

Universidade Presbiteriana Mackenzie
Centro de Ciências Sociais e Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas

COMPETÊNCIAS PARA A SUSTENTABILIDADE

um estudo sobre ações educativas voltadas
ao desenvolvimento de gestores

Vivian Neri Scartezini

São Paulo

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Vivian Neri Scartezini

COMPETÊNCIAS PARA A SUSTENTABILIDADE

um estudo sobre ações educativas voltadas
ao desenvolvimento de gestores

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janette Brunstein

São Paulo

2009

S287

Scartezini, Vivian Neri

Competências para a sustentabilidade : um estudo sobre ações educativas voltadas ao desenvolvimento de gestores / Vivian Neri Scartezini – 2009.

254 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

Bibliografia: f. 240-251

1. Desenvolvimento de gestores 2. Aprendizagem 3. Competência
4. Sustentabilidade I. Título

CDD 658.408

Reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie
Professor Dr. Manassés Claudino Fonteles

Decano de Pesquisa e Pós-Graduação
Professora Dra. Sandra Maria Cotto Stump

Diretor do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas
Professor Dr. Moisés Ari Zilber

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em
Administração de Empresa
Professora Dra. Darcy Mitiko Mori Hanashiro

Dedico este estudo a todos aqueles que acreditam que a vida é construída dia-a-dia a partir de relações verdadeiras, de entregas profundas e de uma visão genuína de humanidade.

Agradecimentos

Quando vencemos uma etapa em nossa vida, a conquista se deve ao apoio que recebemos ao longo da caminhada. Por essa vitória tão importante, quero expressar minha gratidão a todos aqueles que me apoiaram, me entenderam e me ajudaram a trilhar este caminho.

À Deus, por tudo que tem me dado: saúde, família, amigos, determinação e uma oportunidade como esta.

À Professora Dra. Janette Brunstein, minha orientadora, cuja dedicação, paciência, questionamentos, sugestões e ponderações foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e cuja convivência, possibilitou-me o privilégio de compartilhar seu conhecimento e experiência.

À Professora Dra. Arilda Schimdt Godoy por seus ensinamentos e valiosas sugestões.

À Professora Dra. Darcy Mitiko Mori Hanashiro pelo apoio e incentivo à realização deste trabalho.

Ao competente e qualificado corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie pelos conhecimentos compartilhados e aprendizagens proporcionadas.

À equipe de funcionários do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, em especial à Dagmar Dollinger, pelo suporte e atendimento sempre preciso e eficiente.

Ao Mackpesquisa pelo apoio financeiro na elaboração deste trabalho.

Aos colegas de turma, com os quais pude compartilhar alegrias e angústias, neste momento tão importante de minha vida.

Ao meu amado esposo Fábio que soube ser um verdadeiro companheiro, me estimulando, incentivando, encorajando e apoiando nos momentos mais difíceis e, principalmente, acreditando sempre em meu sucesso.

Aos meus queridos pais Sylvio e Wanda, pela vida e formação que me deram com amor e carinho e pelo apoio e solidariedade, que muito contribuíram para esta conquista.

A todos os familiares, irmãos, cunhados e sobrinhos, em especial ao Fabinho e a Roberta, que souberam compreender minha ausência nos finais de semana e reuniões de família e pela torcida entusiasmada que me dedicaram.

Aos verdadeiros amigos, que souberam entender meu distanciamento durante este período e acreditaram que eu conseguiria vencer.

À minha gestora Claudinéa Silva e meus colegas, que acreditaram em minha capacidade, souberam compreender e contornar minha ausência no trabalho e entender a importância da realização deste curso para a minha carreira.

Aos Diretores Executivos e Superintendentes da instituição financeira pesquisada, que apesar dos compromissos e agenda complicada, disponibilizaram tempo e atenção para a realização deste trabalho.

*A ação nem sempre traz a felicidade, mas não existe
felicidade sem ação.*

Benjamin Disraeli

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo conhecer e analisar ações educativas que contribuam para o desenvolvimento nos gestores de competências voltadas à sustentabilidade, considerando a aprendizagem como um processo subjacente intrínseco. Para embasar este objetivo, buscou-se um arcabouço teórico que levasse à compreensão dos conceitos de sustentabilidade, educação para sustentabilidade, aprendizagem e competências nas organizações. A investigação pode ser identificada como um estudo qualitativo, fundamentado em um estudo de caso. A estratégia adotada para a construção dos dados foi a de entrevistas semi-estruturadas realizadas com 15 gestores, observação de campo e análise documental. Os resultados demonstraram que ações educativas, cujo enfoque e abordagem metodológica sejam voltados ao tema da sustentabilidade, favorecem o desenvolvimento de competências específicas nos gestores, a partir das aprendizagens individuais ocorridas, embora não sejam determinantes. Também pode ser evidenciado que participar de ações educativas corporativas sobre este tema, amplia o discurso dos gestores, mas não necessariamente isto se reflete na prática diária de gestão.

Palavras-chave: desenvolvimento de gestores, aprendizagem, competência e sustentabilidade.

ABSTRACT

The aim of this study is to distinguish and analyze educational actions that contribute to the development of competencies in managers related to sustainability, considering learning as an underlying intrinsic process. To sustain this objective, a theoretical reason was sought which could explain the concepts of sustainability, education for sustainability, learning and competencies in the organizations. The investigation is a qualitative study proved by a case study. The strategy adopted for building the data was of semi-structured interviews, carried out with 15 managers, field observation and documentary analysis. The results showed that educational actions, of whose focus and methodological approach are related to sustainability, favor the development of specific competencies in managers, from the individual learning processes, although they are not determinant. Besides that, the results also evidenced that take part in corporate educational actions related to this subject increase and improve the speech of the managers, but it is not necessary showed in the daily activities of management.

Keywords: managers development, learning, competence and sustainability.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo quadrifásico de Kolb.....	66
Figura 2: Condições necessárias ao desempenho competente.....	73
Figura 3: Configurações organizacionais da noção de competência.....	78
Figura 4: As noções de qualificação e competência e as características principais dos respectivos contextos.....	81
Figura 5: Modelo revisado de competência profissional de Cheetham e Chivers.....	90
Figura 6: Etapas da metodologia.....	129
Figura 7: Modelo educativo e cultura de inovação.....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Cinco fases do aprendizado organizacional na inserção da sustentabilidade.....	18
Quadro 2:	Comparação entre ecodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável.....	27
Quadro 3:	Modelo Comparativo do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget e da Aprendizagem de Kolb.....	54
Quadro 4:	Mudança de Paradigma do Treinamento para a Aprendizagem...	71
Quadro 5:	Proposta racionalista versus relativista.....	87
Quadro 6:	Composição do grupo de entrevistados.....	158
Quadro 7:	Significado de educação para gestores voltada à sustentabilidade (mentores).....	159
Quadro 7a:	Significado de educação para gestores voltada à sustentabilidade (gestores).....	161
Quadro 8:	Educação de gestores para Sustentabilidade aplicada aos negócios (mentores).....	164
Quadro 7a:	Educação de gestores para Sustentabilidade aplicada aos negócios (gestores).....	166
Quadro 9:	As experiências de aprendizagem vivenciadas na empresa (mentores).....	170
Quadro 9a:	As experiências de aprendizagem vivenciadas na empresa (gestores).....	172
Quadro 10:	Críticas positivas ao programa (mentores).....	178
Quadro 10a:	Críticas positivas ao programa (gestores).....	180
Quadro 11:	Críticas negativas ao programa (mentores).....	186
Quadro 11a:	Críticas negativas ao programa (gestores).....	187
Quadro 12:	Exemplos de aplicação no dia-a-dia dos assuntos abordados no programa (mentores).....	192

Quadro 12a:Exemplos de aplicação no dia-a-dia dos assuntos abordados no programa (gestores).....	193
Quadro 13: Barreiras, obstáculos ou dificultadores para a não aplicação dos conceitos no dia-a-dia (mentores).....	197
Quadro 13a:Barreiras, obstáculos ou dificultadores para a não aplicação dos conceitos no dia-a-dia (gestores).....	200
Quadro 14: Competências para a sustentabilidade que um gestor deve ter (mentores).....	205
Quadro 14a:Competências para a sustentabilidade que um gestor deve ter (gestores).....	209
Quadro 15: Quais ações educativas favoreceram o desenvolvimento de competências nos gestores? (mentores).....	213
Quadro 15a:Quais ações educativas favoreceram o desenvolvimento de competências nos gestores? (gestores).....	215
Quadro 16: Papel do gestor no contexto da sustentabilidade empresarial (gestores).....	219
Quadro 17: Aprendizados obtidos a partir do programa (gestores).....	221
Quadro 18: Perspectivas futuras para o desenvolvimento de competências nos gestores (mentores).....	225

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	16
2.	REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
2.1	Histórico e conceituação de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade.....	24
2.1.1	Sustentabilidade corporativa em instituições financeiras.....	33
2.1.2	Desafios da sustentabilidade no setor bancário.....	36
2.2	Educar para a sustentabilidade.....	40
2.3	Educação e aprendizagem no contexto das organizações contemporâneas.....	42
2.3.1	Os fins da educação: uma discussão emergente no mundo contemporâneo.....	42
2.3.2	Educação – para que ela serve?.....	45
2.3.3	Aprendizagem visão geral.. ..	50
2.3.4	O conceito de aprendizagem: dimensão individual.....	52
2.3.5	Aprendizagem individual: diferentes perspectivas teóricas.....	57
2.3.6	Andragogia: aprendizagem de adultos.....	62
2.3.7	Aprendizagem baseada na experiência.....	65
2.3.8	Aprendizagem formal e informal.....	68
2.3.9	A construção da aprendizagem: diferenciação entre os conceitos de treinamento, educação e desenvolvimento.....	71
2.3.10	Aprendizagem e competência.....	72
2.4	Competências.....	76
2.4.1	Competências: visão geral.....	76
2.4.2	Competências: escola norte-americana.....	78
2.4.3	Competências: escola européia.....	80
2.4.4	Competências: abordagem nacional.....	92
2.4.5	Desenvolvimento de competências: visão geral.....	96

2.4.6	Competências para sustentabilidade: panorama geral.....	111
3.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	119
3.1	Natureza da pesquisa qualitativa.....	119
3.2	Estratégia de pesquisa.....	122
3.3	Construção de dados.....	125
3.4	Análise de dados.....	128
4.	ANÁLISE E DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS.....	131
4.1	Caracterização da empresa pesquisada.....	131
4.2	Apresentação do modelo educativo da empresa.....	138
4.3	O programa – objeto de estudo.....	150
4.4	As entrevistas	157
4.4.1	Significado de educação para sustentabilidade para gestores.....	159
4.4.2	Significado da educação de gestores para sustentabilidade aplicada aos negócios..	164
4.4.3	Experiências de aprendizagem vivenciadas.....	169
4.4.4	Criticas positivas ao programa.....	178
4.4.5	Criticas negativas ao programa.....	185
4.4.6	Aplicação no dia-a-dia dos conceitos abordados no programa.....	191
4.4.7	Barreiras e obstáculos para a não aplicação no dia-a-dia de conceitos sobre sustentabilidade abordados no programa.....	196
4.4.8	Competências dos gestores voltadas à sustentabilidade.....	204
4.4.9	Ações educativas que favoreceram o desenvolvimento de competências voltadas à sustentabilidade nos gestores.....	213
4.4.10	Papel do gestor no contexto da sustentabilidade empresarial.....	218
4.4.11	Aprendizados obtidos a partir do programa.....	220
4.4.12	Desenvolvimento futuro de competências nos gestores em um contexto voltado a sustentabilidade.....	225
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	228
	Referências.....	240
	Apêndice A.....	252
	Apêndice B.....	253
	Apêndice C.....	254

O homem não teria obtido o possível se não tivesse lutado, uma vez ou outra, para alcançar o impossível.

Max Weber

1 INTRODUÇÃO

Este projeto visa analisar as ações educativas corporativas com foco em sustentabilidade e o desenvolvimento de competências dos gestores. Pretende-se discutir como tais processos de aprendizagem se materializam nas práticas de gestão.

O panorama empresarial atual decorrente das transformações radicais que aconteceram nas últimas três décadas e que envolve, especialmente, aspectos tecnológicos, econômicos, sociais, políticos, ambientais e de conhecimento, tem exigido que as organizações se preparem para competir dentro de um cenário muito mais complexo e dinâmico. Esta nova demanda determina às organizações a adoção de um modelo mais eficaz e mais sólido de gerir os negócios, em que qualidade e preço competitivo não bastam, cumprir as regulamentações e honrar os compromissos financeiros não são suficientes e preocupar-se somente com a concorrência direta e local não é efetivo.

Assim, trabalhar sob um modelo econômico movido apenas pela lógica e dimensão do crescimento financeiro, no qual se privatiza o lucro, se socializa o prejuízo, se maximiza a vantagem pessoal e se utiliza a responsabilidade social empresarial ou gestão socialmente responsável apenas para auto-promoção, parece não atender mais a esta realidade. Qual então o modelo de gestão necessário para atuar neste mercado mais exigente? Como as empresas estão reagindo a estas demandas?

Algumas empresas parecem ter iniciado um movimento de atuação mais consciente e responsável, que objetiva avaliar o impacto de suas ações e operações para além de sua dimensão física e considerar todos os públicos

com os quais se relaciona e que constituem sua cadeia de valor organizacional. Estas iniciativas podem ser observadas em ações como: produzir sem agredir o meio ambiente, atuar de forma ética, transparente e respeitosa com o consumidor, funcionários, fornecedores e comunidade, além de integrar as aspirações legítimas da sociedade aos interesses corporativos, o que acaba gerando um grande potencial de retorno financeiro e de imagem.

Além desta pressão externa, as próprias empresas estão reavaliando suas expectativas e exigências em relação ao papel dos gestores neste ambiente mais complexo. Como prepará-los então para essa nova atuação? Que conhecimentos adicionais serão necessários? Que competências precisarão ser desenvolvidas neste sentido?

Para dar conta deste cenário interno e externo mais crítico, demandante e competitivo, algumas empresas escolheram então inserir sustentabilidade em sua estratégia de negócios, como forma de corresponder a essa gama de novas exigências e responsabilidades. Para essas organizações, a preocupação não fica restrita somente à obtenção do lucro financeiro. Em outras palavras, essa atuação corporativa busca o ideal de não abrir mão do aspecto econômico, mas incluir e integrar as dimensões social e ambiental em todas as decisões de negócio.

O conceito de sustentabilidade pode ser compreendido como uma derivação do termo desenvolvimento sustentável apresentado pela World Commission for Economic Development (WCED) em 1987, no relatório *Our Common Future*, conduzido pela primeira-ministra da Noruega Gro Harlem Brundtland, que o define como:

Um processo de mudanças no qual a exploração de recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e as transformações institucionais são feitas de forma consistente com as necessidades futuras tanto quanto com as necessidades presentes (WCED, 1987, p.46).

Esta definição carrega em seu bojo um grande desafio para quem escolhe trilhar o caminho da sustentabilidade, sejam empresas, organizações

governamentais, não-governamentais, entidades civis e outras, que é equalizar questões de longo prazo (gerações futuras) com resultados de curto prazo (geração atual), obtendo e promovendo benefícios econômicos, sociais e ambientais simultaneamente.

Zadek (2004) apresenta, conforme Quadro 1 abaixo, as cinco fases que as organizações em geral percorrem quando decidem adotar a sustentabilidade em sua estratégia de negócio:

Quadro1: Cinco fases do aprendizado organizacional na inserção da sustentabilidade

Fases	Como agem	Por que agem assim?
1.Defensivo	Negam práticas, impactos ou responsabilidades (“Isso não é comigo; isso não aconteceu”).	Para defender-se contra ameaças que possam afetar vendas, marca ou outros resultados no curto prazo.
2.Obediência	Adotam políticas e procedimentos para atender a legislação, como um custo adicional na realização de negócios (“Faço o que tem que ser feito”).	Para reduzir perdas de valor econômico no médio prazo em função de riscos legais e litígios em geral.
3.Gerencial	Incorporam as questões de Responsabilidade Social Empresarial (RSE) nos processos de gestão (“Isso é parte do negócio”).	Para reduzir perdas de valor econômico no médio prazo e buscar ganhos no longo prazo, a partir da integração de práticas responsáveis no dia-a-dia das operações.
4.Estratégico	Integram as questões de RSE nas estratégias do negócio (“Isso nos dá diferenciais competitivos”).	Para ampliar valor econômico no longo prazo e obter vantagens competitivas através do alinhamento de estratégias e processos de inovação com as questões de RSE.
5.Liderança Social	Mobilizam-se para um amplo envolvimento com o mercado nas questões de RSE – promovem ações coletivas - (“É preciso garantir que todos façam isso”).	Para ampliar valor econômico no longo prazo, através da redução de eventuais desvantagens do pioneirismo e para obter ganhos através das ações coletivas.

Fonte: Adaptada de Zadek (2004).

De forma sintética, pode-se afirmar que nas duas primeiras fases está implícito o conceito de obrigação – fazer porque deve ser feito – e que a responsabilidade social empresarial representa um custo e uma preocupação adicional ao negócio. Por outro lado, nas três últimas fases, percebe-se que as ações já vão além da obrigatoriedade e, neste sentido, a responsabilidade

social empresarial passa a representar também uma oportunidade e um posicionamento da organização – fazer porque se quer fazer.

Estas fases, que podem também variar no surgimento ou na sequência da ocorrência, podem favorecer o entendimento sobre a evolução do aprendizado organizacional, em que no início o foco é mais externo (fora) – ajudar a comunidade apenas financeiramente (filantropia) – e, no final, é interno e externo (dentro e fora) – atuar de maneira responsável, buscando a sustentabilidade com todos os públicos com os quais a empresa se relaciona.

Este novo jeito de operar requer um aprendizado e uma reavaliação permanente das empresas, do ponto de vista da estratégia adotada, na relação com seus fornecedores, na preparação de seus gestores ou mesmo com seu grupo de funcionários. Ao tratar da preparação dos gestores, é mister destacar a relevância que ações educativas corporativas têm no processo de ampliação do olhar e da consciência deste grupo sobre este tema. Mas, de fato, o que significa educar – no âmbito empresarial – para a sustentabilidade? Como desenvolver gestores capazes de aplicar este conceito em suas práticas de gestão?

Para Jacobi (2005) o processo educativo deve ser capaz de formar um pensamento crítico, criativo e sintonizado com a necessidade de propor respostas para o futuro, de analisar as relações complexas entre os processos naturais e sociais e de atuar no ambiente em uma perspectiva global, respeitando as diversidades sócio-culturais. O processo educativo deve então estimular a reflexão sobre valores individuais e coletivos e promover novas atitudes e comportamentos, que levem em consideração o respeito às pessoas e ao meio-ambiente.

De acordo com Jacobi (2005), o caminho para uma sociedade sustentável é traçado na medida em que se desenvolvem práticas educativas que introduzam atitudes reflexivas sobre os efeitos gerados pelas ações e pelas atitudes utilitaristas dos indivíduos. Trata-se, sobretudo, da formação de novas mentalidades, conhecimentos e comportamentos.

Aprender então em um mundo, cuja ênfase é a imprevisibilidade e a turbulência, segundo Coll (1996) não é um processo que conduz à acumulação de novos conhecimentos, mas sim à integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento já existentes.

Isto significa que

Quanto mais instável e menos previsível o ambiente, mais importantes se tornam capacidades como percepção, abertura e prontidão para aprendizagem, flexibilidade, improvisação, empatia, criatividade e outras capacidades do mesmo gênero (RUAS e WOOD, 2006, p.10).

Neste sentido, atuar de maneira mais consciente, mais madura, mais consistente e mais responsável, exige um forte movimento nas organizações para o desenvolvimento, não só de conhecimentos, mas principalmente, de competências nos gestores, que os ajude a lidar com estas situações complexas, incertas, polêmicas e às vezes paradoxais do cotidiano empresarial ou mesmo fora dele.

Assim, construir negócios responsáveis a partir de ações educativas, dentro do escopo de desenvolvimento de gestores, segundo Wilson, Lenssen e Hind (2006) é uma tarefa de longo prazo, que requer um processo de mudança cultural também. Discutir educação para a sustentabilidade requer, então, não só o entendimento das ações educativas corporativas e do processo de aprendizagem individual dos gestores nas organizações, como também o conhecimento sobre competências sob uma outra perspectiva.

Com o propósito então de investigar tais aspectos, esse trabalho está orientado pelo seguinte problema de pesquisa: como as organizações vêm desenvolvendo competências para a sustentabilidade nos gestores, a partir de suas ações educativas?

Este estudo estabelece como objetivo geral:

Conhecer e analisar uma ação educativa, adotada por uma instituição financeira, para o desenvolvimento de competências voltadas à sustentabilidade em seus gestores. A intenção é compreender como tal projeto educativo corporativo trabalha o desenvolvimento das competências específicas relacionadas ao tema da sustentabilidade, em seu corpo gerencial, considerando a aprendizagem como um processo subjacente intrínseco.

Pretende-se assim contribuir também para um melhor entendimento do significado de educação empresarial para a sustentabilidade e das práticas de desenvolvimento de competências para os gestores neste campo.

Partindo desse foco principal, este estudo almeja atender também aos seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever a abordagem utilizada pela empresa pesquisada, para a inserção da sustentabilidade em sua estratégia de negócio.
- b) Conhecer o conceito e os princípios de educação utilizados pela empresa em suas ações educativas, representados neste caso pelo seu modelo educativo.
- c) Identificar e analisar uma ação educativa específica e como ela contribui para o desenvolvimento das competências voltadas à sustentabilidade nos gestores.
- d) Identificar as competências voltadas à sustentabilidade que a ação educativa estudada pretendia desenvolver.

Para tanto, delimitam-se como objetos de estudo:

- a) o modelo educativo da empresa escolhida, conhecido como “o nosso jeito de educar”.
- b) o programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, como a ação educativa pesquisada.
- c) a incorporação, pelos gestores, dos princípios de sustentabilidade em suas práticas diárias de gestão.

A empresa, objeto de estudo do presente trabalho, uma instituição financeira multinacional, da cidade de São Paulo – que inseriu há oito anos atrás a sustentabilidade em sua estratégia de negócios – foi escolhida em razão de sua expressividade no mercado, principalmente no aspecto de engajamento a este tema, e também pela gama de iniciativas educacionais adotadas para o desenvolvimento de gestores neste assunto.

Com o propósito de atender aos objetivos aqui delineados e facilitar a leitura do texto, esta dissertação está assim estruturada: seção 1, que inclui esta introdução e os objetivos; seção 2, que traz o referencial teórico, abordando os temas sustentabilidade e educação para sustentabilidade, bem como as diferentes abordagens para os conceitos de aprendizagem e de competências; seção 3, que contempla os procedimentos metodológicos adotados no trabalho; seção 4, que trata os resultados obtidos nas entrevistas realizadas, nas observações efetuadas e na análise dos documentos fornecidos pela empresa; e por fim, a seção 5, que apresenta as considerações finais do trabalho, a partir do entendimento da realidade pesquisada e dos apontamentos destacados no referencial teórico utilizado.

É intenção deste projeto adicionar uma contribuição a todos aqueles que desejam ampliar seu entendimento sobre a questão da educação para a sustentabilidade nas organizações, bem como, promover uma reflexão sobre o desenvolvimento de competências nos gestores, a partir de ações educativas corporativas voltadas a este tema.

O assunto, que neste trabalho apenas suscita alguns questionamentos, pode também abrir possibilidades para as empresas caminharem na construção de ações educativas consistentes e diversificadas voltadas à sustentabilidade, que proporcionem aos gestores ampliação do olhar e da consciência sobre o tema, além de estimular o protagonismo neste processo, a partir do desenvolvimento de competências em práticas de gestão mais responsáveis e comprometidas.

A educação sozinha não faz grandes mudanças, mas nenhuma grande mudança se faz sem educação.

Bernardo Toro

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Histórico e conceituação de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade

A natureza das empresas mudou fortemente no último século e início deste, especialmente no que diz respeito ao escopo, abrangência, complexidade e competitividade dos negócios. Ao mesmo tempo, um certo aumento no poder aquisitivo dos consumidores começou a gerar demanda por inovação, tecnologia, maior quantidade e variedade em produtos e serviços.

Estas mudanças requeridas e ocorridas, transformando o ambiente em que as empresas atuam, afetaram a sociedade como um todo e esta começou a expressar suas preocupações com o comportamento social das organizações em relação aos problemas ambientais e sociais gerados, exigindo maior responsabilidade e envolvimento na resolução deles. Mais do que isso, ela começou a questionar o papel das empresas, já que as organizações foram e ainda são uma força política forte na economia mundial, embora nem sempre tenham atuado de maneira socialmente responsável.

A princípio o questionamento citado acima ficava restrito ao âmbito interno da empresa, envolvendo apenas considerações de cunho trabalhista e condições do ambiente de trabalho. Posteriormente, as críticas passaram a envolver questões voltadas ao meio ambiente, maior equilíbrio em relação aos grupos minoritários (mulheres, negros, idosos, portadores de necessidades especiais e outros), segurança e estabilidade no emprego e tratamento justo (denúncias de assédio sexual e moral).

Isto equivale a dizer que não existe mais uma fronteira entre os problemas ocorridos dentro e fora das organizações: as soluções devem ser compartilhadas com a sociedade, sob o risco das empresas serem cobradas, questionadas e mesmo processadas por seus atos ou pela omissão deles. Neste sentido, as empresas tornaram-se agentes sociais importantes com um papel relevante na sociedade atual, influenciando as esferas políticas e legais de decisão.

Nas palavras de Andrade (2000)

Esse novo pensamento precisa ser acompanhado por uma mudança de valores, passando da expansão para a conservação, da quantidade para a qualidade, da dominação para a parceria. O novo pensamento e o novo sistema de valores, juntamente com as correspondentes percepções e práticas novas, constituem o que denominamos “novo paradigma”. (ANDRADE, 2000, p.11).

Davis apud Carrol (1999, p. 275) afirma que é um dever das empresas analisar as conseqüências de suas decisões na esfera social externa, aliando benefícios sociais aos ganhos econômicos esperados. Parece então que o grande desafio das empresas não é mais simplesmente a maximização do lucro a curto prazo, mas garantir a viabilidade do negócio a longo prazo e, isto implica em inserir a responsabilidade social na gestão, pois só será possível ter negócios saudáveis no futuro, se for repensada a maneira de como fazê-los agora.

De acordo com Porter e Kramer (2006), nesta mesma linha de raciocínio, as organizações devem ter uma única estratégia que contemple os aspectos econômicos e de responsabilidade social. Para eles, as empresas ainda não aprenderam a inserir a responsabilidade social como uma intenção estratégica, mas em algumas situações a utilizam somente para melhorar a imagem perante seu público consumidor.

Segundo Amaral (2005), a responsabilidade social empresarial tem atualmente a mesma relevância da marca corporativa, da qualidade do produto ou serviço oferecido e da competitividade dos preços estabelecida. O Instituto Ethos (2005) define responsabilidade social empresarial como:

Forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais. (INSTITUTO ETHOS, 2005, p.5).

Já Fischer (2002, p.222) considera que o exercício de responsabilizar-se pelo social, deve estar

Inserido em um conceito mais amplo e mais abrangente, que é o conceito de cidadania. Mais amplo porque abarca não apenas as responsabilidades econômico-financeiras, mas também aquelas de ordem política, cultural e social que compõem a textura das organizações e das sociedades. Mais abrangente porque incorpora os direitos que asseguram a vida em sociedade: o direito à vida, à liberdade, à segurança, à expressão, com os quais se estrutura a civilidade entre os seres humanos. (FISCHER, 2002, p.222).

Sob esta ótica, a responsabilidade social empresarial passa a ter um sentido de obrigação e de contribuição com a sociedade, envolvendo diferentes aspectos, tais como: proteção ambiental, projetos educacionais, planejamento da comunidade, equidade nas oportunidades de emprego e serviços sociais em geral, reunindo os interesses das organizações e da sociedade gerando então o desenvolvimento sustentável.

A origem do termo desenvolvimento sustentável decorreu do conceito de codesenvolvimento, adotado nos anos 70 por Maurice Strong e Ignacy Sachs, durante a Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (realizada em Estocolmo), cuja preocupação estava pautada na preservação do meio ambiente aliada à melhoria das condições socioeconômicas da população.

De acordo com Sachs (1981, apud MONTIBELLER, 2004) codesenvolvimento significa um

Desenvolvimento endógeno e dependente de suas próprias forças, tendo por objetivo responder à problemática da harmonização dos objetivos sociais e econômicos com uma gestão ecologicamente prudente dos recursos e do meio. (SACHS, 1981, p.47).

Visando uma melhor compreensão entre as expressões ecodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável, Montibeller (2004) estabelece um comparativo entre estes conceitos, conforme pode ser verificado no quadro 2 abaixo:

Quadro2: Comparação entre ecodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável

Conceitos	Divergências	Convergências
Ecodesenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atendimento das necessidades básicas da população ➤ Utilização de tecnologias apropriadas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visão holística – conjunto dos aspectos econômicos, políticos, culturais, sociais, ecológicos e outros ➤ Abordagem sistêmica – como as várias dimensões
Desenvolvimento Sustentável	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ênfase no papel da política ambiental ➤ Responsabilidade com os problemas globais e com as futuras gerações 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Plano e planejamento local, tendo referência global ➤ Ambientalismo, a idéia-força – o desenvolvimento é inseparável da gestão de recursos naturais

Fonte principal: MONTIBELLER (2004); adaptado pela autora.

O termo desenvolvimento sustentável foi interpretado então como um novo paradigma, tendo como princípios: integrar desenvolvimento e conservação da natureza; satisfazer as necessidades humanas fundamentais; procurar obter equidade e justiça social; buscar a autodeterminação social, respeitar a diversidade cultural e manter a integridade ecológica (SACHS, 1981).

Em 1987, a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, adotou o conceito de Desenvolvimento Sustentável, no Relatório Brundtland, popularizando o termo e apresentando a definição de que desenvolvimento sustentável é aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras terem também as suas necessidades atendidas. Esta definição propõe o equilíbrio entre o que fazemos hoje e o que será possível fazer amanhã, procurando conciliar os resultados de curto prazo com as possibilidades de longo prazo.

Para o Instituto Ethos, por sua inspiração e estrutura conceitual, os modelos de responsabilidade social empresarial e desenvolvimento sustentável são equivalentes em seus propósitos, quais sejam: criar valor tanto no plano econômico quanto no social, beneficiando a sociedade pelo exercício da liderança baseada na riqueza criada e utilizando no presente os recursos do planeta e das nações, com garantia de seu usufruto pelas gerações futuras.

Montibeller (2004) interpretando com mais profundidade a definição expressa no Relatório Brundtland fez os seguintes destaques:

É desenvolvimento porque não se reduz a um simples crescimento quantitativo; pelo contrário, faz intervir a qualidade das relações humanas com o ambiente natural e a necessidade de conciliar a evolução dos valores socioculturais com a rejeição de todo processo que leva à deculturação. É sustentável porque deve responder à equidade intrageracional e à intergeracional. (MONTIBELLER, 2004, p.50).

Montibeller (2004) ainda destaca que tal relatório evidencia uma visão crítica ao modelo de crescimento adotado pelas nações industrializadas de 1º. mundo e seguido pelos países em desenvolvimento, enfatizando que o progresso econômico e social permanente, não pode ocorrer às custas de uma exploração indiscriminada e devastadora da natureza. Becker et al (2002) também afirma que uma das premissas básicas do conceito de desenvolvimento sustentável é o reconhecimento desta insustentabilidade ou inadequação econômica, social e ambiental das sociedades contemporâneas.

Este relatório aborda: certas preocupações comuns dos continentes, como o papel da economia internacional; alguns desafios comuns dos países, como energia, indústria e urbanismo, espécies e ecossistemas, segurança alimentar e aumento populacional; e esforços comuns das nações, como paz, segurança, desenvolvimento, administração de áreas comuns, propostas de mudança institucional e meio ambiente. Além disso, tal documento atesta que o desenvolvimento sustentável é um modelo de desenvolvimento sócio-econômico, que contempla justiça social em harmonia com o ecossistema.

O texto do Relatório Brundtland (1987) deixa claro que o desenvolvimento econômico, social, científico e cultural das sociedades pode e deve garantir mais saúde, conforto e conhecimento sem, contudo, extinguir os recursos naturais do planeta. Isto reflete a preocupação permanente expressa no documento com o atendimento às necessidades básicas de toda a população, com a extensão das oportunidades a todos para satisfazerem suas aspirações e, também, com as necessidades humanas de emprego.

A definição do Relatório Brundtland é uma das mais utilizadas atualmente, porém o conceito dá espaço para discussões sobre o significado da palavra necessidade, que ainda não tem um parâmetro amplamente aceito.

De qualquer maneira, desenvolvimento sustentável passou a ser usado como expressão oficial em documentos oriundos de entidades como a ONU (Organização das Nações Unidas) e o WWF (Worldwide Fund for Nature). Este termo também ganhou força em função de dois outros motivos: por ser uma expressão mais neutra podia ser utilizada por representantes políticos de direita ou de esquerda e, por exprimir uma conexão maior com o funcionamento dos ecossistemas naturais, tornou-se também interessante para os ambientalistas (CASTRO, 1996).

Partindo destas primeiras noções, o conceito de desenvolvimento sustentável foi efetivamente incorporado como um princípio durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a

Cúpula da Terra de 1992 – Eco 92, no Rio de Janeiro. Este princípio serviu então como base para a formulação da Agenda 21 – conjunto de metas para a criação de um mundo equilibrado – com a qual mais de 170 países se comprometeram, dentre eles o Brasil.

O Projeto de Implementação Internacional (PII), contido na Agenda 21, apresenta quatro elementos principais do desenvolvimento sustentável:

1. **Sociedade:** representa as instituições sociais. Trata do papel delas na transformação e no desenvolvimento.
2. **Ambiente:** mostra a fragilidade do ambiente físico e as consequências advindas das atividades e decisões humanas.
3. **Economia:** aborda os limites e o potencial do crescimento econômico e seu impacto na sociedade e no ambiente, estimulando a revisão dos níveis de consumo pessoais e da sociedade.
4. **Cultura:** representa valores, diversidade, conhecimento, idiomas e visões de mundo e é considerada uma das bases da educação para o desenvolvimento sustentável.

A Agenda 21 teve um rigoroso acompanhamento por parte da ONU, o que resultou em uma série de revisões e ajustes, dentre eles o conceito de desenvolvimento sustentável agora construído sob três pilares interdependentes e mutuamente apoiadores: o desenvolvimento econômico, o progresso social e a proteção ambiental.

Para Gisbert Glaser, membro do International Geosphere Biosphere Program (IGPB) & UNESCO, desenvolvimento sustentável

É um alvo móvel. Ele representa um esforço contínuo para equilibrar os três pilares do bem-estar social, da prosperidade econômica e da proteção do meio ambiente em benefício da presente e das futuras gerações.

Por esta definição é possível entender que o desenvolvimento sustentável é um processo contínuo no qual nenhum dos aspectos da vida em sociedade pode ser preterido, o que denota uma necessidade permanente de

ação e reflexão, iniciativa e acompanhamento dos aspectos sociais, ambientais e econômicos, por parte das organizações, do governo, da sociedade e dos indivíduos.

Banerjee (2002) afirma que ao lado da tentativa de reconciliar crescimento econômico com preservação ambiental, desenvolvimento sustentável também foca em justiça social e em desenvolvimento humano, bem como na utilização e distribuição equitativa dos recursos dentro de uma configuração de maior equilíbrio social. De acordo com este autor, olhar apenas para um aspecto não é suficiente.

Uma outra visão da questão é dada pelo indiano Amartya Sen, premio Nobel de Economia em 1998, quando ele lança a sua obra intitulada – Desenvolvimento como Liberdade –. Segundo ele, a expansão da liberdade é a um só tempo, o principal fim e o principal meio de desenvolvimento. O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade, como por exemplo, a pobreza e a tirania, as carências de oportunidades econômicas e serviços públicos essenciais às populações e a destituição social sistemática.

Barbieri (2007) chama a atenção para a definição da palavra sustentável que

Significa o que pode ou deve se sustentar, sendo que o verbo sustentar é transitivo direto, o que remete à pergunta: sustentar o quê? [...] Em relação a uma organização, pode-se, por exemplo, atribuir ao termo sustentável o significado de manter a sua capacidade de sobrevivência, continuar atuando no seu ramo de negócio, ou conseguir continuamente os recursos de que necessita para continuar existindo e crescendo. (BARBIERI, 2007, p.90).

Um pouco antes da divulgação do Relatório Bruntland, surgiu a palavra e o conceito de sustentabilidade, cunhados pelo sociólogo inglês John Elkington ao fundar sua consultoria SustainAbility em 1987. Para ele, sustentabilidade é o princípio que assegura que as nossas ações de hoje não limitarão a gama de opções econômicas, sociais e ambientais disponíveis para as futuras gerações.

Posteriormente em 1984, esse conceito foi alterado para um modelo de mudança social que envolvia a integração de três instâncias: a social, a ambiental e a econômica, representando o tripé da sustentabilidade ou o famoso triple bottom line – estratégia dos três Ps (people, planet e profit). Esse modelo de mudança social, de acordo com Elkington (1999) considera que as organizações devem medir o valor que agregam ou destroem nestas três dimensões (social, ambiental e econômica).

A sociedade depende da economia e a economia depende do ecossistema global. A pauta então da sustentabilidade passou a ser harmonizar os três pilares – ambiental, social e econômico, já que se recusar a enfrentar este desafio é correr o risco de extinção.

De acordo com Almeida (2007)

A sustentabilidade mexe com as estruturas de poder. Além de exigir o equilíbrio de objetivos econômicos, ambientais e sociais, operar na sustentabilidade implica atuar num mundo tripolar, em que o poder tende a se repartir, de maneira cada vez mais equilibrada, entre governos, empresas e organizações da sociedade civil (ALMEIDA, 2007, p.129).

Almeida (2007) também adiciona uma nova contribuição sobre o tema afirmando que

A verdadeira sustentabilidade é subversiva. Subverte a ordem estabelecida ao sacudir conceitos arraigados, redefinir hierarquias e trazer para a frente do palco temas e personagens antes relegados aos bastidores (ALMEIDA, 2007, p.129).

Veiga (2008) também discute a questão política e econômica do termo sustentabilidade quando aborda a dicotomia que envolve os termos crescimento e desenvolvimento. Para o autor, crescimento é um fator importante para o desenvolvimento, porém aquele tem um teor quantitativo, enquanto este último tem um teor qualitativo.

Lima (1997) também afirma que a crítica do desenvolvimento econômico vem se tornando mais aguda a partir dos anos 70, na medida em que mais fortemente as nações se conscientizaram de que há, efetivamente, um conflito crescente entre a expansão do modelo de crescimento econômico, de base industrial e o volume de efetivos desagregadores sobre os ecossistemas naturais. Para o autor, as críticas e os dilemas do desenvolvimento sustentável são deveres de ordem político-ideológica, econômica, social e ambiental.

Lima (1997) pontua que a complexidade e a abrangência desta questão leva o debate para três posições básicas, quais sejam: uma visão estatista, em que a qualidade ambiental é encarada como bem público; uma visão comunitária, em que se considera a sociedade civil como a grande responsável por preservar a qualidade e, finalmente, uma visão de mercado, em que os interesses de produtores e consumidores são os meios mais eficientes para conduzir e regular a sustentabilidade do desenvolvimento.

2.1.1 Sustentabilidade corporativa em instituições financeiras

A imagem de um banco face ao imperativo da sustentabilidade tem que ser firme e transparente. No dizer de BJÖRN Stigson, presidente do conselho empresarial mundial para o desenvolvimento sustentável (WBCSD) “não existe negócio de sucesso em uma sociedade miserável”.

A partir da década de 90 o tema da sustentabilidade começou a ganhar força nos meios financeiros de todo mundo e a necessidade de se promover o desenvolvimento sustentável passou a dominar o mundo dos negócios. No parecer do consultor Leo Johnson, “o mercado financeiro está em um caótico período de inovação”.

O setor bancário se dispôs então a ampliar e a diversificar sua atuação para gerar oportunidades a alguns segmentos que estão na base da pirâmide social, iniciativas que se anteciparam aos marcos regulatórios e assumiram o risco da inovação, necessário aos novos tempos. Para tanto, o setor se dispôs a investir em projetos sobre energias renováveis, financiar compra de equipamentos eco-eficientes na busca por uma produção mais limpa e usar a capilaridade de agências para disseminar a temática da sustentabilidade entre clientes e fornecedores.

A Fundação Brasileira para o Desenvolvimento Sustentável (FBDS), criada em 1992, constitui-se em uma fundação sem fins lucrativos que desenvolve e organiza projetos de desenvolvimento sustentável, a partir de um modelo de análise de como o conceito de sustentabilidade corporativa está incorporado e entendido pelas principais instituições financeiras do setor bancário brasileiro.

A FBDS destaca que para melhor entendimento do conceito de sustentabilidade corporativa é mister que as empresas compreendam o conceito do triple bottom line – TBL, ou também agora mais recentemente denominado Tríplice Criação de Valor, que representa a prosperidade econômica, a responsabilidade ambiental e o progresso social, de forma concomitante. E isto não significa necessariamente aumento em custos, maior burocratização nos processos e menor retorno financeiro.

Pelo contrário, a sustentabilidade corporativa envolve uma visão de negócios em que o desempenho econômico ocorre simultaneamente ao desempenho socioambiental. Se algum dos três aspectos é focado isoladamente em razão de ganhos de curto prazo, sem uma avaliação do possível impacto gerado nos outros dois, isto viola um dos tripés do TBL e, portanto, não é sustentável.

De acordo com a Fundação, dois princípios são relevantes para a promoção da sustentabilidade corporativa: a inovação e a governança corporativa. A inovação representa o veículo que possibilita a mudança de

paradigma desejada, gerando novos produtos, redesenhando novos processos e, principalmente, reinventando os modelos de negócios das empresas.

Já a governança corporativa, fator fundamental para se avaliar a inserção da sustentabilidade na gestão estratégica empresarial, pode ser entendida como a adoção de boas práticas, por parte das empresas, associando termos como gestão de risco e confiança no negócio. O conceito de governança é definido pela Organization for Economic Cooperation and Development – OECD (1999, apud Rotta; Hillbrecht, 2005), como os meios internos por meio dos quais as organizações são operadas e controladas.

A Comissão de Valores Mobiliários (CVM) em 2002 e o Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC) em 2004, ajustando algumas conceituações anteriores sobre o tema, definiram governança corporativa como o conjunto de práticas pelo qual as organizações são dirigidas e monitoradas, cujo objetivo é ampliar o valor da organização, facilitar seu acesso ao capital e contribuir para a sua perenidade, contemplando todas as partes envolvidas, tais como, investidores, empregados e credores.

No período inflacionário, os bancos não trabalhavam com financiamentos, restringindo-se a uma atuação de captador para o governo de um lado e, por outro, especialista em “ganhar” dinheiro com o caos econômico existente. Esse tipo de atuação contribuiu para distorcer o papel dos bancos na sociedade, que passaram a agregar menos valor aos seus produtos e serviços.

Uma imagem não muito positiva das instituições financeiras foi então sendo construída pela opinião pública ao longo de 20, 30 anos de inflação crescente. Com o lançamento do Real e a estabilização da moeda, a atuação dos Bancos mudou fortemente, mas a imagem destas instituições perante a sociedade ainda vai levar um tempo para ser alterada.

O papel dos bancos na sociedade pode ser entendido sob dois prismas: o das empresas e o das pessoas. Em relação às empresas, o banco busca obter

recursos de diferentes fontes e aloca estes recursos nos setores/projetos com maior perspectiva de crescimento. Em outras palavras, ele otimiza a alocação de recursos buscando maior probabilidade de sucesso.

Neste sentido, os bancos ajudam a alavancar o desenvolvimento econômico, já que os recursos investidos viabilizam importantes projetos, ao mesmo tempo em que impedem que projetos inadequados ou de baixo valor agregado absorvam os recursos que são escassos na economia.

No tocante às pessoas, os bancos antecipam a satisfação de alguma necessidade delas ao concederem um empréstimo ou financiamento e, como mencionado anteriormente, este papel de fomentador do desenvolvimento econômico é muito importante para o país (maior consumo, maior produção, mais crescimento). Neste sentido, o banco contribui para ajudar a viabilizar o consumo e, com isso, incrementar a economia.

A sustentabilidade corporativa, segundo a Fundação Brasileira para o Desenvolvimento Sustentável (FBDS), pode ser observada nas instituições financeiras de três maneiras em dois grandes grupos: pela inserção de análise de riscos socioambientais nas avaliações de risco de crédito; pela utilização de critérios de sustentabilidade ao selecionar prestadores de serviço e fornecedores; e pela criação de novos produtos com características específicas ligadas à inclusão social ou à preservação ambiental.

2.1.2 Desafios da sustentabilidade no setor bancário

A Fundação Brasileira para o Desenvolvimento Sustentável (FBDS) em março de 2005, estabeleceu uma parceria com o Centro de Gestão de Sustentabilidade Corporativa do instituto suíço IMD (uma das mais

renomadas escolas de negócios do mundo), com o propósito de conduzir uma pesquisa intitulada *The Brazilian Business Case for Corporate Sustainability*.

Esta pesquisa focou a inserção do conceito de sustentabilidade corporativa em dois setores de negócios no Brasil – financeiro e sucro-alcooleiro,

O objetivo dessa pesquisa foi mapear, junto aos principais dirigentes empresariais destes segmentos de mercado (CEOs, CFOs, CIOs e Diretores Executivos), os principais desafios e dilemas que eles têm enfrentado no tocante à inserção da sustentabilidade corporativa em seus negócios.

Os resultados desta pesquisa brasileira foram divulgados em 2007 e podem ser agrupados em quatro principais categorias: motivação (pressão interna e externa) para a inserção do conceito ao negócio; capacidade de implementação (estrutura, cultura organizacional e liderança) e alinhamento das diversas áreas da organização (visão, impacto interno e resistências) em relação ao tema; utilização de ferramentas gerenciais (criação de indicadores de gestão do tema) e, por fim, identificação de peculiaridades no país (características nacionais que influenciam na incorporação do tema).

Serão reportados aqui somente os resultados relevantes obtidos, referentes ao setor financeiro, de forma a contribuir na construção do cenário do segmento, no qual a empresa objeto de estudo deste trabalho está inserida. Estes resultados serão apresentados de acordo com as quatro categorias citadas anteriormente.

Em relação à primeira categoria - motivação para a inserção no negócio – os dados demonstraram que os executivos do setor financeiro nacional já possuem uma razoável compreensão do conceito de sustentabilidade corporativa, mas que ainda existe a associação deste termo com responsabilidade social, talvez em decorrência das iniciativas de cunho social deste setor com fundações e institutos. Além disso, o conhecimento do tema aparece de forma desigual, pois algumas instituições possuem um

conhecimento muito avançado, enquanto que outras ainda estão na etapa inicial do aprendizado.

A pesquisa investigou quais os maiores desafios que este grupo de executivos financeiros têm enfrentado para incorporar a sustentabilidade no negócio. Eles apontaram dez desafios, que são:

1. Permeiar este conceito por toda a organização.
2. Conscientizar e engajar os colaboradores no tema.
3. Avaliar os riscos sócio-ambientais nas atividades de financiamento.
4. Mensurar o valor da sustentabilidade no bottom line.
5. Assegurar o uso responsável do crédito pelos “tomadores” de empréstimos.
6. Aumentar o valor dos negócios sócio-ambientais.
7. Inovar constantemente com novos produtos e processos.
8. Equilibrar benefícios de curto prazo com necessidades de longo prazo.
9. Incentivar a inclusão bancária.
10. Mudar a imagem negativa do setor diante dos clientes e da sociedade em geral.

Outro aspecto relevante destacado foi à influência da concorrência como fator motivador para que as instituições financeiras adotem práticas de negócios sustentáveis e as divulguem, de forma que elas se tornem visíveis e reconhecidas pelos agentes externos.

A pesquisa constatou que, em geral, a incorporação dos aspectos sociais e ambientais nos bancos ocorre pela força dos valores pessoais e das diretrizes comunicadas pelos seus líderes principais. Além disso, na visão destes executivos, o fortalecimento da marca e a reputação foram identificados como os principais vetores de valor, acompanhados pela inovação de produtos e serviços e, também, pela mitigação de riscos.

Quanto à segunda categoria – capacidade de implementação e alinhamento entre as áreas – novamente a presença forte do líder principal, apoiando a inserção deste tema no negócio, fez toda a diferença nos processos de implementação bem sucedidas do conceito. Também a criação de áreas/diretorias específicas, responsáveis pelo tratamento do tema e afins, facilitou muito esta implementação.

Outro ponto importante destacado pelos executivos é que a cultura organizacional destas instituições favoreceu a incorporação do conceito, ainda que este seja um setor conhecido pelo seu foco no curto prazo. O grupo pesquisado identificou três forças e três fraquezas internas dos bancos no processo de implementação. São elas:

- Forças: capilaridade - atinge grande massa populacional; capacidade de implementação; histórico de atuação em responsabilidade social.
- Fraquezas: capilaridade - dificuldade de permear as ações por toda a instituição; entendimento e conscientização dos colaboradores; e divulgação externa de práticas sustentáveis.

Em relação à terceira categoria – utilização de ferramentas gerenciais – pode-se notar que as principais ferramentas utilizadas pelos bancos ainda são de caráter normativo, como disseminação dos valores corporativos, políticas e normas, enquanto que as ferramentas de aferição, como sistema de gestão ambiental e avaliação de riscos sócio-ambientais têm menor participação. Outras ferramentas citadas na pesquisa incluem: questionário de índice de sustentabilidade (ISE), pesquisa de satisfação de clientes, sites específicos, etc...

Quanto à última categoria da pesquisa – peculiaridades do país – os executivos entrevistados citaram como principais características, que influenciaram a promoção da sustentabilidade nos bancos: a crescente conscientização da sociedade brasileira quanto aos problemas sócio-ambientais; as desigualdades sociais existentes; o baixo nível de educação

vigente e a fraca eficiência do governo. Eles também apontaram a fraca atuação em relação ao tema da sustentabilidade pelos órgãos reguladores, como o BACEN.

Esta pesquisa, segundo a Fundação Brasileira para o Desenvolvimento Sustentável (FBDS) demonstrou que, apesar dos avanços já realizados pelo setor financeiro em relação ao tema, existem oportunidades de melhoria e incremento de ações, como na educação e conscientização dos funcionários; no aprimoramento das ferramentas de gestão e na construção de indicadores e, também, no tratamento com maior transparência da divulgação de informações sobre o tema. Este material produzido pela FBDS revelou que o setor financeiro pode avançar mais rapidamente nesta questão da inserção da sustentabilidade se ampliar as iniciativas voltadas à educação e conscientização daqueles que são responsáveis pelo dia-a-dia dos negócios.

Estas conclusões, que demonstram uma lacuna existente no mercado, reforçam a pertinência do presente trabalho, que pretende avaliar como as ações educativas voltadas à sustentabilidade, empreendidas por uma instituição financeira, podem influenciar no desenvolvimento de algumas competências para os gestores. E, se o papel da educação empresarial torna-se fundamental para a incorporação dos princípios da sustentabilidade nos Bancos, é necessário entender o que significa educar para a sustentabilidade.

2.2 Educar para a sustentabilidade

Como mencionado anteriormente, a questão da educação empresarial para a sustentabilidade é algo recente e ainda pouco explorado no mercado financeiro. Mas parece também que não é só no mundo corporativo que existe esta lacuna. No meio acadêmico, até onde se pode verificar, as pesquisas ainda são incipientes e os estudos também não contemplam, em sua

totalidade, a preparação das empresas para este cenário e o correspondente desenvolvimento de competências em seu corpo gerencial.

De acordo com Jacobi (2005) a nova realidade globalizada, pós-tradicional da modernidade radicalizada, gera crescente incerteza e mutabilidade. O progresso acaba se transformando em autodestruição, onde um tipo de modernização destrói o outro e o modifica. Observa-se, segundo o autor, uma transformação da sociedade industrial em sociedade de risco, que decorre da continuidade dos processos de modernização autônoma, cegos e surdos a seus próprios efeitos e ameaças.

Conforme Jacobi (2005) a multiplicação dos riscos, em especial os ambientais e tecnológicos de graves conseqüências, são elemento-chave para entender as características, os limites e as transformações da nossa modernidade. Os riscos contemporâneos explicitam os limites e as conseqüências das práticas sociais, trazendo consigo um novo elemento a “reflexividade” (BECK,1997:16-17).

Para este autor, a sociedade produtora de riscos, reconhece os riscos que produz e reage diante disso. Ela se torna mais autocrítica, crescentemente reflexiva, e se vê obrigada a autoconfrontar-se com aquilo que criou, seja de positivo ou de negativo. O conceito de risco passa a ocupar um papel estratégico para entender as características, os limites e as transformações do projeto histórico da modernidade (BECK, 1997:16-17).

Outro autor que reforça este aspecto de mudança de mentalidade é Guimarães (2006) ao mencionar que conscientizar é, na verdade, possibilitar ao educando questionar criticamente os valores estabelecidos pela sociedade.

Segundo Guimarães (2001:17), a razão de ser do desenvolvimento requer um novo estilo que deve ser: ambientalmente sustentável no acesso e uso dos recursos naturais e na preservação da biodiversidade; socialmente sustentável na redução de pobreza e das desigualdades e na promoção da justiça social; culturalmente sustentável na conservação do sistema de

valores, práticas e símbolos de identidade que determinam integração nacional ao longo do tempo; e, por fim, politicamente sustentável aprofundando a democracia e garantindo o acesso e participação de todos os setores da sociedade nas decisões públicas.

Este estilo, segundo o mesmo autor, tem como diretriz uma nova ética de desenvolvimento, uma ética na qual os objetivos econômicos de progresso material subordinam-se às leis que governam o funcionamento dos sistemas naturais, bem como a critérios superiores de respeito à dignidade humana e de melhoria na qualidade de vida das pessoas.

2.3 Educação e aprendizagem no contexto das organizações contemporâneas

Tendo em vista que a aprendizagem é um dos assuntos-chave do presente trabalho em razão de sua conexão direta para a compreensão do desenvolvimento de competências, esta seção apresentará, inicialmente, algumas considerações mais amplas sobre o conceito de educação na atualidade e seu papel no processo de transformação social. Em seguida, será tratado o conceito de aprendizagem no nível individual – não abordando os níveis organizacional e de grupos – de acordo com os pressupostos do paradigma construtivista, mais alinhado ao conceito de sustentabilidade, abordado nas seções 1 e 2 anteriormente.

2.3.1 Os fins da educação: uma discussão emergente no mundo contemporâneo

Antes de ingressar na questão da aprendizagem individual no ambiente corporativo – foco deste trabalho – é importante levar em consideração,

conforme mencionado anteriormente, algumas reflexões sobre o repensar da educação e sua relevância na sociedade contemporânea.

Em 1998, Jacques Delors coordenou a edição do Relatório da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI: Um Tesouro a Descobrir, no qual se estabeleceu os quatro pilares da educação contemporânea, quais sejam: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver. Segundo o autor, uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano, envolvendo todos seus componentes.

Muito tempo antes da ocorrência desta Comissão Internacional, Marcus Tullius Cícero (106-43 a.C.), filósofo social romano, já se baseava na educação vinda do latim educere, que significa como tirar o novo de cada indivíduo, como incentivar a criatividade, como estimular o ser mais humano, para que ele possa ser em plenitude. Em contraponto, haviam outros filósofos que pensavam a educação no sentido do latim ducere, como condução, direção, reprodução do antigo/existente, guia para caminhos já traçados e não o despertar para novos rumos.

Sob esta mesma interpretação de ducere, Franco e Jacobi (2007) alertam que a educação tradicional (mais formal) está centrada em disciplinas “já traçadas” e fragmentadas, desconectadas dos sentidos cotidianos da vida, o que a torna distante dos quatro pilares citados anteriormente. Conforme estes autores, a ruptura gerada principalmente com os dois primeiros pilares – aprender a ser e aprender a fazer – faz com que a educação formal deixe de articular os conteúdos do conhecimento às suas funções socioculturais e desconsidere o conjunto complexo de valores, de representações e de significados do mundo.

Morin (2001), também questionando a educação tradicional, cita Durkheim ao afirmar que o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos às pessoas, mas o de criar nelas um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que as oriente em um sentido específico por toda a vida. Para o autor, a educação deve transformar o conhecimento em

sabedoria – conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza (MORIN, 2001).

Nesta mesma linha, D’Ambrósio (2001, p. 15) apresenta então uma definição para a educação moderna como o conjunto de estratégias desenvolvidas pelas sociedades para possibilitar a cada indivíduo atingir seu potencial criativo e estimular e facilitar a ação comum, com vistas a viver em sociedade e exercer a cidadania. Para este autor, o conhecimento resulta da busca da sobrevivência (indivíduo) e da transcendência (sociedade) e a educação deve promover em cada indivíduo a incorporação do conhecimento de si próprio, de sua inserção na sociedade, de suas responsabilidades planetárias e de sua essencialidade cósmica.

Morin (2001) compartilhando da visão de D’Ambrósio de que o conhecimento é resultante da busca da sobrevivência e da transcendência, elenca cinco pontos essenciais para destacar a missão da educação contemporânea:

- Preparar as pessoas para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas impõe ao conhecimento humano.
- Preparar as pessoas para enfrentar as incertezas que não param de aumentar, levando-as não somente a descobrirem a história incerta e aleatória do Universo, da vida, da humanidade, mas também promovendo nelas a inteligência estratégica e a aposta em um mundo melhor.
- Fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais fundamentais e dedicar-se a eles.
- Educar para a compreensão humana entre os próximos e os distantes.
- Estimular a cidadania terrena, ensinando a humanidade em sua unidade antropológica e em suas diversidades individuais e culturais, bem como em sua comunidade de destino própria à era

planetária, em que todos enfrentam os mesmos problemas vitais e mortais.

Freire (1999), em consonância à abordagem de Morin, também já destacava em seus trabalhos que a educação precisaria migrar para uma abordagem pedagógica coerente com as urgências e a complexidade social da vida moderna, contemplar a heterogeneidade cultural das várias comunidades, as diversidades econômicas, políticas, religiosas e regionais e, também, considerar os contextos sociais muito diferentes que as comunidades estão inseridas.

Para Franco e Jacobi (2007), a educação estruturada de acordo com os cinco pontos trazidos por Morin (2001), estaria contemplando as dimensões sociais, econômicas, éticas e políticas necessárias para permear o processo de ensino e aprendizagem e permitir uma atuação consciente dos educadores e dos indivíduos para o relevante exercício do papel de agentes de mudanças sociais.

2.3.2 Educação - para que ela serve?

A intenção de trazer este aspecto nesta seção, não é a de promover uma longa discussão sobre o tema e tampouco esgotar o assunto, mas apenas apresentar algumas abordagens, que demonstram a complexidade do tema no cenário contemporâneo e de questionar como o propósito da educação pode e deve ser revisto, quer em nível acadêmico, quer no ambiente corporativo, quer no contexto familiar e social, etc. Como aquecimento à discussão sugerida, WIESEL (1990, apud Orr, 1991, p.52) traz a seguinte ponderação ao comparar a educação em seu formato mais tradicional ou ortodoxo e a educação que visa à ampliação da consciência e do olhar das pessoas sobre o mundo contemporâneo:

“...a educação tradicional enfatiza teorias ao invés de valores, abstrações ao invés de conscientizações, respostas mais do que perguntas, conceitos mais do que seres humanos e ideologia e eficiência ao invés de benefícios coletivos.”

Orr (1991) complementa de forma contundente a reflexão de Wiesel ao afirmar que a educação por si só não é garantia de decência, prudência ou sabedoria, pelo menos a educação nos seus moldes mais tradicionais. Para fundamentar esta afirmação, o autor apresenta seis mitos que constituíram a base da educação tradicional e propõe em seguida seis novos princípios para substituí-los.

O primeiro mito sobre a educação tradicional apresentado por Orr (1991) é que a ignorância é um problema solucionável, ou em outras palavras, é uma inescapável parte da condição humana. Para o autor, o avanço do conhecimento sempre trará com ele o avanço de alguma forma de ignorância.

O segundo mito trazido por Orr (1991) é que com conhecimento e tecnologia suficientes é possível gerenciar o planeta Terra. Segundo o autor, a complexidade da Terra, seus sistemas vivos e sua relação com outros sistemas da biosfera ainda são amplamente desconhecidos. O que pode ser gerenciado, de acordo com Orr (1991) são os humanos: seus desejos, economias, políticas, moralidades e éticas, de forma a repensar e reconstruir o planeta de acordo com suas potencialidades e limitações, não para satisfazer as necessidades infinitas das pessoas.

Orr (1991) afirma que o terceiro mito é que o conhecimento está aumentando, mas não na mesma proporcionalidade da bondade humana. Para ele, alguns conhecimentos estão evoluindo – os mais rentáveis financeiramente – e outros estão sendo perdidos ou abandonados.

Além disso, Orr (1991) enfatiza que acúmulo de conhecimento ou aprendizagem excessiva não torna os seres humanos melhores ou mais éticos. Nesta mesma linha, EISELEY (1990, apud Orr, 1991, p. 54) afirma que “...é possível que estejamos nos tornando mais ignorantes em coisas que,

necessariamente, precisaríamos saber para viver bem e sustentavelmente com os outros e no planeta.”

O quarto mito da educação tradicional, conforme Orr (1991) é que os seres humanos não são capazes de restaurar o que foi, inicialmente, fragmentado. Como exemplo concreto disto, ele aborda a própria evolução do aprendizado, que ocorre de forma fragmentada ao longo dos anos, a partir das diferentes disciplinas que são estudadas. Ao término do período acadêmico, a maioria dos estudantes não possui qualquer senso de integração dos assuntos ou a visão de interdependência entre os temas, o que pode acarretar conseqüências irreparáveis ao se colocar em prática, o que foi aprendido.

Como quinto mito, Orr (1991) afirma que o propósito da educação é dar aos indivíduos o significado para seguirem na direção da mobilidade e do sucesso. O fato é que, segundo o autor, o mundo não está precisando de mais pessoas bem-sucedidas, como a cultura ocidental concebe, mas sim de pessoas com coragem, moral e boa vontade de tornar este mundo mais habitável e humano, o que não leva necessariamente ao sucesso, como ele é conhecido.

Finalmente, o sexto mito abordado por Orr (1991) é que a cultura atual representa o pico (o ponto mais alto) da realização humana. Mas, segundo o autor, esta não é a realidade, pois o cotidiano das pessoas é repleto de violência insensata, drogas nas ruas, desrespeito à natureza e o mais desesperador tipo de pobreza. MILLER (1990, apud Orr, 1991, p. 55) também enfatiza este ponto de vista, quando afirma que:

“...nossa cultura não nutre aquilo que existe de mais nobre e melhor no espírito humano. Também não cultiva a visão, imaginação ou a sensibilidade espiritual e não encoraja a gentileza, caridade, generosidade ou compaixão presentes na alma humana.”

A partir destes mitos, Orr (1991) propôs seis princípios para substituí-los, no intuito de repensar o propósito da educação. O primeiro, de acordo com o autor, é que toda educação é uma educação ambiental – não há como falar de economia sem falar de ecologia, por exemplo. Corroborando com esta

abordagem, Mariotti (2007) assinala que a economia, como a vida, inclui uma área tangível (a produção material e as finanças) e outra intangível (o bem-estar psicossocial / ambiental).

O segundo princípio trazido por Orr (1991) é que o objetivo da educação não é a maestria do assunto, mas da pessoa que ouviu sobre o assunto. Para o autor o assunto é simplesmente a ferramenta e o objetivo da educação não é recheiar a mente das pessoas com fatos, técnicas, métodos e informações, independente de como e com que efeito elas serão utilizadas; ao invés disto, empregar uma metodologia que tenha a ver com o fazer pedagógico, com as relações interpessoais de todos os envolvidos no processo é que deve ser o foco da educação.

Para Orr (1991), o terceiro princípio é que o conhecimento carrega com ele a responsabilidade de como ele deve ser utilizado no mundo. Conforme o autor, a busca incessante de como ampliar o conhecimento tem distanciado a habilidade dos indivíduos de como usá-lo de maneira responsável. Em consonância com Orr, Barcellos, Ferreira e Balestreri (1992), afirmam que o conhecimento deve orientar-se no sentido do todo – o conhecimento existe para melhorar a vida e não para destruí-la ou fragmentá-la.

Já no quarto princípio, Orr (1991) argumenta que não se pode dizer que se conhece algo, até que sejam entendidos os efeitos deste conhecimento nas pessoas e em suas comunidades. Ensinar que em certas cidades/locais não se deve investir financeiramente por que não haverá resultados a curto prazo, de acordo com o autor, significa priorizar abstrações econômicas sobre pessoas e comunidades e as consequências podem ser desemprego, crimes, separações, alcoolismo, uso de drogas, violência, vidas destruídas, etc.

O quinto princípio apresentado por Orr (1991) trata da importância do poder dos exemplos sobre as palavras. Segundo o autor, as pessoas ouvem falar sobre responsabilidade global social, mas freqüentemente vêem altos investimentos sendo realizados de forma irresponsável.

Para Orr (1991), emergencialmente necessário são administradores e educadores que atuem como modelos/exemplos de integridade, atenção e respeito às pessoas e de instituições capazes de incorporar ideais integralmente em todas as suas operações. Por fim, o último princípio proposto pelo autor é de que o jeito como a aprendizagem ocorre é tão importante quanto o conteúdo específico que está sendo abordado. Isto quer dizer que, o processo é absolutamente relevante para a aprendizagem e de que há muito mais sendo aprendido/absorvido neste processo do que simplesmente o assunto em questão.

Assim, se por um lado os fins da educação tem por propósito construir uma sociedade altruísta, mais justa e equilibrada socialmente, por outro lado, no mundo corporativo, por vezes, os objetivos da educação podem se resumir ao alcance de certas vantagens competitivas e de maior lucratividade. As organizações, no contexto atual, passaram a reconhecer que a aprendizagem de seus funcionários pode e deve ser considerada como um aspecto de vantagem competitiva, pois segundo Lei et al (1999, apud Lopez, Peon e Ordas 2005) a aprendizagem organizacional é percebida como uma capacidade complexa e peculiar, que é difícil de imitar, replicar e transferir e a qual se constitui uma fonte de vantagem competitiva.

Nesta mesma linha, Abbad e Borges-Andrade (2004) destacam que o processo de adquirir e aprimorar conhecimentos e compartilhar e transferir experiências, de forma coletiva no ambiente empresarial, é considerado um diferencial estratégico e de sustentabilidade para as organizações no mercado atual. As organizações, como sistemas sociais, são ambientes nos quais então a aprendizagem ocorre em múltiplos níveis de análise, mas o cerne da questão está em entender o que os funcionários são capazes de aprender, como o fazem e como isto impacta na aprendizagem organizacional.

2.3.3 Aprendizagem: visão geral

Conforme se olha pelo prisma de Fiol e Liles a metáfora da atividade vulcânica, ora ativa, ora passiva, citada por Easterby-Smith; Crossan e Nicolini (2000), ela conduz a um dualismo entre as aprendizagens organizacional e individual - “os sistemas organizacionais, estruturas e procedimentos afetam a aprendizagem individual”, ou pela perspectiva de Argyris (1999), a aprendizagem organizacional é quem captura o conhecimento extraído dos membros da organização. Assim, por mais que o aprender ocorra entre os indivíduos, a aprendizagem é da organização: os indivíduos podem mudar, mas as memórias organizacionais preservam comportamentos, normas e valores ao longo dos anos (EASTERBY-SMITH e cols, 2000).

Sob um outro olhar, Pawlowsky (2001) atesta que o processo de aprendizagem pode e deve ser compreendido em seus diferentes níveis, em suas interconexões e a partir da complexidade das diversas variáveis que o compõem. Segundo este autor é relevante estudar tanto os indivíduos, com seus potenciais de aprendizagem e possíveis defesas em relação a ambientes e situações novas e instáveis, quanto o processo que ocorre nas organizações e entre elas, considerando-as como entidades que podem aprender, e também investigar os grupos de trabalho, como sistemas sociais, que funcionam com suas próprias dinâmicas.

Antonello (2005) também destaca que as pessoas aprendem compartilhando umas com as outras, gerando conhecimentos e experiências que transbordam e se incorporam na organização. Há, por conseguinte segundo a autora, um fluxo espontâneo do indivíduo (agente de aprendizagem) para o grupo e deste para a organização, aonde erros e falhas são identificados e analisados, problemas são diagnosticados e estruturas mentais são revistas, mudando a forma como se alcançam os resultados.

Chan (2003) nesta mesma linha também assinala que as organizações aprendem apenas se os grupos organizacionais aprendem coletivamente através da experiência e do compartilhamento do conhecimento dos indivíduos. Desta forma, a aprendizagem se torna então uma acumulação de saberes, provendo ao indivíduo um enriquecimento de experiências, em processo contínuo e permanente.

De acordo com Kim (1998) e Argyris e Schön (1996) as organizações aprendem por meio de seus funcionários mas, para estes autores, este processo não pode ser visto apenas como uma simples ampliação da aprendizagem individual ou como uma mera coleção de indivíduos. A conceituação dada por Herdberg, conforme Easterby-Smith; Crossan e Nicolini (2000), reforça este aspecto de que “embora a aprendizagem organizacional ocorra entre indivíduos, será um erro concluir que ela nada mais é que o resultado cumulativo da aprendizagem individual dos membros da organização”.

Segundo Kim (1998), a aprendizagem individual também envolve um processo em que as convicções dos indivíduos mudam (seus modelos mentais/visão de mundo), que abrangem tanto suas compreensões explícitas quanto as implícitas e influenciam os modelos mentais compartilhados na organização. Para este autor, enquanto a organização depende de seus funcionários para aprender, os indivíduos podem aprender sem a organização e nem toda aprendizagem individual tem conseqüências para a organização.

No intuito de investigar melhor esta interrelação entre os diferentes níveis de aprendizagem, Antonello e Godoy (2008), desenvolveram um estudo de revisão sobre publicações voltadas ao tema aprendizagem, em que analisaram trabalhos publicados num período de cinco anos (94 artigos de 2001 a 2005), de quatro revistas da área de administração e de anais de dois congressos nacionais que, na ocasião da revisão possuíam conceito A (de acordo com o critério Qualis da CAPES), e obtiveram os seguintes resultados: os artigos revistos enfocam, predominantemente e de forma separada, os níveis de análise organizacional (58) e individual (43); do total de artigos

analisados, 14 investigam simultaneamente, os níveis individual e organizacional e não foi verificado, neste material analisado, interesse e preocupação acadêmica direcionados aos níveis grupal e inter-organizacional. Este aspecto também já havia sido identificado em estudo nacional desenvolvido por Loiola e Bastos (2003) e em trabalho internacional de Bapuji e Crossan (2004).

Em todos os estudos destacados acima, pode-se perceber que a aprendizagem é compreendida a partir de várias dimensões, sendo que o processo de aprendizagem individual tem impacto expressivo no conceito e nas práticas de aprendizagem em grupo e organizacional, visto que a geração destas surge a partir dos indivíduos. Neste sentido, Garratt (1990) também destaca que os três componentes relevantes no processo de aprendizagem individual – obter, compartilhar e utilizar o conhecimento -, ajudam a iniciar o processo de aprendizagem organizacional.

No presente trabalho, todavia, o enfoque será apenas no processo de aprendizagem ocorrido no plano individual no ambiente corporativo, uma vez que o programa objeto de estudo é voltado para este nível de análise. De qualquer maneira, embora seja dado o destaque específico a este nível, é reconhecida a interdependência entre esta aprendizagem, a de grupos e a da organização.

2.3.4. O conceito de aprendizagem: dimensão individual

A aprendizagem é parte integrante de todos os setores e momentos da vida dos indivíduos, pois favorece a evolução destes e a busca permanente por novas formas de agir e de pensar no contexto em que estão inseridos. Para Abbad e Borges-Andrade (2004) a aprendizagem iniciada com o nascimento de cada pessoa – para outros, até antes deste evento - é um processo

psicológico essencial para a sobrevivência dos indivíduos no decorrer de todo seu desenvolvimento. Sem esse processo, segundo os autores, as experiências das pessoas, qualquer que fosse sua natureza, não teria qualquer valor para apoiar seus atos futuros.

Apesar das inúmeras definições e origens teóricas que possui em psicologia, sociologia, filosofia, antropologia e também no campo da administração, de uma forma mais ampla é possível dizer segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), que o processo de aprendizagem refere-se a mudanças que ocorrem no comportamento do indivíduo, que não resultam unicamente da maturação (experiência), mas também advém de sua interação com o ambiente.

Dentre os vários modelos desenvolvidos ao longo do tempo para explicar então o processo de aprendizagem, o de Kolb (1984), que extraiu as características comuns das contribuições de Dewey, Lewin, Piaget e Freire, forma uma teoria educacional que coloca o homem como um ser integrado à natureza, capaz de aprender de sua experiência e da reflexão consciente sobre ela e motivado por seus propósitos.

Da filosofia educacional de John Dewey, Kolb (1984) resgatou a idéia do pragmatismo, que evidencia a inter-relação entre teoria e prática como um processo dialético contínuo que contempla ação e observação e conceito e experiência. Já da Psicologia Social de Kurt Lewin, Kolb (1984) adaptou os conceitos e criou seu modelo quadrifásico de aprendizagem experiencial, em que a experimentação é o ponto de partida do processo de aprendizagem e o feedback/reflexão sobre a ação funcionam como um balizador sobre as mudanças ou não do comportamento futuro.

A aprendizagem individual pode então ser compreendida, de acordo com Kolb (1984) como um processo no qual as idéias não são permanentes e imutáveis, mas formadas e reformuladas por meio da experiência e da troca com o ambiente que os indivíduos realizam. Em outras palavras, a

aprendizagem ocorre por meio da ação e a compreensão do conteúdo é aprimorada por meio de um processo reflexivo que segue a ação.

Ainda no intuito de conceber um modelo abrangente de aprendizagem, Kolb (1984) destacou da psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget, a mudança das estruturas cognitivas dos indivíduos, originadas nos processos dialéticos e permanentes de assimilação de experiências e de acomodação dos conceitos frutos destas experiências, conforme pode ser verificado no Quadro 3 a seguir.

Basicamente há duas dimensões do processo de aprendizagem, que refletem o modelo proposto por Kolb (1984). A primeira dimensão representa a experiência concreta de eventos e a conceituação abstrata do outro. A outra dimensão tem a experimentação ativa e a observação reflexiva.

Quadro 3: Modelo Comparativo do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget e da Aprendizagem de Kolb

	Estágios de Desenvolvimento Piaget	Tipos de Aprendizagem Kolb	
	Visão de Mundo: Fenômeno Concreto		
Visão de Mundo: Egocêntrica Ativa	Estágio Sensório-motor	Aprendizagem derivada de estímulos dos sentidos.	Visão de Mundo: Reflexão Internalizada
	Estágio Representacional	Aprendizagem simbólica	
	Estágio Operações Formais	Aprendizagem hipotética-dedutiva	
	Estágio Operações Concretas	Aprendizagem indutiva	
	Visão de Mundo: Construcionista Abstrata		

Fonte: Modelo de Piaget de desenvolvimento cognitivo a partir de Kolb (1984, p.25); adaptado pela autora

Este modelo quadrifásico de Kolb (1984), em que a aprendizagem representa o processo de criar conhecimento, de forma contínua, a partir da transformação da experiência, é um dos trabalhos mais disseminados sobre o tema. Para Kolb (1984), o conhecimento cognitivo puro pode ser memorizado, mas ele sozinho não permite a compreensão - a reflexão sobre as próprias experiências é necessária para a aprendizagem dos indivíduos.

Kim (1993), de forma parecida à proposta de Kolb, apresenta dois ciclos de aprendizagem: o Ciclo de Aprendizagem de Lewin - Experimental e o Ciclo de Aprendizagem de Kofman - OADI (Observar, Avaliar, Projetar e Implementar). Nos dois ciclos citados acima, o indivíduo parte de uma experiência concreta e após fazer observações, reflexões e formar conceitos e generalizações sobre esta experiência, começa a testar as idéias em uma outra situação, partindo para uma nova experiência concreta.

Assim, pode-se dizer que aprender significa experimentar uma situação nova ou enfrentar uma situação já conhecida e atuar de forma diferente. Em outras palavras, na interação do indivíduo com o meio e diante de circunstâncias específicas, ele é demandado a agir de maneira diferente e sair da chamada zona de conforto para ajustar-se à nova situação e lidar com o desconhecido.

Enfrentar estes desafios requer necessariamente mudanças de pensamento e de comportamento, que impelem o indivíduo na busca de uma solução, por vezes, rápida e eficiente. Surge então a exigência de uma nova habilidade, um novo conhecimento, disposição e determinação para enfrentar o novo e o imprevisível - configura-se assim o processo de aprendizagem diante daquela situação.

Kim (1993) interpretou este processo de aprendizagem individual como a aquisição de habilidades - know-how e a aquisição de conhecimentos - know-why; a primeira, no nível operacional, que propicia as mudanças necessárias na forma como se executa a tarefa propriamente dita, e a segunda, no nível conceitual, que permite compreender a experiência em si, de forma

abstrata. Mumford (2001) corrobora a abordagem de Kim, ao atestar que a aprendizagem é um processo de obtenção de habilidades e conhecimentos de forma planejada ou pela experiência.

Outros autores como Friedman, Lipshitz e Overmerr (2001) também definem a aprendizagem como um processo de questionamento e de busca de respostas a erros/falhas, no qual os valores e os conhecimentos são desenvolvidos e compartilhados a partir das próprias experiências vividas e das de outros. Estes estudiosos até certo ponto confirmaram a posição e o modelo proposto por Kolb (1984) de que a aprendizagem é um processo que ocorre em razão da transformação contínua de experiências ocorridas nas diversas situações de vida dos indivíduos.

A partir das abordagens destacadas anteriormente pode-se assinalar que o resultado da aprendizagem está vinculado à noção de mudança, seja na execução das tarefas propriamente, seja pela compreensão intelectual da experiência. Este resultado é fruto então do que é incorporado pela aprendizagem (conteúdo) para que as mudanças se efetivem, das habilidades para que alguma ação seja produzida e dos conhecimentos, que implicam na capacidade de articular o entendimento conceitual daquela experiência.

Indo um pouco além deste entendimento, Abbad e Borges Andrade (2004), descrevem a aprendizagem a partir dos processos mentais de aquisição, manutenção e transferência de conhecimento e Antonello (2005) ressalta que a aprendizagem pressupõe mudança de consciência para perceber as necessidades e as oportunidades de aplicação reconfiguradas das capacidades existentes.

Já trazendo também a noção do resultado observado da aprendizagem – desempenho individual – Ruas (2001) explica que ele é determinado pela forma com que os indivíduos absorvem, processam e reconfiguram saberes, atribuindo novos significados aos aprendizados anteriores, para mobilizá-los criticamente em situações diferentes.

Para efeito deste trabalho, partindo desta ampla gama de abordagens, a aprendizagem individual será considerada como o processo de assimilação, compartilhamento e transferência de novos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para efetivar mudanças, tais como: identificação de novas estratégias, proposição de alternativas inovadoras, resolução de problemas, etc., no contexto em que os indivíduos estiverem inseridos. Isto leva ao entendimento de que o processo de aprendizagem pode alterar os modelos mentais, as atitudes e, por conseqüência, os comportamentos dos indivíduos, colocando-os em condições de atuar com base nas experiências vividas, de forma distinta, diante dos diversos contextos.

2.3.5. Aprendizagem individual: diferentes perspectivas teóricas

Assim como para o entendimento do conceito de aprendizagem vários enfoques foram apresentados, da mesma forma serão descritas a seguir algumas perspectivas teóricas que embasam o processo da aprendizagem individual. Abbad e Borges Andrade (2004) trazem inicialmente duas abordagens, que tiveram sua origem na psicologia, no início do século XX - a behaviorista e a da aprendizagem social - ambas agrupadas na chamada perspectiva comportamental, que buscam explicar a aprendizagem como uma mudança de comportamento observável e consciente.

O behaviorismo, com um enfoque mais absolutista - todo comportamento é resultado de suas conseqüências - não reconhece o processo cognitivo e adota as seguintes premissas: o comportamento seguido de reforço positivo, aumenta; o comportamento seguido de punição, diminui; o comportamento ignorado, tende à extinção. Para ilustrar esta abordagem, a definição utilizada por Gagné (1974, p.3) do que se entende por aprendizagem, parece ser apropriada: “uma modificação na disposição ou na

capacidade do homem, modificação essa que pode ser retida e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento”.

Já a abordagem da aprendizagem social, com um enfoque mais relativista – o comportamento humano é resultado de aprendizagem (determinismo recíproco) – enfatiza os seguintes aspectos: os indivíduos aprendem olhando outros, observando e avaliando as consequências posteriores ao comportamento; a percepção e a interpretação são importantes na aprendizagem; crenças motivacionais são importantes na aprendizagem individual; há uma mediação cognitiva entre a observação e o comportamento futuro. Um dos representantes desta linha, Bandura (2003, apud DeFillippi e Ornstein, 2003, p. 21) afirma que as pessoas podem aprender observando e avaliando o comportamento dos outros.

Nestas duas abordagens integrantes da perspectiva comportamental, as ações externas (reforço positivo, punição, indiferença, observação e avaliação) são consideradas elementos importantes no desenvolvimento de habilidades de baixa complexidade e na adoção de determinados tipos de comportamento como resultado da interação dos indivíduos com o ambiente.

Em contraposição à perspectiva comportamental, a abordagem cognitivista conforme DeFillippi e Ornstein (2003), busca explicar o comportamento humano através do pensamento, raciocínio e memória dos indivíduos (origens e consequências das cognições) e procura entender os processos mentais, dos quais derivam as crenças, as percepções e as interpretações. De acordo com esta abordagem, os indivíduos podem ser melhor compreendidos pelo seu modo de pensar, do que a partir de seus comportamentos observáveis.

O Modelo multi-estágio de desenvolvimento humano criado por Piaget (pensamento / raciocínio que leva à aprendizagem) é a melhor caracterização desta perspectiva: 1º. estágio: pensamento representativo; 2º. estágio: aumento da utilização de símbolos e de linguagem; 3º. estágio: entendimento concreto do mundo físico e 4º. estágio: compreensão abstrata de idéias e

raciocínio. A aprendizagem é então compreendida inferindo-se qual é o raciocínio que está por trás de um determinado comportamento.

A síntese dada por Abbad e Borges Andrade (2004) a estas duas abordagens é a de que no behaviorismo a aprendizagem é um processo de mudança de comportamento e no cognitivismo é um processo que resulta em mudança de comportamento. Além disso, se na abordagem behaviorista o resultado da aprendizagem é um novo comportamento ou um comportamento modificado em razão dos estímulos externos, na abordagem cognitivista a aprendizagem é entendida como alterações nas cognições (reconfiguração dos processos mentais), a partir da assimilação de novas informações e do estabelecimento de relações com as já existentes, que poderão resultar em mudanças de comportamento – processo cumulativo e permanente (STEIL, 2002).

Uma outra perspectiva teórica que aborda a questão da aprendizagem individual é a sócio-cultural, que busca explicar o comportamento humano através do contexto no qual os indivíduos vivem (análise do ambiente sócio-cultural em que eles estão inseridos). Leva em consideração a relação entre o indivíduo e o ambiente que o cerca.

De acordo com DeFillippi e Ornstein (2003), três áreas críticas de estudo embasam esta perspectiva: a teoria dos papéis (ao interpretar papéis, as pessoas comportam-se de forma diferente em seu dia-a-dia); a dinâmica dos grupos (em grupos, as pessoas demonstram comportamentos diferentes do que quando estão sozinhas); o contexto cultural (exerce uma influência poderosa no comportamento humano e na aprendizagem).

A abordagem mais complexa e integradora, porém menos compreendida, refere-se à perspectiva psicodinâmica, que busca integrar a experiência humana, a partir de uma conduta clínica e intervencionista, incorporando os aspectos biológicos, cognitivos, comportamentais e sócio-culturais. O maior representante desta perspectiva foi Sigmund Freud, que buscou explicar o comportamento humano por meio da análise das dinâmicas intra-psíquicas

inconscientes; dos estágios de desenvolvimento mental; da realidade simbólica dos indivíduos; das observações subjetivas e da crença de que muito do comportamento atual é fruto de experiências não resolvidas do passado.

Esta abordagem enfatiza que a aprendizagem está vinculada a experiências anteriores (conscientes ou não), baseadas em um dado estágio de desenvolvimento e impactadas por conflitos não resolvidos.

Por fim, a perspectiva construtivista - adotada neste trabalho - e derivada da abordagem cognitivista de acordo com Bastos (2004), destaca os seguintes aspectos sobre o processo de aprendizagem individual:

- A cultura e a sociedade exercem influência na construção da mente humana.
- A mente humana é um componente importante e atuante na construção / criação do mundo. As representações internas, as interpretações das situações e as estratégias cognitivas podem ser processadas de forma individual ou coletiva, mas representam construções, cujo processo é de natureza social.
- A linguagem ajuda a estruturar o mundo e a construir a realidade; é uma prática social que se desenvolve coletivamente e ao longo do tempo.
- Os processos cognitivos que ocorrem no dia-a-dia, envolvem interação entre os indivíduos e seus contextos.
- A atividade cognitiva contempla um caráter moral, pois acontece em um contexto de normas, regras, expectativas e de papéis, que orientam e regulam a atividade humana nas sociedades.

Tal perspectiva foi escolhida para este trabalho, em razão da contribuição de suas premissas para o aprofundamento da relação entre aprendizagem e competência, no que se refere aos princípios da sustentabilidade.

Há duas correntes principais que trabalham sob a perspectiva do construtivismo: a psicológica e a social. Pela corrente psicológica, Becker (2001, p.72) define de forma objetiva a idéia central da perspectiva construtivista ao trazer a abordagem de Piaget:

A idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado – é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É constituído pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais, e se constitui por força da ação, e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio.

Kolb (1984) reforça este posicionamento de Piaget ao afirmar que o homem não nasce inteligente e não é passivo às influências do meio, já que responde aos estímulos externos e age sobre eles, visando construir e organizar, de maneira elaborada, seu próprio conhecimento. Neste sentido, cada indivíduo tem a possibilidade de apreender as informações do mundo e criar seu próprio universo de conhecimentos, a partir de suas experiências e de sua interação com o ambiente (CHEETHAM e CHIVERS, 2001).

A segunda corrente vinculada à perspectiva construtivista é a social, em que fatores externos como as ideologias, os valores culturais, as crenças religiosas, a economia e o poder exercem influência na maneira pela qual grupos de indivíduos constroem seus conhecimentos e entendem o ambiente em que estão inseridos. Nesta visão, a ênfase efetivamente está em como a construção do conhecimento formal dos indivíduos é determinada pelas dimensões sócio-política-econômicas.

Nas duas correntes, citadas anteriormente, é perceptível um denominador comum em sua vinculação ao processo de aprendizagem: o indivíduo é o responsável pelo seu acervo de conhecimentos, o qual é construído a partir de suas próprias experiências. À propósito deste aspecto, Merriam e Caffarella (1999, p.261) confirmam isso quando salientam que “a aprendizagem é o processo de construção de significados. É como as pessoas dão sentido às suas experiências”.

Tanto a corrente psicológica quanto a corrente social partem da premissa de que o significado do conhecimento é ativamente construído pelos indivíduos em sua interação com o ambiente, embora, na primeira, há maior destaque para as contribuições individuais oriundas das experiências específicas de cada um. Neste trabalho será adotada a corrente social da perspectiva construtivista, pelo fato dela estar mais intrinsecamente ligada à cultura que se quer forjar na organização e ao conceito de competência aplicada - discutido na próxima seção - que parte da mobilização de conhecimentos e habilidades e que se efetiva na ação para atingir os resultados esperados. O caminho entre o pensar (aprendizagem) e o agir (competência) passa pelo sentir, refletir, desconstruir e reconstruir nas interações e relações entre os indivíduos.

2.3.6. Andragogia: aprendizagem de adultos

A maioria dos referenciais utilizados nos diferentes aspectos da vida cotidiana está em questionamento hoje em dia, como resultado da velocidade com que as mudanças têm ocorrido eliminando bastidores e barreiras. Com as empresas, esse panorama parece estar ainda mais evidente, impondo um dinamismo elevado e exigindo a concepção de novas formas de pensar e de conduzir os negócios para os mercados do amanhã.

De acordo com Abbad e Borges Andrade (2004), a atual conjuntura do mundo do trabalho em que a velocidade das mudanças e a competitividade permanente vêm exigindo dos indivíduos uma busca incessante contra a obsolescência profissional, demanda também das organizações, ações mais compatíveis ao cenário contemporâneo de equipes multidisciplinares, inovações tecnológicas, mercados globalizados, diversificação de produtos, etc. Para estes autores, o grande problema hoje não é mais a localização e a disponibilização de informações relevantes, como ocorria até os idos de 1990,

mas a transformação destas informações em conhecimento útil e aproveitável num curto espaço de tempo.

É neste cenário que a aprendizagem de adultos está inserida; a necessidade de aprender de forma permanente que só acontece quando se reconhece o não saber, o imperfeito, o inacabado e que faz leve a relação entre os indivíduos, estimulando a interação e o aperfeiçoamento compartilhado. Partindo deste contexto, Knowles (1990) definiu então a andragogia como a arte e ciência de ajudar o adulto a aprender, como complemento à Pedagogia, que aborda o ensino para crianças.

Segundo Knowles (1990) os dois campos não são mutuamente excludentes, mas eles formam um continuum que vai da educação centrada no professor à educação centrada no aprendiz. Para este autor, a andragogia traz em seu bojo alguns conceitos importantes que servem para orientar os processos educacionais destinados a adultos. São eles: adultos gostam de aplicar seu conhecimento prévio no processo de aprendizagem; adultos querem entender o porquê da necessidade de aprender um determinado tema; adultos se interessam mais pela aprendizagem de assuntos que possam aplicar imediatamente e os processos de aprendizagem devem ser centrados em problemas / casos e não em conteúdos (sempre que possível).

Partindo destes conceitos-chave, Knowles (1990) propôs cinco princípios para melhor compreensão do processo andragógico:

1. Autonomia: o adulto sente-se capaz, em condições de tomar suas próprias decisões e gosta de assim ser percebido e tratado pelos outros (autogerenciamento).
2. Experiência: a vivência acumulada pelos adultos se constitui em uma excelente base para o aprendizado de novos conceitos e de novas habilidades.
3. Prontidão para a aprendizagem: o adulto tem maior interesse em aprender aquilo que está relacionado com situações reais de sua vida.

4. Aplicação da aprendizagem: em virtude das visões de futuro e de tempo que o adulto possui, ele privilegia a aprendizagem daquilo que possa ter aplicação imediata.
5. Motivação para aprender: os adultos são mais afetados pelas motivações internas (valores e objetivos pessoais de cada um), do que pelas motivações externas (ligadas ao desejo de obter prêmios e compensações ou de evitar punições).

Partilhando dos conceitos e princípios apresentados por Knowles sobre a andragogia, Mezirow (1997), também baseado na perspectiva construtivista, atesta que a aprendizagem dos adultos parte das suas estruturas referenciais e estas ajudam a avaliar as novas experiências num processo de reflexão (reanálise dos princípios/conceitos), comunicação (argumentação de idéias/comentários) e ação (alteração de comportamento). Desta forma, a aprendizagem acontece pela ampliação ou criação de novos significados às estruturas de referência anteriores.

Além disso, a idéia do diferente é inerente ao conceito de aprendizagem (BAKER; JENSEN; KOLB, 2002). Aprender algo significa estar de alguma forma diferente do estágio anterior. Para estes autores, aprendizagem é então o processo de tornar familiar, o estranho, o diferente e, paradoxalmente, também é o processo de tornar o familiar, algo estranho – desaprender “velhas idéias” é necessário para aprender novas.

Schank (1991) afirma que a aprendizagem só ocorre quando o diferente e o não usual são encontrados. Para ele, os indivíduos usam scripts (modelos mentais) para entender o mundo e, preferencialmente, scripts conhecidos. A habilidade de aprender, segundo o autor, depende da habilidade de “abandonar” scripts que já não se aplicam mais e adquirir novos scripts.

Elkjaer (2001), outro estudioso da andragogia e adepto do construtivismo, assinala que a permanente e cumulativa reorganização e reconstrução da experiência são fundamentais no processo da aprendizagem de adultos. Para este autor, quando os indivíduos desempenham diferentes

papéis sociais – na escola, no trabalho, na família, na comunidade, etc – eles se defrontam com problemas, desafios, dificuldades, situações de testes e outras, em que são exigidos a refletir e, talvez, fazer uso de soluções adotadas em situações anteriores, estabelecendo conexões entre a atuação do passado e a ação do presente – é literalmente a aprendizagem baseada na experiência.

2.3.7. Aprendizagem baseada na experiência

Frequentemente a aprendizagem é vista pelas organizações como um fim em si mesma e a metodologia utilizada como um veículo para ela ser atingida. Sob esta perspectiva, o papel da experiência é minimizado no processo de aprendizagem.

Todavia, parece ser consenso entre os autores construtivistas de que a aprendizagem - baseada na experiência - se alicerça na idéia de que tudo começa em uma ação e se concretiza numa mudança favorecida pela reflexão - reorganização e reconstrução da experiência em cada situação enfrentada. Canário (2001) ainda dá mais destaque ao fato de que, no binômio aprendizagem-experiência, o indivíduo é necessariamente o agente central do seu conhecimento, que constrói novos significados para suas experiências - nos mais diferentes ambientes - e define um sentido próprio para representar estes contextos.

Também parece ser entendimento comum de que a aprendizagem acontece na interação social embora ela seja individual, o que dá lugar às diferenças no processo de aprendizagem entre os indivíduos, mesmo entre aqueles que pertencem a um mesmo contexto. Ela é, portanto, um ato solitário, individual que ocorre na relação com outras pessoas (BAKER; JENSEN; KOLB, 2002).

De forma alinhada a esta abordagem construtivista citada anteriormente, KOLB (1984) enfatizou que a transformação da experiência pelos indivíduos, pode ocorrer sob duas vertentes: a primeira - quando ela é subjetiva e pessoal e a segunda – quando é objetiva e ambiental. Para ele, o conhecimento então é resultado da transação entre o pessoal e o ambiental e a aprendizagem decorre do intercâmbio entre as experiências subjetivas e objetivas.

Para deixar mais claro este aspecto da transformação da experiência pelos indivíduos, Kolb (1997) criou o modelo de aprendizagem vivencial, em que apresenta quatro ciclos que se interligam, mas não necessariamente seguem uma ordem pré-definida, embora, na maioria das vezes, ele inicie pela vivência de uma experiência concreta, conforme Figura 1 abaixo.

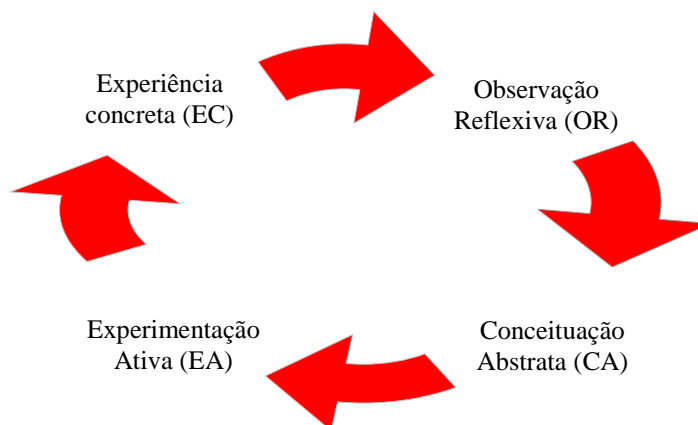


Figura 1: Modelo quadrifásico de Kolb
Fonte: Adaptado pela autora a partir de Kolb (1997, p.323, 332).

Para o autor, a aprendizagem então será mais eficaz quanto mais integração existir entre os diferentes estilos de aprendizagem, que representam, neste caso, a utilização das habilidades de caráter teórico ou prático, que vão desde a experiência concreta até a conceituação abstrata e desde a experimentação ativa até a experimentação reflexiva (KOLB, 1997).

Kolb (1984) trouxe também uma contribuição adicional à compreensão da aprendizagem experiencial ao elencar suas principais características:

- Ela é um processo e não um resultado: ela deriva da experiência (sentir), passa pelas observações e reflexões (pensar) e chega à reutilização dos conceitos na prática (agir).
- Ela é um processo contínuo alicerçado na experiência: toda experiência é fruto de experiências anteriores e pode modificar as que virão no futuro.
- Ela requer a resolução de conflitos entre modos de adaptação ao mundo dialéticamente opostos – conforme modelo vivencial (EC x CA e OR x EA) – figura 1 anterior.
- Ela envolve necessariamente a tensão e o confronto permanente entre o indivíduo e o meio como geradores de novos conhecimentos e atitudes.
- Ela é um processo holístico de adaptação ao mundo, pois está vinculada às múltiplas funções do organismo, tais como: pensar, agir, perceber e sentir (adaptação humana ao ambiente físico e social).
- Ela é o processo de criar conhecimento.

Em síntese, o aspecto principal da aprendizagem experiencial de Kolb está no processo contínuo de conexão das experiências de aprendizagem do adulto com as experiências anteriores e com as que virão no futuro. Aprendizagem a partir da experiência envolve, assim, o equilíbrio entre a aquisição do conhecimento, o ponto de vista individual, o ambiente, a visão de outros e o significado atribuído a este momento.

Kayes (2002), em pesquisa conjunta com Kolb, Baker e Jensen (2002), aprofunda a questão da experiência no processo de aprendizagem e introduz a aprendizagem conversacional como uma alternativa para os métodos convencionais praticados pelas organizações. Para o autor, a aprendizagem conversacional promete uma abordagem inovadora para as atuais práticas de mercado, envolvendo os aspectos de conhecimento organizacional, inovação, mudanças e desenvolvimento de pessoas.

De acordo com Kayes (2002), a aprendizagem conversacional é uma perspectiva mais holística e plena de significados, por que é construída de forma coletiva em um ambiente seguro, no qual valores e experiências individuais são compartilhados. Esta modalidade de aprendizagem apresenta uma lógica diferente, uma ideologia diferente, que privilegia o significado ao invés do método e a experiência ao invés da cultura corporativa.

Kolb, Baker e Jensen (2002) explicam que a aprendizagem conversacional é embasada em cinco dialéticas, que contrapõem o método convencional: apreensão versus compreensão; ação versus reflexão; discurso versus recurso; individualidade versus relacionamentos; poder versus solidariedade. Isto representa uma abordagem de criação de conhecimento que vai da experiência individual para um conhecimento mais generalizado e inclusivo.

2.3.8. Aprendizagem formal e informal

Conforme Straka (2004) as experiências de aprendizagem no ambiente organizacional advêm de ações formais e informais (ou não formais, segundo alguns teóricos do assunto). Abbad e Borges Andrade (2004) concordam com a afirmação anterior ao destacar que existem outras formas de transmissão de conhecimento e de aprendizagem – chamados mecanismos informais - além das ações formais de treinamento e desenvolvimento voltadas a necessidades específicas do trabalho, oferecidas pelas organizações.

De acordo com Straka (2004), a aprendizagem não formal vincula-se à noção de aprendizagem contínua por seu caráter impulsionador de competitividade e de incremento de empregabilidade. Esta modalidade de aprendizagem ao lado da formal, segundo o autor, pode ser associada a movimentos particulares de certos indivíduos – autodesenvolvimento

profissional e também a algumas práticas educativas adotadas pelas organizações.

Não há entre os estudiosos do assunto unanimidade em relação a estes termos – as denominações mais conhecidas são: formal ou induzida, informal ou não formal e incidental. Conforme Antonello (2004) não há convergência na literatura sobre estas definições e tampouco elas estabelecem a abrangência necessária a cada uma delas de forma mais explícita.

De qualquer maneira, optou-se por trazer neste material a proposta de diferenciação entre os termos acima citados, apresentada por Marsick e Watkins (1997, 2001) autoras de referência no assunto. Segundo elas, a aprendizagem formal trata de atividades de treinamento ou ações educativas promovidas de forma institucionalizada pelas organizações.

Abbad e Borges Andrade (2004) nomeiam este tipo de aprendizagem como induzida, contemplando as ações planejadas e formais da empresa, em que ela dissemina conhecimentos e tecnologia, usando redes, portais, multiplicadores, treinamentos, reuniões e outras. De acordo com estes autores, a aprendizagem formal favorece os processos de aquisição, retenção e generalização dos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) pelos indivíduos.

Outros conceitos trabalhados por Marsick e Watkins (1997, 2001) referem-se a aprendizagem informal e incidental, em contraposição à aprendizagem formal. A aprendizagem informal, para as autoras, origina-se nas atividades diárias dos indivíduos no ambiente organizacional e é necessariamente advinda da experiência - conta com a intencionalidade do aprendiz e não é formalmente estruturada. Já a aprendizagem incidental é considerada por Marsick e Watkins (1997, 2001) como um sub-produto de alguma outra ação (subjacente à alguma outra atividade) e não conta com a intencionalidade do aprendiz.

Esta distinção conceitual, conforme destacam Malcom, Hodkinson e Colley (2003) pode levar a uma noção comparativa errônea entre elas, pois são formas de aprendizagem complementares e não excludentes - não há por que dedicar maior ou menor importância a uma ou outra.. Antonello (2004, p.1) reforça bem este aspecto ao afirmar que “há elementos significativos de aprendizagem formal em situações informais e elementos de informalidade em situações formais; os dois estão indissoluvelmente inter-relacionados”.

De acordo com Abbad e Borges Andrade (2004), as organizações que investem na aprendizagem de seus funcionários, desenvolvida de maneira formal ou informal, parecem ter a expectativa de que eles fiquem satisfeitos com este processo, que possam aprender de fato, mas, principalmente, de que eles apliquem o aprendizado no trabalho e junto às equipes. Segundo os autores, estas conseqüências ou resultados do processo de aprendizagem, transformados em ações, ocorrem simultaneamente e podem somar-se ou influenciar-se mutuamente.

Assim, para um processo de aprendizagem ser contundente é importante considerar todas as formas disponíveis e suas inter-relações, pois isto propiciará ao aprendiz uma gama muito maior de possibilidades e alternativas para que os conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidas se manifestem como desempenho efetivo voltado às metas organizacionais. O programa, objeto de estudo deste trabalho, embora construído como uma ação educativa formal da empresa pesquisada, foi permeado por uma série de eventos informais relevantes, que funcionaram aparentemente, como “alavancadores” do processo de aprendizagem dos gestores.

De acordo com o propósito deste estudo, serão consideradas tanto as experiências formais como as informais aqui abordadas e suas inter-relações no tocante ao desenvolvimento dos gestores para a sustentabilidade.

2.3.9. A construção da aprendizagem: diferenciação entre os conceitos de treinamento, educação e desenvolvimento

Em consonância à abordagem trazida anteriormente, Abbad e Borges Andrade (2004) afirmam que as organizações precisam de profissionais polivalentes, que possuam além das qualificações técnicas (saber o quê, o como e para quê fazer certas atividades), também as estratégias metacognitivas (saber com quê) e ainda a internalização de valores (saber ser). No Quadro 4 abaixo, proposto por Meister (1999) é possível verificar a mudança de patamar realizada pelas organizações para atender às exigências deste novo contexto.

Quadro 4: Mudança de Paradigma do Treinamento para a Aprendizagem

Aspectos	Antigo Paradigma de Treinamento	Paradigma da Aprendizagem no Século XXI
<i>Local</i>	Prédio	Aprendizagem disponível sempre que solicitada: em qualquer lugar, a qualquer hora
<i>Conteúdo</i>	Atualizar qualificações técnicas	Desenvolver competências básicas do ambiente de negócios
<i>Metodologia</i>	Aprender ouvindo	Aprender agindo
<i>Público-alvo</i>	Funcionários internos	Equipes de funcionários, clientes e fornecedores de produtos
<i>Corpo docente</i>	Professores/Consultores de universidades Externas	Gerentes seniores internos e um consórcio de professores universitários e consultores
<i>Frequência</i>	Evento único	Processo contínuo de aprendizagem
<i>Meta</i>	Desenvolver o estoque de qualificações do indivíduo	Solucionar problemas empresariais reais e melhorar o desempenho no trabalho

Fonte: © 1997 Corporate University Xchange, Inc – adaptado pela autora

Neste sentido, o processo de aprendizagem nas organizações deixa de ser algo que simplesmente acontece, espontaneamente, para se constituir em um processo estruturado, planejado e executado através de ações de treinamento (T), de desenvolvimento (D) e de educação (E), que visam fornecer esta condição de aprendizagem mais ampla ao indivíduo. Parece oportuno aqui diferenciar estes conceitos que, por vezes na prática, são usados como sinônimos.

De acordo com Abbad e Borges Andrade (2004) os termos treinamento, desenvolvimento e educação referem-se a três tipos distintos, complementares e importantes de atividades de apoio à aprendizagem: treinamento tem como objetivo melhorar o desempenho do funcionário em sua função (CHAs mais complexos); educação - envolve um conjunto de ações mais duradouras e representa as oportunidades oferecidas pela empresa para o funcionário ampliar seu potencial, adquirindo novas habilidades para futuras posições; e desenvolvimento, que por sua vez refere-se ao conjunto de experiências proporcionadas pela organização, visando o crescimento pessoal do funcionário e melhor qualidade de vida.

Apesar de diferentes em termos de escopo, conforme elucidado acima pelos autores, estas ações quando usadas em conjunto aceleram o processo de aprendizagem contínua e integral de seus participantes internos e externos.

Assim, o cenário do século XXI demonstra que as organizações precisam criar um ambiente propício à aprendizagem contínua e com potencialidade para disponibilizar e desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) em todos os integrantes da sua cadeia de valor (funcionários, prestadores de serviço, fornecedores, parceiros e todo o universo de pessoas envolvidos no negócio da empresa). É um esforço para se capitalizar a aprendizagem de forma coletiva e aplicada aos interesses de todos.

2.3.10. Aprendizagem e competência

Ver demonstrado ou aplicado na realidade cotidiana o que foi aprendido, parece ser o principal objetivo das organizações ao promover as ações de treinamento, de educação e de desenvolvimento para seus funcionários. O que o indivíduo aprende, segundo Abbad e Borges Andrade

(2004) são atitudes, conhecimentos e habilidades que se manifestam como desempenho voltado a metas organizacionais.

O conceito de desempenho nas organizações, portanto, conforme Abbad e Borges Andrade (2004) é utilizado para exprimir conjuntos de comportamentos ligados a tarefas, papéis, normas, expectativas, metas e padrões de eficiência e eficácia manifestados pelos indivíduos em um dado ambiente corporativo. De acordo com estes autores, o desempenho compreende então além de comportamentos, habilidades e atitudes (saber o que fazer e como fazer), as experiências pessoais dos funcionários (saber ser), a motivação (querer fazer) e as condições de trabalho (poder fazer).

Em geral, o desempenho para ser considerado competente deve considerar os padrões organizacionais de eficiência e eficácia estabelecidos pela organização, além de outros fatores, como os demonstrados na Figura 2, segundo Abbad e Borges Andrade (2004).

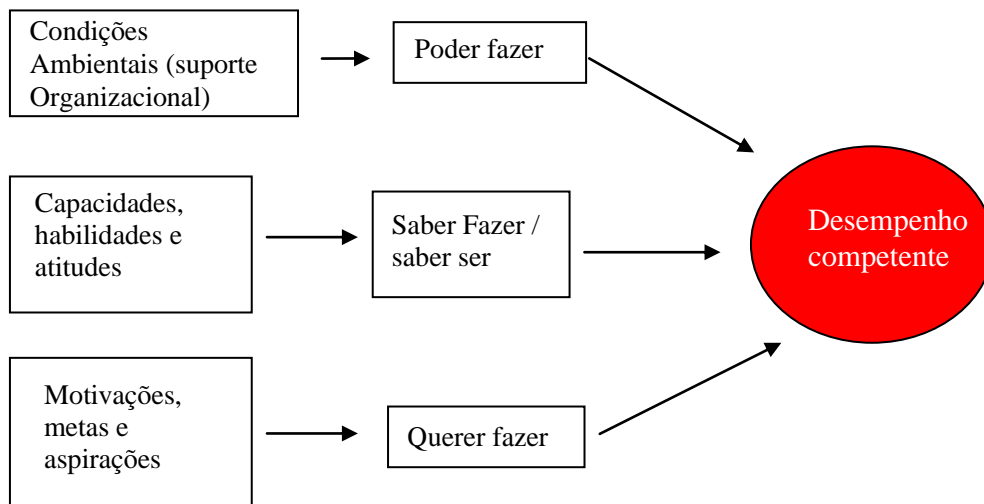


Figura 2 – Condições necessárias ao desempenho competente

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Abbad e Borges Andrade (2004, p. 256).

Os treinamentos realizados pelas organizações, conforme Abbad e Borges Andrade (2004) geram intencionalmente os CHAs necessários ao desempenho competente (exemplar) dos funcionários, por meio de eventos instrucionais adequadamente planejados e estruturados. As ações de desenvolvimento também podem favorecer isto, segundo os autores, embora

dependam das escolhas dos indivíduos, uma vez que consideram a autogestão da aprendizagem e as metas específicas de carreira.

Para Abbad e Borges Andrade (2004), as ações educativas corporativas também promovem a manifestação do desempenho competente, mas dependem, substancialmente além da iniciativa do próprio indivíduo, de outros agentes relevantes no processo, pois a educação está relacionada diretamente a metas de formação do cidadão.

Independente do tipo de ação realizada, estas condições de aprendizagem, segundo os autores, compreendem os seguintes aspectos: entrega da instrução (curso presencial, a distância, auto-instrucional, etc); mídia utilizada (material impresso, CD-Rom, vídeo/áudioconferência, simulador, etc); estratégia de ensino (exposição oral, estudo de caso, dramatização, discussão em grupo, painel integrado, etc); seqüência do conteúdo adequada ao objetivo de ensino e definição dos critérios de avaliação. Cabe ainda destacar, conforme Abbad e Borges Andrade (2004) um último aspecto ao se considerar o desenvolvimento do desempenho competente nas organizações, respeitando-se a natureza dos processos psicológicos de aprendizagem, que são as diferenças individuais.

Isto implica, segundo os autores, em criar condições para que indivíduos com diferentes motivações, estilos pessoais, repertórios de entrada, níveis de inteligência e de absorção e ritmo/velocidade possam adquirir o mesmo conteúdo. Parece residir aqui um dos grandes desafios da educação corporativa: garantir um alto grau de estruturação dos eventos instrucionais e, simultaneamente, respeitar as diferenças individuais.

No caso de ações em que o propósito é desenvolver um desempenho competente mais complexo, como é o caso de sustentabilidade, conforme Abbad e Borges Andrade (2004) a ênfase passa a ser então nas diferenças individuais para que elas possam promover criatividade na resolução de problemas e gerar respostas inovadoras aos desafios do novo contexto. Nesta situação, oferecer também ambientes propícios à aprendizagem, em que se

dispõe de recursos materiais apropriados, infra-estrutura que estimule a busca de novos CHAs e clima de compartilhamento de experiências faz toda a diferença para o resultado do processo de aprendizagem.

Muitas ações de treinamento, de desenvolvimento e de educação acabam sendo infrutíferas, porque não é dada a devida atenção às questões do contexto organizacional, do ambiente pedagógico propício à aprendizagem. Muitas vezes, apontam Abbad e Borges Andrade (2004), as organizações investem em “pacotes” prontos - de elevado custo - para o desenvolvimento gerencial e quando o curso acaba, os participantes retornam a um ambiente completamente diferente daquele abordado em sala de aula, seja no exercício da gestão propriamente, seja na infra-estrutura da empresa, ou ainda na interação com as outras áreas.

No campo do ideal, conforme Abbad e Borges Andrade (2004), a aprendizagem deve ter efeito mais de longo prazo e dar condições para que os indivíduos atuem em diferentes contextos e, para isso as condições organizacionais (ambiente de trabalho) são fundamentais. Itens como restrições financeiras e materiais, falta de definição de objetivos, ausência do propósito organizacional, dentre outros, podem tanto afetar o desempenho competente dos funcionários como a própria transferência da aprendizagem.

Se a intenção é de fato propiciar uma aprendizagem que resulte em resultados positivos para a organização e para seus funcionários, de acordo com DiBella e Nevis (1999) é necessário haver uma relação entre aprendizagem e projeto organizacional e, para isto, os líderes organizacionais devem criar estas condições essenciais. Para estes autores, o projeto da aquisição, transferência e aplicação de conhecimentos deve então ser concebido e ajustado à linha de pensamento dos dirigentes da empresa.

Considerando aprendizagem como um processo intrínseco ao desenvolvimento de competências, a próxima seção abordará este tema de forma mais detalhada.

2.4 Competências

Competências é outro pilar importante deste projeto. Assim, esta seção abordará a conceituação do tema em suas diversas linhas teóricas, o desenvolvimento de competências e as competências gerenciais voltadas à sustentabilidade.

2.4.1. Competências: visão geral

Ainda que crescente o interesse e a aplicação do termo competência no meio acadêmico e organizacional, não se encontrou até hoje um consenso sobre a sua definição, cuja compreensão ainda é passível de controvérsias. No processo evolutivo e histórico do termo, originado no final da Idade Média, passou-se por conceituações muito parecidas, em que o denominador comum era sempre “uma capacidade” do indivíduo de se manifestar sobre uma temática ou para realizar algum trabalho.

Essa busca pela melhor definição passou ainda pelo taylorismo, quando se introduziu a competência no bojo do desempenho, a partir dos estudos do engenheiro Frederick Winslow Taylor (no seu famoso Motion Time) e também por outra modalidade de trabalho - a pioneira linha de montagem de Henry Ford, no início do século XX – em que o termo competência estava vinculado à qualificação dos indivíduos (melhor desempenho), como um conjunto de atributos pessoais armazenados ao longo da carreira. Porém, naquela época, não se vinculavam as qualificações pessoais aos objetivos estratégicos das empresas, apenas se consideravam as histórias de sucesso dos líderes empresariais (DUTRA, 2002).

Com o advento da globalização e das intensas transformações ocorridas no contexto organizacional, principalmente nas últimas três décadas, houve a necessidade de se rever a concepção e a relação das pessoas com o trabalho num cenário de ambigüidades e incertezas. Neste período, ocorreu também a disseminação do conceito de competência alinhado às estratégias organizacionais, possibilitando às empresas demarcarem seus diferenciais competitivos a partir das core-competences, que surgiam para atender as demandas da era globalizada (PRAHALAD e HAMEL, 1990).

Desde então, vem sendo ampliada a idéia de que para as organizações superarem os desafios desta nova realidade é mister contar com pessoas mais capacitadas, melhor preparadas e com competências diversificadas. Este último aspecto vem adquirindo um valor diferenciado e reconhecido no mercado, porque são elas que se manifestam claramente em ações, comportamentos e, especialmente, em resultados práticos para as empresas.

Ruas (2001) propõe uma classificação sobre competências, em três diferentes instâncias, que pode facilitar a compreensão de como elas se manifestam no mundo organizacional: instância corporativa – refere-se às competências organizacionais ou essenciais, que devem estar presentes em todos os funcionários da empresa; instância funcional – que considera as competências específicas de cada área e deve estar presente nos funcionários das áreas respectivas; instância pessoal – diz respeito às competências individuais e gerenciais e relacionam-se ao desenvolvimento das pessoas/gestores, conforme Figura 3 a seguir.

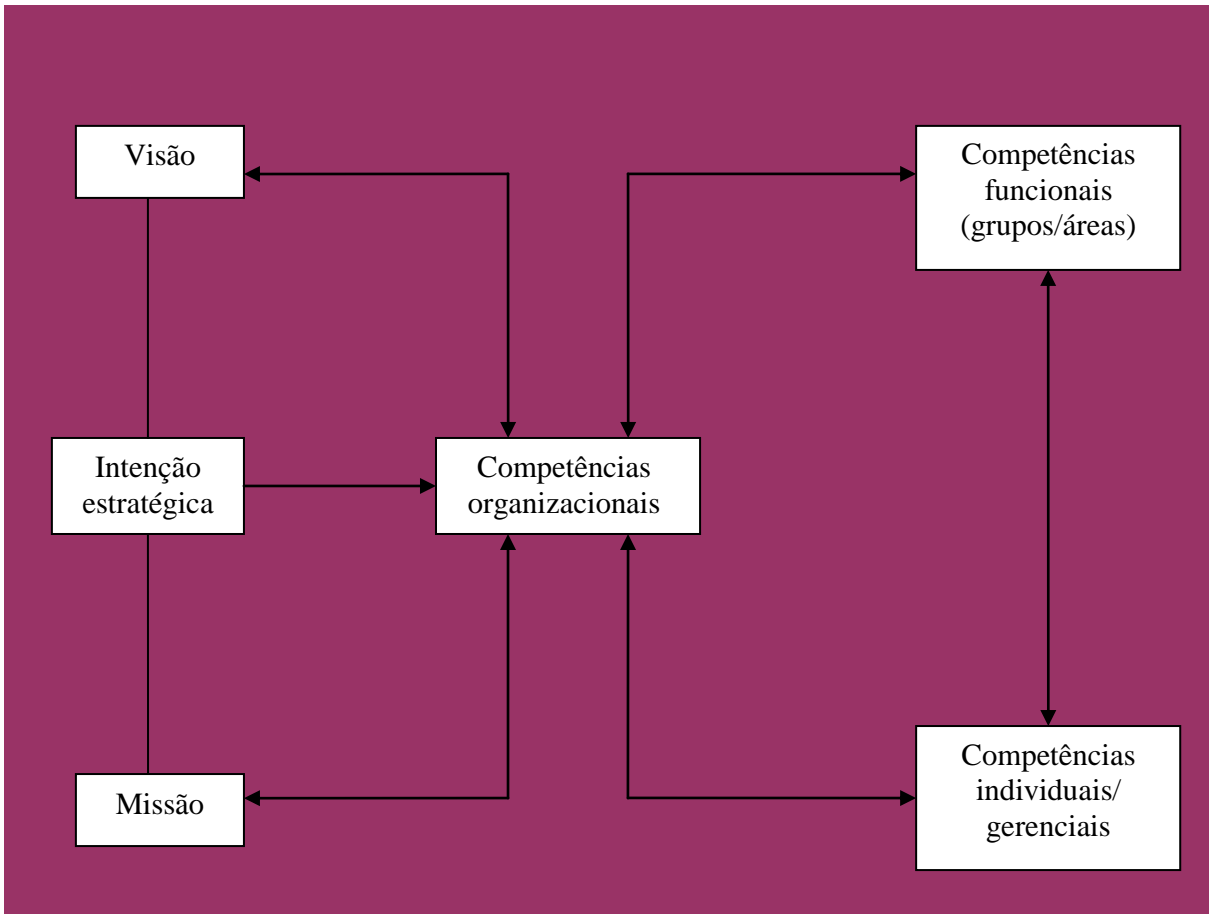


Figura 3: Configurações organizacionais da noção de competência
 Fonte: Adaptada de Wood Jr. e Picarelli Filho (1999)

2.4.2. Competências: escola norte-americana

No início da década de 80, Boyatzis, um dos representantes desta escola, definiu competência como um conjunto de características e traços pessoais (inteligência e personalidade), que gerariam um desempenho efetivo e superior no trabalho (comportamento observável). Para o autor, competência é então uma característica subjacente da pessoa, que pode advir de uma motivação, um traço, uma habilidade, um aspecto da própria auto-imagem, um papel social ou um corpo de conhecimento usado no trabalho que se manifesta em diferentes atividades.

Woodruffe (1991), outro estudioso desta abordagem, distinguiu os termos *competency* de *competence*. Para ele, o primeiro conceito diz respeito ao comportamento subjacente à performance esperada e o segundo identifica as áreas de trabalho em que o indivíduo é percebido como competente. Neste sentido, segundo este autor, *competency* está mais vinculada às características do indivíduo e *competence*, à performance no cargo e aos resultados alcançados.

McClelland (1993), precursor desta linha teórica, destaca a questão da relação entre os funcionários ou, até certo ponto, da competição entre eles, ao conceituar competência como uma característica individual capaz de garantir um desempenho superior ou exemplar na realização de alguma atividade e que serve de referência para outras pessoas na obtenção dos mesmos resultados. Sob uma lógica similar, Spencer e Spencer (1993) entendem também competência como o desempenho superior, que pode ser medido por meio das observações das características individuais dos trabalhadores, suas habilidades-chave e de seus comportamentos.

Embora Parry (1998) mantenha a premissa dos estudiosos citados anteriormente, de que as competências têm a ver com as características dos indivíduos, o autor acrescenta nesta idéia, as especificidades de cada empresa e os resultados esperados para cada atividade/equipe. Este autor restringe o conjunto das características individuais aos CHAs, mas atesta que estes, de forma combinada, proporcionam as condições necessárias para o indivíduo apresentar o desempenho/resultado esperado.

Um outro autor desta escola, McLagan (1997) também aponta que o termo competência tem sido utilizado com diferentes significados e, em sua maioria, associados às características pessoais ou às condições das atividades e aos consequentes resultados. Já Mâsih (2005), avançando um pouco mais sobre a posição anterior de Parry, afirma que o conjunto das características individuais (os CHAs) deve ser mensurável por critérios claros e objetivos e com possibilidade de aprimoramento permanente.

Esta corrente teórica considera trabalhador e trabalho como duas entidades distintas. E o que parece distinguir então um trabalhador de outro (o mais competente) é possuir um conjunto superior de atributos que pode ser usado em uma grande variedade de atividades funcionais. Sob esta ótica, conforme D`Amélio (2007), a competência pode ser prevista ou estruturada por uma relação ideal de qualificações ou atributos – obtida a partir do contato com profissionais considerados como referência - que visa direcionar o desenvolvimento do indivíduo para o desempenho superior.

2.4.3. Competências: escola européia

Em contraposição à escola norte-americana (racionalista), surge um grupo de estudiosos franceses e ingleses nas décadas de 80 e 90, como Zarifian (2001), Le Boterf (2003), Sandberg (2000) e Cheetham e Chivers (2005), que introduzem os conceitos de ação, resultados e a importância do sentido do trabalho para compreender as realizações individuais vinculados à noção de competência. Esta linha teórica, entendida como mais interpretativista, considera pessoa e mundo como inexoravelmente relacionados. Trabalhador e trabalho formam uma única entidade, a partir da experiência vivida no contexto organizacional.

Nesta perspectiva teórica se trata a relação entre trabalhador e trabalho como um único evento em que se compartilham saberes, ações, significados, responsabilidades e avaliações. Um dos estudiosos desta linha, Zarifian (2001), destaca que a competência não é uma negação da qualificação ou dos atributos, como pode ser visto na Figura 5 a seguir; pelo contrário, nas condições de uma produção moderna, ela representa o pleno reconhecimento do valor da qualificação. Para este autor, o trabalho é então o prolongamento direto da competência pessoal que um indivíduo mobiliza diante de uma situação profissional.

Conforme Zarifian (2001), o conceito de competência envolve três prismas: o aspecto situacional do trabalho, a comunicação interna na empresa e a repercussão desse processo de comunicação na prestação de serviços dentro e fora da organização.

Para Zarifian (2001, p.68) a competência individual não se desenvolve sem o conjunto de aprendizagens sociais e de comunicações que a nutrem de todos os lados - na formação do indivíduo, nas redes de comunicação que o indivíduo pode mobilizar para enfrentar uma situação complexa e nos balanços e avaliações conjuntas que podem ser feitas pelas pessoas envolvidas na situação. O autor define então competência como “o tomar iniciativa” e “o assumir responsabilidade” diante de situações profissionais com as quais o indivíduo se depara.

QUALIFICAÇÃO	COMPETÊNCIA
<ul style="list-style-type: none"> • Relativa estabilidade da atividade econômica • Concorrência localizada. • Lógica predominante: indústria (padrões). • Emprego formal e forte base sindical. • Organização do trabalho com base em cargos definidos e tarefas prescritas e programadas. • Foco no processo. • Baixa aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Baixa previsibilidade de negócios e atividades. • Intensificação e ampliação da abrangência da concorrência. • Lógica predominante: serviços (eventos). • Relações de trabalho informais e crise dos sindicatos. • Organização do trabalho com base em metas, responsabilidades e multifuncionalidade. • Foco nos resultados. • Alta aprendizagem.

Figura 4: As noções de qualificação e competência e as características principais dos respectivos contextos.

Em outras palavras, Zarifian (2001, p. 72) atesta que competência tem a ver com a capacidade do indivíduo de lidar com situações em permanente mudança, de ir além do esperado, de assumir iniciativas, de responsabilizar-se pelas suas ações e de ser reconhecido pelos outros. Quando ele fala em iniciativa e responsabilidade, ele está valorizando uma atitude social e, mais do que isso, enfatizando que a lógica competência mobiliza e exige saberes para poder ser desenvolvida em sua plenitude.

Sob esta lógica então, o autor afirma que “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 e de fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade” (ZARIFIAN, 2001, p. 74). A abordagem deste autor parece representar uma proposta de visão de mundo e de relações sociais diferente.

Neste sentido, ele aprofunda cada termo que compõe as duas conceituações básicas, conforme detalhamento abaixo:

- Tomar iniciativa – significa introduzir algo novo, criar, modificar algo que já existe, começar alguma coisa.
- Assumir responsabilidade – significa o indivíduo envolver-se diretamente nas ações que ele executa como sujeito destas ações; em geral, a responsabilidade está atrelada a objetivos de qualidade, confiabilidade, prazo, desempenho e satisfação do cliente.
- Sobre situações – não é possível prever comportamentos em todas as situações, porque eles acabam sendo parte das situações. Assim, parte da competência nunca será prescrita com antecedência.
- Entendimento prático – significa entender as implicações de uma determinada situação, bem como as suas partes. É saber adotar um conhecimento anterior (cognitivo e compreensivo) em uma nova situação.
- Que se apóia em conhecimentos adquiridos – significa utilizar de forma reflexiva, conhecimentos prévios em novas situações,

questionando sua validade e aplicabilidade e permanecendo aberto a contestações e novas aprendizagens.

- E os transforma – significa considerar a dialética entre competência e conhecimento (entender com profundidade as situações em que está envolvido).
- Quanto maior for a diversidade das situações, mais intensamente serão modificados os conhecimentos - significa que quanto mais variadas e diferentes forem as situações com as quais o indivíduo se depara, maior, melhor e mais rápida torna-se a aprendizagem para ele.
- Mobilizar redes de atores – significa organizar o trabalho por projeto (de forma transversal); configurar as situações de trabalho como coletivas.
- Compartilhar as implicações de uma situação – significa que os indivíduos manifestam suas competências, desde que eles sintam que participam das mesmas implicações da situação e que são avaliados em função disto; não haverá o compartilhamento, se houver interesses contrários.
- Assumir campos de co-responsabilidade – significa assumir a responsabilidade pessoal de cada participante e compreender os objetivos que devem ser atingidos coletivamente (não há responsabilidade coletiva). Este funcionamento social de co-responsabilidade constitui uma dimensão ético-moral entre seus membros.

Ao esmiuçar cada um dos termos das definições apresentadas, como destacado acima, Zarifian (2001) ressalta algumas implicações sociais e dificuldades desta lógica sobre competência:

- Mudança profunda do comportamento social dos funcionários – os gestores devem efetivamente delegar com confiança, fornecer apoio e orientação e reconhecer em tempo real, para que os indivíduos assumam suas responsabilidades com segurança e eficácia.

- Saber questionar-se e mudar o modo de encarar as vantagens proporcionadas pela experiência – refletir sobre as experiências profissionais vividas, estimula este mesmo procedimento por parte dos gestores em relação aos funcionários.
- Inserção da responsabilidade na co-responsabilidade – o desempenho é atingido coletivamente (compromissos coletivos em relação a objetivos comuns).
- Estabilidade do emprego e identidade “fora da empresa” - o envolvimento do funcionário ocorre, quando ele tem o sentimento de pertencer à empresa; isto acaba gerando uma sensação de certa estabilidade e de aceitação de responsabilidades.

Estas implicações sociais impactam diretamente na relação entre gestores e funcionários, uma vez que o desempenho não funciona então apenas e tão somente como um indicador, mas também passa a dar sinais do sentido e do envolvimento de quem o realiza – o controle do trabalho, por parte do gestor, passa a ser na observação dos compromissos assumidos pelos funcionários relativos ao desempenho (ZARIFIAN, 2001). Além disso, segundo o autor, mais competências podem aflorar, quando os funcionários percebem que elas são ou serão reconhecidas e isto, de alguma forma, já estava previsto ou combinado previamente.

Um segundo autor importante da corrente européia, o francês Le Boterf (2003, p. 49) atesta que “a competência não se exprime pela ação, mas se realiza na ação [...] Não há competência senão em ato”. Partindo desta premissa, o autor destaca que competência não é somente um constructo operatório, é também um constructo social.

Tornando mais claro, Le Boterf (2003) define competência como a aplicação prática do que se conhece em determinado contexto, geralmente diferenciado pelas relações de trabalho, pela cultura organizacional, pelas contingências, ou ainda por algumas restrições.

Isto significa saber como articular, relacionar e compartilhar conhecimentos, habilidades e recursos em um dado contexto organizacional, conforme a complexidade da situação assim exigir. Em outras palavras, Le Boterf (2003) destaca que competência não se restringe somente ao saber agir, mas demanda também outros aprendizados e habilidades como o querer agir (vontade de) e o poder agir (avaliar se o contexto permite atuar).

Adicionalmente, Le Boterf (2003) introduziu os conceitos de profissional e de profissionalismo ao estudar o termo competência no ambiente empresarial, mencionando que não basta o profissional se julgar competente para sê-lo; é mister ter o reconhecimento da competência. Segundo o autor, profissional é uma pessoa capacitada, diante de uma situação ou de um problema - é aquele que sabe administrar um evento.

Para Le Boterf (2003) saber administrar uma situação complexa envolve várias facetas, tais como:

- a) saber agir com pertinência (saber o que fazer) - o profissional precisa ter capacidade de adaptação a situações inconstantes e complexas e a meios turbulentos e imprevistos; a competência, neste caso, é uma disposição para agir de um modo pertinente em relação a uma situação específica.
- b) saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional - não basta o profissional ser competente; ele tem que ter “competência para”. O profissional não pode saber tudo e, além disso, ele não é competente sozinho. Sua competência está na razão direta de seu poder de acesso e de sua capacidade de tratamento relativo a uma rede de conhecimentos.
- c) saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos - o profissional deve saber selecionar os elementos necessários no repertório de seus recursos, organizá-los e empregá-los para realizar uma atividade profissional, resolver um problema ou realizar um projeto.

- d) saber transpor - a faculdade de transpor advém de fatores, tais como: capacidade de distanciamento e de análise de seus próprios procedimentos e riqueza da experiência, do percurso profissional e extra-profissional.
- e) saber aprender e aprender a aprender - o profissional deve saber tirar as lições da experiência, da ação.
- f) saber envolver-se subjetiva e objetivamente na solução de uma situação imprevista (querer agir) - para poder e saber agir há aspectos de objetividade e subjetividade que o profissional precisa identificar; o profissional “habita” sua área de competência e a incorpora.

Já profissionalismo, de acordo com Le Boterf (2003), representa as capacidades do indivíduo utilizadas de forma integrada e diferenciada, conforme as exigências de cada situação. Para este estudioso, competência é entendida então como um saber agir com responsabilidade, integrando e disseminando conhecimentos e habilidades dentro de um contexto profissional e reconhecido por outros.

Por fim, Le Boterf (2003) contemplando aspectos relativos à aprendizagem em sua visão sobre competências, estabelece também uma conexão entre as características dos indivíduos, as experiências profissionais e a formação educacional no entendimento de como elas se manifestam. Assim, para este autor, a formação tem a ver com a aprendizagem de capacidades, as experiências profissionais que favorecem o surgimento e a aquisição de competências e as características individuais, que levam em conta as histórias de vida de cada um e permitem articular as capacidades de forma construtiva.

Sandberg (2000), um terceiro representante da escola europeia, fazendo uso de uma abordagem fenomenográfica, considera que a competência é desenvolvida a partir do significado que o trabalhador atribui para o trabalho em sua experiência vivida. Os atributos usados pelo trabalhador, para atingir um determinado resultado no trabalho, segundo o autor, dependem do

contexto e da forma como o trabalhador experiência aquela atividade – reflete uma dimensão tácita (as diferentes maneiras como as pessoas experienciam o trabalho são mais importantes para suas competências do que os atributos em si).

Sandberg (1996), a partir desta concepção, estabelece um contraponto com a abordagem racionalista e busca avaliar porque alguns atributos passam a ser mais relevantes que outros, conforme pode ser verificado no Quadro 5 abaixo.

Quadro 5: Proposta racionalista versus relativista

Competências Gerenciais	
Proposta Racionalista	Proposta Interpretativista
Visão aplicada das competências.	Visão estratégica das competências.
Perspectiva indutiva e racionalista.	Perspectiva dedutiva e fenomenológica.
Paradigma descrito e estático.	Paradigma interpretativo e dinâmico
A cultura e o modelo de gestão não são considerados variáveis intervenientes para a definição das competências gerenciais.	A cultura e o modelo de gestão determinam aspectos na definição das competências gerenciais.
Ênfase sobre a definição de competências que traduzem o melhor desempenho gerencial.	Ênfase sobre as exigências macro- organizacionais e a internalização do significado do trabalho.
Corrente americana (McClelland 1993; Boyatzis, 1982; Spencer e Spencer, 1993).	Corrente europeia (Sandberg, 1996; Le Boterf, 1997; Zarifian, 2001).

FONTE: Moura e Bitencourt (2005)

Esta proposta de Sandberg (2000), evidencia o aspecto de que a competência humana no trabalho é constituída, principalmente, pela ótica de quem desenvolve o trabalho. Além disso, reforça que os conhecimentos, habilidades, atitudes e outros atributos usados para realizar um trabalho, não representam as competências em si, mas precedem as competências e estão atrelados à concepção do trabalho. Explica ainda que o fato das qualificações pessoais existirem, não assegura que elas serão utilizadas.

Sandberg (2000) usa então o termo concepção em sua perspectiva teórica para se referir às diferentes maneiras como o trabalhador experimenta ou adota um sentido em seu mundo. Para o autor, concepção significa a relação indissolúvel entre o que é concebido (realidade) e como ela é concebida.

Cheetham e Chivers (2005), outros dois nomes expressivos da escola européia, consideram que competência envolve os diferentes atributos de uma pessoa (peculiaridades de cada indivíduo e seus conhecimentos) necessários para o exercício da função e a habilidade para organizá-los e aplicá-los de forma a gerar os resultados esperados. Esta perspectiva amplia a noção de competência para além do resultado observável, pois, conforme os pesquisadores, adiciona ao aspecto dos atributos, a cognição envolvida para o efetivo desempenho.

Cheetham e Chivers (1996), apontaram também as seguintes definições para facilitar o entendimento sobre o termo competência: competência funcional - voltada para o trabalho (vista como sendo o cerne da obtenção de resultados); competência comportamental - vinculada aos atributos pessoais que influenciam no desempenho (instrumentalizada na determinação da estrutura da organização) e metacompetência: representada por competências gerais que se aplicam a diferentes ambientes profissionais (funciona como pré-requisito para o desenvolvimento das competências funcionais). As metacompetências, segundo os autores, são competências globais que, por estarem acima das condições situacionais, permitem com que as outras aflorem.

Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) trabalham uma visão holística e sistêmica sobre a conceituação de competência profissional, pois o modelo teórico proposto por eles, objetivou integrar várias abordagens, que destacaram o conhecimento tácito e sua aplicação, o conhecimento acadêmico-profissional, os padrões profissionais, os atributos pessoais, o controle, o desenvolvimento e a mediação de outras competências. Eles propõem um modelo de competência que leva em conta situações processuais e dinâmicas, bem como características individuais, coletivas e sociais, além de preocupar-se com macro-resultados (resultados amplos no âmbito profissional), micro-resultados (resultados de atividades específicas) e resultados parciais (resultado de atividades concluídas em parte).

A essência do modelo, conforme pode ser observada na Figura 5 na próxima página, é trabalhar com quatro competências principais (competências-chave), constituídas cada uma por grupos de habilidades diferentes: cognitiva – ter o conhecimento e saber usá-lo; funcional – ter a habilidade de realizar uma tarefa para atingir um resultado; comportamental ou pessoal – adotar um comportamento adequado nas situações de trabalho; e ética – saber julgar de forma apropriada as situações de trabalho.

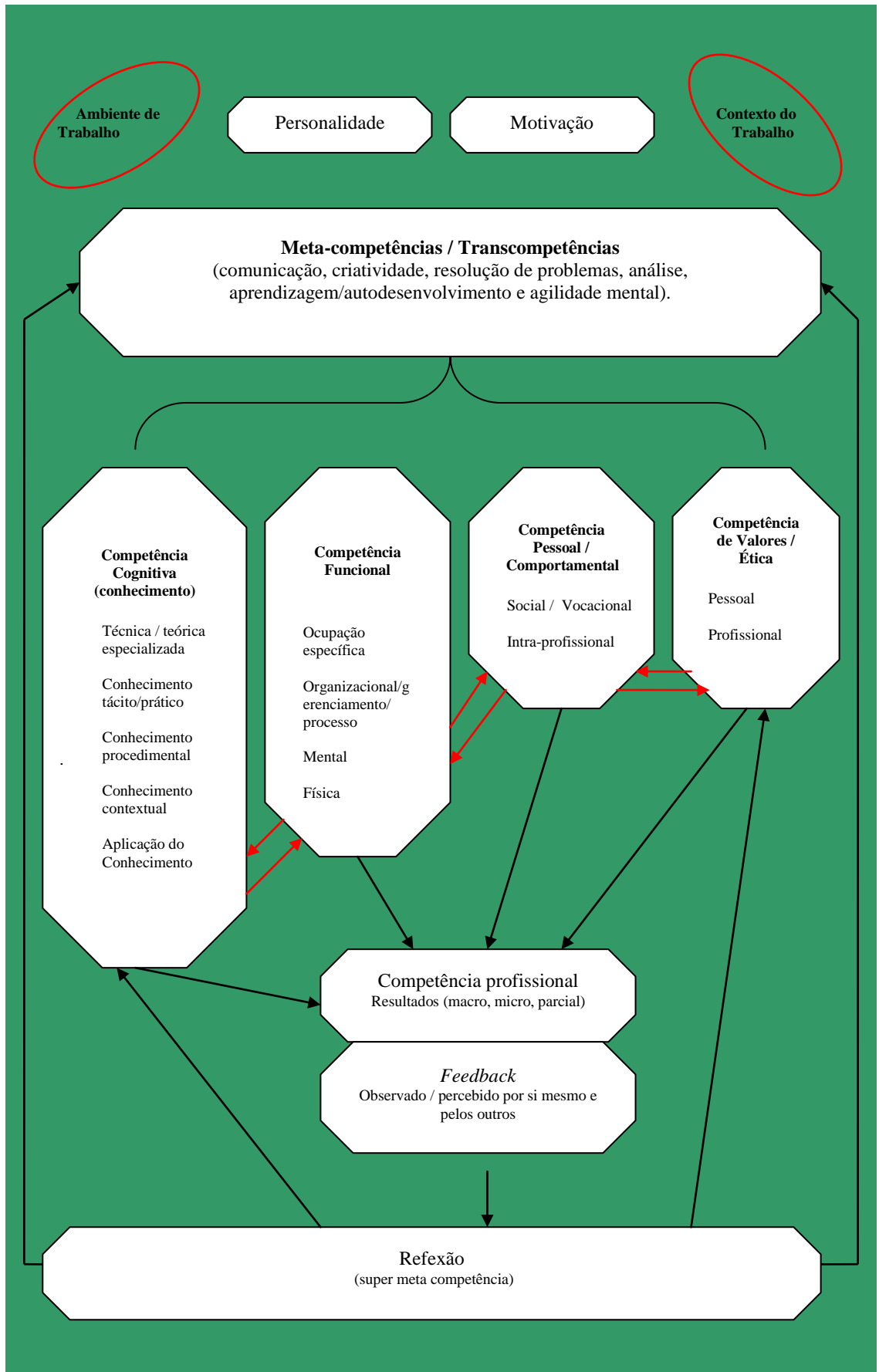


Figura 5: Modelo revisado de competência profissional de Cheetham e Chivers.
 Fonte: Adaptado e traduzido pela autora a partir de Cheetham e Chivers (1998, p. 275).

Segundo D'Amélio (2007), o modelo contempla certo equilíbrio entre as competências comportamentais e as competências funcionais, apresenta as competências cognitivas como o conhecimento técnico-profissional necessário para o exercício da profissão e perpassa a competência ética nos planos pessoal e profissional, constituindo assim uma abordagem holística.

Além destas competências, segundo os autores, existem as metacompetências, que interferem no monitoramento e no desenvolvimento de outras competências, tais como: capacidade analítica; autodesenvolvimento e habilidade de aprendizagem equilibrada e, as transcompetências, responsáveis por fortalecer ou mediar as outras competências, a saber: comunicação; criatividade; solução de problemas e agilidade mental.

Como pode ser visto na Figura 5 anterior, Cheetham e Chivers (2005) também consideram que os resultados das competências profissionais são fruto de avaliações feitas pelos próprios indivíduos e por outros, a partir de mecanismos como o feedback. A percepção dos resultados (feita nas duas instâncias – pessoal e por terceiros), conforme os autores, conduz o profissional à reflexão sobre a ação (depois de sua ocorrência) e durante a ação (“reflexão-em-ação”), por isso é que este aspecto é tratado como “super meta-competência”.

Este aspecto, de acordo com Cheetham e Chivers (1998), reforça a noção da “prática reflexiva” de Schon (1983), em que deve haver “um conhecimento em ação” (prática no agir) e uma “reflexão” para que a competência se consolide. Segundo estes pesquisadores a reflexão possibilita às pessoas analisarem, alterarem e ainda superarem outras competências, além de poderem também desenvolver novas competências.

Os autores também resolveram incluir no modelo variáveis como personalidade e motivação, uma vez que as duas exercem influência em decisões pessoais.

Este modelo amplamente analisado por outros estudiosos, em função de sua complexidade, foi também revisto posteriormente pelos próprios autores, que passaram a considerar como influenciadores das competências-chave, o ambiente de trabalho e a situação na qual acontece o evento.

Depois de apresentar a escola européia, é importante destacar agora os autores brasileiros que dedicaram suas pesquisas para compreensão deste fenômeno, o que se discutirá no tópico a seguir.

2.4.4. Competências: abordagem nacional

O conceito de competência, sob a lente dos autores nacionais, parece trazer um sentido de integração das escolas americana e européia, como assinala Ruas (2005, p.41) “a realidade organizacional brasileira é marcada pela sobreposição de muitas concepções relacionadas”. Aliás, vários autores brasileiros definiram competências alinhados à abordagem francesa e, de certa forma, inspirados nos trabalhos de Zarifian e Le Boterf.

Ruas (2005) aborda competência como um elo entre as pessoas com seus conhecimentos e capacidades de um lado, e as organizações, com suas demandas e processos operacionais e relacionais, de outro. Em seus estudos, o autor une estes dois pólos em três categorias: o conhecimento (saber); as habilidades (saber fazer) e as atitudes (saber ser / agir) - CHA.

Neste sentido, competência para Ruas (2001, 2005) não se configura como um conjunto de qualificações pessoais; não é só “saber” ou “saber-fazer”, mas quando estes se tornam o “saber-ser”. De acordo com este pesquisador, a competência de uma pessoa se corrobora pelo meio onde ela atua – ela é reconhecida dentro de um contexto específico.

A abordagem deste autor parece refletir exatamente as três dimensões em que comumente Recursos Humanos (RH), por meio de suas áreas de treinamento e desenvolvimento, costuma trabalhar junto aos funcionários, com o objetivo de capacitá-los ou desenvolvê-los em algumas competências específicas. Dutra (2004) também corrobora desta observação, quando destaca que um dos maiores desafios enfrentados, na gestão de competências em Recursos Humanos (RH) atualmente é identificar quais as competências demandadas pela empresa e pela sociedade, de maneira a assegurar vantagens competitivas e dar foco nos processos educativos.

Outros autores nacionais como Fleury e Fleury (2001, p. 188), ampliaram a definição de competência de Le Boterf, apresentada anteriormente, quando apresentaram a noção de valor agregado ao conceito. Para eles, competência “é 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”.

Segundo estes estudiosos, a relação entre as competências das pessoas e as da organização gera um processo de enriquecimento mútuo: as pessoas ao desenvolverem competências essenciais e vitais à organização, dão a esta um valor adicional, e, concomitantemente, agregam valor social a si mesmas, “não só como cidadãos organizacionais, mas como cidadãos do próprio país e do mundo” (FLEURY, FLEURY, 2001, p. 194).

Dutra (2001) relaciona a definição anterior com a gestão de RH, mais especificamente ao planejamento de carreira baseada em competências, pois o fato das pessoas possuírem os CHAs necessários, não significa que elas os usarão. Para ele, somente haverá valor agregado à organização se o conhecimento se manifestar em atitudes e em ações no trabalho.

Subjacente aos comentários de Dutra (1996) e Fleury e Fleury (2001), está a idéia de que não basta então o indivíduo apresentar uma lista de qualificações, se ele não as colocar em prática em um determinado contexto – há a necessidade de um alinhamento dos objetivos organizacionais aos

resultados individuais. Dutra (2001) adiciona ainda outros elementos à conceituação de Fleury e Fleury (2001), quando introduz os conceitos de entrega, complexidade e espaço ocupacional para melhor entendimento das competências atreladas à gestão de pessoas.

Para este autor, entrega representa a capacidade de uma pessoa apresentar resultados no trabalho, de acordo com o que era esperado dela. Segundo Dutra (2001) a competência é revelada não só pelo o que a pessoa entrega, mas também pelo como, pela sua forma de agir.

Outro conceito abordado por Dutra (2001) refere-se a complexidade como um fator de diferenciação nas atribuições e responsabilidades das pessoas e no nível de agregação de valor esperado. Neste sentido, a competência se expressa em diferentes níveis desde os mais simples até os mais complexos e este avanço é analisado pela empresa, visando acompanhar a evolução ocorrida com os funcionários.

O último aspecto abordado por Dutra (2001) diz respeito ao espaço organizacional como facilitador do desenvolvimento de competências, quando os funcionários se deparam com diversas situações e cenários para executar uma determinada atividade.

Aprofundando um pouco mais o entendimento sobre competências, Ruas (2001, p. 249), baseado nas conceituações de Zarifian e de Le Boterf, tece a seguinte definição:

A competência não se reduz ao saber, nem tampouco ao saber-fazer, mas sim, à sua capacidade de mobilizar e aplicar esses conhecimentos e capacidades numa condição particular, onde se colocam recursos e restrições próprias à situação específica... A competência não se coloca no âmbito dos recursos (conhecimentos e habilidades), mas na mobilização desses recursos e, portanto, não pode ser separada das condições de aplicação.

Para este autor, a competência se manifesta por meio de capacidades pré-existentes para realizar alguma atividade e somente quando surge a necessidade de colocá-las em prática é que, de fato, entende-se o

comportamento como competência. Segundo Ruas (2001, p. 249) então, “o conceito de competência constitui-se, assim, na própria ação e não existe antes dela”.

Outra autora expressiva nesse tema, no cenário brasileiro, é Bitencourt (2005), cujo entendimento de competência está atrelado à interação entre as pessoas, em um dado ambiente (corporativo ou não) e seu desenvolvimento depende de um processo contínuo e intrínseco ao indivíduo. Vale salientar que, para a autora, o desenvolvimento das competências não se limita ao âmbito profissional, pois a articulação das diferentes capacidades das pessoas pode ocorrer em qualquer contexto em que ela esteja inserida.

De acordo com sua abordagem:

Entendem-se as competências como um processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, em que o indivíduo é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento) a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, familiar e/ou em outros grupos sociais (escopo ampliado), tendo em vista o aprimoramento de sua capacitação, podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização, da sociedade e a si próprio (auto-realização) (BITENCOURT, 2005, p. 137).

Bitencourt (2001), assim como outros pesquisadores nacionais anteriormente citados, aborda em sua definição de competência, o aspecto da combinação dos CHAs (atributos pessoais). De acordo com a autora, os parâmetros de demarcação desses atributos encontram-se relacionados às competências organizacionais e à cultura das empresas. Assim, quando identificadas as competências organizacionais e os valores-chave da cultura organizacional, é possível então iniciar as investigações sobre quais competências são realmente requeridas em cada organização (Moura, 2003).

Bitencourt (2001), também de forma similar a outros pesquisadores brasileiros, amplia o conceito de competência individual para a esfera gerencial, assinalando a atuação estratégica do gestor no contexto empresarial, pois são eles os responsáveis pelo desenvolvimento das competências nos outros níveis. Para a autora, se as empresas aprendem a

apurar a sua estratégia, valorizando as suas competências, é possível então avaliar as reais demandas de conhecimentos, habilidades e atitudes para os gestores e qual a consciência deles em relação a isto.

A competência contemplada numa perspectiva integrada das escolas dos autores nacionais e europeus (franceses e ingleses) parece adequada para uso neste trabalho, pois mais do que simplesmente possuir conhecimentos, habilidades e atitudes, adquiridas por meio da aprendizagem individual, é preciso que estas características sejam articuladas e aplicadas nas mais diversas circunstâncias do cotidiano das pessoas.

2.4.5. Desenvolvimento de competências: visão geral

Desenvolver competências no trabalho é um problema gerencial crítico, pois são elas que tornam a empresa viável para competir no mercado com sucesso. Competência pode ser considerada então como o elo entre a teoria e a prática. Essa necessidade faz com que as organizações estejam permanentemente revendo suas formas de treinar e desenvolver as competências em seus gestores.

Ainda que na literatura se encontre conceituações diferentes para capacitação, treinamento, educação e desenvolvimento (já apresentadas anteriormente), como ações estruturadas das organizações voltadas à formação gerencial, esta diferenciação não será tratada nesta seção. Aqui, basicamente adotou-se a noção da aprendizagem individual, discutida na seção 3, como o processo subjacente ao desenvolvimento das competências.

Moura e Bitencourt (2005) assinalam que a inexistência de programas formais de desenvolvimento de competências nas empresas, não, necessariamente, representa ausência de estratégia e de procedimentos que

estimulem essas práticas. Para as autoras, o que sinaliza a qualidade do desenvolvimento de competências em uma organização é o conjunto de suas estratégias e articulações correspondentes – não é privilegiar práticas informais em detrimento das formais, mas é sobretudo considerar um equilíbrio entre estas duas modalidades.

Moura e Bitencourt (2005) enfatizam a força da mudança ocorrida nos anos 90 (novos conhecimentos x aprendizagem contínua), ao assinalar que a aprendizagem no processo de trabalho se mostra relevante para a articulação de competências gerenciais. E, mais do que isso, segundo as autoras, em organizações que possuem como valor a aprendizagem contínua, parece ser mais fácil o desenvolvimento de competências pelos gestores.

De acordo com Moura e Bitencourt (2005), alguns autores relacionam competência a desempenho associando a isto a capacidade das pessoas para resolver problemas, para obter melhores resultados ou ainda ter uma reconhecida atuação profissional. Neste sentido, verifica-se uma necessidade de avaliar e quantificar esta performance em níveis.

Todavia, o entendimento do termo adotado nesta seção é de que competência é uma maneira de se atingir o resultado esperado (RUAS, 2005). Para Moura e Bitencourt (2005) se a competência se efetiva quando ela é demandada na prática, então ela se insere em uma perspectiva construtivista/interpretativista, na qual a visão de processo no desenvolvimento de competências sobrepõe-se a perspectiva de resultados.

Moura e Bitencourt (2005) também atestam que existem outros enfoques, que consideram a competência como um processo em construção resultado de aprendizagens individuais ocorridas. Para as autoras, ao se relacionar conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) das pessoas em um dado contexto, se acionam potenciais para se obter desempenhos superiores, a partir de processos de aprendizagem ocorridos.

Sob esta lógica, atividades que envolvem previsibilidade e repetição, de acordo com Moura e Bitencourt (2005) dificilmente promovem o desenvolvimento de competências, já que não se trabalha, neste caso, com processos de aprendizagem subjacentes. Nesta mesma linha, conforme se discutiu em Le Boterf (1997) e Zarifian (2001) a competência aflora diante de eventos inesperados, mas que se apoiam em situações similares ocorridas no passado.

Quando estas capacidades são suficientes para lidar com a situação inesperada, então se instala mais uma instância de aprendizagem (MOURA e BITENCOURT, 2005). Para estas autoras, diante de circunstâncias não previstas, os gestores são demandados a tomar iniciativas, que são aprendidas gradualmente – eles constroem processos de desenvolvimento de competências, mobilizando seus ativos.

Segundo Moura e Bitencourt (2005), conhecimentos, habilidades e atitudes são adquiridos, atualizados e adaptados pelos gestores, em face das novas responsabilidades e compromissos que se impõem e levando em consideração o contexto organizacional, a cultura e o modelo de gestão existentes. O que se pode observar, de acordo com as autoras, é que em geral, o saber (conhecimentos) ocorre por meio de ações mais formais e o saber-fazer (habilidades) e o saber-agir (atitudes) acontecem a partir do auto-desenvolvimento dos gestores ou da interação deles com pares, superiores ou equipe de trabalho.

Além disso, conforme destacam Moura e Bitencourt (2005), atitudes gerenciais como postura ética, trabalho em equipe, atualização permanente e alinhamento aos objetivos estratégicos da organização parecem, de fato, emergir como reflexo da cultura da empresa em acordo com os valores dos gestores, mais do que como resultado de ações formais da organização.

Ruas (2001) destaca a idéia de gap ou de descompasso ao abordar a lacuna existente entre os conteúdos, experiências e vivências tratadas nos programas de formação e de treinamento nas empresas e o processo de

transformação e efetivação destes recursos sob a forma de competência (aplicação dos saberes na prática). Em outras palavras, os conteúdos não resultam, via de regra, em desenvolvimento de profissionais capacitados a atuar em níveis mais elevados.

Isto não quer dizer que o conhecimento, como um dos elementos da competência, não tenha que ser explorado pelas organizações, em seus programas de formação. Ele está exatamente posicionado, segundo Ruas (2001), na construção de um quadro referencial de base teórica, que permite ao gestor desenvolver um repertório de respostas amplo e consistente, que contemple uma visão sistêmica e o ajude a enfrentar situações cada vez mais complexas.

A proposta de desenvolvimento de competências gerenciais, concebida por Ruas (2001), representa sob o ponto de vista de mudança organizacional, um efetivo processo de aprendizagem, no qual se estabelecem as condições necessárias para a apropriação e internalização de conhecimentos e habilidades e se amplia o repertório de respostas e de maneiras de ser e de agir, associadas aos novos princípios e práticas de gestão.

Ruas (2001) estabeleceu uma abordagem para desenvolver competências, a partir de algumas intervenções empresariais em que ele, inicialmente, promovia workshops de revisão de conteúdos e experiências vivenciadas pelos participantes em programas de formação e treinamento, em que eles haviam participado e, em seguida, estes participantes eram estimulados a elaborar individualmente ou em grupo, projetos experimentais de desenvolvimento de competências em seus próprios ambientes de trabalho.

Esta abordagem do autor compreende três etapas, cada uma delas subdividida em fases menores, a saber:

1. Preparação do Desenvolvimento de Competências – esta etapa envolve as definições de diretrizes a serem tomadas no início do processo, conforme relacionadas abaixo:

- Definição das pré-condições e atitudes necessárias dos participantes.
 - Seleção do grupo de gestores que participarão da experiência.
 - Seleção/definição dos conhecimentos, habilidades, capacidades inclusos no programa de formação/treinamento e que vão ser priorizados como Recursos de Competências a serem desenvolvidos.
 - Definição das referências organizacionais (competências essenciais) acerca das competências gerenciais a serem desenvolvidas.
 - Definição das práticas gerenciais, a partir das quais, se desenvolverá o processo de desenvolvimento de competências.
 - Definição dos conceitos e princípios de AO que serão empregados no processo.
 - Homogeneização dos conceitos e noções selecionados na etapa de preparação e início da construção de uma visão compartilhada acerca da experiência entre o grupo de participantes.
2. Desenvolvimento de Competências – esta etapa compreende três sub-etapas, relacionadas abaixo:
- Geração de competências.
 - Difusão de competências.
 - Sistematização de competências.
3. Sistematização de Competências – esta etapa trata do processo de adaptação institucional das competências individuais e grupais, através das quatro instâncias, relacionadas abaixo:
- Atitudes.
 - Procedimentos e normas.
 - Conhecimentos e opiniões.
 - Princípios e valores.

Para Ruas (2001), o desenvolvimento de competências resulta então da aprendizagem calcada na assimilação de conhecimentos, na integração de habilidades e na adoção de atitudes significativas em um determinado contexto organizacional.

Para Moura e Bitencourt (2005), o desenvolvimento de competências deve buscar o equilíbrio entre os conhecimentos, as habilidades e as atitudes; uma prática organizacional que privilegia uma destas instâncias, subestima o efeito sobre as outras. Os CHAs, segundo estas pesquisadoras, se complementam e se articulam de forma sistêmica.

De acordo com Bitencourt (2005), ao aglutinar as abordagens de diferentes estudiosos, delineiam-se alguns elementos referentes ao desenvolvimento de competências, que envolvem os seguintes fatores: as competências estão relacionadas ao desenvolvimento dos CHAs; elas requerem capacitação e capacidade de articular recursos no ambiente organizacional; servem como sustentadores na obtenção de melhores performances; geram questionamento permanente e originam um processo de aprendizagem individual e são compartilhadas e consolidadas a partir da interação com outras pessoas.

Ainda conforme Moura e Bitencourt (2005), algumas iniciativas organizacionais podem estimular o desenvolvimento de competências contemplando todos os fatores citados acima ou destacando alguns deles. De qualquer maneira, para as autoras, o fato de uma empresa ter adotado uma lógica de competência, implica em que sua missão, visão, valores e cultura são dinâmicos e refletem um posicionamento dela no mercado, sua competitividade depende do potencial de desenvolvimento de seus funcionários e de seus processos, suas capacidades organizacionais compõe sua vantagem competitiva, e, por fim, a aprendizagem coletiva estimula seus processos de mudança.

Fleury e Fleury (2001) procuram relacionar a vinculação das competências com o negócio, partindo da noção de que a empresa define sua

estratégia e para implementá-la estabelece as competências que deverão ser desenvolvidas em um processo de aprendizagem contínuo. Estes autores classificaram as competências em três categorias:

- Competências do negócio: referem-se aos conhecimentos dos objetivos da empresa, seu mercado (concorrentes, clientes, fornecedores, comunidade) e seu ambiente interno (funcionários, acionistas).
- Competências técnico-profissionais: envolvem conhecimentos específicos para o exercício das funções na empresa.
- Competências sociais: imprescindíveis para a interação entre as pessoas, como por exemplo, a capacidade de expressar idéias, de influenciar positivamente as pessoas para um objetivo único, de estimular a realização de trabalhos em equipe, etc.

Para Fleury e Fleury (2001), a competência profissional é composta então por sete saberes: Saber agir, saber mobilizar, saber compreender, saber aprender, saber comprometer-se, saber assumir responsabilidades e ter visão estratégica. Esta lógica coaduna-se então com a corrente teórico-filosófica interpretativista, de origem européia (franco-inglesa), que reconhece o processo de aprendizagem como mecanismo fundamental do desenvolvimento das competências profissionais. A conceituação destes pesquisadores parece transmitir de forma clara e simples a inter-relação entre o contexto corporativo, o processo de aprendizagem subjacente ao desenvolvimento das competências e a manifestação efetiva dessas competências.

Antonello (2004) também buscou identificar e analisar como ocorre o processo de intercâmbio entre as práticas informais e formais de aprendizagem no processo de desenvolvimento de competências. A autora fixou sua atenção na interação entre os fatores individuais (micro-processos) e organizacionais (macro-processos), procurando compreender as formas de aprendizagem utilizadas pelos gestores no desenvolvimento das competências.

Ela encontrou uma diversidade relevante de formas de aprendizagem (12), a partir das quais os gestores podem desenvolver suas competências (com realce para a aprendizagem informal). São elas:

1. Experiência anterior e transferência extra-profissional:

- Transferência de aprendizagem de ocupação / cargo anterior.
- Transferência de aprendizagem oriunda da educação formal anterior - trazer a teoria para a prática de cursos realizados no passado.
- Aprendizagem fora do trabalho - lazer, hobby, atividades, trabalho voluntário.

2. Experienciar:

- Exigências, tarefas e problemas complexos.
- Experiências amplas - requerem múltiplas habilidades e compreensão global.
- Experiência multi-facetadas - requerem conexão entre as diversas áreas de conhecimento.
- Atividades pioneiras e de inovação - experiências que envolvem o desenvolvimento de novas idéias ou abordagens.
- Experiências traumáticas - situações difíceis.
- Processos de mudança organizacional - por exemplo, reestruturação, fusão.

3. Reflexão:

- Sobre a ação - após atividade ou evento.
- Na ação - durante uma atividade ou evento.
- Em grupo / coletiva.
- Escrever um jornal reflexivo - diário de aprendizagem, anotações dispersas.
- Refletir sobre como os outros fazem as coisas.
- Questionamento - ser questionado ou questionar a si mesmo.

- Aprendizagem oriunda do fracasso: analisar o que houve de errado e o porquê.

4. Auto-análise:

- Refere-se a auto-análise e auto-avaliação.

5. Observação (modelos):

- Estruturada e crítica dos outros.
- Informal / casual dos outros.
- Usar um modelo de papel positivo - tentar fazer algo como alguém faz.
- Usar um modelo negativo de papel - esforço para não fazer como alguém faz.

6. *Feedback*:

- Oriundo de sua equipe de trabalho.
- Crítica de pares de trabalho.
- Avaliação de desempenho (formal) por pares / colegas / superiores.
- Escuta efetiva - para o que é dito sobre o desempenho.
- Oriundo de clientes ou de outros profissionais.
- Leitura da linguagem do corpo - como as pessoas reagem a você.

7. Mudança de perspectiva:

- Mudança de papel.
- Transferência/troca de trabalho.
- Trabalhar com pessoas de áreas diferentes.
- Trabalhar com diferenças culturais e inspiração súbita ou insights.

8. Mentoria (*mentoring*) e tutoria (*coaching*)

- Ser assistido por um mentor - orientador / conselheiro ocupacional, para carreira, para vida pessoal.

- Ser assistido por um tutor / treinador – instrução / demonstração.
- Exercer o papel de Mentor / Tutor – ensinar, tutoriar, instruir.
Ser mentor / conselheiro de outros.

9. Interação e Colaboração

- Trabalho em grupo / equipe.
- Colaboração em projetos.
- Aprendizagem oriunda de outros profissionais da mesma área.
- Aprendizagem a partir de clientes.
- Trabalho em equipes multidisciplinares.
- Rede (networking) com outros profissionais da mesma área.

10. Cursos / Treinamentos:

- Treinamento no local de trabalho (on the job training).
- Rotação de funções (job rotation) e programa de trainees.
- Intensa aprendizagem / intenso treinamento (muito além do mínimo para um desempenho competente).
- Multiplicação de treinamentos / cursos.

11. Informal:

- Aprendizagem informal e comunidade de prática.
- Em cursos de mestrado e especialização.

12. Aprendizagem pela articulação entre teoria e prática:

- Escrever artigos / papers / relatórios.
- Conferências apresentadas.
- Justificar / defender / explicar ações.
- Trabalho do curso. Simulação durante o curso.
- Trabalho final e dissertação.
- Especialização / mestrado articulados a aprendizagem baseada no trabalho.

Para Sandberg (2006), ao se falar em desenvolvimento de competências, uma questão central aparece: o que, de fato, caracteriza a competência humana e seu desenvolvimento. Para o autor, se houver uma resposta definitiva para esta pergunta, então será mais fácil saber o que focar e como desenvolver isto efetivamente.

Segundo Sandberg (2006), a visão tradicional de competências como o CHA (atributos pessoais) aplicado a um trabalho específico e o desenvolvimento de competências, como a transmissão destes atributos, de forma linear, estão sendo revistos por alguns estudos mais recentes. De acordo com o autor, tais pesquisas demonstram que competência não é constituída apenas por atributos específicos, mas que estes atributos aplicados no trabalho são organizados a partir de um significado/sentido particular daquele trabalho.

Sob esta lógica, de acordo com Sandberg (2006), desenvolver competências passa a ter então como foco principal mudar o significado do trabalho. E isto traz implicações importantes, segundo o autor, para o jeito como as ações voltadas à melhoria de competências no trabalho são desenhadas/estruturadas e conduzidas.

Uma das críticas assinaladas por Sandberg (2006), ao destacar que a questão do significado deve ser levada em conta, é que quando se associa competência somente a um conjunto de atributos, não se considera as diferentes formas pelas quais os gestores experienciam seus trabalhos. O que este pesquisador ressalta é que o conhecimento e as habilidades usadas (competências) são baseadas neste sentido do trabalho, que cada um desenvolve.

De acordo com Sandberg (2006), o sentido ou o significado desenvolvido pelos gestores no trabalho, define a competência que é desenvolvida ou usada para o desempenho naquele trabalho. Segundo o pesquisador, dependendo de como cada gestor percebe as situações de trabalho, diferentes competências podem emergir.

Explica Sandberg (2006) que, quando o significado/sentido do trabalho é visto como básico para as competências, o desenvolvimento delas envolve mudar então este significado. Porém, para o autor, desenvolver competências não usualmente consiste em transformar o sentido daquele trabalho, mas pode representar um refinamento no jeito atual de perceber aquele trabalho (re-significá-lo).

Esta ponderação de Sandberg (2006), parece levar a um novo jeito de se considerar o desenvolvimento de competências – mais circular e menos linear (transmissão de atributos), já que este significado/sentido pode ser mudado freqüentemente. Assim, segundo o autor, as diferenças em termos de desempenho no trabalho, não estão relacionadas aos atributos pessoais específicos, mas sim à variação do sentido que é desenvolvido naquele trabalho.

Conforme Sandberg (2006), desenvolver um novo sentido/significado para um todo não representa diretamente a adição de novas partes. Para o autor, o significado do todo é obtido a partir das partes e o significado das partes é atingido, quando se faz referência ao todo.

Essa noção de circularidade proposta pode ser compreendida pelo fato de que ao desenvolver um sentido do trabalho, o ponto de partida é um pré-sentido/pré-significado já existente. Este pré-sentido, de acordo com Sandberg (2006), tem origem em um contexto social de ação em que os gestores estão inseridos (mundo da socialização). Disto decorre, segundo o pesquisador, que os pré-sentidos são internalizados a partir de todo o contexto existente e, mais do que isto, eles não são desenvolvidos de forma independente, mas são parte integrante deste contexto mais geral.

Assim, para Sandberg (2006) dar sentido ou significar o trabalho acontece de forma circular, porque desenvolver um sentido a algo é sempre baseado em um pré-sentido. Desta forma, desenvolver competência no trabalho também tem este caráter circular, já que, segundo o autor, inicia

também a partir de um pré-sentido do trabalho – sem esta circularidade do sentido atribuído, o desenvolvimento de competência não ocorreria.

Para Sandberg (2006), quando o desenvolvimento de competência é entendido então como o desenvolvimento de sentidos/significados, surge então dois aspectos a considerar: o desenvolvimento de competências dentro do atual significado do trabalho e a partir de uma transformação neste sentido original (re-significado).

De forma mais específica, Sandberg (2006) explica que se o propósito de desenvolver atividades é reforçar competências particulares no trabalho, então estas atividades devem ser dirigidas para manter a atual circularidade do sentido do trabalho. Por outro lado, segundo o pesquisador, se o propósito é renovar a competência, as atividades devem ser desenhadas para romper com a atual circularidade do sentido do trabalho e redirecioná-las para uma circularidade alternativa de sentido.

Independente se o objetivo for reforçar ou renovar a competência, para Sandberg (2006) algumas formas de reflexão são fundamentais para ampliar a consciência sobre os específicos pré-sentidos dos quais a competência se desenvolve. Sem esta consciência, segundo o autor, não há possibilidade de se questionar a atual circularidade do sentido e, tampouco, a competência e o jeito pelo qual ela foi desenvolvida.

Ainda que central para o desenvolvimento das competências, a reflexão, conforme Sandberg (2006), não é uma ação comum na realidade empresarial. Mas, para este propósito, segundo o autor, ela torna-se necessária e pode ocorrer de várias maneiras, tais como: auto-reflexão, discussão crítica com colegas (diálogo reflexivo) e participação em programas de educação/treinamento ou pesquisa.

Para Sandberg (2006), usar a reflexão com o sentido de desenvolver competências requer certo distanciamento do trabalho, para ampliar a consciência sobre o sentido que é dado ao trabalho. Este distanciamento,

segundo o autor, funciona como um pré-requisito para que, de forma mais isenta, se busque o entendimento sobre o pré-sentido do trabalho e o jeito como se define o desempenho no trabalho e o desenvolvimento das competências.

Há dois significados básicos que podem ser distinguidos em relação à reflexão, de acordo com Sandberg (2006): reflexão - como tornar-se consciente de si mesmo e reflexão – como pensamento sistemático sobre algo do mundo. Para o autor, utilizar a reflexão no primeiro significado, também como uma forma de auto-descoberta, é mais crucial do que usar a reflexão no segundo sentido. De qualquer maneira, os dois significados para reflexão podem ser utilizados como complementares (SANDBERG, 2006, p. 114).

Conforme já citado anteriormente, as três formas básicas para a reflexão, segundo Sandberg (2006) são:

- Auto-reflexão - sair da performance do trabalho e refletir sobre ele. A partir desta reflexão, é possível tornar-se mais consciente sobre a gestão do desempenho do trabalho e do desenvolvimento da competência.
- Pesquisa - sobre práticas no trabalho, que pode funcionar para criar maior distanciamento e, com isso, possibilitar uma reflexão mais profunda sobre o sentido do trabalho.
- Diálogos reflexivos – diferentes formas de diálogo, que envolvem perguntas e respostas com outros, que pode aumentar também a consciência sobre o sentido do trabalho. Basicamente, a partir da exposição de outros significados é possível tornar-se plenamente consciente do próprio (KOGLER, 1999).

De acordo com Sandberg (2006), o diálogo reflexivo pode contribuir para ampliar a consciência dos atuais sentidos do trabalho e ainda tem o potencial de desenvolvê-los e mudá-los. Além disso, segundo o autor, implícito na abertura ao questionamento e na disposição de desenvolver o

significado, deve haver o reconhecimento de que não se entende o trabalho por completo.

Sem a consciência de que o significado é sempre parcial e incompleto, não se pode fazer questões que ajudem a desenvolver o significado em um sentido mais genuíno (SANDBERG, 2006). As questões formuladas e as respostas dadas no diálogo reflexivo, segundo o autor, podem ser importantes fontes para expor e tornar explícito o específico pré-sentido do trabalho dentro do qual ele foi formado.

Enfim para Sandberg (2006), um diálogo bem sucedido é caracterizado pelo atingimento de um sentido compartilhado sobre um assunto, que difere do sentido original de cada um dos participantes. Para o autor, tornar-se consciente então do pré-sentido é essencial para desafiar a circularidade em curso do significado do trabalho.

Em suma, competência está diretamente vinculada à questão do desenvolvimento gerencial e, por isso mesmo, este aspecto sempre vem à tona, quando as organizações se questionam sobre os investimentos realizados com este grupo funcional e que, nem sempre, aparecem como resultados concretos (financeiros ou de performance individual). Assim, é possível dizer que o desenvolvimento de competências para os gestores não está limitado a ações formais promovidas pelas empresas, mas está na

(...) construção de uma quadro referencial de base teórica e que permita ao gestor desenvolver um repertório de respostas amplo e consistente, que complete a visão sistêmica, capacitando-o a enfrentar situações e problemáticas cada vez mais complexas (RUAS, 2001, p. 251).

Desta forma, torna-se relevante nesta pesquisa entender nos processos educativos empreendidos pela organização foco do estudo, como os atores corporativos significam sustentabilidade e de que forma suas ações educativas permitem a re-significação das práticas de trabalho em direção ao desenvolvimento de competências pautadas pelos princípios da sustentabilidade.

2.4.6. Competências para sustentabilidade: panorama geral

Responsabilidade na esfera dos negócios assume particular importância, uma vez que as organizações detêm um poder de influência significativo na sociedade. Assim, de acordo com Laszlo (2001), o comportamento das empresas é um fator relevante no resultado da atual macrotransição, pela qual o mundo está passando.

Esse comportamento, segundo Laszlo (2001), espelhado nas práticas de seus gestores e ditado principalmente, mas não exclusivamente, pela lógica econômica, também sofre influência da chamada “cultura” da empresa, que se altera de acordo com as mudanças que ocorrem interna e externamente e que podem levá-la a ficar para trás ou estar adiante do seu tempo. Para o autor, adotar uma cultura que olha para frente é vital para empresa e também para o ambiente social e ecológico no qual a empresa opera.

A antiga cultura, conforme Laszlo (2001) está obsoleta: seu eixo era o lucro e o crescimento em benefício dos acionistas, seguindo a premissa de que o negócio dos negócios é fazer negócios. O resto era considerado vã filosofia, ou indevida pressão social ou política.

Na cultura das corporações mais avançadas, de acordo com Laszlo (2001), a procura do lucro a curto prazo é atenuada por preocupações com a lucratividade de longo prazo e a ânsia do crescimento ilimitado é substituída pela busca de uma participação sustentável em vários mercados. Para o autor, as gestões empresariais mais avançadas também estão focadas na filosofia, na identidade e no papel que elas possuem perante a sociedade, bem como no papel e na ética de suas lideranças.

Os executivos de hoje, segundo Moura (1994), parecem atônitos diante do impacto das novas demandas: há uma nova configuração geo-política

global, nacional e local; aparecem, a cada instante, novas formas de competição e alteram-se os fatores de competitividade (das empresas e dos países); a disputa de novos mercados e de novos produtos é cada vez mais acirrada (o diferencial não é o preço, mas essencialmente os serviços e a qualidade oferecidos); existem novas exigências sociais e novas pressões comunitárias; os valores e as atitudes mudam intensamente e velozmente; e as economias são bruscamente alteradas, seja pela recessão mundial, seja pelo alto grau de incerteza que caracteriza o período atual.

Este cenário, mais do que nunca, segundo Moura (1994), confirma que as organizações são consideradas sistemas abertos - elas atuam sobre o ambiente e também são influenciadas pelas forças advindas dele. E, neste contexto, exercer a função de gestão representa, necessariamente, conviver com a ambigüidade e com a incerteza - não há mais “respostas certas”; quando muito, há metodologias de buscar a melhor resposta (MOURA, 1994, p. 155).

Assim, uma das implicações e necessidades geradas por esta nova realidade global, de acordo com Moura (1994) é ter, por exemplo, uma nova forma de competência gerencial. Segundo o pesquisador, as competências tradicionais não deixam de ser necessárias, apenas outras competências passam agora a fazer parte deste novo cenário.

Segundo Moura (1994), a flexibilidade passa a ser uma condição e uma competência, que envolve sobrevivência e progresso, já que uma das poucas certezas restantes é de que o amanhã será muito diferente de hoje e, portanto, o sucesso de ontem não pode garantir o sucesso de amanhã. Para o pesquisador, outra consequência dessa transformação é o fato inquestionável de que os problemas não são isolados, mas estão interligados.

Um outro alerta assinalado por Moura (1994) é de que os processos de formação e desenvolvimento dos gestores ainda são constituídos no antigo paradigma, sem levar em consideração as novas demandas. Além disso, conforme este pesquisador, o desenvolvimento destes gestores, em geral,

contempla uma ênfase à especialização (fruto do taylorismo), o que faz com que o enfoque seja mais predominantemente para suas funções técnicas, sem alargar seus horizontes.

O momento atual, segundo o autor, requer lideranças eficazes, gestores com mente aberta, com vontade e capacidade de aprender continuamente, dispostos e mobilizados para formular uma visão e criar uma comunidade comprometida no âmago de suas organizações. De acordo com Moura (1994), ou as empresas já selecionam os líderes com esse novo perfil (o que é mais raro) ou os capacitam a partir de seus programas internos de treinamento.

Para Moura (1994), o que ocorre, todavia, é que, em geral, as organizações desenvolvem este grupo sob uma ótica limitada, a de aperfeiçoar somente suas capacidades existentes e não suas competências. E, atualmente, as competências importam mais do que somente as capacidades. Além disso, segundo o autor, as organizações têm desenvolvido seus gestores mais para dentro, mais para o mundo interno (funcional).

E, como mencionado anteriormente, é chegado o tempo das organizações estimularem seus gestores a aprender a olhar “para fora”, não no intuito de fazê-los atuarem como militantes políticos, mas com o objetivo de conceder a eles uma visão mais aberta, mais social (MOURA, 1994, p. 195). Conforme este pesquisador, esta mudança de enfoque nas ações de desenvolvimento, representa também reduzir a tônica da especialização e voltar a valorizar o gestor mais “generalista”, de orientação holística, capaz de aprender o todo das situações.

Além disso, para Moura (1994), o gestor terá que se preocupar com uma reciclagem periódica e, acima de tudo, aceitar sua responsabilidade e compromisso pessoal com o autodesenvolvimento, nesta formação mais humanista e menos “geométrica” - imperativo atual tanto para as escolas de administração (academias), quanto para as organizações.

Assim, para Moura (1994) é de extrema importância o gestor atual adquirir habilidades conceituais mais amplas, incluindo responsabilidades perante o meio externo. E isso, segundo o pesquisador, só mais recentemente e depois de muitas polêmicas e controvérsias é que começa a fazer parte do pensamento empresarial.

Em sintonia à posição anterior de Moura, Laszlo (2001) assinala então que a responsabilidade das organizações perante seus stakeholders já não é mais um fator “subjetivo” e idealístico; ela tornou-se uma dimensão “objetiva” da cultura empresarial, ainda que isto não seja algo novo, pois a pesquisa de James Collins e Jerry Porras, em 1995, sobre os hábitos das empresas visionárias, já mostrava que uma característica comum às organizações mais bem-sucedidas era possuir uma cultura totalmente orientada por valores, que focalizava um propósito duradouro e que pouco tinha a ver com o lucro imediato.

Desta forma, segundo Laszlo (2001), a preocupação das organizações também deve ser a de criar riqueza para a sociedade e, neste sentido, a cultura da empresa deve contemplar não só a excelência plena em todos os sentidos, mas também a medida exata de sua responsabilidade social e ambiental. Para o autor, essa consideração já faz parte da agenda estratégica de muitas organizações.

Sob esta lógica então, Laszlo (2001) elenca algumas responsabilidades das organizações, que podem ser entendidas como novas competências requeridas aos líderes/gestores empresariais, neste contexto voltado à inserção da sustentabilidade nos negócios. Ele trata estas responsabilidades, desenvolvidas pelo Clube de Budapeste com assessoramento do Innov-Ethics Group (IEG), como “a lista de preceitos do gerenciamento responsável” (LASZLO, 2001, p. 112-114):

Responsabilidade perante os acionistas

- Apresentar relatórios anuais sobre as questões sociais e ambientais que foram observadas e as que foram além da mera observância.

- Considerar tanto a seleção negativa das atividades, que envolvam práticas social ou ambientalmente indesejáveis, quanto a seleção positiva de atividades, que contribuam para a sustentabilidade social e ambiental.

Responsabilidade perante os empregados

- Assegurar um ambiente seguro e respeitoso, permitindo que as pessoas façam perguntas e ajam com um propósito.
- Adotar iniciativas para que as pessoas examinem e desenvolvam seu próprio entendimento do significado da ética na vida individual e organizacional.
- Promover uma cultura que trata como prioridades a sustentabilidade social e a cidadania corporativa.
- Integrar a visão e os valores às operações do dia-a-dia.
- Considerar a liderança ética como parte das avaliações anuais de desempenho e dos critérios de promoção.

Responsabilidade perante clientes e consumidores

- Apresentar acuradamente seus produtos e serviços com relação aos seus benefícios e custos a longo prazo, incluindo os aspectos segurança, consequências sociais, toxicidade ambiental, reutilização e reciclagem.
- Efetuar todos os esforços possíveis para educar seus clientes e consumidores quanto à duradoura conveniência social e ambiental de seus produtos e serviços.
- Buscar constantemente inovações e desenvolvimento de novos produtos, encaminhando a empresa na direção de maior sustentabilidade, responsabilidade social e cidadania corporativa.

Responsabilidade perante parceiros nos negócios.

- Escolher não fazer negócios com companhias que irreparavelmente degradem, prejudiquem, explorem ou de qualquer modo causem

danos aos seus acionistas, empregados, clientes e consumidores, parceiros empresariais, comunidades ou ao meio ambiente.

- Oferecer condições preferenciais aos seus parceiros empresariais, evidenciando liderança ética.

Responsabilidade perante as comunidades locais

- Manter um programa de doações ou patrocínio para uma ou mais instituições, que atendam necessidades sociais ou culturais.
- Envolver-se ativamente com a vida de suas comunidades locais, ouvindo suas preocupações, compreendendo seus problemas e necessidades e contribuindo para seu desenvolvimento sustentável.
- Encorajar seus funcionários, a dedicar parte de seu tempo a atividades socialmente responsáveis, oferecendo-lhes oportunidades para um trabalho voluntário ou contribuindo para a conservação e revitalização da comunidade.
- Estabelecer um diálogo aberto com as comunidades locais nas quais ela opera.
- Respeitar a diversidade das condições econômicas, sociais, culturais e políticas do ambiente onde opera.
- Não conceder apoio a regimes que violem os direitos humanos básicos.

Responsabilidade perante o meio ambiente

- Cumprir todas as regulamentações e leis ambientais.
- Buscar consistentemente prevenir a poluição e minimizar o desperdício em sua cadeia produtiva. Antecipar-se à regulamentação ambiental, tomando a iniciativa de reduzir os impactos negativos sobre o meio ambiente.
- Estabelecer seu próprio sistema de gerenciamento ambiental.
- Buscar ativamente a eco-eficiência e a desmaterialização de seu valor-agregado para clientes e consumidores.
- Comprometer-se com sua contínua adaptação à busca da sustentabilidade ambiental, limitando a redução da biodiversidade,

minimizando a poluição, fazendo a reciclagem de recursos não-renováveis, eliminando os detritos e substâncias tóxicas desnecessárias e consumindo recursos renováveis num ritmo que lhes permita a regeneração.

Trata-se, assim, da necessidade de se refletir sobre os processos educacionais de desenvolvimento de competências para a sustentabilidade nas organizações. É neste sentido que a presente pesquisa pretende dar sua contribuição.

O presente trabalho destacou a dimensão individual/gerencial das competências sem, contudo, relevar a interação e a influência desta nas outras instâncias. Também optou por trabalhar com os autores interpretativistas, uma vez que suas abordagens parecem estar mais alinhadas aos conceitos de sustentabilidade.

*Você não pode ensinar nada a uma pessoa, você
somente pode ajudá-la a descobrir os ensinamentos
que estão dentro dela.*

Galileu Galilei

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os objetivos de uma pesquisa, segundo Selltiz et al. (1974), em geral acabam estabelecendo o método, o tipo e a estratégia de pesquisa a serem adotados. Como este trabalho envolve um tema complexo (educação para sustentabilidade) e recente no meio empresarial e acadêmico, há a necessidade de uma pesquisa um pouco mais aberta de cunho qualitativo, que favoreça a compreensão e o aprofundamento desse fenômeno.

Nesta seção então são reportados os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho, considerando a estratégia de pesquisa e os instrumentos de construção dos dados.

3.1 Natureza da Pesquisa Qualitativa

Uma pesquisa científica, em geral, tem o propósito de investigar fenômenos ou parte deles ainda não totalmente compreendidos. Esta investigação pode dar ênfase à identificação de dados quantitativos (mensuração) ou qualitativos (significados) do fenômeno em questão.

No presente trabalho, se privilegiará as informações qualitativas do fenômeno em estudo. A ênfase da pesquisa qualitativa não está na rigidez dos números ou dos controles, mas nos processos e nos seus significados – dados

qualitativos que são representações dos atos e das expressões humanas (SALE, LOHFELD e BRAZIL, 2002).

Martins e Bicudo (1989) afirmam que três aspectos permitem caracterizar uma abordagem qualitativa. O primeiro é de caráter epistemológico e se relaciona à visão de mundo implícita na pesquisa, isto é, o pesquisador que se propõe a realizar uma pesquisa qualitativa busca uma compreensão subjetiva da experiência humana. O segundo aspecto se relaciona ao tipo de dado que se objetiva coletar, isto é, dados ricos em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, vivências.

E o terceiro, de acordo com os autores, refere-se ao método de análise, cuja ênfase está na compreensão e significado dos dados revelados pelo processo de pesquisa. Na abordagem qualitativa, o pesquisador substitui então correlações estatísticas por descrições e as conexões causais objetivas por interpretações.

Segundo Bryman (2004), a investigação qualitativa é uma estratégia de pesquisa em que as palavras são mais importantes do que os números ou os dados estatísticos, já que enfatiza uma abordagem indutiva. Rejeita o modelo natural científico calcado no positivismo, adota o interpretativismo e, assim, incorpora uma visão da realidade social como uma criação individual. O observador e o objeto de estudo estão interativamente ligados de tal forma que as descobertas são mutuamente criadas dentro do contexto da situação em que se configura a pesquisa (GUBA e LINCOLN, 1994; DENZIN e LINCOLN, 2000).

A principal característica da pesquisa qualitativa é que ela se fundamenta em interpretações, que emergem dos significados atribuídos pelos indivíduos às suas experiências de vida. Segundo Merriam (2002), esta metodologia procura revelar a realidade construída pelos indivíduos em interação com o mundo social, o que faz com que o pesquisador esteja próximo do ambiente natural em que os fenômenos ocorrem.

De acordo com Spencer (1993) a abordagem qualitativa, em geral, proporciona uma oportunidade para as pessoas revelarem seus sentimentos na complexidade e intensidade em que ocorrem.

O foco da pesquisa, seu desenho/planejamento e sua lógica são definidos no decorrer do processo de investigação. Conforme Godoy (1997), a pesquisa qualitativa parte de questões ou focos de interesse amplos que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve.

De acordo com Godoy (1997) nos estudos qualitativos a preocupação do pesquisador é com o processo todo e não apenas com o produto final da pesquisa. Para a autora, não é possível entender o fenômeno fora do quadro de referência dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações e sem que o pesquisador capte este ponto de vista dos participantes.

Conforme Merriam (2002), a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características: o ambiente natural é sua fonte direta de dados; supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; a preocupação-chave é a compreensão do fenômeno a partir da perspectiva do participante; o pesquisador é um instrumento primário para a coleta e análise de dados, o produto do estudo qualitativo é ricamente descritivo e o ambiente e as pessoas devem ser olhados holísticamente.

Para o presente trabalho, a abordagem qualitativa pareceu ser a mais apropriada em razão da natureza do fenômeno escolhido, já que o estudo se propõe a compreender como as empresas vêm desenvolvendo competências para a sustentabilidade nos gestores a partir de ações educativas. O foco da pesquisa é entender como as ações educativas promovidas pelas empresas são assimiladas e transformadas em competências pelos gestores, na perspectiva dos sujeitos da organização.

3.2 Estratégia de Pesquisa

Ao se analisar as diversas estratégias que podem ser utilizadas na realização de uma pesquisa qualitativa, duas se destacam: o estudo de caso e a pesquisa etnográfica. Para atender aos objetivos deste trabalho a estratégia escolhida foi o estudo de caso, tendo em vista a contemporaneidade do tema e o tipo de problema a ser investigado.

Abordar educação empresarial para sustentabilidade e sua relação com o desenvolvimento de competências dos gestores, significa desenvolver uma investigação no cotidiano complexo e desafiador da organização objeto do estudo e entender a dinâmica subjacente a esta relação. A opção pelo estudo de caso, segundo Godoy (2006), deve levar em conta o problema de pesquisa.

É também a versatilidade desta modalidade que, segundo a mesma autora, tem contribuído para a ampliação de seu uso em estudos organizacionais, principalmente quando tem por objetivo capturar e compreender a dinâmica da vida corporativa, seja em relação às atividades e ações formalmente estabelecidas, seja quanto àquelas que são informais.

Yin (2005) afirma que a escolha desta estratégia de investigação apresenta três condições básicas: o tipo de questão da pesquisa, o controle que o pesquisador detém sobre os comportamentos a serem observados e o enfoque dado aos aspectos históricos em oposição aos aspectos contemporâneos. Estas condições atendem aos propósitos desta pesquisa.

Yin (2005) também apresenta três princípios centrais que definem os estudos de caso: a utilização de várias fontes de evidência, a geração de um banco de dados para o estudo de caso e a criação de um encadeamento de evidências (ligações entre o problema de pesquisa, os dados coletados e as conclusões).

Yin (2005) ainda chama a atenção para a necessidade de análise de convergência ou não convergência das evidências encontradas no campo de pesquisa, a fim de corroborar as conclusões apresentadas no estudo de caso. Esta análise permite a demonstração de que uma descoberta faz sentido, porque ela foi encontrada em fontes múltiplas de evidências e não em apenas uma ou ao acaso. Isto torna o resultado da pesquisa mais confiável, convincente e acurado.

Os estudos de caso, em geral, conforme Yin (2005) são escolhidos quando: a pesquisa possui questões explicativas do tipo “como e porque”; quando o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os acontecimentos e quando o foco em estudo diz respeito a situações contemporâneas da vida real. De acordo com este autor, o estudo de caso pode então ser definido como uma investigação empírica, baseada em várias fontes de evidências, que estuda um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidas.

O estudo de caso, conforme WADDINFTON, D. (1995) apud Yin, consiste em uma investigação detalhada, freqüentemente com dados coletados durante um certo período, de uma ou mais organizações ou grupos dentro de diferentes organizações, o que permite um processo de contextualização e análise das várias ações e significados contidos no fenômeno em estudo.

Aprofundando mais a base conceitual proposta por Yin (2005), há alguns componentes importantes no delineamento da pesquisa, que utiliza a estratégia de estudo de caso em sua investigação. São eles: o propósito e as questões do estudo, que neste trabalho podem ser encontradas na seção de Introdução; as unidades de análise, que no presente material são designadas como objetos de estudo e encontram-se também na seção de Introdução; a ligação lógica dos dados com as proposições e os critérios para interpretar as descobertas, que neste estudo encontram-se na seção posterior referente à análise e discussão dos resultados.

Os estudos de caso podem ser classificados em três categorias, de acordo com Merriam (1988): descritivos, quando abordam o relato detalhado de algum fenômeno social; interpretativos, quando objetivam desenvolver novos modelos conceituais ou padrões; e avaliativos, quando julgam os resultados, a efetividade e o mérito de algum programa ou projeto de cunho social. Os estudos de caso, segundo a autora, são particularistas, descritivos e heurísticos e apóiam-se fortemente no raciocínio indutivo a partir do manuseio de múltiplas fontes de dados.

No caso da presente pesquisa, pode-se dizer que o estudo de caso é tanto descritivo (descrição dos programas educativos) como interpretativo (já que trata-se de pensar num modelo de educação para a sustentabilidade).

Avançando no entendimento desta estratégia de pesquisa, ainda segundo Yin (2005), o estudo de caso também pode contemplar uma investigação de um caso único ou de múltiplos casos, conforme o fenômeno e a abrangência do tema. Este trabalho especificamente foi organizado como um estudo de caso único, porque a empresa escolhida pode ser considerada pioneira e referência de mercado (benchmarking), pelo seu conjunto de ações e práticas educativas voltadas a sustentabilidade.

Em suma, o estudo de caso pode ser caracterizado como uma estratégia de investigação empírica, em que o pesquisador tem seu foco de atenção em um fenômeno social particular, complexo e idiossincrático e cuja dinâmica pode ser compreendida a partir de informações explícitas e implícitas, oriundas de variadas fontes de evidência.

3.3 Construção de dados

Yin (2005) ao descrever este método atesta que as informações podem ser obtidas a partir de várias fontes de evidências. Ele enumera seis: análise documental, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. O pesquisador deve saber como usar essas fontes, que requerem procedimentos metodológicos distintos.

Em outras palavras, dada a natureza diferenciada dos seus objetivos (compreensão dos significados), a pesquisa qualitativa se utiliza de diversas estratégias de coleta de dados para a investigação, que melhor se adaptam aos seus propósitos. Dentro dos diversos métodos, a entrevista é destacada como um dos recursos fundamentais e, neste trabalho, foi utilizada como um dos principais veículos de obtenção de informações.

Como método, a entrevista (face a face, um a um) permite clarificação dos termos utilizados, oferece a oportunidade para o entrevistador rever perguntas, possibilita vislumbrar simultaneamente o ambiente da organização, o comportamento do respondente e ainda minimizar respostas padrões ou chavões, buscando extrair significados mais profundos nas situações de entrevista.

A entrevista, conforme Martins e Bógus (2004) permite o acesso a dados de difícil obtenção por meio da observação direta, tais como: sentimentos, pensamentos e intenções. Mais do que em outros instrumentos de pesquisa que, em geral, estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, na entrevista a relação que se deve criar é de interação, em que se estabelece uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE e ANDRE, 1986).

Para Nogueira-Martins (2004) a entrevista se constitui numa relação humana e, neste caso, deve-se considerar a existência dos fenômenos

psicológicos, que estão presentes no processo de interação entre entrevistador e entrevistado. É importante também, segundo o mesmo autor, não se desprezar os sentimentos despertados no pesquisador durante a entrevista, em nome de uma observação fria e distante; pelo contrário, eles devem ser levados em conta, transformando-se em dados de valor para a pesquisa.

Existem, basicamente, três tipos de entrevista: a entrevista estruturada ou fechada, a semi-estruturada e a entrevista livre ou aberta. Este trabalho, se valerá da entrevista semi-estruturada. Godoy (2007, p.354) refere-se à entrevista semi-estruturada como uma ferramenta para “se obter descrições sobre as experiências e vivências das pessoas”, com o objetivo de “captar significados atribuídos por elas a respeito dos fenômenos descritos”.

A entrevista semi-estruturada, segundo Martins e Bógus (2004) é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do entrevistado.

Nas pesquisas qualitativas, de acordo com Godoy (2007) o roteiro de entrevista, pode sofrer certas modificações, em decorrência da aplicação de pré-testes, fortemente recomendados. Muitas vezes, nessas entrevistas preliminares, o pesquisador percebe que o roteiro proposto está inadequado e faz-se necessária a retirada e/ou acréscimo de alguns itens. Esta pesquisa se valerá deste recurso.

As duas principais formas de registro de uma entrevista (gravação direta e anotação), suscitam muitas discussões entre os especialistas a respeito de seus defeitos e virtudes, conforme apontam Martins e Bógus (2004). A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, deixando o entrevistador livre para prestar toda a atenção ao entrevistado.

Por outro lado, ela só registra as expressões orais, deixando de lado as expressões faciais, os gestos e as mudanças de postura e pode representar,

para alguns entrevistados, um fator constrangedor. Nem todos se mantêm inteiramente à vontade e confortáveis ao saber que sua fala está sendo gravada, destacam os autores.

Outra dificuldade em relação à entrevista gravada, destacada também por Martins e Bógus (2004), é a sua transcrição para o papel. Essa operação é bastante trabalhosa, consome muitas horas e ainda assim é necessária uma comparação desse material reproduzido com a gravação original, para se estabelecer as prioridades e identificar as discrepâncias, com o auxílio da memória do entrevistador.

Já o registro feito por meio de anotações durante a entrevista, segundo Lüdke e André (1986) certamente deixará de cobrir muitas informações ditas e solicitará a atenção e o esforço do entrevistador, além do tempo necessário para escrever. Mas, em compensação, estes apontamentos já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas.

Nesta pesquisa, os participantes (diretor executivo da área de Operações de Rede, diretor executivo da área de Desenvolvimento Sustentável, responsável pela área de Educação em ações de sustentabilidade para o Varejo e os gestores participantes do curso de Desenvolvimento de Líderes para Sustentabilidade), tiveram suas entrevistas gravadas, conforme roteiros de entrevistas, localizados nos apêndices deste material.

A observação, como uma ferramenta adicional na captação de dados do fenômeno, tem sido utilizada para descrever uma cultura, um ambiente, uma instituição, a "partir de dentro", conforme afirma Patton (1990). No caso da empresa pesquisada, foi observado o ambiente educativo criado fisicamente, (contexto físico pedagógico), o programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, os gestores participantes deste programa, a didática e a metodologia utilizadas no programa, as interações e discussões emergentes do programa.

Por fim, neste trabalho também foi utilizada a análise documental, como mais uma técnica de coleta de dados, em que foram analisados documentos/registros próprios da organização pesquisada, tais como: modelo educativo vigente, currículo definido para o programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, a estratégia de sustentabilidade corporativa, os relatórios sociais, as avaliações dos gestores sobre o programa e demais materiais concedidos espontaneamente ou sob demanda, disponibilizados pela empresa à pesquisadora.

3.4 Análise de dados

Para analisar e interpretar dados qualitativos, segundo Martins e Bógus (2004) não há regras rigidamente estabelecidas, a não ser tratar fielmente os dados e comunicar o que eles revelam, segundo o propósito do estudo. E, como cada estudo qualitativo é único, o processo analítico utilizado também é único.

A análise qualitativa depende então, em última instância, da capacidade analítica e do estilo do pesquisador, já que a obtenção de dados qualitativos depende, em qualquer estágio, de treino, *insight* e capacidade do pesquisador. O fator humano é a grande força e a fundamental fraqueza tanto na coleta de dados como na análise qualitativa (PATTON, 1990).

Neste trabalho, a análise dos dados coletados na empresa em questão, foi realizada levando-se em conta o material conceitual extraído dos textos teóricos escolhidos, efetuando-se comparações e destacando-se semelhanças e diferenças com os discursos obtidos, a partir das entrevistas com os gestores. O modelo de análise textual interpretativa proposto por Gil Flores (1994) guiou os procedimentos de análise efetuados neste trabalho.

Neste caso, recorreu-se a um processo de redução e segmentação de texto com o propósito de identificar categorias, destacando não só seus elementos pertinentes, mas suas inter-relações. Enfim, para finalizar os procedimentos metodológicos, a Figura 6 abaixo buscou traduzir as etapas explicadas anteriormente nesta seção, a partir das quais a seção metodológica foi desenvolvida e aplicada.

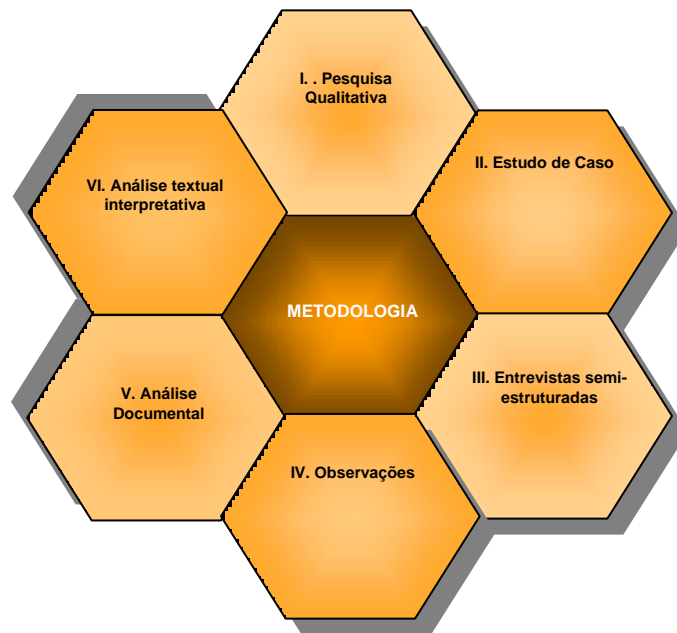


Figura 6: Etapas da metodologia

Seja a mudança que você quer ver no mundo.

Mahatma Gandhi

4. ANALISE E DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS

Caracterização da empresa pesquisada

A pesquisa aqui apresentada foi realizada em uma instituição financeira multinacional, de grande porte, com matriz em São Paulo e cuja escolha foi embasada pelos seguintes aspectos: seu significativo posicionamento no mercado em relação à sustentabilidade; sua construção evolutiva e consistente de ações vinculadas ao tema, junto a todos os públicos com os quais se relaciona; seu modelo educativo, desenvolvido com o propósito de contribuir na disseminação do tema; seu pioneirismo na elaboração de um programa educacional voltado ao desenvolvimento de gestores para a sustentabilidade, cuja abrangência nacional envolveu mais de 3.500 funcionários e, por fim, pela facilidade de acesso à pesquisadora, que lá trabalha.

Com o propósito de esclarecer como a empresa pesquisada destacou-se no mercado em relação à questão da sustentabilidade, nos parágrafos seguintes será descrita – de forma resumida – a partir da documentação obtida, a trajetória adotada pela organização para a inserção do tema em sua estratégia de negócios e como a educação foi utilizada como o principal veículo de disseminação e de engajamento do tema.

Por volta do ano 2000, após a conclusão do processo de aquisição de uma outra instituição financeira, a empresa pesquisada iniciava a parte mais lenta deste processo de integração: a consolidação da cultura da nova organização. Neste período, um grupo de diretores executivos liderados pelo

presidente da empresa, discutia ainda de maneira informal, qual era a essência desta nova organização, qual sua identidade e sob quais valores ela pautaria sua atuação.

No processo de discussão desta nova cultura, era importante então compreender, em profundidade, o foco do cliente e ter também a consciência de que o resultado da empresa aconteceria como uma consequência das ações de todos os funcionários. A partir desta lógica criou-se então, em meados de 2001, um novo modelo de gestão em que se contemplava os aspectos relevantes abordados naquelas discussões.

Surgiu logo a idéia de transformar este modelo em um quadro para ser afixado em todas as unidades no território nacional, com o objetivo de disseminar a cultura que se almejava atingir na época. Aliado a este modelo, veio a proposta de construir uma missão em que os conceitos ali destacados, identificassem mais claramente qual o posicionamento da empresa estudada perante a sociedade. Tudo isso funcionou como pano de fundo para um grande movimento que começava a ganhar corpo.

No final de 2001, surgiu a iniciativa de se criar uma Diretoria de Responsabilidade Social, não como algo apartado, mas integrado ao negócio, cujo principal objetivo era impregnar os conceitos de responsabilidade social corporativa em toda a estrutura norteando cada procedimento, cada tomada de decisão.

Como resultado da criação desta Diretoria, outras ações começaram a ser implementadas na empresa escolhida, que serão detalhadas a seguir: criou-se a frente sócioambiental, que tinha como foco integrar as questões sociais e ambientais nas operações; criou-se o primeiro fundo de investimento formado por ações de empresas com práticas socialmente responsáveis e com boa governança corporativa; criou-se a frente de microcrédito, a frente de diversidade e a frente de fornecedores.

Em relação à frente sócioambiental teve início a busca por ações concretas que viessem dar solução ao impasse que se vislumbrava, nesses primórdios, quanto a forma de integrar nos negócios a questão sócioambiental, sem perder de vista o core business da empresa. Nascia então o gerenciamento de riscos, um setor exclusivamente criado para esse fim.

A primeira medida tomada foi à criação do fundo Ethical, ao final de 2001, um investimento em ações de empresas, cujos negócios, efetivamente, mesclavam os aspectos econômico-financeiro, social e ambiental em suas decisões de gestão. Esse fundo buscou logo firmar-se no cenário nacional e os resultados obtidos nos primeiros anos de sua criação foram auspiciosos.

Num curto espaço de tempo, o fundo Ethical já administrava 58 milhões de reais, com uma rentabilidade significativa, superando até mesmo o índice Bovespa, o que fortaleceu a idéia de que investir em empresas com gestão sócioambiental era, de fato, um negócio lucrativo.

Em meados de 2002 tem início a segunda medida adotada, com os trabalhos de formação da equipe de profissionais da área de Gerenciamento de Riscos, com a presença de um expert no assunto - o britânico Leo Johnson - no qual 120 diretores, gerentes de relacionamento e analistas de créditos são envolvidos. O treinamento coletivo visava criar a consciência de que a sustentabilidade não era simplesmente um objetivo imediatista, mas de impacto no médio e longo prazos.

O terceiro passo foi a implantação de uma política de riscos sócioambientais. Para tanto, criou-se uma nova abordagem junto às empresas, de utilizar questionários sobre aspectos sócioambientais em suas atividades. Com isso elas passaram a ser avaliadas, mercê de detecções de transgressões eventualmente ocorridas, de forma a evitar que a empresa pesquisada viesse a se tornar cúmplice de clientes que mostrassem descaso sócioambiental.

Assim, criou-se um posicionamento de que diante de uma solicitação de empréstimo, não bastava à empresa apresentar apenas números. O que estava

por trás deste posicionamento era a premissa de que lucro e responsabilidade sócioambiental não são incompatíveis.

Na área social foram oferecidas também linhas de financiamento para reestruturar as finanças de hospitais, para compra de microcomputadores para professores e até para aquisição de equipamentos para locomoção de deficientes físicos. Cabe salientar que essa tomada de posição lhe causou algumas perdas de clientes, em razão da resistência à causa sócioambiental, porém em contrapartida, lhe proporcionou um ganho compensatório, pela conquista de um novo nicho de mercado, justamente por este posicionamento.

Passando a ver o mundo dos negócios agora também pela lente da questão sócioambiental, a organização pesquisada voltou-se ainda para um outro segmento de clientes - os de baixa renda - para atuar então com o microcrédito.

A grande inspiração para essa empreitada foi, sem dúvida, a experiência revolucionária ocorrida na década de 80, pelo economista Mohammada Yunus, ao criar em Bangladesh o Grameen Bank, organização bancária destinada a emprestar pequenas quantias com juros baixos, a pessoas de comunidades de baixa renda, que desejassem desenvolver seus pequenos negócios. O seu livro “O Banqueiro dos Pobres” virou best seller em vários idiomas e se constituiu em leitura obrigatória entre os executivos da empresa pesquisada.

Essa visão do microcrédito foi absorvida e logo tomou corpo com a criação de uma nova empresa subsidiária, exclusivamente voltada para aquele fim. É fato que passar do private banking para o microcrédito não é uma tarefa fácil, particularmente se levadas em consideração a cultura brasileira e as condições socioeconômicas da população brasileira.

A despeito de todas as adversidades, a empresa pesquisada debruçou-se neste propósito, constituindo equipes de funcionários especialistas em microcrédito, que partiram em busca de clientes, oferecendo empréstimos acessíveis a custos justos. A organização selecionada fixou então como

premissa básica para concessão do empréstimo às pessoas de baixa renda, a perspectiva concreta de um projeto de trabalho e ou melhoria de vida.

Os resultados têm sido gratificantes desde então. Na favela de Heliópolis, a segunda maior do Brasil, com pouco mais de um ano e meio do funcionamento do programa de microcrédito, 780 empréstimos já tinham sido aprovados. Em dezembro de 2005, este programa, conduzido pela empresa pesquisada, já operava em 13 regiões de São Paulo, além de Campinas, Baixada Fluminense e no agreste pernambucano.

Outra iniciativa adotada pela empresa selecionada, relativa a responsabilidade social, foi a criação da frente de diversidade. Havia, na ocasião, várias interrogações neste sentido: como explicar uma presença tão reduzida de afrodescendentes no seu quadro funcional (apenas 10% para uma população negra no país de aproximadamente 50%); como explicar o baixo índice de mulheres nos níveis hierárquicos mais altos da estrutura organizacional; e como explicar também o baixo número de pessoas com deficiências, diante de uma dicotomia flagrante na oferta e procura de emprego desse público.

Assim formou-se na organização selecionada um grupo de trabalho que deu início a tarefa de conscientizar a todos sobre o valor da diversidade, a partir de algumas premissas, tais como: diversos somos todos e não apenas os outros; todos somos responsáveis por estimular a diversidade; diversidade é vantagem significativa e competitiva - a diferença faz a diferença; a promoção da diversidade compreende também compromisso com grupos em desvantagens - busca e acolhimento de minorias; e diversidade é um valor presente na relação com todos os públicos.

À medida em que os trabalhos se desenvolviam, percebia-se que a instituição se aprimorava nesse contexto, inclusive se autoavaliando com a contratação de uma consultoria, que visava detectar, dentro da própria organização, alguns pontos a desenvolver. Paralelamente, esta mesma consultoria promoveu uma pesquisa entre negros, mulheres executivas,

deficientes físicos e homossexuais, buscando identificar os preconceitos que cada minoria enfrentava em seu dia-a-dia.

Com base nesta radiografia os diversos setores passaram a definir ações concretas, num programa de valorização da diversidade, tomando por rumo a idéia-chave de que se houver um grupo diversificado de funcionários, mais fácil será lidar com um grupo diversificado de clientes.

Em prosseguimento a análise da responsabilidade social da empresa pesquisada, junto aos seus diferentes públicos de relacionamento, surgiu a seguinte indagação: como a organização poderia se relacionar com seus fornecedores?

No segundo semestre de 2001, a empresa pesquisada tomou a iniciativa de reunir em sua sede, 15 empresas fornecedoras, dos mais variados segmentos e portes desde uma grande multinacional até uma pequena empresa de motoboys. A idéia era conscientizar os envolvidos dos benefícios mútuos que a atenção à tríplice convergência sócio-econômica-ambiental traria a todos, indiscriminadamente.

Finalmente, consolidando todo esse esforço de integração entre as empresas fornecedoras e a instituição escolhida criou-se em 2003, a parceria de valor, uma espécie de código de ética, no qual eram incentivadas e solicitadas, das partes envolvidas, posturas e ações voltadas à responsabilidade social. O documento compreendia ainda um termo de compromisso em que o fornecedor declarava conhecer as políticas da empresa estudada e se dispunha a observá-las e cumpri-las.

Em outra empreitada em direção à responsabilidade social, a empresa escolhida se fez presente na questão da ecoeficiência, mostrando quão importante e saudável é a ação de todos na coleta seletiva de lixo e na prática dos chamados três Rs (reduzir, reutilizar e reciclar). A conscientização sobre a preservação ambiental foi estimulada com atos concretos, a partir da

colocação de lixeiras seletivas por todo o edifício-sede. O impacto foi grande na empresa estudada e acabou surtindo o efeito desejado.

Dada a complexidade e a abrangência da diretoria de responsabilidade social, houve a necessidade no início, de dividir seus trabalhos em três comitês: o de mercado, o de gestão e o de ação social. Coube a este último, lastreado num grupo de funcionários voluntários, iniciar algumas ações de cunho social, em escolas públicas do país, a partir da crença de que a educação é uma forte aliada na construção de uma sociedade mais sustentável.

Este comitê – de ação social – a partir de um dado momento, tomou ciência de que não era suficiente ter o investimento social apenas sob a ótica de doação de recursos, mas também por meio de parcerias com ONG's e outras entidades voltadas para o campo educacional. O ano de 2002 foi dedicado à redefinição de prioridades e diretrizes de atuação.

Em 2003, além da expansão de um outro projeto social, houve uma evolução maior da integração do investimento social às diretrizes estratégicas da empresa pesquisada. Foi também quando houve um refinamento do foco do comitê de investimento social e a criação da área de ação social.

A partir de então, a organização selecionada continuou em ritmo acelerado neste assunto e os resultados foram se ampliando. O caminho estava escolhido: mobilização de pessoas, desenvolvimento de parcerias, acompanhamento de projetos e a convicção de que valores humanos, econômicos e ambientais podem andar juntos.

Alguns anos transcorridos destas iniciativas adotadas, o processo de integração dos conceitos de responsabilidade social corporativa e sustentabilidade, avançava sobre bases muito mais sólidas, ágeis e alinhadas do que naquele tateante começo. A educação trabalhada na empresa passou então a ocupar um papel estratégico, como ponte para a disseminação da nova cultura que se pretendia construir – atuar na direção da transformação social e da construção de um país melhor.

Sob esta lógica, a função educação foi na época transferida da área de Recursos Humanos, para a recém-criada área, na ocasião, de Desenvolvimento Sustentável, antiga diretoria de Responsabilidade Social, pois assim a empresa julgava ter a ferramenta necessária à melhor inserção do tema sustentabilidade em sua estratégia de negócio. A nova área passou a chamar-se Educação e Desenvolvimento Sustentável (EDS).

Um aspecto que parece também ter estimulado a empresa pesquisada a buscar “o seu jeito de educar” foi a idéia de que a educação nunca é neutra, ela é ideológica e está sempre a serviço de um conjunto de idéias e crenças. O modelo educativo surgiu então, na empresa pesquisada, com este propósito de funcionar como uma síntese da ideologia existente, objetivando disseminá-la em todos os níveis hierárquicos e em todas as ações da organização.

O item a seguir apresentará em detalhes o modelo educativo desenvolvido pela empresa estudada.

Apresentação do modelo educativo da empresa

Este item foi construído com base nas informações disponibilizadas pela empresa pesquisada, a partir de um documento chamado de modelo educativo (“Nosso Jeito de Educar”), de um material produzido pela N.C. Monteiro consultoria, assessoria e participações chamado de “Educação para a Sustentabilidade – aprendendo a escrever a nossa própria história” e da entrevista realizada com um superintendente da área de educação, responsável pelas ações educativas voltadas ao varejo. O objetivo de trazer este material para o presente trabalho é apresentar a filosofia educacional corporativa que sustenta as práticas educativas adotadas.

Antes de aprofundar as informações sobre a concepção e as características do modelo educativo da empresa escolhida, é importante apresentar os fatores que antecederam a sua criação ou mesmo em qual contexto ele foi concebido.

Por volta do início desta década, por conta do processo de integração a uma outra instituição financeira, a organização pesquisada iniciou um processo de reflexão profunda no intuito de repensar qual a sua responsabilidade para com a sociedade. Questões como: é possível uma empresa ir bem em um país ainda em desenvolvimento? Uma organização pode ampliar a consciência das pessoas com relação aos diversos papéis que exercem na vida? O que pode ser feito para ajudar a construir um mundo melhor? - eram formuladas diariamente, mas as respostas não existiam.

Com o passar do tempo, a compreensão e a aplicação prática dos princípios de sustentabilidade, sendo inseridos na estratégia corporativa da empresa escolhida, ajudou a responder a algumas daquelas perguntas e tornou-se o grande direcionador das iniciativas adotadas. Como mencionado anteriormente, a educação trabalhada na empresa passou a ocupar um papel estratégico, como ponte para a disseminação da nova cultura: desenvolver um profissional mais preparado e satisfeito, uma pessoa mais inteira e feliz e um cidadão mais responsável.

Como se pode notar, este propósito já demonstrava a ousadia e a abrangência a que se queria chegar com o processo educacional nesta empresa, pois não é comum no ambiente corporativo, principalmente em uma instituição financeira, falar-se de felicidade, de cidadania e de satisfação de funcionários. Neste ponto, a área de educação da empresa pesquisada, parecia já querer dar passos bem maiores do que, em geral, ocorre com outras organizações.

Sob esta lógica, conforme abordado no item anterior desta seção, a área de educação foi transferida de Recursos Humanos, para a recém-criada área, na ocasião, de Desenvolvimento Sustentável, antiga diretoria de

Responsabilidade Social, entendida como o veículo mais adequado para a inserção do tema sustentabilidade na estratégia corporativa e para a mudança da cultura organizacional.

Esta iniciativa passou a ser considerada pelo mercado uma demonstração da busca de coerência entre o discurso e a prática, por parte da empresa pesquisada, já que mostrava seu compromisso com a formação e o desenvolvimento dos funcionários dentro de um novo paradigma.

Para uma área que estava acostumada a “entregar programas”, a mudança para um questionamento como - qual é a sua visão de ser humano - exigiu da empresa pesquisada e dos funcionários que compunham esta nova área, uma reavaliação de conceitos e de paradigmas. Para ajudar neste momento de transição, a área buscou ajuda de consultores, filósofos e educadores, que orientassem esta reflexão.

Esta ajuda externa, demandada pela empresa escolhida, consubstanciou-se na realização de um trabalho de formação profundo (chamado de evolução), com o grupo de profissionais daquela área, no qual a empresa pretendia desenvolver uma equipe de alta performance, que atuasse como facilitadora do cumprimento da missão da empresa. Este trabalho dividido em três grandes momentos (essência, prática profissional e teambuilding) foi constituído a partir de uma série de ações que buscavam, respectivamente: alinhamento pessoal e conceitual a diversos temas considerados relevantes pela empresa e fundamentais para este grupo de profissionais, especialmente educação e desenvolvimento sustentável; desenvolvimento de competências técnicas e fortalecimento da equipe.

A partir deste trabalho, que se propôs a ser forte no aspecto de conscientização, a expectativa da empresa escolhida era de transformações profundas e não superficiais neste grupo de profissionais e talvez no único sentido em que, de fato, elas poderiam se consolidar: de dentro para fora. Aliada a esta expectativa e entendida como “a alma da educação na organização”, partiu-se também da premissa de que a empresa só “melhoraria”

seus funcionários, se ela conseguisse melhorar o ser humano que havia dentro de cada um.

Esse conceito se tornou um dos princípios norteadores da área de educação na empresa selecionada, que passou a focar ações voltadas ao desenvolvimento humano de forma geral, visando compreendê-lo em sua totalidade – não era simplesmente capacitar o funcionário para o trabalho, mas sim desenvolver uma pessoa e um cidadão.

Foram abordados então no trabalho com este grupo de profissionais da área de educação, os seguintes aspectos: como fazer um diagnóstico para uma ação educativa em um departamento (considerando questões de estratégia, de contexto e desafios a serem enfrentados); como apresentar uma proposta de educação; como elaborar o desenho de um programa e quais os principais pontos de atenção. Em suma, o olhar sobre o departamento deveria passar por uma leitura sobre a identidade dele, sobre o clima de trabalho, sobre aspectos da cultura vigente e sobre suas relações.

Um outro ponto que parece ter estimulado a empresa pesquisada a buscar “o seu jeito de educar”, conforme já citado anteriormente, foi a idéia compartilhada entre os profissionais desta área de que a educação nunca é neutra, ela é ideológica e está sempre a serviço de um conjunto de idéias e crenças. Então, a que ideologia a educação praticada na empresa pesquisada estava se referindo?

Parece que esta ideologia já existia na organização, a partir de um conjunto de crenças que eram manifestadas diariamente cada vez mais em atos e palavras. O que faltava talvez era a sistematização e a organização destas crenças.

O modelo educativo, como mencionado no item anterior nesta seção, surgiu então com este propósito de funcionar como uma síntese da ideologia da empresa selecionada, objetivando disseminá-la em todos os níveis hierárquicos e em todas as ações da organização. Para ajudar na estruturação

deste modelo, a empresa buscou ajuda com um renomado educador contemporâneo.

Segundo o educador, um modelo educativo é a concepção que sustenta o conjunto das ações educativas de uma escola, de uma organização ou de um sistema de ensino. Para ele, quando se tem um modelo, as ações são orquestradas; quando não, elas são pontuais, fragmentadas, sem concepção ou eixo sustentador.

Sob esta lógica então a empresa escolhida elaborou seu modelo educativo, que tinha como intenção atender a necessidade de um referencial conceitual que servisse como direcionador, apontando as diretrizes para as ações educacionais e, ao mesmo tempo, expressasse o alinhamento de suas crenças e princípios à estratégia da organização. A idéia subjacente da empresa era de que este modelo pudesse se tornar um legado, perpetuando e disseminando alguns dos frutos da cultura organizacional.

Segundo o superintendente de educação, o modelo educativo nasceu do processo de inserção da sustentabilidade, pois não era mais possível fazer educação como se fazia anteriormente (noção de treinamento - apenas o lado técnico do aprendizado). Para ele, o modelo era a base da sustentabilidade na educação.

A implantação do modelo educativo na empresa pesquisada ocorreu a partir de um processo gradual, embasado em muitas discussões do grupo de trabalho, em uma construção conjunta e com o intuito de que deveria ser algo vivo, com um significado único sobre o que cada um entendia e queria sobre ele. Em 2004, chegou-se a um consenso sob sua estrutura e de como ele deveria ser colocado “no ar”.

Segundo o superintendente de educação, ao compartilhar este modelo com os diferentes fornecedores/parceiros das ações de treinamento, a empresa selecionada se surpreendeu ao verificar quantos parceiros comungavam das

mesmas idéias e de como ela podia incorporar mais nuances sobre aquela proposta.

Esse “jeito de educar”, mais estruturado da empresa em foco, serviu também para reforçar a crença existente de que, quando se fala em educação e não em treinamento apenas, isto é entendido como um processo contínuo, de longo prazo, que não se extingue ao término de um programa e que pode e deve ter múltiplos desdobramentos no processo de crescimento pessoal e profissional dos funcionários.

A aplicação prática do modelo teve então por princípio, na empresa pesquisada, considerar o ser humano em sua totalidade, no seu pensar, sentir e querer, transcendendo os limites da esfera profissional. Já não se falava apenas em melhores profissionais, mas sim em melhores pessoas.

A essência do modelo educativo construído levava então em consideração três conceitos importantes: de ser humano, de mundo (natureza e sociedade) e de conhecimento (como se adquire, se produz e se transmite o conhecimento), que fundamentavam a teoria acerca dos fins e dos meios das ações educativas desenvolvidas. Esses conceitos, na empresa escolhida, representavam as linhas de ação, das quais a empresa não estava disposta a abrir mão. Eles expressavam o dever-ser e o querer-ser desta comunidade de ideais e de trabalho.

O conceito de ser humano para esta organização, de acordo com o documento fornecido para análise, remetia então à pergunta: que tipo de pessoa se quer desenvolver? E a resposta lá registrada era a de uma pessoa protagonista.

Segundo o educador que deu suporte ao modelo educativo a pessoa protagonista deve ser fonte de três aspectos: iniciativa – que significa ter um impulso para a ação; liberdade - que é o exercício de escolhas conscientes; e compromisso – que é assumir a responsabilidade ética por seus atos. Portanto, de acordo com o educador, a pessoa protagonista é aquela que desempenha o

papel de responsável pela sua própria vida, pelo mundo em que vive e pela construção de si mesmo.

Este conceito também foi fortemente comentado pelo superintendente de educação ao afirmar que o modelo educativo, a partir de suas concepções de protagonismo, de cidadania e de trabalhar as instâncias do pensar, sentir e agir, influencia de forma expressiva o papel do gestor em seu desenvolvimento. Ele destacou que o modelo reforça também a necessidade do gestor buscar seu autodesenvolvimento, bem como, de criar oportunidades para ter um outro olhar sobre os negócios, sobre os funcionários, sobre seu entorno, enfim sobre sua atuação como cidadão.

Trata-se aqui de considerar as pessoas no sentido mais pleno do termo sujeito, acolhidos em toda sua inteireza e complexidade, abrangendo as dimensões corporais, racionais, sentimentais e espirituais.

Ainda de acordo com o documento fornecido sobre o modelo educativo, analisado pela pesquisadora, o ser humano, nesta empresa, é visto como um ser aberto em todas as direções: na direção de si mesmo, em seu processo de autoconhecimento, autodesenvolvimento e autorealização; na direção dos outros seres humanos, como sujeito co-responsável pela construção de uma história da qual ele é, ao mesmo tempo, produtor e produto, na medida em que sua realidade é determinada, condicionada e influenciada pelo contexto econômico, social, político, ambiental e cultural no qual está inserido; na direção do meio ambiente, com cuja sustentabilidade está profundamente comprometido; e, por fim, na sua relação com a dimensão transcendente da vida, com as fontes de significado e de sentido para sua existência, nos campos filosófico e espiritual.

É possível também verificar esta noção de amplitude de direções do ser humano, na resposta do superintendente de educação, ao ser indagado sobre a forma como o modelo educativo favorece, nos gestores, o desenvolvimento das competências necessárias para atuar com sustentabilidade. Segundo o entrevistado, o gestor deve estar aberto ao novo, ao mundo, ter uma visão

mais estratégica (direção dos outros seres humanos); ele tem que se preocupar com seu auto-desenvolvimento (direção de si mesmo) e tem que se indignar com as questões que afetam a sustentabilidade do planeta (direção do meio-ambiente).

O outro conceito fundamental - visão de mundo - levava à seguinte reflexão: que tipo de mundo se quer ajudar a construir? E a resposta, expressa no documento entregue para análise da pesquisadora, era a de um mundo socialmente justo e ambientalmente sustentável e que apontava um novo rumo nas relações do ser humano com o planeta.

Para a empresa escolhida, esta visão de mundo deveria contemplar: a promoção de relações equilibradas e proveitosas para todas as partes envolvidas, na construção de uma cultura de paz, sob uma visão de mundo comprometida e de respeito à vida; a busca de igualdade no plano da justiça social; e a aceitação da diversidade no que diz respeito ao convívio com as diferenças. Do ponto de vista do mundo natural, conforme o material fornecido, a empresa escolhida considerava importante avaliar como cada iniciativa impactava na natureza a curto, médio e longo prazo, buscando minimizar ou neutralizar seus possíveis malefícios.

Na empresa pesquisada, cada ato poderia e deveria então favorecer a construção de uma sociedade mais justa em um planeta mais saudável. Neste sentido, o educador responsável pela filosofia do modelo educativo ilustrou este posicionamento da organização com um ditado africano: “o mundo em que vivemos hoje não nos foi dado por nossos pais, mas sim emprestado pelos nossos filhos”.

O terceiro conceito – visão de conhecimento - considerado no modelo educativo da empresa selecionada, remetia à seguinte pergunta: em que se baseia a visão de conhecimento em que se acredita? E a resposta, registrada no documento analisado, estava fortemente vinculada às outras duas questões – esta visão objetivava atender às necessidades de uma pessoa protagonista diante de um mundo sustentável.

No âmbito da educação desenvolvida na empresa escolhida, esta visão do conhecimento, conforme o modelo educativo trata, tinha resultado na busca da multi, da inter e da transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade, adotada pela empresa pesquisada, favorecia o estabelecimento de um diálogo entre as diferenças, buscando a compreensão do mundo presente como um dos determinantes da unidade do conhecimento e da adaptação dos saberes, superando assim as fronteiras disciplinares.

Para dar conta desta visão de conhecimento, o modelo educativo da empresa selecionada recorreu então a dois importantes instrumentos de acesso à realidade: a visão sistêmica e o pensamento complexo. Estes dois conceitos adotados permitiram uma visão holística da realidade, buscando pela percepção da totalidade, a superação da visão fragmentada do ser humano e do mundo.

Pensamento complexo, para a empresa escolhida, significava a forma de pensar que soma à racionalidade, os aspectos emocionais e mesmo intuitivos que se relacionam a uma dada questão. Sob um ponto de vista mais pragmático, o pensamento complexo nesta organização, enxergava a realidade dentro de um contexto em que cada ação/situação precisava ser avaliada, de maneira consistente e responsável, a partir de diferentes perspectivas e por meio do uso de diferentes áreas do conhecimento.

Já a visão sistêmica para a empresa selecionada, representava a perspectiva que busca analisar um processo como um todo e conceber a realidade como um conjunto de elementos estruturadores, cuja interação configura um dinamismo global. Estes elementos atuam de maneira convergente, sinérgica e intercomplementar para a consecução dos seus fins. Sob a perspectiva da visão sistêmica na empresa escolhida tudo está relacionado com tudo e não existe nada fora da relação.

A adoção do enfoque sistêmico, analisado pela pesquisadora, no modelo educativo da organização selecionada, pressupõe e exige uma atitude

permanente de análise da situação, formulação de objetivos, definição de estratégias, construção de indicadores de processos e de resultados e introdução permanente de elementos de ajuste, que visam a uma aproximação constante e cada vez maior entre a cultura efetivamente vivida e a cultura projetada no âmbito da organização. Quanto menor essa distância, maior a congruência entre fins e meios na cultura corporativa.

A empresa pesquisada, ao explicitar em seu modelo educativo estas visões de ser humano, de mundo e de conhecimento, com as quais se sente envolvida e responsável, tornou-se ciente, segundo o educador responsável pela organização do modelo educativo, que de fato, fez uma escolha dela mesmo, como um conjunto de pessoas, de profissionais e de cidadãos comprometidos. Para ele, esta ação da empresa pesquisada configurou-se como uma opção ética pautada em um profundo compromisso com a dignidade e, neste discurso, encontra-se a base do modelo de educação para a sustentabilidade.

Outro aspecto relevante contido na estrutura do “jeito de educar” da empresa pesquisada, se refere aos métodos utilizados para o desenvolvimento das ações educativas. Os métodos, segundo o documento analisado pela pesquisadora, são os caminhos adotados a serem percorridos entre aquilo que a empresa é no presente e aquilo que ela pretende ser no futuro. Representa como ela se propõe a percorrer a trajetória para a realização dos potenciais individuais e coletivos que ela detém.

O método, segundo o documento do modelo educativo da empresa escolhida é um dos pressupostos necessários a todo trabalho educativo. Sem um método, o trabalho educativo não se realiza, embora o método não seja condição suficiente para que este trabalho se realize. Junto com o método, há alguns outros elementos imprescindíveis da ação educativa: a intencionalidade (fim último a ser alcançado) e os conteúdos a serem ministrados, para que a finalidade perseguida seja atingida.

Portanto, o método é para a empresa escolhida, uma construção racional que direciona o modo de atuar do educador. Ele pretende responder às seguintes questões: Qual deve ser a ordenação dos conteúdos a serem transmitidos aos educandos? Quais materiais didático-pedagógicos deverão ser utilizados no processo de ensino aprendizagem? E quais técnicas de motivação, cooperação e integração mais contribuem para alcançar os objetivos propostos?

O terceiro componente importante do modelo educativo são as técnicas entendidas como instrumentos e ferramentas de trabalho, que a empresa se vale em suas atividades formativas, para a consecução dos objetivos específicos a serem atingidos.

Para a empresa estudada, os métodos se traduzem pela adoção de determinadas técnicas que variam de acordo com a natureza dos conteúdos a serem transmitidos e com as características e objetivos da educação. Já as técnicas expressam uma escolha pragmática, em função do resultado que se quer atingir.

No documento do modelo educativo apresentado pela empresa à pesquisadora, três famílias de técnicas podem ser distinguidas: as didáticas - o ensino, a transmissão metódica dos conteúdos; as práticas e vivências - constituídas pelas dinâmicas, pelos jogos de aprendizagem, pelas performances e pelas atividades lúdico-educativas, que contribuem para liberar emoções e produzir sinergia nos grupos; e as de relacionamento - baseadas na abertura, na reciprocidade e no compromisso, que contribuem para melhorar a qualidade dos relacionamentos.

De acordo com a entrevista do superintendente de educação, parece que por meio do acesso às oportunidades educativas, promovidas pela empresa selecionada, as pessoas adquirem os conhecimentos, valores, atitudes e habilidades requeridos, não apenas para preservar o legado cultural do passado, mas, sobretudo, para desenvolvê-lo e atualizá-lo em resposta aos desafios colocados pelos tempos e pelas circunstâncias atuais.

Durante o período de implantação e aplicação do modelo educativo, a empresa pesquisada atingiu também seus melhores resultados financeiros, de acordo com os balanços publicados na época. De forma direta ou indireta, é possível que esta nova forma de se pensar e fazer educação na empresa pesquisada tenha contribuído, de alguma forma, para este sucesso organizacional.

A função do modelo educativo na empresa selecionada, com base na perspectiva sistêmica, foi então de contribuir de forma organizada e metódica, conforme o superintendente de educação entrevistado, para instaurar na vida da organização a transformação da cultura anterior para a cultura que se pretendia construir, conforme pode ser verificado na Figura 7 abaixo.

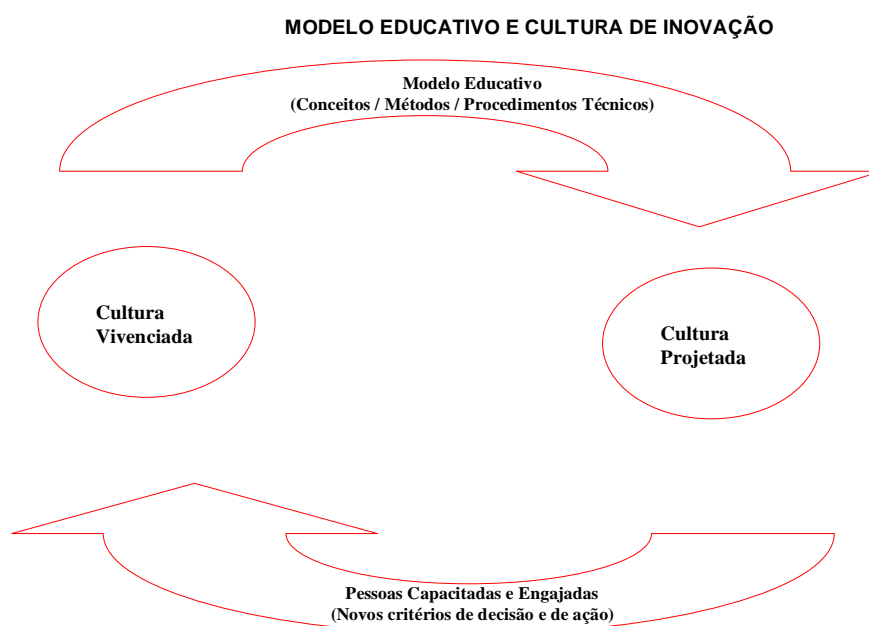


Figura 7 – Modelo educativo e cultura de inovação

Enfim, a educação, como ocorre com a própria vida, leva tempo para ser edificada e é sempre uma construção inacabada. O modelo educativo, conforme o documento analisado, adotado pela empresa escolhida, também não tem a pretensão de ser definitivo. Ao contrário, segundo o educador que colaborou em sua construção, ele foi pensado e estruturado com a vocação de

ser ampliado e aprofundado, de ser uma construção permanente e fonte de inspiração para todos os envolvidos no processo de educação na empresa.

4.3 O programa objeto de estudo

Para melhor compreensão do desenvolvimento desta ação educativa na empresa, o programa foi acompanhado na íntegra pela pesquisadora, bem como foi permitido o acesso ao seu relatório final.

O programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede (PDLSR), objeto de estudo deste trabalho, criado na empresa pesquisada a partir da parceria entre as áreas de Desenvolvimento Sustentável, Comercial Varejo, Operações de Rede, Desenvolvimento Humano-Educação e Estratégia da Marca, além de diplomadores contratados e outros colaboradores internos e externos, teve como principais objetivos: desenvolver os líderes da rede de agências em sustentabilidade, concretizar negócios sustentáveis, inserir sustentabilidade nos processos e serviços da organização, e fortalecer a sustentabilidade como um diferencial competitivo da empresa.

O público alvo deste programa foram diretores e superintendentes das áreas Comercial Varejo e Operações de Rede, perfazendo um total de 140 pessoas e, a partir da multiplicação realizada por esse grupo, aos gerentes gerais comerciais e de serviços adicionou-se mais 2.200 pessoas, totalizando então 2.340 pessoas envolvidas. O programa, constituído de quatro eventos presenciais (três workshops/módulos e uma sessão de encerramento), teve a duração de 10 meses com um espaçamento aproximado de dois a três meses entre cada módulo.

Pela relevância e complexidade do tema, algumas ações tiveram que ser realizadas como pré-requisito para o desenvolvimento do programa, dentre as

quais é possível destacar: uma pesquisa com um grupo de funcionários da rede de agências para se identificar quais os conhecimentos existentes sobre sustentabilidade; um levantamento das ações educativas realizadas anteriormente na empresa sobre o tema; um levantamento sobre os indicadores existentes; a identificação de necessidades de como tratar o tema no dia-a-dia da rede e, ainda, várias reuniões com os diretores das áreas Comercial Varejo, Operações de Rede e Desenvolvimento Sustentável (mentores do programa).

A partir das informações e resultados obtidos destas ações preliminares e da leitura, pelo grupo de trabalho envolvido, de um texto escrito por Leonardo Boff (extração parcial abaixo), ocorreu a inspiração para o desenvolvimento do PDLSR.

Nós, seres humanos, somos Terra que sente, pensa, ama e venera.
Se queremos que a Terra reencontre seu equilíbrio, devemos começar por nós mesmos: fazer tudo sem estresse, com mais serenidade e com mais amor, que é uma energia essencialmente harmonizadora.
Para isso importa termos coragem de ser anticultura dominante, que nos obriga a ser cada vez mais competitivos e efetivos.
Precisamos respirar juntos com a Terra, para conspirar com ela pela paz. (BOFF, 2006, p.97 a 99).

Com base então naquele material disponível, a empresa pesquisada alimentava algumas expectativas em relação aos resultados esperados ao término do programa: desenvolver líderes capazes de falar sobre sustentabilidade de forma segura e transparente e atuando como agentes formadores de suas equipes; tornar os líderes capazes de identificar “janelas de oportunidade” para aplicação do tema sustentabilidade na comunidade, no atendimento, junto a fornecedores, no relacionamento com clientes e funcionários, na gestão dos recursos naturais (eficiência) e, ainda, formar os líderes para atuar como referência no tema em sua rede ou regional.

O PDLSR, considerado uma ação educativa formal da empresa pesquisada, conforme conceituação de Marsick e Watkins (1997, 2001) apresentada na seção três deste trabalho, foi estruturado como uma trilha de desenvolvimento para os gestores, que contemplava as seguintes etapas: prework – trabalho prévio a ser realizado antes do evento presencial, baseado

em leituras e consultas de materiais fornecidos; workshop/módulo – evento presencial de dois dias com o grupo envolvido, baseado em apresentações, visitas técnicas, palestras, vivências, atividades em grupo, dentre outras; avaliação – provas dissertativas e testes on line; e multiplicação para as equipes – encontros conduzidos pelos gestores como facilitadores, com os subordinados diretos (gerentes gerais comerciais e de serviços).

Para atingir ainda o grupo de funcionários que trabalha diretamente com clientes e fornecedores nas agências os gerentes gerais comerciais e de serviços, atuando em pares como facilitadores, fizeram um trabalho de mobilização a partir do que haviam recebido como multiplicação dos gestores.

Para facilitar a compreensão do que de fato ocorreu em cada etapa, um maior detalhamento será feito a seguir. Com cerca de duas semanas de antecedência à realização do evento presencial e definidos pelos palestrantes convidados e pela área de Desenvolvimento Sustentável, alguns trabalhos e leituras prévias (prework), eram solicitados aos participantes do programa e disponibilizados online pela ferramenta disponível na empresa pesquisada (canal educação).

O planejamento dos workshops (eventos presenciais), devido à sua complexidade, contemplava as seguintes atividades: detalhamento de conteúdos e escolha de especialistas/palestrantes e reuniões semanais do grupo trabalho com envolvimento de terceiros contratados para preparação de cenários, material das dinâmicas de grupo, convites, etc.

Antes de cada evento presencial, com cerca de 10 dias de antecedência, ocorriam eventos-piloto que tinham o objetivo de validar e ajustar os conteúdos e as dinâmicas propostas. Nestes pilotos, a empresa pesquisada contava com a presença dos mentores do programa, de alguns representantes do público-alvo (gestores), de todos os especialistas/palestrantes e do mestre de cerimônia dos eventos, além dos terceiros contratados para o suporte de infra-estrutura e de logística.

Cada workshop/módulo contava com uma montagem de cenários que procurava fornecer a ambientação correspondente aos temas abordados em cada módulo, conduzidos por especialistas/palestrantes internos e externos. Ao final do evento, havia uma prova dissertativa, elaborada e corrigida posteriormente pelos diplomadores contratados (educadores renomados da FGV, UNICAMP e da Txai Consultoria). Os diretores executivos das áreas envolvidas (mentores do programa) estiveram presentes, em tempo integral, nos quatro eventos ocorridos.

Os workshops de multiplicação para os gerentes gerais comerciais e de serviços, conduzidos pelos gestores como facilitadores, ocorriam com cerca de um mês após o evento e abrangiam os mesmos temas do PDLSR, porém de forma sintetizada. Para este objetivo, os gestores receberam um kit de multiplicação composto por um DVD com as palestras dos especialistas gravadas, o plano de aula e um pen drive, contendo os arquivos necessários à condução deste encontro.

Após este workshop de multiplicação, os gerentes gerais comerciais e de serviços tinham a responsabilidade também de disseminar às suas equipes nas agências, que lidam diretamente com os clientes e fornecedores, este conteúdo de forma mais resumida. Este trabalho de mobilização era suportado por uma apresentação desenvolvida previamente, com base nos conteúdos técnicos recebidos dos gestores, e enviada para eles junto com um flip-chart de mesa contendo esta apresentação. A mobilização atingiu um total de 15.000 funcionários, distribuídos pelas 1.300 agências em todo território nacional.

Os conteúdos técnicos abordados no programa foram divididos em três workshops/módulos. No módulo I foram tratados os seguintes temas: a empresa e a sustentabilidade; os três P's People (pessoas), Planet (planeta) e Profit (lucro); gestão empresarial para a sustentabilidade: ações junto a stakeholders; pensamento complexo e visão sistêmica.

Neste módulo, buscou-se então mostrar a mudança da visão mecanicista (partes, objetos, hierarquia, causalidade linear, estrutura, metáfora mecânica, conhecimento objetivo, verdade e quantidade) para a visão sistêmica (todo, relacionamentos, redes, circularidade, processo, metáforas do organismo vivo, conhecimento contextual, descrições aproximadas, qualidade e cooperação).

Já no conceito de gestão empresarial abordou-se o que foi considerado uma reviravolta filosófica, na qual o lucro que era o fim passou a ser o meio, em equilíbrio ao cuidado com o meio ambiente e o desenvolvimento da sociedade. Ao término deste módulo, a palavra escolhida pelos participantes para representar o que eles haviam aprendido foi conscientização.

No módulo II foram abordados os seguintes temas: economia ecológica & desenvolvimento sustentável; consumo consciente, produção mais limpa e meio ambiente. Este módulo iniciou com uma dinâmica de grupo denominada de World Café, que tinha a finalidade de relembrar os assuntos do módulo anterior e preparar os participantes para uma reflexão maior da temática, a partir das seguintes questões: Qual foi a melhor experiência obtida no processo de multiplicação e como ela lhe impactou? Quais as dificuldades que você enfrenta ou enfrentou no papel de líder para a sustentabilidade? O que você conseguiu aplicar no seu dia-a-dia sobre os conceitos de sustentabilidade, pensamento sistêmico e gestão empresarial para a sustentabilidade?

A apresentação do tema economia ecológica, buscou dar uma redefinição ao conceito de desenvolvimento sustentável, mostrando que a economia é um subsistema da natureza e, que por isso mesmo, qualquer empreendimento, projeto, ou país que queira contribuir para o desenvolvimento sustentável tem que ser circular, regenerativo, finito e considerar as dimensões do próprio indivíduo e de suas relações sociais.

Ainda sob este tema foram abordadas as questões referentes a: mudança de valores da sociedade; revisão da teoria e modelos econômicos vigentes, com abandono do mito da infinitude e do crescimento eterno; promoção de

atividades socioambientalmente sustentáveis; inclusão nos preços do custo ambiental; abandono da extração em favor da reciclagem e abandono do desperdício em favor da reutilização.

Outro conceito abordado neste módulo foi o consumo consciente e seus impactos. Para isso, buscou-se desenvolver uma reflexão de que os atos individuais de consumo são transformadores da sociedade e que antes de consumir deve-se indagar: por que comprar, como comprar, o que comprar, de quem comprar, como usar e como descartar.

Como fazer uma produção mais limpa, reduzir os impactos ambientais e aumentar a eficiência no processo produtivo das empresas, também foram assuntos tratados neste módulo. Além disso, também foi apresentada uma ferramenta para avaliar, de forma holística, um produto ou uma atividade durante todo seu ciclo de vida, desde a extração das matérias primas, passando pela produção, distribuição, consumo e uso até a transformação em lixo ou resíduo, chamada de Avaliação do Ciclo de Vida (ACV).

Visando promover forte sensibilização do público envolvido no programa, a empresa pesquisada promoveu, ainda neste módulo, visitas técnicas em diversos locais da cidade de São Paulo, relacionados à cadeia de consumo e de produção. Para estas visitas os participantes foram divididos em subgrupos com locais diferentes de destinos: usina de reciclagem de papel – Cooperação; aterro sanitário – Aterro CDR Pedreira; cooperativa de reciclagem de garrafas pet – Coopamare; navegação pelo rio Tietê dentro da cidade de São Paulo – Navega São Paulo; cooperativa de catadores de papel – Cooperativa de Catadores Viva Bem; usina de reciclagem de lixo – CRA Multixo.

No retorno das visitas, o relator de cada subgrupo contava para o restante a experiência vivida e o Grupo Playback Theater montava uma dramatização da história contada, considerando os principais personagens envolvidos.

Em suma, este módulo se propôs a favorecer uma reflexão sobre o meio ambiente, sobre como devemos pensar no uso sustentável dos recursos naturais, em como promover o consumo responsável (adquirir bens e serviços de fonte sustentável e segura), em como aprimorar a produção (usar tecnologias limpas), em como evitar desperdícios e em como valorizar produtos naturais e de fonte manejada.

No módulo III, com ênfase no aspecto social, foram abordados os seguintes temas: educação; empreendedorismo social; investimento social privado; economia solidária; diversidade e direitos humanos. Para participar de um debate sobre o tema sustentabilidade em nosso dia-a-dia, a empresa selecionada trouxe representantes dos setores empresarial, do governo e da sociedade.

Para um melhor aproveitamento deste módulo, a empresa escolhida desenvolveu uma atividade chamada de “laboratório de sustentabilidade” em que casos reais adaptados eram estudados pelos participantes, considerando as seguintes etapas: análise dos fatos/informações importantes sobre o cliente e sobre a região; mapeamento dos públicos envolvidos e de suas necessidades; identificação dos riscos e das oportunidades considerando os três P’s; e a estruturação de uma solução ganha-ganha-ganha.

Na sessão/módulo de encerramento do programa, o tema abordado foi ecologia interior (harmonia entre o interno e o externo). Neste último encontro também ocorreu a cerimônia de diplomação dos gestores, que atingiram os seguintes critérios de aprovação: conceitos A, B ou C nas provas dissertativas, realizadas ao término dos três módulos anteriores e mínimo de 70% de acertos nos testes online, realizados 15 dias depois de cada módulo.

O desenvolvimento deste programa possibilitou alguns aprendizados para o grupo de trabalho envolvido, de acordo com o relatório final da ação educativa, produzido pela área de educação da empresa. Estes aprendizados foram: a sensibilização das pessoas se potencializa com atividades práticas, como a das visitas; a integração das áreas Comercial Varejo e Operações de

Rede, promoveu excelentes resultados, muito além do programa, conforme comentários dos próprios diretores executivos (mentores do programa); o programa não pode ocorrer da mesma forma para diferentes públicos; compartilhar experiências facilita a disseminação das práticas; o tema atinge o indivíduo em seus vários papéis e a liderança preparada faz toda a diferença para a criação de uma nova cultura.

4.4 As entrevistas

As informações discutidas abaixo foram obtidas a partir das 15 entrevistas realizadas com os gestores escolhidos da empresa pesquisada, do material disponibilizado pela empresa (balanço social e modelo educativo) e das observações realizadas pela pesquisadora no desenrolar do programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, objeto de estudo deste trabalho, apresentado anteriormente.

Como demonstrado no Quadro 6 a seguir, o grupo de participantes da pesquisa de campo foi composto por 12 superintendentes da rede de agências, sendo seis da área Comercial e seis da área de Operações de Rede – representando as diferentes regiões do país -, pela Diretora Executiva da área de Desenvolvimento Sustentável (mentora do programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede), pelo Diretor Executivo da área de Operações de Rede (também mentor do Programa) e pelo representante da área de Educação em Recursos Humanos (que também participou da construção do desenho deste mesmo programa).

Quadro 6: Composição do grupo de entrevistados

PÚBLICO	ÁREA	REGIÃO DE ATUAÇÃO	SEXO
Mentor 1	Desenvolvimento Sustentável	Brasil	Feminino
Mentor 2	Operações de Rede	Brasil	Masculino
Mentor 3	Recursos Humanos	Brasil	Masculino
Gestor 1	Comercial	Grande Rio	Masculino
Gestor 2	Operações de Rede	Grande Rio	Masc
Gestor 3	Comercial	Grande São Paulo	Masc
Gestor 4	Operações de Rede	Grande São Paulo	Masc
Gestor 5	Comercial	São Paulo Interior	Fem
Gestor 6	Operações de Rede	São Paulo Interior	Masc
Gestor 7	Comercial	Norte/Nordeste	Masc
Gestor 8	Operações de Rede	Norte/Nordeste	Masc
Gestor 9	Comercial	Sul	Masc
Gestor 10	Operações de Rede	Sul	Masc
Gestor 11	Comercial	Centro-Oeste	Masc
Gestor 12	Operações de Rede	Centro-Oeste	Masc

Os roteiros utilizados nas entrevistas (apêndices A, B e C) possibilitaram a criação de nove categorias comuns aos entrevistados, independentemente da função exercida, área ou região de atuação, duas somente para os gestores (superintendentes) e uma categoria específica para os diretores executivos. A análise dos dados será apresentada de acordo com esta seqüência.

4.4.1 Significado de educação para sustentabilidade para gestores.

A primeira categoria comum analisada refere-se ao significado da educação desenvolvida para gestores voltada ao tema sustentabilidade, conforme pode ser visto nos Quadros 7 e 7a em seguida.

- A perspectiva dos mentores

Quadro 7: Significado de educação para gestores voltada à sustentabilidade

Mentor 1	<ul style="list-style-type: none"> - Significa desenvolver o pensamento sistêmico na equipe de liderança, para que eles considerem as três dimensões (social, econômica e ambiental), em qualquer decisão referente a pessoas, a negócios ou a processos. - Significa também desempenhar esse papel de liderança diferenciada em qualquer outro aspecto da vida, além do profissional.
Mentor 2	<ul style="list-style-type: none"> - Significa maximizar a capacitação profissional dos gestores. - Significa usar a visão sistêmica – olhar todos os públicos de relacionamento que você tem e as conseqüências de suas ações. - Significa comprometer as pessoas com os resultados.
Mentor 3	<ul style="list-style-type: none"> - Significa fazer as pessoas caminharem para um objetivo único, que é uma visão de longo prazo, um pensamento mais abrangente, um pensamento sistêmico. - Significa ter um direcionamento de como é que se vai caminhar em relação ao tema da sustentabilidade. - Significa trabalhar o gestor como o abre-portas do tema, como o orientador, o que vai dar o norte e a diretriz para que isso aconteça.

Parece haver similaridade nas respostas dos mentores do programa ao afirmarem que educar gestores para sustentabilidade significa desenvolver neles o pensamento e a visão sistêmica. Este aspecto, fortemente trabalhado no programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, e observado pela pesquisadora, tem a intenção de possibilitar aos gestores reconhecer e examinar os fenômenos multidimensionais, reconhecer e tratar as realidades contraditórias, reconhecer e respeitar as diferenças e as unicidades, reconhecer e considerar as partes que constituem o todo e o todo com suas partes constituintes, reconhecer e compreender a interdependência de tudo e de todos e, por fim, reconhecer e equilibrar as dimensões ambiental, econômica, social, política e cultural ao tomar qualquer decisão, seja no âmbito profissional e/ou pessoal.

Este modelo de pensamento, de acordo com Mariotti (2007) e chamado pela escola de Toronto - de pensamento integrador - permite alcançar um grau de ampliação de consciência, em que é possível ter uma relação aberta com o mundo: lidar com o presente sem tentar escapar para futuros ou passados idealizados e sem perder a postura pragmática que deve orientar os atos da vida mecânica (negócios, técnica, economia), mas acrescentando os benefícios da criatividade, da intuição, da solidariedade e do cuidado com os outros e com o mundo natural.

Para Mariotti (2007), o pensamento tradicional, mais reducionista, leva a visões de mundo unidimensionais. Morin (2004) compartilha desta afirmativa ao mencionar que as sociedades contemporâneas estão em sua época histórica, mas o pensamento humano ainda está em sua pré-história.

Segundo os mentores do programa, o desenvolvimento do pensamento sistêmico e a conseqüente ampliação da consciência nos gestores sobre o tema sustentabilidade, os coloca como os grandes orientadores, uma vez que são eles que fornecerão as “diretrizes” e o “norte” do caminho a seguir.

- A perspectiva dos gestores participantes

De acordo com as respostas mostradas no quadro a seguir, quatro entrevistados atestam que educar gestores para a sustentabilidade significa conscientizar este grupo (que exerce uma forte influência em todas as camadas da organização) no tema, “abrindo suas mentes” e ampliando seus horizontes, de forma a fazer gestão de negócios e de pessoas de maneira diferente, mais inclusiva. Neste sentido, ampliar a consciência dos gestores, a partir de ações educativas voltadas à sustentabilidade como o programa objeto deste estudo, parece fazer todo o sentido, para que a visão de mundo seja mais abrangente e integrada.

Quadro 7a: Significado de educação para gestores voltada à sustentabilidade

Gestor 1	- Significa despertar nos gestores uma causa (entender a sustentabilidade como um novo propósito de vida).
Gestor 2	- Significa “pavimentar” o futuro e conscientizar quem tem influência (os gestores). - Significa que você está criando caminhos a partir dos gestores, abrindo novos espaços para adesões e participações, ampliando mentes e criando novos horizontes. - Significa passar informações e dar exemplos.
Gestor 3	- Significa vender o que você acredita: o desenvolvimento sustentável e, em seguida, levar para frente o conceito.
Gestor 4	- Significa uma redescoberta da educação fundamental, que envolve valores, visão de mundo, etc - Significa fazer a coisa certa (seu negócio), do jeito certo (de forma honesta).
Gestor 5	- Significa “ligar o radar” dos gestores (tudo o que passar ao redor eles vão mapear: vão olhar o negócio de um jeito diferente, fazer negócios diferentes, olhar para as pessoas com um olhar de desenvolvimento).
Gestor 6	- Significa dar continuidade no conceito que você acredita, pois o gestor é o melhor multiplicador desse conhecimento.
Gestor 7	- Significa levar o tema sustentabilidade para frente (é um desafio). - Significa como gerar resultados sustentáveis para a empresa.
Gestor 8	- Significa ter um líder inspirador como exemplo. - Significa não interagir com empresas que agridam o meio-ambiente. - Significa não fazer negócios objetivando única e exclusivamente o lucro. - Significa treinar seus funcionários no tema sustentabilidade - criando melhores cidadãos, melhores gestores e melhores líderes para o futuro, não só dentro da empresa, mas nas comunidades também.
Gestor 9	- Significa disseminar, fazer o efeito onda, para mudar a sociedade e o mercado.
Gestor 10	- Significa conscientizar as pessoas no que deve ser feito, de fazer os negócios da maneira correta.
Gestor 11	- Significa a conscientização no tema da sustentabilidade (inserir os gestores). - Significa valorizar as ações que ocorrem no dia-a-dia, a atitude das pessoas, essa responsabilidade que cada um tem para cuidar do todo.
Gestor 12	- Significa criar um mundo melhor, criar um mundo possível de ser vivido daqui para frente.

Assim, parece que o grande desafio, conforme Mariotti (2007) e corroborado por este grupo de entrevistados, é uma conscientização que dê suficiente ênfase aos resultados econômicos, sem esquecer os aspectos humanos e ambientais e dê suficiente destaque aos aspectos humanos e ambientais, sem esquecer os resultados econômicos. Estas respostas trazidas por estes profissionais, especificamente, coincidem com a perspectiva dos mentores discutida no Quadro 7 acima.

Sob uma ótica complementar, quatro respondentes indicaram que educar gestores para sustentabilidade significa promover resultados sustentáveis para a empresa (visão de longo prazo), fazendo negócios certos e de maneira correta. Assim, a educação deste grupo para o tema da sustentabilidade parece

favorecer uma avaliação mais profunda de como as decisões de hoje (curto prazo) impactam o futuro dos negócios e da sociedade como um todo.

Reforçando o posicionamento destes gestores, Mattarozzi e Trunkl (2008) confirmam que esta nova maneira de abordar o ambiente de negócios do setor financeiro sob o prisma da sustentabilidade, abre novas oportunidades econômico-financeiras, além de minimizar os riscos de crédito e de reputação associados a estas operações bancárias. Segundo estes autores, o universo empresarial e, particularmente o das instituições financeiras, vêm se adaptando a esta nova demanda contemporânea para poder continuar produzindo desenvolvimento econômico de maneira perene.

Um outro aspecto destacado por quatro respondentes é que educar gestores para sustentabilidade significa disseminar o tema, multiplicar o conhecimento, levar adiante o conceito e a prática. Pela fala de alguns, é como se a partir da disseminação realizada pelos gestores, fosse “aberto um caminho” para o tema na empresa, estabelecida a diretriz geral - a causa principal pela qual a organização se engaja e se mobiliza.

Este tipo de resposta reforça fundamentalmente a responsabilidade atribuída aos gestores como pólos irradiadores do tema sustentabilidade, seja pelo exemplo, seja pela posição hierárquica que eles ocupam no contexto organizacional.

Todavia, estes comentários pouco verbalizam ações mais concretas que elucidem práticas estabelecidas pelos gestores ou medidas tomadas, que revelem como eles operacionalizam os princípios da sustentabilidade, a partir do que aprenderam. É inegável a relevância que os gestores possuem nesse processo de disseminação do tema, mas educá-los para a sustentabilidade, não pode e não deve ficar reduzido somente a este aspecto.

Ainda analisando os dados do Quadro 7a anterior, três respondentes, sob um viés mais humanístico, consideraram que educar gestores para a sustentabilidade significa contribuir para a criação de um mundo melhor, com

pessoas melhores, líderes melhores, cidadãos melhores. Esta posição parece estar fracamente conectada à dimensão empresarial (até um pouco romanceada), além de demonstrar um certo tom de “salvador da pátria” atribuído ao gestor.

A criação ou a existência de um mundo melhor a partir da educação de gestores para a sustentabilidade, parece se constituir como reflexo ou consequência de uma atuação consciente, multilateral, responsável e abrangente de cada indivíduo e não simplesmente algo que se recebe pronto, feito por “terceiros”.

O discurso destes gestores parece muito mais de um desejo ou de um ideal a ser atingido, do que um relato real, que demonstre como conduzir ações de acordo com os conceitos inerentes a uma gestão sustentável. Não há, neste sentido, nenhuma menção por parte destes profissionais especificamente, que aborde exemplos da atuação de gestores “educados para o tema sustentabilidade”, tais como: falar sobre o assunto com diferentes públicos em nome da empresa; articular soluções para a comunidade com diferentes stakeholders; realizar novos negócios a partir do tema, dentre outros.

Por fim, o Quadro 7a anterior apresenta também os comentários de dois entrevistados que destacam a existência de um líder inspirador (exemplo), como fundamental quando se aborda a educação de gestores para a sustentabilidade. Conforme estes gestores, este líder-modelo ajuda no processo educativo, pois seu exemplo é pedagógico, no sentido das atitudes coerentes com as palavras, das ações como reflexo de suas emoções e da visão correspondente à sua missão.

Esta ideia do líder como exemplo apresentada por estes dois gestores, está alinhada ao quinto princípio apresentado por Orr (1991), no intuito de repensar a educação (citado na seção 3.2), em que o autor destaca o poder e a importância do exemplo sobre as palavras. Para este autor é absolutamente

emergencial que surjam administradores e/ou educadores que atuem como modelos/exemplos de integridade, atenção e respeito às pessoas e ao planeta.

A noção do líder inspirador pode também conter em sua concepção a ideia de que este líder “poliniza” o meio em que ele está inserido. De qualquer maneira, parece ser até certo ponto, um pouco restritivo atribuir a uma única pessoa - a um líder principal - a ação de educar gestores para a sustentabilidade, pois quando esta pessoa deixa a organização, o tema pode deixar de existir também.

4.4.2 Significado da educação de gestores para sustentabilidade aplicada aos negócios.

A segunda categoria comum analisada refere-se a educação de gestores para sustentabilidade aplicada aos negócios, conforme destacado pelos entrevistados nos Quadros 8 e 8a em seguida.

- A perspectiva dos mentores

Quadro 8: Educação de gestores para Sustentabilidade aplicada aos negócios.

Mentor 1	- Quando ela está vinculada diretamente ao dia-a-dia dos gestores, quando você atrela o tema a oportunidades de negócio ou melhorias de gestão.
Mentor 2	- Fazendo bem feito, pois você ganha escala, ganha produtividade, reduz custo e chega muito mais facilmente aos objetivos que se espera que você consiga. - Compartilhando com seus funcionários, com seus liderados o que você está aprendendo. - Tomando a decisão correta, analisando o todo.
Mentor 3	- Na condução da equipe para um objetivo único, de longo prazo, para um olhar maior sobre os impactos das ações daquela equipe. - Ao você mudar o modo de fazer as coisas, de colocar outras variáveis no processo - para cada organização é uma forma diferente. - Quando o gestor entende essa filosofia, que ele é o protagonista do processo, ver se isto faz sentido, adaptar para a realidade e trazer a equipe para caminhar junto em relação ao tema.

De acordo com o Quadro 8 na página anterior, parece haver concordância entre os mentores do programa, quando atestam que educar gestores para sustentabilidade, aplicado aos negócios, representa associar o tema ao dia-a-dia, à gestão de pessoas e à inserção de outras variáveis nas tomadas de decisão e não tratar o assunto de forma isolada ou paralela. Pensar e agir de forma sustentável no cotidiano de uma instituição financeira é reconhecer que a variável econômica (lucro) é condição vital para a perenidade do negócio, porém não a obtenção deste lucro a qualquer preço ou de qualquer forma, sem considerar também os aspectos social e ambiental.

Um outro aspecto que pode ser apreendido das respostas destes entrevistados é que o compartilhamento de ideias sobre sustentabilidade entre os gestores e suas respectivas equipes contribui para o aprofundamento e melhor compreensão da aplicação do tema ao negócio, que nem sempre é facilmente identificada. Trabalhar o “olhar mais crítico” dos gestores para fazerem negócios de forma diferente, avaliarem o impacto de certas ações adotadas, considerarem os diferentes públicos que interagem e engajarem as equipes para um objetivo comum, parece ser um caminho adequado para mostrar de forma mais concreta e efetiva como o assunto pode ser aplicado ao cotidiano corporativo.

Por outro lado, os comentários dos mentores do programa, destacados no Quadro 8 anterior, parecem não considerar algumas outras iniciativas adotadas, que demonstram a amplitude que o aspecto de educar gestores para a sustentabilidade teve na organização pesquisada – como se pode observar no Relatório Social da empresa, no qual são apresentadas muitas frentes de atuação, tais como: relação com fornecedores, concessão de microcrédito à população carente, investimento social direcionado à educação, compartilhamento da inserção do tema junto a clientes e fornecedores, acolhimento da diversidade em vários âmbitos, relacionamento com a sociedade, preservação do meio-ambiente, dentre outras.

O que se pode extrair dos comentários dos mentores é que ainda há certa ênfase na questão da disseminação do tema pelo gestor às suas equipes,

mais do que na abordagem de outros aspectos atrelados ao negócio da empresa pesquisada.

- A perspectiva dos gestores participantes

Quadro 8a: Educação de gestores para Sustentabilidade aplicada aos negócios.

Gestor 1	- começa na prospecção de quem você vai visitar (clientes ou fornecedores), mostrando para as pessoas o que a empresa já desenvolveu em relação a este tema; - a partir também de um bom programa de recrutamento, de uma boa seleção e de um bom programa de capacitação dos funcionários.
Gestor 2	- a partir de gestores conscientes, que começam a fazer o <i>link</i> da sustentabilidade com o negócio (os três Ps - <i>people</i> , <i>planet</i> e <i>profit</i>), percebendo oportunidades para fazer novos e bons negócios ou ampliá-los; - quando você começa, realmente, a tangibilizar o retorno e o resultado das ações educativas que você está tendo com o gestor nos negócios.
Gestor 3	- talvez com a empresa sendo mais “agressivo” e ousado neste tema, divulgando mais o que ele vem fazendo sobre este assunto, pois isto poderia gerar mais negócios.
Gestor 4	- quando o gestor de negócio consegue influenciar pessoas formadoras de opinião; - quando o gestor fala sobre o tema e age de forma sustentável no negócio.
Gestor 5	- o negócio fica muito mais rentável, quando você considera a interdependência; - a forma de olhar é muito mais ampliada, você consegue enxergar mais.
Gestor 6	- quando você está em um momento de crise e olha para trás e vê que fez as coisas certas e também se preocupou em olhar para a frente (sustentabilidade de seu negócio).
Gestor 7	- a partir do que a empresa faz com a educação - trabalha o indivíduo para ser um profissional melhor (transforma as pessoas) - eu mesmo sou outra pessoa de dois anos para cá, eu evolui tanto e estou muito feliz por isso. - uma pessoa feliz, produz muito mais, faz muito mais.
Gestor 8	- a preocupação que a organização hoje tem com o profissional, se ele está bem familiarmente, se ele está bem economicamente. - até então eram ações isoladas de RH os processos foram se desenvolvendo ao longo dos anos, a mentalidade das pessoas foram preparadas ao longo dos anos para chegar ao ponto que chegou hoje com um treinamento mais abrangente para as pessoas. - Você tem o antes e o depois, um divisor de águas.
Gestor 9	- quando os gestores continuam falando sobre o tema e praticando - influenciar tem um custo sim, um pouco maior, mas a longo prazo o ganho é grande.
Gestor 10	- se aplica na garantia dos resultados, para se ter continuidade no amanhã.
Gestor 11	- a partir de ferramentas concretas como o questionário de responsabilidade sócio-ambiental que a gente aplica junto ao cliente; - não fazendo negócios a qualquer custo e qualquer tipo de negócio; - valorizando clientes e pessoas que também têm responsabilidade com o planeta.
Gestor 12	- avaliando o impacto que uma decisão tomada causa para o cliente e nos funcionários. - quando as pessoas conseguirem se conscientizar dentro do quanto é importante atender bem, respeitar, ter cliente fiel, ter clientes recomendando a empresa, ou recomendando os serviços para os demais, é isso que vai trazer a sustentabilidade à empresa. - sendo efetivamente transparente nas negociações; - quando a gente cuida e pensa na vida do cliente de uma maneira mais duradoura e sustentável; - mantendo o cliente e gerando confiança - a confiança é que vai fazer com que sejamos ou não sustentáveis em nosso negócio.

De acordo com as respostas acima, dois entrevistados afirmam que educar gestores para a sustentabilidade, aplicado ao negócio, significa prospectar clientes, fornecedores e novos funcionários que tenham

similaridade de pensamento e compartilhem do posicionamento da empresa em relação ao tema sustentabilidade. Neste sentido, Mattarozzi e Trunkl (2008) destacam que o universo empresarial já não pode mais comportar interesses conflitantes com os movimentos da sociedade e sustentabilidade parece ser o conceito que vem operando esta mudança, tornando-se o denominador comum desta nova mentalidade.

Para atingir este propósito, ações educativas formais e informais, promovidas pelas organizações (como o programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, por exemplo), que visem preparar os gestores para este contexto, parecem ser de extrema relevância, pois além delas serem complementares, elas também favorecem, segundo Abbad e Borges Andrade (2004) os processos de aquisição e retenção de conhecimentos e a prática de determinadas habilidades e atitudes dos indivíduos.

Outro ponto considerado por quatro entrevistados e coincidente à posição dos mentores no Quadro 8 anterior é que educar gestores para sustentabilidade, aplicado ao negócio, representa desenvolver gestores mais conscientes, que saibam aproveitar oportunidades para fazer novos e diferentes negócios. Mais uma vez aqui parece ser reforçado por estes superintendentes, o fato de que ao entender os propósitos da sustentabilidade aplicada ao negócio, isto significa não obter lucro a qualquer preço ou fazer operações ilícitas para conseguir maior rentabilidade a curto prazo, mas sim pensar e propor negócios que sejam interessantes e satisfatórios para os clientes, para a empresa e para a sociedade em geral.

Como afirmam Mattarozzi e Trunkl (2008, p.38) a equação é simples: quando uma instituição financeira decide ser sustentável, ela está sendo também pragmática em relação aos seus próprios interesses empresariais, além de visar ao interesse social em si mesmo. Neste caso, a ampliação de consciência dos gestores parece ser o caminho para a realização de negócios em que todas as partes envolvidas saem ganhando.

Em continuidade à análise do quadro 8a anterior, dois entrevistados, em consonância ao posicionamento dos mentores no Quadro 8, comentaram que educar gestores para sustentabilidade aplicado ao negócio, pode ser verificado quando os gestores inserem a noção de interdependência em sua prática diária de gestão (de pessoas, de recursos, de clientes, de fornecedores, etc), quando falam sobre o tema e quando agem de forma sustentável – coerente com suas palavras.

A noção de interdependência mais uma vez pode ser verificada nestes comentários, demonstrando conforme Mariotti (2007), que a sustentabilidade não é a conservação de uma parte isolada de um sistema – neste caso, não adianta somente a empresa auferir lucros – mas é a conservação e a sobrevivência do sistema inteiro: a preservação do todo, de suas partes e das relações entre as partes e destas com ele.

Assim, estes respondentes ao considerarem a interdependência em suas práticas de gestão, estão mostrando para suas equipes a necessidade de se interpretar de forma sistêmica uma dada situação, considerando o equilíbrio entre todos os elementos que a integram. Além disso, ao falarem sobre o tema sustentabilidade, estão também demonstrando o compromisso que assumiram no aprendizado do tema, em suas ações diárias e na gestão dos negócios sob estes princípios.

Um superintendente abordou a questão de educar gestores para sustentabilidade aplicada ao negócio como algo que transforma, que desenvolve as pessoas, como se fosse “um divisor de águas” – o antes e o depois – quando se aprende sobre o tema. Neste sentido, fica evidente a importância das ações educativas e seus resultados no comportamento das pessoas, pois a evolução da aprendizagem ocorre desde o acolhimento das informações até a mudança total de concepção de vida em função de um valor.

Por fim, quatro entrevistados responderam, conforme demonstrado no Quadro 8a anterior, que educar gestores para sustentabilidade aplicado ao negócio, representa saber dimensionar o impacto das decisões tomadas; fazer

operações corretas não só agora no presente, mas principalmente, pensando no futuro; ser transparente nas relações com os diferentes públicos e gerar confiança. Enfim, significa pensar na sustentabilidade do negócio.

Estes aspectos levantados pelos superintendentes evidenciam a assimilação e incorporação no cotidiano de alguns conceitos que foram fortemente trabalhados no programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede e observados pela pesquisadora, tais como: visão sistêmica – considerar os impactos e conseqüências das decisões e atitudes tomadas; considerar o curto prazo, mas pensar também no médio e longo prazos – perenidade das relações e dos negócios; agir de forma íntegra e transparente com os diferentes públicos, visando relações mais duradouras e baseadas na confiança – o importante é saber manter as relações e não simplesmente fazer uma única operação ou prestar um serviço uma única vez, visando ganhos imediatos e fugazes.

4.4.3 Experiências de aprendizagem vivenciadas

A terceira categoria comum analisada refere-se às experiências de aprendizagem vivenciadas na empresa pesquisada, conforme pode ser visto nos Quadros 9 e 9a em seguida.

- A perspectiva dos mentores

De acordo com as respostas mostradas no quadro a seguir, um aspecto que parece ser unânime entre os mentores do programa, é a questão de trazer o cotidiano para dentro da sala de aula, de vivenciar experiências diferentes, de ouvir depoimentos reais e de trazer práticas de mercado.

Quadro 9: As experiências de aprendizagem vivenciadas na empresa.

Mentor 1	<p>- As pessoas hoje circulam na rua, vêem cenas para as quais elas não estão sensibilizadas; eu acho muito importante trazer o cotidiano para dentro da sala de aula e passar a olhar o mundo de outra maneira.</p> <p>- Todas as visitas, os projetos, a escola do próprio filho (chegar lá e debater é importante) - você fazer coisas práticas que tragam o cotidiano para dentro desse programa, para não ficar aquela coisa de que, para eu ser sustentável, tenho que me afiliar a uma ONG - você significar os diferentes espaços da vida dessa pessoa.</p> <p>- A experiência de aprendizagem tem que conseguir levar, traduzir essas questões para o dia-a-dia dele.</p> <p>- Eu acho que com a sustentabilidade você tem a possibilidade de re-significar o trabalho do indivíduo.</p> <p>- Outra experiência é na vida dele mesmo; enquanto a gente ficou fazendo coisa no geral, não deu certo.</p>
Mentor 2	<p>- Infeliz daquele gestor que não vai para a trincheira tomar tiro, pois a coisa mais importante em termos de aprendizagem é o compartilhamento das dificuldades, é experimentar, vivenciar as dificuldades que as pessoas têm, quer seja para poder refazer o seu caminho de liderança, quer seja para ajudar as pessoas a encontrar o melhor caminho, para confirmar que aquilo que você está falando está correto.</p> <p>- Eu acho que a melhor coisa que tem na aprendizagem também é a questão do colegiado: você compartilhar, fazer uma construção conjunta, é impressionante como você gera uma apropriação no indivíduo. As pessoas se apropriam muito mais facilmente daquilo porque elas ajudaram na construção</p> <p>- Aprendizagem é isso: experimentar o aprendizado é realmente ir lá e ver como é que funciona, entender, ir a campo para aprender e entender o discurso do cara. Isso gera uma credibilidade muito grande para quem é liderado.</p>
Mentor 3	<p>- Eu acho que vivência, eu falo de crises e também de sucessos, situações que foram vividas e aprendidas e foram referências; é através da vivência desse processo que você consegue efetivamente sensibilizar que é possível fazer (trazer empresas que possam dar depoimento de como a empresa contribuiu para uma atuação mais sustentável delas e o que foi obtido com isto).</p> <p>- Não dá para você falar de sustentabilidade sem trazer práticas de mercado - tem que mostrar, tem que desmistificar o que é sustentabilidade.</p> <p>- O gestor tem que enxergar através do negócio, que ali ele consegue contribuir, se ele não enxergar não faz; ele tem que perceber que dá para ganhar dinheiro sendo honesto e fazendo a coisa certa.</p> <p>- O gestor se for um cara super antenado com o mercado, forçosamente é um cara que estuda, um cara que vai atrás, que se desenvolve e tem flexibilidade no sentido de ampliação de consciência.</p> <p>- O gestor é um cara que deve saber fazer leitura de cenário, uma boa gestão da equipe, mas não pode ser um cara acomodado.</p> <p>- Ele tem que estar aberto para o estudo, para o novo (não choca, não assusta); ele não vê aquilo como ameaça nem como obrigação, mas como oportunidade - na verdade quer dizer: como é que você pega o que você faz hoje e dá um brilho nisso para fazer de uma forma melhor?</p>

A respostas acima vem reforçar alguns aspectos presentes no modelo educativo da empresa, em que se enfatiza a necessidade de se trabalhar com

as instâncias do pensar, do sentir e do agir, seja pela criação de um ambiente agradável e favorável ao processo de aprendizagem, seja pela alternância de palestras e atividades em grupos (internas), seja pela realização de visitas monitoradas e contatos com outras entidades (externas), seja ainda pelo estímulo às reflexões individuais ou pelo compartilhamento de experiências, de forma a criar práticas e vivências relacionadas com as dimensões da corporeidade, da sensibilidade, da racionalidade e da espiritualidade, mantendo entre elas uma relação de equilíbrio.

Um outro aspecto que pode ser apreendido das respostas destes entrevistados no Quadro 9 anterior é que o compartilhamento de ideias sobre sustentabilidade, a troca de experiências sobre as dificuldades encontradas na aplicação do tema aos negócios e a construção conjunta entre líder e liderados é uma experiência de aprendizagem, promovida pela empresa, enriquecedora e que favorece a incorporação do conceito e sua utilização no exercício diário da gestão.

Este aspecto parece estar em sintonia com o conceito de aprendizagem conversacional apresentado na seção 3 sobre aprendizagem, em que Kayes (2002) destaca que esta modalidade de aprendizagem carrega em seu bojo uma perspectiva mais holística, porque é construída de forma coletiva, em um ambiente seguro, no qual valores e experiências individuais são compartilhados.

Esta lógica também vem ao encontro do sexto princípio proposto por Orr (1991), apresentado na seção 3 sobre aprendizagem, em que o autor destaca que a maneira como a aprendizagem ocorre é tão importante quanto o conteúdo específico que está sendo abordado. Isto quer dizer que o processo de aprendizagem e as experiências diversificadas são absolutamente relevantes e de que há muito mais sendo aprendido/absorvido neste processo do que simplesmente o assunto em questão.

Por fim, os mentores também apontaram que as experiências de aprendizagem oferecidas aos funcionários, voltadas ao tema sustentabilidade,

tendem a favorecer a criação de re-significado do trabalho ou das atividades que os funcionários desempenham fora da empresa, isto é, como fazer diferente ou melhor aquilo que já é feito hoje em dia. Não é encarar o tema, ainda que difícil e complexo, como algo assustador ou como uma obrigação, mas como algo que ajuda a ver a vida de uma forma mais integradora e, portanto, com mais sentido para cada um.

Este ponto abordado pelos entrevistados foi assinalado por Kim (1998) e mencionado na seção 3 sobre aprendizagem, de que ao aprender as convicções das pessoas mudam seus modelos mentais/visão de mundo, por Antonello (2005) para quem a aprendizagem pressupõe mudança de consciência e também por Ruas (2001), que afirma que as pessoas absorvem, processam e reconfiguram saberes, atribuindo novos significados aos aprendizados anteriores.

- A perspectiva dos gestores participantes

Quadro 9a: As experiências de aprendizagem vivenciadas na empresa.

Gestor 1	<p>- Foram muitas experiências, não só o programa que a empresa implementou: desde o processo de integração lá em 1999, já se começava a falar em uma empresa de futuro, tendo uma nova atitude perante o mercado.</p> <p>- Desde o primeiro momento que eu vi o tema, me interessei por ele; procurei trazer a minha equipe para mais próximo da discussão.</p> <p>- Chega um momento que você não precisa mais ser aquela pessoa que vai propor a ação; você percebe isso quando vê as iniciativas lá na ponta, na agência, fruto da conscientização e fruto do engajamento a respeito do assunto.</p>
Gestor 2	<p>- Partindo de um dos pontos - meio ambiente - vários programas me inseriram e me tocaram bastante, por exemplo, o programa da coleta de óleo utilizado.</p> <p>- Na parte da inserção do indivíduo, a possibilidade que eu tenho hoje de participar no grupo de negros; é um grupo de valorização e de inserção da comunidade negra. O que a empresa faz é mostrar o caminho, você cria aquela vontade da pessoa conhecer, de realmente fazer alguma coisa.</p>
	<p>- Primeiro, o treinamento para mim foi excepcional, eu acho que me despertou para o tema também. Eu tenho dois divisores de água em relação ao tema: primeiro, no campo profissional eu me envolvi diretamente na disseminação para os demais, entendendo isso como uma causa absoluta mesmo. A minha expectativa era mostrar para os gerentes comerciais a necessidade de se adotar o tema perante os nossos clientes, oferecendo produtos e serviços adequados para isso.</p> <p>- Eu tive alguns casos de sucesso, posso até citar um caso de uma empresa que fazia a reciclagem de lâmpadas frias – a partir do tema sustentabilidade, a gente conseguiu se aproximar deles, abrir a conta,</p>

Gestor 3	<p>abrir folha de pagamento e tivemos toda uma relação comercial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Houve um outro exemplo também, um hospital conduzido por irmãs. A gente levou o pessoal para assistir uma palestra sobre sustentabilidade e conseguiu desenvolver esse tema dentro dos hospitais. - Na verdade as experiências são provocadas a partir muita visitas - em todas as visitas que eu vou, eu uso o tema, para despertar isso no empresariado. - Um exemplo grande também é a faculdade Anhembi-Morumbi. Fomos disputar a folha de pagamento deles e na pauta de discussão foi falado bastante sobre sustentabilidade. Eles se interessaram barbaramente e nos chamaram para uma palestra lá, que envolveu as principais lideranças da faculdade. Agora estamos desenvolvendo um projeto de sustentabilidade para que a universidade utilize a potencialidade dela dentro das comunidades e da pauta deles; é muito legal porque a gente está levando para as comunidades carentes e para o entorno da faculdade. - No campo pessoal, para o tema sustentabilidade ter eco tem que começar pelo indivíduo – essa foi a principal lição que eu tive no treinamento (até o meu filho brinca comigo que hoje eu sou o pai verde). Para mim foi uma verdade absoluta e tem sido muito legal no meu dia-a-dia.
Gestor 4	<ul style="list-style-type: none"> - Quando nós participamos do programa de líderes para sustentabilidade, a gente começou a questionar, a revisitar o dia-a-dia - todas as atitudes, tudo o que você faz, tudo que você fala, tudo que você prega. - Ao conectar sustentabilidade ao seu negócio é uma forma de você corrigir rumos, de fazer uma auto-análise do seu dia-a-dia, da forma de atuar. Isso foi um aprendizado muito bem feito para mim.
Gestor 5	<ul style="list-style-type: none"> - O que impactou muito mesmo foi o trabalho que a gente fez no programa de líderes para sustentabilidade: a forma como ele foi feito (era uma loucura fazer aquelas provas), você achava que você tinha entendido o tema e na verdade você não tinha entendido. - Lá no primeiro módulo, quando a gente teve a Suzuki, fazendo aquela apresentação, eu acho que aquilo impactou demais - trouxe muito essa coisa de olhar para você primeiro antes de fazer qualquer outra conjectura ou qualquer outra possibilidade; são pequenas atitudes que vão fazer a diferença. - Depois essa coisa de você fazer a divulgação para a sua equipe de todo o material que a gente viu lá. Isso foi muito rico, porque a gente descobriu que as nossas pessoas, os nossos líderes lá que ficam nas agências fazem coisas maravilhosas no dia-a-dia. Se foi legal participar do treinamento, foi mais legal ainda você passar, você poder trabalhar esse tema com a equipe, compartilhando essas boas práticas entre as pessoas - tem aqueles que já levam para a sua comunidade, para a sua família e que já estão realizando, fazendo a diferença. Então eu acho que isso foi uma das coisas mais interessantes que eu fiz. - E no ano passado, o que realmente foi muito emocionante foi fazer o Caminho e Desafios na regional, porque a gente teve que envolver os gerentes-gerais; o evento foi um sucesso, pois as pessoas falam que é uma coisa muito envolvente. - No ano passado também, a Johnsons & Johnsons me chamou, porque tinham participado do Caminhos e Desafios aqui em São Paulo para ajudar a estruturar a diretoria de sustentabilidade dentro da fábrica. Eu fiquei muito feliz de ver uma empresa desse tamanho que é a Johnsons o quanto que eles estavam envolvidos nesse esquema de realmente fazer uma coisa muito bem feita. - - Com um outro cliente pequeno (eles fazem complementos para bicicleta), fomos fazer uma palestra na empresa para os funcionários e descobri

	<p>que tinha uma pessoa lá super envolvida no tema. Foi uma coisa interessante ver os dois mundos - uma empresa multinacional e um outro pequenininho, mas que entendeu muito bem o que estava fazendo e o que quer melhorar e fazer melhor.</p>
Gestor 6	<p>- Nas visitas que eu faço nas agências, você percebe que as pessoas estão falando de sustentabilidade não porque a empresa está levantando essa bandeira, mas porque eles acreditam de fato no que estão dizendo. Ou seja, isso está impregnado, acho que na maioria dos funcionários com que faz parte do dia-a-dia.</p>
Gestor 7	<p>- No programa de líderes para sustentabilidade nós visitamos uma empresa, que faz a coleta seletiva (cooperativa de catadores ali na marginal Tietê) - foi uma experiência fantástica, pois aquela atividade gera uma renda e alimenta muitas famílias.</p> <p>- Uma outra experiência foi também poder participar de uma cooperativa aqui de reciclagem. Nós trouxemos o representante dessa cooperativa fazer uma palestra para os gerentes gerais de como funciona e contratamos a empresa para fazer a coleta de nosso lixo. Foi uma experiência incrível onde em uma sala de reunião, em um dia comum de trabalho, nós falamos de sustentabilidade, ouvindo essa pessoa falando das dificuldades que ela tinha e, ao mesmo tempo, nos chamou a atenção, que ela estava muito feliz com os R\$ 300,00 que ganhava por mês dessa forma.</p> <p>- Fizemos também algumas palestras sobre sustentabilidade na Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande, além de outro evento de turismo que teve em Campo Grande, onde surgiu um espaço para a gente falar de sustentabilidade.</p> <p>- Outro ponto importantíssimo, foi multiplicando o nosso treinamento de líderes para sustentabilidade com os gestores na praça de Cuiabá, aonde nós fizemos uma caminhada ecológica e refletimos sobre o assunto; a gente falou questões de vida, da forma que a gente está vivendo, o que a gente está fazendo. Isso para mim foi muito gratificante, poder parar e refletir sobre o todo.</p>
Gestor 8	<p>- Em uma dessas viagens para o sertão eu me deparei com uma situação de um lixão, peguei o celular e bati uma foto. Em uma das discussões com o pessoal de saneamento e infra-estrutura de Pernambuco, eu peguei a foto, apresentei para eles e falei o que o governo tinha que ter um planejamento para poder resolver essa questão do lixão.</p> <p>- No nosso dia-a-dia também, algumas coisas já não fazem mais parte do meu hábito - sacola de supermercado acabou. Antigamente eu não tinha essa preocupação de saber se a madeira era certificada ou não era, se o produto era biodegradável ou não era, se a empresa tem alguma responsabilidade social ou se não tem.</p>
Gestor 9	<p>- A maior experiência que eu tive foi a partir dos treinamentos, que realmente me ajudaram muito profissionalmente e até fora da empresa com base nos ensinamentos e nos conhecimentos que eu adquiri ali.</p> <p>- Isso começou a me capacitar para começar a atender mais demandas que antigamente eu passava para a área de sustentabilidade. Uma das experiências que tive foi dar uma palestra sobre sustentabilidade, em uma faculdade com 500 pessoas, em Vitória, numa semana de administração onde o tema era ética. Eu pude observar as pessoas balançando a cabeça em sinal de positivo, pois é um tema que atrai, é interessante para o público jovem. Ao final eles não paravam de perguntar, eu não conseguia sair do auditório; por mais que eu imaginasse ser um resultado positivo, foi bem melhor.</p> <p>- Depois, eu fiz também mais uma em um evento da OAB com 70 pessoas, em Santa Catarina, e, no ano passado aqui em Curitiba eu fiz uma palestra na PUC com 40 pessoas. O que mais me agregou, além de todo o conhecimento, foi essa coisa do bate-papo com o</p>

	público; você se aperfeiçoa com a prática e esse tem sido o maior ganho até agora.
Gestor 10	- A experiência que eu tive foi o curso de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade, um de grande profundidade, que orientou e ensinou muito.
Gestor 11	- Eu já tive oportunidade de estar falando sobre o tema em alguns fóruns, até mesmo na área de sustentabilidade e, com isso, fui me interagindo mais sobre o assunto, me aprofundando mais com esses cursos e, principalmente com este último para os líderes da rede. - Hoje eu sinto que a gente está muito mais próximo, podendo influenciar não só a equipe, mas também influenciar o meio em que você vive, seja dos clientes ou de seu meio pessoal.
Gestor 12	- Além do programa, a gente tem feito várias oficinas e também outros <i>workshops</i> ligados a isso; obviamente o programa foi muito importante para eu conseguir sedimentar e formar a base para que eu pudesse estar vivendo essas coisas. - Acho que também a forma pela qual a gente está conseguindo disseminar esse conceito não só dentro da empresa, mas com outras empresas.

De acordo com as respostas acima, oito entrevistados apontaram o programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede como a experiência de aprendizagem mais marcante sobre o tema, quer pelas visitas proporcionadas (cooperativas de catadores de lixo, rio Tietê, aterros sanitários, etc), quer pelas apresentações e vídeos que assistiram, quer pelas provas realizadas. O programa parece ter sido o grande mobilizador do grupo para a conscientização e o engajamento sobre o tema.

A experiência de aprendizagem vivenciada por este grupo de gestores ao participarem deste programa, parece representar a essência da andragogia (a arte de ajudar os adultos a aprenderem), que segundo Knowles (1990), conforme apresentado na seção 3 deste trabalho, considera os seguintes aspectos: os adultos gostam de aplicar seu conhecimento prévio no processo de aprendizagem; eles querem entender o porquê da necessidade de aprender um determinado tema; eles se interessam mais pela aprendizagem de assuntos que possam aplicar imediatamente e também os processos de aprendizagem devem ser centrados em problemas / casos e não em conteúdos (sempre que possível).

Além disso, a diversificação de técnicas adotadas no programa, em linha com o modelo educativo da empresa, parece ter contribuído para que esta experiência de aprendizagem tenha se tornado significativa para o grupo

de participantes entrevistado (mudança do modelo tradicional de aula expositiva), corroborado pelo grupo de mentores.

Cinco profissionais também trouxeram comentários acerca de suas experiências de aprendizagem junto a clientes, fornecedores, grupos de diversidade e órgãos governamentais ao ajudá-los a disseminar o tema internamente em suas empresas, a implementar programas de ecoeficiência em seus espaços fabris, a estimular ações de melhorias urbanas, dentre outras. Isto reforça o aspecto, discutido pelos autores construtivistas na seção 3 anterior, de que a aprendizagem baseada na experiência se alicerça na idéia de que tudo começa em uma ação e se concretiza numa mudança favorecida pela reflexão – reorganização e reconstrução da experiência em cada situação enfrentada.

Além disso, esta experiência, também destacada pelos mentores no Quadro 9 anterior como relevante, demonstra a ação protagonista dos gestores, ao atuarem de forma ativa e responsável junto a estes públicos. De acordo com o “jeito de educar” da empresa pesquisada, as ações educativas devem criar espaços e condições para que os funcionários atuem como sujeitos únicos e autônomos em cada situação e, devem contribuir também, para o desenvolvimento deles como pessoas, profissionais e cidadãos.

Em complemento aos comentários anteriores, três entrevistados afirmaram que viveram experiências de aprendizagem com a família, ao mudarem alguma atitude que vinham adotando (“pai verde”), sacola plástica no supermercado, certificação da madeira em móveis, produtos biodegradáveis, etc. Isto vem confirmar a relevância do terceiro princípio apontado por Orr (1991), na seção 3 desta dissertação, em que o autor destaca que o conhecimento carrega com ele a responsabilidade de como ele deve ser utilizado no mundo de maneira responsável.

Esta mudança de atitude comentada por esses profissionais, além de servir como exemplo para os familiares, demonstra que efetivamente eles levaram os conhecimentos adquiridos no programa para a vida pessoal,

reforçando uma das intenções da empresa selecionada, ao se propor educar os gestores no tema sustentabilidade, expressa no modelo educativo: formar cidadãos dispostos a contribuir, por meio de suas ações na vida pessoal, social e profissional, para um novo padrão de relacionamento ambiental, econômico, político, cultural, social e espiritual.

Outros dois gestores abordaram que tiveram experiências de aprendizagem sobre o tema, não necessariamente a partir de programas oferecidos pela empresa, mas quando tiveram que falar, em nome da empresa, em palestras ou eventos, cujo tema era sustentabilidade. O fato deles terem participado de um programa que trabalhou profundamente o tema, e deles terem incorporado os conceitos ali apresentados, parece ter lhes fornecido a confiança necessária para esta ação, em um intercâmbio profícuo e enriquecedor para ambas as partes.

Estes comentários parecem exemplificar o que Abbad e Borges-Andrade (2004) assinalam como transferência de aprendizagem, quando a pessoa é exposta a uma variedade de situações e de atividades que a desafiam a aplicar suas aprendizagens em diferentes contextos. Além disso, segundo os autores, o contato da pessoa com outras informações, recursos adicionais e diferentes materiais, facilitam a recuperação desses conhecimentos, quando eles se tornam necessários em uma outra circunstância.

Ainda analisando o Quadro 9a anterior, cinco entrevistados, em consonância ao pensamento dos mentores exposto no Quadro 9, destacam que multiplicar, para suas equipes, o conteúdo do programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede foi uma experiência de aprendizagem relevante, pois era um momento em que se abordavam questões muito mais amplas do que só de âmbito profissional; aconteciam reflexões sobre a vida, sobre as ações e as atitudes diárias de cada um.

Estas respostas parecem confirmar a posição de Kolb (1984), citada na seção 3 anterior, em que ele destaca que a aprendizagem individual é um processo no qual as idéias não são permanentes e imutáveis, mas são formadas

e reformuladas por meio da experiência e da troca com o ambiente, ou seja, a aprendizagem ocorre por meio da ação e a compreensão do conteúdo é aprimorada por meio de um processo reflexivo que segue a ação.

4.4.4 Críticas positivas ao programa

A quarta categoria comum analisada refere-se às críticas positivas que o grupo de entrevistados teceu em relação ao programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, conforme pode ser visto nos Quadros 10 e 10a em seguida.

- A perspectiva dos mentores.

Quadro 10: Críticas positivas ao programa.

Mentor 1	<p>- Eu gosto da mescla que a gente fez de conteúdo, acho que foi boa, de conceitos e de metodologia, acho que funcionou super bem. Dentro de uma organização o fato dos níveis hierárquicos superiores terem estado presentes o tempo todo, faz uma diferença enorme. Essa questão de estar lá, de dar a importância e estar pelo aprendizado também.</p> <p>- A gente conseguiu trabalhar bem a questão do entendimento sobre voluntariado.</p> <p>- A coisa da formatura, teve gente que nunca se formou, nunca recebeu um canudo na vida. A possibilidade de ter alguns rituais sendo realizados por alguns dos participantes foi legal.</p> <p>- Esse foi um dos programas que eu mais gostei até hoje na minha carreira, foi o mais transformacional que eu já vi.</p> <p>- Outra coisa foi reconhecer as melhores notas, entre um módulo e outro. Não é só na formatura no final, mas essa coisa de destacar. Na nossa cultura você valoriza quem entrega resultados, nunca valoriza quem estuda, e eu acho que isso foi uma coisa super bacana para a cultura da rede.</p> <p>- Fazer prova foi uma experiência muito legal, porque ela retroalimenta o processo, ela retroalimenta o indivíduo.</p>
Mentor 2	<p>- Poucas coisas aqui na empresa foram feitas com tanto amor, com tanto carinho, com tanta preocupação em fazer o melhor, para que cada um pudesse extrair o máximo de aprendizado daquilo, uma construção conjunta, sem rivalidade.</p> <p>- O esmero com que os cenários foram montados, os hotéis e os locais não dá para não ter gostado.</p>

De acordo com o Quadro 10 na página anterior, um marco significativo que aparece nas linhas discursivas dos dois mentores é que o programa foi concebido como uma construção conjunta de conteúdo, de diversificação de técnicas utilizadas, de processo avaliativo, de ambientação criada, de envolvimento por parte dos níveis hierárquicos superiores, enfim pelo conjunto da obra, considerado por um deles, como o “programa mais transformacional” já visto.

Parece viável destacar dos comentários destes gestores, que o programa em questão atendeu a quase que todas as premissas do modelo educativo da empresa escolhida, apresentado anteriormente: trabalhou fortemente os conceitos de visão de mundo e de ser humano, adotou uma metodologia coerente e consistente com os resultados que se queria atingir e utilizou diferentes técnicas educativas. Além disso, também pôs em prática as concepções sustentadoras do modelo, quais sejam: favoreceu o protagonismo, educou para a sustentabilidade, integrou o pensar, o sentir e o agir e criou uma ambiência educativa.

Barcellos, Ferreira e Balestreri (1992) também abordam a importância destes aspectos ao assinalar que a maneira como se organizam os espaços em sala de aula, as estratégias de como se decidem os critérios norteadores das avaliações, a forma como os trabalhos são planejados e o modo como as pessoas são envolvidas e socializadas em ações educativas, pode favorecer um ambiente mais propício à participação, ao compartilhamento e a uma educação mais voltada à vivência da solidariedade e da construção comunitária de uma prática política de autonomia, de reciprocidade, de cooperação e de responsabilidade.

- A perspectiva dos gestores participantes

Quadro 10a: Críticas positivas ao programa.

Gestor 1	<ul style="list-style-type: none"> - O arrojo da empresa em fazer, colocar as pessoas na sala e debater o tema, do investimento feito. - Ser pioneira assim, de trazer para esse mundo financeiro um conceito de visão holística, de visão do todo.
Gestor 2	<ul style="list-style-type: none"> - A questão da dinâmica: ela foi crescente, ela começou do básico; não foram atividades apenas em sala de aula, mas tivemos oportunidade de visitar, de conhecer, de vivenciar tais situações. Aquilo teve um despertar muito grande. - A empresa não economizou recursos. Tivemos os melhores recursos, tivemos um aprendizado muito forte. - Os instrutores, o trabalho todo na área de educação. - Houve bastante rigor, no meu ponto de vista, por parte dos diplomadores, foi bastante interessante tudo isso.
Gestor 3	<ul style="list-style-type: none"> - Para mim foi excepcional, ouvir as pessoas que usam este tema, que pregam, que fazem, todas as pessoas que foram predispostas a colocar essa abordagem, foram um sucesso durante o treinamento.
Gestor 4	<ul style="list-style-type: none"> - O comprometimento das pessoas. Todas as pessoas que participaram do programa, todos eles se dedicaram de corpo e alma. Se envolveram, envolveram várias pessoas. Acho que isso foi extremamente positivo. - O que também ajudou foram alguns depoimentos práticos, algumas palestras, pessoas contando do dia-a-dia, tanto no negócio como com pessoas renomadas. Gilberto Dimenstein contanto como fazer para cuidar do seu entorno, isso trouxe um comprometimento. As pessoas saíram de lá comprometidas a fazer algo. Isso foi extremamente positivo, fazer algo e passar algo.
Gestor 6	<ul style="list-style-type: none"> - A iniciativa de envolver todos os funcionários, buscar uma empresa com nome no mercado, como a Fundação Dom Cabral, os participantes de fora foram fantásticos (Leonardo Boff, por ex).
Gestor 7	<ul style="list-style-type: none"> - A preocupação da estruturação foi muito boa, de trazer os conteúdos, deu uma base muito grande para a gente. Acho que foi muito bem dividido em módulos. O módulo social, o módulo economia, módulo planeta. Teve tudo bem dividido isso, na questão dos três Os em cada módulo.
Gestor 8	<ul style="list-style-type: none"> - Tudo que é novo para mim é fantástico, eu ainda estou na época de empreender, de aprender, as pessoas que foram escolhidas para dar as palestras entendiam do assunto, então foi fantástico. - A escolha foi muito bem feita, o local muito bem organizado, a abordagem muito bem feita, as provas bem feitas, a premiação muito bem feita. - As pessoas que participaram, que tiveram a oportunidade de conversar com o presidente da organização saíram maravilhadas, isso motiva você a buscar sempre mais. - Você tem um objetivo, além de buscar o entendimento, você já começa a buscar novas fontes de informação. - Foi extremamente enriquecedor, eu fui visitar o lixo aqui em São Paulo, depois fui visitar os catadores de papel. Quando a pessoa é necessitada, ela não se importa com o que ela vai fazer, sendo digno, ela está ali para ganhar o dia-a-dia dela, independente de estar mexendo em lixo, se tem odor ou não. - Acho que muito do que eu faço hoje em questão de sustentabilidade é pela visita que nós fizemos. Toda vez que eu paro para reclamar hoje, eu olho para as pessoas que não são assistidas por ninguém e estão ali fazendo, sobrevivendo no dia-a-dia. Então eu parei de reclamar demais e passei a agradecer um pouco mais pelas coisas que eu tenho e pelas coisas que eu conquistei. Você sentir, estar lá com as pessoas marca.
	<ul style="list-style-type: none"> - O aprendizado, a gente estar multiplicando, da onda, o indivíduo, a empresa, que vai para a sociedade e assim muda o mercado. - Essa coisa dessa consciência, a qualidade, as pessoas que foram, talvez, no Brasil, os melhores em cada área. - Os trabalhos, algumas visitas, fui lá visitar uma cooperativa de catadores, foi outra coisa

Gestor 9	<p>assim, que chocou. É impressionante. Vai lá ver o que eles fazem. Absurdamente injusto o que eles ganham. Eles ganham o que eles recolhem. Mas, o bem que eles fazem ao meio ambiente, não tem preço, tudo isso aí foi muito rico.</p> <p>- Eu acho que o treinamento foi muito bem feito, muito bem preparado. As pessoas que mobilizaram isso aí, eu acho que merecem todo o reconhecimento.</p>
Gestor 10	<p>- Foi uma excelente oportunidade para os líderes, eu não ouvi falar de outra instituição financeira, indústria ou comércio que tenha feito. O volume de pessoas que atingiu com esse treinamento, porque depois foi multiplicado na rede, eu achei assim, um investimento altíssimo da empresa, um pensamento de quem realmente se preocupa com sustentabilidade. Foi só um ganho para todo mundo.</p>
Gestor 11	<p>- Inseriu pessoas muito interessantes para dividir experiências e falar sobre o tema.</p>
Gestor 12	<p>- A gente abrangeu um número tão grande de pessoas, de novo a gente está dando exemplo.</p> <p>- O quanto a gente conseguiu com esse programa trazer visões totalmente diferentes da que a gente tinha no dia-a-dia, e o que mais me chamou a atenção e me despertou o aprendizado foi a questão social.</p> <p>- Como que aquilo que a gente faz e aquilo que a gente deixou de fazer afeta de fato a sociedade, tanto a questão ambiental, a questão financeira, fazendo tudo isso ligado ao aspecto social. Acho que esse foi o ponto, que eu daria maior relevância.</p>

Analisando o Quadro 10a acima, nota-se que quatro gestores fizeram menção positiva ao arrojo da empresa em criar o programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, seja pelo pioneirismo da iniciativa, seja pelo número de funcionários que ele envolveu. De fato, conforme observações e acompanhamento realizado pela pesquisadora, este programa foi algo inédito no mercado financeiro, pela abrangência de funcionários contemplados, pela ênfase prática dada ao tema sustentabilidade (associação direta ao negócio) e pela profundidade com que os conteúdos foram abordados nos diferentes módulos.

A questão do pioneirismo do programa trazida por estes profissionais, confirma o que Abbad e Borges-Andrade (2004) salientam sobre o processo de adquirir e aprimorar conhecimentos e compartilhar e transferir experiências no ambiente empresarial, como um diferencial estratégico e de sustentabilidade para as organizações. Talvez este pode não ter sido o desencadeador da idéia do programa, mas ao final isto pode ter se tornado uma realidade para a empresa pesquisada, já que não se identificou no mercado nenhuma ação educativa similar com esta estrutura e amplitude.

Mais uma vez também fica explícito na fala destes profissionais e assinalada anteriormente pelos mentores no Quadro 10 anterior, a força dos conceitos expressos no modelo educativo da empresa, que envolvem a visão de ser humano, a visão de mundo e a visão de conhecimento como os grandes direcionadores do conteúdo do programa e da cultura que se pretendia formar na ocasião.

Sob uma outra linha de pensamento, dois gestores destacaram o rigor dos diplomadores na fase avaliativa e o processo de multiplicação realizado pelos participantes junto às suas equipes, como os pontos mais positivos do programa. Aqui pode ser verificado o destaque feito por Abbad e Borges-Andrade (2004), de que as organizações esperam que as pessoas aprendam, retenham e apliquem os CHAs nos trabalhos, bem como mudem seus comportamentos e, para isso, a avaliação é de extrema relevância para a aferição da eficácia das ações educativas, bem como para a transferência de conhecimentos.

Estes aspectos, também comentados pelos mentores anteriormente no Quadro 10 anterior, puderam ser verificados pela pesquisadora no acompanhamento do programa, uma vez que havia efetivamente muita preocupação e dedicação, da parte dos gestores participantes, para a realização das provas dissertativas, que visavam avaliar a retenção do conteúdo técnico abordado em cada módulo e a capacidade de fazer inter-relações com outros assuntos anteriormente apresentados. Além disso, após cada módulo também havia a necessidade de se realizar um teste online sobre o conteúdo lá discutido.

Estas etapas, de alguma forma, parecem também ter ajudado os gestores em sua preparação para o processo de multiplicação do conhecimento (transmitir o que haviam aprendido para suas respectivas equipes), pois ao estudar para as provas e testes, eles, além de sedimentarem o próprio aprendizado, aprofundavam alguns aspectos que os auxiliaria posteriormente, no momento da interação com as equipes. Além disso, a troca de experiências

que ocorria no momento da multiplicação foi marcante para os gestores, como pode ser notado em seus depoimentos.

Outro ponto alto do programa mencionado por três entrevistados e também já levantado anteriormente pelos mentores no Quadro 10 anterior, refere-se às visitas realizadas no módulo II, que tratava mais diretamente de questões de cunho ambiental, em que os participantes tiveram a oportunidade de conhecer duas cooperativas de catadores de papel, um aterro sanitário, uma cooperativa de reciclagem de garrafas pet e fazer uma navegação em um trecho do Rio Tietê, aqui na capital.

Estas respostas mais uma vez reforçam o importante papel da variação de técnicas ao se elaborar uma ação educativa, que vise muito mais do que somente a aquisição de um conteúdo técnico adicional, como detalhado anteriormente no modelo educativo da empresa selecionada, ao tratar das técnicas didáticas (transmissão metódica de conteúdos), das práticas e vivências (dinâmicas, jogos de aprendizagem, atividades lúdico-educativas, visitas, etc) e das técnicas de relacionamento (abertura, reciprocidade e compromisso entre os participantes).

Nesta mesma linha, Barcellos e Balestreri (1992) enfatizam que não há paraíso metodológico e nem conhecimento crítico-acadêmico que se justifiquem em si mesmos; a sala de aula precisa ser uma caixa de ressonância das aspirações do social. Para estes autores, é preciso derrubar os muros invisíveis que separam o conhecimento técnico da comunidade e do mundo – é preciso dar uma chance às pessoas de ouvir direto da fonte e de sensibilizar-se com elas.

Um outro aspecto a ser destacado relativo a estas visitas é que este tipo de atividade possibilita trabalhar as instâncias do pensar, do sentir e do agir com os participantes. É como assinalam, Senge, Scharmer, Jaworski e Flowers (2007), quando abordam a questão da integração da sabedoria e do desenvolvimento aprimorados nas esferas emocional, mental, física e espiritual: há um progresso no senso de integração com a natureza e com as

outras pessoas e um aprendizado de como viver de maneira que, naturalmente, cultive a capacidade de sermos humanos.

Quatro gestores comentaram que um dos aspectos positivos do programa foi o gabarito elevado do grupo de palestrantes, bem como a ênfase à prática trazida por eles - um conteúdo relevante (pleno de experiências práticas) atrelado a uma metodologia adequada. Isto reforça uma afirmativa de Barcellos e Balestreri (1992, p. 10) em que "...a dicotomia entre discurso e prática é a negação de qualquer possibilidade educativa". Para estes autores, não é possível trabalhar o tema sustentabilidade ou se educar para a cidadania apenas com retórica academicista, ainda que sob um discurso crítico-social da competência de quem fala.

Barcellos e Balestreri (1992, p. 10) também destacam que, para os educadores, conteúdo e metodologia devem guardar uma relação harmônica, pois isto deve municiar os que deles se nutrem para alguma forma de ação prática qualitativamente diferenciada. Este aspecto da relevância do palestrante, no contexto de uma ação educativa, é enfatizado também no modelo educativo da empresa, citado no início desta seção, quando se menciona que aos educadores cabe promover modelos flexíveis e interativos de educação, assegurando que a abertura, a reciprocidade e o compromisso com o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos participantes, ocupem o centro da agenda.

Por fim, ao se analisar o Quadro 10a anterior também pode-se extrair as respostas de três gestores, assinalando como pontos positivos do programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, a estrutura dele em módulos, abordando os três Ps (people, planet and profit) e demais conceitos importantes para o entendimento do tema, bem como o alto grau de profissionalismo e de comprometimento da equipe, que concebeu e desenvolveu o programa, já destacado também pelos mentores no Quadro 10.

Esta experiência de aprendizagem do programa objeto de estudo, promovida pela empresa em questão, a este público de representantes da rede

de agências, entendida neste trabalho como uma ação educativa formal, de acordo com a concepção de Marsick e Watkins (1997, 2001), evidencia o foco do “jeito de educar” da empresa apresentado anteriormente, em que toda ação educativa deve contribuir para a ampliação da consciência, da autonomia e da responsabilidade das pessoas, a partir do autoconhecimento, entendido como a clareza sobre os valores, crenças e propósito de vida de cada um.

As respostas destes gestores parecem, de fato, representar uma percepção positiva do programa, pois, conforme observação da pesquisadora, ao término de cada módulo, os participantes comentavam que haviam compreendido mais sobre o tema, que este aprendizado estava ocorrendo de forma crescente e cumulativa e de que a organização, construção e desenvolvimento de cada etapa, parecia superar-se a cada vez que ocorria.

4.4.5 Críticas negativas ao programa.

A quinta categoria comum analisada refere-se às críticas negativas que o grupo de entrevistados fez em relação ao programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, conforme pode ser visto nos Quadros 11 e 11a em seguida.

- A perspectiva dos mentores

De acordo com o Quadro 11 na página a seguir, do ponto de vista dos dois mentores alguns palestrantes não atenderam as expectativas, quer em relação a conteúdo, quer em relação a metodologia. Este ponto, reafirma a importância de quem atua como facilitador da aprendizagem de outros, pois como assinalam Barcellos e Balestreri (1992), aos educadores cabe o papel de ajudar no desenvolvimento de pessoas portadoras de ideais e de um

significado para suas vidas e, para isso, é preciso ter uma vocação real para educar e consciência de cidadania.

Quadro 11: Críticas negativas ao programa

Mentor 1	- Acho que em termos de conteúdo, tem umas poucas pessoas/palestrantes que eu não chamaria novamente.
Mentor 2	- Eu acho que a crítica que a gente faz lamentavelmente é àquelas pessoas que tiveram uma oportunidade de ouro, tem ali o modelo e a visãoda empresa e não coloca em prática, perde a oportunidade. - Quem sabia que tinha uma prova e não fez a prova, quem literalmente deixou de cumprir uma etapa e não cumpriu a seguinte também e depois inventava uma desculpa esfarrapada. Isso é que eu critico, essa falta de compromisso e de engajamento de algumas pessoas com um acontecimento maior, dentro de um modelo estratégico de negócio que estava lá. E, além disso, aqueles que tiveram a oportunidade, fizeram e estacionaram, infelizmente acontece. - A pessoa que conduziu o debate no módulo III não foi tão boa nesta função.

Embora a pergunta tenha sido formulada com a intenção de obter comentários sobre o programa, de aspectos que não foram bem avaliados, um dos mentores assinalou como ponto negativo a falta de comprometimento, de engajamento e de responsabilidade dos funcionários, que tiveram a oportunidade de participar desta importante ação educativa e que não aproveitaram, ou ainda, se acomodaram diante do que já possuíam de conhecimento, não se preocupando em aprofundar os assuntos lá tratados ou aplicá-los no dia-a-dia de suas atividades.

Abbad e Borges-Andrade (2004), conforme já apresentado na seção 3 desta dissertação, pontuaram também este aspecto destacado pelo mentor, ao afirmar que quando as empresas pretendem desenvolver desempenhos competentes mais complexos, como é o caso da sustentabilidade, a ênfase deve recair mais sobre as diferenças individuais, de forma que elas possam gerar respostas inovadoras aos desafios do novo contexto.

Quando isto não ocorre, parece ficar mais evidente o significado que cada participante atribui ao seu processo de aprendizagem e como isto, de forma direta ou indireta, acaba afetando seu comportamento (como por exemplo: não fazer as provas, não aplicar o conceito em suas atividades, não estudar o tema, não disseminar para a equipe, dentre outros).

- A perspectiva dos gestores

Quadro 11a: Críticas negativas ao programa.

Gestor 1	- É talvez mais uma sugestão: esse programa deveria continuar, trazer de volta uma discussão em um nível maior agora, atualizar os líderes sobre novas práticas.
Gestor 2	- Nós precisamos dar continuidade, o programa não pode morrer, porque existem níveis de mobilização diferentes. Você precisa estar falando o tempo todo. O que nós precisamos ter é um pouco mais de consistência, nós não conseguimos ter força suficiente para continuar.
Gestor 3	- Eu acho que alguns palestrantes lá não foram felizes, algumas pessoas foram efetivamente chatas e esse é o tipo do tema que precisa despertar, exatamente no coração de cada um, a responsabilidade que está sendo discutida e conciliar a prática, efetivamente com a teoria. - Algumas situações se alongaram demais, poderia ser um pouco mais objetivo. E, na minha opinião, a empresa poderia usar mais a estratégia de levar o público que estava participando do treinamento à realidade: teve gente que foi para o rio Tietê, outros foram para a usina de reciclagem, eu acho que todos deveriam passar por tudo. Talvez fosse uma situação que mexeria mais com a responsabilidade social de todo mundo
Gestor 4	- No início, teve um certo momento que nós estávamos um pouco perdidos. Algumas pessoas que foram dar palestras foram muito explicativas, não chamou tanto a atenção, faltou talvez um pouco mais de planejamento de como essas pessoas fariam para o público. - Faltou também identificar um pouco mais a expectativa do público em relação àquele tema. Teve um módulo lá que as pessoas reclamaram muito em relação a isso. - Na realidade o programa foi uma coisa nova e construir uma coisa nova, com certeza você vai errar. Eu acho que as falhas foram muito poucas até agora, pela grandeza do evento, pelo tamanho da construção que nós resolvemos fazer, eu acho que nós erramos muito pouco.
Gestor 5	- Acho que o programa foi muito pesado para passar para a rede; talvez fazer um módulo diferente, mais na linguagem das pessoas da ponta. - A gente precisaria ter uma continuidade, para não se perder.
Gestor 6	- Foi muito corrido, poderia ter um pouco menos de pauta, mas com mais profundidade naquilo que se estava fazendo.
Gestor 7	- Em uma sala com muita gente, você acaba dispersando. Acho que este é um ponto a desenvolver, pois este é um tema que tem que ser trabalhado com quantidades menores de pessoas, para você ter um ganho melhor. - Eu acho que deveria ter, até para melhorar o entendimento, alguns estudos prévios <i>online</i> . Para você chegar lá mais preparado, já que estamos evoluindo nisso, a questão da <i>web</i> é importantíssima. Você chegar no local mais estruturado. Eu acho que poderia ter tido mais isso. Porque nós tínhamos prova pós-curso, via <i>web</i> , e eu acho que deveria ter tido antes também.
Gestor 8	- Foi muito curto, curto espaço de tempo para muita informação. Nós fizemos a graduação ao longo do ano, acho que deveria se estender agora com a pós-graduação, mestrado de sustentabilidade (analogia)
Gestor 9	- Em cada módulo tinham testes; tinha também uma prova dissertativa lá. Eu não sei se isso aí, para avaliar todo o grupo foi a melhor maneira. Prova dissertativa é um negócio mais acadêmico, acho que deveria ter outra maneira de avaliação ao final de cada módulo, pois cada um tem uma forma de escrever.
Gestor 10	- Eu acho que não vi ponto negativo no curso.

Gestor 11	<p>- A gente precisa divulgar mais e colocar mais a nossa base, que é quem lida com o cliente no dia-a-dia, habilitada para falar sobre o tema. A gente poderia, de tempo em tempo, fazer um evento com os gerentes gerais, com as pessoas nas superintendências, repassando um pouco esse assunto, mantendo a chama acesa do que foi nossa caminhada, do que foi isso tudo que a gente fez (resgatar).</p> <p>- Eu acho que a gente precisa estar realimentando isso frequentemente para não perder a força do contato do nosso time com os clientes, estar a todo o momento mantendo isso aceso.</p>
Gestor 12	<p>- Têm palestras que você gosta mais e outras que você gosta menos.</p> <p>- Agora resta que se dê continuidade a isso ou que a cada dia re-visite esse negócio para não deixar esfriar.</p> <p>Agora, se as pessoas já tiverem absorvido os conceitos, até pode esfriar, mas nunca vai sumir essa questão.</p>

Analisando o Quadro 11a acima, cinco gestores mencionaram como ponto negativo do programa a falta de continuidade dele (“manter a chama acesa”, “não deixar morrer/esfriar”) e da discussão do tema no dia-a-dia. Para estes profissionais, a empresa pesquisada deveria dar continuidade a este processo de formação no tema, abordando conceitos mais complexos, atualizando os participantes sobre as tendências do mercado em relação à sustentabilidade, proporcionando o compartilhamento de novas práticas, enfim, continuar trabalhando o tema de forma persistente e consistente.

Estas respostas parecem vir ao encontro da idéia de um dos mentores do programa, que ao concebê-lo, pensou em desenhá-lo de forma parecida a estrutura de evolução dos cursos de idioma, em geral, divididos em três níveis: básico, intermediário e avançado. Assim, este primeiro movimento, promovido pela empresa, corresponderia ao nível básico de aprendizado no tema e a continuidade dele passaria então pelos outros dois estágios, considerando diferentes níveis de complexidade de conteúdo, de metodologia e de avaliação.

Parecem contundentes estes comentários, pois realmente a continuidade de um programa como este, com tal envergadura, é absolutamente desejável e aplicável no contexto da empresa escolhida, principalmente pela complexidade e atualidade do tema.

Em continuidade a análise do Quadro 11a anterior, três entrevistados mencionaram como pontos negativos do programa, a quantidade de

participantes envolvidos, o volume elevado de informações transmitidas e o prazo exíguo de tempo para assimilação, absorção e aplicação prática dos conceitos abordados. Estes aspectos parecem relacionar-se às questões dos métodos ou caminhos escolhidos pela empresa pesquisada, expressos em seu modelo educativo, para desenvolver este grupo de gestores.

Nem sempre as condições ideais para a aprendizagem podem ser executadas pelas organizações, mas o importante é levar sempre em consideração que a ação educativa deve se propor a desenvolver certas capacidades humanas como: habilidades intelectuais, habilidades motoras e atitudes.

Outro comentário realizado por dois gestores e extraído do Quadro 11a anterior, similar ao dos mentores analisados previamente, refere-se a alguns palestrantes, considerados prolixos, com pouca consistência e demasiadamente longos em suas explicações. Como diz Barcellos e Balestreri (1992, p. 10): “...que mundo é esse aonde os que se dizem educadores estão somente preocupados em dar a matéria?”

Para estes autores, aos educadores caberia oportunizar às pessoas, em sala de aula, uma imersão crítica mais intensa da vida real e parece que isto não ocorreu em determinadas situações do programa em questão.

Outro aspecto do programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, considerado negativo por dois entrevistados, conforme Quadro 11a anterior, é que o conteúdo foi entendido como “muito pesado”, muito denso para ser transmitido às pessoas da ponta (nas agências), que lidam diretamente com os clientes e fornecedores. Para estes gestores, deveriam ser utilizadas uma linguagem e uma abordagem diferentes das adotadas no programa e estas ações deveriam ser contínuas e regulares.

A questão da linguagem e da abordagem apropriadas para grupos específicos de funcionários é um comentário pertinente e está previsto no “jeito de educar” da empresa selecionada. Além disso, atingir diretamente (e

não por meio da multiplicação) o público das agências, com certeza exigiria da empresa pesquisada a construção e o desenho de uma outra ação educativa, cujo enfoque deveria ser mais pragmático e voltado a realidade das operações e serviços de uma instituição financeira.

Alguns gestores fizeram comentários pontuais sobre aspectos que consideraram negativos: um deles respondeu que a realização das provas dissertativas e dos testes online após cada módulo não era a melhor maneira de se avaliar os participantes, embora não tenha mencionado nenhuma outra sugestão. Em geral, avaliações não são bem recebidas pelas pessoas e, no ambiente empresarial, isto não é diferente; porém, conforme Abbad e Borges-Andrade (2004) se não se realiza uma aferição, não é possível saber se ocorreu algum eventual problema de aprendizagem e, mesmo, se houve a aprendizagem.

Em contraposição ao comentário acima, outro gestor destaca como ponto negativo, a falta de realização de testes online antes de cada módulo, visando uma melhor preparação dos participantes. Ainda que de acordo com o acompanhamento realizado pela pesquisadora, houvesse no programa em questão, a recomendação de leituras prévias antes de cada módulo sobre os conteúdos que seriam abordados, neste caso, o teste ou alguma outra medida de aferição tornaria “mais obrigatória” a preparação dos participantes, a leitura somente não garantia este compromisso dos funcionários.

Este comentário é corroborado por Abbad e Borges-Andrade (2004), quando afirmam que como a aprendizagem envolve mudança de comportamento, o ideal é realizar pré e pós-testes em que os CHAs esperados possam ser observados e com a comparação entre os resultados dos testes, a mudança possa ser verificada. Porém, estes mesmos autores, assinalam que uma situação de teste atende somente conhecimentos e habilidades, pois no caso de atitudes, as respostas poderiam ser alteradas, por questão de aceitação social.

Os comentários opostos abordados por estes dois gestores, parecem tratar de duas visões distintas sobre um mesmo aspecto - o sistema avaliativo utilizado no programa. Por fim, há ainda uma observação de outro gestor, como ponto negativo do programa, de que as visitas técnicas realizadas, embora significativas, deveriam ter sido planejadas de forma que todos os participantes pudessem ter ido a todos os locais e não divididos em sub-grupos para conhecerem apenas um.

Para este superintendente, embora a visita tenha sido um dos momentos mais marcantes do programa, com a vivência ampliada para todos os locais o impacto teria sido bem maior para o grupo todo, a possibilidade de (re) orientação dos funcionários sobre novas práticas a partir do que viram também e, as mudanças de comportamento em termos de ações/iniciativas dos participantes, talvez devesse ocorrer com mais intensidade e frequência.

4.4.6 Aplicação no dia-a-dia dos conceitos abordados no programa

A sexta categoria comum analisada refere-se a exemplos de aplicação no dia-a-dia de assuntos abordados no programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, conforme pode ser visto nos Quadros 12 e 12a em seguida.

- A perspectiva dos mentores

De acordo com o Quadro 12 a seguir, do ponto de vista dos mentores é possível já perceber alguns poucos exemplos de aplicação no dia-a-dia dos conceitos trabalhados no programa. Porém, não foi possível investigar com mais detalhes se a pouca quantidade de exemplos citados, ocorreu pelo fato dos mentores estarem um pouco mais distantes do dia-a-dia dos funcionários

(matriz x agências) ou se, de fato, ainda pouca aplicação prática se conseguiu efetivar na rede de agências da empresa.

Quadro 12: Exemplos de aplicação no dia-a-dia dos assuntos abordados no programa.

Mentor 1	- Os gestores tem conseguido associar o tema sustentabilidade mais facilmente ao dia-a-dia deles. Existe um viés forte para a questão social e ambiental, mas muitos deles já se diferenciam na questão da gestão e da responsabilidade dos negócios.
Mentor 2	- É impressionante a capacidade que o funcionário demonstra de mobilizar a comunidade da região dele. - Grande mobilização de setor, capacidade de liderança, capacidade de geração de resultados tomando a frente do negócio efetivamente. Estamos ganhando escala, tendo eficiência, deixando de gastar dinheiro, porque as pessoas começam a olhar para o mundo de forma diferente, com visão sistêmica e não aquela visão mecânica de resultado de curto prazo que tinham.
Mentor 3	- O funcionário começa a ver a oportunidade de ganhar dinheiro. A diretora da rede 1 quando ela começou a se inteirar sobre a questão de sustentabilidade, ela conversou com um gerente de um posto, que fazia lavagem de carros, que ele devia parar de jogar no rio aquela água que lavava os carros (água com óleo), que ele podia começar a reciclar aquela água e, com a mesma quantidade que antes ele usava para lavar vinte carros, ele podia lavar trinta, porque era a mesma água, água reciclada. - Além disso, o fato da água suja não ir mais para o rio, ele deixaria de prejudicar o meio ambiente e as populações ribeirinhas que podem fazer uso disso. Você percebe claramente a satisfação das pessoas, porque eles passam a exercer o papel de cidadania para o cliente.

De qualquer maneira, estas poucas ações já parecem refletir um novo jeito dos funcionários fazerem negócios, de forma mais sistêmica e responsável, observando possibilidades de ganhos para todos os envolvidos, inclusive para o meio-ambiente, e também não pensando apenas no curto prazo, conforme exemplo mencionado pelo superintendente de educação.

Os exemplos citados por estes entrevistados, (reutilização/reaproveitamento da água suja do posto de gasolina, economia de recursos nas agências e articulações dos gestores nas suas redes/regionais), demonstram que os conceitos de visão sistêmica, de como fazer negócios de forma mais integrada e de como é possível uma instituição financeira contribuir para a preservação do meio-ambiente, abordados no programa, foram assimilados e incorporados pelos participantes em suas ações diárias.

- A perspectiva dos gestores

Quadro 12a: Exemplos de aplicação no dia-a-dia dos assuntos abordados no programa.

Gestor 1	<p>- Nós não podemos fazer tudo, mas fazemos aquilo que é possível e como vivenciei isso, melhorei aspectos do dia-a-dia, como o respeito ao funcionário.</p> <p>- Quando nós começamos a participar do programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, começamos a incentivar as pessoas não apenas pelo aspecto econômico, mas pelo aspecto de qualidade de vida. Começamos a inserir a sustentabilidade em tudo que nós fazíamos, por exemplo, passamos a tratar o cliente como a nossa principal meta e passamos a promover pessoas dentro de critérios claros de gestão. O funcionário é indicado, passa por uma avaliação e uma dinâmica com vários Gerentes Gerais de Serviço, junto com um profissional de RH.</p>
Gestor 3	<p>Na vida pessoal foi levar esse tema... Primeiro, eu assumir como indivíduo que precisaria mudar. Depois eu levei esse tema para a minha família. E da minha família eu comecei a instigá-los a levar isso para frente. Então foi meio que uma corrente do bem. O que de prático eu consegui? No condomínio onde eu morava, fazer o condomínio reciclar lixo. E ainda no campo pessoal, a minha preocupação é em querer fazer uma obra maior, isso eu não tenho dúvida nenhuma.</p> <p>- No campo profissional, com um projeto social da empresa, que é altamente sustentável, o nível de adesão na minha regional foi altíssimo, ele ultrapassou 95%.</p> <p>- Teve uma passagem no treinamento, que para mim foi maravilhosa, navegar dentro do Tietê. Aquilo para mim foi um divisor de águas no meu íntimo, porque chocou. Coincidentemente sete dias depois eu tive uma reunião com o prefeito de Suzano e Suzano é uma das cidades que jogam detritos no rio Tietê. Nós conversamos muito a respeito e a visita organizada dentro do programa me deu recursos para discutir sobre isso, foi muito legal Eu, inclusive, o convidei para fazer esta navegação.</p>
Gestor 4	<p>- Sabendo que aquele fornecedor utiliza dos conceitos de sustentabilidade, a probabilidade dele se manter na prestação de serviço e a entrega daquele serviço ser de uma forma mais consistente, é bem maior. Então a sustentabilidade me ajudou nisso, a achar um meio um pouco mais correto de tomar uma decisão.</p>
Gestor 5	<p>- Toda vez que eu vou comprar alguma coisa, eu penso agora primeiro se eu preciso. A segunda coisa: Como isso foi feito? Quem é a empresa, como que ela faz as coisas? Eu passei a ser muito mais crítico em relação a tudo; no mercado, eu nunca mais consegui comprar a bandejinha de isopor.</p> <p>- Orientar mais as pessoas, quando você vai colocar as estratégias, você não deixa mais de pensar nisso e em termos de negócios, talvez seja uma mudança bastante significativa.</p> <p>- Você tem uma preocupação muito maior hoje com as empresas, olhar quando ela trata desse tema, mesmo as pequenas empresas, quando você faz a avaliação, isso é considerado.</p> <p>- Fazer financiamento de carros a álcool, implementar aquele sistema todo de coleta seletiva, a impressão de papel a gente diminuiu muito nas agências e também eles fizeram uma economia fantástica de energia e de água.</p>
Gestor 6	<p>- É fazer com que esse negócio seja bom para mim, para os acionistas e para a comunidade. E sendo bom para todo mundo, todo mundo sai ganhando. Acho que eu tenho mais colocado em prática a sustentabilidade do negócio enquanto resultado de minha regional.</p> <p>- O que eu fiz fora da empresa foi no meu condomínio, a coleta seletiva.</p>

	- E o que eu trouxe do treinamento é assim: eu estou o tempo todo falando sobre o tema.
Gestor 7	- Da parte social, meus filhos já têm um entendimento maior, mas procuramos ler sobre o assunto e estimulo as atitudes deles com as pessoas. - Da parte planeta, em casa instituímos o lixo reciclado, a economia de água e levamos isso para vizinhos, para o condomínio. Meus filhos já tem uma postura totalmente diferente, eu já vejo também que pela minha atitude, eles já estão aprendendo. Por exemplo, lá em casa não entra CD pirata. - Do ponto de vista econômico, alguns negócios aconteceram, mas nós ainda não conseguimos evoluir muito nisso. O maior ponto foi a mobilização nas agências; nós fizemos, no ano passado, vários dias de atendimento exemplar. Quando você começa a trabalhar, você pensa que você está sozinho, mas não outras pessoas vêm atrás, eu acho que até o nome é correto: Líderes da Sustentabilidade.
Gestor 8	- Eu passei a fazer parte de alguns centros de ajuda humanitária em Recife; o que eu posso doar para o pessoal nesse momento é tempo, ouvi-los e tentar dar um pouquinho de auxílio no dia-a-dia, atenuar um pouco do sofrimento deles arrecadando alimentos.
Gestor 9	- Disseminar o tema com muita convicção, acreditando no que eu consegui colocar em prática. - Falando do profissional, a gente passou a ter uma visão diferente quando a gente fala de gestão de pessoas, de procurar entender um pouco mais o funcionário, de ter empatia, aprofundar um pouco porque aquela pessoa age assim, para tentar, de alguma maneira, mudar aquilo positivamente.
Gestor 10	- Quando você vai dar um crédito a mais ao cliente e com isso ele não vai conseguir pagar é um exemplo do que não pode ser feito.
Gestor 11	- Por meio da divulgação do tema, porque todo dia nosso gerente está visitando uma empresa, está realizando um negócio, está em contato com outras pessoas, então, quanto mais informado ele estiver e mais habilitado a falar sobre o assunto, mais a gente consegue multiplicar.
Gestor 12	- Profissionalmente, a economia de impressão dentro da agência que a gente conseguiu colocar em prática, a partir da idéia de um estagiário: se a gente reduzisse o espaço em cada impressão nas máquinas de ATM. Essa idéia foi aceita e então posta em prática e assim é um exemplo muito legal de alguém que entendeu o negócio e colocou em prática. Além da economia de energia e de água dentro das agências.

Analisando o Quadro 12a acima, dois gestores trouxeram como exemplos de aplicação no dia-a-dia, de assuntos abordados no programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, a disseminação do tema junto às equipes, uma maior empatia/respeito com os funcionários, bem como a adoção de critérios mais objetivos para a promoção deles. Estas respostas demonstram que, quando se fala sobre sustentabilidade, não se espera somente grandes realizações ou ações voltadas ao meioambiente, mas que atitudes simples, que consideram as pessoas em sua essência, também podem ser consideradas como aplicação do tema, com ênfase ao aspecto social.

Aqui novamente pode ser feita uma associação com a visão de ser humano expressa no modelo educativo da empresa escolhida, apresentado no início desta seção, em que mais do que profissionais da organização, o dia-a-dia da empresa escolhida é feito por pessoas, que devem ser consideradas em toda sua inteireza e complexidade e, sobre estes aspectos, é que os gestores entenderam que havia espaço para melhoria da relação com suas equipes.

Transmitir e compartilhar conhecimentos sobre sustentabilidade com a família, realizar a coleta seletiva em casa e adotar atitudes para um consumo consciente (por que comprar e como o bem foi produzido) são exemplos, destacados por dois entrevistados, da aplicação no cotidiano de assuntos abordados no programa. De acordo com o acompanhamento realizado pela pesquisadora e descrito na parte inicial desta seção – o programa objeto de estudo - especialmente os módulos I e II trataram destes assuntos.

Estes depoimentos também evidenciam que aplicações imediatas do aprendizado ocorrido são mais fáceis de serem praticadas quando se referem a aspectos ambientais, já que são mais tangíveis. De qualquer maneira, a reflexão gerada antes do consumo de algum bem, sobre a real necessidade de adquirí-lo, de como ele foi produzido, se está com um preço justo, quais são os valores da empresa que o produziu, dentre outros questionamentos, também parece relevante e válida.

Em consonância ao comentário anterior, três gestores apontaram economia de água, de energia e de papel nas agências, aliada à participação/adesão aos projetos sociais da empresa pesquisada, como exemplos de aplicação no dia-a-dia dos assuntos abordados no programa. Mais uma vez, o viés ambiental é abordado aqui, talvez pelo forte apelo da mídia nos últimos tempos e pelo impacto que causa, ou pelo aspecto destacado por D'Ambrósio (2001) de que dificilmente será possível pensar em educação voltada à cidadania sem considerar meio ambiente e saúde.

Seis entrevistados, alinhados aos comentários feitos pelos mentores analisados previamente no Quadro 12 anterior, consideraram como exemplo

de aplicação no dia-a-dia, de assuntos abordados no programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, a realização de novos negócios, um olhar diferente sobre a forma de fazer negócios e a análise mais aprofundada de clientes e fornecedores, como eles pensam e agem sobre o tema sustentabilidade.

Estes comentários reforçam a posição de Veiga (2008) de que as instituições financeiras precisam integrar a perspectiva sustentável às suas estratégias de negócio e, a partir daí, adotar critérios sócio-ambientais em suas tomadas de decisão, além dos econômico-financeiros. Mais do que isso, segundo este autor, aprofundar a análise e o conhecimento das organizações com as quais as instituições financeiras se relacionam, visando avaliar a qualidade das respectivas gestões e os eventuais impactos sócio-ambientais causados pelas atividades delas, também é fator fundamental quando se trata de aplicar o conceito de sustentabilidade na prática.

Por fim, um gestor exemplifica a utilização no cotidiano, dos conceitos abordados no programa, citando sua participação em centros humanitários e realizando ações de cunho social, na cidade aonde reside. Esta resposta, confirma a observação de um dos mentores analisada no Quadro 8 anterior, de que as aplicações práticas ainda estão muito atreladas a aspectos sociais e, mais do que isso, apesar da ênfase grande dada pelo programa na incorporação dos princípios da sustentabilidade aos negócios, conforme acompanhamento da pesquisadora, parece que realmente eles levam um tempo para serem incorporados e colocados em prática na gestão cotidiana.

4.4.7 Barreiras e obstáculos para a não aplicação no dia-a-dia de conceitos sobre sustentabilidade abordados no programa

A sétima categoria comum analisada, como contraponto à categoria anterior, visa compreender que barreiras, obstáculos ou dificultadores foram identificados pelos entrevistados, para a não aplicação no dia-a-dia da

empresa, dos conceitos trabalhados no programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, conforme pode ser visto nos Quadros 13 e 13a em seguida.

- A perspectiva dos mentores

Quadro 13: Barreiras, obstáculos ou dificultadores para a não aplicação dos conceitos no dia-a-dia.

Mentor 1	<ul style="list-style-type: none"> - Primeira barreira: as pessoas acham que sustentabilidade é algo a mais para ser incluído na vida delas, elas não conseguem olhar isso na transversal, no dia-a-dia delas como oportunidade (parece que tinham que fazer oito coisas e agora têm que fazer nove). - Segunda barreira: dentro do próprio grupo, tem níveis diferentes de assimilação do conceito e da prática. Então nem sempre você tem os níveis mais altos estimulando os níveis mais baixos, algumas vezes é o contrário. - Houve uma insegurança inicialmente por causa da venda da empresa, mas, ao mesmo tempo com a venda pareceu que as pessoas têm orgulho disso. - Outra barreira: nosso sistema de reconhecimento financeiro. Se a gente for rever o modelo, a gente poderia olhar para ele de um jeito que ajudasse a fortalecer isso. Eu não acho que teve um esforço ainda para rever isso.
Mentor 2	<ul style="list-style-type: none"> - O maior dificultador é quando a pessoa entra em um projeto desse e começa ela própria, a dar desculpas verdadeiras. - O maior limitador é você mesmo se limitar e achar que depende de alguém para poder fazer uma grande coisa, concluir uma idéia. Com boa vontade, com jeito e com mobilização de pessoas você encurta caminhos e encontra alternativas para poder conviver com recursos limitados. Eu acho que a maior limitação está no ser humano.
Mentor 3	<ul style="list-style-type: none"> - O primeiro obstáculo é o desconhecido, não é? Eu acho que o próprio tema sustentabilidade assusta. - Outra barreira, por exemplo, é o comodismo das pessoas, o cara está acostumado a fazer de um jeito e não vai mudar. - Eu acho que outra barreira forte é o próprio gestor não comprar, ele achar que isso é babaquice, que isso não traz resultado nenhum. - Outra grande barreira é o cara nem se dar ao luxo de experimentar, ele é cético. Nem tenta fazer diferente, as pessoas ficam reticentes, ele acha que é modismo.

Analisando o Quadro 13 na página anterior, do ponto de vista dos mentores é possível perceber certa afinidade na leitura da situação, quando eles apontam que uma das barreiras para a não aplicação no dia-a-dia, dos conceitos abordados no programa, é a existência de patamares/ graus diferentes de assimilação e de concordância em relação ao tema, principalmente quando envolve os níveis hierárquicos diretos. De fato, uma situação em que a base está mobilizada para atuar em determinada direção e os níveis superiores estão em outro sentido torna-se bem desafiadora para qualquer mudança que se pretenda implementar.

Este comentário parece pertinente não só para o tema sustentabilidade, mas para qualquer outro assunto que se pretenda disseminar nas organizações, pois é inquestionável que ao se iniciar qualquer processo de mudança e, neste caso, de mudança de cultura organizacional, deva-se começar pelos níveis mais altos para ter efetividade.

Não foi diferente com a empresa pesquisada ao chamar os diretores executivos, das áreas envolvidas, para serem os mentores do programa e participarem ativamente tanto da construção e do desenho dele, como em todos os módulos, aprendendo junto com suas equipes, bem como envolver, num primeiro momento a liderança mais sênior das agências, para depois atingir o pessoal de ponta de venda. Esta lógica confirma a observação de Moura (1994, p. 158) de que no momento atual é preciso de líderes eficazes, dispostos, com mente aberta, capazes de aprender continuamente e equipados para formular uma visão e criar uma comunidade comprometida, no âmago das organizações.

Outro aspecto destacado pelos mentores como dificultador para a não aplicação, no cotidiano da empresa pesquisada, dos conceitos tratados no programa é que, por vezes, o tema sustentabilidade, por ser novo e, ainda até certo ponto, desconhecido é considerado de forma apartada dos negócios ou da estratégia da organização, ou seja, é visto como mais um item a cumprir/realizar na agenda já tão atribulada dos funcionários.

Esta percepção fragmentada de alguns funcionários, abordada pelos mentores, situa-se na direção oposta do que prega o modelo educativo da empresa escolhida, apresentado no início desta seção, em que para integrar o tema aos produtos, serviços e na gestão é fundamental uma outra forma de agir, que se traduza pela visão sistêmica de considerar a realidade como um todo composto por elementos conectados e interdependentes e não elementos isolados e independentes.

Aliado ao comentário anterior de que o tema sustentabilidade, por vezes é tratado de forma apartada do contexto geral da organização, outro obstáculo destacado por um dos mentores, diz respeito ao processo de reconhecimento financeiro praticado pela empresa selecionada, ao se atingir ou superar as metas estabelecidas, no qual não existe, em sua concepção original, recompensas ou incentivos para ações que comprovem a aplicação do tema no dia-a-dia. Para estas situações, existe um prêmio especial, concedido pela empresa, para atender e reconhecer iniciativas voltadas a sustentabilidade e inovação.

Este de fato é um aspecto importante e ainda não contemplado pela empresa pesquisada. Este aspecto é também destacado por Mattarozzi e Trunkl (2008) ao afirmarem que a incorporação da sustentabilidade à estratégia de uma organização refere-se a um processo profundo e coordenado com o dia-a-dia funcional, uma vez que este posicionamento vai exigir a assunção de uma série de desdobramentos operacionais, para os quais nem sempre a empresa está preparada.

Por fim, um último aspecto assinalado pelos entrevistados no Quadro 13 anterior, refere-se à barreira construída pelas próprias pessoas para não colocar em prática os conceitos estudados no programa. Segundo os mentores, algumas por insegurança, outras por ceticismo quanto à validade do tema, outras ainda por serem refratárias à mudança de procedimentos, mostram-se reticentes à aplicação do tema em seu cotidiano.

Isto de fato é um ponto relevante a ser considerado, pois ainda que a empresa em questão tenha firmado seu compromisso em ser uma organização que valoriza o desenvolvimento sustentável e já tenha adotado uma série de iniciativas nesta direção, ela parece também estar ciente de que ainda há muito por fazer, pois entende que isto se trata de uma mudança cultural significativa e que depende, fundamentalmente, da atitude de todos que lá trabalham.

- A perspectiva dos gestores

Quadro 13a: Barreiras, obstáculos ou dificultadores para a não aplicação dos conceitos no dia-a-dia.

Gestor 1	<p>- Os conceitos de usar menos, reutilizar e reaproveitar, eu acho que eles precisam, ainda, ser um pouco mais disseminados nas bases, eu falo nos pontos de venda.</p> <p>- Os motivos que levam a não fazer, muito vem do engajamento das pessoas. As pessoas precisam acreditar nisso e saber que, nem sempre, isso vai se reverter em um ganho financeiro ou em um ganho que seja material. Ele é um ganho de aprendizado, ele é um ganho que beneficia terceiros e, às vezes, não aparece no curtíssimo prazo.</p>
Gestor 2	<p>- Você sempre tem uma dúvida se as pessoas estão engajadas porque se conscientizaram da necessidade daquilo ali, ou porque você está falando que é interessante fazer.</p>
Gestor 3	<p>- Envolvimento das pessoas e o fator tempo.</p> <p>- Faltou também esse direcionamento do começo das ações; eu fico na angústia de não descobrir por onde eu poderia começar alguma coisa.</p>
Gestor 4	<p>- A rede tem uma rotatividade muito grande, então uma palestra que você faz hoje, não é para a mesma equipe que você vai fazer daqui há dois meses, por rotatividade natural das pessoas nas funções, até pela atualização natural das coisas e não tem receita. Não sei como fazer, mas acho que é um ponto de atenção, como atualizar as pessoas ao mesmo tempo.</p>
Gestor 5	<p>- Você tem que comprometer, mas também tem que fazer o acompanhamento, é aquela história que você tem que estar acompanhando, porque é uma mudança de hábito. - - Trabalhei isso um pouco com o grupo. As equipes mudam muito rápido, você passa a ter pessoas novas e tem que ter uma forma de continuar, dentro do nosso plano de treinamento manter, porque a gente fez um belo trabalho, só que ele não tem continuidade. A rede muda muito; em um ano você troca todo mundo de uma agência e essa é uma coisa que a gente deveria pensar: como que a gente vai manter vivo e treinar quem está vindo depois? Como o tema é mais pesado, é um tema de envolvimento, a gente teria que ter uma forma de pensar nisso.</p>
Gestor 6	<p>- As pessoas ainda não acreditam totalmente, mas eu prefiro ir pelo convencimento, para que as pessoas saibam que de fato elas têm que fazer e porquê elas estão fazendo, do que pela imposição.</p>
Gestor 7	<p>- Talvez o dia-a-dia acaba nos tirando um pouco para dar um acompanhamento, uma focada maior (acompanhar mais as unidades).</p> <p>- Eu acho que a gente colocar mais novidades do tema. Esse negócio não pode parar, na realidade é isso; ele não pode parar de fazer parte do seu discurso nem da sua prática; ele não pode parar de fazer parte do dia-a-dia.</p>
Gestor 8	<p>- Por questão de ignorância, por falta de vontade de entender um pouco o processo, pois quando entrou a questão econômica, eu acho que as pessoas já tiveram uma aceitação muito maior.</p>
Gestor 9	<p>- Aqui tem uma resistência, apesar de ser um povo bem preparado é diferente. Não tem muito apelo essa coisa de estar procurando a mobilização para contribuir com a comunidade carente, escolas, crianças.</p>
Gestor 10	<p>- Sustentabilidade é um negócio que se você parar de pensar/falar nisso o assunto se encerra.</p>
Gestor 11	<p>- Às vezes, as empresas ou algumas entidades nos procuram para patrocinar alguma coisa e, na verdade, a gente não tem verba destinada para ficar patrocinando isso.</p> <p>- A gente tinha que tornar isso mais freqüente, levantar mais oportunidades, para poder tornar esse assunto um assunto do nosso dia-</p>

	a-dia mesmo, porque aí a gente também vai habilitar os nossos gerentes a fazer a divulgação disso, a inserir isso no dia-a-dia. Quanto mais informado ele estiver, mais habilitado a falar do assunto, mais ele vai multiplicar.
Gestor 12	- Pessoas com dificuldade para poder entender, então precisaria pelo menos passar por alguma coisa que ensinasse “a ler e a escrever” na ótica da sustentabilidade para eles poderem se engajar nisso. - Pessoa acha que vai gastar mais pelo fato de ter que ter um ou dois recipientes para fazer a coleta seletiva, acho que tem pessoas que são pela resistência, outras pela questão econômica, outras por não acreditarem mesmo e não saberem para onde vai aquilo, não saberem o que fazer com aquele resíduo, uma série de coisas.

Analisando o Quadro 13a acima, dois gestores trouxeram como obstáculos para a não aplicação no dia-a-dia, dos assuntos abordados no programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, a falta de maior disseminação do tema junto às equipes das agências, visando melhor prepará-los para o contato com clientes e fornecedores.

Ainda que estes comentários possam fazer sentido pelo fato de que é necessário manter a atualização sobre o tema, o próprio modelo educativo da empresa, apresentado anteriormente, assinala a importância da responsabilidade e do protagonismo, neste caso dos gestores, em assumirem compromissos com as mudanças necessárias à sustentabilidade e construírem ações que favoreçam sua aplicação nas atividades diárias. Assim, envolver mais os funcionários da base e mantê-los informados/preparados para falar sobre o tema é algo que pode acontecer por iniciativa dos gestores, aliado também a outras ações concebidas e estruturadas corporativamente.

Cinco entrevistados mencionaram como uma barreira para a não aplicação no dia-a-dia, dos conceitos tratados no programa, a dificuldade de engajar as pessoas no tema a partir dos aprendizados proporcionados, pela causa propriamente e não por imposição. Pelo fato deles terem participado do programa, que demandava a multiplicação para as equipes e pela posição hierárquica que possuem, não é de se estranhar que eles tenham dúvidas se, de fato, estão conseguindo engajar as equipes ou simplesmente elas estão acatando diretrizes superiores.

Como a questão do engajamento das pessoas tem a ver com a formação da cultura que se pretende formar, é importante considerar a ponderação de Moura (1994, p. 171)

De que a cultura organizacional oferece uma interpretação da história da organização, que ajuda seus membros a entender o tipo de comportamento esperado e também gera o comprometimento com os valores organizacionais, de modo que as pessoas adquiram o sentimento de que trabalham por algo em que acreditam e que querem preservar.

Um outro obstáculo assinalado pelos gestores no Quadro 13a anterior, diz respeito à falta de tempo para focar no tema e também à falta de direcionamento sobre qual o primeiro passo a ser dado, quando se quer adotar alguma iniciativa voltada à sustentabilidade. Embora seja importante dizer o fator tempo não é um dificultador apenas para este tema, mas com frequência ele é um elemento impeditivo ou, às vezes, um escudo para uma série de ações que não são iniciadas.

Sem deixar de considerar que, na realidade, o tempo é limitado, a questão de como utilizá-lo é que deve ser discutida, pois isto envolve prioridades e escolhas. E, neste sentido, quando os gestores comentam que estão sem tempo para dedicar-se a assuntos ou ações que envolvam sustentabilidade, é porque ela ainda está sendo tratada como algo apartado do contexto geral, o que não faria sentido, conforme já analisado anteriormente pela fala dos mentores e, talvez, não esteja no início das prioridades estabelecidas.

O outro ponto de que falta direcionamento sobre como iniciar as ações voltadas à sustentabilidade é pertinente, porém também é algo difícil de ser administrado institucionalmente, pois para cada iniciativa existe um propósito, um grupo de stakeholders envolvido, um nível de atuação, um resultado esperado, enfim, características específicas que podem exigir procedimentos, contatos e abordagens diferentes.

Um dificultador apontado por dois gestores, para a não aplicação no dia-a-dia, dos assuntos vistos no programa de desenvolvimento de líderes para

sustentabilidade na rede, também destacado anteriormente como um aspecto negativo no Quadro 13a anterior, é a falta de continuidade do programa ou mesmo da abordagem do tema para os diversos níveis hierárquicos da rede de agências.

Este comentário é de extrema relevância, não só por ele ter aparecido mais de uma vez, mas principalmente, por que ele traduz uma expectativa deste grupo de entrevistados, de que a complexidade e a abrangência do tema requerem uma atualização permanente e um acompanhamento mais regular de como isto está sendo implementado nas atividades diárias.

Adicionalmente, a observação destes gestores sobre a não continuidade do programa, parece novamente vir ao encontro da idéia de um dos mentores, discutido na análise do Quadro 11a anterior, em que o programa deveria ter três estágios de formação ou de desenvolvimento: básico, intermediário e avançado. Assim, neste primeiro programa, os gestores estariam recebendo as informações básicas sobre os principais conceitos. Depois, seriam estruturadas as outras duas etapas, considerando diferentes níveis de complexidade, de conteúdo, de metodologia e de avaliação.

Além disso, como mencionado anteriormente, o processo de mudança cultural e da aprendizagem de uma nova maneira de fazer negócios é algo lento e profundo, que envolve mudança de atitude das pessoas e, por isto mesmo, exige retomada do assunto, compartilhamento de experiências, atualizações regulares, reforço de conceitos e reconhecimento de iniciativas de forte impacto.

Por fim, a última barreira apontada por dois gestores, para a não aplicação no dia-a-dia, dos assuntos tratados no programa, refere-se à questão da rotatividade expressiva dos funcionários das agências, que traz como consequência a necessidade de retomar periodicamente o tema, cada vez com uma composição de grupo diferente, e de exercer um acompanhamento mais intenso de como o tema está sendo colocado em prática pelos funcionários, pelos mais antigos e pelos mais novos.

Este ponto, embora num primeiro momento pareça de fato um dificultador, no contexto geral da empresa pesquisada, conforme observações da pesquisadora, ele pode ficar até certo ponto minimizado, pelo fato de que há muita transferência entre as agências e, neste caso, a troca de funcionários pode representar receber pessoas que entendem e aplicam o tema, que proponham ações interessantes dentro do escopo de atuação que possuem, como pode representar também encaminhar pessoas que desconheciam o assunto, que pouco conseguem falar sobre sustentabilidade.

De qualquer forma, o fato de existir um turnover significativo nas agências e, por vezes, com saída de funcionários, não somente com transferências, há sempre uma perda de continuidade e, indiretamente, o efeito multiplicador da ação pedagógica da multiplicação, realizada pelos líderes, acaba se perdendo, na medida em que as equipes se fragmentam ou se dispersam.

4.4.8 Competências dos gestores voltadas à sustentabilidade.

A oitava categoria comum analisada tem por objetivo compreender quais as competências voltadas à sustentabilidade que um gestor deve desenvolver, conforme pode ser visto nos Quadros 14 e 14a em seguida.

- A perspectiva dos mentores

Analisando o Quadro 14 a seguir, do ponto de vista dos mentores, pensamento sistêmico é uma competência necessária aos gestores. Esta percepção reafirma a abordagem de Wilson, Lenssen e Hind (2006) de que pensar sistemicamente demanda dos gestores a habilidade de entender a

interdependência dos sistemas entre os negócios da empresa e entre a empresa e a sociedade, o que é considerado vital em qualquer organização

Quadro 14: Competências para a sustentabilidade que um gestor deve ter.

Mentor 1	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamento sistêmico é a principal competência que eu destaco. - Acho que tem outra que é tecer a rede, como olhar as coisas, com um olhar de rede mesmo. Hoje se constrói coletivamente. - Outra competência que você pode desenvolver que é a competência para a diversidade, para acolhimento da diversidade. É o reconhecer e valorizar as diferenças. Até para conseguir a promoção da paz. - A questão do protagonismo, a ação de cada um de nós, aí tem uma coisa de auto-estima mesmo, tanto que eu acho que o sucesso que a gente teve no programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede está muito ligado ao fato da gente ter antes passado pelo Programa de Desenvolvimento de Líderes (PDL), que promoveu a consciência das pessoas e tudo o mais.
Mentor 2	<ul style="list-style-type: none"> - A primeira coisa é o gestor entender o papel dele no contexto, para ter coerência entre o discurso e a prática que ele vai usar, para ele poder definitivamente engajar e mobilizar os seus liderados. Ele tem que assumir o papel de liderança. - A maior competência que a gente pode ter é liderar pelo exemplo, pelo discurso, construção de relação de confiança, dar clareza, dar um norte claro, saber dizer para as pessoas exatamente o que se espera delas, dar <i>feedbacks</i> construtivos, ainda que às vezes sejam <i>feedbacks</i> duros, essa transparência, essa honestidade, essa franqueza que a gente dá para as pessoas, eu acho que é pré-condição.
Mentor 3	<ul style="list-style-type: none"> - Inovação, fortemente. Tem que buscar alternativas, tem que se inteirar mais, tem que se atualizar em relação ao mercado. - Outra competência: análise de mercado, cenários de mercado, para que ele possa efetivamente saber o que está acontecendo no mercado de um modo geral, para que ele consiga trazer a inovação. - Gestão de conflitos. - Visão de negócio. - Pensamento sistêmico.

Para estes autores, o pensamento sistêmico requer dos gestores profunda compreensão das relações organizacionais internas e das dinâmicas sociais, econômicas, ambientais e culturais externas. Além disso, segundo Wilson, Lenssen e Hind (2006), os gestores são demandados a adotar uma mudança estratégica relevante na forma como eles vêem o mundo (reconhecer que a empresa não opera em um sistema fechado) e a interpretar os sinais dados pelos diferentes stakeholders no mercado e responder a isto apropriadamente.

Conforme destacado no modelo educativo da empresa pesquisada, apresentado no início desta seção, e corroborado por Wilson, Lenssen e Hind (2006), o pensamento sistêmico exige uma nova forma de raciocínio -

complexo, que move para além dos componentes individuais e considera a análise das inter-relações entre os diversos elementos que compõem em sistema.

Quando um dos mentores também destaca a necessidade dos gestores saberem trabalhar em rede, de alguma forma, está sendo enfatizada essa capacidade de articular com os diferentes stakeholders que a empresa se relaciona, com o objetivo de promover um maior equilíbrio nas interações e minimizar assimetrias de poder. No conjunto de competências proposto pela Academia de Responsabilidade Social Corporativa (CSR), conforme apresentado anteriormente, este ponto também aparece como a capacidade gerencial em construir relacionamentos (parcerias, alianças e redes estratégicas).

Este aspecto também de alguma forma foi tratado por Zarifian (2001), conforme destacado no referencial teórico sobre competências, quando afirma que o conceito de competência envolve três prismas: o aspecto situacional do trabalho, a comunicação interna na empresa e a repercussão desse processo de comunicação na prestação de serviços dentro e fora da organização. Também em uma de suas definições sobre competência, este ponto parece estar destacado: “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 e de fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade” (ZARIFIAN, 2001, p. 74).

Laszlo (2001, p. 112-114) ao apresentar a “lista de preceitos do gerenciamento responsável”, citada na seção sobre competências para sustentabilidade, aborda também este aspecto, pois destaca as responsabilidades do gestor com os principais stakeholders, o que implica necessariamente em saber trabalhar em rede.

Um terceiro ponto abordado por um dos mentores refere-se à questão de saber lidar com a diversidade, também destacado por Wilson, Lenssen e Hind (2006) como uma das competências-chave atuais. Esta habilidade representa

saber construir e gerenciar equipes corporativas, que reflitam a diversidade das sociedades nas quais as organizações operam (diferentes etnias, experiências, gêneros, pontos de vista, faixas etárias, formações, classes sociais, etc).

Conforme Wilson, Lenssen e Hind (2006), lidar com a diversidade significa estar consciente dos riscos potenciais e das oportunidades que esta experiência encerra, pois diante da imensa variedade de exigências sociais e do mercado, pelas quais as organizações estão passando, assumir esta perspectiva mais aberta, pode favorecer aos gestores estarem mais preparados para qualquer contingência previsível e às vezes imprevisível também. A questão da diversidade, destacada por um dos mentores, foi um dos primeiros aspectos a serem reconhecidos como importantes, quando a empresa pesquisada iniciou sua jornada para a inserção da sustentabilidade em sua estratégia, conforme destacado na parte inicial desta seção.

O conceito de diversidade também é reconhecido no conjunto de competências proposto pela Academia de Responsabilidade Social Corporativa (CSR), refletindo a prática do respeito e da valorização das diferenças pelos gestores e foi tema de discussão no módulo III do programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede.

Um quarto aspecto mencionado pelos mentores diz respeito a assunção efetiva do gestor como líder de equipe, atuando como um exemplo, orientando sobre as diretrizes do negócio, engajando os funcionários e fornecendo a visão estratégica. Em relação a este aspecto, Wilson, Lenssen e Hind (2006), destacam que as qualidades do líder se observam no domínio das atitudes pessoais e de suas crenças.

Para estes pesquisadores, estas características de liderança representam os direcionadores da gestão, que envolvem também aspectos morais de tomada de decisão (integridade e honestidade). No modelo de Cheetham e Chivers (1998), estas características podem ser associadas às competências éticas e de valores e, também, serem influenciadas pelas características de personalidade,

destacadas pelos autores como passíveis de influência nas competências demonstradas.

Parece ser viável também analisar o comentário deste entrevistado sob a ótica de Ruas (2001, 2005), apresentada anteriormente, de que a competência de uma pessoa não é verificada apenas pelo saber (conhecimento) ou pelo saber-fazer (habilidade), mas sim pelo saber-ser (atitude) reconhecido em um ambiente específico. Laszlo (2001) também assinala este aspecto como importante ao destacar as responsabilidades do gestor perante seus funcionários.

Os mentores também fizeram menção ao exercício do protagonismo como uma competência relevante para os gestores. Este aspecto, expresso no modelo educativo da empresa pesquisada, parece, de fato, ser uma meta estabelecida pela organização em estudo. Zarifian (2001, p. 68) em sua conceituação sobre competência, discutida anteriormente, também ressalta este ponto: “competência é o tomar iniciativa e o assumir responsabilidades diante de determinada situação profissional”.

Por fim, um outro mentor destaca que inovação (vinculada à visão de negócio e a análise de mercado) é uma competência imprescindível aos gestores. No conjunto de competências proposto pela Academia de Responsabilidade Social Corporativa (CSR), é possível também observar a atenção dispensada a este aspecto, já que propõe que os sujeitos da organização questionem a forma usual de se conduzir os negócios, rompam com as formas tradicionais de operar na corporação e busquem outros caminhos, isto é, que inovem.

- A perspectiva dos gestores

Observando o Quadro 14a a seguir, cinco entrevistados em sintonia ao posicionamento de um dos mentores (quarto aspecto destacado acima), responderam que é importante ter a competência de liderar, mobilizar, engajar

as equipes, atuar como exemplo e apresentar coerência entre discurso e prática.

Quadro 14a – Competências para a sustentabilidade que um gestor deve ter.

Gestor 1	<ul style="list-style-type: none"> -Ter um poder de influência e um poder de persuasão. -Ter muita transparência. - Ter muita fidelidade àquilo que pratica. - Ter conhecimento do assunto também (autoconhecimento). - Ter uma liderança que, em todos os momentos, seja aderente ao tema.
Gestor 2	<ul style="list-style-type: none"> - Visão sistêmica é base para tudo; entender que você não está sozinho no planeta, no seu local de trabalho, na sua comunidade. E que uma atitude, uma ação sua tem conseqüências muito boas, benéficas ou então negativas. - Com pessoas, com relação ao trato, como se relacionar com o diferente, com aquele que não é igual a você. E como fazer com que essas pessoas se sintam inseridas, se sintam produtivas e se sintam realmente fazendo parte daquele negócio. - Não ter medo de ousar, de errar, que é uma competência - correr risco. - Comunicação, saber se comunicar com aquele determinado público, aquele determinado grupo de pessoas. - A visão de negócio também, entender a ligação dos três P's, preservar meio ambiente, tratar bem o colega, a relação de trabalho tem que ser respeitosa, eu respeito o meu próximo e isso faz gerar negócio para dentro do Banco.
Gestor 3	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento, aprender a divulgar isso para os demais. - Disponibilidade e mobilização de grupos.
Gestor 5	<ul style="list-style-type: none"> - Tem que ser um cara extremamente flexível. - Precisa ter essa coisa de querer saber, da curiosidade, perguntar, o senso crítico - Precisa ter o conhecimento para você poder ter essa criticidade, aliado a alguma didática, a uma forma de você passar isso, tem que conseguir fazer o raciocínio para repassar para as pessoas. - Tem que ter uma influência.
Gestor 6	<ul style="list-style-type: none"> - Visão sistêmica. A partir do momento que ele tem essa habilidade de enxergar o todo, ele consegue passar para os outros o seu sentimento - Se você tem a visão sistêmica, você tem liderança, você tem habilidade para transmitir.
Gestor 7	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação clara. - Tem que gostar de auto-desenvolvimento. Tem que se comunicar bem e para se comunicar tem que buscar, para poder passar. - Ser aberto para o tema.
Gestor 8	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação. Se não for uma pessoa comunicativa o assunto morre. - Ter predisposição a ouvir.
Gestor 9	<ul style="list-style-type: none"> - Gerenciar o negócio com a visão do tudo liga a tudo, do ganha-ganha-ganha, fazer negócio combinando, o econômico, que é o nosso foco, aliado ao meio ambiente e às pessoas. - Atitudes pró-ativas que demonstrem aquilo que você fala. Que elas traduzam na prática aquilo que você fala.
Gestor 10	<ul style="list-style-type: none"> - Ter a visão do todo, a visão sistêmica. - Responsabilidade.
Gestor 11	<ul style="list-style-type: none"> - Conscientização, atitude, crença e a multiplicação, tanto para o time, como para o meio que ele convive, para os clientes.
Gestor 12	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender, se ele estiver aberto a aprender, as chances de ele ser um melhor líder, um melhor gestor, melhor para formar pessoas para a sustentabilidade.

Dois gestores abordaram a questão de ter conhecimento sobre sustentabilidade e buscar o auto-conhecimento como requisitos necessários à manifestação de competências. Para eles, quando o gestor dispõe de informações, ou procura obter conhecimentos relevantes sobre o tema sustentabilidade, torna-se mais fácil influenciar e mobilizar o público (interno e externo) com o qual se relaciona.

Este comentário parece estar alinhado à abordagem de Sandberg (2000), em que autor destaca que os conhecimentos, habilidades e atitudes não são as competências em si, mas precedem as competências e estão atreladas à concepção do trabalho.

Por outro lado, para Cheetham e Chivers (1998), o conhecimento e a capacidade de influência podem ser relacionados à competência cognitiva, presente no modelo proposto por eles, que representa ter o conhecimento técnico-profissional para o exercício da função e saber usá-lo.

Juntar estes dois aspectos – ter o conhecimento/auto-conhecimento e influenciar/persuadir também parece ter sido objeto de atenção de Ruas (2001, 2005), ao abordar o saber (como conhecimento adquirido), o saber-fazer (aplicação do conhecimento) e o saber-ser (influenciar pelo exemplo).

Porém, segundo Ruas (2001, 2005), não há uma conexão direta, como parece haver nos comentários dos gestores, de que o saber leva à habilidade de influenciar e persuadir. Para ele, pode haver um descompasso entre os três saberes (saber, saber fazer e saber agir) e então o processo de transformação e efetivação deste recurso cognitivo em competência pode não acontecer.

Quatro gestores assinalaram a visão sistêmica como uma competência relevante para se lidar com o tema sustentabilidade. Seus discursos são compatíveis com a ênfase dada a este aspecto no modelo educativo da empresa foco do estudo.

Três entrevistados assinalaram a comunicação como uma competência para a sustentabilidade que um gestor precisa ter. Para eles, comunicar-se de forma clara, fluida, transparente e consistente com os diferentes públicos é a melhor ferramenta para a disseminação do tema. Comunicação também é uma habilidade de gestão destacada por Wilson, Lenssen e Hind (2006), quando se refere aos diálogos com os diferentes stakeholders. Porém, ampliando um pouco mais o sentido da comunicação tratada pelos gestores, o autor considera como uma competência relevante para a sustentabilidade, o que ele chama de diálogos significativos com todos os públicos, em que o ouvir, o perguntar e o responder apropriadamente acontecem de forma harmoniosa.

De acordo com Wilson, Lenssen e Hind (2006), esta proposta de diálogo significativo, mais do que comunicar no sentido de se atingir um determinado objetivo (disseminar o tema), oferece a oportunidade de explorar diferentes pontos de vista, expectativas, idéias e crenças dos envolvidos e se configura mais como um processo de engajamento de stakeholders.

Comunicação é evidenciada como uma transcompetência por Cheetham e Chivers (1998), por que ela fortalece outras competências. Este parece ser o significado atribuído pelos entrevistados a força que a comunicação possui quando se aborda o tema sustentabilidade.

Conforme já comentado anteriormente, Fleury e Fleury (2001) também apontam a comunicação como integrante da categoria competências sociais, responsáveis por favorecer a integração entre as pessoas, e como forma de engajamento e de mobilização de grupos para um propósito. A etapa de multiplicação pelos gestores, dos conteúdos vistos nos módulos do programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, também reforça a importância do processo de comunicação nos diferentes níveis e a forma como a mensagem deve ser passada.

Por fim, dois gestores comentam que flexibilidade e responsabilidade são competências importantes para se tratar o tema sustentabilidade. Este aspecto é reforçado por Moura (1994), na medida em que o gestor precisa

aprender a viver em um ambiente de incertezas e ambigüidades, no atual contexto de mercado e, para isso, ter flexibilidade é quase que condição sine qua non.

Flexibilidade é tratada no modelo de Cheetham e Chivers (1998) como uma transcompetência, pois, como dito anteriormente ela fortalece outras competências, enquanto que responsabilidade pode ser compreendida como integrante das competências comportamentais/pessoais, em que é preciso adotar um comportamento adequado nas situações de trabalho.

Quanto a responsabilidade, Laszlo (2001) destacou-a como uma dimensão objetiva da cultura empresarial, que se materializa em competências requeridas dos gestores para a inserção da sustentabilidade nos negócios. Esta responsabilidade, segundo o autor se reflete perante os acionistas, funcionários, clientes e consumidores, parceiros de negócio, comunidades locais e o meioambiente.

Responsabilidade também é considerada por Zarifian (2001), ao reforçar a questão de assumir responsabilidades e campos de co-responsabilidade como uma competência. Isto significa, segundo o autor, que a ação responsável dos atores da organização, compartilha objetivos e crenças e se constitui em uma dimensão ético-moral entre os envolvidos.

O aspecto da responsabilidade também pode ser reforçado na leitura da documentação referente ao modelo educativo do empresa, associado à questão do protagonismo, bem como em todos os módulos do programa, que buscou conscientizar os gestores sobre os desafios vinculados à prática do exercício dos princípios da sustentabilidade.

4.4.9 Ações educativas que favoreceram o desenvolvimento de competências voltadas à sustentabilidade nos gestores.

A nona e última categoria comum analisada visa conhecer/entender quais ações educativas, promovidas pela empresa em estudo, favoreceram o desenvolvimento de competências voltadas à sustentabilidade nos gestores, conforme pode ser visto nos Quadros 15 e 15a em seguida.

- A perspectiva dos mentores

Quadro 15 – Quais ações educativas favoreceram o desenvolvimento de competências nos gestores?

Mentor 1	- Depois do PDLRS, você percebe as pessoas hoje mais ligadas ao tema, a gente tem a idéia entre o que elas já sabem, o que entenderam e o que geram de negócio, as pessoas falam diferente, perguntam coisas que elas não perguntavam antes, elas entram em contato para trocar idéias, então eu já vejo isso em outro patamar.
Mentor 2	- Todos os programas são importantes (visão integrada, desenvolvimento de novos GGS), mas nada substitui o de desenvolvimento de líderes para a sustentabilidade na rede.
Mentor 3	- O programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, o programa de educação para negócios financeiros (EnFIN) e o outro Programa de Desenvolvimento de Líderes (PDL).

Analisando o Quadro 15 acima, do ponto de vista dos mentores, o programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede (PDLRS), objeto deste estudo, realmente teve uma repercussão expressiva na empresa e parece ter contribuído para o desenvolvimento das competências voltadas a sustentabilidade nos gestores, embora eles não tenham mencionado de que forma isto, de fato, ocorreu. A menção ao programa foi unânime entre os mentores, ainda que tenham dado destaque também a outras ações educativas promovidas pela instituição, em que o tema sustentabilidade foi abordado, como as citadas pelo superintendente de educação e pelo diretor executivo de operações de rede.

A influência das ações educativas no desenvolvimento de competências também foi tratada por Le Boterf (2003), quando destaca que as experiências profissionais favorecem o surgimento e a aquisição de competências. Neste

caso, é possível dizer que o PDLSR foi uma experiência profissional de aprendizagem para os gestores, de acordo com as respostas dos mentores.

Outra abordagem teórica que pode ilustrar esta associação da ação educativa ao desenvolvimento de competências é a de Sandberg (2000), mencionada na seção específica, em que ele apresenta o conceito do significado atribuído pelo gestor ao trabalho, em sua experiência organizacional. O PDLSR parece ter criado um sentido diferente para seus participantes e, com isso, eles passaram a estabelecer um outro significado em relação ao trabalho, o que pode ter favorecido o surgimento de outras competências.

Ruas (2001), trata o desenvolvimento de competências como um efetivo processo de aprendizagem, em que se delineiam as condições necessárias para a apropriação e internalização de conhecimentos e habilidades e se amplia o repertório de respostas e de maneiras de ser e de agir, associadas a novos princípios de gestão.

Vale ressaltar que no quadro anterior, os mentores assinalaram algumas competências para sustentabilidade que um gestor de forma geral deve ter o que pressupõe que suas falas reproduzam, sobretudo, um modelo ideal. Já no Quadro 15 anterior, quando foram questionados sobre quais ações educativas, promovidas pela empresa, favoreceram realmente o surgimento destas competências, os entrevistados pouco conseguiram aprofundar e relacionar os programas às competências, seja porque isto pode não ter ocorrido de fato, seja porque esta manifestação mais concreta é um processo lento e leva um tempo até se materializar.

- A perspectiva dos gestores

Quadro 15a – Quais ações educativas favoreceram o desenvolvimento de competências nos gestores?

Gestor 1	<p>- O PDLSR, eu não tenho dúvida disso. Primeiro que ele provoca um debate, e quando você tem debate, você tem crescimento. Você discute, você compartilha.</p> <p>- Outro que eu vivenciei na minha experiência de rede, foi o programa Caminhos e Desafios, pelo nível de debate que eles trazem isso enriqueceu a minha experiência, trouxe para mim a noção do que é o tema perante a sociedade. E me colocou, um pouco mais no grau de intensidade que o tema desperta,</p> <p>- Eu desenvolvi a minha competência de gestor. Entre elas, eu acho que a influência (trazer a minha experiência aliada ao conceito de sustentabilidade). E eu acho que me ajudou, a entender um pouquinho porque eu cheguei até aqui também.</p> <p>- Flexibilidade e capacidade de adaptabilidade, que esse sistema provoca, faz você ganhar tranquilidade para desenvolver o seu trabalho.</p>
Gestor 2	<p>- O PDLSR, eu acho que facilitou sim. Uma das competências é a visão sistêmica, que ele ampliou fazendo com que você consiga enxergar o mundo de maneira diferente, sobre vários aspectos. Inclusive um dos módulos que falava sobre a questão do desenvolvimento e a questão do crescimento, foi uma aula de economia. Hoje, eu tenho esse conceito de desenvolvimento e crescimento econômico totalmente diferente</p> <p>- A gestão de pessoas também ampliou no sentido de enxergar a pessoa, o indivíduo, e entender que as pessoas têm que fazer aquilo porque tem convicção e não por uma conveniência.</p> <p>- A gestão de processos, ela também foi ampliada. Porque você começa a ver que no seu dia-a-dia é possível você inserir conceitos e pequenas coisas de sustentabilidade.</p> <p>- Eu consegui falar da importância do “tudo liga tudo”, uma outra competência que melhorou foi a parte da comunicação. Você conseguir explicar sustentabilidade ou outro conceito qualquer na linguagem daquela pessoa, essa competência também foi ampliada. Sem contar a visão de negócios que amplia também.</p>
Gestor 3	<p>- Desenvolvimento de negócios que envolvem o tema sustentabilidade é uma competência que eu adquiri no PDLSR e que me ajudou muito no dia-a-dia.</p> <p>- A competência pessoal, de responsabilidade social é um tema que eu tenho levado no meu dia-a-dia.</p>
Gestor 4	<p>- O PDL foi muito legal, mas é muito mais teórico, do que foi o programa de líderes da sustentabilidade.</p>
Gestor 5	<p>- O PDLSR fez olhar as coisas de forma diferente: primeiro, na estratégia quando você vai falar (sustentabilidade do negócio).</p> <p>- Depois, quando você olha para as pessoas, vai olhar ela hoje ou você está olhando lá na frente? Eu acho que isso também ajuda a gente a ter uma estratégia para as pessoas da sua equipe, é construir as relações.</p>
Gestor 6	<p>- O PDLSR eu acho que só veio a agregar e acho que a principal competência que veio desenvolver ainda mais, foi a questão da liderança, se tornar um líder em sustentabilidade, você tem que ter uma liderança pelo exemplo, pelos seus atos, pelas suas ações. Isso faz com que você se torne mais responsável por aquilo que você está fazendo.</p>
Gestor 7	<p>- Eu acho que o PDLSR melhorou para mim foi a questão da gestão de pessoas, foi a habilidade na forma de conduzir o assunto com as pessoas, de entender como é que as pessoas agem, poder refletir mais em cima de atitudes suas.</p> <p>- Antes do treinamento você tem uma visão muito limitada ao seu negócio. É a ação-reação do seu negócio, do resultado que você está buscando. Depois do treinamento, você passa a olhar de uma forma mais macro, não só da ação do seu negócio, mas até nas conseqüências futuras do seu relacionamento com as pessoas.</p>

Gestor 8	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca se falou tanto de sustentabilidade de forma tão intensa, quanto nesse treinamento, nessa preocupação de desenvolver as pessoas justamente para esse tema - De todos os treinamentos que eu fiz, somente esse teve uma preocupação plena com a sustentabilidade. - A questão humanitária ficou muito aflorada depois do treinamento.
Gestor 9	<ul style="list-style-type: none"> - Com certeza. Este, o PDLSR em especial, - Teve um, muito importante, nós participamos do PDL. Esse também foi fantástico. - Essa coisa de ter a visão sistêmica, porque toda hora eu estou em situações, dependendo das ações que a gente toma, que se a gente não pensar um pouco na frente ou em volta, é melhor não fazer. Tem conseqüências. E despertar para isso aí rendeu bastante, eu tenho mais segurança nas decisões e até mais rapidez. E não é só da experiência que traz a segurança. Você também tem que ter base teórica e até auto-estima. Depois que eu me vi dando palestras, isso aí é um negócio que engrandece. Você se sente valorizado.
Gestor 10	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, o PDLSR surpreendeu, porque a hora que começou a se falar de negócio e desenvolveu competência de se ter uma nova visão de negócios. - Visão sistêmica, de ver o todo, não ver só o momento ali.
Gestor 11	<ul style="list-style-type: none"> - O PDLSR favoreceu a conscientização. - Depois entender que o tema sustentabilidade pode estar inserido em qualquer atividade. - E depois um motivo de orgulho de ter a nossa empresa como precursora desse processo.
Gestor 12	<ul style="list-style-type: none"> - O PDLSR obviamente, eu acho que favoreceu imensamente, os conceitos já existiam, as competências já estavam desenhadas, acho que o programa foi ampliar uma visão dos conceitos, mas principalmente as conseqüências. - Obviamente o programa de nada adiantaria se eu não conseguisse colocar isso em prática na minha vida, eu acho que as competências estão sendo desenvolvidas no dia-a-dia. - Mudanças profissionais ou pessoais, foram instigadas ou iniciadas com as ações que a empresa fez (oficinas, palestras, o programa, etc). - Mude primeiramente a competência de indignar-se e, depois, transforme a indignação em um negócio positivo.

Observando o Quadro 15a acima, assim como na análise do Quadro 15 anterior dos mentores, houve unanimidade de que o programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede (PDLSR) foi a ação educativa, promovida pela empresa, que mais favoreceu o desenvolvimento de competências nos gestores. Outras duas ações também foram mencionadas, mas não com a mesma ênfase atribuída a este programa.

Partindo da abordagem de Moura e Bitencourt (2005), o desenvolvimento de competências deve buscar o equilíbrio entre os conhecimentos, as habilidades e as atitudes (CHAs). Para elas, os CHAs devem se complementar e se articular de forma sistêmica. O PDLSR, apresentado no início desta seção, parece, de fato, ter conseguido atingir este

equilíbrio e articulação, o que pode explicar seu reconhecimento pelo grupo de entrevistados.

Este equilíbrio dos CHAs, encontrado pelo programa em foco, parece também estar plenamente alinhado às premissas do “jeito de educar” da empresa selecionada, em que se valoriza as experiências anteriores dos participantes, se mesclam atividades individuais e coletivas, se propiciam diferentes vivências e se trabalha o pensar, o sentir e o agir.

Segundo Moura e Bitencourt (2005), qualquer prática organizacional que privilegia uma destas instâncias, em detrimento de outra, poderá ter o resultado comprometido, o que parece não ter ocorrido com este programa, pois os comentários dos gestores a esta questão, traduzem a percepção de que eles conseguiram, a partir do programa estudado, evolução na compreensão/entendimento dos conceitos principais, vislumbraram novas alternativas para fazer negócios e entenderam que as mudanças necessárias devem ser iniciadas por eles próprios.

Outro ponto assinalado por Moura e Bitencourt (2005), comentado na seção sobre competências e refletido na fala dos gestores é que o fato de uma empresa adotar uma lógica de competência, significa que sua missão, visão, valores e cultura refletem este posicionamento e sua competitividade depende do potencial de desenvolvimento de seus funcionários e de como eles estão engajados neste processo. Pelos comentários dos gestores, parece haver no discurso um sentimento de orgulho em relação a este posicionamento da empresa e uma satisfação em fazer parte deste movimento, seja pela questão do pioneirismo, seja pela amplitude e relevância do tema para a sociedade.

Este sentimento de orgulho coletivo, pode levar mais uma vez ao uso da abordagem de Sandberg (2000), já citada anteriormente, sobre o sentido atribuído ao trabalho pelos gestores. Neste caso, parece haver nos entrevistados um significado positivo a este movimento organizacional e, talvez, em relação ao próprio programa.

Quanto ao desenvolvimento das competências, mencionadas pelos gestores, que o PDLSR favoreceu, foram citadas: a capacidade de exercer influência, flexibilidade, visão sistêmica, liderança, comunicação e responsabilidade, todas foram analisadas no quadro anterior.

Uma vez tendo analisado as categorias comuns ao grupo de entrevistados, a seguir serão mostradas duas categorias dirigidas somente aos gestores e que, portanto, não foram objeto de investigação junto aos mentores.

4.4.10 Papel do gestor no contexto da sustentabilidade empresarial.

Esta categoria refere-se ao papel que cabe ao gestor no contexto da sustentabilidade empresarial, como pode ser visto no Quadro 16 abaixo.

- Perspectiva dos gestores

Analisando o Quadro 16 a seguir, é possível notar que seis entrevistados responderam que o papel do gestor no contexto da sustentabilidade empresarial é atuar como exemplo, mantendo consistência e coerência entre o discurso e a prática, é estar engajado com a causa e rever suas atitudes na gestão de pessoas, de recursos e no relacionamento com os stakeholders. Os comentários acima, demonstram que tais entrevistados assumiram, de fato, a responsabilidade em atuar de uma forma diferente, seja com o público interno ou externo.

Quadro 16: Papel do gestor no contexto da sustentabilidade empresarial.

Gestor 1	<ul style="list-style-type: none"> - É o papel do exemplo; terá que realmente estar engajado naquele projeto, naquela idéia, naquela filosofia. -Eu estou nisso porque eu acredito, porque eu acho que isso está trazendo para mim um benefício. Está trazendo melhoria, do entendimento em um negócio que eu faço e uma visão de futuro, que o cliente também compartilha.
Gestor 2	<ul style="list-style-type: none"> - Tem uma responsabilidade muito grande na divulgação e principalmente no exemplo. O grande ponto de sucesso foi a mobilização da ponta da pirâmide partindo para a base.
Gestor 3	<ul style="list-style-type: none"> - O papel fundamental de disseminar isso para os demais funcionários sob gestão dele, o que vai criando uma cadeia de responsabilidade sobre o tema, de estar centrado no processo, e defendendo a causa. Defendendo essa causa com credibilidade, seguramente as pessoas sob gestão dele também vão dar continuidade no processo e, portanto vai se fortalecer o tema dentro da instituição.
Gestor 4	<ul style="list-style-type: none"> - O gestor precisa ter a consciência do tema e o entendimento do tema.
Gestor 5	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer com que as pessoas se envolvam; só pode envolver as pessoas se você estiver envolvido. Então o mais importante é você primeiro acreditar que seja um item importante para você também. E também ter atitudes que façam com que você demonstre que está envolvido.
Gestor 6	<ul style="list-style-type: none"> - A postura do gestor é ser o multiplicador dessas informações, do conhecimento e da importância da sustentabilidade.
Gestor 7	<ul style="list-style-type: none"> - O gestor tem o papel de difundir essa questão. Levar para as outras camadas da empresa essa questão de sustentabilidade. De você fazer as coisas certas, da forma certa. De você não só olhar para resultado, olhar para pessoas, olhar para o planeta, olhar na forma de como fazer. - O papel do gestor é esse: é levar isso para baixo e ter essa responsabilidade. E não é de fazer a qualquer custo, fazer de uma forma bem coerente, atendendo sempre tanto a empresa, o funcionário e o meio em que ele vive.
Gestor 8	<ul style="list-style-type: none"> - Repensar algumas coisas que você aborda no seu dia-a-dia: se os fornecedores estão realmente preocupados com o que eles estão fazendo; como que a sua equipe se comporta; gastos elevados; e evitar os excessos.
Gestor 9	<ul style="list-style-type: none"> - É levar a cultura, o pensamento e principalmente à atitude do meio em que ele tem influência: a equipe dele e o cliente. - É a mudança de postura e posicionamento com consistência e coerência do fazer o que eu falo. - É mudar o pensamento, a maneira de agir com a visão para essa questão de sustentabilidade das atitudes dos atores, da perspectiva dos resultados, do fazer e do não fazer também.
Gestor 10	<ul style="list-style-type: none"> - É divulgar, é gerar o comprometimento da sua equipe com a sustentabilidade, mostrar o que é e criar o compromisso para que isso continue.
Gestor 11	<ul style="list-style-type: none"> - Primeiro é ter a crença no tema, entender do tema e na multiplicação disso. - É fundamental que você alinhe discurso e prática - sem a participação do gestor é muito difícil que a gente consiga cascatear o assunto e torná-lo uma prática do dia-a-dia.
Gestor 12	<ul style="list-style-type: none"> - Na disseminação dos conceitos da sustentabilidade e principalmente para engajar as pessoas nesses conceitos através dos exemplos que ele dá. - Esses líderes vão ser muito importantes na concepção, na condição de dar continuidade a esse negócio através dos exemplos.

Estas respostas parecem estar alinhadas ao posicionamento de Laszlo (2001), de que as gestões empresariais mais avançadas estão focadas no papel e na ética de suas lideranças, em administrar empresas orientadas por valores e que focalizam um propósito duradouro. Esta abordagem parece contemplar a estratégia adotada pela empresa pesquisada de inserir sustentabilidade em sua estratégia de negócios e, com isso, enfatizar sustentabilidade como um valor corporativo.

Outro aspecto destacado por seis respondentes, é o papel do gestor como multiplicador/disseminador do tema sustentabilidade. Isto parece adquirir importância para estes participantes, pois no contato com os diferentes públicos de relacionamento, o gestor acaba exercendo uma certa influência, que pode ou não facilitar a compreensão e a aplicação prática dos conceitos relacionados á sustentabilidade.

Cabe aqui destacar uma expressão utilizada por um dos respondentes da pesquisa, de que ao dedicar-se ao processo de disseminação do tema, o gestor está construindo uma cadeia de “responsabilidade social”, em que todos estão ligados a todos na busca de uma melhoria coletiva. Aqui mais uma vez pode ser resgatada a abordagem de Laszlo (2001), de que novas responsabilidades estão sendo exigidas dos gestores em relação a seus stakeholders internos e externos e, primar por uma comunicação honesta transparente, rica em aprendizados e que estimule o comprometimento de todos os envolvidos, é a condição necessária para que isto ocorra.

4.4.11 Aprendizados obtidos a partir do programa.

A outra categoria analisada, que envolve somente os gestores, refere-se aos aprendizados obtidos no programa, promovido pela empresa, conforme pode ser visto no Quadro 17 em seguida.

- Perspectiva dos gestores

Quadro 17 – Aprendizados obtidos a partir do programa.

Gestor 1	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendi que mesmo eu sendo pequenininho nesse universo, eu posso fazer muita coisa. - Então o que eu aprendi é o seguinte: olha, faça a sua parte, bem feita, dê o exemplo que você vai conseguir mudar algumas pessoas. O entorno seu vai começar a se modificar. - Aprender a esperar quando é precisa esperar. Fazer uma etapa um pouco mais demorada, mas que no futuro vai me trazer ganhos de eficiência, vai me trazer ganhos que sejam mais duradouros.
Gestor 2	<ul style="list-style-type: none"> - A empresa que se apresenta equilibrada nos 3 Ps, é uma empresa que tem muito mais chance de sucesso do que aquela que não apresenta. - O programa agregou muito e principalmente aumentando essa visão sistêmica, essa visão global de fazer negócio.
Gestor 3	<ul style="list-style-type: none"> - Sustentabilidade é o tipo do tema, que você ama ou você odeia, não tem meio termo: as pessoas que não se envolvem é porque elas não entendem. Se elas entendessem, elas se envolveriam.
Gestor 4	<ul style="list-style-type: none"> - Sustentabilidade não é só plantar árvores. Esse é o meu principal aprendizado.
Gestor 5	<ul style="list-style-type: none"> -Muitos aprendizados.
Gestor 6	<ul style="list-style-type: none"> - O que eu percebi e o que eu acho que mudou em mim, foi assim, o pouco que eu faço, seja ele dentro da empresa, seja ele no condomínio que eu moro, na comunidade que eu estou atuando, ele é essencial para que eu comece a mudar o meu entorno. - Uma palavra que ficou muito forte para mim de todo esse treinamento é: eu tenho a capacidade, através das minhas atitudes, das minhas ações, de mudar o que está em torno de mim. E se o outro começa a mudar também em torno dele, logo a gente vai ter uma corrente do bem que vai mudar a sociedade.-
Gestor 7	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendi primeiro, a questão do tudo liga tudo, isso me marcou muito. Toda a sua atitude reflete em outras pessoas, em outras famílias e no planeta. Em casa, você leva isso para os seus filhos. - Trazendo para o profissional: eu aprendi que o meu papel como gestor ainda é muito maior do que eu imaginava. As minhas atitudes mexem com várias pessoas, que podem mexer com outras e tem uma consequência enorme nisso. Tanto positiva quanto negativa. Então meu papel é muito importante para ter a condução positiva, para você gerar consequência positiva. - Uma outra coisa que me chamou muito a atenção foi que eu aprendi que, às vezes, a gente querendo consertar o mundo, a gente não conserta nada. Eu acho que a maior coisa que eu aprendi no treinamento também, você com uma atitude, resolvendo uma coisa, você já está resolvendo um monte. Porque se cada um resolver um, a gente resolve o mundo. Só que não pode ficar estático, tem que fazer alguma coisa.
Gestor 8	<ul style="list-style-type: none"> - É difícil falar o que não se aprendeu nesse Programa. Foi uma felicidade muito grande das pessoas que idealizaram o projeto e conseguiram de fato colocar em prática, foi muito bom. - A gente aprendeu muita coisa, não só na questão do planeta e economia, mas na questão do ser humano, o cuidado que você passa a ter com as pessoas.
Gestor 9	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendi o que é a sustentabilidade, com os três pilares principais: o pessoal, o financeiro (econômico) e o planeta (meio ambiente). - A primeira coisa que ficou muito clara para mim é a importância das empresas, dos administradores, gestores, procurar um equilíbrio dentro

	<p>do negócio. A empresa tem que dar lucro, não a qualquer preço. A gente tem que levar em consideração as pessoas, levar em consideração o meio ambiente.</p> <p>Por que é tão importante cuidar do meio ambiente? Nós somos o meio ambiente. Se ele acabar a gente vai junto.</p>
Gestor 10	<ul style="list-style-type: none"> - A questão de reciclagem e de reaproveitamento, isso nós aprendemos bastante. - A questão de cultura de um novo mundo, o mundo da forma que ficará. - No negócio, a garantia da forma de fazer, ter nova visão, ter outra visão para o negócio (longo prazo).
Gestor 11	<p>- Acima de tudo, a conscientização. Porque você lidava com esse assunto no dia-a-dia, sabia da importância dele, mas achava que isso era responsabilidade de alguém. E eu acho que todos nós somos personagens principais desse processo, que a conscientização foi o mais forte nisso. A sua participação é fundamental para que as coisas aconteçam. Você pode mobilizar o meio em que você vive e você pode influenciar o seu meio. Você pode ter, de fato, um papel importante.</p>
Gestor 12	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender, efetivamente foi no dia-a-dia. Antes do programa, por mais que eu estivesse engajado e interessado em fazer, acho que eu estava numa espécie de pré-escola, estava aprendendo a escrever. E quando a gente iniciou o programa, a gente vê quanto ainda tinha para aprender. Durante o programa e também após o programa, acho que nós não saímos dali como tutores do tema, mas com certeza a gente saiu com uma bagagem muito grande para continuar aprendendo e continuar ensinando pessoas que devem estar no estágio que a gente estava quando iniciou o programa. - Aprendi bastante, não só sobre as questões ambientais, mas principalmente como eu consigo englobar todas essas coisas nas minhas decisões, no meu dia-a-dia, como eu consigo influenciar pessoas. Eu tenho muito mais argumentos do que tinha antes para influenciar as pessoas.

Analisando o Quadro 17 acima, é possível notar que quatro gestores responderam que o programa gerou como aprendizados: uma maior conscientização sobre o tema; de que por menor que seja a atuação de cada um, isto faz diferença para o todo; de que ao iniciar uma mudança, isto acaba envolvendo outras pessoas e de que, a partir do exemplo, mais pessoas podem iniciar outras mudanças.

Estes comentários parecem confirmar as expectativas da empresa e dos organizadores do programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede (PDLR), em relação aos resultados que o programa poderia gerar: desenvolver líderes capazes de falar sobre sustentabilidade de forma segura e transparente e atuando como agentes formadores de suas equipes; tornar os líderes capazes de identificar “janelas de oportunidade” para aplicação do tema sustentabilidade na comunidade, no atendimento, junto

a fornecedores, no relacionamento com clientes e funcionários, na gestão dos recursos naturais (ecoeficiência) e, ainda, formar os líderes para atuar como referência no tema em sua rede ou regional.

A ênfase dada pelo “jeito de educar” da empresa pesquisada, à questão do protagonismo, mais uma vez é destacada aqui a partir das respostas destes gestores. A mudança despertada pelo programa (de pensamento, de visão de mundo e mesmo de comportamento) foi assimilada e entendida pelos gestores de que tinha que ser iniciada por eles e depois ser compartilhada.

Além disso, tais comentários parecem refletir a construção de um novo significado atribuído por este grupo pesquisado às suas experiências vividas, seja no campo profissional, seja na vida pessoal, considerando o tempo de amadurecimento que o tema exige.

Estas respostas também reforçam a abordagem de Senge, Scharmer, Jaworski e Flowers (2007, p. 23), na qual o aprendizado ocorrido em níveis mais profundos gera maior consciência do todo e desencadeia ações que beneficiam mais a coletividade. Segundo os autores, “todo aprendizado integra o pensar e o fazer”.

Para Senge, Scharmer, Jaworski e Flowers (2007, p. 23) os aprendizados diferem pela profundidade da percepção sobre as interações que ocorrem com o mundo e “...dos efeitos que essa conscientização pode exercer em nosso entendimento, em nossa percepção do eu e no sentido de fazer parte do mundo”.

Ainda analisando o Quadro 17 anterior, verifica-se que seis gestores destacaram que os aprendizados decorrentes do PDLSR foram: entendimento sobre o equilíbrio dos três Ps; visão sistêmica (tudo liga a tudo); responsabilidade social e com o planeta; conseqüências das ações individuais e visão do mundo do futuro. Por estas respostas, é possível dizer que o aprendizado para estes entrevistados parece ter ficado mais no âmbito do

conhecimento (absorção de conteúdo técnico) e não tanto no nível das habilidades e atitudes.

De qualquer maneira, assim como os outros quatro gestores mencionados acima, estes respondentes parecem confirmar que os resultados esperados pela empresa ao término do programa, de alguma forma foram atingidos. E, além disso, foi possível notar que as visões de mundo, de ser humano e de conhecimento expressas no modelo educativo da empresa objeto deste estudo, foram assimiladas por estes gestores.

Por fim, dois gestores tecem comentários pontuais, mas dignos de destaque pela superficialidade que eles envolvem, comparativamente às respostas dos outros entrevistados: um responde que o programa promoveu muitos aprendizados, mas não é capaz de citar nenhum em específico; e o outro relata que o aprendizado do programa foi que sustentabilidade não é plantar árvores.

Estes comentários parecem, até certo ponto, contrastantes com o nível de aprofundamento conceitual proposto pelo programa, bem como com os avanços que a empresa selecionada já empreendeu ao longo do período de inserção deste tema em seu negócio. A absorção de conteúdos mais elaborados e mais complexos sobre o tema, discutidos no decorrer programa, parece não ter ocorrido de fato com estes gestores - várias informações foram assimiladas e talvez retidas - mas não há uma conexão, uma aplicação e uma visão integrada destes conceitos com sua prática de trabalho. A competência, nestes casos, parece não se revelar.

Um outro aspecto que pode ser extraído destas respostas é que nem sempre as narrativas dos gestores revelaram exemplos mais concretos, que permitisse observar o processo de aprendizagem ocorrido a partir de ações educativas formais ou informais oferecidas pelas empresas. O que significa que ainda não houve um processo de assimilação do tema mais contundente pelos gestores que permitisse incorporar os princípios da sustentabilidade em suas práticas de trabalho. Pode-se inferir, assim, que, por vezes, as

experiências educativas instigam e potencializam uma outra forma de pensar, outros valores a serem considerados, mas que ainda não se reverteram em em aprendizado e em competências, ao menos não para todos os gestores que foram objeto deste estudo.

4.4.12 Desenvolvimento futuro de competências nos gestores em um contexto voltado à sustentabilidade.

Uma vez analisadas as categorias que envolviam somente o grupo de gestores, abaixo se encontra destacada a última categoria, dirigida apenas aos mentores, que aborda o desenvolvimento futuro de competências nos gestores para trabalhar em um contexto voltado à sustentabilidade, como pode ser visto no Quadro 18 abaixo.

- A perspectiva dos mentores

Quadro 18: Perspectivas futuras para o desenvolvimento de competências nos gestores.

Mentor 1	- São as competências que você tem que trabalhar com eles: a questão do sistêmico, da diversidade, da rede de relacionamentos, saber o melhor para a comunidade. - Pensar em melhoria de gestão, iniciando com conteúdos sociais, ambientais e econômicos ligados à área de atuação. Eu acho que essas são competências básicas para um profissional no futuro.
Mentor 2	- O importante é reciclagem permanente, resgatar os conceitos sempre, como é que você traduz esse negócio para o seu dia-a-dia, transportar os conceitos de sustentabilidade para o dia-a-dia, de forma que os resultados que ele consiga sejam sustentáveis.

Analisando o Quadro 18 acima, do ponto de vista dos entrevistados, mentores o desenvolvimento futuro de gestores que vão trabalhar em um contexto voltado à sustentabilidade, deve contemplar: o fortalecimento das competências já citadas e analisadas no Quadro 14 anteriormente, continuar reciclando os conceitos mais importantes sobre o tema (aprofundamento e atualização) e enfatizar a aplicação deles na prática diária de gestão. Além disso, torna-se importante para eles, ter a oportunidade de sedimentar os

aprendizados ocorridos com este programa, trocar experiências e práticas de ações bem sucedidas ou não e trabalhar mais ações de multiplicação.

Wilson, Lenssen e Hind (2006), ampliam um pouco mais este horizonte para o futuro dos gestores, destacando que eles devem desenvolver cinco principais habilidades reflexivas (as três primeiras também foram abordadas pelos mentores): pensamento sistêmico; acolher a diversidade e o gerenciamento de risco; equilibrar perspectivas globais e locais; realizar diálogos significativos e desenvolver uma nova linguagem; e ter consciência emocional.

Enfim, esta análise geral possibilitou ter uma visão mais ampliada de como o programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, entendido como uma ação educativa formal da empresa pesquisada, pode ter contribuído para o desenvolvimento de competências voltadas à sustentabilidade nos gestores.

*Nunca duvide de que um pequeno grupo de cidadãos
conscientes e engajados consiga mudar o mundo.*

Margaret Mead

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção visa consolidar os aspectos principais trabalhados nesta dissertação, a partir dos resultados obtidos na investigação realizada na empresa escolhida, resgatando a questão central da pesquisa e apontando possibilidades de futuros estudos acerca do tema. Porém, mais do que simplesmente efetuar um apanhado geral do que foi abordado anteriormente, esta seção se propõe a oferecer uma reflexão sobre os desafios decorrentes da inserção da sustentabilidade no contexto empresarial e respectivas escolhas de atuação a serem feitas, que poderão levar à construção de práticas educativas capazes de contribuir para o desenvolvimento nos gestores de competências voltadas a sustentabilidade.

Cabe iniciar esta seção com uma afirmação de Brunacci e Philippi Jr (2005, p. 277) de que “...são os seres humanos – e não a economia – que constituem o centro e a razão de ser do processo de desenvolvimento”. E, se os seres humanos são o grande foco, parece também possível reconhecer, segundo Sterling (2001), que a educação compreendida como “uma visão de contínua recriação ou co-evolução em que a própria educação e a sociedade estão engajadas em uma relação de transformação mútua”, torna-se o meio para que este desenvolvimento ocorra de forma saudável, consistente, integral e ética.

Sob estas premissas migradas para o ambiente corporativo, o presente trabalho delineou então uma questão central a ser investigada: como as organizações vêm desenvolvendo competências para a sustentabilidade nos gestores, a partir de suas ações educativas formais? Com este propósito, identificou-se uma empresa no mercado, cujo processo educativo interno

contemplasse a visão de educação citada acima, de forma a proceder a uma investigação mais aprofundada.

A partir então das observações em campo na empresa selecionada, da análise documental e das entrevistas realizadas foi possível responder a este problema de pesquisa a que havia se proposto o trabalho. De fato, para desenvolver nos gestores competências voltadas à sustentabilidade é mister partir de ações educativas formais, que permitam aos indivíduos da organização vivenciarem experiências significativas de aprendizagem, que potencializem o desenvolvimento destas competências neste tema novo e complexo nas organizações.

A partir então das observações em campo na empresa selecionada, da análise documental e das entrevistas realizadas foi possível responder a este problema de pesquisa a que havia se proposto o trabalho. De fato, para desenvolver nos gestores competências voltadas à sustentabilidade é mister partir de ações educativas formais, que permitam aos indivíduos da organização vivenciarem experiências significativas de aprendizagem, que potencializem o desenvolvimento destas competências neste tema novo e complexo nas organizações.

A experiência educativa analisada, no presente trabalho, possibilitou verificar que ao se estruturar uma ação educativa, mesmo que o tema principal não seja sustentabilidade, se aspectos como valorização da experiência anterior do participante, incentivo a uma atuação protagonista, estímulo para trocas de experiências e oportunidades de vivências forem considerados, potencializam-se as chances das competências serem operacionalizadas.

Buscando responder àquela questão principal, o que pode ser observado no programa objeto deste estudo, é que ele foi denso e abrangente o suficiente para promover o desenvolvimento de algumas competências voltadas à sustentabilidade nos gestores, uma vez que trabalhou o tema de forma teórica e prática, partindo da dimensão inicial do indivíduo em seus diferentes papéis

sociais e foi percorrendo as outras instâncias econômicas, sociais e ambientais, de forma a mostrar um panorama geral sobre o tema local e globalmente.

Além disso, conforme as respostas dos entrevistados, pode-se perceber que o fato do programa contemplar um bom nível de aprofundamento de conteúdo técnico - abordando conceitos fundamentadores, tais como: definição dos três Ps, de desenvolvimento sustentável, de pensamento sistêmico, de consumo consciente e de gestão empresarial para a sustentabilidade, dentre outros - além de vivências externas, atividades em grupo e individuais, transferência de conhecimento para as equipes, avaliação de conhecimento e aplicação prática, parece também ter contribuído para o processo de aprendizagem de cada gestor, subjacente ao desenvolvimento das competências específicas, aspecto relevante em ações educativas com este propósito, conforme se verificou nas diferentes abordagens teóricas na seção correspondente.

Para tratar do primeiro objetivo específico, que se propunha a descrever a abordagem utilizada pela empresa pesquisada para a inserção da sustentabilidade em sua estratégia de negócio, foram analisados documentos, relatórios e materiais específicos, reportados neste trabalho, nas seções de procedimentos metodológicos e de análise de resultados - caracterização da empresa.

O que se pode observar é que a abordagem utilizada pela empresa escolhida levou em consideração alguns aspectos importantes, atualmente entendidos como facilitadores deste processo de inserção, tais como: introduziu o conceito de sustentabilidade na missão da empresa e em sua estratégia de negócios, não como algo apartado, adicional, mas como o balizador das decisões a serem tomadas; entendeu que o tema não é um recurso mercadológico, mas que ele deve refletir os princípios e valores pelos quais a empresa se pauta e acredita; aplicou o conceito em toda a sua dinâmica interna (operacional, comercial e de gestão de pessoas), para que se comesse a perceber coerência entre discurso e prática; adotou a educação

como o veículo apropriado para disseminação e engajamento sobre o tema com os públicos que se relaciona (internos e externos); compreendeu que o tema exige revisões permanentes de práticas de gestão e de ajustes em vários aspectos organizacionais e, por fim, reconheceu que lidar com este tema requer um aprendizado permanente, o que se reflete em um lema interno utilizado pela direção da empresa: “não temos respostas para tudo, mas não temos medo das perguntas”.

O segundo objetivo específico era conhecer o conceito e os princípios de educação utilizados pela empresa em suas ações educativas internas, representados neste caso pelo seu modelo educativo. Este modelo revela a preocupação da organização em como abordar o tema, em como ela entende o papel da educação empresarial para a sustentabilidade e, ainda, serve como orientador do desenvolvimento e da aplicação de todas as ações educativas oferecidas.

Poranto, para a empresa selecionada, o modelo educativo funciona como um guia para a ação, no uso correto dos conceitos, métodos e técnicas que norteiam a atuação voltada ao planejamento, execução e avaliação das oportunidades educativas. Além disso, esse “jeito de educar” da organização escolhida, demonstra a filosofia educacional adotada por ela, em que estão explícitas suas visões de mundo, de ser humano e de conhecimento, nas quais conceitos como visão sistêmica, pensamento complexo, protagonismo, diversidade e sustentabilidade estão contemplados.

O modelo educativo revela que a empresa pesquisada entende e pratica a educação como uma oportunidade de desenvolver o indivíduo em sua plenitude, indo além, portanto, da abordagem tradicional de treinamento praticada por outras organizações. Preocupações como com o que e a forma que o indivíduo está aprendendo, em que condições (físicas) ele está aprendendo, quais experiências ele está vivenciando, de que forma ele aplicará isto no seu dia-a-dia, dentre outras, refletem a crença e a relevância atribuída pela empresa às ações educativas, a partir de seu modelo.

Alimentando a relevância sobre a existência de um modelo educativo, Moura (1994) afirma que considerando o momento presente, mas, principalmente, almejando o futuro é mister para as organizações, em sua missão de desenvolver gestores, estimular e contemplar em suas ações educativas a objetividade do cientista, a curiosidade das crianças e a permanente indagação dos poetas. Os projetos de educação segundo D'Arce (2009), precisam trabalhar os modelos mentais, porque a mudança depende muito das faculdades internas de cada pessoa e do modo como cada uma olha o mundo.

Uma análise do cenário atual (ameaçador, mas também pleno de oportunidades) segundo Sterling (2001, p. 23), também tem gerado o que ele chamou de “crise de percepção” ou o jeito como se vê o mundo. Esta condição, para o pesquisador, tem estimulado e favorecido a ocorrência de um novo jeito de pensar, que transcende os limites atuais e que está associado a termos como pensamento integrador, holístico, sistêmico e conectivo.

Exatamente por esta relevância este é um dos conceitos fortemente trabalhados no modelo educativo da empresa e que também foi objeto de discussão no programa analisado. Jacobi (2005) também percebe no processo educativo de gestores a necessidade, destacada acima, de se formar um pensamento crítico e ao mesmo tempo criativo, a fim de que a reflexão sobre o tema induza as pessoas a atitudes e comportamentos condizentes com o desenvolvimento sustentável, no qual se equaliza, a um só tempo, a responsabilidade social, a prosperidade econômica e a responsabilidade ambiental, sem que nenhum desses propósitos cause aumento de custos, de burocratização ou redução de lucros.

O “jeito de educar” da instituição selecionada parece se propor exatamente a isto em sintonia com a proposta de Knowles (1990) sobre andragogia, entendida como sendo a arte e a ciência de ajudar o adulto a aprender. Assim, o fato de um programa de educação para sustentabilidade se constituir dentro de um modelo educativo é significativo e representa um avanço da forma como a corporação entende e trata o desenvolvimento

humano. Os princípios fundadores que sustentam a aprendizagem estão balizados por uma lógica que se afasta de um processo formativo convencional e considera o indivíduo em primeiro plano, como mencionado anteriormente.

Para atender ao terceiro objetivo específico deste estudo - identificar e analisar uma ação educativa específica e como ela contribui para o desenvolvimento das competências voltadas à sustentabilidade nos gestores - foi escolhido então o programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, mostrado em maiores detalhes na seção análise de resultados – programa objeto de estudo.

Vale ressaltar que antes do lançamento do programa, a empresa escolhida, também já vinha abordando o tema da sustentabilidade de forma bastante ampla, por meio de comunicações constantes e elucidativas, a partir de mudanças em sua infra-estrutura física, pela aplicação de outras ações educativas que, de alguma forma, já se preocupavam em ampliar a visão dos gestores, enfim, por criar uma ambientação geral mais pedagógica sobre o tema.

Moura (1994) anteriormente já havia destacado a necessidade das empresas reavaliarem seus programas educativos, com enfoque para uma expressiva responsabilidade (individual e coletiva) – agora e para o futuro - pela preservação das condições sociais, econômicas, ambientais, culturais e espirituais existentes, pois as novas gerações herdarão este legado (o que for feito de bom ou de ruim e também o que não for feito).

Como consequência, a necessidade de desenvolvimento do corpo gerencial das empresas, considerando este nível de responsabilidade tornou-se quase que um imperativo diante da magnitude e do alcance desta ação e, neste caso, o papel da educação empresarial passou a ser fundamental para a incorporação dos princípios da sustentabilidade no mundo dos negócios.

Sob a ótica da sustentabilidade, a noção de competência adquiriu uma importância ainda maior, pois a atual conjuntura mundial requer lideranças eficazes, gestores de mente aberta, com vontade e capacidade de aprender continuamente, dispostos e mobilizados para formular uma visão e criar uma comunidade comprometida no âmago de suas organizações.

Os resultados obtidos neste trabalho demonstraram que o programa analisado pode ser considerado como uma ação educativa promotora do desenvolvimento de competências nos gestores, por que ele conseguiu aglutinar alguns conceitos e mensagens que já vinham sendo trabalhados, de maneira menos estruturada pela empresa (inserção do tema na organização) e porque sua construção primou pelo exercício da aplicação prática desses conceitos.

Além disso, a estrutura geral do programa, observada pela pesquisadora, que contemplou além de uma ambientação física compatível com os temas social, ambiental e econômico, esclarecimentos importantes sobre termos relacionados à sustentabilidade, tais como: pensamento complexo, visão sistêmica, interdependência, protagonismo, consumo consciente, crescimento x desenvolvimento, dentre outros, e também, visitas técnicas, troca de experiências, atividades individuais e em grupo e transferência de conhecimento para as equipes, demonstrou ter características que o diferenciaram das ações mais convencionais de treinamento.

Porém, não se pode afirmar que somente a participação no programa, tenha desencadeado algumas competências, pois as respostas dos entrevistados demonstraram que, para alguns, isto ainda não está ocorrendo, para outros, está em um ritmo mais lento e, para uns poucos, já é possível perceber as mudanças de comportamento geradas, seja no âmbito da gestão de pessoas, seja nos relacionamentos com os stakeholders, seja também nas esferas familiar e social.

Além disso, conforme amplamente discutido no referencial teórico, a manifestação das competências leva em conta o processo de aprendizagem

ocorrido com cada pessoa, além do histórico de vida, experiências, referências anteriores e pré-significados que cada gestor atribui ao trabalho.

É possível associar isto à noção de significado apresentada por Sandberg (2000), na qual a competência é desenvolvida com base no que o trabalho significa na vida do trabalhador e na forma como ele experiencia sua atividade técnico-profissional. Fundamentado nesta visão, o autor assinala que a competência no trabalho é constituída então pela visão de quem desenvolve o trabalho, pelo sentido que lhe é atribuído e, desenvolver competências, neste caso, envolve mudar este sentido (re-significar).

Os resultados encontrados também levam a possibilidade de afirmação de que o programa analisado foi uma importante referência nesse processo de re-significação pelo gestor, pois o ciclo do programa envolvia a questão da sustentabilidade pela ótica do indivíduo em primeiro lugar, depois ele na empresa, depois na sociedade e, por fim, o indivíduo no mundo.

Assim, ainda que muitos gestores não tenham conseguido demonstrar, a partir de exemplos concretos, que competências e que aprendizados o programa proporcionou, parece que, de fato, eles não saíram incólumes do programa. O discurso deles se modificou, o que pode se constituir num primeiro indício ou movimento de mudança, que representa que a visão e a consciência deles, sobre o que se espera de um gestor competente na organização, se ampliaram.

A pesquisa deixou claro então, que ao promover uma ação educativa aos seus líderes empresariais (gestores), que visava uma mudança profunda de visão de mundo, a empresa em foco, prioritariamente, estava desenvolvendo pessoas e não somente profissionais de uma instituição financeira, o que gerou uma amplitude e um impacto mais expressivo.

Além disso, aqueles gestores que, de alguma forma demonstraram que já estão manifestando certas competências voltadas à sustentabilidade, como por exemplo, fazer negócios levando em consideração os aspectos sociais,

econômicos e ambientais, considerar a interdependência e o impacto de suas decisões, gerenciar pessoas de forma mais integradora, dentre outras, parecem ter vivenciado o ciclo experiencial de aprendizagem proposto por Kolb (1984), no qual a aprendizagem baseada na experiência se alicerça na idéia de que tudo começa em uma ação e se concretiza numa mudança favorecida pela reflexão-reorganização e reconstrução da experiência em cada situação enfrentada.

Estas respostas também não estão muito distantes das competências propostas por Scharmer (2006) sistematizadas a partir de um processo de aprendizagem com significado: capacidade de ouvir e dialogar, empatia (enxergar o mundo sob a ótica do outro), vontade aberta (conhecer outras perspectivas) e transformar as descobertas da aprendizagem em resultados práticos.

Em relação ao quarto e último objetivo específico - identificar as competências voltadas à sustentabilidade que a ação educativa estudada pretendia desenvolver - as entrevistas realizadas com os participantes do programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede, mostraram que esta ação educativa tinha por objetivo desenvolver, a partir dos processos de aprendizagem ocorridos, competências como: comunicação, liderança, inovação, flexibilidade, responsabilidade, pensamento sistêmico, relacionamento duradouro com stakeholders e acolhimento à diversidade. Embora de cunho mais amplo e mais genérico, tais competências tornaram-se mais evidentes a partir da experiência de aprendizagem no programa, pois a empresa escolhida não dispunha de uma relação a priori destas competências específicas.

Quanto ao desenvolvimento de competências, as pretensões do programa, pareciam estar alinhadas à conceituação de competências dada por Zarifian (2001, p. 74) de que ela 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 e de fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade”. O autor ainda afirma que competência tem a ver com a

capacidade do indivíduo em lidar com situações mutáveis, de ir além do esperado, de assumir iniciativas e de responsabilizar-se pelas suas ações, e ainda ser reconhecido pelos outros.

Estas competências também parecem estar alinhadas às habilidades reflexivas propostas por Wilson, Lenssen e Hind (2006) como necessárias para se lidar neste contexto contemporâneo: pensamento sistêmico, equilíbrio entre as perspectivas locais e globais, consciência emocional, diálogos reflexivos com todos os públicos envolvidos e aplicação na prática da nova visão de mundo e de ser humano, que o tema sustentabilidade exige.

Retomando então a problemática da pesquisa, a experiência analisada permitiu verificar também que educar gestores para sustentabilidade representa re-significar a forma como as organizações atuam, fazem negócios e educam seus funcionários, a partir de uma liderança com visão ampliada, que leva em consideração os impactos gerados em cada ação e evita cometer os equívocos das gerações anteriores e do treinamento mais convencional.

Ainda que a empresa escolhida reconheça que este processo de aprendizagem, que embasa a manifestação da competência ou o re-significar seja lento, o fato dela contemplar e integrar as instâncias do pensar, do sentir e do agir, possibilita que ele se torne mais duradouro e efetivo. Desta forma, a conscientização e o engajamento parecem ser as ferramentas poderosas para a mudança que se almeja.

Um outro ensinamento advindo do estudo em questão é que as organizações hoje em dia estão ampliando seu limite de atuação perante a sociedade, especialmente se analisarmos sob a ótica da educação voltada à sustentabilidade desenvolvida no ambiente corporativo. Assumir este papel social é um passo extremamente relevante das organizações neste novo cenário mundial e demonstra que as mudanças dependem de cada setor da sociedade; não se aceitam mais postergações de ações por transferência de responsabilidade.

O programa objeto de estudo deste trabalho parece exemplificar bem este aspecto, na medida em que os gestores participantes estavam sendo desenvolvidos não somente para uma atuação técnico-profissional na empresa, mas, muito mais do que isso, estavam sendo desenvolvidos e estimulados a ter um novo olhar sobre a vida, sobre as pessoas, sobre as relações, sobre o planeta.

Neste sentido, os parâmetros para uma educação voltada à sustentabilidade, que a experiência educativa analisada proporcionou, podem ser verificados abaixo:

- A educação deve ser abrangente, integradora e inclusiva (não ser exclusivamente técnica-profissional).
- A educação deve contemplar uma dimensão ética, considerando os limites da atuação humana hoje e para o futuro.
- Deve buscar contemplar todas as dimensões do indivíduo (racional, corporal, sentimental e espiritual).
- Deve permitir repensar os propósitos da organização e do indivíduo na organização
- Deve estimular o pensamento crítico e sistêmico (abertura para reflexão).
- Deve considerar/envolver temas que contemplem a organização como um todo (transversalidade) e não tratar os assuntos de forma isolada.
- Deve equilibrar aspectos cognitivos e afetivos.
- Deve incentivar a curiosidade e a inovação.
- Deve acolher a diversidade.
- E, por fim, deve propiciar o exercício e a prática da sustentabilidade.

Enfim, esta dissertação visou sobretudo trazer contribuição a quem atua com educação voltada a sustentabilidade no ambiente empresarial, demonstrando que uma filosofia educacional, como norteadora de ações

educativas formais, calcada em princípios como: abertura para o novo; flexibilidade e integridade pessoal; valorização do simples e do natural; busca contínua de realização e sentido de transcendência e visão sistêmica, amplia as chances de competências serem manifestadas, a partir dos processos de aprendizagem desencadeados.

Além disso, o presente trabalho objetivou gerar uma reflexão sobre a função da educação para a sustentabilidade, no universo corporativo, admitindo que ela está apenas iniciando uma jornada longa, complexa e, talvez, de permanente construção, mas que pode ser fonte de inspiração para uma atuação mais efetiva e ampla das organizações, na participação da construção de uma sociedade socialmente equilibrada, economicamente viável e ambientalmente preservada.

Referências

ABBAD, G. da S.; BORGES-ANDRADE J.E. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE J.E.; BASTOS, A.V. B. e cols. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 237-275.

ALMEIDA, F. **Os Desafios da sustentabilidade**: uma ruptura urgente. São Paulo: Campus / Elsevier, 2007.

AMARAL, S. P. **Sustentabilidade ambiental, social e econômica nas empresas**: como entender, medir e relatar. São Paulo: Editora Tocalino, 2005.

ANDRADE, A. L. S. et al. Gênero nas organizações: um estudo no setor bancário. **RAE-eletrônica**. v. 1, n. 2, 2002. Disponível em <http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=1238&Seção=COMPTO&Volume=1&Numero=2&Ano=2002>. Acesso em: 13 abril 2006.

ANDRADE, R. O. B. de; TACHIZAWA, T.; CARVALHO, A. B. **Gestão ambiental**. São Paulo: Makron Books, 2000.

ANTONELLO, C. S. As Formas de aprendizagem utilizadas por gestores no desenvolvimento de competências. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – EnANPAD, XXVIII, 2004, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=39&cod_evento_edicao=8&cod_edicao_trabalho=1340. Acesso em 23 de abril de 2009.

ANTONELLO, C. S. A Metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L.H. (org) **Os Novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005, p. 12-33.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A Produção brasileira em aprendizagem nas organizações: uma metatriangulação. **Relatório científico de pesquisa**. São Paulo: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2008. 88p.

ARGYRIS, C. D.; SCHON, D. **Organizational learning II: theory, method, and practice**. Reading, MA: AddisonWesley, 1996.

BAKER, A.C.; JENSEN, P.J.; KOLB, D.A. **Conversational learning: an experiential approach to knowledge creation**. London: Quorum Books, 2002.

BANERJEE, S. B. Organizational strategies for sustainable development: developing a research agenda for the new millenium. **Australian Journal of Management**, v. 27, p. 105, 2002.

BAPUJI, H.; CROSSAN, M. From questions to answers: reviewing organizational learning research. **Management Learning**, v. 35, n. 4, p. 397–417, 2004

BARBIERI, J. C.; SIMANTOB, M. A. (org.). **Organizações inovadoras sustentáveis: uma reflexão sobre o futuro das organizações**. São Paulo: Atlas, 2007.

BARCELLOS, C.A; FERREIRA, D.; BALESTRERI, R. B. **Educando para a cidadania: os direitos humanos no currículo escolar**. Porto Alegre: Sebai, Capec, 1992.

BASTOS, A.V.B. Cognição nas organizações de trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A.V.B. (Org) **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 177-206.

BECK, U. A Reinvenção da política. In: GIDDENS, A. et al. **Modernização reflexiva**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BITENCOURT, C.C. **A Gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. Porto Alegre, 2001. 320f. Tese (Doutorado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. **Competência gerencial e aprendizagem nas organizações**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRUNACCI, A.; PHILIPPI Jr, A. Dimensão humana do desenvolvimento sustentável. In: **Educação ambiental e sustentabilidade**. Barueri, SP: Manole, 2005

BRYMAN, A. **Social Research Methods**. 2. ed. New York: Oxford, 2004.

CANÁRIO, R. Aprendizagem, experiência e currículo. **Revista Acesso** – Fundação para o Desenvolvimento da Educação n. 15. 2001. Disponível em <http://www.fde.sp.gov.br/subpages/RevistaAcesso/acesso15/curric.html>. Acesso em 22 de abril de 2009.

CARROLL, A. B. Corporate social responsibility. **Business and Society**, Chicago, v.38, p.268-295, 1999.

CHAN, C.C.A. Examining the relationships between individual, team and organizational learning in an Australian hospital. **Learning in Health and Social Care**, v. 2, n. 4; p. 223-235, 2003.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European Industrial Training**, 1996.

_____. The Reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. **Journal of European Industrial Training**, v. 22; n. 7, p. 267-276, 1998.

_____. A New look at competent professional practice. **Journal of European Industrial Training**, 2000, p. 374-383.

_____. Professions, competence and informal learning. Edward Elgar: Cheltenham, 2005.

COLL, C. et al. **O Construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papirus Editora, 2ª.ed., 2001.

D'AMÉLIO, M. **Aprendizagem de competências gerenciais: um estudo com gestores de diferentes formações**. São Paulo, 2007. 247f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Universidade Presbiteriana Mackenzie.

DeFILLIPPI, R; ORNSTEIN, S. Psychological perspectives underlying theories of organizational learning. In: EASTERBY-SMITH, M; LYLES, M.A. (Ed). **The Blackwell**

handbook of organizational learning and knowledge management, Oxford, UK. Blackwell Publishing, 2003. p. 19 – 37.

DIBELLA, A.J.; NEVIS, E.C. **Como as organizações aprendem**: uma estratégia integrada voltada para a construção da capacidade de aprendizagem. Tradução Flávio Kuczynski - São Paulo: Educator, 1999.

DUTRA, J. S. **Administração de carreiras**. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. Gestão de pessoas com base em competências. In: Dutra, J.S. (Coord.) **Gestão por competências**. São Paulo: Editora Gente, 2001, p. 23-62.

_____. **Gestão de pessoas**: modelo, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Competências**. São Paulo: Atlas, 2004.

EASTERBY-SMITH, M., CROSSAN, M., NICOLINI, D. Organizational learning: debates past, present and future. **Journal of Management Studies**. v. 37, n. 6, p. 783-796, sep. 2000.

EBOLI, M. Um Novo olhar sobre a educação corporativa – desenvolvimento de talentos no século XXI. In: DUTRA, J. S. (Coord). **Gestão por competências**. São Paulo: Editora Gente, 2001, p. 97-115.

EDMONDSON, A. C.; MOINGEON, B. From organizational learning to the learning organization. **Management Learning**, v. 29, n. 1, p.5-20, 1998.

ERAUT, M. Informal learning in the workplace. **Studies in continuing education**, v. 26, n. 2, p. 247-273, 2004.

FISCHER, R. M. A Responsabilidade da cidadania organizacional. In: LIMONGE-FRANÇA, Ana Cristina. **As pessoas na organização**. 5 ed. São Paulo: Gente, 2002

FLEURY, M.T. L.; FLEURY, A. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**. Edição especial, 2001, p. 183-196.

FLEURY, M.T. L.; FLEURY, A. Desenvolver competências e gerir conhecimentos em diferentes arranjos empresariais: o caso da indústria brasileira de plástico. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR, M. de M. (Org). **Gestão estratégica do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001, p. 189-211.

FLEURY, M.T.L; JACOBSON, L.V. A Contribuição do e-learning no desenvolvimento de competências do administrador. In. XXVII ENANPAD – ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 7, 2003, Atibaia. **Anais...** disponível em <http://www.anpad.org.br/>. 2003.

FRANCO, M.I.G.C; JACOBI, P.R. **Agenda 21, educação ambiental, aprendizagem social e teoria sociocultural na construção de práticas educativas transformadoras**. Apresentado no IV EPEA, Rio Claro, julho 2007.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 23^a. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

FRIEDMAN, V.J.; LIPSHITZ, R.; OVERMEER, W. Creating conditions for organizational learning. In: DIERKES, M. et al. **Organizational learning and knowledge**. New York: Oxford, 2001, p. 757-774.

GAGNÉ, R. M. **Como se realiza a aprendizagem**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1974.

_____. **The Conditions of learning and theory of instruction**. 4th ed. New York: Rinehart and Winston, 1985.

_____. **Essentials of learning for instruction**. 2^a. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1988.

GARRATT, B. Creating a learning organization: a guide to leadership. **Learning and development**. Director Books, Cambridge, 1990.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The Sociological foundations of organizational learning. In: DIERKES, M. ANTAL, A. B.; CHILD, J.; NONAKA, I. (Ed.). **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 35-60.

GIL FLORES, J. **Análisis de dados cualitativos**. Aplicaciones a la investigación educative. Barcelona: PPU, 1994.

GRANT, C. F. Fallacies. **Journal of Business Ethics**. Dordrecht, v. 10, p. 907-914, 1991.

GODOY, A.S. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**. *Didática*, São Paulo, n. 30, p.9-25, 1995.

GODOY, A. S. et al. Um Estudo de modelagem de equações estruturais para a avaliação das competências de alunos do curso de administração. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – EnANPAD, 30º, 2006, Salvador. **Relações de trabalho**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2006. 1 CD-ROM.

HEIDEGGER, M. **Being and time**. Nova York: Harper & Row, 1962.

HOLLIDAY JR, C.O.; SCHMIDHEINY, S.; WATTS, P. **Walking the talk**: the business case for sustainable development. Berrett-Koehler, San Francisco, 2002.

JACOBSON, L.V; ALVES, F.H.D.; FISHER, A.L. A Utilização do WebCT em um curso de pós graduação: combinando o ensino empresarial e ensino a distância. In. XXVI ENANPAD – ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 6, 2002, Salvador. **Anais...** disponível em <http://www.anpad.org.br/>. 2002.

KAYES, D. C. Conversational learning in organization and human resource development. In: BAKER, A.C.; JENSEN, P.J.; KOLB, D.A. **Conversational learning**: an experiential approach to knowledge creation. London: Quorum Books, 2002. p. 193-205.

KIM, D.H. The Link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, v. 35, n. 1; p. 37-50, 1993.

KIM, D. H. O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. In: KLEIN, D.A. **A Gestão estratégica do capital intelectual**: recursos para a economia baseada em conhecimento. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998. Cap. 4, p. 61-92.

KNOWLES, M. **The adult learner**: a neglected species. 4. ed. Houston: Golf Publishing, 1990.

KOGLER, H. H. **Critical hermeneutics after gadamer and foucault.** Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1999.

KOLB, D. **Experiential learning:** experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, 1984, p. 20-38.

_____. A Gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem.** São Paulo: Futura, 1997, p. 321-342.

LASZLO, E. **Macrotransição :** o desafio para o terceiro milênio. São Paulo: Axis Mundi; Antakarana / Willis Harman House, 2001.

LE BOTERF, G. **Compétence et navigation professionnelle.** Paris : Éditions d'Organisation, 1997.

_____. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** Porto Alegre: Artmed, 2003, cap. 2.

LIMA, G. F. da C. O Debate da sustentabilidade na sociedade insustentável. **Revista política e trabalho**, João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, n. 13, p. 201-222, set 1997.

LOIOLA, E.; BASTOS, A. V. B. A Produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 3, p. 181-201, jul./set. 2003.

LÓPEZ, S.P.; PEÓN, J.M.M.; ORDÁS, C.J.V. Organizational learning as a determining factor in business performance. IN: **The Learning Organization**. v.12, n. 3, p. 227-245, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACLAGAN, P. A. Competencies: the next generation **Training and development** , v. 51 n. 5 p. 40-47, 1997.

MALCOLM, J.; HODKINSON, P.; COLLEY, H. The Interrelationships between informal and formal learning. **Journal of Workplace Learning**. v. 15, n. 7/8, p. 313-318, 2003.

MARIOTTI, H. **Pensamento complexo**: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Atlas, 2007.

MÂSIH, R.T. **Um Método para modelagem das competências individuais vinculadas à estratégia empresarial por meio do Balanced Scorecard**. Florianópolis, 2005. 172f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

MATTAROZZI, V.; TRUNKL, C. **Sustentabilidade no setor financeiro**: gerando valor e novos negócios. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K.E. Lessons from informal and incidental learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management learning**: integrating perspectives in theory and practice. London: Sage Publications, 1997. p.295-332.

_____. Informal and incidental learning. **New directions for adult and continuing education**, n. 89, p. 25-34, 2001.

MCCLELLAND, D. C. The Concept of competence. In: SPENCER JR, L.M.; SPENCER, S.M. **Competence at work**: models for superior performance. New York: John Wiley and Sons, 1993, p. 3-8.

MEISTER, J.C. **A Educação corporativa**: a gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas. São Paulo: Makron Books, 1999.

MELO, M. C. O. L. **Estratégia do trabalhador informático nas relações de trabalho** Tese de Professor Titular. Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil, 1991.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

MERRIAM, S.B.; CAFFARELLA, R.S. **Learning in adulthood**: a comprehensive guide. 2.ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

MEZIROW, J. Transformative learning: theory to practice. **New directions for adult and continuing education**, n. 74, p. 5-12, 1997.

MORIN, E. **La Méthode 6**: éthique. Paris: Seuil, 2004, p.205.

_____. **A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, tradução Eloá Jacobina, 3ª. ed., 2001.

MOURA, M.C.C. **O Desafio de articular as estratégias com o desenvolvimento de competências gerenciais:** um estudo de caso. São Leopoldo: Unisinos, 2003. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação.

MOURA, M.C.C.; BITENCOURT, C.C. **A Articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

MOURA, P.C. **Construindo o futuro:** o impacto global do novo paradigma. Rio de Janeiro: Mauad Consultoria, 1994.

MUMFORD, A. **Aprendendo a aprender.** São Paulo: Nobel, 2001.

ORR, D. What is education for? **The Learning revolution.** Ocean Arks International: Ohio, p. 52-58, 1991.

PARRY, S.B. Just what is a competency? (and why should you care?). **Training**, v. 35, n. 6, p. 58-64, 1998.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**, 2. ed. California: Sage Publications, 1990.

PAWLOWSKY, P. The Treatment of organizational learning in management science. In: DIERKES, M. ANTAL, A. B.; CHILD, J.; NONAKA, I. (Ed.). **Handbook of organizational learning and knowledge.** Oxford: Oxford University Press, 2001. p.61-88.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PHILIPPI JR. A.; PELICIONI, M.C.F. **Educação ambiental e sustentabilidade.** Barueri, SP: Manole, 2005.

PRAHALAD, C.K.; HAMEL, G. The Core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, p. 79-91, 1990.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 01-64, 2001.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 01-64, 2001.

ROPÉ, F., & TANGUY, L. Introdução. In F. ROPÉ & L. TANGUY (orgs). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

ROTTA, C.; HILLBRECHT, R. O.; NETO, G. B. A Governança Corporativa no Mundo. **do 29 ENANPAD, Anais ...** Brasília, 17 a 21 de setembro de 2005.

RUAS, R. L. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR, M. de M. (Org). **Gestão estratégica do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001, p. 242-269.

_____. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (orgs.) **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005, p. 34-54.

RUAS, R. L.; WOOD JR, T. Mobilizando competências gerenciais com apoio de recursos dramáticos: uma dinâmica orientada para ensino em administração. In: IV EnEO – ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 78, 2006, Porto Alegre. **Anais ...** disponível em <http://www.anpad.org.br/>. 2006.

SANDBERG, J. **Human competence at work**. Sweden: Frakiferna I Kungälv AB, 1996.

_____. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of Management Journal**, February, 2000.

_____. Re-framing competence development at work. In: CASTLETON, G.; GERBER, R.; PILLAY, H. **Improving workplace learning: emerging international perspectives**. New York: Nova Science Publishers, Inc, 2006, p. 107-121.

SANT'ANNA, A. S. et al. **Governança corporativa e implicações sobre a gestão: levantamento bibliográfico**. Belo Horizonte: Fundação Dom Cabral, 2004/2005.

SCHANK, R.C. **The connoisseur's guide to the mind**. New York: Summit Books, 1991.

SCHEIN, E. **Organizational culture and leadership: a dynamic view.** (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

SCHON, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** New York: Basic Books, 1983.

SELLTIZ, C. & JAHODA, M. & DEUTSCH, M. & COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**, 2. ed, Editora Pedagógica e Universitária. São Paulo, 1974.

SENGE, P.; SCHARMER, C.O.; JAWORSKI, J.; FLOWERS, B.S. **Presença: propósito humano e o campo do futuro.** Tradução, Gilson César Cardoso de Souza - São Paulo: Cultrix, 2007.

SPARROW, P. R., & BOGNANNO, M. Competence requirement forecasting: issues for international selection and assessment. In C. Mabey & P. Iles (orgs). **Managing Learning.** London: Routledge, p. 57-69, 1994.

SPENCER JR, L. M.; SPENCER, S. M. **Competence at work: models for superior performance.** New York: John Wiley and Sons, 1993.

STEIL, A. **Um Modelo de aprendizagem organizacional baseado na ampliação de competências desenvolvidas em programas de capacitação.** Florianópolis, 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

STERLING, S. **Sustainable education: re-visioning learning and change.** Devon, UK: Green Books Ltd, 2001.

STRAKA, G.A. **Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions.** Institut Technik und Bildung-Forschungsberichte 15/2004. Universitat Bremen, 2004. Abteilung: Lernen, Lehren & Organisation. Disponível em: http://www.itb.unibremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb_15_04.pdf. Acesso em 22 de abril de 2009.

TOMASI, A. Qualificação ou competência In A. TOMASI (org) **Da Qualificação a competência.** Campinas: Papyrus, 2004.

TURATO, E. R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas de saúde e humanas. Petrópolis: Vozes, 2003.

WINN, W. **Learning in hyperspace**. Disponível na Internet <<http://www.umuc.edu/iuc/workshop97/winn.html>>. Acesso em 19 novembro 2007.

WOODRUFFE, C. Competent by any other name. **Personnel Management**, v. 23 n. 9 p. 30-33, 1991.

ZADEK, S. The path to Corporate Responsibility. **Harvard Business Review**, 2004.

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

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com os mentores do programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede

1. O que significa educar gestores para a sustentabilidade?
2. O que significa educar gestores para a sustentabilidade aplicado aos negócios da empresa?
3. Que experiências de aprendizagem devem ser vivenciadas pelos gestores na organização, visando o desenvolvimento de competências voltadas à sustentabilidade?
4. Que críticas positivas você faz ao programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede?
5. Que críticas negativas você faz ao programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede?
6. Cite alguns exemplos de aplicação no dia a dia dos gestores, dos assuntos abordados no programa.
7. Comente sobre algumas barreiras, obstáculos ou dificultadores para a não aplicação no dia a dia dos gestores, dos conceitos abordados no programa.
8. Quais são as competências para a sustentabilidade que um gestor deve ter?
9. Quais as ações educativas, promovidas pela empresa, que favoreceram o desenvolvimento de competências nos gestores?
10. Quais as perspectivas futuras para o desenvolvimento de competências nos gestores para trabalhar em um contexto voltado à sustentabilidade?
11. Você gostaria de acrescentar algo que não tenha sido perguntado?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com um superintendente da área de Educação

1. O que significa educar gestores para a sustentabilidade?
2. O que significa educar gestores para a sustentabilidade aplicado aos negócios da empresa?
3. Que experiências de aprendizagem devem ser vivenciadas pelos gestores na organização, visando o desenvolvimento de competências voltadas à sustentabilidade?
4. Cite alguns exemplos de aplicação no dia a dia dos gestores, dos assuntos abordados no programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede.
5. Comente sobre algumas barreiras, obstáculos ou dificultadores para a não aplicação no dia a dia dos gestores, dos conceitos abordados no programa.
6. Quais são as competências para a sustentabilidade que um gestor deve ter?
7. Quais as ações educativas, promovidas pela empresa, que favoreceram o desenvolvimento de competências nos gestores?
8. Que competências para sustentabilidade as ações formais ou informais dentro da empresa pretendem desenvolver nos gestores?
9. De que forma o modelo educativo favorece o desenvolvimento nos gestores das competências necessárias para atuar dentro dos parâmetros de sustentabilidade?
10. Como este modelo se ajusta aos princípios da sustentabilidade adotados pela organização?
11. Você gostaria de acrescentar algo que não tenha sido perguntado?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os gestores participantes do Programa de
Desenvolvimento de Líderes para Sustentabilidade na Rede

1. O que significa educar gestores para a sustentabilidade?
2. O que significa educar gestores para a sustentabilidade aplicado aos negócios da empresa?
3. Quais experiências de aprendizagem voltadas à sustentabilidade você participou aqui na empresa?
4. O que você aprendeu a partir do programa de desenvolvimento de líderes para sustentabilidade na rede?
5. Que críticas positivas você faz ao programa?
6. Que críticas negativas você faz ao programa?
7. Cite alguns exemplos de aplicação em seu dia a dia dos assuntos abordados no programa.
8. Comente sobre algumas barreiras, obstáculos ou dificultadores para a não aplicação em seu dia a dia dos conceitos abordados no programa.
9. Quais são as competências para a sustentabilidade que um gestor deve ter?
10. Quais as ações educativas, promovidas pela empresa, que você participou e que favoreceram o desenvolvimento de competências?
11. Em sua opinião, qual é o papel do gestor no contexto da sustentabilidade empresarial?
12. Você gostaria de acrescentar algo que não tenha sido perguntado?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)