 | 0,961 |

Continua

Tabela 22

Composição do Fator de Autoavaliação de Competências de Liderança (cont.)

| Conteúdo dos itens | Carga fatorial | Comunalidade | Correlação item-total | Alfa se o item é excluído |
|--|----------------|--------------|-----------------------|---------------------------|
| Oriento os membros da equipe para o desenvolvimento de suas competências (COMP29). | 0,650 | 0,423 | ,65 | 0,962 |
| Persevero para superar obstáculos e alcançar resultados (COMP30). | 0,799 | 0,638 | ,79 | 0,961 |
| Priorizo ações de acordo com os objetivos da equipe (COMP31). | 0,524 | 0,275 | ,54 | 0,963 |
| Promovo a cooperação das pessoas para atingir metas (COMP32). | 0,758 | 0,574 | ,75 | 0,961 |
| Solicito aos colaboradores informações sobre o andamento do trabalho (COMP33). | 0,538 | 0,289 | ,54 | 0,963 |
| Soluciono problemas considerando opiniões de terceiros (COMP34). | 0,592 | 0,350 | ,58 | 0,963 |
| Tomo decisões com foco nos resultados esperados (COMP35). | 0,727 | 0,528 | ,71 | 0,962 |
| Trato as pessoas de maneira cordial (COMP36). | 0,588 | 0,346 | ,56 | 0,963 |
| Valorizo as contribuições dos colaboradores para o alcance dos objetivos da equipe (COMP37). | 0,721 | 0,520 | ,70 | 0,962 |
| Alfa de Cronbach = 0,964 | | | Total de itens: 37 | |

O conjunto de variáveis agrupou-se para formar a **Escala de Autoavaliação de Competências de Liderança**. As correlações item-total foram predominantemente moderadas ou fortes. O Alfa de Cronbach foi excelente, trazendo confiabilidade aos itens (Tabela 22).

A Tabela 23 apresenta a média, o desvio padrão, o Alfa de Cronbach, os valores mínimo e máximo para *Autoavaliação de Competências de Liderança* para a amostra como um todo e em cada órgão.

Tabela 23***Comparações para Autoavaliação de Competências de Liderança entre órgãos***

| Órgão | N | Média | DP | Mínimo | Máximo | Alfa de Cronbach |
|-------|-----|-------|------|--------|--------|------------------|
| 1 | 124 | 8,59 | 0,78 | 5,92 | 9,97 | 0,954 |
| 2 | 66 | 8,93 | 0,77 | 5,54 | 10 | 0,954 |
| 3 | 44 | 8,51 | 1,22 | 2,97 | 9,89 | 0,976 |
| Total | 234 | 8,67 | 0,89 | | | 0,964 |

As médias obtidas em cada órgão pareceram semelhantes, mas o teste de Kruskal-Wallis apontou diferenças significativas. Por meio de testes de Mann-Whitney, realizou-se a análise *post hoc*, aplicando-se a correção de Bonferroni ($p < 0,0167$ para três testes). Concluiu-se que a média do órgão 2 diferiu significativamente das médias obtidas dos demais grupos, com um tamanho de efeito pequeno ($r = -,14$ em relação ao órgão 1 e $r = -,21$ em relação ao órgão 3). O teste de Levene apontou que as diferenças entre as variâncias para os três órgãos não são significativas com relação à autoavaliação de competências de liderança. Os Alfas de Cronbach mantiveram-se excelentes nos três grupos.

6.1.4 Validação psicométrica da Escala de Heteroavaliação de Competências de Liderança

Para analisar a validade psicométrica da Escala de Heteroavaliação de Competências, contou-se com os integrantes de equipes de trabalho que participaram da segunda coleta. O banco de dados totalizou 693 participantes e 37 variáveis métricas, correspondentes aos itens da escala.

Não foram identificados valores fora do intervalo de medida. Quase todos os valores de desvio padrão excederam 25% do valor da respectiva média, com exceção apenas de duas variáveis (EQ_COMP18 e EQ_COMP36), sendo que a proporção mais alta foi de 37,56% para EQ-COMP23). Todos os valores de desvio padrão foram superiores a 2, sendo que, para oito variáveis, superaram 2,5, o que corresponderia a 25% da escala de medida. Nenhum coeficiente de variação foi menor que 0,0001, sendo que o menor foi de 0,23 (EQ_COMP36).

Para todas as variáveis, as distribuições foram negativamente assimétricas, com valores, em sua maioria, abaixo de -1 e, para o item EQ-COMP36, abaixo de -2. Os valores de curtose tenderam a ser positivos, que sugerem distribuições leptocúrticas, sendo que os valores mais altos foram de 3,33 para EQ-COMP18 e de 3,94 para EQ_COMP36.

Verificou-se que muitas variáveis apresentaram casos omissos, sendo que essa porcentagem não chegou a 1% para nenhuma delas. A identificação de dados ausentes por sujeito oferece uma indicação de quantos sujeitos podem ser candidatos à retirada do banco. Identificou-se um caso com 27 omissões e observou-se que ele preencheu apenas os primeiros itens da escala. Considerando que participantes com 50% ou mais de dados perdidos devem ser eliminados da amostra (Hair e cols., 2008), optou-se por essa solução nesse caso, tendo em vista que 72,97% dos itens foram deixados em branco. Observou-se também um caso com nove omissões (24,32%), outro com doze omissões (32,43%) e outro com quatro (10,81%), que foram mantidos no banco, visto que os itens não respondidos se distribuíram ao longo da escala. Com relação aos demais participantes, o máximo de omissões por sujeito foi de duas (5,4%).

Foram identificados casos extremos univariados para todas as variáveis, sempre com valores no extremo inferior da escala. Em alguns itens, o total de extremos chegou a 59 (EQ_COMP36) ou 79 casos (EQ_COMP34). Para analisar os extremos multivariados, tomou-se como referência o valor de 52,192 para 37 graus de liberdade (número de variáveis). Identificaram-se 162 desses casos (23,41% da amostra).

Com a exclusão dos casos extremos multivariados, houve poucas alterações nas médias dos itens, mas os valores de desvio padrão tenderam a ficar mais ajustados. Os valores de assimetria e curtose, no entanto, agravaram-se consideravelmente. A distribuição em todas as variáveis continuou violando o pressuposto da normalidade, o que foi verificado por meio dos testes de Shapiro-Wilk e Kolmogorov, assim como pela análise dos escores z para assimetria e curtose, que foram superiores a $\pm 1,96$. Deu-se continuidade às análises com ou sem casos extremos para fins de comparação, mas serão descritos apenas os resultados para o banco completo.

O tamanho da amostra foi adequado para a análise fatorial, com uma proporção de 18,73 participantes por variável. A linearidade foi verificada entre as variáveis EQ_COM17, EQ_COM18, EQ_COM19 e EQ_COM36, que apresentaram os maiores valores para assimetria, tendo sido confirmadas as relações nesse sentido. Todas as correlações foram significativas e superiores a ,3. Além disso, 6,97% das correlações foram superiores a ,8, o

que deu indicativos de multicolinearidade. Nos diagnósticos específicos de colinearidade, todos os valores de Tolerância foram superiores a 0,1, mas houve valores de VIF superiores a 5. Embora seja necessário evitar a multicolinearidade extrema ou a singularidade (variáveis perfeitamente correlacionadas), a multicolinearidade moderada não é um problema para a análise fatorial. Valores de VIF acima de 10 seriam preocupantes (Field, 2009).

Prosseguiu-se com a verificação da fatorabilidade da matriz por meio do determinante da matriz de correlações, que foi de 1,106E-22. O KMO foi considerado ótimo, de 0,983.

A observação do *Scree Plot*, a partir do método PC, pareceu sugerir apenas um componente, o que pode ter resultado das elevadas correlações entre os itens. Aplicando-se o critério de Kaiser (K1) à análise da Tabela de Variância Total Explicada e o mínimo de 3% de variância explicada por cada componente, poderiam ser extraídos até dois componentes. O limite de dois fatores também foi apontado pela análise paralela.

Deu-se início então a uma solução inicial com dois fatores, pelo método PAF e uso de rotação oblíqua *Promax* e *Direct Oblimin*, para depois compará-la com uma solução unifatorial. Também foram realizadas comparações entre análises com o banco completo ou sem casos extremos multivariados. Tal como ocorreu na análise fatorial para autoavaliação de competências, ao adotar-se o método *Promax*, não foi possível identificar uma relação semântica entre os itens agrupados na solução de dois fatores, que mantiveram uma correlação de ,826 entre si. Ao aplicar o método *Direct Oblimin*, a Matriz Padrão não diferenciou os fatores, tendo em vista que todos os itens ficaram com carga mais elevada no primeiro deles. Adotou-se, portanto, a solução unifatorial para o banco completo.

A solução manteve todos os itens originais da escala, com uma variância total explicada de 70,42% para a amostra. A Tabela 24 apresenta a composição do fator.

Tabela 24

Composição do Fator de Heteroavaliação de Competências de Liderança

| Conteúdo dos itens | Carga fatorial | Comunalidade | Correlação item-total | Alfa se o item é excluído |
|---|----------------|--------------|-----------------------|---------------------------|
| Adota soluções práticas na resolução de problemas (EQ_COMP1). | 0,810 | 0,656 | ,80 | 0,988 |

continua

Tabela 24

Composição do Fator de Heteroavaliação de Competências de Liderança (cont.)

| Conteúdo dos itens | Carga fatorial | Comunalidade | Correlação item-total | Alfa se o item é excluído |
|--|----------------|--------------|-----------------------|---------------------------|
| Analisa as informações disponíveis para tomar decisões (EQ_COMP2). | 0,815 | 0,664 | ,80 | 0,988 |
| Aplica conhecimentos técnicos de forma consistente (EQ_COMP3). | 0,817 | 0,667 | ,81 | 0,988 |
| Apoia a expressão de ideias e opiniões relativas ao trabalho (EQ_COMP4). | 0,841 | 0,707 | ,83 | 0,988 |
| Apoia a solução de discordâncias entre membros da equipe (EQ_COMP5). | 0,799 | 0,638 | ,79 | 0,988 |
| Apresenta com clareza os pontos essenciais de um argumento (EQ_COMP6). | 0,867 | 0,752 | ,86 | 0,988 |
| Apresenta seus pontos de vista com segurança e objetividade (EQ_COMP7). | 0,836 | 0,700 | ,83 | 0,988 |
| Assegura a observância dos padrões técnicos nas atividades da equipe (EQ_COMP8). | 0,823 | 0,677 | ,82 | 0,988 |
| Assegura que o trabalho seja planejado pela equipe (EQ_COMP9). | 0,839 | 0,705 | ,84 | 0,988 |
| Assume riscos calculados para alcançar metas (COMP10). | 0,780 | 0,609 | ,77 | 0,988 |
| Compartilha com os membros da equipe informações relevantes ao trabalho (EQ_COMP11). | 0,868 | 0,753 | ,86 | 0,988 |
| Comunica-se utilizando linguagem adequada a cada público (EQ_COMP12). | 0,824 | 0,679 | ,81 | 0,988 |
| Delega responsabilidades aos membros da equipe (EQ_COMP13). | 0,729 | 0,531 | ,72 | 0,988 |

continua

Tabela 24

Composição do Fator de Heteroavaliação de Competências de Liderança (cont.)

| Conteúdo dos itens | Carga fatorial | Comunalidade | Correlação item-total | Alfa se o item é excluído |
|---|----------------|--------------|-----------------------|---------------------------|
| Demonstra interesse pelas necessidades dos colaboradores (EQ_COMP14). | 0,880 | 0,774 | ,87 | 0,988 |
| Desenvolve relações favoráveis ao trabalho com os colaboradores (EQ_COMP15). | 0,878 | 0,771 | ,87 | 0,988 |
| Distribui o trabalho de acordo com os conhecimentos e habilidades das pessoas (EQ_COMP16). | 0,829 | 0,688 | ,82 | 0,988 |
| Esforça-se para alcançar padrões de excelência (EQ_COMP17). | 0,864 | 0,747 | ,85 | 0,988 |
| Estabelece bom relacionamento com os clientes (EQ_COMP18). | | 0,596 | ,76 | 0,988 |
| Estabelece laços de confiança com as pessoas (EQ_COMP19). | 0,867 | 0,751 | ,86 | 0,988 |
| Expressa-se oralmente de maneira clara e objetiva (EQ_COMP20). | 0,833 | 0,695 | ,83 | 0,988 |
| Gerencia os prazos das atividades (EQ_COMP21). | | 0,557 | ,73 | 0,988 |
| Mantém-se focado nas metas mesmo diante de adversidades (EQ_COMP22). | 0,804 | 0,647 | ,80 | 0,988 |
| Mobiliza os colaboradores para construir uma visão de futuro para o trabalho da equipe (EQ_COMP23). | 0,863 | 0,745 | ,86 | 0,988 |
| Monitora a qualidade do trabalho da equipe (EQ_COMP24). | 0,838 | 0,702 | ,83 | 0,988 |
| Mostra aos colaboradores aspectos do desempenho que podem ser melhorados (EQ_COMP25). | 0,861 | 0,742 | ,86 | 0,988 |
| Mostra-se disponível para orientar a equipe (EQ_COMP26). | 0,869 | 0,755 | ,86 | 0,988 |
| Negocia a obtenção dos recursos necessários para o trabalho da equipe (EQ_COMP27). | 0,867 | 0,752 | ,86 | 0,988 |

continua

Tabela 24

Composição do Fator de Heteroavaliação de Competências de Liderança (cont.)

| Conteúdo dos itens | Carga fatorial | Comunalidade | Correlação item-total | Alfa se o item é excluído |
|---|----------------|--------------|-----------------------|---------------------------|
| Orienta os membros da equipe a alcançar objetivos comuns (EQ_COMP28). | 0,905 | 0,818 | ,90 | 0,988 |
| Orienta os membros da equipe para o desenvolvimento de suas competências (EQ_COMP29). | 0,876 | 0,767 | ,87 | 0,988 |
| Persevera para superar obstáculos e alcançar resultados (EQ_COMP30). | 0,873 | 0,763 | ,86 | 0,988 |
| Prioriza ações de acordo com os objetivos da equipe (EQ_COMP31). | 0,907 | 0,823 | ,90 | 0,988 |
| Promove a cooperação das pessoas para atingir metas (EQ_COMP32). | 0,915 | 0,836 | ,91 | 0,988 |
| Solicita aos colaboradores informações sobre o andamento do trabalho (EQ_COMP33). | 0,814 | 0,662 | ,80 | 0,988 |
| Soluciona problemas considerando opiniões de terceiros (EQ_COMP34). | 0,808 | 0,652 | ,81 | 0,988 |
| Toma decisões com foco nos resultados esperados (EQ_COMP35). | 0,879 | 0,773 | ,87 | 0,988 |
| Trata as pessoas de maneira cordial (EQ_COMP36). | 0,715 | 0,511 | ,70 | 0,988 |
| Valoriza as contribuições dos colaboradores para o alcance dos objetivos da equipe (EQ_COMP37). | 0,890 | 0,792 | ,89 | 0,988 |
| Alfa de Cronbach = 0,988 | | | Total de itens: 37 | |

O agrupamento de variáveis compôs a **Escala de Heteroavaliação de Competências de Liderança**. O Alfa de Cronbach foi excelente, trazendo confiabilidade aos itens (Tabela 24).

A Tabela 25 apresenta a média, o desvio padrão, o Alfa de Cronbach, os valores mínimo e máximo para *Heteroavaliação de Competências de Liderança* para a amostra como um todo e em cada órgão.

Tabela 25

Comparações para Heteroavaliação de Competências de Liderança entre órgãos

| Órgão | N | Média | DP | Mínimo | Máximo | Alfa de Cronbach |
|-------|-----|-------|------|--------|--------|------------------|
| 1 | 377 | 8,07 | 1,78 | 1,44 | 10 | 0,988 |
| 2 | 211 | 7,69 | 2,17 | 1,76 | 10 | 0,988 |
| 3 | 104 | 7,53 | 2,24 | 1,24 | 10 | 0,990 |
| Total | 692 | 7,87 | 1,99 | | | 0,988 |

O teste de Kruskal-Wallis não apontou diferenças significativas entre os grupos com relação ao escore de heteroavaliação de competências de liderança. O teste de Levene, por sua vez, apontou diferenças significativas entre as variâncias para os três órgãos. Os Alfas de Cronbach mantiveram-se excelentes nos três grupos.

6.2 Testes de hipóteses

Para testar as hipóteses propostas, foram realizados procedimentos de regressão, sem a variável moderadora (hipóteses 1 e 2) e com ela (hipóteses 3 e 4). Antes disso, porém, foi necessário agregar as respostas dos participantes não ocupantes de função gerencial para gerar escores no nível das equipes de trabalho, que representassem a heteroavaliação de competências de liderança para cada gestor

Os escores das equipes de trabalho foram obtidos a partir do modelo aditivo (Chan, 1998), mediante o cálculo da média dos escores individuais e a análise do respectivo desvio padrão. Após agregar os dados, houve 137 casos de heteroavaliação, ou seja, de equipes com pelo menos dois representantes que preencheram a avaliação de competências dos respectivos gestores. Dentre eles, 33 não atenderam aos critérios estabelecidos de convergência dos dados, ou seja, apresentaram desvio padrão superior a 25% do valor da média obtida para a equipe.

Dos 104 casos restantes, 40 não poderiam ser aproveitados nos testes de hipóteses, visto que os gestores não haviam participado de qualquer coleta, e outros três porque os gestores não participaram da primeira coleta. Restaram, portanto, 61 casos, sendo 54 do órgão 1 e 7 do órgão 2. Não restou qualquer escore para o órgão 3.

Pretendia-se adotar um critério adicional de considerar o escore de heteroavaliação somente quando pelo menos 30% da equipe tivesse participado, o que eliminaria mais seis casos. Optou-se então por manter os casos, considerando que a equipe estava sendo representada por pelo menos 20% dos integrantes na avaliação.

Também deveriam ser desconsiderados os escores de equipes subordinadas a gestores que não apresentassem vínculo com a administração pública, mas não houve qualquer caso nessa condição que tivesse recebido a heteroavaliação. O banco de heteroavaliação de competências ficou então direcionado às equipes de trabalho, considerados apenas os integrantes com mais de três meses sob supervisão do gestor, representadas por pelo menos 20% desses componentes e no mínimo dois deles, desde que atendidos os critérios estabelecidos para agregação das respostas num escore representativo.

Para testar o modelo proposto, havia a alternativa de gerar um escore único para a variável critério a partir das respostas dos gestores e das respectivas equipes de trabalho, desde que elas apresentassem consistência entre si. Para avaliar essa possibilidade, calculou-se a correlação de Spearman, tendo em vista que as variáveis auto e heteroavaliação de competências, para essa amostra específica, não apresentaram distribuição normal. Especificou-se o teste de significância bicaudal e obteve-se uma correlação positiva significativa ($p < ,05$) de ,297. Considerando que a magnitude da correlação foi baixa e o tamanho da amostra limitaria as análises estatísticas possíveis, optou-se por testar separadamente as hipóteses para auto e heteroavaliação de competências de liderança.

6.2.1 Modelo de autoavaliação de competências de liderança

Para a análise do modelo, foram considerados apenas os gestores que responderam as duas coletas e que tinham equipes diretamente subordinadas. Também foram desconsiderados os gestores que não apresentavam vínculo com a administração pública. Eliminando-se esses casos, o banco ficou com 141 participantes, sendo 91 do órgão 1, 30 do órgão 2 e 20 do órgão 3. Dentre eles, 97,2% eram servidores do próprio órgão em que

foi realizada a coleta, enquanto 2,8% eram requisitados de outros órgãos da administração pública.

As análises exploratórias consideraram dez variáveis métricas, incluindo os escores gerados para as cinco estratégias de aprendizagem, motivação para aprender e autoavaliação de competências de liderança, bem como horas de treinamento, idade e experiência gerencial. Também foram incluídas as variáveis categóricas *sexo* e *escolaridade*. A Tabela 26 apresenta média, desvio padrão, valor mínimo e máximo para as variáveis métricas consideradas no modelo.

Tabela 26

Análises descritivas para variáveis métricas no modelo de autoavaliação de competências de liderança

| | Média | Desvio padrão | Mínimo | Máximo |
|---|-------|---------------|--------|--------|
| Idade | 41,85 | 7,13 | 20,2 | 57,9 |
| Experiência gerencial | 6,76 | 5,64 | 0,42 | 24,25 |
| Horas de treinamento | 81,78 | 87,88 | 0 | 500 |
| Estratégia de <i>Reflexão intrínseca e extrínseca</i> | 7,22 | 2,07 | 1 | 10 |
| Estratégia de <i>Busca de ajuda em mat. escrito</i> | 8,18 | 1,34 | 3 | 10 |
| Estratégia de <i>Busca de ajuda interpessoal</i> | 8,76 | 1,19 | 4,4 | 10 |
| Estratégia de <i>Aplicação prática</i> | 7,96 | 1,33 | 4 | 10 |
| Estratégia de <i>Reprodução</i> | 6,79 | 1,73 | 1,2 | 10 |
| Motivação para aprender | 8,56 | 1,10 | 3,64 | 10 |
| Autoavaliação de compet.de liderança | 8,64 | 0,86 | 5,3 | 10 |

Não foram identificados valores fora do intervalo de medida, que poderiam sugerir erros nos dados obtidos. Para quatro variáveis, os valores desvio padrão excederam 25% do valor das respectivas médias. Para as estratégias *reflexão intrínseca e extrínseca* e *reprodução*, essas porcentagens ficaram em 28,64% e 25,41%. Experiência gerencial e horas de treinamento apresentaram proporções bastante elevadas, respectivamente de 83,43% e de 107,46%. De fato, a experiência gerencial variou de 5 meses a mais de 24 anos, enquanto horas de treinamento variou de 0 a 500 horas. Esse valor máximo para horas de treinamento chamou a atenção, visto que remete a uma elevada carga de cursos num período limitado a doze meses. Ainda assim foi mantido, considerando a possibilidade de

ser composto por pós-graduação e cursos complementares. Os coeficientes de variação, calculados a partir da média e do desvio padrão de cada variável, foram superiores a 0,001, sendo que o menor valor foi de 0,099 para autoavaliação de competências.

A maioria das variáveis apresentou distribuições negativamente assimétricas, com exceção de experiência gerencial e horas de treinamento. Houve valores de assimetria fora da faixa de ± 1 , que indicam desvios de normalidade extremos, sendo que o maior valor foi de 2,21 para horas de treinamento. Os valores de curtose foram predominantemente positivos, com exceção da variável idade, com alguns fora da faixa de ± 1 . Os valores mais altos de curtose foram de 2,45, para autoavaliação de competências, de 2,54 para motivação para aprender e de 5,45 para horas de treinamento.

A única variável métrica que apresentou dados omissos foi horas de treinamento, com 11,3%. As variáveis categóricas não apresentaram dados omissos. A partir da análise de aleatoriedade dessas omissões, por meio da opção *Missing Value Analysis* (MVA) do SPSS, não foram identificadas situações de diferenças significativas nas médias para grupos de dados ausentes e presentes em relação às demais variáveis métricas.

Na análise das relações entre os dados omissos da variável *horas de treinamento* e as variáveis categóricas, chamou a atenção o fato de ter havido mais casos omissos para o sexo feminino (20,8%) do que para o sexo masculino (6,5%), embora a amostra conte com uma maioria de homens (66%). No que diz respeito à distribuição das omissões sobre horas de treinamento em relação à escolaridade, houve uma porcentagem superior a 5% em praticamente todas as categorias, exceto no caso de doutorado, que contou com apenas um respondente.

De modo geral, os dados ausentes acima de 5% em um dos grupos da variável categórica devem ser avaliados ou tratados. Não é o caso de eliminar casos do banco porque os participantes tiveram no máximo um dado omissos. Embora os dados perdidos tenham se concentrado na variável *horas de treinamento*, não caberia eliminar a variável, visto que ela é fundamental para o modelo.

Para analisar a possibilidade de estimar os dados ausentes, considerou-se que não foram identificados padrões não aleatórios em relação às variáveis métricas, mas identificaram-se percentuais acima de 5% nas duas categorias da variável *sexo* e em praticamente todas as categorias da variável *escolaridade*. Por isso, classificaram-se os dados como perdidos ao acaso (MAR), embora o teste MCAR de Little tenha sido significativo ($p > ,05$), o que poderia sugerir um padrão completamente perdido ao acaso (MCAR).

Os dados ausentes foram estimados pelo método EM, disponível na opção MVA do SPSS. As análises seguintes compararam o banco com os dados estimados e o banco com dados omissos, quando então foi utilizado o método *pairwise*, que desconsidera os casos omissos por variável. Considerando que as conclusões foram semelhantes, serão relatados os resultados apenas para o banco com dados estimados.

Partiu-se então para a análise de casos extremos. A partir da análise dos gráficos *boxplot*, todas as variáveis métricas do modelo apresentaram casos univariados, na maioria localizados no extremo inferior da escala. O total de extremos variou entre um (para idade) e 11 (para horas de treinamento) casos por variável. A análise dos escores z , por sua vez, apontou um único caso univariado para horas de treinamento. Foram também identificados sete casos extremos bivariados, fazendo-se essa análise apenas entre as variáveis antecedentes ou a moderadora em relação à variável critério.

Os extremos multivariados foram identificados por meio da distância de Mahalanobis, sendo que o valor de referência foi de 21,026 para 12 graus de liberdade (todas as variáveis do modelo). Foram identificados quinze multivariados, que corresponderam a 10,64% do total de participantes. Simulando-se uma regressão, verificou-se que as variáveis que influenciaram os casos extremos multivariados foram relativas a estratégias de aprendizagem no trabalho: reflexão intrínseca e extrínseca, busca de ajuda em material escrito e reprodução.

Repetindo-se as análises descritivas sem os casos extremos multivariados, observou-se que os valores de assimetria e curtose tenderam a uma maior adequação, sendo que a maioria se situou no intervalo de ± 1 . Para subsidiar a decisão de eliminar ou não os casos extremos, deu-se continuidade à análise dos pressupostos para as regressões, comparando os resultados para o banco completo ou sem esses casos multivariados. Em cada uma dessas alternativas, também foram testadas transformações nas variáveis que não apresentavam distribuição normal.

A melhor solução foi obtida a partir do banco sem extremos multivariados, cujos resultados serão descritos. Nesse caso, optou-se por não transformar variáveis, tendo em vista que essa medida teve efeito limitado nas distribuições e dificultaria a interpretação dos resultados. O banco final para o teste das hipóteses ficou com 126 participantes.

O pressuposto de normalidade foi analisado inicialmente por meio dos histogramas, por meio do qual apenas a variável idade apresentou distribuição normal. A variável critério

Autoavaliação de competências de liderança apresentou assimetria negativa (Figura 4), embora pareça aproximar-se da normalidade.

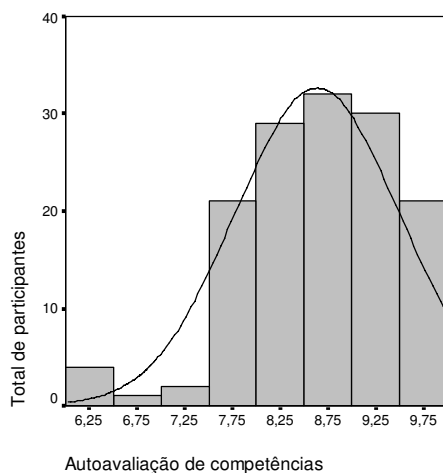


Figura 4. Histograma para a variável Autoavaliação de Competências de Liderança

A partir da relação entre cada valor de assimetria ou curtose e os respectivos erros padrão, calcularam-se os escores z . A Tabela 27 apresenta esses resultados.

Tabela 27

Escores z para valores de assimetria e curtose das variáveis do modelo

| Variável | Valor de assimetria | Erro padrão | Escore z | Valor de curtose | Erro padrão | Escore z |
|--------------------------|---------------------|-------------|------------|------------------|-------------|------------|
| Idade | -0,187 | 0,216 | -0,87 | -0,19 | 0,428 | -0,44 |
| Experiência gerencial | 1,175 | 0,216 | 5,44 | 0,846 | 0,428 | 1,98 |
| Horas de treinamento | 2 | 0,216 | 9,26 | 4,168 | 0,428 | 9,74 |
| Refl. int. e extrínseca | -0,745 | 0,216 | -3,45 | 0,288 | 0,428 | 0,67 |
| Busca ajuda mat. escrito | -0,603 | 0,216 | -2,79 | 0,051 | 0,428 | 0,12 |
| Busca ajuda interpessoal | -1,069 | 0,216 | -4,95 | 0,747 | 0,428 | 1,75 |
| Aplicação prática | -0,489 | 0,216 | -2,26 | -0,353 | 0,428 | -0,82 |
| Reprodução | -0,357 | 0,216 | -1,65 | -0,75 | 0,428 | -1,75 |
| Motiv. aprender | -0,519 | 0,216 | -2,40 | -0,295 | 0,428 | -0,69 |
| Autoav. compet. | -0,679 | 0,216 | -3,14 | 1,071 | 0,428 | 2,50 |

A maioria dos escores \bar{z} superou o valor de referência de $\pm 1,96$ ($p < ,05$) para assimetria, mas não para curtose. Por esse critério, as variáveis que se aproximaram da normalidade foram idade e a estratégia de reprodução. Pelos testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, a variável idade apresentou distribuição normal. O teste Kolmogorov-Smirnov não foi significativo ($p > ,05$) para Autoavaliação de competências, sugerindo tendência à normalidade, mas foi significativo para o teste de Shapiro-Wilk.

Embora as análises sobre a normalidade da variável critério tenham sido contraditórias, amostras maiores reduzem os efeitos nocivos da violação desse pressuposto. Em amostras pequenas de 50 ou menos observações, os desvios de normalidade podem ter um impacto substancial nos dados, mas esses efeitos podem ser negligenciados para amostras de 200 ou mais observações (Hair e cols., 2008). Na maioria dos casos, à medida que tamanhos de amostras se tornam grandes, o pesquisador pode ficar menos preocupado com variáveis não normais, exceto quando outros pressupostos são violados. As variáveis preditoras especificamente não precisam apresentar distribuição normal (Field, 2009), visto que o pressuposto é de que os resíduos sejam variáveis aleatórias e, portanto, normalmente distribuídos, o que será verificado nas análises posteriores.

Para analisar a homocedasticidade, ou seja, a existência de homogeneidade de variâncias, a melhor alternativa é a análise dos resíduos realizada a partir dos procedimentos de regressão. Ainda assim, foram realizados o teste de Levene, que foi não significativo para a variável critério, e o teste Box M, que também não ofereceu indicativos de heteroscedasticidade.

A linearidade foi analisada com base no exame dos gráficos de dispersão variada entre a variável critério e as demais variáveis métricas do modelo. Ficou clara a existência de relação linear entre as variáveis de estratégias de aprendizagem e de motivação para aprender com autoavaliação de competências de liderança. Idade, experiência gerencial e horas de treinamento não apresentaram relação linear com autoavaliação de competências.

Os demais pressupostos foram testados por meio dos procedimentos de regressão. Por esse motivo, optou-se por analisar previamente as correlações entre as variáveis para identificar quais de fato deveriam entrar no modelo. Essa decisão baseou-se na inexistência de relação linear entre algumas variáveis. A Tabela 28 apresenta os resultados de correlações de Spearman entre autoavaliação de competências de liderança e as variáveis antecedentes ou moderadora.

Tabela 28

Correlações de Spearman de Autoavaliação de Competências de Liderança com Horas de Treinamento, Estratégias de Aprendizagem ou Motivação para Aprender

| | Horas Treinam. | Reflexão Int. e ext. | Busca de Ajuda Mat. Esc. | Busca de Ajuda Interp. | Aplicação Prática | Reprodução | Motiv. para Aprender |
|---|-------------------|-------------------------|--------------------------------|------------------------------|----------------------|------------|----------------------------|
| Coefficiente de Correlação com Autoav. Competências Liderança | ,032 | ,484(**) | ,450(**) | ,577(**) | ,450(**) | ,338(**) | ,631(**) |

(**) Significância com $p < ,01$

Na Tabela 28, observa-se que todas as estratégias de aprendizagem apresentaram correlação positiva significativa com autoavaliação de competências, o que não ocorreu com horas de treinamento. Motivação para aprender também apresentou correlação positiva de magnitude moderada com autoavaliação de competências de liderança. Diante disso, é possível supor que motivação para aprender seja uma variável quasi-moderadora (McKinnon, 2008) da relação entre estratégias de aprendizagem no trabalho e competências de liderança, visto que uma variável tipicamente moderadora não apresentaria correlação com a variável critério ou com as variáveis antecedentes. A Tabela 29 apresenta as correlações entre todas as estratégias de aprendizagem e delas com horas de treinamento e motivação para aprender.

Tabela 29

Correlações de Spearman entre Estratégias de Aprendizagem e Motivação para Aprender

| | Ref. int. extrínseca | Busca mat. escrito | Busca ajuda interpes. | Aplicação Prática | Reprodução | Motivação Aprender |
|-------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------------|----------------------|------------|-----------------------|
| Horas Treinam. | -,067 | ,049 | -,063 | -,086 | ,022 | ,062 |

Continua

(*) Significância com $p < ,05$

(**) Significância com $p < ,01$

Tabela 29

Correlações de Spearman entre Estratégias de Aprendizagem e Motivação para Aprender (cont.)

| | Ref. int. extrínseca | Busca mat. escrito | Busca ajuda interpes. | Aplicação Prática | Reprodução | Motivação Aprender |
|--------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------------|----------------------|------------|-----------------------|
| Reflexão int. ext. | | ,214(*) | ,476(**) | ,580(**) | ,456(**) | ,571(**) |
| Busca mat. escrito | | | ,465(**) | ,378(**) | ,345(**) | ,435(**) |
| Busca ajuda interpes. | | | | ,430(**) | ,436(**) | ,628(**) |
| Aplicação Prática | | | | | ,443(**) | ,588(**) |
| Reprodução | | | | | | ,528(**) |

(*) Significância com $p < ,05$

(**) Significância com $p < ,01$

Motivação para aprender apresentou correlação positiva significativa com todas as estratégias de aprendizagem, mas não com horas de treinamento. As estratégias de aprendizagem também tiveram correlações positivas entre si. Dentre outras análises solicitadas, não se observou correlação significativa das variáveis idade, escolaridade, experiência gerencial com a variável critério, mas sexo apresentou correlação negativa significativa ($r = -,31$) com autoavaliação de competências.

Além disso, identificaram-se correlações significativas de horas de treinamento com idade ($r = ,25$) e com experiência gerencial ($r = ,19$). Busca de ajuda em material escrito e busca de ajuda interpessoal apresentaram correlação negativa significativa com sexo, embora de magnitude baixa (respectivamente $r = -,21$ e $r = -,29$). Essas estratégias, portanto, tendem a ser mais utilizadas por mulheres. Busca de ajuda interpessoal se correlacionou com idade ($r = -,19$) apenas no banco sem casos extremos multivariados, sendo que ficou com significância marginal no banco completo.

Com base nas análises realizadas, as hipóteses 1 e 3 foram rejeitadas, visto que não se observou relação entre horas de treinamento e autoavaliação de competências de liderança. Se não existe correlação, tampouco pode haver relação de predição e muito menos efeito moderador de motivação para aprender.

A partir das correlações entre estratégias de aprendizagem e a variável critério, obtiveram-se insumos para testar as hipóteses 2 e 4. Dentre as variáveis de controle, somente sexo será testada nessas hipóteses. Tendo em vista que não houve correlações de ,8 ou ,9 entre as variáveis do modelo, pode-se dizer que não se constataram evidências de multicolinearidade, embora esse pressuposto também deva ser observado nos resultados das regressões.

Considerando que o modelo contará com até seis variáveis antecedentes (cinco estratégias de aprendizagem no trabalho e sexo), seriam necessários pelo menos 90 participantes, pelo critério de 15 casos por variável antecedente, ou 110, caso se aplique a fórmula $104 + k$, sendo k o número de variáveis preditoras (Field, 2009). Adotando-se o critério de N maior ou igual a $50 + 8m$, sendo m o número de variáveis preditoras, o mínimo necessário seriam 98 participantes (Tabachnick & Fidell, 2000). Por todos esses critérios, a amostra com 126 gestores foi adequada.

Realizou-se uma regressão para testar a segunda hipótese, que diz respeito às estratégias de aprendizagem como antecedentes de autoavaliação de competências de liderança. A variável *sexo* foi incluída no primeiro passo da regressão para controle.

A partir das estatísticas geradas pela regressão, não houve indicativos de multicolinearidade, visto que os valores de VIF foram inferiores a 5 e os de Tolerância foram superiores a 0,1. A hipótese de independência dos erros foi atendida segundo a estatística de Durbin-Watson, cujo valor foi de 2,14. A razão F foi de 11,91 para o Passo 1 e de 15,77 para o Passo 2 (com $p < ,01$), o que indicou que os resultados não decorreram de erro amostral, nem ocorreram ao acaso. A Tabela 30 sintetiza informações sobre os coeficientes de correlação múltipla e de regressão para testar a predição de Autoavaliação de Competências de Liderança a partir de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho.

Tabela 30

Regressão para predição de Autoavaliação de Competências de Liderança a partir de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho

| Modelo | Coeficientes | | | t | Sig. | 95% Intervalo de | |
|---|------------------|-------------|---------------------------|--------|-------|------------------|-----------------|
| | não padronizados | | Coeficientes padronizados | | | Confiança para B | |
| | B | Erro Padrão | Beta | | | Limite inferior | Limite superior |
| Passo 1 (Constante) | 9,042 | 0,115 | | 78,482 | 0,000 | 8,814 | 9,270 |
| Sexo | -0,479 | 0,139 | -0,296 | -3,452 | 0,001 | -0,753 | -0,204 |
| R ² =0,088; ΔR ² =0,080 (p<,01) | | | | | | | |
| Passo 2 (Constante) | 4,739 | 0,542 | | 8,749 | 0,000 | 3,666 | 5,811 |
| Sexo | -0,263 | 0,116 | -0,163 | -2,273 | 0,025 | -0,493 | -0,034 |
| Refl. Int. Ext. | 0,079 | 0,038 | 0,185 | 2,088 | 0,039 | 0,004 | 0,154 |
| Ajuda material esc. | 0,118 | 0,052 | 0,180 | 2,261 | 0,026 | 0,015 | 0,221 |
| Ajuda interpes. | 0,181 | 0,058 | 0,258 | 3,102 | 0,002 | 0,066 | 0,297 |
| Aplicação prática | 0,126 | 0,054 | 0,210 | 2,315 | 0,022 | 0,018 | 0,233 |
| Reprodução | -0,004 | 0,040 | -0,008 | -0,099 | 0,922 | -0,084 | 0,076 |
| R ² =0,44; ΔR ² =0,42 (p<,01) | | | | | | | |

Controlado o efeito da variável *sexo*, quatro estratégias de aprendizagem no trabalho predizem 44% da expressão de competências de liderança. O efeito da variável *reprodução* não foi significativo. Os valores de R² e de ΔR² ficaram bem próximos, o que sugere não haver influência do tamanho da amostra e da quantidade de variáveis antecedentes na variância explicada pelo modelo.

Os pesos dos coeficientes não padronizados (B) e dos coeficientes padronizados (Beta) indicam quantas unidades da variável critérios são alteradas a partir da alteração de uma unidade em cada variável antecedente. Busca de ajuda interpessoal foi a variável que apresentou maior Beta e, portanto, a preditora mais forte, seguida de Aplicação prática.

A Figura 5 apresenta uma análise da normalidade na distribuição dos resíduos padronizados.

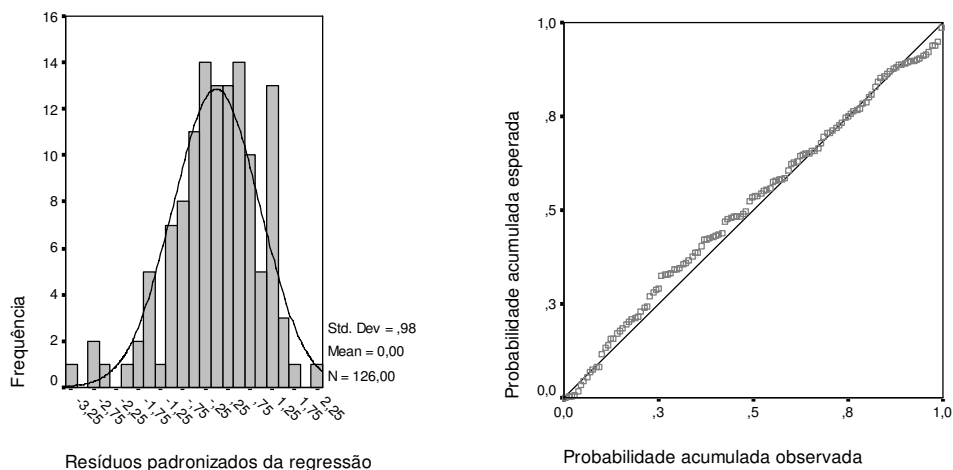


Figura 5. Distribuição dos resíduos padronizados para a predição de Autoavaliação de Competências de Liderança a partir de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho

No histograma, a distribuição dos resíduos aproxima-se da curva normal, com média igual a zero. No gráfico de probabilidade acumulada observada versus a probabilidade acumulada esperada, os resíduos afastam-se levemente da reta, o que também sugere a normalidade. Na Figura 6, é possível observar a dispersão dos resíduos.

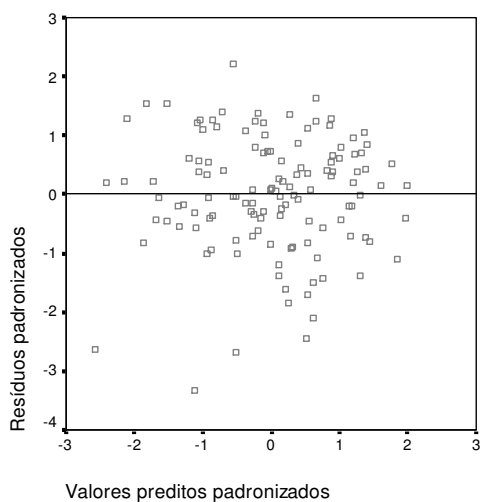


Figura 6. Gráfico de dispersão dos resíduos padronizados para a predição de Autoavaliação de Competências de Liderança a partir de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho

Na Figura 6, os resíduos parecem dispersos, sem um formato específico, o que indica a ausência de problemas de resíduos correlacionados, de não linearidade ou de falta de homogeneidade. Desse modo, confirmou-se o atendimento a esses pressupostos para a regressão. Concluiu-se, portanto, que a hipótese nula foi rejeitada, do que se conclui que,

controlada a variável *sexo*, quatro estratégias de aprendizagem no trabalho predizem competências de liderança: reflexão intrínseca e extrínseca, busca de ajuda em material escrito, busca de ajuda interpessoal e aplicação prática.

Foi possível, então, testar a quarta hipótese, que diz respeito ao efeito moderador de motivação para aprender sobre a relação entre estratégias de aprendizagem no trabalho e autoavaliação de competências de liderança. Inicialmente realizou-se uma regressão regressão passo a passo, com o método *backward*, com a variável *sexo* e as quatro estratégias de aprendizagem confirmadas na hipótese dois. Essa regressão teve caráter exploratório, para checar que variáveis deveriam ser incluídas no teste da hipótese, sendo que todas foram confirmadas.

Realizou-se então uma regressão hierárquica para testar o efeito moderador de motivação para aprender, incluindo as variáveis confirmadas na regressão *backward*. Com esse intuito, foram gerados os termos de interação por meio da multiplicação entre os escores z das variáveis antecedentes e da variável moderadora. No primeiro passo, foi incluída a variável de controle (*sexo*). No segundo passo foram inseridos os escores z gerados para, no terceiro passo, inserir os termos de moderação. A mudança no R^2 decorrente da inserção dos termos de interação não foi significativa e, portanto, a hipótese quatro foi rejeitada.

Uma possibilidade para não ter havido rejeição da hipótese nula, em relação ao efeito da variável moderadora, é que haja pouca variabilidade em motivação para aprender. Desse modo, é possível que o efeito de estratégias de aprendizagem sobre autoavaliação de competências não varie de modo linear em relação à variável moderadora, mas em degraus. Nos casos em que se supõe esse tipo de efeito, a moderadora pode ser dicotomizada para que se avalie a relação entre a variável antecedente e a variável critério separadamente em cada subgrupo (Baron & Kenny, 1986).

Optou-se então por dicotomizar motivação para aprender a partir da sua mediana ($Mdn=8,86$), diferenciando menos motivados de mais motivados. Cada grupo ficou com 63 componentes. Tendo em vista que o total de pessoas por grupo não alcançou uma amostra suficiente para o cálculo de duas regressões separadas, optou-se por calcular a correlação entre cada estratégia e autoavaliação de competências, separadamente para cada subgrupo de motivação para aprender (Baron & Kenny, 1986). Nesse caso não foi possível considerar a variável de controle (*sexo*), mas optou-se por analisar também a estratégia de

reprodução, tendo em vista que ela apresentou correlação significativa com autoavaliação de competências. Os resultados das correlações estão apresentados na Tabela 31.

Tabela 31

Correlações de Spearman entre Estratégias de Aprendizagem no Trabalho e Autoavaliação de Competências de Liderança segundo o nível de Motivação para Aprender

| | | Autoavaliação de Competências de Liderança | |
|----------------------------------|------------------|--|-------------------------------|
| | | Menor motivação para aprender | Maior motivação para aprender |
| Reflexão intrínseca e extrínseca | Coef. correlação | ,212(*) | ,388(**) |
| Busca de ajuda em mat. escrito | Coef. correlação | ,257(*) | ,326(**) |
| Busca de ajuda interpessoal | Coef. correlação | ,249(*) | ,544(**) |
| Aplicação prática | Coef. correlação | ,167 | ,391(**) |
| Reprodução | Coef. correlação | ,089 | ,291(*) |

(*) Significância com $p < ,05$

(**) Significância com $p < ,01$

Observa-se que, para todas as estratégias de aprendizagem no trabalho, a magnitude das correlações foi maior para o grupo mais motivado para aprender. Para as estratégias *aplicação prática e reprodução*, não houve correlação significativa para o grupo com menor motivação para aprender, mas a correlação tornou-se significativa para os mais motivados.

O método de correlação possui duas limitações (Baron & Kenny, 1986): presume que a variável preditora apresenta variância equivalente em cada nível do moderador; se o erro de medida na variável critério variar em função do moderador, as correlações entre as antecedentes e a critério irão diferir consideravelmente. Para analisar a primeira limitação, solicitou-se o teste de Levene para verificar a homogeneidade de variância das estratégias de aprendizagem em relação aos grupos formados pela moderadora dicotomizada. O teste foi significativo ($p < ,05$) para reflexão intrínseca e extrínseca e para busca de ajuda em material escrito, o que sugere limitações para os resultados das correlações nesses casos.

De modo geral, a análise das correlações sugere diferenças na relação entre estratégias de aprendizagem e autoavaliação de competências de liderança para os grupos de menos motivados e mais motivados. No entanto, a técnica limita as interpretações,

tendo em vista que não considera a variância compartilhada entre as variáveis e não envolve relação de predição. Desse modo, o procedimento não foi considerado suficiente para rejeitar a hipótese nula em relação à hipótese 4.

6.2.2 Modelo de heteroavaliação de competências de liderança

Para a análise do modelo de heteroavaliação de competências de liderança, consideraram-se os 54 casos em que, atendidos os critérios de agregação, foram gerados escores para equipes de trabalho do órgão 1, cujos gestores participaram da primeira coleta na pesquisa. Não foram considerados os sete casos para o órgão 2 devido à grande diferença em relação ao tamanho da amostra para o primeiro órgão.

As análises exploratórias consideraram as mesmas variáveis métricas e categóricas consideradas para o modelo de autoavaliação de competências de liderança. A Tabela 32 apresenta as análises descritivas para as variáveis métricas consideradas no modelo.

Tabela 32

Análises descritivas para variáveis métricas no modelo de heteroavaliação de competências de liderança

| | Média | Desvio padrão | Mínimo | Máximo |
|---|-------|---------------|--------|--------|
| Idade | 42,72 | 6,61 | 26,49 | 55,26 |
| Experiência gerencial | 5,40 | 5,07 | 0,67 | 24,25 |
| Horas de treinamento | 93,05 | 79,04 | 12 | 300 |
| Estratégia de <i>Reflexão intrínseca e extrínseca</i> | 7,13 | 1,80 | 2 | 10 |
| Estratégia de <i>Busca de ajuda em mat. escrito</i> | 8,36 | 1,27 | 3,57 | 10 |
| Estratégia de <i>Busca de ajuda interpessoal</i> | 8,80 | 1,13 | 5,80 | 10 |
| Estratégia de <i>Aplicação prática</i> | 8,02 | 1,23 | 4,75 | 10 |
| Estratégia de <i>Reprodução</i> | 6,76 | 1,66 | 1,40 | 9,80 |
| Motivação para aprender | 8,80 | 0,83 | 6,82 | 10 |
| Autoavaliação de compet.de liderança | 8,16 | 1,12 | 4,46 | 9,85 |

Não foram identificados valores fora do intervalo de medida, que poderiam sugerir erros nos dados obtidos. Para três variáveis, os valores de desvio padrão excederam 25% do valor das respectivas médias. Para reflexão intrínseca e extrínseca, a porcentagem ficou

em 25,24%. Assim como no modelo de autoavaliação de competências, essas porcentagens foram elevadas para experiência gerencial (93,89%) e horas de treinamento (84,94%). A experiência gerencial variou de 8 meses a mais de 24 anos, enquanto horas de treinamento variou de 12 a 300 horas. Todos os coeficientes de variação foram superiores a 0,001, sendo que o menor valor foi de 0,094 para motivação para aprender.

A maioria das variáveis apresentou distribuições negativamente assimétricas, com exceção de experiência gerencial e horas de treinamento. Alguns valores de assimetria ficaram fora da faixa de ± 1 , o que é uma indicação de não normalidade na distribuição dos dados, sendo que o maior valor foi de 1,87 para horas de treinamento. Os valores de curtose foram positivos, com exceção de busca de ajuda interpessoal. Os valores mais altos de curtose foram de 3,6 para horas de treinamento e de 2,28, para busca de ajuda em material escrito.

Dois variáveis métricas apresentaram dados omissos: experiência gerencial e horas de treinamento. Dentre as variáveis categóricas, escolaridade apresentou casos omissos. A origem dessas omissões está no fato de que as informações foram solicitadas na segunda coleta de autoavaliação, da qual alguns gestores não participaram. No caso de horas de treinamento, também houve situações em que o gestor participou da segunda coleta, mas deixou a resposta em branco.

O teste MCAR de Little não foi significativo ($p > ,05$) sugerindo um processo aleatório de perda de dados. Contudo, houve indícios de não aleatoriedade a partir do teste t do MVA, que sugeriu situações de diferenças significativas nas médias para grupos de dados ausentes e presentes. Deve-se considerar, portanto, que as omissões não se distribuíram ao acaso, o que levou ao método EM para estimar esses dados. As análises seguintes compararam o banco com dados estimados e o banco com dados omissos, mediante utilização do método *pairwise*.

No caso de extremos univariados, poucos casos foram identificados. Os bivariados, por sua vez, foram numerosos. A análise para o par de variáveis *reprodução e heteroavaliação de competências*, por exemplo, gerou mais de trinta extremos bivariados. Apenas dois casos (3,7%) foram apontados como casos multivariados a partir da distância de Mahalanobis, sendo que o valor de referência foi de 21,026 para 12 graus de liberdade (todas as variáveis do modelo).

Repetindo-se as análises descritivas sem os casos extremos multivariados, observou-se que houve poucas mudanças. Os valores de assimetria e curtose tenderam a

uma maior adequação, sendo que a maioria se situou no intervalo de ± 1 . A decisão de eliminar os casos multivariados decorreu do fato de que a distribuição da variável critério *heteroavaliação de competências de liderança* aproximou-se da normalidade, embora ainda com tendência à assimetria negativa.

O pressuposto de normalidade foi analisado inicialmente por meio dos histogramas, por meio do qual apenas a variável idade apresentou distribuição normal. A variável critério *heteroavaliação de competências de liderança* apresentou assimetria negativa (Figura 7), embora pareça aproximar-se da normalidade.

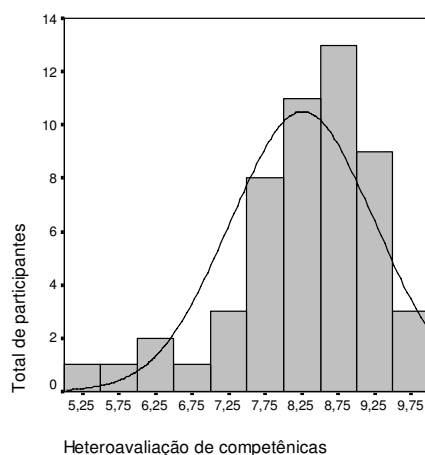


Figura 7. Histograma para a variável Heteroavaliação de Competências de Liderança

A partir da relação entre cada valor de assimetria ou curtose e os respectivos erros padrão, calcularam-se os escores z . A Tabela 33 apresenta esses resultados.

Tabela 33

Escores z para valores de assimetria e curtose das variáveis do modelo

| Variável | Valor de assimetria | Erro padrão | Escore z | Valor de curtose | Erro padrão | Escore z |
|--------------------------|---------------------|-------------|------------|------------------|-------------|------------|
| Idade | -0,559 | 0,33 | -1,69 | 0,072 | 0,65 | 0,11 |
| Experiência gerencial | 1,322 | 0,33 | 4,01 | 1,437 | 0,65 | 2,21 |
| Horas de treinamento | 1,866 | 0,33 | 5,65 | 3,598 | 0,65 | 5,54 |
| Refl. int. e extrínseca | -0,618 | 0,33 | -1,87 | 0,084 | 0,65 | 0,13 |
| Busca ajuda mat. escrito | -1,128 | 0,33 | -3,42 | 2,281 | 0,65 | 3,51 |
| Busca ajuda interpessoal | -0,736 | 0,33 | -2,23 | -0,307 | 0,65 | -0,47 |

continua

Tabela 33

Escores z para valores de assimetria e curtose das variáveis do modelo (cont.)

| Variável | Valor de assimetria | Erro padrão | Escore \bar{z} | Valor de curtose | Erro padrão | Escore \bar{z} |
|-------------------|---------------------|-------------|------------------|------------------|-------------|------------------|
| Aplicação prática | -0,591 | 0,33 | -1,79 | 0,26 | 0,65 | 0,40 |
| Reprodução | -0,722 | 0,33 | -2,19 | 1,21 | 0,65 | 1,86 |
| Motiv. aprender | -0,404 | 0,33 | -1,22 | -0,693 | 0,65 | -1,07 |
| Heteroav. compet. | -1,069 | 0,33 | -3,24 | 1,359 | 0,65 | 2,09 |

A maioria dos escores \bar{z} superou o valor de referência de $\pm 1,96$ ($p < ,05$) para assimetria, e em 50% dos valores de curtose. Por esse critério e pelos testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, motivação para aprender e duas estratégias de aprendizagem apresentaram normalidade: reflexão intrínseca e extrínseca e aplicação prática. A estratégia de reprodução apresentou distribuição normal apenas segundo os escores \bar{z} para assimetria e curtose. O teste de Kolmogorov-Smirnov não foi significativo ($p > ,05$) para Heteroavaliação de competências, sugerindo tendência à normalidade, mas o teste de Shapiro-Wilk foi significativo. Para a variável idade, apenas o teste de Shapiro-Wilk não foi significativo.

Assim como ocorreu com o modelo de autoavaliação de competências de liderança, as análises sobre a normalidade da variável critério foram contraditórias. No caso da heteroavaliação de competências, contudo, eventuais desvios de normalidade podem ter um impacto mais substancial nos dados, tendo em vista que a amostra é pouco superior a 50 casos (Hair e cols., 2008). No entanto, como a hipótese é de que os resíduos da regressão sejam variáveis aleatórias e, portanto, normalmente distribuídos, as análises serão continuadas para que se constate posteriormente se o pressuposto foi atendido. A partir da análise dos resíduos, será analisada a homocedasticidade. Foi realizado também o teste de Levene, que não foi significativo para a variável critério. Não foi possível realizar o teste Box M devido ao número insuficiente de casos.

A linearidade foi analisada com base no exame dos gráficos de dispersão variada entre a variável critério e as demais variáveis métricas do modelo. Ficou clara a existência de relação linear apenas entre horas de treinamento e heteroavaliação de competências de liderança. Busca de ajuda interpessoal e busca de ajuda em material escrito apresentaram relação linear menos evidente com heteroavaliação de competências.

Os demais pressupostos necessitam ser testados por meio dos procedimentos de regressão. Por esse motivo, as correlações foram previamente analisadas entre as variáveis para identificar quais de fato deveriam entrar no modelo. Essa decisão baseou-se na inexistência de relação linear entre a variável critério e a maioria das demais variáveis. A Tabela 34 apresenta os resultados de correlações entre heteroavaliação de competências de liderança e as variáveis antecedentes ou moderadora. Apesar de algumas variáveis terem apresentado distribuição normal, optou-se pela correlação de Spearman para todos os pares de variáveis, sendo que os resultados foram semelhantes às correlações de Pearson.

Tabela 34

Correlações de Spearman de Heteroavaliação de Competências de Liderança com Estratégias de Aprendizagem ou Motivação para Aprender

| | Horas Treinam. | Reflexão Int. e ext. | Busca de Ajuda Mat. Esc. | Busca de Ajuda Interp. | Aplicação Prática | Reprodução | Motiv. para Aprender |
|--|-------------------|-------------------------|--------------------------------|------------------------------|----------------------|------------|----------------------------|
| Coefficiente de Correlação com Heter. Competências Liderança | ,365(*) | -,094 | ,133 | ,292(*) | ,006 | -,032 | ,187 |

(*) Significância com $p < ,05$

Na Tabela 34, observa-se que apenas horas de treinamento e busca de ajuda interpessoal apresentaram correlação positiva significativa com heteroavaliação de competências. A Tabela 35 apresenta as correlações entre todas as estratégias de aprendizagem e motivação para aprender.

Tabela 35

Correlações de Spearman entre Estratégias de Aprendizagem e Motivação para Aprender

| | Ref. int. extrínseca | Busca mat. escrito | Busca ajuda interpes. | Aplicação Prática | Reprodução | Motivação Aprender |
|--------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------------|----------------------|------------|-----------------------|
| Horas | ,201 | ,073 | ,040 | -,112 | -,005 | ,017 |
| Treinam. | | | | | | |
| Reflexão int. ext. | | ,290(*) | ,216 | ,479(**) | ,122 | ,352(**) |
| Busca mat. escrito | | | ,540(**) | ,297(*) | ,356(**) | ,545(**) |
| Busca ajuda interpes. | | | | ,331(**) | ,266(*) | ,690(**) |
| Aplicação Prática | | | | | ,121 | ,608(**) |
| Reprodução | | | | | | ,333(**) |

(*) Significância com $p < ,05$

(**) Significância com $p < ,01$

Motivação para aprender apresentou correlação positiva significativa com todas as estratégias de aprendizagem, mas não com horas de treinamento. As estratégias de aprendizagem também tiveram correlações positivas entre si, exceto entre reflexão intrínseca e extrínseca e busca de ajuda interpessoal. Dentre outras análises solicitadas, não se observou correlação significativa das variáveis idade, escolaridade, sexo ou experiência gerencial com a variável critério. Além disso, identificou-se apenas a correlação negativa significativa entre busca de ajuda interpessoal e sexo ($r = -,32$).

Com base nas análises realizadas, todas as hipóteses serão testadas. Contudo, para as hipóteses 2 e 4 será incluída apenas a estratégia *busca de ajuda interpessoal*, visto que foi a única que apresentou correlação significativa com heteroavaliação de competências de liderança.

Considerando que o modelo contará com apenas uma variável antecedente em cada teste de hipótese, a amostra é suficiente para um tamanho de efeito grande ou médio com

um nível de poder estatístico de 80% (com $p < ,05$). Para um tamanho de efeito pequeno, o nível de poder seria de até 20% (Miles & Shevlin, 2001), considerando-se que o poder é a probabilidade de rejeitar corretamente a hipótese nula quando ela deve ser rejeitada (Hair e cols., 2008).

Realizou-se uma regressão padrão simples para testar a primeira hipótese, que diz respeito à predição de heteroavaliação de competências de liderança a partir de horas de treinamento. A hipótese de independência dos erros foi atendida segundo a estatística de Durbin-Watson, cujo valor foi de 2,34. A razão F foi de 8,68 (com $p < ,01$), o que indicou que os resultados não decorreram de erro amostral, nem ocorreram ao acaso. A variável *horas de treinamento* prediz 14,8% da heteroavaliação de competências de liderança. Os valores de R^2 e de ΔR^2 foram respectivamente de 0,148 e 0,131, o que sugere certa influência do tamanho da amostra na variância explicada pelo modelo.

A Tabela 36 sintetiza as informações sobre os coeficientes de regressão para testar a predição de heteroavaliação de competências de liderança a partir de horas de treinamento.

Tabela 36

Regressão para predição de Heteroavaliação de Competências de Liderança a partir de Horas de treinamento

| Modelo | | Coeficientes | | | t | Sig. | 95% Intervalo de Confiança para B | |
|--------|----------------------|------------------|-------------|---------------------------|--------|------|-----------------------------------|-----------------|
| | | não padronizados | | Coeficientes padronizados | | | Limite inferior | Limite superior |
| | | B | Erro Padrão | Beta | | | | |
| 1 | (Constante) | 7,717 | 0,225 | | 34,338 | ,000 | 7,265 | 8,168 |
| | Horas de treinamento | 0,006 | 0,002 | 0,385 | 2,946 | ,005 | 0,002 | 0,010 |

Apesar de o valor ter sido significativo para o modelo, o valor de B é pequeno e indica que, para cada unidade em horas de treinamento, há uma mudança de 0,006 na heteroavaliação de competências de liderança. A Figura 8 apresenta uma análise da normalidade na distribuição dos resíduos padronizados.

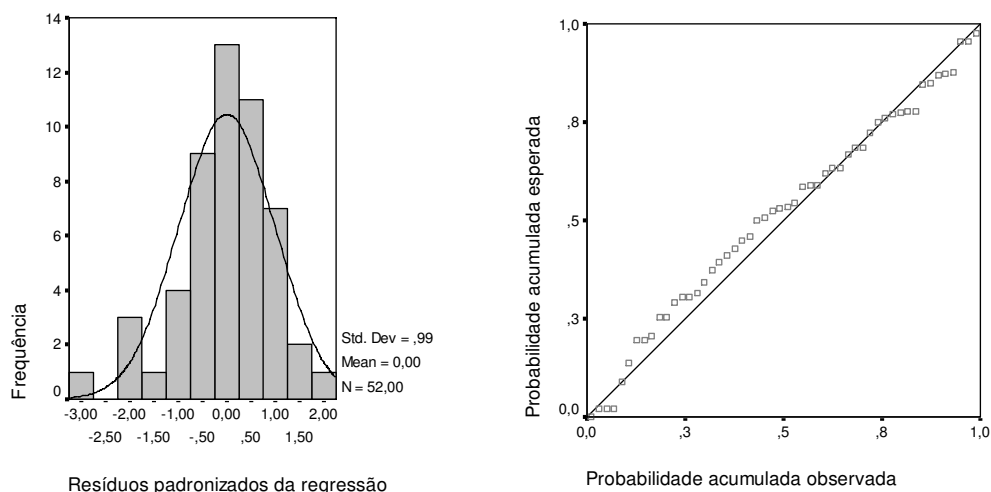


Figura 8. Distribuição dos resíduos padronizados para a predição de Heteroavaliação de Competências de Liderança a partir de Horas de treinamento

No histograma, a distribuição dos resíduos aproxima-se da curva normal, com média igual a zero. No gráfico de probabilidade acumulada observada versus a probabilidade acumulada esperada, os resíduos afastam-se levemente da reta, o que também sugere a normalidade. Na Figura 9, é possível observar a dispersão dos resíduos.

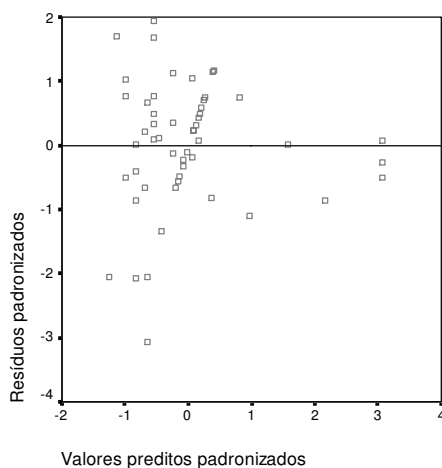


Figura 9. Gráfico de dispersão dos resíduos padronizados para a predição de Heteroavaliação de Competências de Liderança a partir de Horas de treinamento

Na Figura 9, os resíduos não parecem muito dispersos, mas tampouco apresentam um formato específico que claramente viole os pressupostos para a regressão. Desse modo, a hipótese nula foi rejeitada, do que se conclui que horas de treinamento predizem a heteroavaliação de competências de liderança.

Em seguida, para testar a segunda hipótese, realizou-se outra regressão padrão simples, que diz respeito à predição de heteroavaliação de competências de liderança a partir da estratégia busca de ajuda interpessoal. A hipótese de independência dos erros foi atendida segundo a estatística de Durbin-Watson, cujo valor foi de 2,23. A razão F foi de 4,78 (com $p < ,05$), o que indicou que os resultados não decorreram de erro amostral, nem ocorreram ao acaso. A variável *busca de ajuda interpessoal* prediz 8,7% da heteroavaliação de competências de liderança. Os valores de R^2 e de ΔR^2 foram respectivamente de 0,087 e 0,069, o que sugere influência do tamanho da amostra na variância explicada pelo modelo.

A Tabela 37 apresenta as informações sobre os coeficientes de regressão para testar a predição de Heteroavaliação de Competências de Liderança a partir de Busca de ajuda interpessoal.

Tabela 37

Regressão para predição de Heteroavaliação de Competências de Liderança a partir de Busca de ajuda interpessoal

| Modelo | | Coeficientes | | | t | Sig. | 95% Intervalo de Confiança para B | |
|--------|----------------------|------------------|-------------|---------------------------|-------|------|-----------------------------------|-----------------|
| | | não padronizados | | Coeficientes padronizados | | | Limite inferior | Limite superior |
| | | B | Erro Padrão | Beta | | | | |
| 1 | (Constante) | 6,024 | 1,032 | | 5,838 | ,000 | 3,951 | 8,097 |
| | Horas de treinamento | 0,255 | 0,116 | 0,295 | 2,187 | ,033 | 0,021 | 0,488 |

A Figura 10 representa uma análise da normalidade na distribuição dos resíduos padronizados para o modelo apresentado.

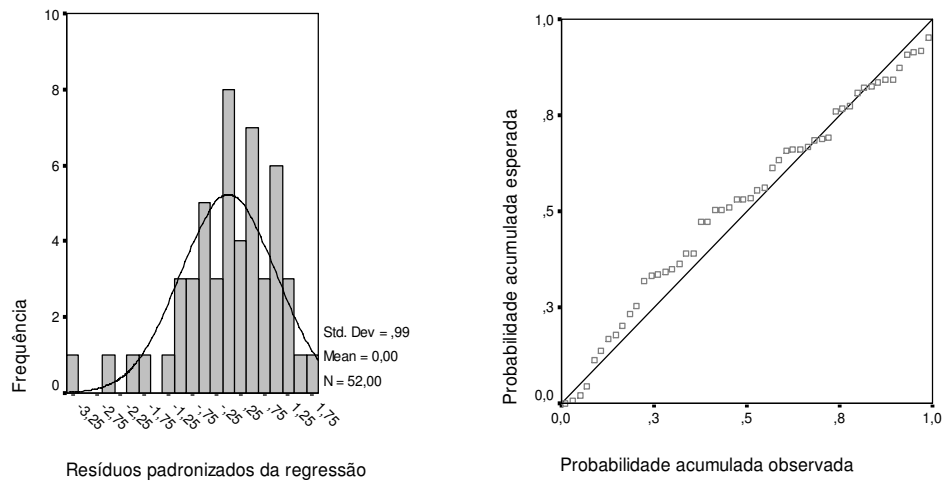


Figura 10. Distribuição dos resíduos padronizados para a predição de Heteroavaliação de Competências de Liderança a partir de Busca de ajuda interpessoal

O histograma e o gráfico de probabilidade acumulada observada versus a probabilidade acumulada esperada sugerem que os resíduos apresentam distribuição normal. A Figura 11 mostra a dispersão dos resíduos.

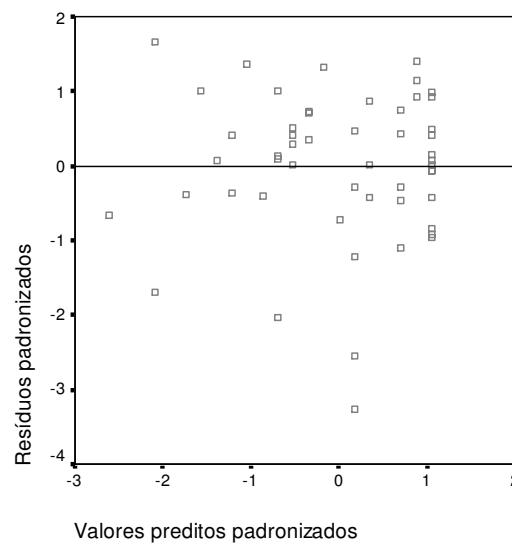


Figura 11. Gráfico de dispersão dos resíduos padronizados para a predição de Heteroavaliação de Competências de Liderança a partir de Busca de ajuda interpessoal

Na Figura 11, os resíduos parecem dispersos e não apresentam um formato específico, o que sugere o atendimento aos pressupostos para a regressão. Desse modo, a hipótese nula foi rejeitada, do que se conclui que busca de ajuda interpessoal prediz a heteroavaliação de competências de liderança.

Testou-se, em seguida, a terceira hipótese, que se refere ao efeito moderador de motivação para aprender sobre a relação entre horas de treinamento e heteroavaliação de competências de liderança. Nesse caso realizou-se uma regressão hierárquica incluindo-se, no primeiro passo, os escores α gerados para a variável antecedente e a variável moderadora, e no segundo passo, o termo de moderação. A mudança no R^2 decorrente da inserção do termo de interação não foi significativa e, portanto, a hipótese três foi rejeitada.

O mesmo procedimento foi adotado para testar a quarta hipótese, relativa ao efeito moderador de motivação para aprender sobre a relação entre busca de ajuda interpessoal e heteroavaliação de competências de liderança. Também neste caso, a mudança no R^2 decorrente da inserção do termo de interação na regressão hierárquica não foi significativa. A hipótese quatro também foi rejeitada.

Tal como se procedeu no modelo de autoavaliação de competências de liderança, optou-se por dicotomizar a variável moderadora a partir da mediana ($Mdn=9$) para diferenciar dois grupos: menos motivados, com 27 participantes, e mais motivados, com 25. Os resultados das correlações para horas de treinamento e busca de ajuda interpessoal estão apresentados na Tabela 38.

Tabela 38

Correlações de Spearman de Horas de Treinamento ou Busca de Ajuda Interpessoal com Heteroavaliação de Competências de Liderança segundo o nível de Motivação para Aprender

| | | Heteroavaliação de Competências de Liderança | |
|-----------------------------|---------------------|--|-------------------------------|
| | | Menor motivação para aprender | Maior motivação para aprender |
| Horas de treinamento | Coef. de correlação | ,364(*) | ,486(**) |
| Busca de ajuda interpessoal | Coef. de correlação | ,315 | ,309 |

(*) Significância com $p < ,05$

(**) Significância com $p < ,01$

A magnitude da correlação entre horas de treinamento e heteroavaliação de competências foi maior para o grupo mais motivado para aprender. Isso não ocorreu no caso de busca de ajuda interpessoal, visto que as correlações não foram significativas em nenhum nível da variável moderadora.

6.2.3 Comparação entre os modelos de autoavaliação e de heteroavaliação de competências de liderança

Tendo em vista que o modelo de heteroavaliação de competências teve sua amostra limitada ao órgão 1, serão repetidas as análises para autoavaliação de competências apenas para esse órgão, de modo que seja possível fazer comparações entre os resultados. A descrição dos procedimentos adotados será sucinta, tendo em vista a semelhança com as decisões tomadas para a amostra completa.

Nesse caso, o banco de dados contou com 91 participantes. Os dados ausentes para horas de treinamento foram estimados pelo método EM da opção *Missing Value Analysis* do SPSS. Cada variável apresentou entre um ou quatro casos extremos univariados, e foram observados quatro bivariados para os pares formados com a variável critério. Cinco extremos multivariados foram identificados a partir da distância de Mahalanobis, mas optou-se por não eliminá-los após comparar os resultados sem eles e com o banco completo.

O pressuposto de normalidade foi analisado por meio dos histogramas, da análise dos escores z e dos testes de normalidade. A variável critério *autoavaliação de competências de liderança* apresentou assimetria negativa (Figura 12), embora pareça aproximar-se da normalidade. Pelos escores z , nenhuma variável apresentou distribuição normal, mas pelo teste de Kolmogorov-Smirnov, motivação para aprender, autoavaliação de competências e idade receberam indicativos de normalidade, esta última também segundo o teste de Shapiro-Wilk.

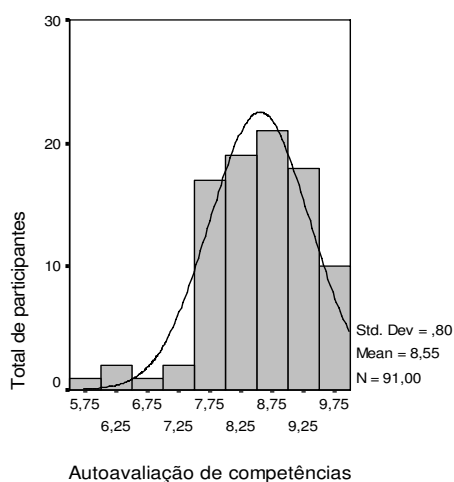


Figura 12. Histograma para a variável Autoavaliação de Competências de Liderança no Órgão 1

Para analisar a homogeneidade de variâncias, foram realizados o teste de Levene, que não foi significativo para a variável critério, e o teste Box M, que também não ofereceu indicativos de heteroscedasticidade. Com base no exame de gráficos de dispersão variada entre a variável critério e as demais variáveis métricas do modelo, ficou clara a existência de relação linear de autoavaliação de competências de liderança com as estratégias de aprendizagem ou com motivação para aprender, mas não com idade, experiência gerencial e horas de treinamento.

Foram identificadas correlações significativas entre autoavaliação de competências de liderança e motivação para aprender ($r=,53$), horas de treinamento ($r=,20$), reflexão intrínseca e extrínseca ($r=,43$), busca de ajuda em material escrito ($r=,54$), busca de ajuda interpessoal ($r=,55$), aplicação prática ($r=,43$), reprodução ($r=,30$), sexo ($r=-,23$) e escolaridade ($r=-,18$).

Motivação para aprender apresentou correlação positiva significativa com todas as estratégias de aprendizagem no trabalho, mas não com horas de treinamento. As estratégias de aprendizagem também se correlacionaram entre si, exceto reflexão intrínseca e extrínseca e busca de ajuda em material escrito. Busca de ajuda interpessoal apresentou correlação negativa significativa com sexo ($r=,30$), enquanto reprodução se correlacionou negativamente com escolaridade ($r=,22$).

Para testar a primeira hipótese, realizou-se uma regressão, na qual sexo entrou como variável de controle. Considerando que a mudança no R^2 não foi significativa, a hipótese de que horas de treinamento prediz competências de liderança foi rejeitada.

A segunda hipótese também foi testada mediante regressão, com controle da variável sexo. A partir das estatísticas geradas pela regressão, não houve indicativos de multicolinearidade, e a hipótese de independência dos erros foi atendida. A razão F foi de 11,91 para o Passo 1 e de 15,77 para o Passo 2 (com $p<,01$), o que indicou que os resultados não decorreram de erro amostral, nem ocorreram ao acaso. A Tabela 39 sintetiza informações sobre os coeficientes de correlação múltipla e de regressão para testar a predição de Autoavaliação de Competências de Liderança a partir de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho.

Tabela 39

Regressão para predição de Autoavaliação de Competências de Liderança no Órgão 1 a partir de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho

| Modelo | | Coeficientes não padronizados | | Coeficientes padronizados | | t | Sig. | 95% Intervalo de Confiança para B | |
|---|---------------------|-------------------------------|--------|---------------------------|-----------------|--------|------|-----------------------------------|-------|
| | | Erro | | Beta | Limite inferior | | | Limite superior | |
| | | B | Padrão | | | | | | |
| Passo 1 | (Constante) | 8,803 | 0,162 | | | 54,288 | ,000 | 8,481 | 9,125 |
| | Sexo | -0,344 | 0,189 | -0,189 | | -1,820 | ,072 | -0,719 | 0,032 |
| R ² =0,036; ΔR ² =0,025 (p<,05) | | | | | | | | | |
| Passo 2 | (Constante) | 4,108 | 0,617 | | | 6,656 | ,000 | 2,881 | 5,335 |
| | Sexo | -0,275 | 0,151 | -0,151 | | -1,819 | ,072 | -0,575 | 0,026 |
| | Refl. Int. Ext. | 0,118 | 0,038 | 0,299 | | 3,125 | ,002 | 0,043 | 0,193 |
| | Ajuda material esc. | 0,209 | 0,058 | 0,320 | | 3,587 | ,001 | 0,093 | 0,325 |
| | Ajuda interpes. | 0,134 | 0,067 | 0,190 | | 2,018 | ,047 | 0,002 | 0,267 |
| | Aplicação prática | 0,119 | 0,058 | 0,198 | | 2,053 | ,043 | 0,004 | 0,233 |
| | Reprodução | -0,001 | 0,039 | -0,003 | | -0,031 | ,975 | -0,079 | 0,077 |
| R ² =0,49; ΔR ² =0,46 (p<,001) | | | | | | | | | |

O efeito da variável de controle *sexo* e da estratégia *reprodução*, para o órgão 1, não foi significativo. As demais estratégias de aprendizagem no trabalho predizem 49% da expressão de competências de liderança. Os valores de R² e de ΔR² ficaram próximos, o que sugere haver pouca influência do tamanho da amostra e da quantidade de variáveis antecedentes na variância explicada pelo modelo. Para essa amostra, busca de ajuda em material escrito foi a variável que apresentou maior Beta e, portanto, a preditora mais forte, seguida de reflexão intrínseca e extrínseca.

A Figura 13 apresenta uma análise da normalidade na distribuição dos resíduos padronizados.

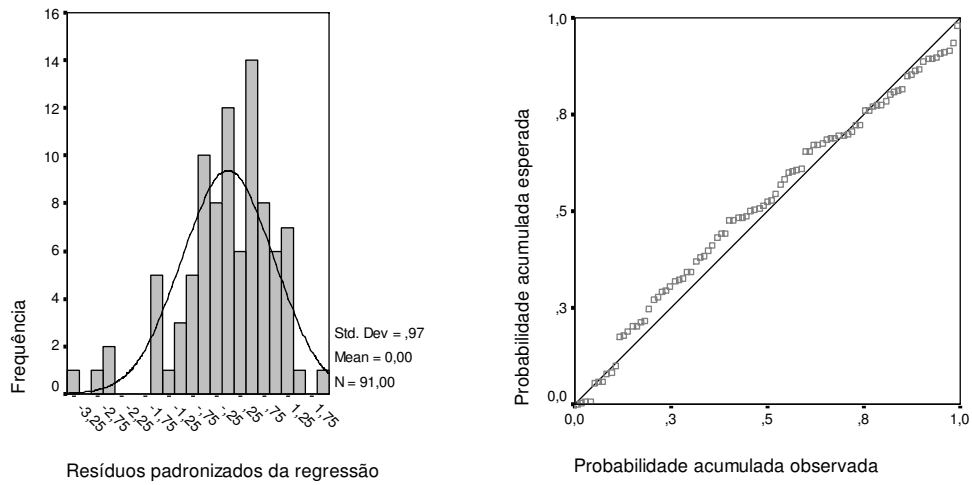


Figura 13. Distribuição dos resíduos padronizados para a predição de Autoavaliação de Competências de Liderança no Órgão 1 a partir de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho

O histograma e o gráfico de probabilidade acumulada observada versus a probabilidade acumulada esperada oferecem elementos que sugerem que os resíduos aproximam-se da normalidade ou não apresentam desvios extremos nesse sentido.

Na Figura 14, é possível observar a dispersão dos resíduos.

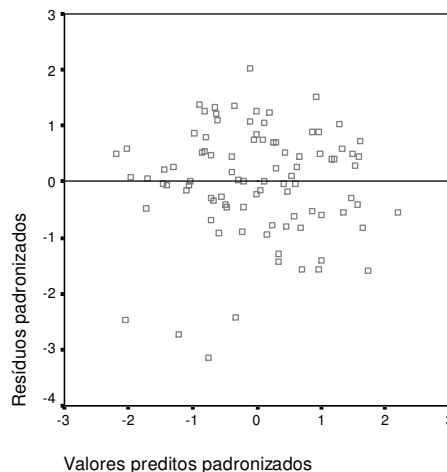


Figura 14. Gráfico de dispersão dos resíduos padronizados para a predição de Autoavaliação de Competências de Liderança no Órgão 1 a partir de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho

Os resíduos parecem dispersos, sem um formato específico, o que indica a ausência de problemas de resíduos correlacionados, de não linearidade ou de falta de homogeneidade (Figura 14). Desse modo, confirmou-se o atendimento a esses pressupostos para a regressão. A hipótese nula, portanto, foi rejeitada, do que se conclui que quatro estratégias de aprendizagem no trabalho predizem competências de liderança no órgão 1: reflexão intrínseca e extrínseca, busca de ajuda em material escrito, busca de ajuda interpessoal e aplicação prática.

Tendo em vista que a primeira hipótese foi rejeitada, rejeitou-se também a terceira hipótese. Passou-se então para o teste da quarta hipótese, que diz respeito ao efeito moderador de motivação para aprender sobre a relação entre estratégias de aprendizagem no trabalho e autoavaliação de competências de liderança.

Inicialmente realizou-se uma análise de regressão passo a passo, com o método *backward*, com as quatro estratégias de aprendizagem confirmadas na hipótese dois. Essa regressão teve caráter exploratório, para checar que variáveis deveriam ser incluídas no teste da hipótese, sendo que todas foram confirmadas.

Realizou-se então uma regressão hierárquica para testar o efeito moderador de motivação para aprender, incluindo as variáveis confirmadas na regressão *backward*. No primeiro passo foram inseridos os escores z das variáveis testadas e, no segundo passo, os termos de moderação. A mudança no R^2 decorrente da inserção dos termos de interação não foi significativa e, portanto, a hipótese quatro foi rejeitada.

Tal como no teste dos modelos anteriores, dicotomizou-se motivação para aprender a partir da sua mediana ($Mdn=8,64$). O grupo de menos motivados ficou com 44 participantes enquanto o grupo de mais motivados totalizou 47 pessoas. Os resultados das correlações estão apresentados na Tabela 40.

Tabela 40

Correlações de Spearman entre Estratégias de aprendizagem no trabalho e Competências de Liderança segundo o nível de Motivação para Aprender no Órgão 1

| | Autoavaliação de Competências de Liderança | |
|------------------------------------|--|-------------------------------|
| | Menor motivação para aprender | Maior motivação para aprender |
| Reflexão intrínseca e extrínseca | ,255(*) | ,435(**) |
| Busca de ajuda em material escrito | ,444(*) | ,476(**) |
| Busca de ajuda interpessoal | ,317(*) | ,525(**) |
| Aplicação prática | ,300(*) | ,391(**) |
| Reprodução | ,147 | ,276(*) |

(*) Significância com $p < ,05$

(**) Significância com $p < ,01$

Para todas as estratégias de aprendizagem no trabalho, a magnitude das correlações foi maior para o grupo mais motivado para aprender. No caso específico de reprodução, não houve correlação significativa para o grupo com menor motivação para aprender, mas a correlação tornou-se significativa para os mais motivados.

O teste de Levene foi realizado para verificar a homogeneidade de variância das estratégias de aprendizagem em relação aos grupos formados pela moderadora dicotomizada. O teste não foi significativo para nenhuma estratégia, o que sugere que a variável preditora possui variância equivalente em cada nível do moderador.

Concluídos os testes de hipóteses para autoavaliação de competências de liderança no órgão 1, é possível comparar os resultados com os do modelo de heteroavaliação, que ficou restrito a esse órgão. As análises estatísticas foram semelhantes e, nos dois casos, o efeito moderador não foi observado.

As principais diferenças entre os resultados dos modelos testados dizem respeito às hipóteses 1 e 2. Enquanto na autoavaliação, não se estabeleceu uma relação de predição entre horas de treinamento e competências de liderança, essa relação foi verificada na heteroavaliação. Com relação às estratégias de aprendizagem no trabalho, no modelo de autoavaliação apenas reprodução não predisse competências de liderança. No modelo de

heteroavaliação, por sua vez, a relação de predição foi observada apenas para a estratégia *busca de ajuda interpessoal*. Esses resultados serão discutidos no próximo capítulo, que também considerará os dados obtidos a partir dos testes do modelo de autoavaliação de competências nos três órgãos.

CAPÍTULO 7

Discussão

O objetivo deste capítulo é discutir os resultados alcançados em relação às hipóteses levantadas, considerando a literatura previamente apresentada. Antes, porém, serão comentados os resultados do processo de validação das quatro escalas avaliadas.

7.1 Processo de validação das escalas utilizadas

De modo geral, foram obtidas evidências de validade para as quatro escalas aplicadas no estudo. Os resultados foram positivos e próximos aos alcançados pelas escalas originais.

A escala de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho, validada previamente num órgão da Administração Pública Federal, havia alcançado 57% de variância explicada (Lins, 2009), enquanto obteve 62% neste estudo. A composição em cinco fatores refletiu claramente o modelo teórico adotado (Holman & cols., 2001) com uma tendência de outros estudos nacionais no sentido da reunião de reflexão intrínseca e reflexão extrínseca num único fator (Brandão, 2009; Souza, 2009).

Dois itens que haviam sido excluídos na validação anterior da escala (Lins, 2009) foram reescritos e incluídos na versão aplicada. Um deles ficou associado à estratégia *busca de ajuda em material escrito*, com carga de 0,78: “para obter informações de que necessito no trabalho, leio os informativos internos da organização”. O outro item novamente foi excluído da escala, por ter dividido a carga entre reflexão intrínseca e extrínseca e busca de ajuda interpessoal: “consulto servidores de outras unidades da organização para buscar informações que influenciam o meu trabalho”.

Destaca-se também a eliminação do item EAT30, que remete à reflexão sobre a relação entre o trabalho executado e as expectativas da sociedade. Considerando que a amostra do estudo foi composta por gestores da administração pública, esse seria um item importante a avaliar, mas apresentou-se complexo, com cargas próximas em dois fatores. Tendo em vista que o item constava da versão original da escala, caberia reescrevê-lo e incluí-lo em aplicações da escala no serviço público.

Busca de ajuda interpessoal surgiu como a estratégia mais utilizada por gestores, seguida de busca de ajuda em material escrito. Brandão (2009) encontrou resultados

semelhantes, em que gestores de um banco público referiram com maior frequência as estratégias *busca de ajuda interpessoal* e *reflexão extrínseca e intrínseca*.

As correlações entre as estratégias de aprendizagem no trabalho eram esperadas. No entanto, a estratégia de reprodução tende a apresentar correlação negativa com as demais (Souza, 2009), o que não ocorreu neste estudo. É possível que a adaptação dos itens para essa estratégia tenha conseguido minimizar a conotação negativa conferida ao fator (Brandão, 2009).

A escala de Motivação para Aprender não sofreu qualquer alteração em relação à versão original (Ribeiro, 2005). Os itens mantiveram-se com a mesma redação, com cargas fatoriais e índices de confiabilidade adequados. A variância explicada foi de 57% para a amostra deste estudo, sendo que nas subamostras da versão original, foi de 50% e 43%.

O instrumento original de Competências de Liderança havia alcançado uma variância total explicada de 70%, com fatores que refletiam a abordagem predominante de estilos de liderança: orientação a tarefas e orientação a pessoas, neste caso, organizado nas facetas de relacionamento e de comunicação (Palumbo, 2010).

No contexto investigado neste estudo, a solução foi unifatorial, tanto para autoavaliação, quanto para heteroavaliação de competências de liderança. Escalas unifatoriais de competências gerenciais já foram encontradas em outros estudos (Silva, Laros & Mourão, 2007; Weber, Finley, Crawford & Rivera, 2009) e possivelmente refletem uma visão integrada da atuação de gestores, sem diferenciação clara entre os processos de gerenciamento e de liderança.

A variância explicada para a versão de heteroavaliação (70%) da escala de competências foi consideravelmente maior que a da versão de autoavaliação (43%). Essa tendência ocorreu também nas escalas de Silva, Laros e Mourão (2007), que encontraram variâncias de 72% para a versão preenchida pelas equipes e de 43% na versão para preenchimento dos gestores. Destaca-se ainda o fato de que o instrumento original (Palumbo, 2010) havia sido validado junto a integrantes de equipes de trabalho, contexto para o qual ele parece estar mais ajustado.

7.2 Teste do modelo preditivo

A partir do modelo preditivo construído para este estudo, foram propostas quatro hipóteses. Para cada uma delas, serão discutidas as principais conclusões apontadas a partir dos resultados alcançados.

Primeira hipótese: o número de horas dedicadas a treinamento prediz positivamente a expressão de competências de liderança.

No modelo de autoavaliação de competências de liderança, essa hipótese foi refutada, visto que *horas de treinamento* não estabeleceu qualquer relação com a variável critério. Quando o modelo foi testado especificamente para o Órgão 1, embora a hipótese tenha sido rejeitada, houve correlação entre *horas de treinamento* e *competências de liderança*. Pode-se supor que esse órgão invista em políticas de T, D & E diferenciadas em relação aos demais órgãos que participaram da pesquisa.

No modelo de heteroavaliação de competências de liderança, a hipótese nula foi rejeitada, visto que *horas de treinamento* estabeleceu relação de predição com a variável critério. É possível que as equipes baseiem sua percepção a respeito das competências do gestor a partir do quanto observam que ele investe seu tempo pessoal em treinamento.

A hipótese de que número de horas dedicadas pelo gerente a atividades de T, D & E prediz competências gerenciais no trabalho também foi rejeitada por Brandão (2009). Ele ponderou que talvez os treinamentos realizados não tivessem como objetivo desenvolver competências gerenciais ou que poderiam não ter sido eficientes. Uma terceira hipótese levantada por esse autor é que os treinamentos poderiam ter sido eficientes, mas houve alguma restrição situacional para a expressão de competências. Caberia então verificar no presente estudo se os treinamentos dos quais os gestores participaram foram baseados em um diagnóstico de necessidades com foco em competências gerenciais relevantes para as organizações estudadas, assim como investigar o suporte organizacional para aplicar os conteúdos aprendidos nos treinamentos.

A efetividade de treinamentos para gestores e líderes por meio de indicadores de nível de conhecimento ou habilidades, comparando-os antes e depois das ações, foi constatada por Collins e Holton III (2004). Uma alternativa para a presente pesquisa teria sido avaliar competências de liderança descritas como CHAs em vez de comportamentos, o que poderia implicar resultados diferentes.

Além disso, Freitas e Brandão (2006) ponderam que a adoção de grades de treinamentos não é eficiente, sobretudo por restringir a capacitação a cursos formais e desconsiderar outras possibilidades de aprendizagem. Nesse caso, a presente pesquisa poderia ter avaliado a existência e eficiência de ações institucionais que apoiassem a aprendizagem formal, por exemplo, estágios, viagens de estudo, intercâmbio de experiências profissionais ou consultoria de especialistas.

Segunda hipótese: o uso de estratégias de aprendizagem no trabalho prediz positivamente a expressão de competências de liderança.

Quatro estratégias de aprendizagem no trabalho estabeleceram relação de predição com autoavaliação de competências de liderança, tanto na análise baseada nos três órgãos, quanto na que envolveu apenas o órgão 1. Desse modo, a hipótese nula foi rejeitada e concluiu-se que busca de ajuda interpessoal, busca de ajuda em material escrito, reflexão intrínseca e extrínseca e aplicação prática predizem competências de liderança sob o ponto de vista dos gestores. Esse resultado pode ser associado à relação entre estratégias de aprendizagem e eficácia da aprendizagem (Brandão & Borges-Andrade, 2008) apontada, neste caso, pela expressão de competências de liderança.

Na percepção das equipes de trabalho, apenas a estratégia *busca de ajuda interpessoal* predisse competências de liderança. Neste caso pode-se supor que as equipes também avaliam as competências do gestor a partir do quanto percebem que ele investe na aprendizagem informal, visto que essa é a estratégia mais facilmente observável, sobretudo quando se busca ajuda entre os próprios integrantes das equipes.

Em estudo realizado por Brandão (2009), busca de ajuda em material escrito foi preditora de quatro dimensões das competências gerenciais. Esse resultado provavelmente se deveu à cultura da organização pesquisada, baseada em padrões operacionais e mecanismos de controle detalhados em normas, regulamentos, orientações escritas e procedimentos internos. No entanto, a variável que mais contribuiu para explicar as seis dimensões gerenciais pesquisadas foi reflexão extrínseca e intrínseca, possivelmente devido à natureza e à complexidade da função gerencial.

Assim como foi encontrado por Brandão (2009), reprodução não apresentou relação de predição de competências gerenciais, mas diferente de estudos anteriores (Souza, 2009) apresentou correlação positiva com competências.

Terceira hipótese: motivação para aprender modera a relação entre o número de horas dedicadas a treinamento e a expressão de competências de liderança.

A hipótese foi rejeitada nos modelos de autoavaliação e de heteroavaliação de competências de liderança. No modelo de heteroavaliação, houve indícios de moderação ao se dicotomizar a variável moderadora e realizar-se correlações entre *horas de treinamento* e *competências de liderança* separadamente para menos motivados e mais motivados. No entanto, essa técnica não foi considerada suficiente para rejeitar a hipótese nula.

Quarta hipótese: motivação para aprender modera a relação entre o uso de estratégias de aprendizagem no trabalho e a expressão de competências de liderança.

Também neste caso a hipótese foi rejeitada em todos os modelos testados. A alternativa de dicotomizar a variável moderadora, nas análises relativas à autoavaliação de competências, ofereceu indícios do efeito moderador, mas a técnica de correlação não foi considerada suficiente para rejeitar a hipótese nula.

Comparando os modelos de auto e heteroavaliação de competências de liderança, pode-se dizer que aquele é baseado em estratégias de aprendizagem no trabalho, enquanto este se baseia principalmente no treinamento formal. Equipes, portanto, percebem seus gestores como competentes quando observam que eles participam de treinamentos e buscam ajuda interpessoal. Esses resultados podem sugerir limitações na medida de heteroavaliação de competências, que poderia ser complementada com a percepção de pares, tal como referido em outros estudos (Robie, Johnson, Nielsen & Hazucha, 2001; Harris & Kuhnert, 2008; Daí, de Meuse & Peterson, 2010).

Considerando os resultados como um todo, o modelo encontrado poderia ser representado conforme a Figura 15.

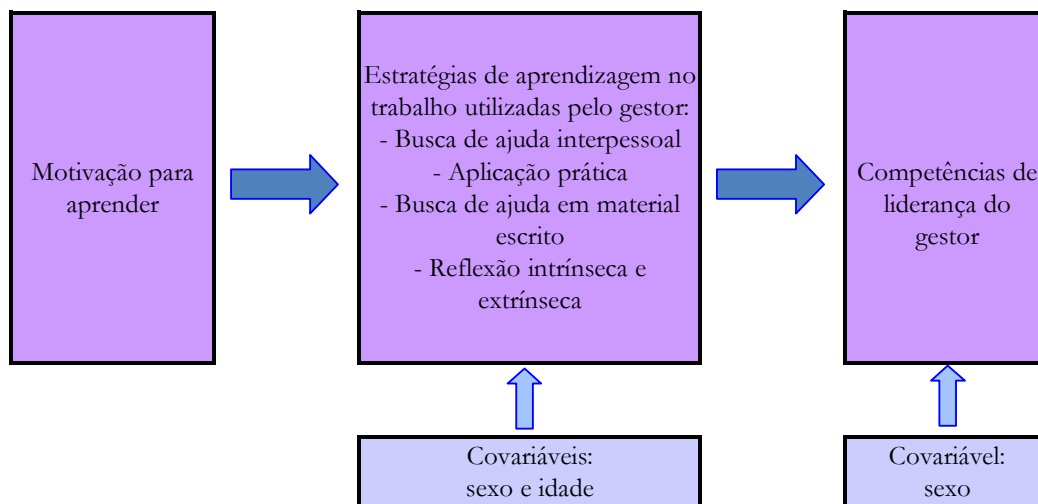


Figura 15. Modelo encontrado para predição de competências de liderança

Segundo esse modelo (Figura 15), motivação para aprender prediz o uso de estratégias de aprendizagem (exceto reprodução), que, por sua vez, prediz competências de liderança. A relação de predição entre motivação para aprender e estratégias de aprendizagem não foi testada neste estudo, mas pode ser suposta a partir das correlações encontradas entre essas variáveis e segundo apontado na revisão de literatura.

A partir desse modelo, caberia aos órgãos públicos implantar políticas instrucionais para desenvolvimento das estratégias de aprendizagem nos cursos voltados para a formação gerencial em vez de investir em conhecimentos teóricos. Isso não significa que não deva haver um investimento em treinamentos para os gestores, mas que eles podem ser mais efetivos se aperfeiçoarem a habilidade de assimilar a aprendizagem informal no trabalho (Svensson, Ellström & Aberg, 2004).

7.3 Considerações finais

De modo geral, esta pesquisa propicia reflexões sobre os resultados que decorrem dos investimentos dedicados à formação dos gestores de equipes de trabalho na Administração Pública Federal. Periodicamente muitos órgãos investem em cursos para desenvolver líderes, mas raramente se preocupam em identificar previamente a necessidade de realizá-los ou avaliar a efetividade dessas ações. Os resultados deste estudo favorecem a crítica aos cursos promovidos, aos conteúdos abordados, aos métodos tradicionais de ensino-aprendizagem e à ausência ou ineficiência de processos de avaliação.

Do ponto de vista teórico, o estudo contribui ao fazer uma contextualização abrangente sobre a evolução das abordagens sobre liderança e explorar especificidades sobre esse tema no contexto do serviço público. Destaca-se a importância da revisão da literatura nacional e internacional sobre competências de liderança, que aborda os principais achados e as lacunas de conhecimento nessa área. Fica clara a necessidade de explorar esses conceitos de modo mais sistemático e analisar a sua aplicabilidade em contextos variados. A pesquisa, nesse sentido, contribui ao possibilitar a análise do processo de liderança no contexto do serviço público, ainda pouco explorado.

Sob o enfoque metodológico, houve uma preocupação com a descrição dos passos adotados na revisão de literatura e das decisões tomadas nas análises estatísticas. Valoriza-se, desse modo, a escolha de métodos claros e bem definidos, que orientem a prática profissional e a reflexão crítica sobre a atuação. Destaca-se ainda a utilidade e aplicabilidade das escalas adaptadas ou revalidadas para o contexto público.

Também são importantes as contribuições do estudo para aperfeiçoar as iniciativas voltadas para a formação de líderes e, principalmente, para integrar práticas de aprendizagem formal e informal nesse contexto. A pesquisa também favorece a crítica a determinadas políticas de pessoal que podem influenciar negativamente os processos de gestão e o desenvolvimento gerencial no serviço público. Nos artigos analisados, observam-se, por exemplo, questionamentos sobre o acesso aos cargos ou funções de direção e sobre o perfil adequado para assumir o papel. Além disso, há aspectos a serem explorados também na relação entre líderes de equipes e dirigentes políticos, sobretudo quanto ao processo de decisão e à autonomia.

Mais diretamente, espera-se ter contribuído para a compreensão da relação entre a aprendizagem de gestores no contexto público, seja por meio de treinamento formal ou pela utilização de estratégias de aprendizagem no trabalho, e competências de liderança no contexto de equipes permanentes de trabalho. Os resultados oferecem subsídios para o aperfeiçoamento dos programas de desenvolvimento de lideranças realizados em diversos setores, sobretudo integrando-os com a aprendizagem no próprio contexto de trabalho, tal como proposto por Day (2004).

Dentre as limitações do estudo, destaca-se o fato de a participação nos três órgãos não ter sido suficiente para as análises estatísticas pretendidas. Embora tenha se almejado uma diversidade de respondentes, algumas análises ficaram limitadas à amostra de um dos órgãos participantes. Uma das possíveis explicações a esse respeito pode envolver a

resistência dos profissionais em participar de pesquisas no contexto organizacional, ainda que o sigilo seja garantido. Além disso, a realização de duas coletas gerou perda de dados, tendo em vista que muitos gestores participaram de apenas uma delas.

Com relação à medida de heteroavaliação, é preciso considerar que os dados resultaram de coletas junto a servidores subordinados a um mesmo gestor e, portanto, lotados numa mesma unidade de trabalho. No entanto, não se verificou se de fato essas pessoas atuavam em equipe e demonstravam comprometimento com objetivos comuns.

A opção de diferenciar as análises de auto e heteroavaliação de competências em dois modelos também gerou problemas. O modelo de heteroavaliação ficou frágil ao incluir variáveis que dependiam exclusivamente da percepção do gestor e não poderiam ser diretamente observadas pelas equipes de trabalho, como é o caso da estratégia *reflexão intrínseca e extrínseca*. Estudos futuros poderão testar especificamente um modelo de predição para heteroavaliação de competências de liderança propondo outras variáveis preditoras.

Os resultados não evidenciaram o efeito moderador hipotetizado para a variável *motivação para aprender*. Por um lado, as correlações realizadas com a variável moderadora dicotomizada ofereceram indícios de que o efeito exista. Por outro, essa técnica apresenta limitações e não foi considerada suficiente para obter dados conclusivos sobre o modelo proposto. Sugerem-se estudos que contem com amostras de tamanho mais adequado para testar moderação por regressão.

Uma possibilidade para não ter havido rejeição da hipótese nula em relação ao efeito da variável moderadora, é que houve pouca variabilidade em *motivação para aprender* devido à desejabilidade nas respostas. Uma alternativa seria adotar a Escala de motivação através da Expectância (Ribeiro, 2005), baseada no modelo teórico de Vroom, que minimiza a escolha de respostas tendenciosas ao abordar o construto em função da valência, da expectância e da instrumentalidade.

Além disso, em vez de avaliar competências de liderança apenas na última etapa de coleta, caberia incluir uma avaliação antes dos programas de treinamento e da medida de estratégias de aprendizagem no trabalho. Desse modo, os escores poderiam ser comparados, o que enriqueceria a análise também em relação ao possível efeito moderador de motivação para aprender.

Outra limitação a ser considerada é o fato de a variável *suporte organizacional* não ter sido incluída no estudo. Tharenou (2001) supôs que pessoas com maior motivação para

aprender tirariam maior proveito do suporte organizacional ao participar de ações de T, D & E. Brandão (2009), por sua vez, encontrou uma relação de predição entre algumas dimensões de suporte organizacional e a expressão de competências gerenciais.

Alguns pressupostos para as análises estatísticas não foram totalmente garantidos. Com relação à variável critério, nos diversos testes realizados, de modo geral não foi possível chegar a uma conclusão definitiva sobre a distribuição normal, o que pode limitar a generalidade dos resultados obtidos. Além disso, um dos pressupostos para a regressão é que a variável critério deve ser quantitativa, contínua e não limitada, ou seja, não devem existir restrições na variabilidade em relação à escala adotada (Field, 2009). Essa restrição existiu em decorrência da tendência dos participantes de marcar os pontos do extremo superior da escala, embora isso seja esperado teoricamente quando se avalia competências ou variáveis que podem remeter ao desempenho profissional.

O estudo abordou o processo de liderança com foco exclusivo no papel dos gestores formalmente designados. Embora essa abordagem seja legítima e necessária, é preciso também explorar a liderança como um processo que envolve líderes, seguidores e um contexto de ação. Propõe-se o desenvolvimento de estudos que abordem líderes formais, identificados como responsáveis pelo processo de gestão, líderes informais, que atuam de modo integrado ou não em relação aos gestores, ou o processo de liderança compartilhada nas equipes de trabalho.

O teste do modelo proposto foi direcionado para o nível gerencial operacional, que geralmente assume a liderança de equipes de trabalho. É possível ampliar o estudo para todos os níveis de gestão nas organizações, inclusive comparando os diferentes resultados quanto à expressão de competências e às alternativas para o seu desenvolvimento.

O campo para pesquisar liderança na administração pública é amplo, visto que o país carece de estudos nessa área, sobretudo de natureza empírica e com foco em competências. Associado a esse tema, outros enfoques são necessários para oferecer uma visão adequada sobre o fenômeno da liderança e suas especificidades nesse contexto. Cabe, por exemplo, aprofundar e ampliar a análise das características do setor público brasileiro, geralmente abordado apenas por estudos descritivos. Embora haja referências ao processo histórico de evolução e a mudanças nesse contexto, faltam pesquisas que avaliem a cultura típica do setor ou que o diferenciem claramente do ambiente privado no país.

Existe também uma carência de pesquisas brasileiras que explorem o perfil do líder no país, a compreensão sobre a efetividade da liderança em contextos variados, o impacto

do componente ético nos processos de liderança e os meios para promovê-lo, a mensuração de resultados do desenvolvimento formal ou informal de líderes e a criação de medidas nacionais de liderança. Com relação às teorias de liderança existentes, cabe analisar a sua aplicabilidade ao contexto nacional ou, na direção dos estudos internacionais, buscar um modelo teórico mais integrado (Van Wart, 2003), que supere os modelos dicotômicos prevalentes.

Especificamente na administração pública, é preciso investir na compreensão do fenômeno da liderança com enfoque descritivo e prescritivo, ou seja, caracterizar como ela se dá nesse contexto e apontar os caminhos necessários para alcançar maior efetividade em relação às demandas internas dos órgãos públicos e, sobretudo, em relação às demandas da sociedade. Também é fundamental obter uma compreensão mais adequada a respeito da relação entre os componentes políticos, técnicos e de gestão com os quais os líderes lidam nesse contexto.

Referências

- Abbad, G. & Borges-Andrade, J. E. (2004). Aprendizagem humana em organizações e trabalho. Em J.C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A.V.B. Bastos (Orgs.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 237-275). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G.S., Borges-Ferreira, M. F. & Nogueira, R. S. F. (2006). Medidas de aprendizagem. Em Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. S. & Mourão, L. (Orgs.). *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 469-488). Porto Alegre: Artmed.
- Abraham, S. E., Karns, L. A., Shaw, K. & Mena, M. A. (2001). Managerial competencies and the managerial performance appraisal process. *Journal of Management Development*, 20(10), 842-852.
- Aguinis, H. & Kraiger, K. (2009). Benefits of Training and Development for individuals and teams, organizations and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474.
- Agut, S. & Grau, R. (2002). Managerial competency needs and training requests: The case of the spanish tourist industry. *Human Resource Development*, 13(1), 31-51.
- Amabile, T. M., Schatzel, E. A., Moneta, G. B. & Kramer, S. J. (2004). Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support. *The Leadership Quarterly*, 15, pp. 5-32.
- Amaral, H. K. (2006). Desenvolvimento de competências e servidores na administração pública brasileira. *Revista do Serviço Público*, 57(4), 549-563
- Amaro, R. A. (2008). Da qualificação à competência: Deslocamento conceitual e individualização do trabalhador. *Revista de Administração Mackenzie*, 9(7), 89-111.
- Anderson, D. W., Krajewski, H. T., Goffin, R. D. & Jackson, D. N. (2008). A leadership self-efficacy taxonomy and its relation to effective leadership. *The Leadership Quarterly*, 19, 595-608.
- Antonello, C. S. (2006). Articulação da aprendizagem formal e informal: Seu impacto no desenvolvimento de competências gerenciais. *Alcance*, 12(2), 183-209.
- Armstrong, M. (2006). *A Handbook of Human Resource Management Practice* (10ª ed.). London e Philadelphia: Kogan Page.

Arns, J. W. & Price, C. (2007). The supervisory skills and managerial competencies most valued by new libraries supervisors. *Library Administration & Management*, 21(1), 13-19.

Aubé, C. & Rousseau, V. (2005). Team goal commitment and team effectiveness: the role of task interdependence and supportive behaviors. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 9(3), 189–204.

Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. & Weber, T. J. (2009). Leadership: current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 8.1–8.29

Bacon, K. (1999). Além da capacitação: Desenvolvimento de líderes para o setor público. *Revista do Serviço Público*, 50(4), 83-91.

Barber, C. S. & Tietje, B. C. (2004). Competency requirements for managerial development in manufacturing, assembly, and/or material processing functions. *Journal of Management Development*, 23(6), 596-607.

Ballesteros, F. F. (2003). Leadership in organizational settings. Em Fernández-Ballesteros, R. (Ed.) *Encyclopedia of Psychological Assessment* (Vols. 1-2). London: SAGE Publications. Retirado em 20/09/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/psychassessment/Article_n116.html.

Barge, J. K. (2009a). Leadership theories. Em Littlejohn, S. W. & Foss, K. A. (Ed.) *Encyclopedia of Communication Theory* (Vols. 1-2). London: SAGE Publications. Retirado em 19/09/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/communicationtheory/Article_n222.html.

Barge, J. K. (2009b). Social groups, workgroups, and teams. Em Eadie, W. F. (Ed.) *21st Century Communication: A Reference Handbook* (Vols. 1-2). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 19/09/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/communication/Article_n38.html.

Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in Social Psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.

Bartol, K. M. & Zhang, X. (2007) Networks and leadership development: Building linkages for capacity acquisition and capital accrual. *Human Resource Management Review*, 17, 388-401.

Bass, B. M. & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (4^a ed.). New York: Free Press.

Bates, R. (2002). Liking and similarity as predictors of multi-source ratings. *Personnel Review*, 31(5), 540-552.

Berg, S. & Chyung, S. Y. (2008). Factors that influence informal learning in the workplace. *Journal of Workplace Learning*, 20(4), 229-244.

Bergamini, C. W. (2009) *Liderança: Administração do Sentido* (2ª ed.). São Paulo: Atlas

Beviláqua-Chaves, A. (2007). *Estratégias de Aprendizagem no Trabalho em Contexto de Mudança Organizacional*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Bitencourt, C. C. (2002). A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. *Revista de Administração Mackenzie*, 3(1), 135-157.

Bitencourt, C. C. (2004). A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, 44(1), 58-69.

Bloom, B. S., Krathwohl, D. R. & Masia, B. B. (1973). *Taxonomia de Objetivos Educacionais: Domínio Afetivo*. Porto Alegre: Globo.

Blunt, P. & Jones, M. L. (1997). Exploring the limits of Western leadership theory in East Asia and Africa. *Personnel Review*, 26(1/2), 6-23.

Boak, G. & Coolican, D. (2001). Competencies for retail leadership: Accurate, acceptable, affordable. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(5), 212-220.

Bolden, R. & Gosling, J. (2006). Leadership competencies: Time to change the tune? *Leadership*, 2(2), 147-163.

Borges-Andrade, J. E. & Coelho, A. C. F. (2008). Estratégias de aprendizagem utilizadas por agentes de aeroporto em situação de desastre organizacional [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (Org.). *Anais eletrônicos do III Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho*, Florianópolis. Retirado em 8/12/2008, de <http://www.sbpot.org.br/iiicbpot/trabalhos/1686.htm>.

Böstrom, L. e Lassen, L. M. (2006). Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta-cognition. *Education + Training*, 48(2/3), 178-189.

Bourgault, J., Charih, M., Maltais, D. & Rouillard, L. (2006). Hypotheses concerning the prevalence of competencies among government executives, according to three organizational variables. *Public Personnel Management*, 35(2), 89-119.

Bozionelos, N. & Lusher, S. (2002). Team leaders' development: Findings from a case study. *Career Development International*, 7(1), 47-51.

Bowie, N. E. (2007). Ethics of management. Em Kolb, R. W. (Ed.) *Encyclopedia of Business Ethics and Society* (Vols. 1-5). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 19/09/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/ethics/Article_n489.html.

Boyatsis, R. E. & Ratti, F. (2009). Emotional, social and cognitive intelligence competencies distinguishing effective Italian managers and leaders in a private company and cooperatives. *Journal of Management Development*, 28(9), 821-838.

Brandão, H. P. (2009). *Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

Brandão, H. P. & Borges-Andrade, J. E. (2007). Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: Para entender melhor a noção de competência. *Revista de Administração Mackenzie*, 8(3), 32-49.

Brandão, H. P. & Borges-Andrade, J. E. (2008). Estratégias de aprendizagem no trabalho, percepção de suporte organizacional e experiência profissional como preditores da expressão de competências gerenciais [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (Org.). *Anais do III Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho*, 3, Florianópolis.

Brandão, H. P., Borges-Andrade, J. E., Freitas, I. A. & Vieira, F. T. (2010). Desenvolvimento e estrutura interna de uma escala de competências gerenciais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 171-182.

Brewer, G. A. (2005). In the eye of the storm: Frontline supervisors and Federal Agency performance. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 15, 505-527.

Brophy, M. & Kiely, T. (2002). Competencies: a new sector. *Journal of European Industrial Training*, 26(2/3/4), 165-176.

Brown, L. M. & Posner, B. Z. (2001). Exploring the relationship between learning and leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(6), 274-280.

Brownell, J. (2008). Leading on land and sea: Competencies and Context. *International Journal of Hospitality Management*, 27, 137-150.

Caetano, R. M. (2007). Legitimidade da liderança no Ministério da Saúde: um ensaio. *Revista do Serviço Público*, 58(2), 181-211.

Câmara, L. M. (2009). O cargo público de livre provimento na organização da administração pública federal brasileira: uma introdução ao estudo da organização da direção pública na perspectiva de estudos organizacionais. *Revista de Administração Pública*, 43(3), 635-59.

Carbery, R., Garavan, T. N., O'Brien, F. & McDonnell, J. (2005). Predicting hotel managers' turnover cognitions. *Journal of Managerial Psychology*, 18(7), 649-679.

Carbone, P. P., Brandão, H. P., Leite, J. B. & Vilhena, R. M. (2005). *Gestão por Competências e Gestão do Conhecimento*. Rio de Janeiro: FGV.

Cardona, P. (2000). Transcendental leadership. *The Leadership & Organization Development Journal*, 21(4), 201-206.

Carvalho-Silva, A. R. (2008). *Clima Social da Organização, Motivação e Aprendizagem no Trabalho*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Chan, D. (1998). Functional relations among constructs in the same content domain at different levels of analysis: A typology of compositions models. *Journal of Applied Psychology*, 83, 234-246.

Chang, S. & Tharenou, P. (2004). Competencies needed for managing a multicultural workgroup. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 42(1), 57-74.

Chemers, M. M. (2009). Leadership. Em Reis, T. H. & Sprecher, S. K. (Eds.) *Encyclopedia of Human Relationships* (Vols. 1-3). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 20/09/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/human-relationships/Article_n310.html.

Chong, E. (2008). Managerial competency appraisal: A cross-cultural study of American and East Asian managers. *Journal of Business Research*, 61, 191-200.

Chung-Herrera, B. G., Enz, C. A. & Lankay, M. J. (2003). A competencies model: Grooming future hospitality leaders. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 44, 17-25.

Coelho Jr., F. A. (2009). *Suporte à Aprendizagem, Satisfação no Trabalho e Desempenho: Um Estudo Multinível*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

Coelho Jr., F. A. & Borges-Andrade, J. E. (2008). Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. *Paideia* [online], 18(40), 221-234. Retirado em 30/11/2009 de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=ciarttext&pid=S0103-863X2008000200002>.

Collins, D. B. & Holton III, E. F. (2004). The effectiveness of managerial leadership development programs: A meta-analysis of studies from 1982 to 2001. *Human Resource Development Quarterly*, 15(2), 217-248.

Collins English Dictionary Complete & Unabridged (10^a ed.). Retirado em 12/03/2011 de Dictionary.com website: <http://dictionary.reference.com/browse/learn>.

Colquitt, J. A., LePine, J. A. & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707.

Conger, J. A. & Ready, D. A. (2004). Rethinking leadership competencies. *Leader to Leader*, 32, 41-47.

Connerley, M. L., Mecham, R. L. & Strauss, J. P. (2008). Gender differences in leadership competencies, expatriate readiness, and performance. *Gender in Management: An International Journal*, 23(5), 300-316.

Costa, F. L. (2008). Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. *Revista de Administração Pública*, 42(5), 829-74.

Coutinho, M. J. V. (2000). Administração pública RSP voltada para o cidadão: quadro teórico-conceitual. *Revista do Serviço Público*, 3, 40-73.

Covey, S. R. (2007). *Os sete hábitos das pessoas altamente eficazes* (30^a ed.). Rio de Janeiro: BestSeller.

Crow, G. M. & Grogan, M. (2005). The development of leadership thought and practice in the United States. Em English, F. W. (Ed.) *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*, Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 16/09/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/hdbk_eduleadership/Article_n15.html.

Daft, R. L. (2007). Leadership styles. Em Bailey, J. R. & Clegg, S. R. (Ed.). *International Encyclopedia of Organization Studies* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 20/09/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/organization/Article_n270.html.

Dai, G., De Meuse, K. P. & Peterson, C. (2010). Impact of multi-source feedback on Leadership competency development: A longitudinal field study. *Journal of Managerial Issues*, 22(2), 197-219.

Day, D. V. (2004). Leadership development. Em Goethals, G. R. e Sorenson, G. (Eds.) *Encyclopedia of Leadership* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/leadership/Article_n196.html.

Day, D. V. & Harrison, M. M. (2006). Leadership development. Em Greenhaus, J. & Callanan, G. A. (Eds.). *Encyclopedia of Career Development* (Vols. 1-2). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/careerdevelopment/Article_n160.html.

Day, D. V. & Harrison, M. M. (2007). A multilevel, identity-based approach to leadership development. *Human Resource Management Review*, 17, 360–373.

De Bonis, D. F. (2008). *O dirigente público como categoria analítica: um exercício de definição*. Dissertação de Mestrado, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

Dias, G. B., Becker, G. V., Dutra, J. S., Ruas, R., Ghedine, T. (2008). Revisando a noção de competência na produção científica em administração: Avanços e limites. Em Dutra, J. S., Fleury, M. T. L., Ruas, R. L. (Org.). *Competências: Conceitos, Métodos e Experiências* (pp. 9-30). São Paulo: Atlas.

Dictionary.com Unabridged. Retirado em 03/10/2009 e em 13/03/2011 de Dictionary.com website: <http://dictionary.reference.com/browse/lead> e de <http://dictionary.reference.com/browse/learn>.

De Cremer, D. & Van Vugt, M. (2002). Intergroup and intragroup aspects of leadership in social dilemmas: A relational model of cooperation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 126–136.

Dreyfus, C. R. (2008). Identifying competencies that predict effectiveness of R&D managers. *Journal of Management Development*, 27(1), 76-91.

Dunoon, D. (2002). Rethinking leadership for the public sector. *Australian Journal of Public Administration*, 61(3), 3–18.

Dutra, J. S (2004). *Competências: Conceitos e Instrumentos para a Gestão de Pessoas na Empresa Moderna*. São Paulo: Atlas.

El-Baz, H. S. & El-Sayegh, S. M. (2010). Competency domain model and the perception of engineering managers in the United Arab Emirates. *Engineering Management Journal*, 22(1), 3-12.

Fernandez, S. (2005). Developing and testing an integrative framework of public sector leadership: evidence from the public education arena. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 15(2), 197-217.

Ferreira, C. M. M. (1996). Crise e reforma do Estado: Uma questão de cidadania e valorização do servidor, *Revista do Serviço Público*, 120(3), 5-33.

Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Bookman.

Fields, D. (2007). Leadership style: developing a leadership style to fit 21st-century challenges. Em Wankel, C. (Ed.) *21st Century Management: A Reference Handbook*, Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 20/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/management/Article_n77.html.

Fischer, A. L. (2002). Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. Em Fleury, M. T. L. (coord.). *As pessoas na organização* (pp. 11-34) (6ª ed.). São Paulo: Gente.

Fjelstul, J. & Tesone, D. V. (2008). Golf and club entry level management competencies. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 20(6), 694-699.

Freitas, I. A. (2002). Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. Em: *Anais do ENANPAD*, 26. Salvador: ANPAD.

Freitas, I. A. & Brandão, H. P. (2006). Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. Em Borges-Andrade, J. E., Abbad, G.S. & Mourão, L. (Orgs.). *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: Fundamentos para a Gestão de Pessoas* (pp. 97-113). Porto Alegre: Artmed.

Furuya, N., Stevens, M. J., Bird, A. Oddou, G. & Mendenhall, M. (2009). Managing the learning and transfer of global management competence: Antecedents and outcomes of Japanese repatriation effectiveness. *Journal of International Business Studies*, 40, 200-215.

Garavan, T. N. & McGuire, D. (2001). Competencies and workplace learning: Some reflections on the rethoric and the reality. *Journal of Workplace Learning*, 13(3/4), 144-163.

Gilley, A., Gilley, J. W., McConnell, C. W. & Veliquette, A. (2010). The competencies used by effective managers to build teams: An empirical study. *Advances in Developing Human Resources*, 12(1), 29-45.

Gilmore, D. C. (2006). Leadership and supervision. Em Rogelberg, S. G. (Ed.). *Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology* (Vols. 1-2). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 20/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/organizationalpsychology/Article_n184.html.

Gordon, R. D. (2007). Followership. Em Bailey, J. R. & Clegg, S. R. (Ed.). *International Encyclopedia of Organization Studies* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 20/09/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/organization/Article_n179.html.

Grundstein-Amado, R. (1999). Bilateral transformational leadership: An approach for fostering ethical conduct in public service organizations. *Administration & Society*, 31(2), 247-260.

Guimarães, T. A., Bruno-Faria, M. F. & Brandão, H. P. (2006). Aspectos metodológicos do diagnóstico de competências em organizações. Em Borges-Andrade, J. E., Abbad, G.S. & Mourão, L. (Orgs.). *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: Fundamentos para a Gestão de Pessoas* (pp. 216-230). Porto Alegre: Artmed.

Hackman, J. R. & Wageman, R. (2007). Asking the right questions about leadership: discussion and conclusions. *American Psychologist*, 62(1), 43-47.

Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2008). *Análise Multivariada de Dados* (6ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Halligan, J. (2003). Leadership and the senior service from a comparative perspective. Em Peters, B. G. & Pierre, J. (Ed.) *Handbook of Public Administration*, Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 16/09/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/hdbk_pubadmin/Article_n8.html.

Hamlin, R. G. & Serventi, S. A. (2008). Generic behavioural criteria of managerial effectiveness: An empirical and comparative case study of UK local government. *Journal of European Industrial Training*, 32(4), 285-302.

Hannah, S. T., Avolio, B. J., Luthans, F. & Harms, P. D. (2008). Leadership efficacy: review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 19, 669-692.

Harris, L. S. & Kuhnert, K. W. (2008). Looking through the lens of leadership: A constructive developmental approach. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(1), 47-67.

Hartog, D. N. D. & Koopman, P. L. (2001). Leadership in Organizations. Em Anderson, N., Ones, D. S., Sinangil, H. K. & Viswesvaran, C. (Eds.). *Handbook of Industrial, Work & Organizational Psychology* (vol.2). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 7/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/hdbk_orgpsych2/Article_n10.html

Hayes, Rose-Quirie & Allinson (2000). Senior managers' perceptions of the competencies they require for effective performance: Implications for training and development. *Personnel Review*, 29(1), 92-105.

Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations* (2^a ed.). Thousand Oaks: Sage.

Hogan, J., & Hogan, R. (2004). Big five personality traits. Em Goethals, G. R. & Sorenson, G. (Eds.) *Encyclopedia of Leadership* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/leadership/Article_n28.html.

Hogan, R. & Kaiser, R. B. (2005). What we know about leadership. *Review of General Psychology*, 9(2), 169-180.

Hogg, M. A. (2004). Obedience. Em Goethals, G. R. & Sorenson, G. (Eds.). *Encyclopedia of Leadership* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/leadership/Article_n258.html.

Hogg, M. A. (2007). Leadership. Em Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (Ed.). *Encyclopedia of Social Psychology* (Vols. 1-2). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 19/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/socialpsychology/Article_n311.html.

Hohn, R. L. (2005). Learning. Em Lee, S. W. (Ed.) *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 20/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/schoolpsychology/Article_n161.html.

Holman, D., Epitropaki, O. & Fernie, S. (2001). Understanding learning strategies in the workplace: a factor analytic investigation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(5), 675-681.

Hooijberg, R. & Choi, J. (2001). The impact of organizational characteristics on leadership effectiveness models: An examination of leadership in a private and a public sector organization. *Administration & Society*, 33(4), 403-431.

Hopkins, M. M. & Bilimoria, D. (2008). Social and emotional competencies predicting success for male and female executives. *Journal of Management Development*, 27(1), 13-35.

House, R., Javidan, M., Dorfman, P. & Hanges, P. J. (2004). GLOBE Research Program. Em Goethals, G. R. & Sorenson, G. (Eds.). *Encyclopedia of Leadership* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/leadership/Article_n127.html.

Howell, J. M. & Avolio, B. (1992). The ethics of charismatic leadership: Submission or liberation? *Academy of Management Executive*, 6(2), 43-54.

Hoyle, J. R. (2006). Leadership Effectiveness. Em English, F. W. (Ed.) *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration* (Vols. 1-2). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 20/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/edleadership/Article_n333.html.

Hunt, J. W. & Baruch, Y. (2003). Developing top managers: The impact of interpersonal skills training. *Journal of Management Development*, 22(8), 729-752.

Iglesias, J. L. C. & Popadiuk, S. (2003). Desenvolvimento de competências para a organização mediante alianças estratégicas. *Revista de Administração Mackenzie*, 4(1), 59-71.

Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of Workplace Learning*, 15(4), 167-178.

Jablin, F. M. (2004). Communication. Em Goethals, G. R. & Sorenson, G. (Eds.). *Encyclopedia of Leadership* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/leadership/Article_n54.html.

Jagd, S. (2009). Leadership. Em Wankel, C. (Ed.) *Encyclopedia of Business In Today's World* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/businesstoday/Article_n566.html.

James, E. H. & Wooten, L. P. (2008). Leadership as (un)usual: How to display competence in times of crisis. *Organizational Dynamics*, 34(2), 141-152.

Javidan, M. & Waldman, D. A. (2003). Exploring charismatic leadership in the public sector: Measurement and consequences. *Public Administration Review*, 63(2), 229-242.

Kamaria, K. & Lewis, A. (2009). The not-for-profit general management responsive capability competencies: A strategic management perspective. *Business Strategy Series*, 10(5), 296-310.

Kay, C. K. & Moncarz, E. (2004). Knowledge, skills, and abilities for lodging management success. *Cornell Hospitality Quarterly*, 45(3), 285-298.

Kay, C. K. & Russette, J. (2000). Hospitality-management competencies: Identifying managers' essential skills. *Cornell Hotel and Administration Quarterly*, 41, 52-63.

Kelley, R. E. (2004). Followership. Em Goethals, G. R. & Sorenson, G. (Eds.). *Encyclopedia of Leadership* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/leadership/Article_n113.html.

Kenski, J. M. & Brunstein, J. (2010). Limites e possibilidades do *e-learning* no desenvolvimento de competências gerenciais. *Revista Eletrônica de Administração*, 16(3), 439-469.

Kilimnik, Z. M. & Sant'Anna, A. S. (2006). Modernidade organizacional, política de gestão de pessoas e competências profissionais. Em Borges-Andrade, J. E., Abbad, G.S. & Mourão, L. (Orgs.). *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: Fundamentos para a Gestão de Pessoas* (pp. 85-96). Porto Alegre: Artmed.

Kirkpatrick, S. A. (2004). Visionary leadership theory. Em Goethals, G. R. & Sorenson, G. (Eds.) *Encyclopedia of Leadership* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/leadership/Article_n368.html.

Laros, J.A. (2005). O uso da análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. Em Pasquali, L. (Org.). *Análise fatorial para pesquisadores* (pp. 163-184). Brasília: LabPAM.

Lawler, J. (2007). Individualization and public sector leadership. *Public Administration*, 86(1), 21-34.

Leite, J. B. D. & Porsse, M. C. S. (2003). Competição baseada em competências e aprendizagem organizacional: Em busca da vantagem competitiva, *RAC Edição Especial*, 121-141.

Levenson, A. R., Van der Stede, W. A. & Cohen, S. G. (2006) Measuring the relationship between managerial competencies and performance. *Journal of Management*, 32, 360-380.

Lins, M. P. B. E. (2009). *Estratégias de aprendizagem no trabalho utilizadas por servidores do Tribunal de Contas da União que atuam em fiscalizações*. Monografia de pós-graduação, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

Lowe, K. B. (2004). Cross-cultural leadership. Em Goethals, G. R. & Sorenson, G. (Eds.) *Encyclopedia of Leadership* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/leadership/Article_n70.html.

Luk, S. C. Y. (2009). The impact of leadership and stakeholders on the success/failure of e-government service: Using the case study of e-stamping service in Hong Kong. *Government Information Quarterly*, 26, 594–604.

Malcolm, J., Hodkinson, P. & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), 313-318.

Malloch, M. & Cairns, L. (2010). Theories of work, place and learning: new directions. Em: Malloch, M. & Cairns, L., Evans, K. & O'Connor, B. N. (Eds.). *The Sage Handbook of Workplace Learning* (3-16). London: Sage.

Markus, M. J., Allison, S. T. & Eylon, D. (2004). Social Psychology. Em Goethals, G. R. & Sorenson, G. (Eds.) *Encyclopedia of Leadership* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online. http://sage-ereference.com/leadership/Article_n333.html.

Martin, G. P., Currie, G. & Finn, R. (2008). Leadership, service reform, and public-service networks: The case of cancer-genetics pilots in the English NHS. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19, 769–794.

Matias-Pereira, J. (2008). Administração pública comparada: uma avaliação das reformas administrativas do Brasil, EUA e União Europeia. *Revista de Administração Pública*, 42(1), 61-82.

Matveev, A. V. & Nelson, P. E. (2004). Cross cultural communication competence and multicultural team performance: Perceptions of American and Russian managers. *International Journal of Cross Cultural Management*, 4(2), 253-270.

Maximiano, A. C. A. (2000). *Introdução à Administração* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.

McGregor, J. & Tweed, D. (2001) Gender and managerial competence: Support for theories of androgyny? *Gender in Management*, 16(6), 279-286.

McKenna, S. (2004). Predispositions and context in the development of managerial skills. *The Journal of Management Development*, 23(7), 664-677.

McKinnon, D. P. (2008). *Introduction to Statistical Mediation Analysis*. Taylor & Francis Group.

McNutt, M. S. & Graham, T. S. (2004). Teamwork. Em Goethals, G. R. & Sorenson, G. (Eds.) *Encyclopedia of Leadership* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online. http://sage-reference.com/leadership/Article_n349.html.

Meirelles, H. L. (2005). *Direito Administrativo Brasileiro* (30ª ed.). São Paulo: Malheiros.

Mello, S. C. B., Fonsêca, F. R. B. & Paiva Jr., F. G. (2007). Competências empreendedoras do dirigente de empresa tecnológica: Um caso empresarial de sucesso. *Revista de Administração Mackenzie*, 8(3), 50-76.

Mello, S. C. B., Leão, A. L. M. S. & Paiva Jr., F. G. P. (2006). Competências empreendedoras de dirigentes de empresas brasileiras de médio e grande porte que atuam em serviços da nova economia. *RAC*, 10(4), 47-69,

Miles, J. & Shevlin, M. (2001). *Applying Regression & Correlation: A Guide for Students and Researchers*. London: Sage Publications.

Miller, J. G. & Schaberg, A. L. (2003). Cultural perspectives on personality and social psychology. Em Weiner, I. B. (Series Ed.) & T. Millon & M. J. Lerner (Vol. Eds.). *Handbook of Psychology* (Vol. 5) (pp. 31-56) New Jersey: John Wiley & Sons.

Miller, R. L. (2007). Leadership: theory and practice. Em Davis, S. F. & Buskist, W. F. (Ed.) *21st Century Psychology: A Reference Handbook*, Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 20/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/psychology/Article_n68.html.

Moore, M. H. (2002). *Criando valor público: Gestão estratégica no governo*. Rio de Janeiro/Brasília: Uniletras/ENAP.

Morassutti, A. P. M. & Grisci, C. L. I. (2002). Competências gerenciais em tempos de reestruturação do trabalho bancário: O caso Caixa. *Revista Eletrônica de Administração*, 26(2), 1-21.

Morgeson, F. P., Lindoerfer, D. & Loring, D. J. (2010). Developing team leadership capability. Em Velsor, E. V., McCauley, C. D. & Ruderman, M. N. (Eds.) *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development* (pp. 285-312) (3ª Ed.). Jossey-Bass/A Wiley Imprint.

Moura, M. C. C. & Bitencourt, C. C. (2006). A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. *RAE Eletrônica*, 5(1).

Munck, L. & Munck, M. M. (2008). Gestão Organizacional sob a lógica da competência: aplicação na pequena empresa. *Revista de Administração Mackenzie*, 9(1), 64-85.

Naquin, S. S. & Holton III, E. F. (2006). Leadership and managerial competency models: A simplified process and resulting model. *Advances in Developing Human Resources*, 8(2), 144-165.

Nirenberg, J. (2004). Leadership effectiveness. Em Goethals, G. R. & Sorenson, G. (Eds.) *Encyclopedia of Leadership* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/leadership/Article_n197.html.

Noordegraaf, M. (2000). Professional sense-makers: Managerial competencies amidst ambiguity. *The International Journal of Public Sector Management*, 13(4), 319-332.

Norris-Watts, C. & Lord, R. G. (2004). Attribution processes. Em Goethals, G. R. & Sorenson, G. (Eds.) *Encyclopedia of Leadership* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/leadership/Article_n19.html.

O'Brien, E. & Robertson, P. (2009). Future leadership competencies: From foresight to current practice. *Journal of European Industrial Training*, 33(4), 371-380.

Offerman, L. R. (2004). Leader-follower relationships. Em Goethals, G. R. & Sorenson, G. (Eds.) *Encyclopedia of Leadership* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/leadership/Article_n192.html.

Offerman, L. R. (2006). Team-based work. Em Greenhaus, J. & Callanan, G. A. (Eds.). *Encyclopedia of Career Development* (Vols. 1-2.), Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/careerdevelopment/Article_n275.html.

Oka, E. R. (2005). Motivation. Em Lee, S. W. (Ed.). *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 20/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/schoolpsychology/Article_n178.html.

Oliveira, F. B., Sant'Anna, A. S. & Vaz, S. L. (2010). Liderança no contexto da nova administração pública: Uma análise sob a perspectiva de gestores públicos de Minas Gerais e Rio de Janeiro. *Revista de Administração Pública*, 44(6), 1453-1475.

Online Etymology Dictionary. Retirado em 03/10/2009 e em 13/03/2011 de Dictionary.com website: <http://dictionary.reference.com/browse/lead> e <http://dictionary.reference.com/browse/learn>.

Osbi, L. C. M. & Gondim, S. M. G. (2008). Estratégias de aprendizagem no desenvolvimento de competências gerenciais. Em *Anais Eletrônicos do III Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho*, Florianópolis.

Padalino, Y. & Peres, H. H. C. (2007). E-learning: Estudo comparativo da apreensão do conhecimento entre enfermeiros. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(3).

Palumbo, S. (2010). [Construção de medidas para investigação de modelo teórico sobre desempenho da equipe e competências de liderança]. Dados brutos não publicados.

Pantoja, M. J. (2004). *Estratégias de aprendizagem no trabalho e percepções de suporte à aprendizagem contínua: Uma análise multinível*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

Pantoja, M. J. & Borges-Andrade, J. E. (2004). Contribuições teóricas e metodológicas da abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e sua transferência nas organizações. *RAC*, 8(4), 115-138.

Pantoja, M. J. & Borges-Andrade, J. E. (2009). Estratégias de aprendizagem no trabalho em diferentes ocupações profissionais. *RAC-Eletrônica*, 3(1), 41-62.

Pantoja, J., Borges-Andrade, J. E. & Ribeiro, R. L. (2003). Desenvolvimento e validação de uma escala de medida de estratégias de aprendizagem no trabalho. Em *Congresso Interamericano de Psicologia*, 29, Lima.

Pasquali, L. (Org.) (2005). *Análise fatorial para pesquisadores*. Brasília: LabPAM

Pearce, C. (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, 355–359.

Perdue, J., Ninemeier, J. & Woods, R. (2000). Competencies required for club managers. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 41, 79-85.

Perdue, J., Woods, R. & Ninemeier, J. (2000). Competencies required for future club managers' success. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 42, 60-65.

Pillay, R. (2008). Defining competencies for hospital management: A comparative analysis of the public and private sectors. *Leadership in Health Services*, 21(2), 99-110.

Pilling, S. & Slattery, J. (2004). Management competencies: Intrinsic or acquired? What competencies are required to move into speech pathology management and beyond? *Australian Health Review*, 27(1), 84-92.

Pozo, J. I. (2004). *Aquisição de Conhecimento: Quando a Carne se faz Verbo*. Porto Alegre: Artmed.

Preston, M. S. (2009). Does office location influence the work actions of public sector human service managers? The effects of rural practice settings on core managerial role competencies. *The American Review of Public Administration*, 39, 640-660.

Qiao, J. X. & Wang, W. (2008). Managerial competencies for middle managers: Some empirical findings from China. *Journal of European Industrial Training*, 33(1), 69-80.

Raes, A. M. L. (2007). Team development. Em Bailey, J. R. & Clegg, S. R. (Eds.). *International Encyclopedia of Organization Studies* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 20/09/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/organization/Article_n522.html.

Rappe, C. & Zwick, T. (2007). Developing leadership competence of production unit managers. *Journal of Management Development*, 26(4), 312-330.

Rausch, E., Sherman, H. & Washbush, J. B. (2002). Defining and assessing competencies for competency-based, outcome-focused management development. *Journal of Management Development*, 21(3), 184-200.

Reynolds, D. (2000). An exploratory investigation into behaviorally based success characteristics of foodservice managers. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 24, 92-103.

Ribeiro, R. L. (2005). *Motivação para aprendizagem informal no trabalho: Construção de medidas e investigação do modelo teórico*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Robbins, S. P. (2005). *Comportamento organizacional* (11ª ed.), São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Robie, C., Johnson, K. M., Nielsen, D. & Hazucha, J. F. (2001). The right stuff: Understanding cultural differences in leadership performance. *Journal of Management Development*, 20(7), 639-649.

Ruth, D. (2007). Management development in New Zealand. *Journal of European Industrial Training*, 31(1), 52-67.

Ryan, G., Emmerling, R. J. & Spencer, L. M. (2009). Distinguishing high-performing European executives: The role of emotional, social and cognitive competencies. *Journal of Management Development*, 28(9), 859-875.

Sallorezo, L. H. (2000). *Avaliação de impacto de treinamento no trabalho: Analisando e comparando modelos de predição*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Sanborn, L. O. & Huszczo, G. E (2006). Team building. Em Rogelberg, S. G. (Ed.) *Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology* (Vols. 1-2). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 20/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/organizationalpsychology/Article_n325.html.

Santos, A. C. (2001). O uso do método Delphi na criação de um modelo de competências. *Revista de Administração*, 36(2), 25-32.

Schwella, E. (2005). Inovação no governo e no setor público: desafios e implicações para a liderança. *Revista do Serviço Público*, 56(3), 259-276.

Shanley, C. (2007). Managing change through management development: An industry case study. *Journal of Management Development*, 26(10), 962-979,

Sher, M. (2004). Psychoanalytic theory. Em Goethals, G. R. & Sorenson, G. (Eds.) *Encyclopedia of Leadership* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/leadership/Article_n288.html.

Silva, D. B. (2006). *A influência da liderança e os valores pessoais nas respostas afetivas de membros de equipes de trabalho*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Silva Neto, J. M. (2004). *Avaliação da liderança na gestão do espaço público municipal*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Silva, W., Laros, J. A., & Mourão, L. (2007). Desenvolvimento e validação de escalas para avaliação da atuação gerencial. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*, 7(1), 7-30.

Singh, A. K. & Muncherji, N. (2007). Team effectiveness and its measurement: A framework. *Global Business Review*, 8(1), 119–133.

Smith, P. B., Bond, M. H. & Kagitçibasi, C. (2006). *Understanding Social Psychology across cultures: Living and working in a changing world*. London: Sage.

Smither, J. W. & London, M. (2006). Leadership development. Em Rogelberg, S. G. (Ed.). *Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology* (Vols. 1-2). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 20/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/organizationalpsychology/Article_n185.html.

Snyder, C. R. & Shorey, H. S. (2004). Hope. Em Goethals, G. R. & Sorenson, G. (Eds.). *Encyclopedia of Leadership* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/leadership/Article_n153.html.

Sorenson, G. J., & Goethals, G. R. (2004). Leadership theories: overview. Em Goethals, G. R. & Sorenson, G. (Eds.). *Encyclopedia of Leadership* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/leadership/Article_n201.html.

Souza, C. S. (2009). *Estratégias de aprendizagem e competências no trabalho*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Stefano, S. R. (2008). *Liderança e suas relações com a estratégia de gestão de pessoas e o bem-estar organizacional: Um estudo comparativo em duas instituições financeiras internacionais*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Stoker, J. I. & Van der Heijden, B. I. J. M. (2001). Competence development and appraisal in Organizations. *Journal of Career Development*, 28(2), 97-113.

Stup, R. E., Holden, L. A. & Hyde, J. (2007). Case study: Profiles of management competencies identified by successful dairy managers. *The Professional Animal Scientist*, 23, 728-737.

- Suutari, V. & Viitala, R. (2008). Management development of senior executives: Methods and their effectiveness. *Personnel Review*, 37(4), 375-392.
- Svensson, L., Ellström, P. E. & Aberg, C. (2004). Integrating formal and informal learning at work. *The Journal of Workplace Learning*, 16(8), 479-491.
- Tabachnick, B. G., & L. S. Fidell. (2000). *Using multivariate statistics* (4^a ed.). New York; Pearson Allyn & Bacon.
- Teixeira, R. M. & Morrison, A. (2004). Desenvolvimento de empresários em empresas de pequeno porte do setor hoteleiro: Processo de aprendizagem, competências e redes de relacionamento. *Revista de Administração Contemporânea*, 8(1), 105-128.
- Tett, R. P., Gutterman, H. A., Bleier, A. & Murphy, P. J. (2000). Development and content validation of a “hyperdimensional” taxonomy of managerial competence. *Human Performance*, 13(3), 205-251.
- Thach, E. e Thompson, K. J. (2007). Trading places: Examining leadership competencies between for-profit vs. public and non-profit leaders. *Leadership & Organization Development Journal*, 28(4), 356-375.
- Tharenou, P. (2001). The relationship of training motivation to participation in training and development. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 599-621.
- The American Heritage Dictionary of the English Language* (4^a ed.). Retirado em 03/10/2009 de Dictionary.com website: <http://dictionary.reference.com/browse/lead>.
- Thoenig, J. C. (2007). Recuperando a ênfase na dimensão pública dos estudos organizacionais. *Revista de Administração Pública, Edição Especial Comemorativa*, 9-36.
- Thompson, L. J. (2007). Servant leadership. Em Kolb, R. W. (Ed.) *Encyclopedia of Business Ethics and Society* (Vols. 1-5). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 19/09/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/ethics/Article_n726.html.
- Toni, D. & Milan, G. S. (2008). A relação entre os modelos mentais dos empreendedores e o desempenho organizacional: Um estudo exploratório em duas empresas do setor metal-mecânico. *Revista Eletrônica de Administração*, 14(3), 1-28.
- Torres, C. V. (1999). *Leadership style norms among Americans and Brazilians: Assessing differences using Jackson's return potential model*. Tese de Doutorado, Faculty of the California School of Professional Psychology, San Diego.

Trottier, T., Van Wart, M. & Wang, X. (2008). Examining the nature and significance of leadership in government organizations. *Public Administration Review*, 68, 319-333.

Turner, J. R., Muller, R. & Dulewicz, V. (2009). Comparing the leadership styles of functional and project managers. *International Journal of Managing Projects in Business*, 2(2), 198-216.

Van Slyke, D. M. & Alexander, R. W. (2006). Public service leadership: opportunities for clarity and coherence. *The American Review of Public Administration*, 36, 362-374.

Van Wart, M. (2003). Public-sector leadership theory: An assessment. *Public Administration Review*, 63(2), 214-228.

Vargas, M. R. M. & Abbad, G. S. (2006). Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação - TD&E. Em Borges-Andrade, J. E., Abbad, G.S. & Mourão, L. (Orgs.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas* (137-158). Porto Alegre: Artmed.

Viitala, R. (2005). Perceived development needs of managers compared to an integrated management competency model. *Journal of Workplace Learning*, 17(7), 436-451.

Vroom, V. H. & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62(1), 17-24.

Vugt, M. V., Hogan, R. & Kaiser, R. B. (2008). Leadership, followership, and evolution: some lessons from the past. *American Psychologist*, 63(3), 182-196.

Waddock, S. (2007) Empowerment. Em Kolb, R. W. (Ed.). *Encyclopedia of Business Ethics and Society* (Vols. 1-5). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 19/09/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/ethics/Article_n280.html.

Waddock, S. (2007). Ethical role of the manager. Em Kolb, R. W. (Ed.). *Encyclopedia of Business Ethics and Society* (Vols. 1-5). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 19/09/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/ethics/Article_n303.html.

Warr, P. B. & Allan, C. (1998). Learning strategies and occupational training. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 13(3), 84-121.

- Warr, P. B., Allan, C. & Birdi, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 351-375.
- Warr, P. B. & Bunce, D. J. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. *Personnel Psychology*, 48, 347-375.
- Warr, P. B. & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology*, 91, 311-333.
- Watson, S., McCracken, M. & Hughes, M. (2004). Scottish visitor attractions: Managerial competence requirements. *Journal of European Industrial Training*, 28(1), 39-66.
- Weber, M. R., Finley, D. A., Crawford, A. & Rivera Jr., D. (2009). An exploratory study identifying soft skill competencies in entry-level managers. *Tourism and Hospitality Research*, 9(4), 353-361.
- Wickramasinghe, V. & Zoyza, N. (2008). Gender, age and marital status as predictors of managerial competency needs: Empirical evidence from a Sri Lankan telecommunication service provider. *Gender in Management: An International Journal*, 23(5), 337-354.
- Williams, F. K., Ricciardi, D. & Blackburn, R. (2006). Theories of leadership. Em English, F. W. (Ed.). *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration* (Vols. 1-2). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 20/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/edleadership/Article_n332.html.
- Windsor, D. (2007). Leadership. Em Kolb, R. W. (Ed.). *Encyclopedia of Business Ethics and Society* (Vols. 1-5). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 19/09/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/ethics/Article_n469.html.
- Winter, D. G. (2004). Power motivation. Em Goethals, G. R. & Sorenson, G. (Eds.). *Encyclopedia of Leadership* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-ereference.com/leadership/Article_n282.html.
- Wooten, L. P. & James, E. H. (2008). Linking crisis management and leadership competencies: The role of human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 10(3), 352-379.
- Wu, W. W. & Lee, Y. T. (2007). Developing global managers' competencies using the fuzzy DEMATEL method. *Expert Systems with Applications*, 32, 499-507.

Yan, J. & Hunt, J. G. J. (2005). A cross cultural perspective on perceived leadership effectiveness. *International Journal of Cross Cultural Management*, 5(1), 49-66.

Yukl, G. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 19, 708-722.

Yukl, G., Gordon, A. & Taber, T. (2002). A hierarchical taxonomy of leadership behavior: Integrating a half century of behavior research. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 9(1), 15-32.

Yukl, G. & Lepsinger, R. (2005). Why integrating leading and managing roles is essential for organizational effectiveness. *Organizational Dynamics*, 34(4), 361-375.

Zaccaro, S. J. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist*, 62, 6-16 .

Zaccaro, S. J., Rittman, A. L. & Marks, M. A. (2001). Team leadership. *The Leadership Quarterly*, 12, 451-483.

Zalatan, K. A. & Yukl, G. (2004). Team leadership. Em Goethals, G. R. & Sorenson, G. (Eds.). *Encyclopedia of Leadership* (Vols. 1-4). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retirado em 6/9/2009 de SAGE Reference Online: http://sage-reference.com/leadership/Article_n348.html.

Zehner, R. L. & Holton III, E. F. (2004). Development and validation of an instrument for early assessment of management potential in a mid-size chemical company. *Performance Improvement Quarterly*, 17(3), 5-22.

Zerbini, T. (2003). *Estratégias de aprendizagem, reações aos procedimentos de um curso via internet, reações ao tutor e impacto do treinamento no trabalho*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Zerbini, T. & Abbad, G. S. (2008). Estratégias de aprendizagem em curso a distância: Validação de uma escala. *PsicoUSF*, 13(2), 177-187.

APÊNDICE

Tabelas relacionadas à revisão de literatura sobre competências de liderança

Tabela 1

Periódicos nacionais consultados por área

| Psicologia | Administração |
|--|---|
| Arquivos Brasileiros de Psicologia (UFRJ) | Organizações e Sociedade (UFBA) |
| Comportamento Organizacional e Gestão | Revista de Administração Contemporânea (RAC) |
| Estudos de Psicologia (PUC Campinas) | Revista de Administração de Empresas (RAE) |
| Estudos de Psicologia (UFRN) | RAE-Eletrônica |
| Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia (UNIMARCO) | Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP) |
| PSICO PUC-RS | Revista de Administração Mackenzie (RAM) |
| PSICO-USF | Revista de Administração Pública (RAP) |
| Psicologia Ciência e Profissão (CFP) | Revista Eletrônica de Administração (Read) |
| Psicologia em Estudo | |
| Psicologia Revista (PUC-SP) | |
| Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB) | |
| Psicologia USP | |
| Revista Psicologia, Organizações e Trabalho – rPOT | |

Tabela 2

Quantidade de artigos nacionais por periódico

| Periódico | Quantidade de artigos |
|--|-----------------------|
| Revista de Administração Mackenzie (RAM) | 4 |
| Revista Eletrônica de Administração (Read) | 3 |
| Revista de Administração Contemporânea (RAC) | 3 |
| Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB) | 1 |
| RAE-Eletrônica | 1 |
| Revista de Administração de Empresas (RAE) | 1 |
| Revista de Administração Pública (RAP) | 1 |
| Revista Psicologia, Organizações e Trabalho (rPOT) | 1 |
| Total | 15 |

Tabela 3

Informações de artigos nacionais sobre competências de liderança em organizações

| Referência | Principais resultados | Comentários relacionados ao tema Competências gerenciais perante equipes de trabalho |
|----------------------------|--|---|
| Morassutti e Grisci (2002) | Observou-se que, ao longo da história de um banco, mudou o perfil traçado para o gestor e os requisitos exigidos. Identificaram-se as competências que caracterizam o novo gestor. | Os participantes, quatro gestores de Recursos Humanos de filiais de um banco, se referiram à gestão de pessoas como uma importante atribuição gerencial e enfatizaram o quanto a participação da equipe influencia os resultados alcançados em cada processo. O desenvolvimento de competências gerenciais deve ser contínuo e constitui um processo que nunca se completa. |
| Iglesias e Popadiuk (2003) | Em situações de alianças estratégicas, os conhecimentos são obtidos nos momentos de interação e mediante a participação de funcionários das empresas parceiras em processos internos da organização, em reuniões de negócios, treinamentos ou encontros informais. A maior parte dos conhecimentos obtidos refere-se a produtos dos parceiros ou ao seu negócio. | Dentre oito gestores de uma multinacional de Tecnologia da Informação (TI), a maioria afirmou que compartilhava na empresa os conhecimentos obtidos a partir de alianças estratégicas. Isso ocorreu em reuniões formais, treinamentos ou no dia a dia de trabalho. |

continua

Tabela 3

Informações de artigos nacionais sobre competências de liderança em organizações (cont.)

| Referência | Principais resultados | Comentários relacionados ao tema Competências gerenciais perante equipes de trabalho |
|-----------------------|---|--|
| Leite e Porsse (2003) | Em um programa de capacitação no Banco do Brasil, identificaram-se as 500 melhores práticas de excelência em gestão. Elas representam a explicitação do conhecimento tácito, que tende a constituir um caminho para o desempenho organizacional superior na medida em que a vantagem competitiva reside na aplicação desse conhecimento. O próprio exercício de identificar as práticas foi percebido como ação de alavancagem de competências. | As práticas de excelência identificadas foram classificadas nos seguintes critérios: liderança, estratégia e planos, clientes e sociedade, informações e conhecimento, pessoas e processos. |
| Bitencourt (2004) | Os resultados sugeriram a importância das práticas informais de aprendizagem e a necessidade de se estabelecer uma estratégia articulada no que se refere à gestão de competências gerenciais. Nas três empresas brasileiras pesquisadas, destacaram-se as práticas informais, enquanto as três australianas focalizaram os processos formais. | Os principais elementos de aprendizagem organizacional que tendem a contribuir para as competências gerenciais remeteram à interação entre as pessoas, com reflexões coletivas, à visão processual (desenvolvimento contínuo) e à ênfase na questão pragmática (práticas de trabalho). |

continua

Tabela 3

Informações de artigos nacionais sobre competências de liderança em organizações (cont.)

| Referência | Principais resultados | Comentários relacionados ao tema Competências gerenciais perante equipes de trabalho |
|--------------------------------|--|---|
| Teixeira e Morrison (2004) | A pesquisa envolveu proprietários de empreendimentos de pequeno porte, no setor hoteleiro de Sergipe. A maioria desses empreendedores não possuía formação específica em hotelaria e não via necessidade de se desenvolver ou não acreditava nos órgãos que ofereciam treinamento gerencial. Identificou-se a dificuldade de descobrir formas de aumentar o nível de competência gerencial e estimular uma filosofia de aprendizado contínuo no segmento estudado. | A segunda competência referida como mais necessária para o gerenciamento eficaz dos negócios foi saber lidar com os empregados. Os gestores apontaram preferências por aprender fazendo, observando outros hotéis, lendo ou ouvindo, além de destacarem limitações para a participação em cursos. |
| Mello, Leão e Paiva Jr. (2006) | Dentre sete dirigentes de empresas brasileiras da área de TI, houve prevalência de competências conceituais (capacidade de inovar, relação com o risco, desejo de aprender) e administrativas (alocação de recursos físicos e dos talentos). Identificou-se uma nova competência: equilíbrio entre trabalho e vida pessoal. | Dentre as competências administrativas, destacaram-se organizar, sobretudo utilizar recursos e capacidades que gerem resultados, e liderar, com ênfase para ter liderança sobre a equipe e motivá-la. O planejamento formal pareceu alheio às práticas dos empreendedores. |

continua

Tabela 3

Informações de artigos nacionais sobre competências de liderança em organizações (cont.)

| Referência | Principais resultados | Comentários relacionados ao tema Competências gerenciais perante equipes de trabalho |
|-----------------------------------|--|---|
| Moura e Bitencourt (2006) | O laboratório pesquisado passou por três fases de diferentes estratégias de gestão: foco no produto, foco no cliente e foco no negócio. Em cada uma dessas etapas, e também num momento de crise vivenciado na empresa, desencadearam-se demandas para mobilizar diferentes competências gerenciais. | A aplicação de estratégias organizacionais pode gerar a necessidade de desenvolver novas competências gerenciais, tendo em vista que os gestores passam a assumir novas responsabilidades. |
| Mello, Fonsêca e Paiva Jr. (2007) | Os resultados mostraram a prevalência de competências conceituais e de visão de mercado para um empreendedor de uma empresa de TI: aguçada intuição, aprende continuamente, criatividade, facilidade de avaliar riscos em meio a cenários obscuros e de incerteza, vislumbra oportunidades de negócio, reinventa o negócio e a si mesmo. | A liderança assumiu um papel fundamental nas ações do empreendedor. Ele apresentou um perfil voltado para motivar a equipe (afinação, consenso, relacionamento), comunicava-se de modo eficaz como os colaboradores internos e conseguia apoio de todos, o que favorecia o alcance do que havia sido planejado. Ele demonstrou comprometimento com o negócio, a equipe e com seus ideais. |

continua

Tabela 3

Informações de artigos nacionais sobre competências de liderança em organizações (cont.)

| Referência | Principais resultados | Comentários relacionados ao tema Competências gerenciais perante equipes de trabalho |
|----------------------|--|--|
| Munck e Munck (2008) | Para cada célula de uma empresa de consultoria em gestão e ensino, descreveu-se a missão, as atribuições e contribuições, a entrega esperada e os respectivos indicadores, bem como as competências. | Dentre as competências descritas para a célula de direção, previu-se a capacidade de coordenar a equipe ante os objetivos propostos. |
| Toni e Milan (2008) | Os modelos mentais de dois dirigentes de empresas do setor metal-mecânico, interligados às suas competências, às estratégias adotadas e aos recursos disponíveis, influenciam o desempenho organizacional. | As competências dos empreendedores foram categorizadas como: competências de negócio, competências técnicas (relativas à área de atuação) e competências sociais (interação com pessoas). Apenas um dos entrevistados fez referência ao relacionamento com os funcionários da empresa. As competências sociais referidas pelos dois participantes voltaram-se principalmente para a relação com o cliente. |

continua

Tabela 3

Informações sobre artigos nacionais sobre competências de liderança em organizações (cont.)

| Referência | Principais resultados | Comentários relacionados ao tema Competências gerenciais perante equipes de trabalho |
|------------------------------|--|---|
| Silva, Laros e Mourão (2007) | No processo de validação de escalas de atuação gerencial, decidiu-se pela solução unifatorial para as versões de auto e heteroavaliação. Cada escala ficou com quatro dimensões descritas de modo diferenciado. A escala de autoavaliação ficou com os 30 itens originalmente propostos e a de heteroavaliação ficou com 27 itens. | Os gerentes tenderam a ser mais benevolentes na avaliação de sua atuação que os subordinados. Houve divergência significativa em itens como a construção de relacionamentos saudáveis com a equipe, a transmissão de objetivos de trabalho e o fornecimento de <i>feedback</i> . |
| Amaro (2008) | Numa empresa de manutenção de locomotivas, o uso de competências na gestão tendeu a individualizar as relações entre trabalhadores e empresa ao valorizar mais os atributos pessoais que os conhecimentos técnicos legitimados por diplomas e certificados. Enquanto a qualificação colocava o indivíduo na coletividade, associando-o a uma categoria profissional, a competência deixou de reconhecer os recursos cognitivos e socioafetivos como construções sociais. | Embora não fosse possível prescrever totalmente a ação dos indivíduos no modelo de competências, a principal atividade dos supervisores era treinar os empregados para adotar padrões e procedimentos operacionais e auditar a execução. Na ausência desses padrões, o comportamento era orientado para seguir metas e alinhar-se com o que a organização esperava. |

continua

Tabela 3

Informações sobre artigos nacionais sobre competências de liderança em organizações (cont.)

| Referência | Principais resultados | Comentários relacionados ao tema Competências gerenciais perante equipes de trabalho |
|--|--|---|
| Brandão, Borges-Andrade, Freitas e Vieira (2010) | O processo de validação de uma escala revelou 31 competências gerenciais agrupadas em seis fatores: estratégia e operações, resultado econômico, clientes, comportamento organizacional, processos internos, sociedade. | Gestores de agências ou direção de um banco público indicaram expressar razoavelmente as competências mapeadas por meio da escala, exceto no fator sociedade, em que há maior necessidade de desenvolvimento. |
| Kenski e Brunstein (2010) | Numa empresa multinacional do ramo financeiro, o <i>e-learning</i> mostrou-se adequado para o desenvolvimento de competências gerenciais ao promover situações de aprendizagem que instigavam e mobilizavam a ação. No entanto, a falta de uma cultura tecnológica limitou o aproveitamento dos recursos disponíveis pelos gestores. | Foram desenvolvidas as competências: reflexão; conhecimentos sobre atividades de gestão; competências funcionais (em fóruns); competências pessoais e comportamentais; competências éticas e valores, que permearam o desenvolvimento das demais. Seis gestores participantes referiram resultados sobretudo na gestão da equipe. |

continua

Tabela 3

Informações sobre artigos nacionais sobre competências de liderança em organizações (cont.)

| Referência | Principais resultados | Comentários relacionados ao tema Competências gerenciais perante equipes de trabalho |
|------------------------------------|---|--|
| Oliveira, Sant'Anna & Lofti (2010) | Dentre executivos do setor público brasileiro, identificaram-se desafios no processo de transição para uma nova administração pública. Dentre esses desafios, destacou-se a cultura dos gestores públicos, ainda burocrática, que leva à inércia os profissionais que ainda não encontram benefícios na reorientação da gestão segundo moldes privados. | Foram identificadas as novas competências requeridas do gestor público brasileiro, que foram diferenciadas das competências do líder público brasileiro. |

Tabela 4

Países em que foram realizados os estudos internacionais sobre competências de liderança

| País | Quantidade de estudos analisados |
|------------------------|----------------------------------|
| Estados Unidos | 31 |
| Reino Unido | 8 |
| Austrália | 3 |
| Canadá | 2 |
| Irlanda | 2 |
| Países Baixos | 2 |
| África do Sul | 1 |
| Alemanha | 1 |
| China | 1 |
| Coreia | 1 |
| Emirados Árabes Unidos | 1 |
| Espanha | 1 |
| Finlândia | 1 |
| Itália | 1 |
| Japão | 1 |
| Nigéria | 1 |

continua

Tabela 4

Países em que foram realizados os estudos internacionais sobre competências de liderança (cont.)

| País | Quantidade de estudos analisados |
|--|----------------------------------|
| Nova Zelândia | 1 |
| Sri Lanka | 1 |
| Taiwan | 1 |
| Estados Unidos e Reino Unido | 1 |
| Estados Unidos e Rússia | 1 |
| Estados Unidos, Alemanha, Dinamarca, Itália, Espanha, França e Bélgica | 1 |
| Estados Unidos e países asiáticos | 1 |
| Total | 65 |

Tabela 5

Periódicos em que foram publicados os estudos internacionais sobre competências de liderança

| Periódico | Quantidade de estudos analisados |
|---|----------------------------------|
| Journal of Management Development | 11 |
| Journal of European Industrial Training | 5 |
| Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly | 4 |
| Leadership & Organization Development Journal | 3 |
| Advances in Developing Human Resources | 2 |
| Personnel Review | 2 |
| Asia Pacific Journal of Human Resources | 1 |
| Australian Health Review | 1 |
| Business Strategy Series | 1 |
| Career Development International | 1 |
| Cornell Hospitality Quarterly | 1 |
| Developing Human Resources | 1 |
| Engineering Management Journal | 1 |
| Expert Systems with Applications | 1 |
| Gender in Management | 1 |
| Gender in Management: an International Journal | 1 |

continua

Tabela 5

Periódicos em que foram publicados os estudos internacionais sobre competências de liderança (cont.)

| Periódico | Quantidade de estudos analisados |
|--|----------------------------------|
| Human Performance | 1 |
| Human Resource Development Quarterly | 1 |
| Human Sciences Press | 1 |
| Industrial and Commercial Training | 1 |
| International Journal of Comtemporary Hospitality Management | 1 |
| International Journal of Cross Cultural Management | 1 |
| International Journal of Hospitality Management | 1 |
| Journal of Business Research | 1 |
| Journal of Hospitality & Tourism Research | 1 |
| Journal of International Business Studies | 1 |
| Journal of Management | 1 |
| Journal of Managerial Issues | 1 |
| Journal of Managerial Psychology | 1 |
| Journal of Public Administration Research and Theory | 1 |
| Journal of Workplace Learning | 1 |
| Leadership | 1 |

continua

Tabela 5

Periódicos em que foram publicados os estudos internacionais sobre competências de liderança (cont.)

| Periódico | Quantidade de estudos analisados |
|---|----------------------------------|
| Leadership in Health Services | 1 |
| Libraries and the Academy | 1 |
| Library Administration & Management | 1 |
| Management Review | 1 |
| Performance Improvement Quarterly | 1 |
| Personnel Psychology | 1 |
| Public Personnel Management | 1 |
| The American Review of Public Administration | 1 |
| The International Journal of Public Sector Management | 1 |
| The Learning Organization | 1 |
| The Professional Animal Scientist | 1 |
| Tourism and Hospitality Research | 1 |
| Total | 65 |

Tabela 6

Artigos internacionais que abordaram o desenvolvimento de competências gerenciais

| Referência | Método | Principais resultados |
|---------------------|--|---|
| Agut e Grau (2002) | Competências foram avaliadas por meio de escala de cinco pontos, enquanto solicitação de treinamento foi uma variável dicotômica (percebe ou não percebe necessidade de treinamento). Foram aplicadas fórmulas para calcular lacunas de competências (nível requerido menos nível presente) e necessidades (lacuna menos importância). | Os resultados mostraram necessidades de competências em várias áreas do conhecimento (por exemplo, gestão econômico-financeira, marketing e análise de mercado) e em competências genéricas (como controlar as reações em situações altamente emotivas). Contudo, os gestores apresentaram solicitações de treinamento apenas voltadas para aspectos técnicos, como tecnologia, línguas e gestão econômico-financeira. |
| Arns e Price (2007) | Dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas por telefone, com questões abertas sobre experiência prévia, importância de cada competência para o sucesso do supervisor e a formação prévia para essas competências. | As seis competências mais indicadas como importantes foram: solução de problemas, planejamento e definição de objetivos, comunicação oral, tomada de decisão, habilidades interpessoais, liderança. A formação recebida enfocou principalmente competências técnicas, comunicação escrita, serviços para o cliente/consumidor, valorizar diferenças humanas, organização, liderança e construção de equipes. Os participantes relataram que ganhavam competência e conhecimento a partir de uma variedade de experiências e fontes, sobretudo: educação profissional, educação continuada, experiência de vida. |

continua

Tabela 6

Artigos internacionais que abordaram o desenvolvimento de competências gerenciais (cont.)

| Referência | Método | Principais resultados |
|---------------------------------|---|--|
| Bozionelos e Lusher (2002) | <i>Survey</i> com auto e heteroavaliação, mediante uso de questionários sobre a qualidade de treinamento e desenvolvimento e sobre a adequação dos líderes de equipes em assumir seu papel. | O desenvolvimento de líderes de equipes foi considerado inadequado no domínio técnico e de liderança. Os líderes de equipe perceberam deficiências em competências e treinamentos técnicos. Os gerentes de linha apontaram lacunas em habilidades de gestão e liderança. |
| Dai, De Meuse e Peterson (2010) | <i>Survey</i> caracterizado como estudo longitudinal. O programa de desenvolvimento teve início em 1997 e seguia até a publicação do artigo, que abordou apenas as coletas realizadas até 2003. | As avaliações de chefias superiores, pares e subordinados, analisadas separadamente, foram estatisticamente diferentes da pré para a pós-avaliação, em todas as competências e com aumentos maiores naquelas selecionadas para serem desenvolvidas no programa. O tempo apresentou efeito significativo sobre os grupos com três ou quatro avaliações. |

continua

Tabela 6

Artigos internacionais que abordaram o desenvolvimento de competências gerenciais (cont.)

| Referência | Método | Principais resultados |
|--|--|------------------------|
| <p>Dreyfus (2008) Na etapa quantitativa, gestores preencheram o Teste de Apercepção Temática (TAT), o <i>Learning Styles Inventory</i> (LSI), o <i>Myers-Briggs Type Indicator</i> (MBTI), o <i>Executive Skills Profile</i> (ESP) e quatro questões do <i>Life Story</i>. Também participaram de entrevista com abordagem de Eventos Comportamentais para avaliar competências sociais e emocionais.</p> <p>Em etapa posterior, dez gestores altamente efetivos receberam dois formulários para investigar habilidades de desenvolvimento e foram entrevistados com questões abertas.</p> | <p>Para os gestores altamente efetivos que demonstraram as competências pesquisadas, o desenvolvimento começou na juventude, antes do início da vida profissional. O uso regular e efetivo das competências ocorreu mais tarde e tipicamente como resultado de papéis de liderança assumidos fora do contexto de trabalho.</p> <p>Encontraram-se diferenças significativas nas medidas de papéis sociais e autoimagem e em escalas do <i>Executive Skills Profile</i> (habilidades de liderança, ajudando e delegando, adaptação, definição e gestão de objetivos). Também houve diferenças identificadas pelo <i>Life Stories</i> (fragilidade emocional, sensibilidade interpessoal e atitude reativa perante a vida) e pela entrevista (iniciativa, gestão de processo de grupo e autoconfiança). Todas essas variáveis foram organizadas em duas habilidades, por similaridade de conteúdo: gerir grupos e sensibilidade interpessoal.</p> | <p><i>continua</i></p> |

Tabela 6

Artigos internacionais que abordaram o desenvolvimento de competências gerenciais (cont.)

| Referência | Método | Principais resultados |
|---|---|--|
| Furuya, Stevens, Bird, Oddou e Mendehall (2009) | <i>Survey</i> . Por meio de um modelo de equação estrutural, foram analisadas relações entre as variáveis antecedentes (suporte organizacional, características interculturais de personalidade, autoajustamento, políticas de repatriação) e as variáveis critério (aprendizagem e transferência de competências), bem como entre essas duas variáveis como antecedentes de desempenho e motivação com o trabalho. | Suporte organizacional foi positivamente relacionado ao aumento da aprendizagem individual e à transferência de competências gerenciais globais. Altos níveis de traços interculturais de personalidade foram positivamente relacionados à posterior aquisição de competências globais de gestão, que, por sua vez, foi relacionada positivamente à transferência de competências após repatriação. Autoajustamento e políticas de suporte à repatriação apresentaram relação positiva significativa com transferência de competências globais de gestão após a repatriação. Elevados níveis de competências de gestão global foram positivamente relacionados a altos níveis de motivação para o trabalho e desempenho geral no trabalho. |
| Harris & Kuhnert (2008) | <i>Survey</i> . | O nível de desenvolvimento de liderança prediz efetividade de liderança. Líderes com nível mais alto são mais efetivos em um número maior de competências de liderança. Superiores e pares podem predizer efetividade do líder melhor que subordinados ou autoavaliação. |

continua

Tabela 6

Artigos internacionais que abordaram o desenvolvimento de competências gerenciais (cont.)

| Referência | Método | Principais resultados |
|----------------------|---|--|
| Hunt e Baruch (2003) | <i>Survey</i> , longitudinal. Avaliação de feedback de 180° (pelos subordinados), seis meses antes do início de um treinamento e seis meses depois, para 29 questões representando habilidades. | Após programa de cinco dias para desenvolver habilidades interpessoais, houve impacto significativo em algumas das competências e habilidades estudadas. |
| Matheson (2001) | Qualitativo. | Foram identificadas competências gerenciais em quatro áreas: melhoria contínua, trabalho conjunto, atacar questões relativas aos serviços, entregar serviços. Além disso, foram definidas competências profissionais, técnicas e de negócio. 95% dos participantes de um treinamento afirmaram que as competências ajudaram a compreender o que era requerido deles no papel de gestor, e 72% avaliaram que os resultados pessoais foram valiosos. |
| McKenna (2004) | Qualitativo (análise de conteúdo de documentos e estudos de caso). | Considerou-se de pouco valor o desenvolvimento de competências abstraídas do contexto ou conforme um rol teoricamente definido. O desenvolvimento gerencial depende de situações específicas, sendo que muitas vezes é o superior hierárquico que irá avaliar esse desenvolvimento com base na sua percepção e interpretação das competências. |

continua

Tabela 6

Artigos internacionais que abordaram o desenvolvimento de competências gerenciais (cont.)

| Referência | Método | Principais resultados |
|----------------------------|--|---|
| Murray e Donegan (2003) | <i>Survey</i> . | As competências gerenciais foram estabelecidas como habilidades de comunicação, liderança, planejamento, organização e relacionamento. Os níveis de aprendizagem foram: conduzida de modo simplista; conduzida de modo estruturado; conduzida por eficiência; conduzida por valor; conduzido de modo dinâmico. |
| Naquin e Holton III (2006) | Grupos focais e <i>survey</i> (<i>Louisiana Managerial/ supervisory Survey - LMSS</i>) | Os produtos foram: um modelo de competências validado, ferramentas de avaliação criadas, modelos de competência customizados ou especializados, quatro programas de certificação elaborados. |
| Rappe e Zwick (2007) | Quantitativo (quasi-experimento). | O programa foi implementado em duas unidades de produção. Gestores avaliaram o grau de dificuldade para realizar atividades e a importância de 35 competências. <i>Workshops</i> (com seis membros da equipe numa segunda etapa) e cinco sessões de <i>coaching</i> individual tiveram efeitos positivos sobre nove competências de liderança, sobretudo comunicação e gestão de conflitos. A identificação com o papel de liderança aumentou em parte. |

continua

Tabela 6

Artigos internacionais que abordaram o desenvolvimento de competências gerenciais (cont.)

| Referência | Método | Principais resultados |
|-----------------|--|---|
| Viitala (2005) | Quantitativo (<i>survey</i>). | Dentre as áreas mais importantes, destacaram-se aspectos humanos e estratégicos, principalmente: liderança e atividades de supervisão, conhecimentos sobre gestão, gestão estratégica. 35% dos gestores não manifestaram qualquer intenção pessoal de desenvolvimento, enquanto que 46% informaram um tópico de interesse. Em organizações em que o desenvolvimento gerencial era bem organizado e relacionado com a gestão estratégica, gestores eram mais conscientes de suas necessidades no nível pessoal e geral. As intenções de desenvolvimento enfatizaram habilidades técnicas e de negócios, enquanto habilidades sociais e intrapessoais foram negligenciadas. |
| Wu e Lee (2007) | Quantitativo. Modelo estrutural de relações causais entre fatores complexos. | Oito competências inicialmente propostas foram divididas em dois fatores complexos. As competências que foram associadas ao grupo de causa podem ser desenvolvidas por meio de treinamentos, com foco nos conhecimentos e habilidades que influenciam o desempenho. As competências do grupo de efeito necessitam de mais esforços de desenvolvimento. |

Tabela 7

Artigos internacionais que analisaram relações entre competências gerenciais e outras variáveis

| Referência | Variáveis | Método | Principais resultados |
|--------------|---|--|---|
| Bates (2002) | As variáveis antecedentes foram afeto (mensurado a partir de uma questão sobre o quanto gosta do indivíduo como pessoa), similaridade demográfica (discrepância de idade e nível ocupacional) e similaridade atitudinal perante o trabalho. As competências gerenciais (variável critério) foram mensuradas por meio de escala. | Os resultados para competências foram combinados num escore único. Realizou-se uma regressão hierárquica, separadamente para supervisores, pares e subordinados. | Todos os indicadores de competência técnica, preferência avaliador-avaliado, similaridade demográfica e atitudinal perante o trabalho foram preditores significativos para avaliação de competências gerenciais. O preditor mais forte foi similaridade atitudinal após competência técnica. O modelo de regressão, mais do que cada avaliação separadamente, sugere que supervisores, subordinados e pares podem pesar de modo diferente o desempenho e elementos interpessoais quando avaliam desempenho. |

continua

Tabela 7

Artigos internacionais que analisaram relações entre competências gerenciais e outras variáveis (cont.)

| Referência | Variáveis | Método | Principais resultados |
|---|---|--|--|
| Bourgault, Charih, Maltais e Rouillard (2006) | Variáveis preditoras foram nível gerencial, localização ou posição geográfica e natureza das atividades da unidade (fim, auxiliar ou <i>staff</i>). Variável critério foi a importância relativa de 14 competências. | Foram estabelecidos escores para a importância relativa das competências. Não houve testes estatísticos. | A prevalência de competências foi afetada principalmente pela natureza das atividades da unidade. O nível gerencial e a localização geográfica influenciaram menos. Quatro competências envolvendo relações interpessoais foram consideradas as mais importantes. Competências de inovação foram as menos importantes, com exceção de gestão do conhecimento. |
| Boyatsis e Ratti (2009) | Competências gerenciais e desempenho de destaque. | Estudo 1: competências presentes ou ausentes por incidentes críticos; identificados gestores com melhor desempenho por indicação. Estudo 2: auto e heteroavaliação de competências. | Competências foram adotadas para distinguir gestores mais efetivos dos menos efetivos. Gestores de nível intermediário com desempenho de destaque apresentaram maior orientação para eficiência, planejamento, empatia, gestão de grupo e uso de conceitos. No contexto das cooperativas, considerando as indicações de chefias imediatas e de pares, as competências mais correlacionadas significativamente foram: empatia, gestão do grupo, desenvolver outros, comunicação oral, uso de conceitos. |

continua

Tabela 7

Artigos internacionais que analisaram relações entre competências gerenciais e outras variáveis (cont.)

| Referência | Variáveis | Método | Principais resultados |
|---------------|--|--|--|
| Brewer (2005) | Variáveis preditores corresponderam a cinco agrupamentos de variáveis empíricas (sobre recursos, organização, mercado, regulação, gestão, competências do supervisor). A variável critério foi desempenho organizacional, mensurado por meio de uma escala perceptual com 8 itens. | Utilizados dados secundários obtidos a partir do <i>U.S. Merit Systems Protection Board</i> , em 2000. | Resultados sugerem que competências e habilidades foram elementos chave para aumentar o desempenho de agências federais. Supervisores pareceram exercer papel importante no recrutamento, na seleção e retenção de funcionários, assim como no treinamento e desenvolvimento. Supervisores tenderam a responder de modo mais positivo e otimista que não supervisores com relação ao desempenho da unidade e às competências dos respectivos gestores. |

continua

Tabela 7

Artigos internacionais que analisaram relações entre competências gerenciais e outras variáveis (cont.)

| Referência | Variáveis | Método | Principais resultados |
|--|--|---|---|
| Carbery, Garavan, O'Brien & McDonnell (2005) | Inúmeras variáveis preditoras (como competências gerenciais percebidas, satisfação com o trabalho, satisfação com a carreira, identidade com a carreira, características demográficas, organizacionais etc.). As variáveis critério foram intenção de demissão, intenção de busca de trabalho e intenção de busca de organizações. | Competências mensuradas por meio da escala de Tallieu (1986). | Uma das hipóteses testadas foi que gerentes que possuem competências fortes e percebem que têm potencial para alto desempenho tendem a apresentar mais cognições relacionadas a rotatividade. Percepções de competências gerenciais, além de outras variáveis testadas, explicaram significativamente cognições de rotatividade. A hipótese proposta foi rejeitada. |

continua

Tabela 7

Artigos internacionais que analisaram relações entre competências gerenciais e outras variáveis (cont.)

| Referência | Variáveis | Método | Principais resultados |
|---|---|---|--|
| Gilley, Gilley, McConnell e Veliquette (2001) | Práticas gerenciais. | Liderados avaliaram instrumento com 19 itens de práticas gerenciais. Realizou-se uma regressão linear múltipla. | As competências gerenciais que influenciaram na habilidade de facilitar equipes foram: envolver empregados na tomada de decisão, orientar outros, comunicação efetiva, motivar outros e ajudar empregados a crescer e desenvolver-se. |
| Goldstein, Yusko e Nicolopoulos (2001) | Raça, competências cognitivas e não cognitivas, desempenho no trabalho. | Competências foram mensuradas por instrumento com treze dimensões e um teste de habilidades cognitivas. Desempenho no trabalho mensurado a partir de dados de feedback 360°, relativo a oito exercícios de avaliação. | As diferenças foram significativas para a maioria de competências cognitivas, mas não quanto a competências não cognitivas. Quando a habilidade cognitiva foi controlada, doze competências tiveram aumento na validade de predições sobre desempenho no trabalho de supervisão. |

continua

Tabela 7

Artigos internacionais que analisaram relações entre competências gerenciais e outras variáveis (cont.)

| Referência | Variáveis | Método | Principais resultados |
|----------------------------|---|---|---|
| Hopkins e Bilimoria (2008) | Sexo, sucesso e competências avaliadas por meio do Inventário de Competências Emocional (Boyatsis & Goleman, 2001). | <i>Survey</i> . Realizado teste de Mann-Whitney para analisar diferenças entre sexos. | Não houve diferenças entre homens e mulheres na demonstração de competências emocionais e de inteligência social, e tampouco entre homens e mulheres de maior sucesso. Sexo moderou a relação entre a demonstração das competências e sucesso. Homens foram avaliados com maior sucesso mesmo quando a demonstração de competências era equivalente à das mulheres. |
| Kay e Moncarz (2004) | Importância do CHA para o sucesso na carreira e autoavaliação do nível de competência. | <i>Survey</i> . | Gestores atribuíram maior importância a competências de gestão de recursos humanos e foram mais habilitados nelas. Conhecimentos em gestão financeira também apareceram como um forte indicador de sucesso. |

continua

Tabela 7

Artigos internacionais que analisaram relações entre competências gerenciais e outras variáveis (cont.)

| Referência | Variáveis | Método | Principais resultados |
|--|---|----------------|--|
| Levenson, Van der Stede e Cohen (2006) | <p>Antecedentes (nível de competência; variáveis de capital humano; compreensão, percepção de justiça e orientação do sistema de competência, orientação) em relação à variável critério (desempenho individual)</p> <p>Antecedentes (medidas de competência e de capital humano agregadas, tamanho da unidade) em relação à variável critério (desempenho da unidade).</p> | <i>Survey.</i> | <p>Evidências de que competências estavam positivamente relacionadas ao desempenho no nível individual e de que desempenho gerencial individual aumentava por orientação de um sistema de competências.</p> <p>Houve relação entre competências gerenciais agregadas e desempenho da unidade apenas para unidades médias ou grandes, o que sugere uma interpretação contingencial dessa relação.</p> |

continua

Tabela 7

Artigos internacionais que analisaram relações entre competências gerenciais e outras variáveis (cont.)

| Referência | Variáveis | Método | Principais resultados |
|-------------------------|---|--|---|
| Matveev e Nelson (2004) | Competências de comunicação intercultural (variável antecedente) e equipes e alto desempenho (variável critério). | <i>Survey.</i> | Houve relação significativa entre competência gerencial de comunicação intercultural e desempenho de equipes multiculturais, com correlação $r=,45$ ($p<,05$). A variância da competência explicou 20% da variância do desempenho da equipe. |
| McGregor & Tweed (2001) | | Qualitativo (grupos focais e estudos de caso) e quantitativo (<i>survey</i>) | Solução de problemas foi a primeira competência tanto para homens quanto para mulheres. As quatro próximas competências também coincidiram: visão sistêmica, tomar decisões bem pensadas, reconhecer habilidades de outros e identificar problemas. Homens e mulheres identificaram suas competências atuais em quatro áreas: estratégica, comunicação, pessoas e gestão de projetos, com algumas diferenças na ordem. Dentre as prioridades para desenvolvimento, homens e mulheres deram preferência a competências relacionadas a pessoas com ênfase no desempenho. Diferenças foram identificadas em áreas financeiras. |

continua

Tabela 7

Artigos internacionais que analisaram relações entre competências gerenciais e outras variáveis (cont.)

| Referência | Variáveis | Método | Principais resultados |
|----------------------------------|--|---|---|
| Nwokah e Ahiauzu (2008) | Competências gerenciais (antecedente) e efetividade do <i>marketing</i> (critério). | <i>Survey</i> . | As duas dimensões de competências gerenciais (competências consumadas e competências iniciais) influenciaram filosofia do consumidor, esforços de <i>marketing</i> , orientação estratégica e eficiência operacional. |
| Preston (2009) | Localização da atuação profissional (rural ou urbana) e frequência de engajamento em competências gerenciais essenciais. | <i>Survey</i> . | Os gestores localizados em áreas rurais referiram maior engajamento em competências de gestão de recursos humanos que os colegas de áreas urbanas. Após controlar o efeito do tamanho da repartição, gestores de áreas rurais tenderam a engajar-se mais em competências de aconselhamento e desenvolvimento da equipe. |
| Ryan, Emmerling e Spencer (2009) | Competências gerenciais e promoção. | Entrevistas sobre incidentes críticos para buscar evidências de competências. Entrevistas codificadas para comparar os que foram promovidos e os que não foram por Teste <i>t</i> . | Em dois estudos, competências com orientação para o alcance e liderança de equipes foram relacionadas a desempenho. As correlações das demais competências com desempenho variaram nos dois estudos. |

continua

Tabela 7

Artigos internacionais que analisaram relações entre competências gerenciais e outras variáveis (cont.)

| Referência | Variáveis | Método | Principais resultados |
|-------------------------------|--|----------------|--|
| Wickramasinghe e Zoyza (2008) | Nível atual da competência e nível requerido para ter sucesso no futuro. Sexo, idade e estado civil. | <i>Survey.</i> | As lacunas mais altas para a amostra foram em competências técnicas enquanto a menor lacuna foi em empatia com pessoas. Sexo, idade e estado civil apresentaram efeitos significativos na predição de necessidades de competências. Também foram significativos os efeitos das interações entre estado civil e número de subordinados, bem como estado civil e sexo. |

Tabela 8***Informações sobre instrumentos nacionais para mensurar Competências de Liderança***

| Referência | Amostra | Dados psicométricos |
|--|--|---|
| Silva, Laros e Mourão (2007) | Gerentes de uma organização da administração pública federal brasileira. | Escala de autoavaliação da atuação gerencial: 30 itens em solução unifatorial, com quatro dimensões. Cargas fatoriais de 0,43 a 0,76. Alfa de Cronbach de 0,95 e variância explicada de 42,7%. Escala de heteroavaliação da atuação gerencial: 27 itens em solução unifatorial, com quatro dimensões. Cargas fatoriais de 0,77 a 0,9. Alfa de Cronbach de 0,98 e variância explicada de 71,9%. |
| Brandão, Borges-Andrade, Freitas e Vieira (2010) | Gerentes de uma instituição bancária. | Escala de competências gerenciais com 31 itens agrupados em seis fatores. Cargas fatoriais de 0,36 a 0,84 e comunalidades de 0,46 a 0,7. Alfas de Cronbach variaram de 0,74 a 0,88. A variância explicada foi de 59,94%. |

Tabela 9

Informações sobre instrumentos internacionais para mensurar Competências de Liderança

| Referência | Amostra | Dados psicométricos |
|------------------------|---|--|
| Agut e Grau (2002) | 80 gestores de hotéis e restaurantes (Espanha). | Instrumento nomeado <i>Questionnaire for the Analysis of the Role of Hotels and Restaurants Managers</i> , para explorar competências gerenciais e demandas de treinamento. Competências avaliadas por escala de cinco pontos, com 16 tópicos relativos a áreas do conhecimento (para avaliar competências gerenciais técnicas) e 26 características gerenciais (para avaliar competências gerenciais genéricas). Foram geradas cargas fatoriais de 0,52 a 0,82 para importância da competência (com variâncias explicadas de 42,15 a 56,7% em cada dimensão) e de 0,43 a 0,77 para nível de competência (com variâncias de 29,93 a 46,51% em cada dimensão). Os respectivos Alfas de Cronbach foram de 0,87 e 0,68. |
| Barber e Tietje (2004) | 26 especialistas em gestão, 26 docentes e 34 gestores de primeiro nível (Estados Unidos). | Instrumento com 93 itens (33 conhecimentos, 22 habilidades e 27 atitudes) organizados numa escala Likert de 5 pontos para avaliar importância atual e futura. Emergiram 14 fatores (5 para conhecimentos, 5 para habilidades e 4 para atitudes), com Alfas de Cronbach de 0,61 a 0,86. Foram identificados três fatores de ordem superior: liderança organizacional, planejamento responsivo e fundamentos técnicos. |

continua

Tabela 9***Informações sobre instrumentos internacionais para mensurar Competências de Liderança (cont.)***

| Referência | Amostra | Dados psicométricos |
|--|---|---|
| Bates (2002) | 142 gestores de primeira linha ou nível intermediário em uma agência governamental estadual (Estados Unidos). | Escala tipo Likert de cinco pontos para medir nível atual em cinco competências gerenciais (gestão de conflitos, flexibilidade, habilidades interpessoais, controle da gestão, construção de equipes). Os itens foram adaptados do Inventário de Efetividade de Liderança, desenhado para ser usado no setor público. Alfas de Cronbach para as competências foram de 0,6 a 0,92. |
| Boyatsis e Ratti (2009) | 133 executivos ou gerentes (autoavaliação) e 63 pares (heteroavaliação). | Questionários de auto (alfas de Cronbach de 0,41 a 0,87) e heteroavaliação (alfas de 0,42 a 0,89) com 20 competências. |
| Carbery, Garavan, O'Brien & McDonnell (2005) | 89 gerentes de hotel (Irlanda). | Escala de competências teve dois itens removidos para manter apenas aqueles considerados relevantes para o estudo. Escala com 20 itens de Tallieu (1986) do tipo concordo – não concordo, de 4 pontos, para expressar se possui a competência. Confiabilidade da escala foi de 0,96. |

continua

Tabela 9

Informações sobre instrumentos internacionais para mensurar Competências de Liderança (cont.)

| Referência | Amostra | Dados psicométricos |
|--|---|---|
| Connerley, Mecham e Strauss (2008) | 1.407 homens e 505 mulheres. 759 díades com supervisores homens e 197 com mulheres, dentre gestores que participaram de um programa gerencial (Estados Unidos). | Utilizado o Prospector, que é um instrumento de avaliação 360° para medir competências de alto potencial em posições executivas internacionais. Contém 57 itens, avaliados em escala tipo Likert de 7 pontos (do tipo discordo- concordo). Os escores de confiabilidade variaram de 0,6 a 0,7 (autoavaliação) e de 0,62 a 0,86 (heteroavaliação). |
| Dai, De Meuse e Peterson (2010) | Chefia superior, pares e subordinados de 78 gestores de empresas de serviços financeiros (Estados Unidos). | Instrumento com 67 competências de liderança, organizadas em seis fatores, avaliadas quanto ao nível e à importância numa escala de cinco pontos. Os Alfas de Cronbach variaram de 0,77 a 0,93 para os fatores. |
| Furuya, Stevens, Bird, Oddou e Mendenhall (2009) | 305 gestores repatriados, do setor privado, setores secundário e terciário (Japão). | Medidas traduzidas da versão em inglês para o japonês. Medida para aprendizagem de competências de gestão global, composta por 55 itens em três dimensões, com Alfa de Cronbach de 0,96. Medida para transferência de competências de gestão global, composta por 19 itens, para os quais o gestor responde o grau com que percebe que utiliza as competências pós repatriação, com Alfa de 0,89. |

continua

Tabela 9

Informações sobre instrumentos internacionais para mensurar Competências de Liderança (cont.)

| Referência | Amostra | Dados psicométricos |
|--|--|--|
| Kay e Moncarz (2004) | 184 membros de associação no ramo hoteleiro e alunos graduados num curso de Hotelaria e Turismo (Estados Unidos). | Desenvolvido instrumento com 35 itens relativos a conhecimentos, habilidades e atitudes. Alfas de Cronbach variaram de 0,8 a 0,89 nas dimensões para importância percebida e de 0,8 a 0,86 nas dimensões para autoavaliação. |
| Kay e Russette (2000) | 56 gestores em nível inicial ou intermediário, que atuam em alimentação, vendas ou recepção no setor hoteleiro (Estados Unidos). | Foram desenvolvidos três questionários, um para cada área funcional, com competências de liderança, interpessoais, conceitual-criativas, administrativas e técnicas, avaliadas segundo a utilidade para a gestão num nível específico. Instrumentos com 86 itens em escala ordinal de 5 pontos do tipo concordo-discordo. A confiabilidade foi testada por <i>split-half</i> , com coeficientes de 0,88 para todas as dimensões. |
| Levenson, Van der Stede e Cohen (2006) | 807 gestores intermediários de uma empresa de grande porte (Estados Unidos). | Competências mensuradas nos níveis inicial, intermediário e avançado. Criadas escalas para mensurar: compreensão do sistema de competências (três itens tipo Likert de sete pontos, do tipo concordo-discordo); percepção de justiça do sistema de competência (alfa de Cronbach de 0,85); orientação do sistema de competência (alfa de 0,91). |

continua

Tabela 9***Informações sobre instrumentos internacionais para mensurar Competências de Liderança (cont.)***

| Referência | Amostra | Dados psicométricos |
|----------------------------|---|--|
| McGregor e Tweed (2001) | 363 donos ou gestores de empresas membros da Federação de Manufatureiros da Nova Zelândia. | Instrumento com 54 competências avaliadas por escala Likert de 5 pontos. Alfa de Cronbach anterior foi de 0,95 e, neste estudo, de 0,96. |
| Nwokah e Ahiauzu (2008) | 142 gestores de 84 organizações selecionadas dentre as apontadas na edição de 2005 da <i>Nigerian Stock Exchange Gazette</i> (Nigéria). | Instrumento com doze itens adotando escala Likert de cinco pontos do tipo concordo-discordo. O Alfa de Cronbach para o instrumento foi de 0,73. Seis itens referiram-se a competências consumadas (alfa de 0,73) e seis para competências iniciais (alfa de 0,72). Correlação item-total variou de ,45 a ,5. |
| O'Brien e Robertson (2009) | 117 líderes atuais e emergentes de organizações da Europa e Ásia. | Questionário com 75 itens. Estudo piloto com dezoito líderes. Cargas fatoriais variaram de 0,35 a 0,57. Alfas de Cronbach variaram de 0,69 a 0,8. |
| Pillay (2008) | 116 gestores do setor público e 87 do setor privado (África do Sul). | Instrumento com 39 itens avaliados numa escala Likert de 5 pontos quanto ao grau de importância para alcançar eficiência, efetividade e responsividade na oferta de serviços de saúde. Análise fatorial sugeriu 5 fatores, com Alfas de Cronbach superiores a 0,7. |

continua

Tabela 9

Informações sobre instrumentos internacionais para mensurar Competências de Liderança (cont.)

| Referência | Amostra | Dados psicométricos |
|---|--|--|
| Preston (2009) | 81 gestores de três tipos de agências de serviços municipais em áreas urbanas e rurais (Estados Unidos). | Descritos doze pares de competências conceitualmente similares. Gestores utilizavam uma escala de seis pontos tipo Likert para avaliar a frequência com que se engajavam em cada competência, além de informar a porcentagem do tempo de engajamento. 100 pontos eram divididos entre as competências com base no tempo devotado. Cargas fatoriais variaram de 0,38 a 0,77. |
| Robie, Johnson, Nilsen e Hazucha (2001) | 4.492 participantes estadunidenses e 4.784 europeus (Alemanha, Dinamarca, Itália, Espanha, França e Bélgica), incluindo gestores e não gestores. | Utilizado o <i>Profilor</i> , instrumento de <i>feedback</i> sobre desempenho gerencial baseado em fortalezas e fraquezas gerenciais, com 130 comportamentos gerenciais, que representam 24 áreas de habilidades, avaliados quanto ao nível numa escala Likert de 5 pontos. Superiores também indicaram a importância da habilidade numa escala Likert de 7 pontos. Os Alfas de Cronbach foram de 0,82 (avaliação por pares) e de 0,94 (avaliação por superiores). Correlações intraclasse variaram de ,47 a ,6 nas avaliações por pares e de ,48 a ,61 nas avaliações por superiores. |

continua

Tabela 9***Informações sobre instrumentos internacionais para mensurar Competências de Liderança (cont.)***

| Referência | Amostra | Dados psicométricos |
|---|--|---|
| Weber, Finley, Crawford e Rivera (2009) | 122 representantes de recursos humanos (Estados Unidos). | Escala com 107 competências identificadas em estudos anteriores, para avaliar a importância numa escala Likert de cinco pontos. KMO de 0,655. Três tentativas de análise fatorial Varimax, que estabeleceram cargas fatoriais mínimas de 0,32, de 0,5 e de 0,7. Com a terceira opção, chegaram a uma solução unifatorial com 20 itens, 31,22% de variância explicada e Alfa de Cronbach de 0,97. |
| Wickramasinghe e Zoyza (2008) | 198 gestores de equipes de uma empresa provedora de serviços de Telecomunicações (Sri Lanka) | Instrumento com 31 competências, para as quais cada respondente avaliou o nível atual e o nível requerido para ter sucesso no futuro. Análise fatorial sugeriu cinco fatores, sendo que o quinto ficou com um único item. Cargas fatoriais variaram de 0,50 a 0,81. Alfas de Cronbach variaram de 0,78 a 0,88. A percentagem de variância relativa a cada fator foi de 7,71 (no quinto fator) a 15,11%. |
| Zeher & Holton III (2004) | 330 funcionários de alto potencial (técnico ou de liderança) e desempenho médio ou alto de uma companhia química (Estados Unidos). | Escala com 60 itens. Realizados procedimentos de validação concorrente e análise fatorial. |