



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS

COMPETÊNCIAS PARA ALÉM DA MAXIMIZAÇÃO DE LUCROS PARA
ACIONISTAS: o que revelam as narrativas gerenciais?

Denise de Freitas Mendonça

São Paulo

2012



Denise de Freitas Mendonça

**COMPETÊNCIAS PARA ALÉM DA MAXIMIZAÇÃO DE LUCROS PARA
ACIONISTAS: o que revelam as narrativas gerenciais?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie para obtenção do título de Mestre em Administração de Empresas.

Orientadora: Profa. Dra. Janette Brunstein

São Paulo

2012

M539c Mendonça, Denise de Freitas

Competências para além da maximização de lucros para acionistas: o que revelam as narrativas gerenciais? / Denise de Freitas Mendonça - 2013.

105f. : il., 30 cm

Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

Orientação: Profª. Drª. Janette Brunstein

Bibliografia: f. 102-104

1. Competências. 2. Ética e valores. 3. Gestores. 4. Narrativas. I. Título.

CDD 658.3125

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo apreender e analisar narrativas gerenciais que refletem preocupações com o desenvolvimento das competências éticas e de valores no cotidiano de sua gestão, identificando experiências que materializam tais propósitos em ações competentes. O arcabouço teórico de competências partiu da perspectiva interpretativa oferecida por Sandberg e Tamarga (2007), Le Boterf (2003) e Zarifian (2001). A revisão da literatura nacional e internacional sobre competências para além da maximização de lucros associou o termo a um conjunto de construtos como ética, valores, responsabilidade social, meio ambiente, justiça social entre outros. Esta busca revelou que esses estudos se concentram, sobretudo, no ambiente das salas de aulas dos cursos de administração de empresas, em detrimento do campo organizacional, e trabalhos de natureza teórica. Com o propósito de contribuir com um estudo empírico nesse campo, desenvolveu-se uma pesquisa com sete executivos de diferentes áreas de atuação de cinco empresas do segmento varejista. O estudo baseou-se na proposta de análise temática de narrativas de Riessman (2008). Os resultados revelaram não só uma dificuldade dos gestores em tratar do tema e contar histórias que remetessem a exemplos de materialização de competências que não fossem as voltadas para obtenção de lucro para acionistas e desempenho, como os exemplos externalizados foram em sua maioria negativos, ilustrando, sobretudo, a falta de competência ética. Competências éticas e de valores foram associadas, especialmente: à capacidade da empresa manter uma postura coerente diante de comportamentos antiéticos, impondo consequências aos desvios; ao respeito ao próximo; à coerência entre o discurso e a prática; ao senso de justiça; à capacidade de lidar e assumir erros; ao cumprimento dos padrões éticos organizacionais, à honestidade e transparência. As narrativas revelaram a crença de que competência ética e de valores são inerentes ao ser humano e, em virtude disso, reforçam que não cabe a eles fomentarem o seu desenvolvimento. Há poucas indicações em seus discursos da existência de estímulos para a reflexão sobre esta natureza de competência no universo organizacional, o que impõe claros limites ao seu desenvolvimento. Ao final, as narrativas nos dão pistas sobre a pertinência e urgência de se discutirem éticas e valores em estudos sobre a competência humana no trabalho.

Palavras-chave: Competências; ética e valores; gestores; narrativas.



ABSTRACT

The present study aimed to seize and analyze narratives that reflect managerial concerns with the development of competence and ethical values in their daily management, identifying experiences that materialize such purposes into competent actions. The theoretical framework of interpretative skills left from the perspective offered by Sandberg and Tamarga (2007), Le Boterf (2003) and Zarifian (2001). A review of national and international literature on skills beyond the maximization of profits associated the term to a set of constructs such as ethics, values, social responsibility, environment, social justice, among others. This search revealed that these studies focus mainly on the environment of the classroom courses in business administration at the expense of organizational field and theoretical work. With the aim of contributing to an empirical study in this field, a survey of seven executives of different areas of five companies in the retail segment was developed. The study was supported by the proposed thematic analysis of narratives Riessman (2008). The results showed not only a difficulty for managers in dealing with the issue and telling stories that relate to examples of materialization of the skills that were not aimed at making a profit for shareholders and performance, as the examples outsourced were mostly negative, illustrating, above all, the lack of ethical competence. Skills and ethical values were associated, especially: to the company's ability to maintain a coherent attitude on unethical behavior by imposing consequences for deviations; respect to others; coherence between discourse and practice, the sense of justice, the ability to cope and assume errors, the achievement of organizational ethical standards, honesty and transparency. The narratives revealed the belief that ethical competence and values are inherent to human beings, and because of that, it is not up to them reinforcing that they encourage their development. There are few indications in their speeches of the existence of stimulus for reflection on this kind of organizational competence in the universe, which imposes clear limits to its development. At the end, the narratives give us clues about the relevance and urgency of discussing ethics and values in studies of human competence at work.

Keywords: Skills; ethics and values; managers; narratives.



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Modelo de competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização	27
---	----



LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Competência do profissional.....	28
Quadro 2	Modelos de Análise Narrativa.....	59
Quadro 3	Breve caracterização dos participantes de pesquisa e das empresas em que trabalham.....	62
Quadro 4	Elementos comuns nas narrativas.....	98



LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACSB	<i>Association to Advance Collegiate Schools of Business</i>
CES	Comitês Éticos da Saúde
CG	<i>Compact Global</i>
CHA	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
DIT	<i>Defining Issues Test</i>
DP	Departamento Pessoal
EUA	Estados Unidos da América
PRME	<i>Principles for Responsible Management Education</i>
RH	Recursos Humanos
RSC	Responsabilidade Social Corporativa



SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
1.1	Objetivo Geral	11
1.2	Objetivos Específicos	12
1.3	Delimitação do Objeto	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1	A Noção de Competências	13
2.2	Desenvolvimento de Competências à Luz de Sandberg	28
2.3	Competências Éticas e de Valores na Literatura Organizacional	31
<i>2.3.1</i>	<i>Competências éticas e valores no âmbito organizacional</i>	<i>32</i>
<i>2.3.2</i>	<i>Competências éticas e valores na formação acadêmica do administrador de empresas.....</i>	<i>40</i>
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
3.1	A Natureza Qualitativa da Pesquisa	57
3.2	Análise das Narrativas	58
3.3	Atributos Pessoais dos Sujeitos de Pesquisa	60
3.4	Breve Caracterização das Empresas em que Trabalham os Executivos	61
3.5	As Entrevistas Narrativas	62
3.6	Tratamento de Análise de Dados	63
4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	64
4.1	Parte I: Concepção de Competências e o Significado da Competência Ética e de Valores	64
4.2	Parte II: Narrativas de Competências e a Discussão sobre Ética e Valores	71
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS.....	102

1 INTRODUÇÃO

Embora a literatura em competências se ocupe, tradicionalmente, de analisar como os indivíduos e as organizações alcançam e mantêm o desempenho econômico, estudos recentes começam a incorporar preocupações de outra natureza, como a necessidade de desenvolvimento de competências éticas e valores no trabalho. O avanço desse tipo de debate se dá em um contexto de aumento da pressão social por condutas consideradas “politicamente corretas” que mitiguem uma gestão responsável social e ambientalmente, e do avanço de regulamentações e exigências legais, tanto no âmbito nacional como internacional, que limitem a ação empresarial.

Por vezes esse debate parte da crítica ao sistema político-econômico vigente que produz e reproduz problemas éticos, sociais e ambientais, num posicionamento mais crítico e ideologicamente fundamentado. Outros estudos já se debruçam sobre essa questão de uma perspectiva mais funcionalista, tentando articulá-la, sobretudo, à capacidade da empresa de desenvolver competências éticas tendo em vista conquistar e manter vantagem competitiva (JOUTSENVIRTA; UUSITALO, 2010).

Competências éticas e valores têm sido associadas na literatura de gestão a diferentes fenômenos, tais como capacidade de lidar com a diversidade cultural, de responder às demandas de uma economia verde, capacidade de criação de valor, competência para tomada de decisão e mudança comportamental.

Iniciativas que tratam desses temas passam a ser objeto de interesse estratégico para garantir às empresas melhor imagem no mercado e preferência da marca para os consumidores (CHEN, 2007). Nesse sentido, argumenta-se que a falta de uma postura ética traz consequências para o desenvolvimento de competências que assegurem o crescimento e a competitividade organizacional (PIES; BECKMANN; HIELSCHER, 2010).

Seguindo esse raciocínio, em tese, a sobrevivência dos gestores, individual ou coletivamente, também dependeria da sua capacidade de responder às exigências de um ambiente que valoriza a responsabilidade social corporativa, a diversidade humana no trabalho, o meio ambiente, a qualidade de vida dos funcionários e toda a sorte de questões que comportam uma conduta ética e valores considerados adequados.

A preocupação com o desenvolvimento dessa natureza de competência também tem chamado a atenção de pesquisadores que analisam o esforço de instituições educacionais para incluir nos currículos temas que estimulem a reflexão, a aprendizagem e o comportamento moral na educação de gestores (KAVATHATZOPOULOS, 2003; SPURGIN, 2004; HOIVIK,

2009; CHEN, 2005; MANNING, 2006; PIES; BECKMANN; HIELSCHER, 2010). Pesquisas nesse campo têm sido conduzidas em escolas de negócios na tentativa de pensar o desenvolvimento das competências éticas e de valores nos futuros profissionais (RIVERA; JOHNSON; WARD, 2010; JOUTSENVIRTA; UUSITALO, 2010; CHEN, 2005; PIES; BECKMANN; HIELSCHER, 2010; HARLE, 2005).

Em síntese, preparar profissionais ética e moralmente orientados para lidar com os eventos e desafios das rotinas organizacionais vem se tornando objeto de atenção na literatura de competências. Isso significa não só uma ampliação do enfoque dos estudos na área, mas também uma preocupação com o conteúdo dessas competências, que não podem mais estarem só a serviço da maximização de lucro para acionistas.

Uma vez que a literatura de competências passa a dialogar com temas como éticas e valores têm-se uma preocupação com a ação dos indivíduos, isolada ou coletivamente, e com o seu desenvolvimento para alcance dos resultados pretendidos. Isso porque competência está associada na literatura à ideia de entrega, ação, mobilização de saberes, assumir responsabilidades, coordenar redes de atores, agregar valores, construir projetos etc. (DUTRA, 2001; FLEURY; FLEURY, 2000; LE BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2001; RUAS, 2001).

Como consequência, interessa aos estudos de competências analisarem: a) como o indivíduo concebe o seu trabalho e age em acordo com essa concepção (SANDBERG; TAMARGA, 2007) e b) como comunica sentidos do trabalho, responde aos eventos inesperados e produz serviços referentes a princípios éticos e de valores na sua tomada de decisão (ZARIFIAN, 2001). No caso desta pesquisa, esses pressupostos da competência têm de ser observados quando se trata de objetivos para além da maximização do lucro.

Cabe considerar, no entanto, que tradicionalmente os estudos sobre competências tratam dessa temática por uma perspectiva muito funcionalista, compreendendo-a como um conjunto de atributos que o indivíduo tem de possuir - CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes) — para entregar resultados superiores em relação a um trabalho específico (MCCLELLAND, 1973; BOYATZIZ, 1982). Porém, a despeito da contribuição dessa perspectiva mais gerencialista, esses estudos começam a ser alvo de críticas por um conjunto de autores (MCKENNA, 1999; RUTH, 2006; SANDBERG; TAMARGA, 2007), seja por produzirem uma listagem de competências genéricas que pouco reflete a dinâmica real do trabalho, o que leva a configurações de modelos de gestão por competências padronizados e desconectados das especificidades de cada contexto empresarial; seja por separarem trabalho

de trabalhador; pela ênfase na busca de medidas que reduzam a capacidade humana no trabalho a um conjunto numérico, essencialmente quantitativo etc.

Abordagens menos funcionalistas e, portanto, mais interpretativas e fenomenológicas têm buscado apresentar modelos alternativos para os estudos de competências, fundamentados, sobretudo na compreensão do trabalhador sobre o seu trabalho e na conquista da autonomia (SANDBERG; TAMARGA, 2007; ZARIFIAN, 2001).

Le Boterf (2003), por sua vez, reforça a ideia de que se exige do trabalhador a capacidade de interpretar, criar e intervir no seu trabalho, o que requer iniciativa e responsabilidade para completar uma atividade, melhorar a operação, diagnosticar erros, remediá-los ou mesmo preveni-los. Zarifian (2001) também reforça que seguir predefinições muito rígidas da tarefa é insuficiente para garantir o desempenho no trabalho, pois a todo o momento o indivíduo se defronta com novos eventos e episódios inesperados, em que o imprevisto se torna cada vez mais corriqueiro e rotineiro, exigindo novas formas de ação para a solução bem-sucedida da situação.

Sendo assim, Le Boterf (2003) e Zarifian (2001) consideram como expressão direta da competência a intervenção humana ativa, o saber agir e reagir diante das eventualidades e das falhas nas operações. Em outras palavras, a competência em si somente é constatada quando há uma manifestação da ação humana, que faz evidenciar o saber ser e o saber mobilizar os recursos internos em diferentes situações e contextos.

Tudo isso pressupõe alto grau de autonomia para o profissional, necessária para externalizar sua competência. Isso porque as recentes mudanças tecnológicas, o advento das indústrias de prestação de serviços, a comercialização do conhecimento, o aumento da concorrência e das exigências dos clientes demandam novas posturas e atitudes das lideranças para facilitar o desenvolvimento contínuo e estimular a renovação de competências das pessoas (SANDBERG; TAMARGA, 2007).

Todo esse cenário fez com que os paradigmas de gestão de pessoas mudassem de um modelo de gestão vertical, orientado por técnicas diretas como regras rígidas e instruções preestabelecidas, para um modelo de gestão relacional baseado no diálogo, cujo formato é mais horizontal (SANDBERG; TAMARGA, 2007). Nesse cenário, a liderança passa a ser exercida pelas ideias mestras da organização como missão, visão, valores e cultura, recorrendo-se, assim, a técnicas de gestão indiretas. A competência da gestão está, portanto, na sua capacidade de compartilhar os sentidos do trabalho expressos na missão, visão, no código de ética, e fazê-los se materializar no cotidiano da vida organizacional. No plano

individual, a competência se revela na capacidade dos gestores de traduzirem esses princípios mestres na sua tomada de decisão e nas ações cotidianas.

Cabe, portanto, um estudo que tente compreender como a literatura de gestão vem abordando o tema, como conceitua e/ou descreve competências para além da maximização do lucro para acionistas. Ao mesmo tempo, torna-se relevante também estudar a experiência gerencial e os sentidos que os gestores dão à sua competência de agir em prol de objetivos que não sejam somente a maximização de lucro.

Justifica-se esta pesquisa pelos seguintes argumentos: a) O debate sobre competências éticas, embora comece a despontar na literatura, ainda é um campo incipiente de estudos, especialmente concentrados em periódicos específicos de ética no trabalho. b) Dos estudos que existem, a maior parte concentra-se em discutir competências éticas e valores na sala de aula dos cursos de administração, em detrimento de pesquisas em corporações. Além disso, grande parte dessas investigações é de cunho teórico e pouco versa ou lança luzes sobre o desenvolvimento dessa competência.

A relevância deste trabalho reside, assim, na possibilidade de se compilar pesquisas já realizadas sobre competências éticas e valores, tentando organizar os estudos na área da gestão, bem como apresentar uma pesquisa empírica que analise a experiência gerencial nesse campo. Pretende-se ao final, também, apresentar inferências dos achados para pensar o desenvolvimento dos gestores.

Posto isso, coloca-se o seguinte problema de pesquisa: **Qual o significado de competências éticas e de valores para os gestores e como narram suas experiências em materializar este ideal de conduta?**

Esse problema é desmembrado nos objetivos descritos a seguir.

1.1 Objetivo Geral

Apreender e analisar as narrativas dos gestores que refletem preocupações com o desenvolvimento das competências éticas e de valores no cotidiano de sua gestão, identificando experiências que materializam tais propósitos em ações competentes.

1.2 Objetivos Específicos

- Compreender o significado de competências éticas e valores para os gestores, objeto deste estudo.
- Identificar nas histórias contadas pelos gestores as competências que consideram relevantes para o exercício da sua gestão, ressaltando como externalizam ou não preocupações de natureza ética e de valores.
- Descrever e analisar as ações imbricadas nas suas histórias que refletem iniciativas para a materialização e o desenvolvimento de tais competências.

1.3 Delimitação do Objeto

O objeto de estudo desta pesquisa são as experiências narradas por sete executivos de diferentes empresas do segmento varejista na região de São Paulo em desenvolver competências para além da maximização de lucro.

Esta dissertação está estruturada em cinco partes. A primeira apresenta a abordagem teórica em relação ao conceito de competências sob a ótica interpretativista de Sandberg e Tamarga (2007), Le Boterf (2003), Zarifian (2001) e Fleury e Fleury (2000). A segunda trata da literatura de gestão que discute competências éticas e valores, tanto no ambiente organizacional como nas escolas de negócios. Na terceira parte, apresenta os procedimentos metodológicos que sustentam a presente investigação. Na quarta parte descreve a análise e interpretação dos resultados e a quinta e última parte relata as considerações finais do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Noção de Competências

A competência humana tem sido compreendida pela capacidade de entregar resultados desejados que representam performance superior. Esse ideal de desempenho ganhou força a partir dos estudos de David McClelland nos anos 1970, período em que os atributos dos indivíduos sintetizados pela sigla CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes) começam a ser amplamente associados para a realização de um trabalho específico (MCCLELLAND, 1973; BOYATZIZ, 1982).

Uma das principais críticas a essa forma de compreender a capacidade humana no trabalho é que ela dá suporte a uma lógica de gestão funcionalista/racionalista *top-down*, cuja tomada de decisão é realizada, sobretudo, pela alta hierarquia da empresa, cabendo aos subordinados cumprir o que lhes foi delegado sem grandes espaços para questionamentos (MCKENNA, 1999). Nesse modelo, as lideranças não se apropriam da compreensão que seus colaboradores possuem em relação às suas atividades e o que compreendem que são objetivos da empresa, o que seria fundamental para o desenvolvimento de competências e aprimoramento do desempenho no trabalho, conforme Sandberg e Tamarga (2007).

As suposições básicas dessa perspectiva racionalista preconizam que o indivíduo e o mundo existem como duas entidades separadas. Assim, compreende-se que o trabalhador e o trabalho são unidades independentes. Seguindo esse raciocínio, o trabalho é analisado considerando-se os atributos específicos dos indivíduos tais como conhecimentos e habilidades, que são inerentes ao trabalhador, e as características de um tipo particular de trabalho que o indivíduo poderá realizar.

Nessa perspectiva racionalista das competências, a empresa relaciona as competências esperadas em uma lista e avalia os indivíduos a partir de um padrão preestabelecido, tendo como premissa a relação entre pessoa e produção no trabalho.

Nesse sentido, pressupõe-se que a ação humana pode ser explicada pelo conjunto de características subjetivas que o indivíduo possui independentemente do contexto ao qual está inserido. Segundo Sandberg e Tamarga (2007), o modelo de competências baseado na orientação racionalista tem recebido críticas, dada sua inadequação para a gestão efetiva no desempenho das pessoas no trabalho, num mundo em constantes mudanças. É incapaz, diz os autores, de explicar como se constitui a base para ação humana, suas atividades nas organizações e na sociedade por ser inflexível aos requerimentos de um mundo globalizado.

Esses autores apontam que, nas últimas décadas, os paradigmas de gestão e as contribuições acadêmicas sobre como as ações humanas devem ser gerenciadas vêm mudando. As principais mudanças advêm da transição de um modelo de gestão vertical, ancorado na autoridade, em que técnicas diretas, como regras e instruções eram o meio para realizar a gestão de pessoas, para um modelo de gestão relacional baseado no diálogo, cujo formato é mais horizontal em que a gestão de pessoas passa a ser operacionalizada por meio de técnicas indiretas como: missão, visão, valores e culturas.

Essa transição de modelos de gestão é fruto das novas dinâmicas sociais e econômicas, do rápido desenvolvimento tecnológico, do crescimento da indústria do conhecimento e da intensificação da competição global, que exerce impacto direto no comportamento da sociedade e das organizações de modo geral. Além disso, há uma propagação de modelos de gestão indireta, por ideias e visões, que têm recebido forte atenção dos estudiosos acadêmicos.

Explicam Sandberg e Tamarga (2007) que as recentes mudanças tecnológicas têm exigido das lideranças novas atitudes para facilitar o desenvolvimento contínuo e estimular a renovação de competências das pessoas, dado o cenário de evolução tecnológica aliada ao aumento da produtividade no trabalho. Isso torna possível a integração entre empresas de diferentes segmentos em um amplo sistema econômico global.

Outra mudança expressiva, ressaltada pelos autores, é o novo formato estrutural do mercado, demarcado pelas indústrias de prestação de serviços e conhecimento, tais como empresas de pesquisa e desenvolvimento, consultorias empresariais, universidades, escolas, advocacias e outras organizações que utilizam o conhecimento como produto de comercialização.

Essas mudanças estimulam o crescimento e o desenvolvimento econômico, intensificando a globalização e a competição no mercado. A crescente competição requer novas formas de pensar e agir da gestão de pessoas de modo que permita maior flexibilidade e agilidade no desenvolvimento de produtos e processos de produção. Nesse conjunto de mudanças, a orientação para o cliente, a qualidade dos produtos e o bom atendimento tornaram-se crucial para o sucesso dos negócios. A flexibilidade é necessária para atender e satisfazer a diversidade de interesses e preferências dos consumidores. Para Sandberg e Tamarga (2007), as empresas só conseguirão atingir um nível de flexibilidade favorável a esse contexto a partir da adoção de um modelo de gestão dialógica que valoriza a autonomia e liberdade dos seus colaboradores.

Sandberg e Tamarga (2007) apontam para o aumento da diversidade da força de trabalho em termos de etnias, religiões, crenças, gêneros, educação, classe social, orientação

sexual, idade e outros. A diversidade humana no trabalho é resultado de um mundo cada vez mais globalizado, tecnológico, reforçando a mobilidade da força de trabalho.

Segundo os autores, existem três forças que incentivam a diversidade humana nas organizações: 1) a diversidade de ideias, opiniões, experiências e conhecimentos possibilita à empresa encontrar outros caminhos alternativos para o alcance de seus objetivos estratégicos; 2) os empregados passam a refletir a diversidade dos mercados para a obtenção de acesso e legitimidade a esses mercados; e 3) existem mandatos sociais como responsabilidade social, moral e política para uma força de trabalho mais diversa que garanta a inclusão social e o tratamento justo a todos os membros da sociedade.

Explicam, assim, que a diversidade humana pressiona a empresa a encontrar novos meios e técnicas de gestão de pessoas, já que um dos principais desafios passou a ser a habilidade de coordenar todas as variadas experiências, conhecimentos e interesses dos empregados, oferecendo à empresa um entendimento compartilhado, e consequentemente apoiar as diretrizes organizacionais.

Complementam ainda, que os modelos de gestão tradicional recorrem, sobretudo, a regras específicas e instruções prescritas, com pouco espaço para ação autônoma, o que tem se mostrado insuficiente diante da diversidade humana no trabalho e a necessidade de criar um sentido e compreensão compartilhados entre os atores organizacionais.

Explicam também que, as pressões inerentes do processo de desenvolvimento econômico levam a uma alteração na estrutura de valores sociais, em que a liberdade e a autonomia no trabalho se tornam cada vez mais prioridade para os indivíduos. Os profissionais jovens avaliam as oportunidades de trabalho levando em conta o grau de independência para a realização de suas tarefas.

O grau de independência e autonomia individual tem sido considerado um valor para os empregados no exercício de sua função profissional no trabalho. Diante disso, a gestão vem perdendo o controle direto sobre o comportamento de sua equipe frente à necessidade de confiar mais nas ações dos empregados para o alcance dos objetivos estratégicos da organização. Com isso, para garantir que o desempenho de seus empregados esteja em conformidade com os objetos da organização, exige-se dos gestores a capacidade de influenciar a forma como sua equipe compreende o trabalho, suas atividades e objetivos estratégicos da empresa.

Outro ponto destacado por Sandberg e Tamarga (2007) refere-se ao tempo e espaço. O avanço tecnológico e a intensificação da globalização levaram a uma maior compressão do tempo e espaço afetando profundamente nos modos de vida, trabalho e gestão nas

organizações. A questão do curto tempo para um número maior de demandas tem aumentado a pressão para novas alternativas de gestão de pessoas, de modo que os gestores sejam capazes de adotar e adaptar rapidamente às mudanças do mercado. Para isso, os colaboradores precisam de maior grau de envolvimento no trabalho.

Sandberg e Tamarga (2007) discutem que todas essas mudanças têm levado as empresas a pesquisarem outros métodos de gestão e a construir uma estrutura organizacional fortemente focada na gestão do conhecimento e no desenvolvimento de competências, de modo que permita mais liberdade individual e independência no trabalho. Mas, para isso, exige-se a criação de uma nova perspectiva de competências fundamentada na compreensão do trabalho, que em última instância desencadeia a ação humana.

Segundo os autores, existem algumas razões para o fracasso na tentativa de empresas em adotar o modelo de gestão relacional baseada no diálogo. Os autores citam três contradições: 1) as próprias empresas confiam a um único líder a capacidade de mudança de modelos de gestão, considerando-o herói e, conseqüentemente, tornando difícil a criação de sistemas menos hierarquizados; 2) a dificuldade de fomentar uma liderança compartilhada é decorrente da imagem dominante do individualismo heroico, que é reforçado pela própria equipe. Além disso, gestores raramente são reconhecidos quando adotam uma liderança mais participativa no trabalho; 3) as técnicas de treinamento e desenvolvimento nas organizações para gestores tendem a reforçar a competição entre os indivíduos.

Sandberg e Tamarga (2007) atribuem também às dificuldades para a adoção de um modelo de gestão baseado na compreensão do trabalho, a insegurança que gestores vivenciam quando algo pode modificar a realidade objetiva, controlável e estável a qual estão acostumados. Os gestores utilizam uma comunicação lógica que tenta mudar determinadas situações para ajustar o que eles almejam alcançar.

Em resumo, as dificuldades em adotar um modelo de gestão relacional também vão dificultar a adoção de um modelo menos tradicional de competências, que ainda possui uma orientação dominante nas organizações e que pouco valoriza a compreensão do sujeito sobre o seu trabalho e sua autonomia como fontes de desempenho.

Para os autores, assistimos hoje a uma gradual mudança na filosofia de gestão nas empresas, as quais estão tentando desenvolver estruturas descentralizadas e horizontais que enfatizam a capacidade dos trabalhadores para lidarem com emergências locais de maneira autônoma, pois dessa forma é possível fomentar a aprendizagem pela ação e o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre os membros da equipe. Isso

significa que hoje equipes autogerenciáveis estão sendo mais valorizadas nas empresas e precisam de outra forma de liderança.

Outro aspecto para as novas condições de gestão é o desenvolvimento de redes interorganizacionais, como franquias que funcionam em bases de licenças comerciais sob a gestão de uma corporação. Essas redes impulsionam os trabalhadores a se adaptarem rapidamente às novas demandas do mercado.

O forte crescimento de várias formas de alianças estratégicas entre organizações tem sido um método para as empresas, uma vez que estrategicamente dividem custos de pesquisas e desenvolvimento, facilitando o compartilhamento de conhecimentos como meio de desenvolver e produzir novos produtos inovadores. Esclarecem os autores.

Em suma, gerenciar redes consiste em oferecer autonomia aos indivíduos e aos grupos por meio do diálogo contínuo entre gestores e equipe, com o objetivo de desenvolver uma compreensão compartilhada e, assim, estabelecer a melhor forma de direcionar o negócio. Isso significa que as iniciativas de desenvolver e melhorar o trabalho não são uma questão restrita aos líderes e especialistas, mas também fazem parte da responsabilidade dos trabalhadores operacionais.

Em consequência da necessidade para o desenvolvimento contínuo de competências e, maior independência para os trabalhadores, Sandberg e Tamarga (2007, p. 9) identificam três problemas gerenciais que estão se tornando cada vez mais significativos:

1) as empresas se tornam mais dependentes da compreensão que os empregados possuem de suas atividades e da realidade a qual eles atuam. A liberdade para atuação no trabalho oferecida aos colaboradores pressupõe que eles agirão conforme sua compreensão do contexto no trabalho. Em contrapartida, as compreensões dos indivíduos variam, resultando em desempenhos diferentes entre eles. No passado, o referencial de ação dos empregados estava na compreensão das regras e instruções que norteavam o trabalho, uma vez que o escopo de interpretações também não era estimulado;

2) pessoas em posições de liderança precisam desenvolver um papel mais pedagógico. Um dos principais desafios é influenciar a compreensão dos empregados para o alcance dos objetivos estratégicos da organização;

3) aumento da dependência das competências humanas como fator crítico para o sucesso competitivo. A forte ênfase dada ao conhecimento para o sucesso competitivo tem sido acompanhada por uma maior dependência nas competências humanas e seu desenvolvimento. Isso requer oferecer continuamente oportunidades para o desenvolvimento

de competências por meio da organização e também pelo relacionamento entre os membros de redes de negócios. Oferecer autonomia aos colaboradores não é suficiente, é preciso torná-los capazes de analisar e avaliar criticamente os problemas, desenvolver meios alternativos para solucioná-los e prevenir efeitos futuros.

Contudo, para esses autores, a mudança de filosofia da gestão de pessoas está restrita aos discursos dos gestores que, embora a considerem importante, apresentam dificuldades em implementá-la. Sandberg e Tamarga (2007) afirmam que essa dificuldade advém da falta do entendimento do que é a compreensão e como de fato ela pode ser desenvolvida ou influenciada no trabalho. Além disso, outros elementos ainda estão presentes, como o medo de perder o controle e poder sobre as pessoas no exercício de seu trabalho.

Depreende-se, portanto, que o modelo tradicional de gestão ainda ocupa um papel dominante nas organizações. Mesmo quando gestores se deparam com as novas exigências de mercado e novos valores sociais, recorrem ao modelo mais centralizado de gestão de pessoas.

Nesse sentido, enfatizam os autores que, primeiro, é preciso refletir mais a respeito da compreensão no trabalho, pois somente quando atingir um entendimento real do seu valor e essência é que será possível adotar novas formas para o desenvolvimento de competências, transformando competências humanas em vantagem competitiva. Compreendem a necessidade de uma nova postura e modelo de competência para que as empresas possam lidar com as mutações ambientais e, assim, manterem-se competitivas e sobreviverem nesse novo cenário.

Esses pressupostos de uma gestão relacional sustentada por diretrizes culturais e valores mestres, pelo compartilhamento de sentido entre os atores organizacionais que, por consequência, demandam outra forma de entendermos o desenvolvimento da competência no trabalho, vai ter influência direta também sobre o conteúdo dessa competência. E é isso que, particularmente, interessa a esta investigação.

Diante de um cenário em que a gestão se constrói pelos valores e diretrizes mestras que, em última instância, devem alimentar a competência, o que entendemos por uma competência ética, social e ambientalmente responsável.

Já os autores franceses Le Boterf (2003) e Zarifian (2001), na década de 1980, com a crise dos modelos de gestão tayloristas e fordistas, analisaram as mudanças nas formas de trabalhos para rever e desenvolver um conceito de competências que extrapolasse a noção de qualificação e de posto de trabalho com atributos e tarefas altamente predefinidas.

Para Le Boterf (2003) a internacionalização crescente da economia, o aparecimento de novas tecnologias da informação, o crescimento de uma concorrência impiedosa, o aumento das exigências dos clientes e o desenvolvimento das interações entre as empresas e seu ambiente influenciam diretamente na configuração das situações do trabalho, tornando-as cada vez mais complexas.

Segundo o autor, essa complexidade e as constantes mudanças geram variações na atividade real em relação à atividade requerida. Isso significa que o indivíduo raramente se coloca numa posição passiva diante da atividade prescrita ou esperada. Durante uma operação, outras competências são necessárias como acompanhar, verificar a qualidade das informações, detectar, diagnosticar, corrigir e antecipar erros, tomar decisões, entre outras.

Para o autor, o trabalho de execução está se extinguindo em virtude de uma série de variações na situação de trabalho que inevitavelmente ultrapassa a prescrição e a predefinição da tarefa. Nesse processo, o indivíduo passa a ser peça fundamental, pois ele se apropria de diretrizes para o desempenho de seu trabalho e tem a condição de interpretá-las. O autor defende que o diferencial competitivo de uma organização não se restringe apenas da boa gestão do capital financeiro ou tecnologia — o gerenciamento do capital humano assume uma importância crucial para o sucesso organizacional.

Le Boterf (2003) enfatiza que a interpretação do trabalho é resultado das representações que os indivíduos possuem sobre suas missões e tarefas, levando a uma redefinição da atividade. A atividade redefinida refere-se justamente em completar uma atividade, melhorar a operação, bem como evitar erros, diagnosticá-los e remediá-los ou preveni-los.

Para isso, a iniciativa e a responsabilidade são essenciais para lidar com os episódios inesperados no cotidiano do trabalho. Nesse caso, o autor menciona que somente por meio da autonomia pode ocorrer a intervenção humana ativa “saber agir e reagir” (LE BOTERF, 2003, p. 31) para encarar as eventualidades e as falhas nas operações.

Complementa ainda, que a centralização das atividades metaoperacionais e metafuncionais ajuda a empresa a manter os melhores profissionais e a garantir sua competitividade. Conforme a explicação do autor, as atividades metaoperacionais referem-se ao relacionamento interpessoal no trabalho que auxiliam na redução do estresse, mantêm a vigilância da qualidade das operações e minimizam a monotonia da repetitividade. As atividades metafuncionais são aquelas relacionadas à conservação ou ao desenvolvimento de novos saberes, advindas de reuniões informais para compartilhar e ampliar experiências, reescrever manuais de trabalho e assim por diante.

Sendo assim, Le Boterf (2003) afirma que com o aumento da complexidade se espera de um profissional a habilidade de saber administrar o trabalho. O sentido da palavra “administrar” refere-se à pilotagem ou à navegação, que significa a capacidade de inventar, criar, recriar, traçar um caminho e segui-lo, superando as diversidades inerentes das situações de trabalho. Desse modo, Le Boterf (2003) apresenta um conjunto de verbos para explicar o termo “administrar”:

- a) saber agir com pertinência está além de saber operar ou fazer o que é prescrito, pois esse é o grau elementar da competência, mas também saber administrar os imprevistos, “panes”, acontecimentos e processos. Reforça o autor que o que se espera é saber tomar iniciativas e decisões, negociar, fazer escolhas, assumir riscos, reagir a panes, inovar, ser responsável, tendo em vista a hora certa para tais ações, sem se deixar levar pelas facilidades da impulsividade;
- b) saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional significa que ser um profissional competente não basta possuir um repertório de conhecimentos ou habilidades, é preciso saber utilizar aquilo que se sabe no momento oportuno em um dado contexto de trabalho. Para o autor, a competência se realiza na ação e esta depende da dupla imposição, isto é, imposição objetiva, externa, do contexto e a imposição interna, subjetiva que o indivíduo atribui para si, sua percepção, a avaliação que ele faz do contexto, suas consequências, seu julgamento e que poderá acionar ou não a operacionalização do que ele sabe. Um evento inédito é uma oportunidade para que o profissional possa aplicar suas competências, realizar sua manutenção e, ao mesmo tempo, auxiliar no seu desenvolvimento profissional. O autor assinala que o profissional não dispõe apenas de recursos próprios, mas também dos recursos de sua rede de relacionamento para o compartilhamento mútuo de conhecimentos entre seus pares e, assim, comunicar suas capacidades. Sendo assim, um profissional não é competente sozinho, ele precisa do seu meio social para concretizar suas competências;
- c) saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos consiste em saber selecionar, organizar, estruturar de maneira criativa os elementos indispensáveis de seu repertório de recursos e aplicá-los para a solução de um problema, realização de um projeto ou quaisquer outras atividades. Esse processo está inserido na subjetividade do indivíduo que fará interpretações e representações do que é esperado pelo contexto. Para o autor, a competência não trata de algo previsto na

adoção de um único comportamento observável, ela se instala na engenhosidade do indivíduo para atuar de maneira inédita, coerente, preparada e improvisada;

- d) saber transpor pressupõe a capacidade de aprender e se adaptar. Deve-se possuir a condição de resolver problemas ou de lidar com situações em diferentes contextos. Trata-se de utilizar os conhecimentos ou habilidades acumulados em experiências anteriores em um novo ambiente. Isso significa ajustar os conhecimentos de acordo com as demandas de um contexto. Refere-se ao processo contínuo de construção dos saberes, aprender a reconhecer os problemas, classificá-los em relação a contextos, para tornar o profissional capaz de aprender a aprender. É por meio do exercício reflexivo de abstração e conceitualização sobre suas práticas reais que o profissional poderá reinvestir suas experiências em ações, transferi-las ou transpô-las em distintas situações. Segundo o autor, três fatores contribuem para a transposição de conhecimentos: 1) a capacidade de distanciamento e de análise crítica dos próprios procedimentos. Isso não significa ignorar a situação, mas sim descrevê-la, avaliar a possibilidade de transferibilidade da competência; 2) a experiência acumulada; 3) a intenção de enfrentar novas situações ao ponto de revelar características que permitirão aplicar o que já é conhecido e dominado;
- e) saber aprender e aprender a aprender consiste em tirar lições da experiência e das ações, é refletir sobre a ação, transformá-la em experiência e fazer de sua prática profissional uma oportunidade de criação de saber. Para isso, valoriza-se o tempo, buscando organizar-se para obter mais espaço à aprendizagem e autorrealização;
- f) saber envolver-se depende de sua predisposição afetiva positiva na situação profissional. É uma questão de querer agir para, de fato, saber agir. Nesse sentido, envolve tanto a subjetividade do indivíduo quanto a objetividade da situação. O indivíduo avaliará a situação e, dependendo de sua predisposição favorável ou não, ativará ou não seus recursos internos para enfrentá-la, assumir riscos e reconhecer os erros. O envolvimento gera confiança, conferindo ao profissional a mensagem de que se pode contar com ele. Porém, o autor aponta que o nível de envolvimento depende do nível de envolvimento do grupo que se deve apresentar certa regularidade para dar sentido na construção da competência individual. Refere-se também ao sistema de valores do indivíduo, de sua biografia, intenções para decidir se vai resolver ou não um problema.

Tomando a ideia desse autor como referência em estudos de competência, é interessante observar quais são os saberes necessários para essa competência que darão conta da complexidade com que o trabalho é conduzido na sociedade contemporânea. Apesar da generalidade com que Le Boterf discute os saberes, cabe a esta investigação compreender os saberes de uma competência que pretende responder a diretrizes éticas e de valores calcados em ideais de uma conduta social e ambientalmente sustentáveis, transparentes, justas etc., isto é, a toda sorte de princípios que compõem a chamada boa governança corporativa.

Seguindo adiante na literatura de competências, Zarifian (2001) também segue a mesma linha de raciocínio de que as mudanças no mundo do trabalho e as novas necessidades das empresas modernas alteram o modelo de competência no trabalho. Para o autor, é preciso analisar as formas de trabalho e suas mutações para se compreender a importância da função e o desenvolvimento de competências.

O autor defende que a definição tradicional, *taylorista e fordista* da produtividade no trabalho, compreende o trabalhador separado do trabalho. Zarifian (2001) defende que essas duas unidades devem ser compreendidas juntas. Se no ambiente profissional há tarefas predefinidas a serem executadas e o trabalhador colocará em ação um conjunto de capacidades para a realização dessas operações, o local de trabalho é o espaço onde se unem esses elementos. Trabalho e trabalhador são, portanto, inseparáveis. Não se compreende um sem o outro.

A sua explicação é que as transformações históricas do trabalho, de uma civilização agrícola para uma civilização industrial e capitalista, em que empreendedores esperam redução dos custos e maximização dos lucros, instaura-se outro elemento, o fluxo da operação. O fluxo da operação fundamenta-se no conceito de produtividade que se refere à organização da velocidade do trabalho reduzindo o tempo em cada processo da operação.

Nesse sentido, o autor afirma que o fluxo da operação reconfigura a forma de trabalho em que a aceleração da velocidade da execução das atividades torna-se crucial para a competitividade da organização. Em relação ao trabalhador, significa trabalhar cada vez mais rápido, de modo que o profissional vai adquirindo experiência e adotando novo ritmo para o trabalho.

Considerando que essas mudanças têm tornado o ambiente cada vez mais complexo, aponta o autor três mutações que justificam a emergência de um novo modelo de competência para gestão nas organizações, a noção de eventos, comunicação e serviços:

1) Noção do evento: eventos ocorrem de maneira não programada implicando no desenvolvimento natural do sistema produtivo, impedindo a autorregulação da capacidade rotineira, sobretudo forçando as pessoas a mobilizarem constantemente seus recursos internos para lidarem com o imprevisto no trabalho. O autor distingue três momentos distintos do evento, que são de suma importância para a aquisição de experiência e que permitem uma aprendizagem dinâmica capaz de preparar o profissional a lidar com as instabilidades da rotina de trabalho:

- ✓ antes do evento: quando o indivíduo percebe a iminência de um evento e sabe aplicar meios para preveni-los;
- ✓ durante o evento: intervenção ativa para reparar rapidamente a ocorrência de um evento;
- ✓ após o evento: o ato reflexivo sobre o evento ocorrido para analisá-lo, compreender as causas e os motivos de modo a evitar a sua recorrência;

2) Comunicação: torna-se necessário saber comunicar para ser compreendido e compreender o outro e a si mesmo, de modo que os objetivos organizacionais e normas comuns sejam compartilhados e acordados entre os membros para uma boa gestão. Zarifian (2001) defende a junção das unidades trabalho e trabalhador, pois, além do incremento dos eventos na rotina de trabalho, a percepção da interação humana e a comunicação entre as pessoas são fundamentais para melhorar o desempenho das organizações. A ideia de eventos em que se faz necessário o seu manejo e solução exige novas ações, e a questão do falar, de confrontar e assumir compromissos faz da comunicação um elemento primordial. Diferentemente do modelo *taylorista* e *fordista*, de que a comunicação era evitada, hoje ela se torna essencial para o sucesso organizacional. A comunicação em si refere-se em construir um entendimento mútuo, isto é, entender as dificuldades e problemas dos outros, entender a si mesmo, chegar a um acordo, compartilhar informações para o estabelecimento de consistentes compromissos e, por fim, lidar com os conflitos e crises inerentes do processo de interação humana e comunicação.

3) Noção do serviço: outra mudança no formato de trabalho refere-se ao entendimento de que trabalhar significa gerar um serviço para outro destinatário ou cliente, e que não se resume somente ao cumprimento do prazo de entrega, mas sim compreender a lógica de serviços que reside na qualidade de entrega que permitirá ao cliente fazer o bom uso de tais serviços. A capacidade de atender um cliente interno e externo da organização precisa estar

presente na consciência coletiva do grupo, isto é, em todas as ações e atividades no trabalho, requerendo para isto, um bom processo de comunicação.

O autor confirma que tudo isto significa que é insuficiente seguir predefinições muito rígidas da tarefa, pois a todo instante o indivíduo se depara com novos eventos e o imprevisto passa a ser cada vez mais corriqueiro e rotineiro, requerendo novas formas de ação para a solução bem-sucedida da situação.

Em suma, trabalhar significa estar atento aos “eventos” de forma a preveni-los ou superá-los. O autor explica que um evento aparece de maneira inesperada, mas é de suma importância para o sucesso da atividade produtiva. A competência faz parte da iniciativa do profissional para analisar os eventos e saber intervi-los.

O grau de experiência do trabalhador não depende mais do tempo no seu posto de trabalho, mas sim da intensidade que se faz pela variedade de eventos confrontados e da qualidade da organização do trabalho.

Zarifian (2001) ainda afirma que a competência profissional não aboliu a importância da qualificação, ao contrário, a qualificação é reconhecida pelo seu valor em plena condição de uma produção moderna. A competência em si está no indivíduo e não na qualificação por si, ela se materializa e é avaliada na sua aplicação em uma dada situação. Em outras palavras, a competência só se manifesta na atividade prática e somente assim é passível de ser avaliada.

Sendo assim, Zarifian (2001) propõe uma definição de competência que integra três dimensões:

- 1) “a competência é o tomar iniciativa e o assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (ZARIFIAN, 2001, p. 68). A competência é assumida quando existe o envolvimento positivo do indivíduo em seu trabalho que o leva a agir. O autor segue o significado da palavra iniciativa que vem do verbo iniciar, isto é, começar, modificar algo, criar ou recriar. Assim, a iniciativa consiste na seleção e escolha de uma ação apropriada. Diante de um evento imprevisível, a iniciativa se destaca no que diz respeito ao inventar uma resposta adequada para enfrentar com sucesso esse evento. O ato de iniciar é resultado da mobilização de conhecimentos já existentes para uma solução efetiva. O autor explica que assumir responsabilidade remete à essência da palavra responsável que significa responder por. No âmbito corporativo corresponde ao profissional que responde pelas suas tomadas de iniciativa, bem como das consequências que vão decorrer em determinadas situações;

- 2) “a competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações” (ZARIFIAN, 2001, p. 72). O entendimento de uma situação não envolve somente aspectos cognitivos, mas também a dimensão compreensiva. Entender uma situação é saber interpretar e avaliar os comportamentos ali presentes, o próprio comportamento e poder ajustá-lo. O entendimento prático possui um sentido de orientação para a ação e depende também da qualidade da interação humana. No que concerne à transformação e ao aumento de seus conhecimentos, o autor enfatiza que é preciso haver uma análise aprofundada para se extrair um aprendizado dela. Segundo o autor, o indivíduo aprende melhor e mais rápido quando enfrenta situações variadas no ambiente de trabalho. Desse modo, complementa o autor, quanto maior for a diversidade das situações no local de trabalho, mais intensamente serão modificados os conhecimentos;
- 3) “a competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de corresponsabilidade” (ZARIFIAN, 2001, p. 74). Essa proposta compreende que uma situação mais complexa excede as competências de um indivíduo. É preciso tornar coletivas as situações de trabalho, bem como compartilhar as implicações das atividades profissionais e objetivos que devem ser alcançados para gerar corresponsabilidade. Em outras palavras, é preciso ter a habilidade de trabalhar em equipe para atingir melhores desempenhos e resultados no trabalho.

Zarifian (2001) esclarece que para adotar um modelo de competências é preciso mudar algumas regras do jogo, como recíproca à responsabilidade assumida, pois oferece a possibilidade de dar novos sentidos aos objetivos de desempenho da empresa, define compromissos recíprocos, explicita as formas de controle desses compromissos, confia e delega poder e tarefas.

Tendo em mente essas linhas mestras definidas por Zarifian para compreender a competência humana no trabalho, resta saber quais os eventos que envolvem decisões e ações e que revelam uma competência ética e de valores nos discursos dos gestores. Como mobilizam ou não redes de atores para encaminharem problemas dessa natureza, como tratam

da autonomia ética, moral de seus subordinados, enfim, como compartilham responsabilidades.

No Brasil, Fleury (2008) desenvolve sua teoria inspirada no conceito oferecido por Le Boterf (2003) e Zarifian (2001). Para Fleury (2008) adotar um modelo tradicional de gestão de pessoas que considera o bom desempenho por meio da qualificação ou com base num estoque de recursos individuais para cada cargo ou posição, tem se revelado inapropriado para atender à demanda para inovação e flexibilidade nas empresas num ambiente competitivo.

Dessa maneira, Fleury (2008) partilha da ideia de Le Boterf (1994) e Zarifian (1996) de que a definição de competências vinculada às qualificações necessárias para determinado cargo não comporta as vicissitudes de um mundo globalizado.

Além da análise feita por Zarifian (2001), Fleury e Fleury (2004) acrescentam duas dimensões relacionadas ao universo do trabalho que levam repensar o modelo de gestão:

1) *esfera da organização*: a mudança nos padrões de atuação das organizações (local, regional, nacional ou global) tem implicado no processo de formação de competências da empresa;

2) *visão estratégica*: hoje os objetivos estratégicos não são mais restritos a alta cúpula da empresa, eles devem ser compartilhados com todos os níveis de operação, de modo que façam parte das competências do indivíduo.

Os autores complementam que a competência do indivíduo não é um estado ou tampouco se pode reduzi-la a um conhecimento específico. A competência está embutida no processo de aprendizagem social e nas interações humanas.

Dessa maneira, os autores defendem competências como o meio de realização da pessoa em determinado contexto, o que elas produzem e entregam no contexto em que atuam. O conceito de competências de Fleury e Fleury (2004) também pretende ir além do conceito da qualificação, pois se baseia na capacidade de a pessoa em assumir riscos e iniciativas, ser capaz de compreender e dominar novas situações no trabalho, ser responsável e ser valorizado por isso, extrapolando as atividades prescritas.

Sendo assim, apresentam um conceito de competências que encerra um: “saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 30).

A visão de competência refere-se à capacidade de entrega independentemente do cargo ou contexto ao qual o indivíduo está inserido. Trata-se da capacidade de articular o repertório individual de acordo com as necessidades e variáveis presentes no ambiente, tais como relações de trabalho, cultura da empresa, imprevistos, limitações de recursos e tempos.

Nota-se que a concepção de competência está fortemente relacionada à proposta de Le Boterf (2008) e Zarifian (2001), isto é, saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber se engajar, assumir responsabilidades, ter visão estratégica, conforme ilustramos na Figura 1 elaborada por Fleury e Fleury (2004):

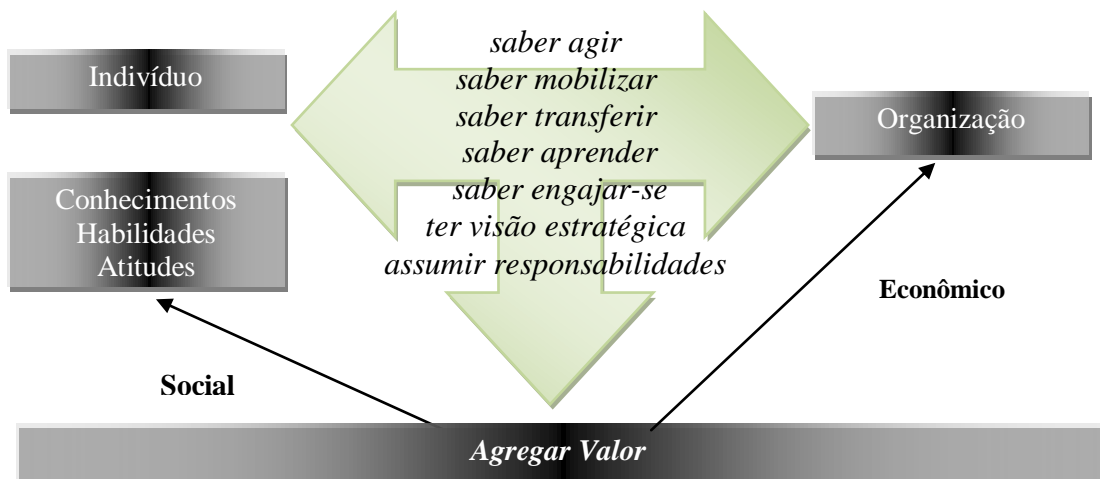


Figura 1 – Modelo de competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização
Fonte: Fleury e Fleury (2004).

Nesse sentido, consideram-se competências somente quando há uma manifestação da ação humana, que externalize o saber ser e o saber mobilizar os recursos internos em diferentes situações. Nesse caso, a competência está associada à noção de agregação de valor e entrega em determinado contexto. Os autores definem cada verbo ou ação, conforme Quadro 1 a seguir:

Saber agir	✓ Saber o que e por que faz. ✓ Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar	✓ Saber mobilizar recursos das pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.
Saber comunicar	✓ Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
Saber aprender	✓ Trabalhar o conhecimento e a experiência. ✓ Rever modelos mentais. ✓ Saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.
Saber comprometer-se	✓ Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.
Saber assumir responsabilidades	✓ Ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações, e ser por isso reconhecido.
Ter visão estratégica	✓ Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades, alternativas.

Quadro 1 – Competência do profissional
Fonte: Fleury e Fleury (2004).

Diante do exposto, esta pesquisa se sustentará em uma perspectiva de competências interpretativistas, ancorada no conceito de Sandberg e Tamarga (2007) para quem o desenvolvimento de competências depende da compreensão que o indivíduo dá ao trabalho. Sendo assim, cabe entender qual a compreensão que os gestores de empresas de diferentes segmentos possuem sobre as competências para além da maximização dos lucros e de que forma essa compreensão se manifesta em ações competentes.

Da mesma forma, recorre-se aos pressupostos de Le Boterf (2003), Zarifian (2001) e Fleury e Fleury (2004) para quem a competência profissional só se manifesta na prática do trabalho e, portanto, nos interessa compreender quais ações do ponto de vista dos gestores são indicações de competências para além da maximização de lucros.

O estudo da competência demanda também um olhar para seu desenvolvimento, já que a intenção dessa natureza de estudo é, de modo geral, potencializar a capacidade humana no trabalho. É disso que trata o próximo item.

2.2 Desenvolvimento de Competências à Luz de Sandberg

A perspectiva interpretativista oferece uma alternativa à concepção de competências, entendendo-a a partir da relação entre pessoa e a sua experiência na realização de determinada tarefa (SANDBERG, 2000). Conforme citado anteriormente, Sandberg e Tamarga (2007) se baseiam na discussão e crítica à abordagem racionalista de competências em que se considera a aquisição de um conjunto de atributos (conhecimentos, habilidades e atitudes) para a realização de um tipo particular de trabalho.

A partir desse ponto de vista mais funcional, o desenvolvimento de competências se dá por meio da transferência de uma série de atributos para os indivíduos que não os possuem, visando ao preenchimento de *gaps* de competências. Isso se dá, sobretudo, por meio de treinamentos formais em sala de aula ou *on-the-job*, *job rotation* etc. Em outras palavras, essa forma de compreender o desenvolvimento de competências assume uma estrutura linear, transmissiva, em que o foco central é a adição de conhecimentos para preenchimentos de lacunas.

Porém, Sandberg e Tamarga (2007) argumentam que as competências humanas se constituem a partir da compreensão do trabalho, sendo esta a base e o que antecede à aquisição ou renovação de competências. Explicam ainda que somente a partir da compreensão do trabalho que é possível estabelecer quais competências são importantes de serem desenvolvidas e como desenvolvê-las.

Se a constituição de competência se dá pelo significado que o trabalho assume para o trabalhador na sua experiência, o desenvolvimento da competência pressupõe uma mudança na forma de compreender o trabalho. Tal mudança de significado pode ocorrer por diferentes meios, seja espontaneamente, seja intencionalmente provocada no contato do indivíduo com a sua atividade

Sandberg e Tamarga (2007) complementam que aprender algo novo no trabalho pressupõe que os indivíduos incorporam e integram novos elementos, ideias, saberes aos já existentes. Isso significa que toda aprendizagem se dá a partir dos conhecimentos e concepções prévias dos sujeitos. Provocar o desenvolvimento pressupõe partir daquilo que o indivíduo pensa e entende sobre o seu trabalho.

Complementam os autores que novas experiências e informações podem melhorar a compreensão do trabalho e favorecer o desenvolvimento de competências, mas também pode ocorrer o oposto. Algumas informações ou ideias podem conflitar com a compreensão existente em relação a determinadas situações, tendendo a permanecer inalterada.

Nesse sentido, os autores defendem que a forma fundamental de aprendizagem é aquela que ocorre quando os indivíduos alteram a compreensão referente a algo. Comentam, assim, dois processos diferentes nos quais as pessoas alteram sua compreensão: a) quando o indivíduo experimenta algo, tenta buscar o sentido e depois muda a sua compreensão; e b) quando alguém sem consciência reflexiva internaliza visões e comportamentos que são estabelecidos em uma comunidade social, enfim pela imitação de outros.

Os autores afirmam que muitas vezes as mudanças de compreensão ocorrem pela mistura entre esses dois processos. Desse modo, o desenvolvimento de competências não é

linear, mas sim circular, que consiste num processo contínuo de compreensão do trabalho que permite ou o seu aprimoramento e refinamento — melhorar a competência já desenvolvida —, ou uma ruptura com uma forma de pensar e agir — desenvolver uma nova competência (SANDBERG; DALL’ALBA, 2006).

É nesse movimento circular que as mudanças do modo de ver o trabalho acontecem, no contexto da ação social ao qual pertencem os sujeitos. A circularidade, explicam os autores, trata da conexão e relacionamento entre as partes e o todo (sujeito e contexto), que favorece a construção do sentido do trabalho. Como já dito, Sandberg e Dall’Alba (2006) consideram que o desenvolvimento de competências a partir da mudança de compreensão emerge de duas formas: a) o reforço das competências atuais, que requer manter a circularidade, e b) renovação das competências, requerendo o rompimento da circularidade atuante e redirecioná-la a uma circularidade alternativa.

Nesse sentido, defendem que o ato reflexivo é crucial para melhorar ou romper a concepção atual do trabalho. Por isso, assinalam que o processo de desenvolvimento de competências se inicia pelo exercício da reflexão, pois esta favorece o estabelecimento de uma pré-compreensão específica a partir do qual nossa competência é desenvolvida, o que dinamiza a circularidade permitindo mudanças do modo de ver e conseqüentemente o agir (SANDBERG, 2000). As formas de reflexão propostas por Sandberg e Dall’Alba (2006) podem determinar essa compreensão do trabalho, a saber:

- *autorreflexão*: significa refletir sobre o desempenho de uma forma distanciada. Esse exercício reflexivo gera conhecimento sobre como entendemos nosso trabalho;
- *diálogos reflexivos*: consiste num processo de perguntas e respostas. Questionamentos podem dar origem a outras perguntas que nos encorajam a aprofundar e ampliar a nossa consciência sobre a compreensão do trabalho;
- *investigação*: pesquisar sobre as práticas do trabalho pode possibilitar uma reflexão mais profunda sobre o entendimento do trabalho.

Sandberg e Dall’Alba (2006) defendem que a prática do diálogo reflexivo ajuda no processo de desenvolvimento de competências, por acreditarem que esta é uma forma para ampliar a consciência do indivíduo sobre a compreensão atual de trabalho, com potencial de mudá-la.

Ressaltam ainda que a qualidade do diálogo reflexivo depende de questões orientadas aos pontos fortes dos sujeitos ao invés das fraquezas, uma vez que o objetivo é promover um aprofundamento do assunto que possa assim levar ao pleno desenvolvimento. Depende também da capacidade do indivíduo de se distanciar da situação, sendo esse um pré-requisito para atingir a pré-compreensão do trabalho, a forma como define o desempenho e o desenvolvimento de competências no trabalho.

Os questionamentos são fontes de vital importância para descobrir e tornar explícita a compreensão prévia do trabalho, de como a mesma foi formada. Explicam os autores que, quando a compreensão situa-se num nível implícito, pressupõe que o sujeito não compreende completamente o trabalho. Se o indivíduo não entender que a compreensão sempre será incompleta e parcial, dificilmente haverá abertura para questionamentos que permitem seu desenvolvimento.

Sandberg e Dall'Alba (2006) apontam ainda que, além de confrontar concepções distintas no trabalho e provocar questionamentos, é de suma importância o compartilhamento da compreensão entre as pessoas do convívio profissional. Explicam os autores que é importante discutir o ponto de vista de outros indivíduos, mas é necessário respeitar os diferentes pontos de vistas entre os envolvidos. A compreensão compartilhada ajuda a aumentar a consciência coletiva e, portanto, favorece o desenvolvimento de competências coletivas.

Em suma, a partir dessa discussão sobre competências e seu desenvolvimento na ótica interpretativista, que enfatiza a importância da mudança de compreensão no trabalho, o conceito de circularidade, o papel da reflexão, o refinamento ou a ruptura da compreensão, é que se pretende inferir algumas análises para se pensar o desenvolvimento da competência dos gestores para além da maximização de lucros.

Mas como a literatura de gestão entende competências para além da maximização de lucro? Como incorpora e traduz ética e valores em modelos de competência? Esse é o tema do próximo item.

2.3 Competências Éticas e de Valores na Literatura Organizacional

É importante esclarecer que a construção desse referencial teórico teve por intenção analisar a literatura, nacional e internacional, no campo da administração que discute competências éticas e valores, com o propósito de entender como incorpora e traduz esses

conceitos. Para tanto, foram considerados textos e autores que efetivamente utilizaram o termo competências e o associaram de alguma forma a discussões dessa ordem.

Essa discussão está dividida em dois eixos, considerando a forma como a literatura tem tratado o tema. Primeiro, serão discutidos textos que analisam competências éticas e valores no contexto organizacional, e, segundo, as pesquisas que tratam do tema na formação do administrador, nas escolas de negócios.

2.3.1 Competências éticas e valores no âmbito organizacional

Recentemente novas demandas sociais e ambientais começaram a ter lugar de destaque no mundo corporativo. As empresas e instituições públicas se defrontam diariamente com problemas éticos que provocam graves crises políticas e econômicas. Esse cenário leva ao debate tanto no universo empresarial quanto em comunidades acadêmicas, governo, sociedade civil, sobre a necessidade do desenvolvimento de novas competências como fator crítico para o sucesso pessoal, profissional e organizacional (CHEN, 2007; JOUTSENVIRTA; UUSITALO, 2010).

Temáticas como ética, valores e meio ambiente têm se tornado objeto de atenção e reflexão nas salas de aula das escolas de negócios, têm ocupado espaço nos treinamentos organizacionais e até mesmo princípios religiosos são evocados para incutir uma nova concepção de negócios com postura ética na gestão de pessoas (HARLE, 2005).

Esse comportamento é resultado das mudanças na hierarquia de valores sociais da sociedade que promovem a disseminação de preocupações éticas, sociais, ambientais, que, por sua vez, instigam regulamentos internacionais como os de preservação ao meio ambiente. Esse cenário vai exercer um impacto no mundo dos negócios e na conduta dos sujeitos da organização (CHEN, 2007; DESPLACES et al., 2007). Desde Kohlberg (1964) a conduta ética no trabalho já era explorada na tomada de decisão dos gestores, mas ainda nenhum modelo de competências contemplava uma discussão dessa ordem.

As discussões sobre a necessidade para o desenvolvimento de competências para além da maximização de lucros começam a surgir recentemente a partir de Cheetham e Chivers (1996), que introduzem essa dimensão em seu modelo de competências, com a preocupação de estimular um pensamento social e ético na gestão de pessoas. Cheetham e Chivers (1996) foram os precursores em abordar no seu modelo de competências a importância da dimensão ética e moral na conduta profissional, alegando sua ausência nas discussões e nos modelos de competências.

O modelo de competências proposto por Cheetham e Chivers é uma combinação das diferentes correntes de pensamento sobre o tema, pois advogam que cada modelo de competência possui o seu valor e se complementam mutuamente, enfatizando a necessidade de introduzir noções éticas no trabalho. Nessa lógica, oferecem um modelo holístico de competências que integra quatro dimensões de competências, a saber: competência cognitiva, funcional, comportamental e ética e valores.

Na dimensão ética e valores, Cheetham e Chivers se apóiam na proposta de Eraut (1994), que analisa questões éticas em três situações no ambiente de trabalho em todos os níveis hierárquicos: 1) no momento de uma tomada de decisão apropriada; 2) nos momentos em que os conflitos ocorrem e interpretações ou um conjunto de valores emergem, e 3) quando o comportamento antiético é observado por outros.

Desse modo, Cheetham e Chivers (1996) basearam-se em quatro pilares oferecidos por Eraut (1994) que sustentam o comportamento ético: 1) valores legais (atuação dentro da lei e outros sistemas mandatórios); 2) valores profissionais (relacionamento com clientes e outros atores); 3) valores organizacionais (relacionamento com colegas, consumidores e público em geral), e 4) valores pessoais (crenças individuais e comportamentos). Seguindo esses pressupostos, a dimensão de ética e valores criada por Cheetham e Chivers (1996) foi dividida em duas categorias, a pessoal e a profissional.

A ética e os valores pessoais são relativos às crenças apreendidas ao longo da vida do indivíduo por intermédio da comunhão de códigos de conduta estabelecidos em instituições sociais como família, religião, escola, entre outros. Os valores pessoais são responsáveis pela formação e predisposição para a concordância ou não de leis, prática moral e preocupação com as necessidades dos outros.

A ética e os valores profissionais correspondem à sensibilidade de interpretar as exigências do ambiente externo e à capacidade de ajustar o comportamento de acordo com os códigos prevaletentes e compartilhados pelos atores a sua volta. Referem-se também à autopercepção de reconhecer os próprios limites de competências do indivíduo, à busca de manter-se atualizado, à aderência a códigos de conduta profissional, bem como a atuar como um facilitador do processo de integração de novos colegas de trabalho, e à capacidade de realizar julgamentos éticos construtivos.

Há no modelo dos autores um contorno bastante prescritivo e normativo sobre competências éticas e valores, sem muito aprofundamento teórico que ofereça uma definição mais consistente. Competências éticas e valores relacionam-se na proposta dos autores a uma ampla gama de ideias que variam muito em escopo e natureza.

Zarifian (2001) passa a se referir as competências éticas e de valores também de forma sucinta. Para o autor a adesão de valores éticos profissionais depende do processo de construção do sentido e do significado, considerado fator preponderante para o surgimento e desenvolvimento das competências éticas e de valores. Explica que o indivíduo precisa sentir-se fazendo parte e reconhecer-se nesses valores. Defende ainda que para ocorrer esse sentimento de pertença é preciso que exista um entendimento compartilhado entre os indivíduos do grupo.

Complementa que os valores profissionais estão ligados à cultura organizacional, ao que é esperado para aquele ambiente. Isto é, ser competente eticamente é manter uma conduta profissional adequada a situação independente dos traços da personalidade, pois este é entendido como inato, cabendo ao indivíduo avaliar o seu entorno. Porém, assinala o autor, que é o comportamento e as atitudes, ou seja, a forma como o indivíduo apreende seu ambiente em situação, a maneira como se comporta, que interessa. Pressupõe no entanto que o comportamento é adquirido e passível de ser desenvolvido. A atitude é o que sustenta o comportamento, ou seja, é o como o indivíduo enfrenta a realidade de maneira geral. Para o autor, a atitude e o comportamento são produtos sociais e não individual, uma vez que o indivíduo está em constante interação com os outros.

Dessa forma, importa a capacidade do indivíduo de interpretar e reproduzir os valores éticos proferidos em determinado contexto. Nessa lógica, McKenna (1999); Sandberg e Tamarga (2007) e Le Boterf (2003) defendem que a competência ética é contextual.

Na literatura de administração encontram-se autores discutindo competências éticas no plano organizacional, associando-as, sobretudo, à capacidade da empresa em responder a desafios ambientais. Um deles refere-se ao estudo de Chen (2007), cujo foco central é a capacidade da empresa de aprender a construir vantagem competitiva pela sua atuação ambiental.

Para Chen (2007), as discussões sobre postura ética nas empresas requer repensar nas estratégias organizacionais, que consideram novas fontes de competitividade ajustadas às exigências do ambiente externo. Defende o autor que no discurso corporativo competências éticas e valores cada vez mais são compreendidas como elementos fundamentais, inclusive como forma de as empresas obterem melhor posição no mercado e contribuírem para os mandatos sociais e ambientais.

Explica que esse comportamento é fruto do aumento das regulamentações internacionais, tais como Convenção de Montreal, Protocolo de Kyoto, Restrição do Uso de Certas Substâncias Perigosas, os Resíduos Eletrônicos e Equipamentos Elétricos e a

Consciência Ambiental dos Consumidores que impactam significativamente na atuação das empresas no mundo (CHEN, 2007). Os novos regulamentos de proteção ambiental estão sendo discutidos, implementados e cobrados das empresas.

Isso leva, no plano organizacional, à necessidade das empresas em adotar uma postura preventiva diante das consequências que um mundo capitalista produz, como danos ambientais. Mediante as pressões do cenário externo, Chen (2007) sugere que a organização deva buscar novas estratégias para regular o seu ambiente interno com as novas exigências e pressões ambientais.

Em seu trabalho utiliza os preceitos propostos por Prahalad e Hamel (1990), de que uma organização para se tornar competitiva e perene precisa desenvolver competências essenciais para a constituição de um conjunto de diferenciações de serviços, impossibilitando que os concorrentes as copiem.

No modelo de Prahalad e Hamel (1990), competências essenciais carregam três vantagens: 1) oferecem acesso potencial para uma variedade de mercados; 2) contribuem para os benefícios dos produtos sendo bem vistos pelos seus consumidores e 3) dificultam os concorrentes de copiarem as diferenciações competitivas.

Chen (2007) adverte que esse modelo não explora questões éticas e ambientais. Na intenção de complementar as ideias de Prahalad e Hamel (1990), Chen (2007) avalia estudos sobre gestão verde, inovação verde, marketing verde que estão aparecendo como medida para as empresas se manterem competitivas nesse novo cenário.

Discute o que seria o *Green Core Competence*, isto é, competência essencial verde repercutindo em dois tipos de consequências positivas para as organizações: desempenho de inovação verde e imagem verde.

O desempenho de inovação verde é definido como

(...) o desempenho de *hardware* e *software* embutidos na inovação que a empresa desenvolve em relação aos produtos verdes e processos, incluindo a inovação de tecnologias, bem como economia de energia, prevenção da poluição, reciclagem de resíduos, projeto de produtos verdes ou gestão ambiental corporativa (CHEN, 2007, p. 535).

A inovação verde serve para aumentar o desempenho da gestão ambiental para satisfazer os requerimentos de proteção ambiental. A imagem verde corresponde aos resultados de uma atuação ambiental em relação às expectativas e à consciência da população, garantindo a proteção do meio ambiente e, assim, oferecendo a empresa uma imagem satisfatória e bem aceita aos olhos de seus clientes.

Sendo assim, Chen (2007) reforça que duas forças impulsionam empresas a se engajarem em gestão verde: regulamentos internacionais e proteção ambiental, especificamente Convenção de Montreal e Protocolo de Kyoto, e consciência verde dos consumidores.

A esse respeito, Chen (2007) afirma que as empresas que assumem os princípios de uma gestão ambiental estão mais propícias de gerar benefícios para a sociedade e à própria organização. Os benefícios citados por ele incluem minimização de desperdício, aumento e melhoria da produtividade, melhoria da reputação organizacional, aumento da competitividade da corporação e aumento da rentabilidade, uma vez que os consumidores estão mais predispostos a pagarem preços relativamente altos nos produtos verdes, isto é, que possuam intenção ecológica. Essa estratégia, além de contribuir para a preservação do meio ambiente, pode ajudar a construir vantagem competitiva para a empresa.

Em resumo, Chen (2007) considera que competência ética está vinculada com a consciência verde *Green Core Competence*, definindo-a como “recurso e aprendizagem coletiva para a inovação verde e gestão ambiental em uma organização” (CHEN, 2007, p. 533). Segundo o autor, a competitividade ambiental da empresa deriva de *Green Core Competence* e se materializa em produtos essenciais verdes da empresa, sendo este último expressão tangível dos resultados da *Green Core Competence*.

Chen (2007) não se aprofunda no significado do conceito desse novo construto, relacionando-o apenas às suas consequências, isto é, ao desempenho de inovação verde ao qual na sua definição dividiu em inovação de produtos verdes e inovação de processos verdes, e imagem verde.

Em relação à inovação de produtos verdes, oferece quatro indicadores de seu desempenho: 1) a escolha de materiais para os seus produtos que possam produzir menos poluição; 2) a produção de produtos com a menor quantidade de energia e recursos; 3) a utilização mínima de materiais que compõem o produto; e 4) a produção de produtos que sejam fáceis de serem reciclados, reutilizados e decompostos.

Para a inovação de processos verdes, oferece quatro indicadores de seu desempenho: 1) durante o processo de fabricação a empresa deve efetivamente reduzir a emissão de resíduos ou substâncias perigosas; 2) deve reciclar resíduos e reutilizá-los; 3) deve reduzir o consumo de água, eletricidade, carvão ou petróleo; e 4) deve reduzir o uso de matérias-primas.

Os indicadores de desempenho para imagem verde incluem oito itens: 1) a empresa deve ser considerada como a melhor referência em gestão ambiental; 2) deve ser profissional

em gestão ambiental; 3) deve ser bem-sucedida sobre gestão ambiental; 4) deve estar bem estabelecida sobre gestão ambiental; 5) deve manter estabilidade na sua reputação sobre gestão ambiental; 6) deve ser confiável sobre gestão ambiental; 7) deve transmitir segurança quanto à gestão ambiental; e 8) deve preocupar-se com seus clientes sobre a gestão ambiental.

E, por último, sugere cinco indicadores de desempenho para a constituição de *Green Core Competence* baseado em Prahalad e Hamel (1990): 1) os recursos e a tecnologia ambientais, ou *know-how* da empresa, devem ser raros no mercado; 2) devem ser menos imitáveis pelos concorrentes; 3) devem ser difíceis de serem substituídos; 4) devem oferecer acesso potencial para atender a uma ampla variedade de necessidades ambientais no mercado; e 5) devem fazer contribuições ambientais e beneficiar os clientes. Chen (2007) afirma que *Green Core Competence* antecede o desempenho de inovação verde e imagem verde, sendo estes consequências.

Os resultados do seu estudo mostraram que *Green Core Competence* para as empresas tem efeito positivo em relação ao desempenho de inovação de produto verde, desempenho de inovação de processos verdes e imagem verde.

Tem-se, enfim, aqui, uma tentativa de articular metas ambientais à noção de competências éticas. Além disso, incorpora-se à definição de competências essenciais de Prahalad e Hamel (1990) objetivos de desempenho verde.

Nessa mesma linha de preocupação, Joutsenvirta e Uusitalo (2010) defendem que desenvolver competências culturais pode ser uma forma de lidar com a disputa ética e de responsabilidade social corporativa (RSC) no cenário de globalização das empresas, de terceirização da produção para países onde a operação sai mais barata. Trata-se, também, de um recurso necessário para a competição das empresas. Sendo assim, num sentido amplo, os autores consideram competência cultural com a sensibilidade da empresa em perceber as mudanças culturais, sociais, bem como mudanças de valores e comportamentos dos clientes e a habilidade de transferir esse conhecimento em práticas significativas nos negócios.

Joutsenvirta e Uusitalo (2010) se apoiam na premissa de Barney (1996) de que competência cultural pode oferecer recursos difíceis de serem copiados, recursos duráveis e melhor posição de mercado comparado com outros competidores. Segundo os autores, adquirir esse capital cultural e social facilitará a aprendizagem e a criação de outro capital intelectual, a inovação. Competências culturais também podem influenciar no desempenho financeiro e em outros aspectos não financeiros dos negócios.

Nesse sentido, buscamos analisar os discursos proferidos, bem como os valores culturais compartilhados entre duas companhias florestais, a *StoraEnso* e *Greenpeace* durante o

período de 1985 a 2001, a partir de textos veiculados em encartes de comunicação das próprias empresas.

Como resultado do trabalho, os autores identificam três elementos pertencentes às competências éticas que estão relacionados com a capacidade de mudança cultural da empresa conforme as exigências ambientais, a saber:

1) orientação para o mercado cultural: refere-se à habilidade de proagir, compreender a mudança de valores e preferências sociais, bem como seus impactos no comportamento humano e organizacional. Enfatiza-se a importância das empresas agirem de acordo com as necessidades verdes que os clientes têm valorizado na sociedade moderna. De acordo com os autores, hoje o poder está nas mãos dos clientes e consumidores verdes. Esse poder é resultado da crescente preocupação ecológica que foi um grande desafio na luta florestal. Somente a partir da década de 1990 que as instituições *Greenpeace* e *StoraEnso* passaram a argumentar e declarar de maneira comercial para que as empresas pudessem responder às demandas provenientes desses clientes e consumidores verdes, ao invés de atribuir deveres morais para agirem de maneira responsável. Esses argumentos tiveram apelos comerciais, destacando o poder dos clientes e, assim, impulsionando novas práticas de negócios verdes. A pressão verde exercida pelo *Greenpeace* forçou empresas florestais a utilizar materiais menos danosos ao ambiente. Portanto, a capacidade de interpretar as tendências do comportamento social é crucial para as organizações ocuparem posições de destaque no mercado;

2) habilidade de utilizar posições determinadas por especialistas. Trata-se de utilizar o conhecimento e experiência de especialistas, bem como empresas florestais e ativistas civis. Refere-se à habilidade de uma organização compreender e considerar crenças gerais desses especialistas para definição de estratégias comerciais e conseqüentemente obter melhores posições no mercado;

3) habilidade de manter a confiança e a credibilidade na comunidade. Para os autores, as demandas exigem das empresas assumirem maior responsabilidade para o bem-estar das pessoas e meio ambiente no geral. A ideia de competência cultural postula que as empresas eticamente competentes devem ser proativas às mudanças de valores e agirem de maneira a minimizar efeitos eticamente questionáveis e prejudiciais. Trata-se da capacidade de criar um senso de comunidade e confiança em suas relações com as principais partes interessadas: clientes, funcionários, parceiros e comercial, bem como o público em geral. Os autores enfatizam que é um desafio criar uma compreensão e confiança mútuas se os argumentos entre as partes tendem a seguir uma lógica de diferentes racionalidades. Complementam que

uma tentativa para manter a confiança e credibilidade é adotar uma postura mais aberta e permitir um diálogo das diferentes vozes e pontos de vistas dos agentes ali envolvidos.

Depreende-se que as competências para além da maximização de lucros para acionistas estão relacionadas na literatura a competências organizacionais éticas e valores. No entanto, competência ética ainda não possui uma noção precisa, sendo ela relacionada a distintas dimensões organizacionais, como:

1) nível individual: referente à autopercepção e/ou autoconhecimento para o reconhecimento dos próprios limites de competências e potenciais, à aderência a códigos de conduta profissional e à busca de novos conhecimentos para manter-se atualizado;

2) nível organizacional: referente à sensibilidade de interpretação das exigências do ambiente externo e à capacidade de ajustar o comportamento de acordo com os códigos prevalentes; *Green Core Competence* é a capacidade de responder aos desafios ambientais como vantagem competitiva, adoção de uma postura preventiva e novas estratégias para regular o ambiente interno com o ambiente externo; competência cultural com orientação para o mercado como forma de obter vantagem competitiva. Isso se traduz em ações proativas, na capacidade de compreender mudanças e valores culturais de diferentes países, de agir de acordo com demandas verdes, responder à pressão de atores da sociedade civil, compreender e considerar crenças de ativistas sociais e grupos de pressão, enfim, manter diálogo aberto com diferentes vozes e pontos de vista.

O que esses textos refletem é a tentativa de incorporar em modelos de competências, que visam, sobretudo, ao desempenho e à vantagem competitiva, propósitos de conduta ética, princípios e valores. Isso demanda a capacidade de interpretação do ambiente externo, das culturas e exigências locais em relação ao meio ambiente e necessidades sociais, bem como a construção de diálogo com grupos de pressão.

Enfim, seja articulando o debate com demandas verdes (*Green Core Competence*), com cultura (competências culturais) ou a adesão a padrões normativos e valores éticos (CHEENTHAN; CHIVERS, 1996), a discussão sobre competências pede hoje uma ampliação, uma incorporação ou uma tradução de ideais que até então não faziam parte do escopo dos estudiosos da área.

2.3.2 Competências éticas e valores na formação acadêmica do administrador de empresas

Grande parte dos estudos sobre competências éticas e valores nas organizações concentra-se na formação do administrador tendo por foco escolas de negócios. Embora o foco da presente investigação não seja o ambiente escolar, essa concentração de pesquisas nesse contexto justifica a sua incorporação no referencial teórico. Trata-se de discutir o que estudos dessa natureza revelam quando se dedicam a discutir competências éticas e valores na formação dos administradores.

Um conjunto de pesquisas aponta que instituições acadêmicas estão de certa forma mobilizando-se em direção ao fortalecimento das discussões éticas e de valores na formação. Os educadores Rivera, Johnson e Ward (2010) promovem um diálogo para inovação pedagógica com estratégias em sala de aula de administração que possam estimular o desenvolvimento de competências culturais nos alunos e, assim, preparar profissionais que venham a apoiar empresas para se tornarem mais éticas em seus negócios. A preocupação dos autores refere-se à construção de um plano pedagógico e de técnicas de ensino para permitir a autoconsciência reflexiva e a receptividade multicultural, de modo que abranja diferentes contextos sociais da vida do indivíduo.

Associam competência ética com competência cultural considerando-a como a capacidade de lidar e valorizar a diversidade humana nos mais variados grupos culturais, de modo que permita a adoção de novas atitudes e mudanças sociais baseadas na premissa da justiça social.

Assim, a temática competência cultural é explorada em sala de aula como princípio ético para minimizar efeitos prejudiciais ao desenvolvimento cultural organizacional e social. Além disso, os autores promovem um olhar crítico em relação às organizações que utilizam iniciativas de diversidade para camuflar sua ineficácia perante a responsabilidade social.

Como base de seus estudos, utilizam as avaliações do grupo de pesquisa *Tilford Research Group of Kansas State University* (2004), que consideram competência cultural uma perspectiva cosmopolita que valoriza a diversidade racial e etnia. O núcleo de estudos avaliou programas de treinamento, entrevistou treinadores especialistas multiculturais e gestores, revisou a literatura a partir de uma variedade de disciplinas sobre trabalho social para educação e gestão, e conduziu pesquisa *focus group* com estudantes de uma universidade em Kansas. Esse trabalho resultou em três categorias de competências relacionadas à diversidade e cultura. Sendo assim, discutem:

1) conhecimento, isto é, autocompreensão ou autoconhecimento e compreensão de grupos culturais e diversidade étnica, entendimento de fatores sociopolíticos, históricos e econômicos que modelam a vida de outros grupos, as mudanças demográficas e dinâmica da população;

2) atributos pessoais e cognitivos, flexibilidade e adaptabilidade em conviver com as diferenças e respeitá-las;

3) habilidades comportamentais intergrupais e interpessoais ou interculturais, isto é, habilidade de comunicação verbal e não verbal, desenvolvimento da linguagem no sentido de falar e escrever mais de um idioma, trabalho em equipe, pensamento crítico, resolução de conflitos e habilidades de liderança e de promover a diversidade cultural.

Apontam que competências culturais estão incorporadas reciprocamente com competências à diversidade, sendo estas consideradas virtualmente indistinguíveis, e ao invés de se tratar de habilidades discretas, carregam um grau de complexidade de capacidades cognitiva, atitudinal e comportamental.

Esclarecem que competência cultural é uma capacidade cognitiva que se constitui por meio da experiência de vida ou aprendizagem e amadurecimento. Os autores se apóiam no pressuposto de Antonio et al. (2004) para quem a indicação de complexidade integrativa é o grau do estilo cognitivo individual, a diferenciação e integração de múltiplas perspectivas e dimensões e que envolve o modo de pensar, de perceber do indivíduo, permitindo a ação sobre questões multiperspectivas.

Mediante a sua complexidade, os autores chamam a atenção para o desenvolvimento de competências culturais organizacionais e individuais que não podem ser transmitidas e bem-sucedidas por meio de um treinamento técnico. Advertem que a fraqueza ética de muitas abordagens atuais para a educação e o treinamento da consciência cultural e diversidade enfatizam o preconceito e o racismo no nível individual. Reforçam os autores, que existem distinções entre o nível individual e o nível institucional, e que ambas devem ser abordadas e desenvolvidas.

Explicam que no nível institucional ocorrem as formas explícitas ou implícitas, intencionais e não intencionais de preconceito ou discriminação e outras formas de opressão que se manifestam em práticas organizacionais, como processo seletivo e promoção, que desfavorecem os grupos minoritários. A forma de discriminação institucional ocorre quando a cultura de um grupo minoritário é vista de alguma forma como inadequada e conseqüentemente seus membros são pressionados a renunciar a própria cultura a favor da do

grupo majoritário. No nível individual refere-se à forma de tratamento dominante ou aversiva que envolve o comportamento de evitar pessoas de outras etnias.

Segundo os autores, essas distinções são difíceis de serem abordadas em sala de aula, mas são necessárias para o entendimento do preconceito nas relações sociais e das formas sutis de exclusão social nas organizações. Complementam que se trata de uma realidade complexa que envolve diferentes perspectivas culturais que são muitas vezes arraigadas e invisíveis.

Sendo assim, competências éticas estão relacionadas à forma de tratamento com o outro e requerem maturação e desenvolvimento cognitivo, habilidades e capacidades integrativas para contribuir à igualdade social.

Assinalam ainda que é de vital importância o envolvimento do aluno para chegar à autoconsciência e consciência dos outros. Competência cultural para eles é uma capacidade que pode ser reforçada por meio da educação, pela formação de competências para lidar com a diversidade cultural, isto é, pelo desenvolvimento de uma sensibilidade real em relação ao outro.

Contudo, neste trabalho os autores Rivera, Johnson e Ward (2010) não indicam como ocorre a maturação e o desenvolvimento de competência ética, sendo esta considerada como forma de tratamento e o bom convívio com a diversidade humana. Também não exploram as técnicas e estratégias em sala de aula para abordar essa temática e tampouco como despertar a autoconsciência reflexiva dos alunos.

Os autores relatam a necessidade de promover um debate ético em sala de aula, em que os professores devem atuar como defensores da efetiva igualdade e justiça. Reforçam seus argumentos baseados em Milovanovic (1995) para quem o conhecimento é coproduzido entre professores e alunos, para o desenvolvimento de uma linguagem comum. Ainda se apóiam em Leistyna e Mollen (2008), que para uma pedagogia dialógica é preciso existir a ocorrência do processo de coconstrução de significados.

Segundo os autores, a aprendizagem é transacional e as descobertas são originadas da exploração mútua, bem como da responsabilização mútua. Concordam com Nash (2010) de que a comunicação deve ser aprendida de tal forma que possa encontrar consenso nos diferentes pontos de vista sobre justiça social. Para os autores, deve haver aceitação e respeito com os outros, ao invés de mera tolerância.

Portanto, os autores consideram competência cultural e diversidade uma metacompetência, ou seja, trata-se da “capacidade de introspecção sobre o processo e produto cognitivo pessoal que depende da autoconsciência, autorreflexão e autoavaliação, em que é

necessário para determinar quais habilidades e conhecimentos estão faltando e como adquiri-los” (RIVERA; JOHNSON; WARD, 2010, p. 15).

Em síntese, enfatizam que competência cultural é um princípio ético, referem-se aos conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficaz em um mundo global e cada vez mais diverso. Assim, indagam que a educação para o desenvolvimento de competência cultural e diversidade deve ser mais sofisticada baseada na conscientização cultural, consciência reflexiva e abertura aos outros. Explicam os autores que, deve ser um exercício de imaginação moral necessária para torná-la em atitude, prática ou mudança social.

Já do ponto de vista de Pies, Beckmann e Hielscher (2010), o propósito das empresas na sociedade é a geração de valor. Os autores argumentam que as empresas precisam cumprir um mandato societal e organizar mutuamente a cooperação vantajosa entre os atores envolvidos. Além disso, defendem que os cursos de ética nas escolas de negócios devem ensinar e desenvolver competências gerenciais necessárias para ajudar as empresas nesse desafio de cumprir os mandatos societais.

Segundo os autores, desde 2007, líderes da *Compact Global* (CG) encorajam escolas de negócios a endossarem *Principles for Responsible Management Education* (PRME) para que a RSC possa atingir *status* global.

Complementam que PRME é o reflexo da demanda crescente para uma liderança ética na comunidade dos negócios. Reforçam que as empresas podem ajudar a resolver problemas sociais globais e, para que isso aconteça, é preciso desenvolver novas competências e habilidades de seus gestores. Isso significa, explicam os autores, que as universidades deverão mudar os seus currículos, fato que já vem ocorrendo desde 2009. Exemplificam que mais de 220 escolas de negócios e universidades de economia têm se afiliado as iniciativas PRME.

Sendo assim, compreendem que competência ética está relacionada à capacidade de solucionar problemas sociais globais de maneira apropriada e à geração de valor para a sociedade. O trabalho desses autores é de cunho teórico e tem como proposta a abordagem *ordonomic* para discutir ética nos negócios e incentivar à RSC. Essa abordagem visa analisar a semântica e a estrutura social, bem como interação social e sociedade.

Explicam que a abordagem *ordonomic* oferece três níveis conceituais, catalogados como: 1) jogo básico, 2) meta-jogo social, e 3) meta-meta jogo.

Do ponto de vista dos autores, a sociedade é um campo onde jogos sociais ocorrem formando o arranjo social e seu espectro semântico. O jogo básico corresponde à cooperação social realizada por intermédio da interação entre os indivíduos. Elucidam que é nesse contexto que a empresa pode criar valor diretamente, pois se referem à produção de bens e

serviços, pesquisa e desenvolvimento, inovação e gestão orientada à eficácia. Argumentam os autores que nesse nível é preciso desenvolver a competência de otimização para agilizar o processo de produção e facilitar a interação e cooperação, pois é necessária à aquisição da concepção da troca, do ganha-ganha, sendo estes pré-requisitos para as empresas se manterem nos negócios. Continuam dizendo que se trata do nível onde *shareholders*, clientes, fornecedores, devedores e empregados esperam beneficiar-se pela troca. Para os autores, lucros são indicadores de que a cooperação no jogo básico está sendo bem-sucedida. O oposto também é indicativo: se a empresa apresenta uma perda financeira, significa que falhou em organizar a cooperação, que violou o mandato societal e impossibilitou a criação de valor social.

No meta-jogo social, os jogadores, termo utilizado pelos autores, estabelecem as regras para que a cooperação social ocorra de maneira apropriada, facilitando o relacionamento no jogo básico.

Já o meta-meta jogo refere-se ao discurso das regras que é transmitido aos dois níveis anteriores (jogo-básico e meta-jogo social) para que haja compartilhamento de ideias, discursos e percepções. Complementam que o discurso é importante para a empresa, pois ajuda a clarificar e comunicar os seus interesses e objetivos estratégicos. Reforçam que os *stakeholders* precisam saber o que a empresa quer, sua visão e missão para dar propósito e direção à cooperação e criação de valor. A empresa só poderá engajar-se nas interações ganha-ganha e gerar valor quando souber que seus *stakeholders* compreenderam os seus reais interesses.

Assim, complementam ainda, que a partir dessa perspectiva é possível responder as exigências societais e que, para isso, implica a análise de três diferentes níveis de forma integrada:

- 1) na esfera organizacional, que se refere ao papel da organização na sociedade, que é o meio direto de geração de valor social;

- 2) na esfera individual, que se refere às competências gerenciais necessárias para o cumprimento dos mandatos societais. Discutem os autores os cursos acadêmicos preparatórios para a educação ética dos gestores tornando-os melhores profissionais com a capacidade de ajudar as empresas no seu exercício de geração de valor social;

- 3) na esfera global, que envolve o papel da organização na governança mundial e como as empresas ajudam a minimizar problemas sociais globais.

Portanto, acreditam que a ética empresarial só ocorre a partir de uma compreensão sistemática das organizações na sociedade. Sugerem assim inserir no currículo acadêmico para a formação de futuros gestores o desenvolvimento de cinco competências: otimização, governança, orientação, recepção e comunicação.

A competência da otimização visa preparar o gestor para atuar eficazmente no nível do jogo básico para criação de valor, facilitar a integração e cooperação entre os membros para o estabelecimento de um relacionamento sob a lógica do ganha-ganha.

Já a competência de governança global ajuda no nível meta-jogo do negócio com estabelecimento de regras funcionais para o processo de solução de problemas. A competência de orientação refere-se à tradução dos objetivos estratégicos em práticas diárias e, assim, facilitar o processo de criação valor. Aqui prevalece a construção de diretrizes para o posicionamento estratégico da empresa no mercado. Explicam que essa competência de orientação envolve perguntar e responder: qual o propósito da empresa? Como criará valor social? Para quem? Com quem? Qual é a missão? Estas entre outras questões relacionadas aos objetivos organizacionais.

A competência de recepção trata da recepção e abertura a diferentes mensagens proferidas pelos *stakeholders*. Essa competência auxilia no nível do discurso (meta-meta jogo), pois se refere à habilidade de ouvir e entender os interesses dos outros, a troca de ideias de todos os atores envolvidos para o processo de criação de valor. Em outras palavras, é estar receptivo à diversidade de ideias e traduzi-las para uma linguagem comum.

Por fim, a competência da comunicação que é uma extensão da competência da receptividade, diferindo apenas no como fazer ouvir e entender os interesses entre as partes e garantir que todos envolvidos compreendam e assimilem a mensagem transmitida.

Reforçam ainda que ética nos negócios depende, em grande parte, do autointeresse dos gestores para o desempenho adequado na criação de valor. Em resumo, a abordagem *ordonomic* visa à criação de valor e solução de problemas sociais, a partir da integração entre os níveis organizacional, individual e global. O nível organizacional reflete o seu papel na sociedade; o nível individual refere-se ao papel do gestor no processo de colocar em prática os objetivos organizacionais e o papel das universidades em contribuir no desenvolvimento de competências que auxiliem as empresas nos desafios sociais, e o nível global, que envolve o papel das organizações na governança mundial e como forma de minimizar problemas sociais globais.

Outra discussão que vale a pena considerar é a que faz Kavathatzopoulos (2003). O autor se fundamenta na teoria psicológica para a discussão sobre a construção da autonomia

ética. Argumenta que todos os dias as pessoas e as organizações experimentam a importância da postura ética e estão conscientes das graves consequências que os problemas éticos podem gerar. Explica que cada operação nos negócios tem impactos nos interesses, valores e emoções das pessoas. Cada vez mais os empregados têm de tomar decisões em situações de conflitos éticos, que aumentam o nível de incerteza e estresse.

Argumenta que em determinadas situações, tomadores de decisão necessitam de uma habilidade psicológica, uma ferramenta que possam ajudar a administrar satisfatoriamente os problemas morais e, assim, encontrar uma solução correta para cada caso.

Nesse sentido, considera competência ética como uma das habilidades mais essenciais na atividade profissional. Portanto, defende a necessidade de oferecer educação ética aos tomadores de decisões para torná-los capazes de lidar com diferentes problemas morais.

O autor discute o uso da comunicação e da tecnologia da informação como meios para melhoria do desenvolvimento dessas competências, destacando as vantagens de recorrer a essa natureza de ferramenta: economia de tempo e espaço atinge um número maior de pessoas, tem uma capacidade enorme de armazenamento de memória, pode processar e reorganizar as informações de maneira rápida e confiável, possibilidade de criação de jogos e ampliação do leque de oportunidades de formação profissional e educação ética em negócios.

Sendo assim, afirma que adaptar esses recursos e ferramentas tecnológicos para o uso de programas de educação ética nos negócios pode oferecer aos estudantes conhecimento teórico e formação para a aquisição de habilidades na atuação profissional. Assinala também que ferramentas pedagógicas bem-sucedidas são aquelas que se concentram na aprendizagem de aptidões psicológicas.

Considera que competência ética está no domínio psicológico e refere-se à habilidade interior de uma pessoa para enfrentar problemas de ordem moral, pensar crítica e sistematicamente e, por fim, agir conscientemente, não de maneira reativa ou automática.

Nesse sentido, considera que competência ética envolve tanto as práticas pessoais quanto à postura da organização. Considera ainda cinco fatores relacionados ao desenvolvimento da competência ética:

- 1) alto nível de consciência de modo que permita o aprendizado para identificar situações críticas e antecipá-las ao surgimento de conflitos éticos;

- 2) o indivíduo deve possuir a habilidade de tratar conflitos éticos da melhor maneira possível, levando em conta todas as partes interessadas, saber como pensar, como analisar, como tomar decisões e como solucionar problemas morais;

3) é necessária uma liderança ética que possa ter a habilidade de apoiar e sustentar o processo ético na organização, permitindo que as pessoas tenham melhores condições de lidar com os problemas éticos tanto individual quanto coletivamente. Porém, a organização também deve incentivar e criar regras e regulamentos com princípios e guias éticos;

4) o indivíduo deve possuir inclinação para expressar-se claramente e de forma convincente, saber argumentar e defender as próprias decisões e saber engajar e motivar os outros;

5) competência ética está relacionada à autoconfiança e disposição para tomar decisões difíceis, gerando um ambiente seguro e com menos tensões.

Competência ética baseia-se para esse autor nessa natureza de habilidades e defende que a educação para o seu desenvolvimento deve-se concentrar em métodos que fomentem a aquisição de tais habilidades. Segundo o autor, o conhecimento teórico é importante no processo de desenvolvimento de competência ética, bem como a apresentação e discussão de casos representativos, análise de teorias da filosofia moral, investigação da economia e negócio, análise das interações entre indivíduos e sociedade, princípios éticos e exercícios para resolução de problemas morais.

Complementa que conhecimentos teóricos e educação para aquisição de habilidades devem ser incorporados no desenvolvimento de qualquer sistema de comunicação e informação para o alcance de competência ética.

O autor se apóia na teoria zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1962, 1978) de que a transferência de conhecimento bem-sucedida exige o enfrentamento de problemas reais e depende do nível de interesse do aluno em resolvê-lo. Sendo assim, defende a importância do aluno em adotar uma postura mais ativa para a solução dos problemas e, assim, desenvolver novas habilidades.

As ferramentas da tecnologia da informação e comunicação que o autor propõe para ajudar nesse processo são:

1) utilização de teorias presentes ou casos para os alunos, independentemente do número de estudantes ou quando eles têm tempo ou interesse de trabalhar com esse material. Por exemplo, páginas web especiais podem ser construídas para esse efeito;

2) permissão para que alunos e professores troquem ideias e discutam casos e teorias ao mesmo tempo, ou formar grupos de discussão;

3) elaboração de projeto individual ou em grupo sobre certos casos éticos ou problemas teóricos combinados com observações críticas de outros estudantes, e com discussão do tema do projeto;

4) simulação de casos em computador que podem ser usados pelos alunos individualmente ou em grupo em um jogo para controlar a dinâmica e os aspectos em tempo real da situação problema;

5) uso de jogos de computador construído de acordo com certas situações éticas em que os alunos e professores assumam diferentes papéis.

O autor acredita que esse modelo de ensino com auxílio de ferramentas da tecnologia da informação e comunicação pode oferecer aos estudantes maior acesso à zona de desenvolvimento proximal e conseqüentemente à aquisição de habilidades éticas.

Em suma, destaca que métodos e ferramentas tecnológicos ajudam o processo de educação ética e podem promover a autonomia ética, o desenvolvimento de habilidades e, por fim, a competência ética. Considera a autonomia uma função psicológica e uma pré-condição para a competência ética, pois se refere à capacidade de pensar sobre um problema moral. Explica o autor que uma pessoa autônoma é irrestrita em identificar e considerar todos os valores relevantes, sentimentos, deveres e interesses envolvidos na situação, bem como, todas as formas de ação. O desenvolvimento da competência ética passa assim pelo desenvolvimento da autonomia moral.

Já Spurgin (2004) desenvolveu um exame de competências éticas para estudantes de graduação e pós-graduação que tem em sua grade curricular o curso de gestão intitulado “Ética e questões ambientais nos negócios”, que considera restrições sociais, políticas, legais e éticas sobre as políticas de negócios e tomada de decisões gerenciais.

O autor afirma que o objetivo desse exame é analisar, ao final do curso, se tais estudantes possuem habilidades que indicam competência ética para os negócios, como possuir conhecimento básico de teorias, conceitos e a capacidade de raciocinar eticamente sobre uma ampla variedade de questões de ética nos negócios.

Desse modo, o exame mede os seguintes indicadores de postura ética nos negócios: a) a habilidade de compreender os padrões éticos organizacionais; b) identificar questões éticas; c) aplicar teorias e conceitos filosóficos e de negócios tendo em vista como estes se relacionam entre si em diferentes situações; e d) construir e criticamente avaliar argumentos para uma variedade de posições sobre questões éticas no trabalho.

O autor explica que o exame é dividido em duas partes e realizado em dias diferentes. A primeira parte é composta por questões objetivas de múltipla escolha, e a segunda é uma análise de caso. Antes do exame, os alunos recebem uma ficha de orientação que descreve o que deve realizar para ser bem-sucedido. O autor comenta que a ficha de orientação contém os seguintes itens para que os alunos possam se preparar:

- 1) identificar questões éticas nos negócios;
- 2) explicar, comparar e contrastar teorias e conceitos relacionados às questões de ética nos negócios;
- 3) levantar e avaliar possíveis objeções às teorias e conceitos;
- 4) construir argumentos a favor e contra as várias posições relacionadas com as questões éticas;
- 5) integrar as teorias e conceitos na construção de tais argumentos;
- 6) aplicar os argumentos, teorias e conceitos em análises de caso.

Além da ficha de instruções, são entregues mais quatro listas com teorias básicas, bem como noções Kantiana, relativista, utilitarista e as teorias libertárias. A segunda lista possui conceitos básicos sobre ética e filosofia, dever, direitos humanos, igualdade, justiça, discriminação, mentira, entre outros. A terceira lista possui um conteúdo mais específico sobre ética empresarial, bem como ética para os negócios, interesses fiduciários, interesses dos *stakeholders*, responsabilidade social, risco empresarial, subornos, informações privilegiadas, entre outros. A última lista contém questões éticas dos negócios, bem como compreensão da corporação como agente moral, práticas de marketing, ação afirmativa, assédio sexual, abuso de informações, entre outros.

Ao final da lista ainda há indicações de leituras, *handbooks*, artigos sobre ética empresarial e *casebooks*. Na segunda parte do exame, em que a atividade é a análise de um caso, solicitam-se as seguintes formulações:

- 1) identificar questões significativas do caso e explicar de forma clara e objetiva e explicar porque são questões importantes;
- 2) listar as partes interessadas e importantes, bem como explicar cada parte interessada;

- 3) utilizar teorias e conceitos sobre ética empresarial e construir um argumento que julga correto;
- 4) apontar e explicar as objeções mais expressivas que podem ser desfavorável ao seu julgamento;
- 5) defender o seu argumento, construindo as melhores respostas que puder para as objeções explicadas.

O autor comenta que essas perguntas ajudam a explorar a análise de caso e é uma forma de reconhecer as competências éticas dos estudantes, pois esse exercício permite analisar se os estudantes são capazes de: a) identificar o problema de um caso; b) identificar as diferentes posições sobre a questão; c) empregar teorias e conceitos para a construção de um argumento plausível; d) avaliar criticamente os argumentos; e) construir e defender argumentos próprios.

Também Desplaces et al. (2007) se propuseram a medir o raciocínio moral e a competência moral de estudantes de graduação e pós-graduação de três instituições de ensino no curso do núcleo de negócios do nordeste dos EUA, para determinar se, e como o ambiente ético da instituição de ensino e as práticas de educação empresarial afetam esses processos.

Segundo os autores, os escândalos corporativos ocorridos nas empresas Enron e WorldCom estimularam a consciência ética de educadores em escolas de negócios. Outros profissionais como consultores, pesquisadores, especialistas, entre outros, passaram a questionar a base ética das tomadas de decisões feitas por executivos de negócios e como essas decisões afetam consumidores, clientes, estudantes e a percepção do público em geral.

De acordo com os autores, desde 1976 a *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB) tem incentivado escolas de negócios para incluir ética em seus currículos, uma vez que escândalos em corporações levantaram dúvidas sobre a qualidade e eficácia da instrução ética que tem sido integrada nos currículos dos negócios.

Nesse sentido, os autores analisam o impacto que o ambiente acadêmico e as práticas de ensino têm na formação de decisões éticas de futuros líderes empresariais. Em outras palavras, buscam avaliar os efeitos dos códigos de ética e cultura do ambiente institucional de ensino, bem como os efeitos das práticas pedagógicas dos docentes da escola de negócios sobre o raciocínio moral e a competência ética dos alunos.

Os autores utilizam o termo competência moral e se baseiam na definição de competência de julgamento moral proposta por Kohlberg (1964, p. 425), que se refere à “capacidade de tomar decisões e julgamentos que sejam morais” como princípio interno

orientador da ação do indivíduo. A teoria de Kohlberg de desenvolvimento moral enfatiza a base cognitiva da competência do julgamento moral e o seu relacionamento com o comportamento moral. A principal suposição dessa teoria é que o comportamento antiético é reflexo da ausência de preceitos e princípios morais que deveriam guiar o comportamento ético.

Os autores complementam que um dos componentes da competência de julgamento moral está relacionado ao raciocínio moral, cuja definição é “raciocínio prático individual ou coletivo sobre o que, moralmente, deve-se fazer” (DESPLACES et al., 2007, p. 74). Explicam que raciocínio moral indica a sensibilidade à ética individual que pode ser operacionalizada por meio da capacidade de raciocínio moral individual. Outro componente da competência do julgamento moral é a habilidade de tomar uma decisão ética.

O conceito de competência moral delinea o conhecimento e habilidades que o indivíduo possui e é capaz de avaliar e responder em uma dada situação, principalmente àquelas que apresentam uma dimensão moral. Em outras palavras, é a capacidade de identificar, analisar uma situação moral e selecionar ou decidir como se comportará diante de tal situação.

Segundo os autores, a competência moral se desenvolve por estágios desde a infância até a vida adulta, progredindo de um estágio inferior ao mais elevado, isto é, trata-se do desenvolvimento da maturidade moral que determinará o grau da capacidade do indivíduo para realizar, avaliar, analisar e decidir como responder às situações. Argumentam, assim, que competência do julgamento moral é o reflexo do relacionamento entre indivíduo e sociedade ao longo da vida.

Os autores apontam que pesquisas realizadas por Green (1997), Luthar (1997) e McDevitt (2002) confirmam que o contexto e ambiente influenciam fortemente no desenvolvimento dos estágios morais e afetam na tomada de decisão ética. Sendo assim, os autores sugerem ainda que os indivíduos que possuem níveis inferiores de desenvolvimento moral estão mais propensos a serem influenciados nas suas tomadas de decisões por fatores externos, tais como cultura, ambiente de trabalho, características do trabalho, entre outros.

A partir da suposição de que fatores externos podem influenciar a ação humana, e como forma de confirmar tal hipótese, parte do seu trabalho utiliza uma curta versão baseada no cenário *Defining Issues Test* (DIT). O DIT foi desenvolvido por James Rest (1979), fundamentado na teoria de Kohlberg (1964) e é reconhecido como medida confiável do raciocínio moral. Os resultados apontam três elementos identificados como:

a) O impacto dos códigos de ética e das práticas de ética sobre as percepções dos estudantes e cultura ética da instituição revelou fortes mecanismos para prevenir desonestidade acadêmica. Além disso, existe um relacionamento significativo e positivo entre percepção de uma cultura ética e raciocínio moral, pois estudantes que percebem em sua instituição um forte código de ética acreditam que a instituição possui uma cultura ética. Portanto, o autor afirma que o fortalecimento do código de ética deve ser o melhor preditor de cultura ética do que práticas esposadas.

b) O impacto dos estudantes ao testemunharem comportamentos antiéticos e pressão de outros componentes significativos sobre o raciocínio moral e competência moral indicou elevado raciocínio moral em estudantes que testemunharam comportamento antiético dentro de suas instituições comparado com aqueles que não tinham presenciado comportamento antiético. Segundo o autor as descobertas são contraditórias em relação àquelas feitas por pesquisas anteriores em que variáveis situacionais são influenciadoras do comportamento antiético e que afetam negativamente o raciocínio e competência morais. Os autores interpretam diferentemente: estudantes com elevada capacidade de raciocínio moral são mais moralmente conscientes e sensíveis para identificarem comportamento antiético a sua volta e, assim, relatam mais comportamentos antiéticos do que aqueles com menos consciência moral. Da mesma forma, explicam os autores, acontece com estudantes com menos consciência moral e nível inferior de raciocínio moral, pois não percebem alguns comportamentos como antiéticos. Os autores complementam que a pressão da família, colegas e instituição para destacar-se academicamente está relacionada à competência moral inferior. Em suma, sensibilidade ética entre estudantes é reforçada pela percepção que comportamento antiético está ocorrendo no ambiente educacional, mas alta pressão depositada diretamente nos estudantes por outros elementos podem afetar sua competência moral em diferentes meios.

c) O efeito sobre raciocínio moral e competência moral dos professores e alunos na discussão de ética em cursos no núcleo de negócios indicou que, o nível elevado de competência moral para estudantes que se lembraram das discussões éticas do corpo docente ao menos uma vez em cursos básicos e para estudantes que recordaram de participar em discussões éticas em seus cursos básicos. Assinalam que, embora não tenha constatado diferença para o raciocínio moral dos estudantes, talvez promover a discussão de ética nos cursos básicos de negócios pode ser uma estratégia efetiva para construir competência em aplicar ética em situações práticas. Afirmam ainda que práticas pedagógicas podem ajudar estudantes a desenvolverem melhor competência moral na tomada de decisões em situações

eticamente desafiantes. Outro ponto destacado pelos autores refere-se à frequência da participação em discussões éticas dos estudantes que não se relacionam com competência moral pode ser devido à qualidade ao invés da quantidade da exposição de situações éticas no ambiente de aprendizagem que é crucial para o desenvolvimento de competência moral.

Em termos de estratégias para constituir competência ética nos alunos, Hoivik (2009) adverte que o currículo nas escolas de negócios ainda utiliza abordagem tradicional do ensino baseada no desenvolvimento de áreas funcionais. Enquanto outras temáticas relacionadas à responsabilidade moral não são profundamente estimuladas nos alunos. O autor ainda reforça que se deve despertar a consciência do indivíduo logo cedo para analisar dilemas éticos que enfrentará durante a vida profissional.

No entanto, argumenta o autor que raramente os estudantes têm a chance de entender criticamente que, em alguns casos, isso pode exigir algo além de balancear diferentes interesses econômicos. Líderes têm de fazer escolhas difíceis e, para fazer essas opções, não há modelo econômico ou ferramentas disponíveis, pois são essencialmente pessoais.

Para Hoivik (2009), as empresas estão sentindo a necessidade de desenvolver a competência ética antes mesmo das escolas de negócios. Defende assim, que ética ou moral são fenômenos mentais que não podem ser apresentados ou ensinados de maneira funcional. Competência moral para ele é a

(...) capacidade de trazer à percepção, à reflexão e à ação junto de um todo coerente. Competência moral é a habilidade para entender nossas escolhas e ações como não triviais, uma vez que nos confrontamos com reivindicações significativas decorrentes de fora de nós mesmos (HOIVIK, 2009, p. 7).

Explica que o ser humano é um ser social, portanto, a competência moral não poderia ser individual, uma vez que é socialmente influenciada. Sendo assim, competência moral pode ser compreendida como capacidade coletiva, principalmente na vida profissional.

Nessa linha de pensamento, Hoivik (2009) sugere formas para ajudar estudantes de negócios a compreenderem os desafios que irão enfrentar e a constituírem um equilíbrio contra o conhecimento positivista dominante. Para o autor, a competência ética exige reflexão ética, e educar a mente e o caráter requer das instituições educacionais incutir nos estudantes a capacidade de interpretar a realidade com a ajuda da educação literária, filosofia e arte.

O autor se apoia também na proposta de Martha Nussbaum (1990), que utiliza textos literários como fontes de inspiração. Assim, Hoivik (2009) defende que a leitura de textos literários pode favorecer os alunos a desenvolverem a capacidade de identificar com os

outros, aguçando a sua inteligência emocional e aprender a ver os problemas, dilemas e questões em um contexto mais amplo.

Complementa o autor que essas capacidades são necessárias para equilibrar argumentos puramente racionais. Os textos literários e poéticos permitem aos alunos sentirem e experimentarem uma multiplicidade de interpretações disponíveis em qualquer situação. Suas ideias estão sustentadas em John Dewey (1916), que considera a educação um processo de aquisição cumulativa e interminável, de combinação e reordenamento de experiências.

Dessa maneira, reforça que os textos literários e filosóficos, peças de teatro, filmes e poesias são mais do que um acervo histórico, são manifestações das experiências e oportunidades dos seres humanos irem modelando suas vidas, o trabalho e a felicidade. Nesses escritos encontram-se descrições de homens e mulheres de como eles são, sejam donas de casas, filósofos, políticos, cientistas, professores, presidentes entre outros.

Sendo assim, o autor aponta as vantagens do uso dessa técnica para explorar teorias éticas e dilemas morais nos negócios, a saber: a) um romance, peça de teatro ou curtas histórias apresentam a interação de uma variedade de personagens com crenças, desejos e comportamentos diferentes, aumentando a complexidade de um dilema ético; b) estudantes não conseguem facilmente saltar para uma solução precipitada de um problema ético, pois as situações e pontos de vistas dos diferentes personagens devem ser considerados; c) o uso da literatura ajuda a superar a reclamação padrão dos estudantes de que os estudos de casos possuem informações insuficientes para uma boa tomada de decisão; d) os alunos irão vivenciar dilemas morais, bem como os efeitos da compaixão, crueldade e sensibilidade; e) a literatura poderá estimular a imaginação moral dos alunos, penetrando profundamente nos modos de pensar sobre as necessidades dos outros e sobre o papel na vida das pessoas.

Em suma, o autor defende que esse meio de ensino permite a colocação de questões muito mais complexas do que qualquer estudo de caso, desenvolve a capacidade imaginativa, permite avaliar as circunstâncias de maneira holística e, assim, aumenta a competência moral dos alunos principalmente àqueles que estão iniciando o curso superior, pois pressupõe que estão ávidos à aprendizagem e aquisição de conhecimentos.

Já Manning (2006) analisa os modelos recentes de formação ética, o desenvolvimento de competências essenciais e os elementos que cada um oferece para a atuação ética dos membros de Comitês Éticos da Saúde (CES). Assinala que os CES enfrentam responsabilidades comuns relacionadas ao dever de cuidar de pacientes e familiares dentro dos parâmetros legais circundantes de seu trabalho. Essas obrigações são realizadas por líderes do campo da bioética com o objetivo de desenvolver currículos escolares e sugerir

pedagogias que sustentam tais currículos para formular módulos de ensino e permitir o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício do trabalho.

A autora argumenta que os membros dos CES possuem variações em suas habilidades e níveis diferentes de conhecimento. Explica que alguns membros possuem interesse, mas não habilidades, outros possuem habilidades, mas não têm tempo para aplicá-las e, ainda existem aqueles que não têm tempo nem habilidades.

Complementa a autora que os membros dos CES que percebem não possuir educação e habilidades necessárias acabam dispensando um caso ou problema, por ignorar involuntariamente suas dimensões éticas mais complexas e áreas de intervenções. A autora enfatiza que nesses casos os membros podem ser incapazes de perceberem uma oportunidade em que eles poderiam influenciar fortemente mudanças sociais. Ainda alude às comissões de natureza voluntária que não possuem liderança ética treinada e que assumem funções de maior responsabilidade tornando-se um risco, uma vez que ultrapassam seus níveis de competências para atender as necessidades e expectativas das organizações.

Desse modo, afirma que essa variação se traduz em um déficit de crescimento no campo da saúde, devido à ansiedade e à possível apatia por parte dos membros, sobretudo resultando na total falta de ação ética.

A partir de uma análise de diferentes programas educacionais e treinamentos, Manning (2006) oferece um modelo de aprendizagem formal intitulado “escada educacional” que se baseia na aprendizagem continuada em níveis de desenvolvimento de habilidades de acordo com os interesses e habilidades dos membros de comissão de saúde.

A autora afirma que o modelo utiliza diferentes pedagogias, bem como didática, vídeos, simulações de computador, análise de casos, programas de treinamento *on-line* e presenciais, reuniões para discussão de questões específicas sobre ética baseado na aprendizagem e reflexões sobre conduta ética.

O módulo básico visa oferecer a base comum da educação permitindo aos membros iniciar o processo de capacitação ética. Nesse módulo, incluem informações didáticas, que posteriormente é complementado com exercícios, vídeos, simulações e estudos de caso.

Explica que o módulo básico enfoca o desenvolvimento elementar de princípios éticos, conhecimentos e habilidades para a tomada de decisão e julgamento éticos nos problemas cotidianos. Outros módulos incluem conceitos de ética, teorias morais, autoavaliações e quadros de tomadas de decisões éticas para permitir aos membros dos comitês de saúde a discussão ética de casos e outras questões organizacionais.

Manning (2006) explica ainda a existência do topo da escada educacional referente ao nível 3, que trata do nível mais elevado das habilidades tornando os membros dos comitês mais envolvidos e com atuação mais ativa na consulta dos casos. Nesse módulo incluem treinamentos adicionais como a facilitação de casos, processo *mentoring* para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e resolução de conflitos.

Em suma, a autora defende que esse modelo de educação ética transforma os membros dos comitês de ética em reais agentes de mudanças e desenvolve a autoconfiança para o exercício de seu papel ético na área da saúde.

O trabalho de Manning (2006) é teórico e não oferece uma definição sobre competência ética associando-a a responsabilidade de tratar pacientes conforme padrões normativos e legais, capacidade de atuação do profissional como agente de mudança para propostas de melhorias na atuação dos membros de comitês éticos da saúde.

Os trabalhos compilados até aqui tratam estratégias de ensino para o desenvolvimento de competências éticas, sendo que parte desses trabalhos é de cunho teórico. Os estudos sobre competência ética fazem referência a dois ângulos teóricos: uns pesquisadores defendem que competência ética está no domínio psicológico, outros o associam a fenômenos sociais mais amplos, sociológicos.

A vertente psicológica considera competência ética inerente às pessoas, bem como à capacidade de análise crítica para avaliar uma situação amplamente, selecionar e escolher uma forma apropriada para agir. Refere-se também a autonomia ética como forma de identificar problemas éticos, construir argumentos e solucioná-los. Além da capacidade de raciocínio moral, que envolve fazer julgamentos e tomar decisão eticamente. Em resumo, depende do exercício reflexivo, da autoconsciência ética e da autoavaliação de si mesmo para compreender o outro.

A vertente sociológica compreende competência ética como passível de ser influenciada pelo seu entorno, modificando o comportamento humano. Considera-se que componentes externos, como cultura, diversidade, ambiente, código de ética, entre outros, afetam o processo de desenvolvimento de atitudes éticas.

Em síntese, percebe-se um esforço das escolas de negócios em adotar novas técnicas e estratégias de ensino para estimular o pensamento e o comportamento ético nos alunos, considerando competência ética como fator essencial para responder os mandatos societários dos negócios no mundo contemporâneo.

É com esse cenário teórico em mente que se passará agora a discutir a estratégia metodológica da pesquisa, apresentada a seguir.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 A Natureza Qualitativa da Pesquisa

Dado que este estudo pretende analisar a experiência de gestores e se apoiará na corrente interpretativista dos estudos em competências, assume forçosamente um caráter qualitativo.

De acordo com Merriam (1998), a principal característica da pesquisa qualitativa reside no pressuposto de que o significado que as pessoas dão às suas experiências, ao mundo, é socialmente construído no processo de interação dos indivíduos uns com os outros, e com o meio material que os circunda.

A pesquisa qualitativa aborda questões sobre como a experiência social foi desenvolvida e, a partir dos significados e representações dos indivíduos em relação ao seu mundo, torna esses significados visíveis. Trata-se de um tipo de investigação difícil de definir antes da entrada do pesquisador no campo, dada a sua flexibilidade, sendo frequentemente delineada, ao mesmo tempo em que está sendo conduzida (GEPHART, 2004).

Merriam (1998) explica que ao invés de seguir uma lógica dedutiva, derivada de postulados ou hipóteses a serem testados, como ocorre na pesquisa quantitativa. Essa pesquisa qualitativa parte de um processo mais indutivo em que o pesquisador está imbricado no processo de construção de dados e na formulação de conceitos, categorias, temas, tipologias. São palavras, ao invés de números, os instrumentos dos pesquisadores para apresentar os dados qualitativos sobre o fenômeno estudado.

Em geral, a pesquisa qualitativa apresenta uma riqueza de dados de natureza descritiva com uma ampla e diversa gama de informações que são específicas de determinado contexto e momento. Em suma, nesse paradigma de pesquisa, o mundo ou a realidade não são percebidos como um fenômeno imutável, fixo, único ou mensurável, como é assumido pela pesquisa quantitativa. Parte-se do pressuposto de que existem múltiplas construções e interpretações da realidade que são passíveis de mudança conforme o decorrer do tempo e a situação vivida.

Gephart (2004) considera a abordagem qualitativa como multimétodo naturalístico e interpretativo. Além disso, enfatiza a qualidade dos fenômenos e entidades que estudam seus processos e significados. Complementa o autor que se trata de uma investigação que estuda o fenômeno no ambiente que ele naturalmente ocorre na intenção de apreender seus significados e compreender aquela realidade em profundidade.

Assinala Vergara (2005) que o paradigma qualitativo abarca um espectro de escolas de pensamentos filosóficos e sociológicos que compartilham uma ideia comum: a tentativa de compreender e explicar o mundo social a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas nos processos sociais. Embora as formas de investigação sejam distintas, há em comum a preocupação em compreender a experiência subjetiva dos indivíduos.

Para Merriam (1998), o rótulo ‘pesquisa qualitativa’ se refere a um conceito “guarda-chuva” que abrange várias formas de investigação que englobam diferentes orientações metodológicas e paradigmas, tais como o interpretativo e a teoria crítica, pós-moderna. Explica a autora que existem vários desenhos, tipos ou gêneros para a pesquisa qualitativa, incluindo o estudo básico, interpretativo básico, a fenomenologia, a teoria fundamentada nos dados, o estudo de caso, a análise de narrativas, a etnografia, pesquisa qualitativa crítica e pós-estrutural ou pós-moderna, entre outras.

Para conduzir a presente pesquisa, optou-se seguir os pressupostos da análise de narrativas, tal como proposto por Riessman (2008), uma vez que essa proposta metodológica permite compreender as vivências dos gestores no mundo corporativo, no caso em questão, como dão sentido e agem em acordo com as exigências de externalizarem competências que não sejam somente para a maximização de lucro para acionistas, a partir das histórias que contam.

3.2 Análise das Narrativas

Riessman (2008) considera narrativas e/ou histórias como produções, representações e contextualizações das experiências vividas pelos atores sociais. O ato de narrar histórias é uma das formas que os indivíduos utilizam para organizar sua compreensão da realidade e transmitir significado. Contar história é, sobretudo, para a autora, uma das formas de comunicação oral e pode incluir uma série de formatos, como crônicas, relatos, argumentos, entre outros. No entanto, a autora compreende que a narrativa “está em todos os lugares, mas nem tudo é narrativa” (RIESSMAN, 2008, p. 3).

Para a autora, nem todo texto ou discurso são narrativas. As narrativas são diferentes por possuírem uma sequência de eventos e consequências, que são organizados, selecionados, conectados e avaliados como significativos para os sujeitos de pesquisa. Partiu-se, assim, da ideia de que por meio das narrativas é possível identificar eventos em que se manifestam competências éticas e de valores, objetivo deste estudo.

Sendo assim, narrativas podem se referir a diferentes textos, isto é, histórias contadas pelos próprios sujeitos de pesquisa, relatos interpretativos criados por um pesquisador, baseados em entrevistas ou observação no trabalho de campo, e a narrativa construída pelo leitor após se apropriar das histórias dos sujeitos de pesquisa e do pesquisador (RIESSMAN, 2008).

Ainda a autora distingue o ato de contar histórias (maneira universal de se comunicar), os dados narrativos (materiais empíricos) e a análise de narrativas (o grupo de métodos para interpretação dos textos narrativos).

A análise narrativa está baseada no estudo das particularidades, e o investigador está interessado em apreender o como e o porquê dos eventos contados, o relato, a sequência e a maneira como utiliza a linguagem para comunicar sentidos.

Conforme a autora, a análise narrativa também apresenta uma família de abordagens aplicáveis para diversos tipos de textos. Existem três modelos de narrativas: a estruturada, a dialógica ou performática e a temática. No quadro 2, ilustram-se de maneira sucinta as características de cada modelo.

TIPO DE ANÁLISE NARRATIVA	TEMÁTICA	ESTRUTURAL	DIALÓGICA/PERFORMÁTICA
Ênfase	Conteúdo Experiência do narrador	Estrutura/forma narrativa	Contexto Experiência, narrativa e o evento dialógico
O que se investiga no texto	O que é dito?	De que maneira é dito?	Para quem é dito? Quando? Com qual intenção ou por quê?

Quadro 2 – Modelos de Análise Narrativa
Fonte adaptado de Riessman (2008).

A ênfase da análise temática está centrada no conteúdo do texto, no que é dito, na experiência vivida pelo narrador. Nesse caso, preservam-se os relatos dos participantes de pesquisa e a forma de tratamento dos dados se dá pela criação de unidades ou temas condizentes ao contexto geral das narrativas, ao invés de transformá-los em fragmentos por meio da categorização de conteúdo, assinala Riessman (2008).

Já a análise estrutural enfatiza o modo em que as narrativas são expressas, como o discurso é construído e estruturado pelo narrador. Riessman (2008) se baseia na proposta feita por Labov (1972, 1982) de que a narrativa possui uma estrutura comum e inclui os seguintes elementos: a) resumo (introduz de forma sintetizada a noção geral do que a narrativa vai se desenrolar); b) orientação (informações específicas: o momento, o lugar, a situação, os

personagens, cenário, época etc.); c) complicação (oferece a sequência de eventos centrais ou acontecimentos); d) avaliação (significado e sentido da ação, atitude do narrador); e) resultado ou resolução (o que aconteceu, descreve se houve ou não solução da complicação), f) coda (o arremate final e o retorno ao momento atual, presente).

Enquanto a análise performática ou dialógica, além de utilizar os elementos da análise temática e estrutural, acrescenta a complexidade da narrativa que é coproduzida pelos participantes e o contexto dialógico em si.

Neste trabalho, optou-se pela análise temática uma vez que o interesse era investigar o conteúdo do texto, “o que” é dito (*told*) mais do que a forma, o “como” é dito (*telling*). Assim, as experiências vivenciadas pelo narrador foram o foco de atenção nas análises, o interesse reside no conteúdo do discurso (RIESSMAN, 2008).

Tratou-se, portanto, de recolher histórias e indutivamente criar agrupamentos conceituais de dados para o fornecimento de ilustrações. A abordagem temática é apropriada para teorizar, por meio de um número de casos, elementos comuns temáticos entre os participantes da pesquisa e eventos que relatam o que foi feito nesta pesquisa ao final da análise, culminando num quadro analítico comparativo, nas considerações finais da pesquisa.

3.3 Atributos Pessoais dos Sujeitos de Pesquisa

Como sujeitos de pesquisa foram selecionados sete executivos pela posição hierárquica dos cargos que ocupam (alta direção) e também pelo segmento em que atuam: comércio varejista. Optou-se por esse recorte uma vez que ele permitiu abarcar uma gama de experiências de gestores com poder de decisão e influência, e analisar suas narrativas em relação às diferentes áreas de atuação: comunicação, jurídico, marketing, operações, comercial, recursos humanos e prevenção de perdas. Assim, foi possível compreender o fenômeno em análise sob diferentes lugares e perspectivas profissionais.

A primeira Gestora atua no setor de comunicação, é formada em Marketing, está há dois anos nesse cargo, sendo que trabalha na empresa há sete anos. Nesse período, obteve duas promoções verticais e é responsável por uma equipe com quatro colaboradores.

A segunda Gestora é formada em Direito, responsável pelo setor jurídico da empresa tendo cinco pessoas em sua equipe. Está na empresa há três anos com esse cargo. O terceiro Diretor atua na área de Marketing, é formado em Design e trabalha há dois anos e cinco meses na empresa. No cargo de Diretor está há 1 ano e 5 meses e conta com quatro profissionais em sua equipe.

O quarto sujeito é da área de Operações, ou seja, a Diretora de Operações possui 20 anos de experiência no cargo, porém está na empresa há um ano. Coordena 17 colaboradores diretos e 2.500 indiretos. O Gestor 5 é formado em Economia, atua como Gestor de Grupo de Planejamento Comercial há cinco anos e possui 12 anos de experiência na empresa. Lidera uma equipe com 35 integrantes.

O Diretor 6 de Recursos Humanos, é químico e pós-graduado em Finanças e Gestão de Negócios. Atua na empresa há quatro anos, sendo que há sete meses assumiu o cargo de Diretoria. Nessa mesma empresa obteve duas promoções verticais, hoje com uma equipe de 40 profissionais. O sétimo e último gestor da área de Prevenção de Perdas é graduado em Administração de Recursos Humanos (RH) e pós-graduado em Gestão de Pessoas. Possui experiência de sete anos no cargo de gerência, um ano de experiência na empresa, coordenando uma equipe com 18 profissionais.

3.4 Breve Caracterização das Empresas em que Trabalham os Executivos

Os executivos fazem parte de empresas de grande porte do segmento varejista. Foram cinco empresas, sendo três profissionais, as gestoras 1, 2 e Diretora 4, que atuam na mesma organização do ramo alimentício. Essa empresa está presente no mercado há 15 anos, com aproximadamente 20 unidades no estado de São Paulo e com um contingente aproximado de 2.500 colaboradores.

O Diretor 3 atua numa empresa multinacional do ramo alimentício que está no mercado há 52 anos, com mais de 10 mil unidades em trinta países e quase 400 mil empregados.

O Gestor 5 trabalha numa empresa varejista de vestuário presente há 100 anos no mercado. Possui aproximadamente 270 unidades no Brasil, com 16 mil colaboradores. A empresa está associada ao Instituto ETHOS de Empresas e Responsabilidade Social, que preconiza orientar as empresas a tomarem decisões socialmente responsáveis em prol da construção de uma sociedade sustentável.

O diretor 6 atua numa rede de lojas do ramo da construção civil presente no mercado há 94 anos, com 40 mil colaboradores. Esse grupo incorpora à gestão de negócios preocupações com um mundo sustentável, fazendo com que aspectos de ordem ambiental, social e desenvolvimento de pessoas sejam orientadores na tomada de decisão da empresa.

Por último, o gestor 7 atua numa rede do ramo alimentício, que está no mercado há 38 anos. Atualmente o grupo integra 35 lojas e conta com aproximadamente 8 mil colaboradores.

No quadro 3, a seguir, apresenta-se uma síntese das características dos participantes de pesquisa e das empresas em que trabalham:

EMPRESAS	SUJEITOS	ÁREA	IDADE	TEMPO NO CARGO	TEMPO NA EMPRESA
A - ramo alimentício	Gestora 1	Comunicação	31 anos	2 anos	7 anos
A - ramo alimentício	Gestora 2	Jurídico	34 anos	10 anos	3 anos
B - ramo alimentício	Diretor 3	Marketing	43 anos	1 ano e 5 meses	2 anos e 5 meses
A - ramo alimentício	Diretora 4	Operações	54 anos	20 anos	1 ano
C - ramo de vestuário	Gestor 5	Planejamento Comercial	35 anos	5 anos	12 anos
D - ramo da construção civil	Diretor 6	Recursos Humanos	36 anos	1 ano	4 anos
E - ramo alimentício	Gestor 7	Prevenção de Perdas	40 anos	7 anos	1 ano

Quadro 3 – Breve caracterização dos participantes de pesquisa e das empresas em que trabalham
Fonte: Elaborado pela própria autora.

3.5 As Entrevistas Narrativas

Os executivos foram entrevistados em seu ambiente de trabalho, e o tempo de duração de cada entrevista variou entre uma hora e meia e duas horas. Todas foram gravadas e transcritas na íntegra pela própria autora com o propósito de ouvi-las várias vezes e, assim, capturar e compreender melhor o sentido da narrativa. A técnica de transcrição seguiu as orientações de Riessman (2008) que recomenda a omissão das repetições.

Dado que o tema de pesquisa poderia gerar constrangimento e/ou respostas que refletissem apenas discursos “politicamente corretos”, foi solicitado aos gestores, em primeiro lugar, relatarem experiências de terceiros. Ao final, a entrevista versou sobre a própria experiência.

A entrevista teve três fases, as primeiras perguntas tiveram por objetivo identificar o significado de competências éticas e de valores, com o propósito de apreender o sentido que dá a esse constructo: a) Do seu ponto de vista, quais são as competências que um Gestor tem de ter para além da maximização de lucros?; b) Dado o cenário de exigências de conduta ética

e de valores, o que significa para você, na sua experiência, ser um gestor competente nesse contexto?; c) Na sua experiência como gestor, quais são os elementos que compõem uma competência ética e de valores?

Em seguida, o roteiro procurou capturar as narrativas dos executivos em relação a experiências de terceiros e à própria vivência: d) Você poderia contar um evento/caso/ em que um gestor, ou gestores, foram capazes de expressar uma competência ética e de valores?; e) Que impacto essa situação teve na empresa – gerou novos processos, medidas, ações, etc.?; g) Falando agora da sua experiência, mais especificamente, no processo diário de tomada de decisões quais eventos ocorreram ou ocorrem e como os conduziu para atingir propósitos éticos?

Numa terceira etapa, as perguntas instigavam os executivos a relatarem processos de aprendizagem que eles compreendiam como significativos para o desenvolvimento da sua competência ética, bem como avaliavam o suporte da empresa para o desenvolvimento de tal competência: h) Como você aprendeu a lidar com exigências dessa ordem? Que experiências marcaram seu processo de aprendizagem (positiva ou negativamente)? Que capacidades desenvolveu?; i) A empresa em que trabalha dá algum tipo de suporte para atingir esse objetivo? Conte como; j) O que a empresa poderia/deveria fazer para ajudá-lo no propósito de materializar competências éticas e de valores?, e l) Você gostaria de acrescentar algo?

Em seguida, descreve-se o processo de tratamento dos dados.

3.6 Tratamento de Análise de Dados

Seguindo os parâmetros da análise de narrativa temática conforme Riessman (2008), transcreveu-se, na íntegra, as entrevistas realizadas com os gestores. Após sucessivas leituras e releituras buscou-se primeiro, proceder a uma análise que discutisse o significado de competências para os gestores, gerando duas questões centrais: a) concepção de competências e competências para além da maximização de lucros para acionistas, e b) o significado de ser um gestor competente em um cenário de exigências de conduta ética e de valores.

No segundo momento, analisou-se a essência de cada narrativa atribuindo-lhe um título ou tema que representasse a ideia central das histórias narradas. Chegou-se, assim, a sete temas: 1) Senso de Justiça; 2) Consequências diante de comportamentos antiéticos; 3) Respeito pelo outro; 4) Preocupação com o outro; 5) Lidar e assumir erros; 6) Cumprimento dos padrões éticos organizacionais, e 7) Honestidade e Transparência.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Conforme citado anteriormente, nesta etapa seguem a análise e a interpretação dos resultados dividida em duas partes. A primeira parte aborda: a) concepção de competências e competências para além da maximização de lucros para acionistas, e b) o significado de ser um gestor competente em um cenário de exigências de conduta ética e de valores. A segunda parte apresenta o conteúdo das narrativas e a discussão sobre competências éticas e valores.

4.1 Parte I: Concepção de Competências e o Significado da Competência Ética e de Valores

A) Concepção de competências para além da maximização de lucro para acionistas

Esse tema reúne os dados obtidos com o roteiro de entrevistas que questionavam quais são as competências dos gestores para além da maximização de lucros, considerando suas experiências e vivências ao longo da vida profissional. Nessa etapa não se mencionou o termo ética e/ou valores com a intenção de analisar o que emergia dos discursos quando não está se tratando de competências além de desempenho financeiro.

A noção de competências pareceu estar tão associada à ideia de resultados em termos de produtividade, de alcance de metas organizacionais, que suas falas não vão muito além desse padrão. Suas narrativas remetem, sobretudo, à capacidade de colocar as pessoas nos lugares certos como forma de obter bons resultados aos negócios: “Habilidade para lidar com pessoas é a coisa mais importante e você tem de conhecê-las ao ponto de saber onde você vai colocar cada uma delas” (Diretora 4).

Nessa mesma lógica, outro gestor entende que as pessoas são essenciais para a realização do trabalho, para a concretização de determinados objetivos, porém acredita que as pessoas não estão preparadas, mais do que isso, elas precisam ser treinadas, sendo que essa função não é considerada como seu papel:

Primeiro a liderança deveria ser treinada para entender como o gestor lida com pessoas e depois deveria aprender o que fazer. Então isso falta muito, então às vezes eu tenho que ensinar como a minha gestora tem de lidar com os funcionários dela, um pouco abaixo dela, para que assim eu possa ter resultado. Então eu tenho que treinar uma pessoa que já devia estar treinada. Não é minha função fazer isso (Diretor 3).

Outro gestor enfatiza ainda a importância da empatia, indo além daquilo que está determinado pela empresa em termos de conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho de suas funções. A empatia é considerada uma característica imprescindível que um líder deve possuir para compreender as necessidades da equipe e criar um canal de comunicação com o colaborador e, assim, contribuir para o seu desenvolvimento profissional:

Eu acho que, quando a gente tem empatia, se coloca no lugar do seu liderado, a gente consegue entender o que está acontecendo, entender os limites e não só os limites, aonde a pessoa quer chegar e até aonde ela pode chegar (Gestora 1).

A questão do desenvolvimento de competências também aparece no discurso. Na concepção do Gestor 5, a capacidade de um gestor criar níveis intermediários na equipe é importante para formar novos líderes dentro da organização:

Tem sempre que ter pessoas em níveis intermediários para que ele desenvolva essas pessoas e também consiga fazer com que essas pessoas também desenvolvam outras (Gestor 5).

Seu discurso externaliza a preocupação em desenvolver na equipe habilidades e dar oportunidades para assumir novas responsabilidades, desafios e lidar com a diversidade de pessoas na equipe. Um único gestor fez menção da importância das competências éticas: “Não é colocar acima de tudo o lucro da empresa e daí de repente faltar com ética” (Gestor 5).

A predominância de concepções de competências tradicionais — liderar equipe, manter empatia, etc. — revela a dificuldade dos gestores entrevistados em pensar competências além desses termos.

Esse cenário indica ainda que tal qual os autores Sandberg e Tamarga (2007) apontaram, tem-se aqui uma clara dificuldade em relação a uma prática de gestão relacional, orientada pelo compartilhamento de ideias e valores, sobretudo valores que não sejam para maximização de lucros e desempenho.

Essa forma de enxergar competências gerenciais vai refletir no significado que atribuem à competência ética e valores, como se vê a seguir.

B) O significado de ser um gestor competente em um cenário de exigências de conduta ética e de valores

Esse tema reúne as análises a respeito das concepções dos gestores sobre o significado de ser competente num cenário de exigências de conduta ética e de valores. No item anterior, a intenção era observar nos discursos dos gestores quais seriam, espontaneamente, as competências relatadas que não fossem exclusivamente a maximização de lucro. Agora, estimula-se esse profissional a falar sobre competências éticas e valores especificamente.

A primeira constatação que emerge dos dados mostra claramente a dificuldade que eles têm de falar sobre o tema. A capacidade e/ou facilidade de discutir um assunto com fluidez é resultado de um processo de vivência e reflexão longo, contínuo, fruto da participação do sujeito em situações de diálogos sobre esse mesmo tema. Claramente não é o caso da discussão sobre competências éticas e valores. A impressão que se tem ao buscar a interlocução com os gestores nas situações de entrevista é que essa natureza de discussão se revela complicada, tabu ou simplesmente se trata de tema que o gestor não tem a menor familiaridade. Isso pode ser observado nos relatos que seguem:

Gestora 1: Olha (...). Uma pergunta (...) capciosa, mas vamos lá (risos). Ética e valores? É muito complicado, às vezes, ética para mim é uma coisa bem relativa, né? (...). Eu não estou conseguindo formular isso para você melhor. (Pensativa).

Gestora 2: Competência ética? (Pensativa). Deixa eu ver se consigo explicar isso (...).

Gestora 2: Que difícil, devia ter enviado antes para eu pesquisar (risos). Capazes de expressar uma competência ética? (Pensativa).

Diretora 4: De ética? (...). (Pensativa).

Diretor 6: Competência ética e de valores? É (...). (Pensativo). Eu acho que do ponto de vista ético, é (...) eu acho que (...).

Isso significa que os gestores não estão debatendo essas questões no cotidiano de sua gestão. Falar de ética para os gestores é discutir uma questão capciosa, complicada e toda a sorte de adjetivos que expressam um desconforto quando temas dessa natureza deveriam estar sempre em pauta, sendo questionados, debatidos no dia a dia da organização.

Ser um gestor competente nesse cenário, de modo geral, foi relacionado nos discursos com o modo de tratar o outro, com respeito, justiça; ao comportamento coletivista, compreendido aqui em oposição ao comportamento individualista; à capacidade de lidar e assumir erros; praticar, treinar e agir coerentemente aos valores éticos organizacionais e à

importância das consequências negativas quando princípios éticos organizacionais são descumpridos.

O respeito é compreendido pelas ações de não enganar, não prejudicar o outro, não se beneficiar indevidamente e, ao mesmo tempo, respeitar não só a empresa e as pessoas do seu cotidiano profissional, mas todos os *stakeholders* envolvidos:

Gestora 1: A gente tem de respeitar além da empresa, respeitar os outros que estão trabalhando com você, os fornecedores que trabalham com você.

Diretor 3: Respeito em todos os sentidos, respeito pela opinião, pela palavra, pela pessoa, pelo próximo. Isso para mim começa a ser uma pessoa ética.

Gestor 7: Acho que é o respeito, tolerância, respeito às pessoas, bom senso, honestidade são os mais importantes. Ser transparente, respeitar o limite do outro.

Além disso, a Gestora 1 e o Diretor 3 definem a competência ética pela capacidade de pensar e agir em prol do coletivo da organização, em um olhar menos individualista.

Gestora 1: A gente pensa no corporativo, a gente pensa na engrenagem, para mim isso é uma coisa, é ética (...).

Diretor 3: Isso é uma questão ética, é fazer o melhor para o coletivo.

O comportamento individualista no local de trabalho, a preocupação somente com o próprio setor, sem considerar o conjunto da organização, o comportamento vaidoso são indicações por onde uma competência ética poderia se guiar: “Eu vejo muita vaidade aqui dentro (...). A ética está acima disso” (Gestora 1).

Esse comportamento individualista é reforçado pelos próprios dirigentes, segundo os entrevistados, que fazem diferenciação entre setores, pessoas, em que alguns são privilegiados e outros não: “Isso vem de cima e compromete a empresa inteira” (Gestora 1).

Percebe-se que para falarem sobre os elementos que constituem uma competência ética, os gestores preferem indicar exemplos de comportamentos antiéticos, como forma de evidenciar o que compõe uma competência ética. Ela é definida pelos gestores, sobretudo, por aquilo que ela não é.

Gestora 1: Você começa a ver uma empresa dando privilégio para algum departamento ou para algumas pessoas, isso, pode gerar até um comportamento: “ah, bom, já que fulano tá ganhando alguma coisa oficial, então, estou ganhando uma coisa não oficial, então, não tem problema”.

Outro aspecto central da competência ética mencionada pelos gestores diz respeito à necessidade de se observar um senso de justiça: “Justiça é um valor que eu acho que está muito intimamente ligado com a questão da ética, principalmente no trabalho” (Diretora 4).

Esse senso de justiça refere-se ao tratamento igualitário, sem diferenciações e configura a solução para as situações em que as pessoas se sentem prejudicadas: “Se você for justo, todo mundo vai se entender e você não vai fazer diferença entre as pessoas” (Diretora 4).

Contudo, merecem destaques as falas dos Gestores 2 e 5 que indicam suas concepções de conduta ética diretamente relacionadas à capacidade de lidar e assumir erros.

Gestora 2: Eu acho que é você se responsabilizar pelos seus resultados, inclusive quando eles não são bons. Eu, como gestora, quando eu erro, eu também tenho que assumir pela minha equipe.

O Gestor 5 reforça essa ideia: É saber lidar com o erro (...). Às vezes você vê uma pessoa, por exemplo, não atinge uma meta e arruma um culpado para aquilo ou erra (...). Então, acho que, se o erro partiu dela, a melhor coisa que ela tem para fazer é assumir o erro.

A consequência mais grave é ela tentar, é (...) manipular aquilo para transferir o erro para outra pessoa (Gestor 5).

Para esses gestores, são nos momentos mais críticos, que saem ao controle, que a competência ética deve se revelar. Isso significa que lidar e assumir erros, se responsabilizar pelos seus atos são indícios de competência ética para os gestores. Reforça-se aqui a ideia de que competência ética é uma resposta adequada para situações críticas, problemáticas, que envolvem erro. Ela se constitui por uma reação moralmente positiva, adequada, especialmente nas situações de crise.

Destaca-se ainda nos discursos a importância da aderência aos valores organizacionais, sua prática diária como forma de coibir condutas antiéticas. O papel do gestor compreende, em seus discursos, estimular sua equipe e, acima de tudo, exercitar esses valores, ser coerente com aquilo que prega.

A seguir, o Gestor 5 e Diretor 6 reafirmam a importância da aderência aos valores organizacionais — desde que observado que estão em acordo com os próprios valores — e sua prática diária como forma de coibir condutas antiéticas, como a de se eximir da responsabilidade diante de uma situação problemática:

Gestor 5: Saber quais são os valores que a empresa preza e ver se isso tem alguma aderência com que você acredita também, porque se não tem aderência com que você acredita, você não vai ser um bom gestor para aquela empresa.

Diretor 6: Eu preciso entender quais são os valores da organização e, conhecendo os valores da organização, eu preciso fazer um juízo meu, se esses valores da organização, se eles realmente (...) são adequados para mim.

Nesse sentido cabe lembrar Kavathatzopoulos (2003), que, embora considere a competência ética situada no domínio psicológico, ou seja, é a habilidade interior de uma

pessoa para enfrentar problemas de ordem moral, pensar crítica e sistematicamente para agir conscientemente, compreende que esta vai além das práticas pessoais, já que pressupõe uma postura da organização que tem influência para criar um ambiente ético.

Dessa forma, espera-se por um posicionamento da organização em relação à quebra dos seus valores. Para os participantes desta pesquisa, a força com que se impõem consequências punitivas para uma conduta ‘não ética’ favorece a criação de um ambiente ético e, portanto, a potencialização dessa competência.

A coerência entre os valores organizacionais e a prática nas situações cotidianas é especificada pelos gestores como uma forma de disseminar os valores que a organização preza. Quando esses valores não são respeitados, espera-se por um posicionamento da empresa em relação à quebra desses princípios. A certeza da consequência punitiva é o que favorece o ambiente ético:

A empresa tem de controlar isso para algum momento que ela vê, que alguém não tem um valor esperado por ela, acho que ela tem de tomar providência, ela tem de agir em relação a isso, porque se não também, é (...). O que eu falei em termos de multiplicar, se ela deixa uma pessoa assim dentro da empresa, ela, ele também está sendo um multiplicador. Então ele acaba acabando com qualquer, qualquer ambiente (Gestor 5).

Há uma compreensão também, por parte dos gestores, de que a competência é contextual e situacionalmente construída. O que vai de encontro à literatura interpretativa de competências que a entende dessa forma (MCKENNA, 1999; SANDBERG; TAMARGA, 2007). Isso pode ser exemplificado no relato do Diretor 6, que compreende que a competência ética está na habilidade de interpretar o que o ambiente está requerendo e agir de maneira correta. Enfim exige discernimento do que é correto e agir em acordo: “Eu acho que, para mim, agir com competência ética é identificar o que é correto naquele meio e seguir aquilo que é correto naquele meio” (Diretor 6).

Por fim, as narrativas dos gestores apresentam visões contraditórias quanto às possibilidades de desenvolvimento das competências éticas e de valores no contexto organizacional. De um lado, a disseminação do exemplo de situações positivas, em que essa competência foi externalizada, é compreendida como um caminho para o seu desenvolvimento na organização. A coerência entre o discurso e a ação também é considerada relevante. Do outro lado, essas ações se somam a um contexto em que há para as ações consideradas antiéticas uma repercussão negativa quando ética e valores não são respeitados: “Não adianta falar faça, sem fazer” (Gestor 7).

Diretor 6: Comunicar os valores e exemplificar situações boas, (...) sempre fazendo link com os valores da organização. Acima de tudo eu tenho de ter uma prática no dia a dia que reporta aquilo que eu uso como discurso, ou seja, eu tenho de praticar o *walk the talk*, o que eu falo tem de ser aquilo que eu executo.

Mas chama a atenção nas análises das narrativas desses profissionais que somente um deles se referiu a ideia de que competências éticas e de valores tem de ser treinada, praticada no cotidiano da vida profissional:

Acho que tem de ser uma coisa que se tem que ter em mente, tem de praticar bastante. Porque normalmente você vê muita gente quebrando valores, valores éticos quando algo dá errado, algo sai fora do que se esperava (Gestor 5).

Materializar competências éticas e valores é, assim, um exercício contínuo, que carece de estímulo no contexto da vida da empresa, mas esse não é o pensamento geral. Isso fica ainda mais claro quando se observa na percepção do Diretor 3 que a competência ética é entendida como algo que não é passível de ser aprendida, desenvolvida, uma vez que se consolida na infância e se perpetua na vida adulta: “Em minha opinião, pessoas que não são éticas não mudam. Isso é uma formação da infância. Ela nunca foi ética e ela nunca será ética” (Diretor 3).

E prossegue afirmando o Diretor:

Ainda o RH tem de entender antes de contratar uma pessoa que não é ética, ou se é, eu não sei como, mas eu acho que deveria ter alguma coisa por segurança, mensurar se a pessoa corre o risco de ser ou não ser ética.

Se, por um lado, a narrativa do Diretor 3 remete à ideia de que o respeito é o fundamento da ação ética, por outro, entende que a ética é inerente ao indivíduo, fruto da sua formação na infância, o que sugere que não há possibilidade de desenvolvimento. Não caberia, assim, nenhuma ação formativa e de potencialização de condutas consideradas éticas no ambiente empresarial. Ao contrário, o Diretor advoga ao RH a tarefa de selecionar pessoas éticas, ou potencialmente éticas, o que o exime de qualquer responsabilidade ou mesmo possibilidade de atuação nesse campo. Esse tipo de argumentação se torna uma barreira para qualquer possibilidade de intervenção nesse campo que faça com que competências éticas e valores avancem e se multipliquem.

Outra barreira ao desenvolvimento dessa competência aparece na fala desse diretor: sua crença de que o indivíduo cuja conduta é tida como de retidão passa a ser visto como na organização com desprezo, como um indivíduo até mesmo bobo: “Infelizmente este tipo de

pessoa é vista como boba, é vista como boazinha, é vista como uma pessoa careta demais e uma grande bobagem” (Diretor 3).

Zarifian (2001), ao discutir competências éticas e valores, faz uma clara distinção entre o saber ser necessário à conduta do profissional que é inerente a sua personalidade, ao seu histórico familiar, e sob o qual a empresa não vai atuar, e o ‘saber ser’ que interessa aos estudos da competência profissional, que independem da personalidade ou da trajetória de vida dos indivíduos, uma vez que fazem parte da cultura da organização, da forma como se espera que os indivíduos ajam, a despeito de suas crenças individuais. A lógica do Diretor 3 opera na direção oposta a que defende Zarifian, e não abre espaço para nenhuma ação de desenvolvimento de competência ética.

Essa forma dos gestores pensarem competências éticas e valores e suas possibilidades ou não de desenvolvimento vai se refletir nas histórias narradas por eles, que serão relatadas a seguir. A intenção agora é compreender a natureza de suas narrativas e que caminhos indicam para uma reflexão sobre competência éticas e valores nas organizações.

4.2 Parte II: Narrativas de Competências e a Discussão sobre Ética e Valores

A segunda parte da análise se detém no conteúdo das histórias contadas pelos gestores. A primeira coisa que chama a atenção ao ouvi-los é que as histórias que narram para falar de eventos em que se externalizaram uma competência ética e de valores vertem, sobretudo, pelo exemplo negativo, pelos acontecimentos antiéticos. O que esse comportamento pode indicar? Falta repertório, de vivências exemplares que poderiam ilustrar uma capacidade de conduzir questões que envolvem questões éticas e de valores? Falta de espaços de reflexão sobre o tema? Enfim, o que sinalizam suas histórias?

As narrativas descrevem eventos ou casos relatados por cada um dos gestores entrevistados que envolvem uma discussão sobre competências éticas e de valores, seja porque os sujeitos de pesquisa presenciaram a distância uma situação em algum momento de sua experiência profissional, seja porque vivenciaram, de fato, uma experiência dessa ordem significativa para eles.

Gestora 1 – Gestora de Comunicação

Essa gestora introduz a narrativa descrevendo sua experiência durante o processo de profissionalização de uma empresa familiar, enfatizando a importância do senso de justiça, tema conferido a essa narrativa.

Tema: Senso de justiça

A Gestora 1 conta como a empresa era antes de se profissionalizar, ressaltando a liberdade de expressão que havia na organização, a autonomia para o trabalho e a equidade de tratamento, elementos que já indicam o que valoriza em um ambiente organizacional condizente com preocupações éticas e valores. Trata-se de evento de mudança organizacional cujas consequências são negativas:

O dono vai mais com a cara de um diretor e não vai com a cara do outro. E aí é onde você começa a perceber algumas diferenciações, começa a ter cluster, parecem empresas dentro da empresa.

Começa a criar inimizades entre departamentos, competição que não é, você vê cobrança em determinados departamentos que você não vê em outros.

Você começa a ficar mais ou menos na beira daquela situação, [e pensa]: “já que eu não vou ganhar alguma coisa, eu tenho a oportunidade de conseguir alguma coisa por fora, que eu acho que eu mereço”.

Você começa a criar oportunidades para se compensar, já que eu não tenho esse reconhecimento pela empresa.

(...). Mas a gente se sente desvalorizada e esse se sentir desvalorizada acaba levando para uma dúvida, eu acho que não é saudável para empresa.

A partir do momento que houve uma mudança de conduta da empresa, na transição para sua profissionalização, a gestora percebe que as pessoas que se veem prejudicadas acabam criando mecanismos próprios de compensação. Uma vez que não houve competência da empresa para manter os mesmos padrões de conduta que valorizavam na estrutura familiar, como liberdade de expressão, equidade, autonomia, as pessoas tendem a optar em “fazer justiça” por si mesmo, de criar uma forma de compensação, diz a gestora.

De todas as maneiras com que se pode lidar com questões dessa natureza, a escolha por estratégias de compensação nessa organização é a que menos se aproxima do que se poderia considerar uma competência ética e de valores.

Essa história interessa porque ela vem à tona quando se provoca a gestora a contar uma vivência em que houve a materialização da competência ética e de valores. Mais uma

vez, o que a narrativa demonstra é a dificuldade com que questões éticas e de valores são pensadas e tratadas, sobretudo em termos de competências.

Prossegue a narrativa da gestora descrevendo exemplos de comportamentos indevidos, numa tentativa de ilustrar por meio dessas histórias a falta de “exemplos positivos, inspiradores” no dia a dia da organização, especialmente da alta direção. A questão posta pela gestora aqui é a própria carência de exemplos positivos. Ao contrário, o que se presencia é um ambiente organizacional que nutre a competição e a diferenciação entre as pessoas e/ou setores, contaminando a todos.

Diretorias e departamentos começam a trocar e-mail para todo mundo ver e isso é uma coisa muito ruim, eu recebo e-mail de bate-boca de diretores, que é ridículo. Aí você se pergunta: “onde está a ética desses dois diretores?”. A gente começa com exemplos errados. Vem lá de cima, sabe? É triste isso, você vê de cima, você está vendo duas pessoas se digladiando por e-mail, você perde o respeito com esses diretores, não é respeito, você perde a admiração. A admiração é algo importantíssimo quando você tem pessoas abaixo de você, “um dia quero estar ali, um dia quero ser aquele cara”.

Outra história contada pela Gestora 1 refere-se ao comportamento defensivo que cada setor assume, principalmente das áreas comercial e operações: “Eu vejo muito isso entre operações e comercial”.

O gestor de uma loja pleiteou preços mais baixos para a área comercial, alegando que o valor praticado de produto estava acima dos concorrentes da região onde trabalha. O fato é que o valor do produto já estava abaixo da concorrência segundo uma pesquisa de mercado realizada pela área comercial. Diante desse problema, sem comunicar ao gestor de operações, a área comercial foi até a região para confirmar tal informação e constatou que, de fato, o valor do produto estava muito mais abaixo que o da concorrência.

Nesse momento, a Gestora 1 expressa indignação em relação à postura do gestor de loja quando ele diz:

O que ele [gestor de loja] queria, reduzir mais o nosso preço para fazer a venda. Então o cara começa a pensar só no quadrado dele, ele não consegue entender que a gente precisa de margem, a gente precisa vender bem.

O gestor de loja criou uma situação para culpar a área comercial por não atingir as metas de vendas, enfim, para eximir a sua responsabilidade. A Gestora 1 conclui que o gestor de loja queria na verdade

(...) facilidades, mas não estava pensando no todo, somente na venda, que é o seu departamento, e não estava pensando em margem, não estava pensando em estoque, só pensa no volume e não tem responsabilidade nenhuma.

A problemática do individualismo, presente nas falas dos gestores sobre o significado de competências éticas e valores, conforme a parte I desse trabalho é reforçada nessa história, a incapacidade de pensar pelo coletivo em um contexto de alta pressão por resultados individuais.

Sua narrativa faz menção ainda à outra situação com os mesmos personagens, em que o gestor de loja, com o objetivo de comprovar que a área de compras entrega produtos acima da sua capacidade de venda, guardou uma quantidade de mercadorias em um fim de semana para expô-los na segunda-feira e, assim, poder dizer: “Oh, tá vendo como você comprou muito”.

Isso expressa o comportamento de competição que há dentro da empresa e, mais do que isso, revela a tentativa de prejudicar o outro. De acordo com a Gestora 1, esse mecanismo foi descoberto pelo próprio sistema *SAP* que indica as vendas diárias. Nesse final de semana especificamente, não houve vendas da mercadoria em questão.

No relato da Gestora 1, o que mais incomoda é o fato de a empresa não tomar nenhuma atitude a respeito. Trata-se da falta de consequências a ações dessa natureza que não estimulam nenhuma competência ética ou de valores.

O que acontece quando isso é levantado? Você mostra para o superior e nada acontece.

Começa a ser uma impunidade, por quê? Porque é o protegido do fulano, né, do superior.

A gente fica inconformada, você fica (...). Gente, o cara perdeu venda, o cara deixou de vender o contrafilé mais barato com margem, ele deixou de vender, por quê? Por picuinhas internas, isso não é saudável para empresa nenhuma.

Sua narrativa indica também a falta de regras claras, o que torna o ambiente pouco propenso ao desenvolvimento de competências éticas e valores: “Triste é a gente ter de começar a criar regras e situações para você precaver quem deveria estar a favor da empresa”.

Descreve também a resistência em mudar por parte da empresa frente a uma situação como a relatada acima.

Uma empresa familiar é muito resistente às mudanças.

Essa impunidade, eu acho que a empresa demora muito [para] efetivamente fazer uma mudança, sabe? Ou criar uma regra, ou procedimento. Eu acho que deveria ser um pouco mais rápido.

Essa impunidade ela é muito notória aqui dentro.

Além da resistência às mudanças por parte da empresa, a Gestora indica que o processo de tomada de decisão é demorado, o que acaba criando um ambiente confuso, sem parâmetro claro de conduta ética.

Toda a sua narrativa sobre competências éticas se refere aos elementos que infringem uma conduta considerada como não ética como utilizar mecanismos escusos para benefício próprio, desvio de dinheiro. Reforça ainda seu ponto de vista informando que é prima dos donos da empresa e que não utiliza desse parentesco para prejudicar alguém ou para garantir o seu trabalho:

Eu sou prima dos donos da empresa, mas eu aqui dentro jamais (...). Eu trabalho há muito tempo na empresa, mas eu jamais vou passar por cima de alguém e levar isso lá para cima, jamais.

Por fim, seu discurso enfatiza que competência ética está relacionada à capacidade de agir corretamente e gerar um bom retorno para a empresa: “Ver quanto vale o investimento da empresa, eu acho que isso me direciona a questão ética, na questão de dinheiro”.

Conhecer os investimentos da empresa e o quanto cada colaborador é importante para contribuir para o seu crescimento amplia o senso de responsabilidade do gestor. Considera, assim, a capacidade de se responsabilizar pelas suas ações e promover um retorno positivo para a empresa, como um dos pilares da competência ética:

Eu preciso investir bem para gerar um fluxo, para gerar um retorno, então, a minha responsabilidade em querer que a empresa continue, fique bem, que ela responda, me mantém numa questão ética. Eu me sinto na obrigação de dar um retorno para empresa, me sinto na obrigação de responder, sabe, por uma atitude, por um ato meu.

Desse modo, conclui a sua narrativa citando que a situação atual da empresa não oferece nenhum tipo de suporte para os desafios de natureza ética. Indica que sente falta de um *feedback* para avaliar o seu desempenho e da equipe em questões de ordem ética:

Você fez errado, você vai apanhar. Entendeu? Você fez certo, não fez mais que a obrigação. Eu vejo muito isso, eu sinto muito isso. Nem ferramenta, nem suporte. Eu não vejo na situação atual alguém com que eu possa conversar.

Seu discurso indica que há pouco espaço institucional, formal e informal, para que competências éticas e valores sejam aprimorados, potencializados, debatidos. O que se agrava ainda mais se os gestores trabalham em um ambiente sem diretrizes claras de conduta ética, impossibilitando o desenvolvimento de competências éticas.

Gestora 2 - Gerente Jurídico

A narrativa a seguir refere-se à Gestora 2, que considera as consequências negativas diante de comportamentos antiéticos um dos componentes da competência ética, tema designado a sua história.

Tema: Consequências punitivas diante de comportamentos antiéticos

Da mesma forma que a Gestora 1, a Gestora 2 também entende que a competência ética se materializa sobretudo em situações em que erros ocorrem e quando eles são assumidos pelos indivíduos que o praticam:

Um [profissional] (...) mesmo orientado tomou a decisão errada, optou por uma decisão errada, depois ele veio e pediu desculpas e falou: “vamos fazer do outro jeito agora”.

Nesse caso, houve uma tentativa do profissional de rever sua atitude e reverter a situação, mas esse não é o comportamento frequente, diz a Gestora 2:

Diante de um erro, de uma postura errada, outro [dia um profissional] chegou a dizer que alguém havia entrado na máquina dele para alterar alguns dados, informações estratégicas da empresa, mas não assumiu o erro.

O relato da Gestora 2 é todo composto por referências negativas que presencia na empresa atual, o que em alguns momentos a leva a citar a experiência profissional anterior de forma saudosista, exemplificando situações positivas as quais contribuíram para o seu processo de aprendizagem em lidar com questões éticas:

Na empresa anterior eu achei que foi muito marcante a gente conseguir mudar toda a estrutura do departamento para trabalhar com nível até de ética diferente do restante da empresa, isso numa área que se trabalha com licitação, que busca só tirar vantagem mesmo.

Ressalta a importância da autonomia para tomar decisões, o que não possui na empresa atual, considerando “tudo ruim, complicado e difícil”:

Eu tinha autonomia para avaliar tudo isso e decidir pela empresa. Aqui eu não tenho esse efetivo sobre a gestão, para pagar uma linha de quatro reais eu preciso da mesma autorização para pagar uma linha de quarenta mil. Então, a minha gestão aqui é mais complicada. Quando se fala daqui é um pouco mais difícil.

Durante a narrativa, refere-se às dificuldades de comunicação que a empresa atual apresenta, gerando comportamentos que em sua opinião são antiéticos: “Os departamentos não se conversam, a gente fica sabendo das coisas às vezes pelo corredor”.

Continua sua narrativa contando sobre a situação de uma de suas colaboradoras, analista do jurídico que está grávida e tem chegado atrasada com frequência ao trabalho, fato que desagrada à diretora da área em que trabalha. Sugere que essa diretora pediu para a gerente de DP intervir nesse caso. Explica que a gerente de DP induziu a analista do jurídico a pedir demissão e não sabia que tal conversa estava sendo gravada:

A colaboradora [analista do jurídico] disse que ela [gerente de DP] tirou o crachá e falou: “agora vamos conversar como amigas”, tentou induzi-la a pedir demissão, levou até papel e caneta para que ela fizesse isso.

Conta que a gerente de DP conduziu esse processo de uma forma muito negativa, pois, além de induzir a analista do jurídico a pedir demissão, uma vez que estava grávida, alegou que o pedido de demissão seria pelo fato de a diretora não gostar dela e não aceitar o seu estado de gravidez: “Sabe o que ela falou: ‘a diretora não gosta de você porque está grávida’.”.

A Gestora 2, ao conversar com a diretora a respeito desse acontecimento, explica que a mesma negou ter envolvimento nessa história e demonstrou um comportamento de indignação em relação à conduta antiética da gerente de DP.

Continua a narrativa descrevendo outra situação envolvendo atitudes negativas da gerente de DP. Explica que a empresa possui processos trabalhistas de assédio moral cometidos por ela:

Ela [gerente de DP] foi processada por assédio moral, eu pedi para encaminhar algumas documentações sobre o caso e simplesmente não me encaminhou. O que aconteceu? Perdemos a causa e a empresa teve de pagar dezoito mil reais. Uma pessoa que dá prejuízo para a empresa e continua aqui como se nada tivesse acontecido, é porque a empresa é conivente.

Assim, a Gestora 2 avalia que a inércia da empresa diante desses desvios de comportamentos praticados pela gerente de DP é sinal de conivência por parte da empresa: “Eu cheguei à conclusão que realmente a diretora é quem pede para a gerente de DP agir dessa forma. Ela é conivente”.

Justifica a cumplicidade entre gestora de Departamento de Pessoal (DP) e a diretora por ambas possuírem informações confidenciais da empresa de ordem ilícita, traduzindo

como: “A empresa deve ter o rabo preso com ela [gerente de DP]. Ela apronta e a empresa não faz nada”.

Demonstra assim profunda frustração em relação à falta de um posicionamento da empresa perante situações como as citadas anteriormente e reconhece a falta de preparo para lidar com problemas e situações dessa natureza, o que fica perceptível na sua fala:

Para mim, essa parte de como lidar com essas situações ainda está sendo uma coisa nova. Porque está me fazendo mal, eu tenho de vir trabalhar e estou tentando aprender a lidar com isso. Estou tentando acreditar que alguma coisa vai mudar, eu continuo mostrando diariamente todos os erros.

Vai ficando claro, assim, nas narrativas, que não só é difícil falar sobre competências éticas, como também há um reconhecimento por parte dos próprios gestores que precisam passar por um processo de aprendizagem que lhes instrumentalize, permita-lhes lidar com questões dessa ordem.

A competência ética para essa Gestora se constitui não somente pelo fato de os profissionais assumirem responsabilidade pelos seus erros, como também pelas consequências e mudanças positivas que devem existir diante de comportamentos antiéticos. As consequências de episódios negativos do ponto de vista ético representariam para a gestora uma posição coerente por parte de uma organização que se preocupa em alimentar a competência ética.

Prossegue sua narrativa explicando que episódios dessa natureza a fizeram desistir de tomar uma atitude positiva, justamente por não perceber perspectivas de mudanças na empresa. Além disso, justifica que, por não perceber possibilidades de melhorias, um ambiente antiético como é o da empresa em questão, é preciso agir da mesma maneira como se é tratado, ou seja, retribuir com a mesma “moeda”: “Quando eu erro, eu faço o mesmo que fizeram comigo”.

A escolha de agir da mesma forma não ajuda a romper o círculo vicioso de comportamentos antiéticos. Ainda explica que a maior aprendizagem que tem obtido na empresa atual para lidar com questões antiéticas e como forma de sobrevivência é o exercício da tolerância:

Estou aprendendo a ser mais tolerante, porque eu bato de frente e aqui dentro eu lido com pessoas extremamente incapazes de ter atitude ética para trabalhar, então, eu tenho de ser tolerante com a ignorância.

Frente à descrença de que o ambiente de trabalho vai mudar, a gestora avalia que a aprendizagem necessária é a de conviver com a falta de competência ética. O desfecho da

narrativa da Gestora 2 enfatiza a falta de um posicionamento positivo da organização, o que afeta sua motivação e a leva a decidir deixar a organização: “(...) Estou decidida, pegarei férias em dezembro e sairei daqui. Aqui eu não fico”.

Diretor 3 – Diretor de Marketing

Na narrativa do Diretor 3, a competência ética pode se materializar na forma com se trata o outro, numa conotação também bastante similar a dos Gestores 1 e 2, isto é, ela se externaliza pela preocupação em não prejudicar as pessoas, naquilo que eu não faço de prejudicial aos outros. Desse modo, o tema atribuído a essa história refere-se ao contexto relatado pelo Diretor 3 que entende competência ética como respeito.

Tema: Respeito pelo outro

O Diretor 3 inicia sua narrativa citando um evento positivo que presenciou na sua experiência profissional anterior que remete à preocupação com o outro. Faz menção a um diretor que, antes de dispensar um colaborador, analisou se a decisão o prejudicaria independentemente se o seu comportamento era antiético ou não. Para ele, a preocupação com o outro é uma forma de respeito:

Um [diretor] teve cuidado para demitir uma pessoa que não tinha uma conduta ética e que fez coisas ruins para a empresa. Se preocupou se essa pessoa tinha família, se ela estava preparada antes de sair, teve o cuidado com essa pessoa. Eu acho que de todas as relações que eu tive até hoje foi a pessoa mais ética que conheci.

Na narrativa do Diretor 3 a noção de respeito compreende tanto a consideração que tenho pelo outro, tratar bem todas as pessoas sem fazer distinções, quanto o grau de preocupação que tenho em relação aos resultados das minhas ações na vida do outro, se o prejudicará.

O Diretor 3 comenta que todo o seu processo de aprendizagem nesse campo proveio de situações positivas e negativas que presenciou durante sua experiência profissional. Ainda na experiência profissional anterior continua relatando outro exemplo positivo em que um dos presidentes era admirado, respeitado e servia de referência positiva para muitos colaboradores da empresa.

Relata que o presidente tratava com respeito todas as pessoas independentemente do nível hierárquico:

Eu comecei a entender que o principal, mesmo sendo o presidente, ele fazia questão de parar no corredor para mim, me cumprimentar, me perguntar como é que eu estava, de olhar nos olhos. Isso me dava um baita conforto.

Além da forma respeitosa e atenciosa do presidente citado pelo Diretor 3, aqui ele comenta ainda que seguia seu exemplo também na forma como lidava com os erros e orientava as pessoas em relação ao que deveriam realizar no trabalho:

Ele me mostrava algumas coisas erradas, com amor, que é difícil até de explicar. E na loja ele agia exatamente igual. Absolutamente todo mundo da loja sabia o seu nome. Isso para mim foi uma das maiores experiências.

Em contrapartida, menciona uma situação negativa de quando trabalhava com um gerente de marketing, que inclusive era seu subordinado e que se comportava de maneira antiética, conforme o seu ponto de vista.

Relata que se tratava de um comportamento totalmente focado em resultados e que, além disso, o gerente de marketing praticava conchavos na empresa, diminuía e desvalorizava as pessoas. Explica que as pessoas por ele contratadas eram mal avaliadas com a intenção de prejudicá-las:

Tentava mostrar para as pessoas [da empresa] que os funcionários, mesmos os por ela contratados, eram ruins e levava isso sempre à diretoria. E falava isso de uma maneira muito, muito, muito ruim.

Descreve ainda que esse tipo de profissional tende a tratar bem somente as pessoas que ocupam uma posição hierárquica acima da dele, enquanto os demais não são nem ao menos cumprimentados com um simples “bom dia”:

Esse tipo de pessoa tem uma conduta muito interessante, ela geralmente não cumprimenta, ou não dá atenção às pessoas que têm o cargo inferior ao dela, não dá bom dia, e trata excessivamente bem pessoas que estão acima dela.

Comenta que isso também ocorre na empresa onde trabalha atualmente: “Inclusive a gente tem isso dentro desta empresa”.

Defende o Diretor 3 que cumprimentar e respeitar todas as pessoas, independentemente do cargo que ocupa na empresa, faz parte da competência ética, atitude que busca levar em consideração na sua vida profissional:

Se eu não der bom dia para essas pessoas, elas vão achar que eu não dou atenção, que elas não são importantes e que eu sou muito mais importante, que elas não merecem meu bom dia, uma série de coisas. Então eu dou bom dia para todos.

Aqui o gestor discute competências éticas naquilo que há de mais elementar no que diz respeito às relações profissionais, o que remete a uma reflexão sobre a fragilidade com que questões dessa ordem são consideradas pelos gestores. É enfático ainda o gestor ao afirmar que a ausência dessa forma de tratamento: “É um dos piores comportamentos éticos”.

Desse modo, afirma que situações negativas servem de contraexemplo e ajudam saber exatamente que comportamento e atitudes devem ser evitados:

Assim aprendi com o outro presidente que era maquiavélico, que tinha prazer em fazer mal aos outros, fazer conchavos na empresa. A pessoa consegue contagiar com maldade a empresa inteira. A empresa inteira fica mal com a presença de pessoas desse tipo.

Retorna a situação do gerente de marketing, explicando que é difícil para a empresa tomar alguma providência nesses casos negativos, principalmente quando o colaborador produz lucros: “É muito difícil para a direção dizer olha, ‘vamos fazer o seguinte: você é ótimo, mas eu vou te mandar embora, porque você é péssimo [do ponto de vista ético]’.”.

O que alimenta a falta de uma competência ética e de valores é, segundo o Diretor 3, a obsessão pelo lucro, que justifica permissividades: “[A empresa está preocupada em verificar se] faz um bom trabalho e dá lucro, ponto”.

Conclui sua narrativa mencionando que num determinado momento o gerente de marketing por iniciativa própria se desligou da empresa, argumentado que: “*estava cansado*”. Isto é, se dependesse da empresa esse profissional não seria dispensado. Em nenhum momento houve uma preocupação com o ambiente de trabalho, com as outras pessoas, somente com a maximização de lucros, insiste. O Diretor 3 explica que, por se tratar de um profissional que fazia parte de sua equipe, tentou inúmeras vezes desligá-lo, porém não obteve sucesso em nenhuma delas.

Para você ter uma ideia, ele era o meu subordinado, tinha um cargo abaixo do meu [gerente de marketing], fazia parte de uma equipe geral, eu não tinha a competência para desligá-lo, eu até tentei várias vezes, mas a liderança da empresa achava ele ótimo.

Relata que a partir do momento que o profissional se desligou da organização o ambiente de trabalho melhorou: “Foi um alívio a sua saída. A empresa se sentiu beneficiada. Ele dava muito resultado, mas eticamente ele era péssimo”.

O Diretor 3 reforça na narrativa sua crença pessoal de que a competência ética é adquirida desde o berço, no seio familiar.

Mais uma vez, eu acho que carrego isso desde a minha criação, aprendi a ser ético com meu pai, aprendi a ser ético com a minha mãe, aprendi a ser ético com meus irmãos, com meus amigos, de entender também a diferença do que é ser e não ser ético. Então eu acho que no dia a dia isso até está inerente, está dentro uma competência que eu acredito que eu tenha, que eu não consigo diferenciar, olha eu vou tomar essa atitude porque é ética.

Reforça-se aqui um discurso que não considera possibilidades de desenvolvimento de competências éticas e valores. Mais uma vez ética é considerada pelos gestores, sobretudo, por aquilo que as pessoas não devem fazer, pelo que é negativo e deve ser evitado, o que minimiza a possibilidade de potencializar ações de competências éticas e materializar determinados valores. Vale lembrar aqui Sandberg (2007), para quem a ação competente está diretamente vinculada à concepção do indivíduo, concepção de competências éticas e valores mais superficiais levarão a ações também superficiais.

Eu sei quais atitudes que eu não devo tomar por não serem éticas, não aceitar propina, não fazer conchavos, não aceitar que as pessoas falem mal uma das outras, não aceitar gritos, não aceitar palavras de baixo calão, não tomar atitudes que possa trazer malefícios para empresa e para as pessoas. Isso sim, eu sei o que não devo fazer. Agora, saber o que é ética para mim, até desconheço. Eu sei o que não devo fazer de errado.

Na empresa que trabalha atualmente, relata que não tem suporte para atingir propósitos éticos e tampouco é cobrado a respeito. Justifica o seu comportamento reto, e sua contribuição para a empresa nesse sentido, pelo seu histórico pessoal e características de personalidade: “Eu acho que ela nunca me trouxe, ou me deu ou me cobrou sobre isso. Eu acho que isso eu trago para empresa, em mostrar e dizer qual é o caminho”.

Vale registrar, contudo que, ao final da entrevista, depois de todo o esforço reflexivo na interlocução com o entrevistado, o Diretor 3 começa em seu discurso a considerar a própria responsabilização como gestor e a da empresa nesse processo. O que reforça, mais uma vez, a necessidade de abrir espaços de reflexão sobre o tema, até então inexistentes.

Acho que, a empresa teria de mostrar caminhos. Muitas vezes uma pessoa não teve a capacidade, a família não teve a condição de dar a condição para ela. Eu atesto que é minha culpa, a empresa falha de dar essas informações e eu como um dos dirigentes deveria tomar atitude de fazer isso.

Diretora 4 - Diretora de Operações

A narrativa da Diretora 4 faz alusão à importância de se preocupar com os outros, direcionando sua narrativa a esse tema.

Tema: Preocupação com os outros

Do mesmo modo que as demais narrativas, as histórias contadas pela Diretora 4 procuram explicar a competência ética pelo comportamento não ético, como quando um indivíduo não recorre a facilidades em benefício próprio. Seu relato inicia mencionando que, para existir e se manter uma competência ética, todo comportamento antiético tem de ter consequências, uma punição, como forma de fazer com justiça. Desse modo, conta a história de um colaborador que, ao adquirir uma promoção vertical, se apropriou do novo cargo para desviar dinheiro: “A gente teve de ser ético e punir o cara, então, assim a ética junto com a justiça. Não é porque ele era um bom funcionário que você tinha de acobertá-lo”.

Continua sua narrativa contando a história de um gerente de loja. Descreve-o como um bom profissional, que analisa a concorrência, preocupa-se com a gestão de pessoas, acompanha o estoque de mercadorias e, quando algum produto está em falta, cobra o setor de compras para não perder vendas. Explica que devido ao fato de querer trabalhar corretamente incomoda algumas pessoas:

Às vezes deixam as pessoas assim, incomodadas, vamos dizer. Em alguns pontos esse moço [gerente de loja] teve em vias de ser prejudicado por conta das avaliações dessas pessoas que ele incomoda de certa forma porque ele faz o trabalho direitinho.

Descreve que presenciou o gestor de Prevenção de Perdas defendendo-o, mostrando por meio de números e dados concretos que estava ocorrendo um engano por parte de alguns profissionais que pretendiam prejudicar o gestor de loja. Segundo a Diretora 4, nesse momento percebeu a manifestação de uma competência ética por parte do gerente de Prevenção de Perdas, alegando que agiu de forma justa. A competência ética aqui é, portanto, associada à ideia de justiça, o que está em acordo com a literatura que também a entende dessa forma (RIVERA; JOHNSON; WARD, 2010). A percepção da Diretora 4 é de que foi feita justiça.

Explica que entre a área comercial e a área de operações existe muita dificuldade de comunicação. De acordo com o seu relato, a área de compras entrega produtos na loja acima ou abaixo da capacidade real de vendas:

Eu [loja] preciso de cinco [produtos] para vender e eu recebo mais dez, o que acontece? Eu vou jogar dez no lixo ou quinze de repente. Então, não, eu gosto da empresa, eu sou responsável pelo resultado, porque nós somos pautados principalmente no resultado.

Complementa que o fato de o gerente de loja intervir no recebimento das mercadorias e questionar quando essas estão fora da quantidade correta gera um desconforto nas pessoas da área de compras:

Aqui tem muito isso, eu compro 100 e eu divido igualmente para todas as lojas. Então, o cara que revende 10 ele acaba tendo pouca mercadoria e o que vende 5 acaba tendo muita mercadoria. Eu perco vendas nesse que vende 10 e eu jogo fora naquele que vende 5, porque eu recebi além.

Outro exemplo citado pela Diretora 4 que gera incômodo nas pessoas refere-se ao fato de o gerente de loja identificar líderes que apresentam desvio de conduta ética, como furtar produtos:

Identificamos uma líder negativa para equipe. Descobrimos, pegamos, nós constatamos que a ela [líder] roubava carne e vendia para o restaurante da esquina, nessa própria loja.

Explica que o gestor de loja acaba atrapalhando os esquemas dos colaboradores que desviam mercadorias da loja e comenta sobre o risco que se tem em lidar com pessoas desse perfil, que por vezes estão envolvidas com quadrilhas.

A Diretora 4 compreende que a empresa ainda possui uma cultura familiar e, em virtude disso, recebe frequentemente interferências da superintendência em relação ao seu trabalho, o que a incomoda:

A empresa ainda tem uma cultura muito familiar. Então, têm muitas interferências. As pessoas não estão ainda aqui aculturadas a ponto de olhar para o negócio, olhando os números.

Continua relatando que o comportamento da empresa costuma ser de criticar a outra área sem antes procurar saber os motivos das decisões tomadas pelos responsáveis:

A superintendente foi a uma loja e aí ela estava desabastecida, e ela achou ruim, porque a ilha, a ilha é o equipamento de congelados, e aí ela acha ruim, porque a ilha está desabastecida. Só que ela não sabe porque a ilha está assim.

No caso anterior, uma das causas pela qual uma ilha pode estar sem produtos, explica a Diretora 4, pode ser devido à limpeza periódica que consta no cronograma de higienização ou porque o equipamento danificou, levando à necessidade da retirada dos produtos para conservá-los:

Às vezes eu tive de tirar tudo da ilha porque quebrou o equipamento e eu tive de tirar a mercadoria para ela não amolecer e não perder as suas características, não colocar em risco a qualidade da mercadoria.

A partir desse ponto, introduz a questão da importância de se venderem produtos com qualidade. Para a Diretora 4, a falta de consciência social por parte da empresa, o fato de não se preocupar com a saúde de seus clientes, é grave:

Eu tenho de garantir que o meu cliente vai levar a mercadoria para casa e ele não vai comer algo que não está cem por cento em ordem, o que pode afetar a saúde dele. Então, nós que vendemos alimentos, nós vendemos saúde e entender e agir dessa forma é um processo ético.

Conta o evento do pedido de demissão da gestora regional que ficou na empresa somente quinze dias por não ter se adaptado com a cultura da organização. Explica que sua saída se deu por não concordar com algumas posturas antiéticas: “O caso da saída da regional, o que aconteceu, ela não admitia algumas situações, era contra os valores dela e são contra os meus”.

Continua descrevendo que faz parte da competência ética se preocupar com a saúde do cliente e revela as dificuldades enfrentadas no processo de aculturação da empresa para um modelo orientado à ética e resultados:

Por exemplo, deixar um produto descongelar e depois colocá-lo para congelar de novo, é errado e eu tenho de ficar em cima, pois continuam fazendo isso. Isso vem lá de cima (...).

Afirma que costuma argumentar com a presidência sobre os seus pontos de vista e tenta orientá-los sobre os riscos de se vender um produto sem qualidade:

Hoje eu falei sobre um bacalhau estragado que queriam vender. Comigo aqui, não. Os donos, após ouvirem a minha explicação sobre as consequências de vender um produto vencido ou estragado, concordaram e pediram para jogar tudo fora.

Precauções dessa natureza, que deveriam ser óbvias, acabam dependendo de um esforço individual de um gestor que tem de convencer a alta direção dos riscos que corre ao vender produto estragado. A competência ética aqui é do gestor, sua capacidade de se posicionar e convencer a alta direção, que acata a decisão pelo alto risco das possíveis consequências negativas, pelo medo, não pela crença de que não vender a mercadoria vencida é o correto a ser feito.

Segundo a Diretora 4, os dois presidentes demonstram receptividade em melhorar os processos da empresa, mas ressalta que é um trabalho árduo para incutir uma concepção ética, pois todos os dias precisa repetir as mesmas orientações, acompanhar as lideranças para que de fato possam compreender a importância de mudar a cultura da empresa: “Eu vi abertura,

mas é muita transpiração. Antes, até carne vencida era vendida. Ainda [hoje] a loja recebe mercadorias fora da qualidade, você entendeu?”.

Quando se pede para mencionar experiências de materialização de competências éticas no convívio com a equipe de diretoria, menciona que não existe confiança entre os integrantes da equipe:

Eu vivo aqui uma falta de confiança naquilo que eu falo. Isso para mim é falta de ética, porque diretor com diretor, eu acho que, o que a gente fala, tem de existir uma relação de confiança entre a gente.

Complementa que a falta de confiança exige um esforço diário, pois a todo o momento é preciso comprovar, convencer, mostrar os resultados até que o outro acredite no que está falando. Desse modo, entende a confiança como um componente da competência ética.

Também acredita, tal qual os outros gestores entrevistados, que a competência ética é adquirida por meio da educação familiar. No seu processo diário de tomada de decisão, procura questionar a si mesma se suas ações vão prejudicar alguém. Essa é uma de suas preocupações.

Comenta que a empresa onde trabalha atualmente não oferece nenhum tipo de suporte para que se avance em questões de ética. Retorna aos exemplos anteriormente citados, incluindo outras situações como o de mercadorias que são entregues sem nota fiscal:

Eu notei muito aqui desde que eu entrei, por exemplo, às vezes chegava à portaria das lojas mercadoria sem nota fiscal. Receber mercadoria sem nota é uma coisa muito séria.

Explica que alguns processos e procedimentos para recebimento de mercadorias já foram implementados, e chama a atenção para que as regras sejam cumpridas, pois na sua percepção ainda é novo para a empresa segui-las:

As regras devem ser respeitadas na íntegra. Então aqui ainda não são, resumindo, para elas serem respeitadas a gente precisa fazer muita coisa, muita coisa. E, assim, onde estou elas estão sendo cumpridas.

Mais uma vez é o esforço individual que se sobressai na narrativa da diretora, não se trata, pelo seu discurso, de uma competência organizacional ou funcional.

Gestor 5 – Gestor de Planejamento Comercial

O conteúdo da narrativa do Gestor 5 refere-se à capacidade ao lidar com erros e assumi-los como indicador da competência ética, tema atribuído a essa história.

Tema: Lidar com erros e assumi-los

O Gestor 5 introduz sua narrativa relatando duas situações que presenciou, uma positiva e uma negativa. Conta que na situação positiva teve a oportunidade de trabalhar com pessoas sérias e coerentes, que assumem seus erros. Explica que na empresa em que trabalha atualmente o plano de vendas e estoque é elaborado para atender à necessidade de vendas de todas as lojas. Num determinado momento, foi feita a solicitação de alteração desse plano, em que o nível de estoque ficou muito baixo. O fato é que a empresa começou a perder vendas por falta de produtos, mas o gerente envolvido nessa situação assumiu o erro:

No momento que isso foi detectado, ele assumiu o erro, dizendo que ele é que havia solicitado que aquilo fosse feito daquela forma e a gente começou a trabalhar na revisão.

Relata ainda que em outros momentos envolvendo a mesma situação presenciou o diretor da área de compras fazer o oposto, não assumir o erro, transferindo a responsabilidade para sua área de planejamento comercial. Após essa experiência foi feita uma revisão dos estoques estabelecendo um nível mínimo para cada categoria de produtos: “Então, a gente tem *targets* mínimos para poder monitorar para que a gente não fique abaixo desse nível. Então gerou um processo para estabelecer isso”.

Menciona que a situação melhorou, mas ressalta que esse sistema não impede de acontecer problemas dessa ordem. Ainda na situação negativa afirma que não existe um alerta no sistema que possa avisar quando o nível de estoque está fora do ideal esperado para cada loja e que essa atividade depende totalmente da intervenção humana, que deverá averiguar antes os limites de mercadorias e se responsabilizar pelos resultados.

Certa vez os planos de estoque já estavam estabelecidos com os níveis mínimos e foram alterados, o que acarretou alguns problemas: “A gente teve alguns problemas com importação, para alguns fornecedores nacionais esses volumes foram alterados e não deveriam ter sido alterados”.

Segundo o relato do Gestor 5, o diretor de compras e a equipe tinham o conhecimento do que estava acontecendo, pois solicitaram essas alterações para que o volume do estoque

fosse diminuído, sobretudo, no momento em que o problema despontou e o diretor executivo exigiu uma explicação, o diretor de compras não confirmou o que havia acontecido.

Conta que o diretor de compras transferiu a responsabilidade para a sua área de planejamento comercial:

Ele pegou e observou o número e falou assim: “oh, quem determinou esse número para mim, esse objetivo foram eles [equipe comercial], é dentro deste número que a gente está trabalhando”.

Afirma que o número havia sido revisado por conta da quantidade de falhas. Para evitar problemas, foi decidido que o nível mínimo não poderia mais ser alterado.

Retorna a questão da coerência das atitudes como elemento essencial da competência ética:

É uma pessoa que é um diretor, que deveria ter uma responsabilidade com isso, não conseguiu manter uma coerência e confirmar o que havia sido combinado diante de um problema.

Reforça que no seu processo diário de tomada de decisões procura agir com coerência para atingir propósitos éticos: “Eu procuro sempre tentar agir com coerência, independentemente da situação, da situação que tiver, respeitando outras pessoas e outros princípios éticos”.

Tal qual os demais gestores entrevistados nesta pesquisa, considera que a competência ética é adquirida na criação, na educação familiar e, quando se está no ambiente corporativo, ressalta que os valores organizacionais devem ser adicionados e que é importante adaptar-se a eles.

Ressalta ainda que vivenciou inúmeras situações que envolveram erros e que observar a forma como foram e são conduzidas ajudou a lidar melhor com as diferentes condutas no universo organizacional: “Você aprende a lidar com pessoas que são diferentes, que tem valores diferentes, que prezam coisas diferentes das suas. Então você acaba aprendendo a respeitá-las”.

Continua sua narrativa mencionando que a empresa em que trabalha atualmente possui missão e valores que ajudam a materializar competências éticas, pois fazem constante alusão ao respeito à individualidade: é contra qualquer tipo de discriminação e intolerância racial, promove constantemente programas para coibir desvios éticos, principalmente na área comercial, que trata negociações e lida diretamente com fornecedores: “Dentro da missão e

valores dela [organização], têm alguns conceitos bem firmes, de respeito à individualidade. É contra qualquer tipo de intolerância, racismo”.

Menciona que a empresa é associada ao Instituto Ethos, que tem como premissa ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável, contribuindo para uma sociedade sustentável e justa. Diz-se satisfeito com a empresa em termos éticos e reforça essa ideia contando que numa dada situação uma gerente fez uma brincadeira racista e a empresa providenciou a sua demissão: “Ela fez uma piada racista, é (...). Uma pessoa, um negro da equipe dela, relatou o que aconteceu para o RH, e ela foi demitida”.

Enfim, sua narrativa ressalta que o mais importante em termos de competências éticas é a ação da organização diante de comportamentos que descumprem os seus valores, isto é, que haja consequências e que as pessoas sejam capazes de assumir o que fazem. Vale lembrar aqui que assumir responsabilidade é um dos pilares do conceito de competência, conforme Zarifian (2001).

Diretor 6 – Diretor de Recursos Humanos

Mais uma vez, na mesma lógica que seguiram as narrativas antecedentes, o Diretor 6 faz referência a situações em que a ética é infringida. Nessa linha, sua história traz eventos relacionados ao descumprimento dos padrões organizacionais, tema atribuído à essa história.

Tema: Descumprimento dos padrões éticos organizacionais

Começa citando a área de compras como a mais suscetível para descumprir propósitos éticos organizacionais. Para ele, a expressão da competência ética está no cumprimento dos padrões éticos e valores estabelecidos pela organização:

Descumprir padrões que são da área de compras tentando se beneficiar, por exemplo, coisas desse tipo. Eu acho que um gestor que age de forma ética, ele compreende os padrões da organização e em hipótese alguma aceita descumprir esses padrões. Então ele vai lá e defende.

Relata uma transação comercial que tinha uma demanda muito grande por metas, e os gestores poderiam alavancar sobremaneira sua remuneração se alcançassem o que foi estabelecido. Conta que numa determinada situação um gestor com a meta de maximizar os lucros encontrou uma alternativa que descumpria os padrões éticos organizacionais.

Relata que o gestor recebeu uma proposta para vender um subproduto que se refere a matéria prima secundária ou resíduos que a empresa produz e reverter esse subproduto em dinheiro para benfeitorias dentro da unidade. Porém, há, além da meta de maximização de lucros, metas de melhoria de clima, o que implica em aumentar o nível de satisfação dos colaboradores. O gestor optou em aceitar a proposta de vender um subproduto para atingir as duas metas:

Ele [gestor] usou essa grana em benefício da equipe para melhorar o clima e indiretamente ele melhoraria a remuneração dele, pois se beneficiaria indiretamente por ter batido a meta por engajamento.

Explica, no entanto, que atitudes como essa iam contra os padrões da organização, o que resultou na demissão sumária desse gestor. Relata ainda que presenciou situações semelhantes, em que outro gestor agiu de maneira oposta, ou seja, negou-se a descumprir os padrões éticos e valores da empresa, aceitando a condição de não atingir as duas metas.

Continua relatando que no primeiro evento o gestor foi mal visto tanto pela empresa quanto pela equipe:

A equipe se beneficiou por essa medida que ele tomou, mas a equipe entendeu a demissão dele [gestor], que ele não podia ter feito aquilo, por mais que a intenção dele fosse positiva, ele foi contra os padrões da empresa, que não permitia que ele fizesse aquilo.

Avalia esse evento como uma oportunidade de aprendizado para todos os outros gestores, pois, quando a empresa age em relação a comportamentos que descumprem suas regras, está sinalizando que existem consequências para as ações indevidas:

Medidas dessa natureza, quando uma empresa toma a decisão de desligar alguém por ter descumprido algum procedimento ou por ter tido um desvio de conduta ética, normalmente são tratadas de forma a dar visibilidade. Procura-se não expor a pessoa em um ambiente público, mas há conversas do líder que precisou desligar aquela pessoa com os demais diretos dele, de explicar, olha esse tipo de comportamento leva a essa consequência.

Do ponto de vista do Diretor 6, a postura da empresa foi muito positiva:

Quem tem seriedade quer efetivamente construir um trabalho com seriedade e fazendo um bem aí (...) para a sociedade tem de ter como premissa um comportamento ético. Se, alguma coisa desvia disso, eu, eu defendo que tem de ter consequências.

Conta ainda outra experiência que vivenciou. Foi uma situação de conflito em que, ao contratar um serviço para a empresa, seguindo os padrões contratuais, os quais a empresa

arcaria com toda a despesa de hospedagem, alimentação, transporte do fornecedor, uma colaboradora responsável por este trâmite, esqueceu-se do fornecedor.

Com o objetivo de não manchar a imagem da organização, o Diretor 6 explica que optou em utilizar o cartão corporativo para pagar as despesas do fornecedor: “A imagem da empresa estava em jogo, então eu [Diretor 6] entendo que seria ético manter o compromisso estabelecido em nome da empresa com esse fornecedor”.

No dia seguinte, o Diretor 6 relatou todo o ocorrido no verso da nota fiscal e entregou ao seu superior imediato, o qual reprovou sua atitude:

As palavras que ele [superior imediato] usou para mim foram: “na vida tudo é cinzento até o dia que te pegam para explicar, você vai ter de separar o preto do branco, e aí cara, você vai se dar mal numa situação como essa”.

O Diretor 6 considera que agiu de maneira ética, mas, por parte da empresa, tal situação configurou um descumprimento da regra, por ter usado o cartão corporativo fora do horário de trabalho. Explica que não existia nenhum padrão que contemplasse um problema como esse, envolvendo o fornecedor: “Entendo que a minha postura requeria uma flexibilidade naquele momento em preservação da imagem da empresa”.

O Diretor 6 relata que essa experiência serviu de aprendizado, mas compreende que a atitude do seu superior imediato foi inadequada:

Isso foi um aprendizado, mas um aprendizado que eu trouxe comigo de que na minha visão aquele meu gestor (...) eu não acredito que ele agiu de forma correta. Eu acho que ele foi numa linha muito preto no branco numa situação que exigia uma flexibilidade e não havia nenhum tipo de intenção da minha parte de subtrair valor da companhia ou beneficiar o fornecedor. Mas sim honrar o compromisso que foi estabelecido comercialmente com aquele fornecedor.

Continua sua narrativa dizendo que formalizou o ocorrido por e-mail destinando à área de gestão do cartão corporativo, com cópia para o seu superior imediato. Segundo o Diretor 6, agindo dessa forma estaria sendo transparente, mas percebeu que essa atitude também incomodou o seu superior imediato, que o acusou de colocá-lo como cúmplice de um erro que não cometeu:

Para o meu superior eu tinha feito uma coisa errada e estava botando-o como cúmplice da situação [o uso do cartão corporativo]. Então eu acho que esse foi o motivo da reação dele, negativa, mas como aprendizado eu evitei esse tipo de situação.

É interessante observar como o Diretor 6 faz uso frequente da palavra aprendizado em suas narrativas, o que sinaliza a importância de acontecimentos como os citados acima

virarem objeto de reflexão e aprendizagem, fonte última para a construção de novas competências. A questão que fica aqui é: o que a história ensinou e para quem ensinou? Pela forma como conclui sua narrativa, indica que o que gestor aprendeu, ao final, foi evitar situações de desgaste, o que parece muito pouco pelo potencial que a situação poderia gerar para todos.

Tal qual os demais gestores, o Diretor 6 também acredita que a formação familiar ajuda o indivíduo a ter o discernimento do que é certo e do que é errado. No ambiente corporativo, afirma que busca agir de maneira transparente, procurando interpretar os valores da organização e agir em conformidade a eles.

Comenta que é visto e avaliado pelas pessoas ao seu redor como um profissional inflexível, rígido quando se esbarra em questões éticas:

Eu sou muito avaliado nas minhas, nos meus *feedbacks* como uma pessoa que é até um pouco inflexível com relação a isso. É, se tem um *feedback* que eu tenho recebido na minha carreira que me acompanha até hoje, às vezes até com uma conotação negativa, é a questão da inflexibilidade, que eu sou uma pessoa extremamente rígida naquilo que é certo e naquilo que é errado.

Compreende que suas competências éticas tanto provêm da formação desde a infância, quanto dos comportamentos observados nas organizações onde trabalha:

Eu acho que esse meu aprendizado, essa formação é um conjunto de fatores, vem da minha formação como pessoa, familiar e vem também do que eu observo nas organizações onde eu trabalho.

Para o Diretor 6 não se deve atribuir à organização a responsabilidade de ser ético ou não ético, as pessoas que estão dentro da organização é que vão assumir comportamentos que vão refletir uma avaliação ética ou antiética pelos pares e pelo meio social em que se vive. Porém, acredita que uma cultura organizacional orientada para resultados e por remunerações altíssimas pode atrair pessoas ambiciosas e fomentar desvios.

Considera que desenvolveu a capacidade de liderar pessoas buscando respeitá-las e ouvi-las, e se atribui a função de formar novos líderes capazes de tomar decisão visando ao crescimento e à perenidade da organização:

Acima de tudo, eu posso não bater a meta, mas eu tenho de fomentar uma cultura na organização que seja orientada para o autodesempenho, mas que as pessoas façam tudo da forma correta. Isso é que eu entendo que é importante para a organização.

Continua sua narrativa relatando que a organização atual dá autonomia para a realização do trabalho, têm canais de ouvidoria, comitês de avaliação em colegiado para

avaliar a conduta de uma pessoa de forma colegiada e, assim, efetivamente tomar decisões éticas: “A empresa tem ferramentas, tem veículos, que efetivamente reforça a conduta ética como sendo algo positivo”.

Explica que a empresa poderia investir mais tempo na avaliação de comportamentos, no que diz respeito às suas crenças e seus valores. Ou seja, a empresa tem de buscar reconhecer gestores que atingem resultados ou que superem resultados, sobretudo assumindo comportamentos éticos:

A empresa não pode cair na cilada de, em determinados momentos, reconhecer alguém e recompensar alguém financeiramente com algum prêmio. Eu acho que ela tem de ser muito coerente no reconhecimento e na recompensa das pessoas [que agem corretamente].

Continua relatando que percebe um esforço por parte da organização de manter um ambiente ético e entende que se trata de um trabalho contínuo, de prática constante para a busca da melhoria:

A gente tem de investir mais tempo é na melhoria disso e eu acho que esse é um processo de melhoria contínuo, de transformação, tem de ser brigado e planejado a cada dia.

Porém, o Diretor 6 explica que o que impede um maior desenvolvimento de competência ética é a presença da gestão tecnicista que não respeita as pessoas de sua equipe e isso é contra os princípios da organização. Percebe por parte da empresa uma postura de complacência em manter pessoas com esse modelo de gestão, atrapalhando a manutenção do ambiente ético:

Mas a gente observa que essa pessoa não se desenvolve, já não aprende mais, não quer aprender e ainda sim deixam rastros, é, de desrespeito, de problemas de gestão de pessoas e elas demoram a sair da organização. Isso acontece.

Conclui sua narrativa mencionando que percebe melhorias na empresa, mas defende que ainda têm oportunidades para mudanças mais significativas, pois, quando existe a prática do modelo de gestão conforme citado pelo Diretor 6, confunde a mentalidade dos colaboradores que acabam interpretando que na realidade o que vale mais é a questão do resultado e não dos valores: “Essas situações confundem a cabeça das pessoas, diante daquilo que é de fato importante, que são os valores”.

Mais uma vez a importância de episódios em que dilemas éticos e de valores sejam fonte de aprendizado se reitera no discurso, especialmente quando situações como as relatadas aqui “confundem a cabeça das pessoas”, como diz o diretor.

Gestor 7 – Gestor de Prevenção de Perdas

Para o Gestor 7, a competência ética está relacionada ao comportamento honesto e transparente, tema aplicado a sua narrativa.

Tema: Honestidade e transparência

Embora sua narrativa tenha sido bastante sucinta, revela aspectos importantes que reforçam as ideias tratadas nas demais narrativas, e por essa razão entendeu-se que era relevante analisá-la.

Essa é a única narrativa que começa com um exemplo efetivamente positivo como expressão da competência ética. A situação relatada refere-se a um furto de carne que ocorreu em uma loja, envolvendo um colaborador e seu gerente da loja. O gerente da loja pediu para o colaborador não comentar sobre o evento do furto em sua loja para a equipe de prevenção:

Você não fala para a equipe de prevenção que minha equipe falhou no roubo da carne que eu também não vou falar do outro problema que nós tivemos aqui, ou seja, um compensa o outro.

Porém, o Gestor 7 conta que o colaborador já havia acionado a equipe de prevenção e o elogiou por saber de sua conduta. Isso deixou o Gestor 7 muito satisfeito, uma vez que os esforços de treinamento estavam indo todos nessa direção. Na avaliação do gestor 7, o colaborador agiu a contento, com honestidade.

Continua sua narrativa dizendo que antes de começar a disseminar uma cultura de honestidade e transparência,

(...) as pessoas se protegiam encobrendo o outro e isso é ruim, é nocivo para a empresa. A gente só vai tratar dos erros conhecendo-os, quando as pessoas começarem a falar. Esse exemplo foi uma experiência bacana.

Explica ainda que na gestão anterior à sua as pessoas eram condicionadas a não falar a verdade, temendo represálias e punições. Complementa que aos poucos foi desmistificando esse comportamento, mostrando que o erro estava em omitir situações que descumprissem as regras da organização.

Da mesma forma que os demais gestores entrevistados, considera a competência ética inerente ao indivíduo, isto é, adquirida na educação pela família. Defende que é possível moldar o comportamento dos jovens para uma conduta ética, mas acredita que os adultos já

estão formados, e, portanto, não são passíveis de mudanças: “Até é possível moldar os mais jovens, mas os adultos, não. Eles já estão formados”.

Mas ainda assim, enfatiza sua crença de que um ambiente organizacional sem preceitos éticos facilita comportamentos antiéticos: “Ninguém começa roubando um milhão, começa com pequenas coisas, que vai moldando o caráter da pessoa”.

Reforça ainda que a empresa está reconhecendo os comportamentos éticos e antiéticos, e que para a sua área de ‘Prevenção’ identificar comportamentos e pessoas “não éticas” é fundamental. Para o Gestor 7, é importante trabalhar com quem comete erros, pois considera como um caminho para minimizá-lo, rever e tratar distorções de comportamentos, diz o Gestor 7.

Conclui sua narrativa, dizendo que se parametriza pelo que a empresa quer:

Não estou aqui para moldar a ética de ninguém, mas atuar dentro do que a empresa quer. Tento fazer a minha parte. Quanto mais der certo, mais dá certo para a sociedade. As pessoas que querem fazer o certo estão desacreditadas com tanta coisa errada que se deparam.

Enfim, a narrativa do Gestor 7 oscila entre o seu papel de criar um ambiente que potencialize comportamentos éticos e a crença de que há limites claros à mudança de conduta dos indivíduos, e portanto, pouco pode ser feito. Encerra sua fala circunscrevendo sua atuação nos limites do que a empresa espera, num olhar pouco otimista e promissor, já que é a descrença na possibilidade de uma mudança de fato que mais fica evidente em sua exposição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Distanciando-se da tradição dos estudos em competências que comumente tratam da capacidade dos profissionais atingirem resultados financeiros positivos e crescentes, pesquisas sobre competências para a sustentabilidade, tomadas de decisões morais (CHEN, 2007; DESPLACES et al., 2007), competência cultural (JOUTSENVIRTA; UUSITALO, 2010) começam a tratar desse conceito, associando-o a metas que não somente de maximização de lucro para acionistas, como é o caso da competência ética e de valores (CHEETHAM; CHIVERS, 1996; ZARIFIAN, 2001). Nesse contexto propôs-se a presente pesquisa de analisar as narrativas gerenciais sobre competências éticas e valores.

Partindo do pressuposto que as narrativas gerenciais têm um poder explicativo, capaz de nos revelar pela linguagem, pelas histórias que contam, os significados que os gestores atribuem a determinados fenômenos, e compreender o sentido que dão às suas ações, propôs-se uma investigação fundamentada pela proposta da análise de narrativa de Riessman (2008).

Cada indivíduo narra uma história diferente, contudo ao ouvir os gestores de distintas empresas e áreas da organização, no caso desta pesquisa sete gestores de cinco empresas, é importante considerar que não se está simplesmente ouvindo experiências episódicas e singulares, mas relatos que descrevem fenômenos sociais que ocorrem no contexto de organizações contemporâneas.

No caso do presente estudo, a despeito das diferenças nos relatos, há uma linha de raciocínio comum que atravessou os discursos e as histórias narradas, o que contribuiu para compreender como competências éticas e valores são objetos de atenção dos gestores e de que forma elas se revelaram ou não no cotidiano da gestão. Mais a frente se voltará a esse ponto.

A análise da narrativa pode ser estudada por aquilo que as histórias externalizam ou, ao contrário, por aquilo que elas silenciam. No caso em questão, essa máxima teve um significado particular, já que os gestores mostraram uma acentuada dificuldade em elaborar uma definição de competências éticas e, de trazerem à memória eventos narrativos de seus cotidianos — ou mesmo vivenciados por terceiros — que poderiam servir de exemplos de competências éticas e valores.

Caso se considere o pressuposto dos estudos de Sandberg (2000), para quem o significado que o trabalhador dá ao seu trabalho está intimamente relacionado à sua ação, isto é, a ação do profissional pode ser explicada em boa parte pelo sentido que o trabalhador atribui a sua tarefa, a dificuldade dos gestores sinaliza que estamos diante de uma

competência que ainda precisa se consolidar enquanto objeto de atenção e preocupação por parte dos gestores e das empresas.

Nas suas narrativas, nem a sua experiência, nem os treinamentos pelos quais passaram, nem os sentimentos revelados nas histórias contadas sinalizaram forte atenção às questões da competência para além da meta de cumprir objetivos organizacionais rotineiros. Ao contrário, o que os gestores externalizaram foi um sentimento de despreparo para lidar com questões dessa ordem, em um ambiente organizacional que pouco promove reflexões e disponibiliza ferramentas para que competência ética e de valores se potencialize, enfim, para que um processo de aprendizagem neste campo esteja em curso.

Esse cenário foi ficando mais claro ao longo das narrativas, uma vez que, ao contrário da expectativa, suas histórias eram bem fragmentadas, anunciando um acontecimento aqui e outro ali, sem que um longo enredo se desenvolvesse. As narrativas também pouco faziam alusão a questões organizacionais de vulto, mas sim problemáticas bem circunscritas ao cotidiano particular do gestor, aos seus subordinados, pares e superiores imediatos, o que pode sinalizar que, ao menos nas empresas desses gestores, não há um debate organizacional em curso.

Apenas uma narrativa trouxe indicações sobre competências éticas e valores no nível organizacional, quando o Gestor 5 citou que a empresa onde trabalha está associada no Instituto ETHOS, demonstrando a preocupação com questões éticas e societais.

Como se procurou deixar claro nas análises, as histórias exaltaram exemplos de comportamentos negativos retratando muito mais situações em que a competência ética não se externalizava. Isto é, o que havia de mais problemático nas situações em que a ética e os valores estavam em pauta foi a ênfase das histórias. Se considerarmos os parâmetros de manifestação da competência de Zarifian (2001), os episódios pouco apontavam para situações em que os envolvidos assumiam responsabilidade, compartilhavam desafios, desenvolviam uma inteligência prática frente às situações com as quais se depararam ou formavam uma rede de atores para resolver problemas.

As histórias também indicaram que os gestores têm clareza sobre o que não fazer, mas não sobre o que fazer. Quando trataram da competência ética e de valores, seus discursos se reduziam a uma lógica de retidão de conduta, numa perspectiva bastante legalista, de como se deve proceder segundo normas estabelecidas, sem colocar em questão o que a empresa deve ser, quais serão os valores que guiarão a conduta, como os negócios devem ser conduzidos do ponto de vista ético etc. Enfim, os saberes que alimentam a competência, como diz Le Boterf (2003), não estão sendo questionados.

No quadro 4 a seguir, constam de maneira resumida os aspectos principais emergentes nas narrativas e as implicações para o ambiente de trabalho, que denotam baixo potencial de desenvolvimento da competência ética e de valores, tal qual a literatura nesse campo propõe:

Aspectos emergentes nas narrativas	Implicações para o ambiente de trabalho/Gestores
Ética e Valores como elementos inatos	Não há estímulos para se discutirem estratégias de desenvolvimento de tal competência
Desenvolver competências éticas e de valores não são atribuições do gestor	
Exemplos negativos <i>“Eu sei o que não devo fazer”</i>	A ação está focalizada só no que não se deve fazer
Falta de consequências punitivas em situações de descumprimentos dos valores e da ética organizacional	A empresa é vista como conivente das atitudes antiéticas
Falta de coerência entre o discurso e a prática	Afeta a motivação dos colaboradores, descrença na possibilidade de mudança
Não assumir responsabilidade	Gera competição e fomenta condutas antiéticas
Pensamento individualista	
Diferenciação no tratamento pessoal	Sentimento de injustiça

Quadro 4 – Elementos comuns nas narrativas
Fonte: Elaborado pela própria autora.

Nas narrativas dos gestores, a concepção de competências éticas e de valores está bastante vinculada à capacidade de intervenção coerente da empresa diante de comportamentos antiéticos. E consideram tal intervenção como um dos principais meios para se estimular o desenvolvimento de competências éticas e de valores, pensamento que foi predominante nos relatos dos executivos: Gestora 1, Gestora 2, Diretora 4, Gestor 5 e Diretor 6.

Ao contrário, a falta de uma intervenção cria, inclusive, brechas para comportamentos considerados pelos gestores como inadequados, como os de “compensação”, quando os colaboradores acabam adotando medidas para “corrigir as injustiças” a seu modo, como se pôde observar na narrativa da Gestora 1.

A falta de consequências também leva os gestores a enxergarem a organização cúmplice das atitudes antiéticas, o que afeta diretamente na motivação dos colaboradores que, pouco percebem perspectivas de mudanças.

Salvo a narrativa do Gestor 5, que se referiu a uma colega de trabalho que num dado momento cometeu uma brincadeira racista e resultou em sua demissão sumária, transmitindo a mensagem de que o descumprimento dos valores organizacionais leva às consequências graves. A propósito, o respeito à diversidade humana vai de encontro com a proposta dos autores e educadores Rivera, Jonhson e Ward (2010) de que a competência ética está vinculada à capacidade de lidar e valorizar a diversidade racial e etnia nos mais variados grupos culturais.

Na proposta desses autores, nenhum tipo de intolerância, racismo, é aceitável, pois a competência ética se constitui pela justiça social, pelo tratamento respeitoso com o outro para o bom convívio social, mais que isso, pela valorização do indivíduo em sua singularidade. Nesse sentido, o relato do Gestor 5 se referiu a competências éticas mencionando um caso em que questões de diversidade estavam em jogo, e que houve consequências para manifestações de intolerância a esse valor.

Contudo, esse único relato que tratou de competências éticas nesses termos se referiu a esse episódio punitivo sem que nenhuma discussão positiva sobre o tema tivesse seu lugar nas narrativas, isto é, não foi a valorização da diversidade cultural no trabalho que esteve em pauta, mas a ação punitiva.

Mesmo nos relatos em que há uma pequena menção da existência de ferramentas de gestão e espaços para tratar questões éticas, como canais de ouvidoria, comitês de avaliação em colegiado, ainda assim os gestores observam que a organização mantém uma postura de complacência frente a comportamentos antiéticos, como ficou claro no relato do Diretor 6. Essa ambiguidade que se observa no ambiente organizacional, somada à demora de se tomar providências quando situações críticas do ponto de vista ético ocorrem, mais a recorrência de uma postura permissiva frente a repetidos comportamentos antiéticos, gera uma descrença por parte dos gestores em qualquer ação de desenvolvimento de competências éticas e de valores.

A falta de consequências negativas se agrava com a ausência de regras claras no ambiente empresarial, conforme Desplaces et al. (2007), que entendem que o comportamento

antiético é reflexo da ausência de preceitos e princípios morais que deveriam orientar os indivíduos. Códigos de ética e comitês de avaliação de conduta ética ajudam a minimizar desvios de condutas conforme defendido pelos autores, mas podem ser insuficientes se não forem conjugados a uma repercussão negativa ou corretiva quando há uma situação crítica.

Se como explicam os autores Rivera, Jonhson e Ward (2010) e Hoivik (2009) a competência ética depende da autoconsciência, autorreflexão e autoavaliação, bem como de uma autonomia ética, de autoconfiança e de um alto nível de consciência (KAVATHATZOPOULOS, 2003; MANNING, 2006), os resultados deste trabalho revelaram que os gestores pouco são estimulados a exercitarem reflexões dessa natureza, o que seria essencial para o desenvolvimento de competências éticas e de valores (SANDBERG; DALL'ALBA, 2006).

Além disso, se, como dito anteriormente, as histórias valem também por aquilo que elas silenciam, nenhuma das narrativas indicou sensibilidade dos gestores, e das empresas de modo geral, em responder as demandas e exigências de grupos de interesses, de *stakeholders*. A competência ética se externaliza na capacidade de transformar anseios sociais em práticas significativas no ambiente de negócios, bem como ações relativas à responsabilidade social (JOUTSENVIRTA; UUSITALO, 2010). Mais uma vez, o que emergiu nos discursos foram histórias bastante circunscritas, que mais afetavam diretamente ao gestor em si, do que a preocupação com uma conduta ética socialmente valorizada.

Ainda em relação a grupos de interesse, as narrativas dos gestores pouco consideraram os elementos constituintes de uma competência ética, principalmente a habilidade de estabelecer uma relação de confiança e credibilidade entre as partes envolvidas no negócio, ou seja, clientes, fornecedores, colaboradores, parceiros, sociedade, entre outros (JOUTSENVIRTA; UUSITALO, 2010).

Se de um lado existe um entendimento por parte dos executivos sobre a importância de se incorporarem competências éticas no local de trabalho, se compreendem que se trata de uma demanda emergencial, do outro fica evidente que falta repertório, abertura à reflexão e estímulo para materializar na prática o que acreditam que constitui uma competência ética e de valores. Seja porque, como já dito, faltam espaços para debater questões dessa natureza, seja por ausência de modelos e exemplos positivos, seja porque simplesmente ainda persiste a mentalidade da supremacia da lógica da produtividade e de resultados financeiros.

Como bem explica McKenna (1999), a despeito de que diferentes indivíduos contam diferentes histórias, a questão central nesse tipo de investigação, análise de narrativas, não é a narração das histórias em si, mas o que ela nos ensina, o uso que fazemos dela. Do ponto de

vista prático, pode-se questionar como as histórias são capazes de inspirar discussões para o desenvolvimento dos indivíduos, gerentes, departamentos e organizações.

Já o ponto de vista da discussão teórica, as narrativas ajudam a colocar em questão a pertinência do debate sobre ética e valores em modelos e/ou teorias de competências. Ao final, devemos estudá-la enquanto fenômeno de interesse dos estudos sobre a capacidade humana no trabalho? Se sim, de que forma devemos fazê-lo? Ouvindo as histórias? Presume-se que esse pode ser um caminho interessante, uma vez que a partir das histórias narradas questões de ética, moralidade e integridade emergiram nos discursos dos gestores e o fizeram pensar sobre as próprias experiências profissionais.

O ponto central aqui é que histórias como as que foram narradas precisam se tornar objeto de discussão na empresa, caso contrário não haverá implicações significativas para a gestão, para o desenvolvimento organizacional ou mesmo para os gestores. Se bem aproveitadas, as narrativas podem ter o potencial de ajudar a criar sentido para as ações gerenciais em meio à complexidade e pressão em que vivem, e, portanto, desenvolver novas competências; a desafiar a forma como questões de natureza ética e de valores são conduzidas; a minimizar inconsistências no discurso e na ação gerencial e abrir caminhos para práticas e decisões mais ajustadas a um propósito de conduta ética.

Enfim, estudos posteriores podem dar sequência a este e pesquisar outros setores que não sejam o segmento varejista para alcançar uma melhor compreensão sobre os elementos constituintes das competências éticas e valores e os seus desdobramentos práticos. O intuito desta pesquisa foi oferecer um material empírico sobre o tema, uma vez que existe maior concentração em discutir competências éticas e valores na sala de aula dos cursos de administração, bem como trabalhos de cunho mais teórico. Espera-se ter contribuído para se lançarem algumas luzes sobre esse tema.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, A.L. et al. Effects of racial diversity on complex thinking in college students. **Psychological Science**, v. 15, n. 8, p. 507-510, 2004. Disponível em: <<http://www.stanford.edu/~aantonio/psychsci.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

BOYATZIS, R.E. Competence and performance. In: _____. **The competent manager**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European Industrial Training**, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence based approaches. **Journal of European Industrial Training**, v. 22, n. 7, 1998.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. A new look at competent professional practice. **Journal of European Industrial Training**, v. 24, n. 7, p. 374-383, 2000.

CHEN, M. Ethics: an urgent competency in financial education. **Journal of American of Business**, Cambridge, n. 2, 2005.

CHEN, Y-S. The driver of green innovation and green image – green core competence. **Journal of Business Ethics**, v. 81, p. 531-543, 2007.

DESPLACES, D.E. et al. The impact of business education on moral judgment competence: an empirical study. **Journal of Business Ethics**, v. 74, p. 73-87, 2007.

DUNFEE, T.W. Do firms unique competencies for rescuing victims of human catastrophes have special obligations? Corporate responsibility and the aids catastrophe in sub-saharan africa. **Business Ethics Quarterly**, v. 16, 2006.

DUTRA, J.S. (Org.). **Gestão por competências**. São Paulo: Gente, 2001.

DUTRA, J.S.; FLEURY, M.T.L.; RUAS, R. (Orgs.). **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2008.

FLEURY, A.C.C.; FLEURY, M.T.L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2000.

GEPHART, R. From the editors: qualitative research and the Academy of Management Journal. **Academy of Management Journal**, v. 47, n. 4 p. 454-461, 2004.

HARLE, T. Serenity, courage and wisdom: changing competencies for leadership. **Business Ethics: A European review**, v. 14, n. 4, 2005.

HOIVIK, H.W. Developing students' competence for ethical reflection while attending Business School. **Journal of Business Ethics**, p. 1-14, 2009.

JOUTSENVIRTA, M.; UUSITALO, L. Cultural competence: an important resource in the industry-NGO dialog. **Journal of Business Ethics**, v. 91, p. 379-390, 2010.

KAVATHATZOPOULOS, I. The use of information and communication technology in the training for ethical competence in business. **Journal Business Ethics**, v. 48, p. 43-51, 2003.

KOHLBERG, L. Development of Moral Character and Moral Ideology. In: HOFFMAN, M.L.; HOFFMAN, L.W. (Eds.). **Review of Child Development Research 1**, New York, p. 381-443, 1964.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEISTYNA, P.; MOLLEN, D. Teaching social class through alternative media and by dialoging across disciplines and boundaries. **Radical Teacher**, v. 81, n. 1, p. 20-27, 2008.

MANNING, S.; PAPE, D. The educational ladder model for ethics committees: confidence and change flourishing through core competency development. **Springer**, v. 18, n. 4, p. 305-318, 2006.

MCCLELLAND, D.C. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, v. 28, n. 1, 1973.

MCKENNA, S. Storytelling and “real” management competence. **Journal of Workplace Learning**, Bradford, v. 11, n. 3, 1999.

MERRIAN, S.B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MILOVANIC, D. Dueling paradigms: Modernist v. postmodernist thought. **Humanity and Society**, v. 19, n. 1, p. 1-22, 1995. Disponível em: <<http://www.critcrim.org>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

NASH, R.J. What is the best way to be a social justice advocate: Communication strategies for effective social justice advocacy. **About Campus**, v. 15, n. 2, p. 11-19, 2010.

PIES, I.; BECKMANN, M.; HIELSCHER, S. Value creation, management competencies, and global corporate citizenship: an ordonomic approach to business ethics in the age of globalization. **Journal of Business Ethics**, v. 94, p. 265-278, 2010.

PRAHALAD, C.K.; HAMEL, G. The Core Competence of the Corporation. **Harvard Business Review**, p. 3-15, May/June, 1990.

RIESSMAN, C.K. **Narrative methods for the human sciences**. Thousand Oaks: CA, Sage, 2008.

_____. Narrative analysis. In: **Narrative, memory & everyday life**. University of Huddersfield, 2005. p. 1-7.

RIVERA, M.A.; JOHNSON III, G.; WARD, J.D. The ethics of pedagogical innovation in diversity and cultural competency education. **The Innovation Journal**, v. 15, n. 2, 2010.

RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M.T.; OLIVEIRA JÚNIOR, M. (Orgs.). **Gestão estratégica do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001.

RUTH, D. Frameworks of managerial competence: limits, problems and suggestions. **Journal of European Industrial**, v. 30, n. 3, 2006.

SANDBERG, J.; TAMARGA, A. Share understanding: the basifor collective competences and its development. In: _____. **Management understanding in organizations**. Sage: London, 2007. p. 89-108.

SANDBERG, J.; DALL'ALBA, G. Reframing competence development at work. In: CASTLETON, G.; GERBER, R.; PILLAY, H. (Orgs.). **Improving Workplace Learning**. Nova: New York, 2006.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of Management Journal**, Feb., 2000.

SPURGIN, E.W. The goals and merits of a business ethics competency exam. **Journal of Business Ethics**, v. 50, p. 279-288, 2004.

VERGARA, S.; CALDAS, M.P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 a 1990. **RAE**, v. 45, n. 4, p. 66-72, 2005.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.