

Desenvolvimento de competências éticas em estudantes de graduação: problemas e encaminhamentos

EDUARDO PINTO VILAS BOAS

ESCOLA SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO STRONG

FABÍOLA MACIEL SARUBBI MARANGONI

ESCOLA SUPERIOR DE EMPREENDEDORISMO SEBRAE-SP

GIOVANE RODRIGUES

Desenvolvimento de competências éticas em estudantes de graduação: problemas e encaminhamentos

Introdução

Os diferentes setores da sociedade têm grande expectativa que os administradores de empresas utilizem competências éticas e comportamentais em suas atividades, sobretudo porque desejam que suas ações sejam pautadas pela ética. O próprio Conselho Federal de Administração criou uma nova versão do Código de Ética dos profissionais de Administração que foi publicado em 2018, onde se dispõem as regras da profissão, seus direitos e deveres entre outras coisas (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2018).

As instituições de ensino superior que possuem cursos de Administração de Empresas sabem que é importante desenvolver as competências éticas em seu corpo discente e muitas acreditam que a existência de disciplinas de ética e filosofia em suas grades curriculares será capaz de abranger tal formação. Ocorre, em primeiro lugar, que há pouco consenso em relação a como competências éticas devem ser abordadas; e, em segundo, não é claro que cursos de ética sejam capazes de cumprir aquilo que o mercado, professores e instituições esperam deles, a saber, que eles promovam o comportamento ético entre os egressos dos cursos de administração. Com isso, podemos dizer com segurança: embora saibamos da imperativa necessidade de formar administradores competentes nos assuntos éticos, falta-nos a clareza a respeito de como oferecer essa competência aos nossos estudantes.

Essa falta de clareza pode ser diariamente comprovada, uma vez que, ao abrirmos os jornais e revistas, deparamo-nos com casos de executivos que se desviam do comportamento ético. Nem todos esses casos são de cidadãos formados em Administração de Empresas e nem queremos supor que este curso deva formar pessoas mais éticas que os demais cursos, mas na medida em que alguns dos principais agentes do mercado são formados em Administração, parece-nos ser grande a responsabilidade dos professores e coordenadores diante da sociedade e do mercado.

Para ilustrar o que estamos falando, podemos observar dois casos emblemáticos de ações que infringem preceitos éticos básicos, liderados por dois administradores de empresas formados nas principais instituições de ensino de seus países, EUA e Brasil. O primeiro caso, de amplo conhecimento e divulgação, é o caso da Enron, uma das fraudes empresariais mais famosas da história recente. Segundo Bergamini Junior (2005) a falência da empresa foi decorrente de uma gestão temerária que procurou beneficiar os executivos que possuíam opções de ações no curto prazo, em detrimento dos acionistas da empresa. Essa fraude ocorreu sob a gestão do CEO Jeffrey Skilling, que foi posteriormente sentenciado a 24 anos de prisão (WHITCOMB, 2019). Skilling foi um dos alunos de maior destaque na sua turma de MBA da Harvard Business School (McLean e ELKIND, 2003).

O segundo caso é o de Rodrigo Santos da Rocha Loures, graduado em Administração de Empresas em 1988, na Fundação Getúlio Vargas (FGV), tendo inclusive exercido a presidência do Diretório Acadêmico durante o curso¹. Segundo Ramalho e Bomfim (2017), Rocha Loures foi preso a mando do ministro do STF Luiz Edson Fachin, suspeito de cometer crimes de organização criminosa, corrupção passiva e obstrução de justiça. Ele fora flagrado anteriormente carregando uma mala com R\$500 mil, supostamente de propinas.

Ao citar esses casos, não pretendemos, de modo algum, fazer juízos de valor acerca das instituições onde estudaram. Sabemos que são instituições de prestígio, que certamente identificam a necessidade de formar seus estudantes também no que se refere ao comportamento ético. Escolhemos estes casos por terem ocorrido em instituições de prestígio inquestionável, o que demonstra que todas as instituições estão sujeitas a isso. E optamos por não aprofundar nossa análise com outros casos, visto que não é este o objetivo deste artigo.

A formação das competências éticas pelos cursos de administração são uma preocupação mundial, conforme articula Tom Byers, da Stanford University (2018). No Brasil, não é diferente, neste estudo entrevistamos coordenadores que relatam a sua importância e também a dificuldade de as desenvolver nos estudantes, como poderemos observar mais adiante. Apresentamos os casos acima apenas por serem emblemáticos, ou seja, poderiam ter ocorrido com egressos de qualquer instituição, indicando, que independentemente de sua *alma mater*, tratam-se de indivíduos que passaram por uma educação formal de qualidade, sem que esta tenha sido de modo algum suficiente para evitar comportamentos tão nocivos à sociedade. Assim, eles ilustram a relevância em buscar uma compreensão mais profunda de como desenvolver, em cursos de Administração de Empresas, as competências éticas, indicando, ao mesmo tempo, que essa não é uma tarefa simples.

Problema de pesquisa

O ponto de partida do presente artigo é a apresentação dessa dificuldade em termos quantitativos, valendo-nos de entrevistas com 10 coordenadores de cursos de excelência do Sul e Sudeste do Brasil e 377 formandos de Administração de Empresas destas Instituições. Em seguida, passamos à interpretação desses dados, recorrendo a alguns autores que nos ajudam a analisar as competências éticas no campo da Administração de Empresas e a refletir se é possível desenvolvê-las em um curso formal. Com isso, pretendemos lançar luz sobre algumas práticas do ensino de Administração de Empresas sem oferecer conclusões definitivas para problemas a um só tempo urgentes e complexos.

Nosso objetivo principal neste artigo é entender melhor o que está na nossa alçada quando se trata de competências éticas, adequando nossas expectativas e depositando nossas energias no desenvolvimento das competências éticas aparentemente mais permeáveis ao ensino formal de nível superior.

Fundamentação teórica

Valores em Estudos de Administração

Dado que nossa análise irá se valer do conceito de valor em seu desdobramento, vale a pena situar a perspectiva teórica adotada por nós. O conceito de valores é central nas ciências sociais desde seu princípio, tanto para Durkheim (1893) quanto para Weber (1905). Os valores são cruciais para explicar as organizações e as transformações sociais e pessoais, pois desempenham um importante papel não apenas em Sociologia, mas em Psicologia, Antropologia e outras disciplinas relacionadas, como a Administração de Empresas. Os valores são usados para caracterizar grupos culturais, sociedades e indivíduos, para identificar transformações ao longo do tempo e para explicar as bases motivacionais de atitudes e comportamentos (SCHWARTZ, 2016).

Apesar do uso generalizado do termo, surgiram muitas concepções diferentes desse construto (BOUDON 2001; INGLEHART 1997; KOHN 1969; PARSONS 1951; ROKEACH 1973). A aplicação dos construtos de valores nas ciências sociais sofreu, contudo, pela ausência de uma concepção básica de valores, do conteúdo e estrutura da relação entre esses valores, e de métodos empíricos confiáveis para mensurá-los (HITLIN & PILIAVIN, 2004; ROHAN, 2000). Desenvolvimentos teóricos e metodológicos recentes (SCHWARTZ, 1992; SMITH & SCHWARTZ, 2000) propiciaram um ressurgimento da pesquisa sobre valores (SCHWARTZ, 2016).

Para a teoria de Schwartz (1992) e outras a ela relacionada, o valor se encontra no olhar de seu detentor, não no objeto da percepção (INGLEHART 1997; ROKEACH 1973). Valores são amplos construtos motivacionais que expressam o que é importante para as pessoas. Baseados em seus valores, indivíduos veem diferentes ações, objetos, pessoas e eventos como valiosos em maior ou menor grau. Os valores das pessoas são centrais para suas

identidades e concepções acerca de si mesmas (HITLIN 2003; ROKEACH 1973). Para Hofstede (1980, p.19) valores são "uma ampla tendência da preferência de certos estados de assuntos sobre outros" e os chama de uma 'programação mental' que existe antes do comportamento.

A teoria de Schwartz (1992) diz respeito aos valores básicos ou seminais reconhecidos por pessoas de todas as culturas. O autor emprestou principalmente o trabalho do psicólogo Milton Rokeach (1973) que estudou valores de indivíduos norte-americanos. Por meio de uma rede de colegas, Schwartz coletou pontuações de amostras de professores do ensino fundamental e de estudantes universitários em mais de 50 países (SCHWARTZ, 1994; SCHWARTZ e BARDI, 2001).

Schwartz (2016) compôs uma lista com 56 valores, na qual os entrevistados pontuaram a importância de cada valor "como um princípio orientador em minha vida". O autor define valores como metas desejáveis e trans-situacionais, com níveis variáveis de importância. A teoria identifica dez tipos motivacionais distintos e especifica as relações dinâmicas entre eles. Alguns valores conflitam uns com os outros (por exemplo, estímulo e segurança) enquanto outros são compatíveis (por exemplo, conformidade e tradição). A "estrutura" de valores diz respeito a essas relações de conflito e compatibilidade entre valores. Valores estão estruturados de modos similares através de grupos culturalmente diversos. Isso sugere que há uma organização universal de motivações humanas. Embora a natureza dos valores e sua estrutura possa ser universal, indivíduos e grupos diferem substancialmente no que se refere à importância que eles atribuem aos valores. Quer dizer, indivíduos e grupos têm diferentes "prioridades" ou "hierarquias" valorativas.

Competências

Para Cheetham e Chivers (2005, p. 54), a competência não é nem o nível médio da performance e nem a fixação do objetivo último, mas uma condição dinâmica, ou seja, a "performance geral efetiva de uma ocupação, que pode se situar desde o nível mais básico de proficiência até os mais altos níveis de excelência" (CHEETHAM e CHIVERS, 2005, tradução livre). Os autores ressaltam que essa definição se refere à competência em geral, sendo distinta do conceito de 'competência profissional'. O conceito de competência profissional cunhado por Cheetham e Chivers (2005, p. 77) é:

“(...)possuir um conjunto de atributos necessários para a performance efetiva de um profissional, e a habilidade de utilizá-los de forma consistente para produzir o resultado total desejado.”

O modelo de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2005) foi eleito como referencial teórico para o presente artigo, sobretudo no que se refere ao seu aspecto quantitativo. Uma das razões foi a inclusão, no estudo, da dimensão ética e dos valores, considerados como competências profissionais, diferentemente dos demais autores, que não os incluem. Soma-se a essa perspectiva a de Byers (2018), que em seu artigo "*Finding our values: a new era of entrepreneurship education*" pergunta como os valores e a ética podem ser melhor ensinados. Ele aborda a importância de criar ambientes que incentivem os alunos a estabelecerem sua própria visão do mundo com base em princípios, estratégia que aponta para a direção correta, como veremos mais adiante.

Essas visões estão alinhadas com a abordagem de Hogan e Warrenfeltz (2003) sobre a construção de modelos mentais do mundo. De acordo com os autores, os modelos mentais auxiliam na interpretação da realidade para orientar o comportamento, uma das maneiras pelas quais a educação empresarial está relacionada ao modelo mental a ser construído pelo estudante. O presente estudo utilizou as competências éticas de Cheetham e Chivers (2005)

para explorar os valores e a construção de modelos mentais (BYERS, 2018; HOGAN e WARRENFELTZ, 2003).

Partimos da tese de Amatucci (2000), que procurou alguns cursos da Administração de Empresas de instituições brasileiras, a fim de identificar competências que eles queriam desenvolver em seus estudantes; em seguida, abordamos as competências identificadas pelo Conselho de Administração Brasileiro (2009; 2011), as competências utilizadas pela Cia de talentos (a maior empresa brasileira encarregada do recrutamento para grandes corporações com programas de Trainee) e as competências mínimas do MEC (Ministério da Educação do Brasil). Depois de reunir as competências identificadas como essenciais para a formação de gestores no Brasil, nós as validamos com uma especialista em gestão de pessoas, que está no mercado há mais de 15 anos. Para o presente artigo, apenas as competências éticas serão levadas em consideração, uma vez que nosso objetivo aqui é refletir sobre como as competências éticas podem ser desenvolvidas pelos estudantes de administração.

Metodologia

A nossa pesquisa de campo foi realizada em 2013, com 432 (quatrocentos e trinta e dois) estudantes, formandos (último semestre do curso), de cursos de primeira linha de Administração de Empresas das Regiões Sul e Sudeste do Brasil, dos quais 377 (trezentos e setenta e sete) questionários foram passíveis de análise. Os dados coletados por meio dos questionários foram analisados de forma quantitativa, utilizando-se técnicas de estatística descritiva e de análise multivariada (HAIR *et al.*, 2009). Os questionários foram disponibilizados no *software SurveyMonkey* que gera um banco de dados para arquivo Excel® (Office 2010) da Microsoft e *Statistical Package for the Social Sciences* v. 20 (SPSS), e foi utilizado como base para a análise dos dados.

Em seguida, os coordenadores dos cursos de administração foram contatados para verificar seu desejo e disponibilidade em participar da pesquisa. Analisamos os fatores que influenciam no desenvolvimento das competências dos estudantes nos cursos de administração e, para o presente artigo, será discutida apenas a dimensão Ética – Valores. Para a coleta de dados primários foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos cursos de Administração de Empresas. Os materiais utilizados foram um gravador digital, um roteiro semiestruturado e um questionário, bem como as falas foram analisadas por meio do software NVivo. Aceitaram participar desta pesquisa: FECAP, UFPR, ESPM, UNESP, FEA-USP, UFU, ESAG, UFSC, UFRGS e FUCAPE.

Como parâmetro para classificar os cursos de Administração de primeira linha, foram utilizados os dados do ENADE (2009) (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação) e o Guia do Estudante da Abril (2012) (a maior referência para os jovens que se preparam para entrar no ensino superior no Brasil, que apoia o estudante em todos os momentos da escolha de carreira).

Análise dos resultados

Os Formandos de Administração no Brasil e suas Competências Éticas

Para identificar as competências dos egressos em Administração de Empresas, os estudantes foram perguntados sobre sua percepção acerca das competências no início e no final do curso. Cumpre ressaltar que os valores atribuídos pelos estudantes para suas competências refletem sua autoavaliação em relação a elas.

O primeiro aspecto para o qual gostaríamos de chamar atenção é o fato de que as competências éticas foram as mais bem avaliadas pelos alunos, tanto à época do ingresso quanto à época da formatura. Para efeitos de comparação na Tabela 1, reuniremos as 7

competências relacionadas à ética e valores numa única rubrica, a de Competências Éticas, e as compararemos com as médias das outras rubricas que não estão sendo investigadas no presente artigo, mas devem aparecer para constatação dos leitores da disparidade entre os deltas (diferença entre a média inicial e a média final).

Tabela 1 – Deltas das competências desenvolvidas na graduação de Administração

COMPETÊNCIAS	Média de notas		Delta
	Inicial	Final	
Metacompetências	2,90	4,09	1,19
Competências Cognitivas	2,39	3,91	1,52
Competências Funcionais	2,34	3,86	1,52
Competências Pessoais	2,72	3,91	1,19
Competências Éticas	3,61	4,41	0,80

Fonte: Autores

O segundo aspecto que gostaríamos de analisar são as 7 competências que foram classificadas como Competências Éticas de maneira individualizada, de acordo com os resultados apresentados na Tabela 2. Podemos identificar que todas elas possuem nota de entrada superior a 3,3 e saída superior a 4,2.

Tabela 2 – Competências Éticas desenvolvidas durante a graduação de Administração

COMPETÊNCIAS	Média de notas		Delta
	Inicial	Final	
Competências Éticas			
Agir dentro dos princípios éticos e morais	4,1	4,6	0,5
Ser compromissado com a sociedade e meio-ambiente, como cidadão e profissional	3,5	4,3	0,8
Assumir responsabilidade pelo impacto de suas atividades	3,5	4,5	1,0
Cumprir com a palavra	4,1	4,6	0,5
Identificar e praticar os valores da organização	3,1	4,2	1,1
Reconhecer meus próprios valores	3,3	4,3	1,0
Aderência com os códigos de conduta	3,7	4,4	0,7

Fonte: Autores

Com isso, vemos que, no que diz respeito às suas competências éticas, os estudantes adentram o ensino superior com uma formação bastante avançada, se comparadas às outras competências desenvolvidas ao longo da sua graduação. Algumas hipóteses, a serem avaliadas de forma mais aprofundada na seção **Análise e Discussão - Ser ético é ser competente?**, podem ser aventadas para explicar por que essas competências apresentaram menor variação ao longo da graduação.

1. Os cursos não contemplariam, em seus currículos, as ferramentas didáticas para o seu desenvolvimento;
2. Como uma variação dessa primeira hipótese: os cursos não exercitam essas ferramentas a contento;

3. Os estudantes já seriam competentes no que se refere aos assuntos éticos, de modo que as instituições de ensino superior não teriam como agir nesse âmbito (o que talvez indique uma autocompreensão enganosa por parte dos estudantes, algo a ser avaliado mais à frente no presente artigo);
4. Finalmente, as competências éticas seriam de uma natureza tal que a educação formal não possa desenvolvê-las como desenvolve as outras competências visadas pelo curso de administração.

A avaliação das duas primeiras hipóteses não cabe no escopo deste artigo, mas merecem uma investigação séria, a que nos dedicaremos em estudos próximos. Seja como for, como indicado na introdução, e como ainda veremos na sequência, a preocupação com o ensino de ética para evitar casos escandalosos, como aqueles mencionados, indica que há, sim, um empenho das instituições de ensino em desenvolver competências éticas — o que nos faz pensar que se a primeira hipótese for verdadeira, ela só o é circunstancialmente, já que a tendência é que uma atenção crescente seja lançada a essa parte do currículo.

Quanto à segunda hipótese, ela já havia aparecido em nossa introdução. Há, de fato, certo desamparo em relação a como proceder no desenvolvimento de competências éticas — o que se mostra de modo ainda mais agudo a partir dos dados apresentados: a pouca variação (valor baixo do Delta) na maestria dessas competências ao longo da graduação presta claro testemunho de que nossas instituições não têm sido bem sucedidas nesse âmbito do ensino. Não, provavelmente, por falta de iniciativa, mas, acreditamos, por incompreensão acerca das coisas éticas e de seu ensino.

Resta-nos, então, avaliar as últimas duas hipóteses, que exigirão de nós alguma reflexão, o que faremos na sequência do artigo.

A percepção dos coordenadores

Os coordenadores não foram questionados especificamente sobre a formação das competências éticas, mas de maneira geral, sobre a formação das competências nos cursos de Administração de Empresas. Algumas falas sobre a ética e valores na formação dos administradores surgiram de maneira livre e apareceram nas falas de 3 (três) coordenadores, tanto a serem implementadas (Coordenador H), como já em andamento. Junto à questão ética, estão associados temas como responsabilidade social e profissional, sustentabilidade e cidadania (Coordenadores E e G).

"Estamos tentando colocar uma disciplina que trata disso. Também tem outra coisa bem polêmica, que não sei se é uma competência, mas estamos trazendo a ideia de filosofia e ética nas organizações" (Coordenador H).

"Então na 2ª (segunda) fase, os alunos são ingressantes, então, o que a gente vai trabalhar com eles na 2ª (segunda) fase (?), a gente trabalha com eles princípios éticos, responsabilidade profissional, para que eles entendam o que é ser um profissional de administração" (Coordenador E).

"(...) temos também uma questão de preocupação social, de responsabilidade social. Se tu olhares nosso currículo, não é que, além de ter uma disciplina de gestão social, como complementar, nós temos na grade questões como sustentabilidade, responsabilidade social e, isso, trabalha em vários momentos dentro do curso" (Coordenador E).

"Temos hoje o do Professor 'Cicrano' que é o Projeto II, social, que se percebe essa preocupação com a questão da ética, da responsabilidade, da sustentabilidade, da cidadania, e esse é um projeto que tem diferencial que você consegue perceber competências (...)" (Coordenador G).

Todavia, as competências éticas – valores são vistas com descrença, como é possível observar por meio da fala do Coordenador A, mais abaixo, quando alega que, por um lado, os estudantes não estão interessados e, por outro, que os professores não sabem mais como desenvolvê-las. Logo, apesar de importantes, tais competências não são desenvolvidas naquele curso de Administração, segundo a visão do Coordenador A.

“(…) o professor vem aqui, se ele vai falar de ética, o aluno vai tomar cerveja. Que ‘é baboseira’, ‘eu não quero isso’, ‘não adianta nada’, então nós não conseguimos cumprir a nossa formação corretamente. Ou seja, nós fracassamos em desenvolver competências éticas e valores, nós não sabemos fazer mais” (Coordenador A).

“(…) em 4 (quatro) anos, não ensino um cara sobre ética. O que vem de lá, de certa forma, posso dar algumas orientações. O que posso dar a ele de orientação nesses 4 (quatro) anos. Se ele imita coisas, muito pouco sabe, honestamente, é bonito, é nobre, mas é inviável” (Coordenador A).

No que segue, pretendemos dar ouvidos a essas afirmações bastante diversas, mostrando que têm razão aqueles que confiam no desenvolvimento de competências éticas a partir do ensino formal em universidades; e que têm razão também aqueles que supõem haver muitos limites para o ensino de valores nessas mesmas condições. Aqueles que nos seguirem nas próximas páginas verão que não há de nada de paradoxal nisso: basta que nós saibamos distinguir coisas diferentes. Há elementos de ética que podem ser ensinados, com ótimos resultados, em cursos de Administração; assim como há alguns traços de moralidade que dificilmente encontram lugar numa sala de aula. Essa é a reflexão que iremos propor.

Ser ético é ser competente?

Gostaríamos, em primeiro lugar, de avaliar se o conceito de competência, tão adequado para tratar dos conhecimentos técnicos e disciplinares que compõem os currículos de Administração de Empresas, vale também para o campo da ética. Retomemos, para isso, a definição de “competência”, tal como apresentada acima. Falamos, naquele momento, a respeito de habilidades voltadas à performance. Em outros termos, trata-se de um saber fazer que não fica apenas latente, mas que se manifesta numa ação concreta, uma ação amparada e possibilitada por esse saber fazer. Ora, se transpomos esse conceito para o campo da ética, deveríamos dizer que a competência ética é aquela habilidade ou aquele saber que permite que o indivíduo tome a ação *correta*. Por ora, consideremos que, quando pensamos em problemas éticos, esse “ação correta” normalmente é a boa ação, ou a ação justa, ou honesta. Desse modo, a competência ética seria aquele saber que leva o indivíduo a agir bem, de modo justo, honesto.

Aqui alcançamos um problema muito antigo, mas que é fundamental para resolver os impasses em que os cursos de administração se encontram atualmente. Queremos preparar nossos futuros administradores para agir moralmente quando eles entram no mercado de trabalho. Para prepará-los, supomos que devemos lhes munir de certas competências, competências análogas às que se desenvolvem nos demais cursos do currículo. Mas, embora seja certo de que “comunicar-se por escrito”, “dominar um idioma”, “estabelecer prioridades”, e “liderar” estão associados a técnicas ensináveis e consistem num saber fazer, não é claro que “cumprir com a palavra”, por exemplo, seja algo da mesma natureza.

Partimos de um pressuposto não problematizado quando pensamos que a ação moral depende de competências, ou seja, um saber fazer que se manifesta numa performance. E agora nós passamos à problematização, perguntando: alguém é moral por saber fazer algo? Ora, caso respondêssemos positivamente a essa afirmação, daríamos a entender que uma pessoa honesta (ou moral, ou boa) é aquela que dispõe de habilidades que a pessoa desonesta (ou imoral, ou má) não dispõe. E, para além disso, isso nos convida a pensar que, se pudermos

ensinar essas competências éticas — esse saber fazer o bem acompanhado de uma ação boa —, então teremos resolvido muitos dos problemas levantados em nossa introdução, quando falávamos de graves delitos por parte de administradores bem formados. Quer dizer: se ensinarmos isso, nossos formandos não cometerão os mesmos erros.

Gostaríamos de mostrar que, das competências éticas que listamos em nossa pesquisa, algumas estão mais próximas disso, ou seja, são mais análogas às outras competências do currículo. Outras, no entanto, são de natureza muito diferente, de modo que nossos cursos terão pouca ingerência sobre elas — como explicam, aliás, os baixos deltas na curva de aprendizagem. Assim, gostaríamos de mostrar que, embora faça sentido continuar usando o termo “competências éticas” em alguns casos, há bons motivos para que não abordemos todo o campo da ética nesses termos.

Para mostrar a razão disso, talvez baste observar que, num certo sentido, dizer “este é um bom homem” não é análogo a dizer “este é um bom jogador” ou “este é um bom empresário”. Isso quer dizer que há dois sentidos diferentes sendo usados para o adjetivo “bom”, essa palavra-chave da ética. Quando estamos falando de “um homem bom”, nós certamente nos referimos a um certo traço de sua personalidade que nos faz crer que ele irá fazer a coisa correta nas circunstâncias apropriadas. Pois bem, já que voltamos a esse termo, é o caso de buscar mais clareza a respeito do que queremos dizer com “correto”.

Poderíamos dizer, por exemplo, que a coisa certa a fazer (a ação de um homem bom) é aquela que está de acordo com as obrigações e deveres de todos os indivíduos de nossa sociedade. Outra maneira de definir a coisa certa a fazer seria dizer que ela é ação do homem que pensa cuidadosamente nos resultados de sua ação, e que busca evitar o máximo possível de dano para as outras pessoas. Uma terceira maneira de caracterizar uma ação como correta seria dizendo que ela merece de ser feita, ou seja, uma ação muito diferente de ações indignas como o roubo, o assassinato, a mentira etc. Com alguma circularidade, diríamos que se trata de uma ação virtuosa, ou seja, aquela que é feita justamente por pertencer ao tipo de ação que nós costumamos julgar apropriadaⁱⁱ.

A melhor maneira de sintetizar o que há de “ético” em todas essas maneiras de falar da “ação correta” e do “homem bom” — ainda que isso seja algo um tanto vago e que não valha estritamente para todos os casos — é dizer que agir corretamente é agir de modo não-egoísta, ou seja, agir a partir de outros motivos que não a satisfação das próprias necessidades — sejam elas o conforto, a riqueza, o prazer, o poder ou qualquer outra vantagem exclusiva do indivíduo que ageⁱⁱⁱ.

Por outro lado, quando falamos de um bom jogador ou de um bom empresário, não estamos nos referindo àqueles traços éticos. Se falamos de um bom jogador, em geral nos referimos à sua agilidade, sua rapidez, sua força; e consideramos um bom empresário o indivíduo que concentra eficiência e produtividade, que talvez motive sua equipe a trabalhar de modo harmonioso em busca de um objetivo comum e adequado para as finalidades da empresa. O que esses exemplos pretendem mostrar é uma diferença qualitativa entre “um bom homem” — em sentido ético — e “um bom empresário ou jogador” — em sentido técnico, ou tendo em vista a sua eficiência. Para compreender isso, basta lembrar que, por vezes, a eficiência de jogadores e empresários se choca com o que consideramos o modo ético de agir. Se um jogador muito habilidoso dá três chapéus no adversário para humilhá-lo, nós teremos que dizer que, ainda que não seja correto humilhar alguém, aquela é a performance de um bom jogador; e, por vezes, o que se espera de um bom empresário é que ele saiba quebrar algumas regras que impediriam que a empresa atinja os seus resultados — ele pode, por exemplo, mentir para a concorrência ou acalmar seus acionistas maquiando os números, por saber, talvez, que na reunião seguinte as promessas iniciais serão cumpridas.

Essa diferença um tanto intuitiva dos sentidos da palavra “bom” é reflexo daquilo que já dissemos acima: por vezes esse adjetivo tem sentido propriamente ético, e por vezes seu

sentido se refere exclusivamente à capacidade e à eficiência. No primeiro caso, iremos louvar a ação não tanto porque ela nos oferece os resultados mais vantajosos, mas porque ela visa a interesses que extrapolam ganhos individuais ou de grupos específicos (lembrando que, para nós, ação ética = ação não-egoísta); no segundo, ao contrário, nosso principal critério será justamente os ganhos que ela traz ao indivíduo e/ou ao grupo. Explicamos o que é um bom empresário ao dizer que ele é competente (alguém que possui uma ou muitas competências); mas seria estranho explicar o que é um bom homem dizendo — “ele é bom porque é competente”. Ora, esse é apenas mais um indício de que ser ético não é uma competência. Se esse é o caso, a busca por administradores mais honestos deve buscar estratégias didáticas diferentes das que usamos para ensinar competências, habilidades, técnicas.

Valores éticos e valores de eficiência

A mesma ambiguidade que encontramos na palavra “bom”, pode ser encontrada também na palavra “valor”, ao menos quando entendemos esse conceito segundo a teoria de Shalom H. Schwartz^{iv}. Se seguimos esse autor, veremos que há valores propriamente éticos, mas há alguns que não o são. Os melhores candidatos para assumir o título de “éticos” seriam o que Schwartz (2016) chama de valores de “transcendência de si” — categoria que engloba valores como a honestidade, a lealdade, o perdão e, de modo mais geral, a benevolência. Por outro lado, há valores indiferentes ao Outro e ao Bem coletivo — como, por exemplo, os valores de “promoção de si”, como a ambição, o sucesso e o poder. Ora, ninguém negaria que essas palavras designam valores, mas seria pouco razoável dizer que eles são valores éticos!^v

Quer dizer, faz todo sentido que Mark Zuckerberg fale em “foco no impacto”, “mova-se rápido”, “seja audaz” etc., como os valores de sua empresa. Mas dificilmente estaríamos dispostos a dizer que esses são valores morais. Se recorreremos à classificação de Schwartz, veremos que esses valores estão demasiadamente focados em performance e se concentram no interesse de indivíduos, e essa é a razão de nossa relutância natural em incluí-los no campo da ética: não há nada de altruísta nesse tipo de valor. Já quando ouvimos a lista de valores de uma empresa como a Ben & Jerry’s (minimizar o impacto no meio ambiente, respeitar os seres humanos, buscar justiça e paz etc.), talvez a reação inicial seja pensar “mas eles pretendem ganhar dinheiro com isso? ”, uma vez que esses valores estão muito distantes das exigências de eficiência tão claramente manifestas nos valores do Facebook; é notável, por outro lado, quão pouco autocentrados são esses valores, e como apontam muito fortemente para a humanidade, por assim dizer. Se voltamos à classificação de Schwartz (2016), perceberemos que esses são precisamente os valores de “transcendência de si”. Diferentemente do que se passa com os valores do Facebook, os valores da marca de sorvetes são propriamente “éticos”; e a teoria de Schwartz (2016) nos ajuda a ver o motivo para isso: trata-se de valores não egoístas, ou seja, que não colocam o “ego” ou o “eu” ou o “si” no centro de suas preocupações, mas olham para o outro; por isso eles são altruístas e, conseqüentemente, são éticos.

Tratando diferentemente coisas diferentes: quais das competências éticas estão mais próximas das demais competências do currículo?

Estabelecidas essas importantes distinções, podemos voltar ao nosso ponto de partida. Nossa análise acerca dos conceitos de “bom” e de “valor” nos sugere uma distinção mais ou menos rígida entre as ações éticas, de um lado, e as ações voltadas exclusivamente para a performance, efetividade e eficiência, de outro. Ora, isso torna problemática a noção de “competência ética”. Se, como definimos acima, a competência é um saber fazer voltado à performance, ela é, no melhor dos casos, indiferente à moralidade. Ela se preocupa com um resultado, independentemente de seu valor moral. Dando um passo além: se quisermos que o resultado, a performance, a ação em que empregamos nossas habilidades sejam éticos, algo precisa ser somado à competência. Deixada a si, nada garante que uma competência vá gerar uma ação honesta, correta, boa, moral.

Mas, como havíamos adiantado, não se trata de abandonar a ideia de “competência ética”. Talvez seja possível classificar as competências de que partimos em nossa pesquisa, a depender de quão próximas elas estejam de técnicas, de habilidades voltadas a performance. De um lado, teremos os casos em que aquilo que chamamos inicialmente de “competência ética” é suficientemente análogo às outras competências do currículo de Administração, a ponto de que elas possam ser desenvolvidas de modo semelhante às outras competências. De outro lado, teremos itens tão diferentes de competências que não faria muito sentido continuar usando esse termo para nos referirmos a eles. E talvez haja coisas que estejam no meio do caminho — de modo que as instituições de ensino superior e os professores das mais diferentes disciplinas que se preocupam com valores terão que fazer experimentos em suas dinâmicas em sala de aula.

Retomemos, então nossa lista de competências éticas, mas dessa vez observando-as qualitativamente. São elas:

1. Agir dentro dos princípios éticos e morais
2. Ser compromissado com a sociedade e meio-ambiente, como cidadão e profissional
3. Assumir responsabilidade pelo impacto de suas atividades
4. Cumprir com a palavra
5. Identificar e praticar os valores da organização
6. Reconhecer meus próprios valores
7. Aderência com os códigos de conduta

Notemos, inicialmente, que algumas dessas competências têm mais coisas em comum com umas do que com outras. As competências 1 e 7 formam claramente um grupo, que poderíamos tratar sob a rubrica “Adaptação a normas”. Já as competências 5 e 6 têm em comum o fato de que elas dependem de um exercício intelectual e reflexivo de identificação de valores, de modo que as podemos inserir sob a rubrica “Identificação valorativa”^{vi}. Finalmente, trataremos as competências 2, 3 e 4, na medida em que falam de compromissos, de cumprimento da palavra e do sentimento de responsabilidade pelas próprias ações, como “Valores básicos”. Reorganizamos, assim, nossa lista:

I. “Identificação valorativa”

Identificar os valores da organização

Reconhecer os próprios valores

II. “Adaptação a normas”

Agir dentro dos princípios éticos e morais

Aderência com os códigos de ética

III. “Valores básicos”

Ser compromissado com a sociedade e meio-ambiente, como cidadão e profissional

Assumir responsabilidade pelo impacto de suas atividades

Cumprir com a palavra

Feitas essas distinções, e levando em consideração o delta de cada uma delas, podemos agora arriscar uma leitura interessante de nossos dados, e avaliar as hipóteses que levantamos na seção **Os Formandos de Administração no Brasil e suas Competências Éticas**. Chamamos atenção, em primeiro lugar, para o fato que nos parece mais marcante, a saber, que as competências de “Identificação valorativa” são aquelas em que houve uma maior sensação de desenvolvimento por parte dos estudantes (5: 1,1 e 6: 1,0). Por outro lado, notamos uma variação bastante menor no que se refere à rubrica “Adaptação a normas” (1: 0,5 e 7: 0,7) — aliás, das rubricas mais baixas de todas as competências investigadas junto aos estudantes. Tão baixa quanto elas^{vii} são as competências que tratamos como “Valores Básicos” (2: 0,8 e 4: 0,5).

Se supusermos que a autopercepção do desenvolvimento dos estudantes seja representativa do impacto que o ensino dessas competências teve sobre o seu aprendizado,

então também poderemos supor que os cursos de Administração ensinam melhor a “Identificação valorativa” que os outros dois grupos de competência. E vemos bons motivos para que isso ocorra, o que nos oferece a oportunidade para sugerir a seguinte correlação: quanto mais próximos de técnicas, quanto mais facilmente associados à eficiência estiverem as competências éticas, mais facilmente ensináveis elas serão em nossas instituições de ensino; quanto mais próximos de valores básicos estiverem as competências éticas, menos suscetíveis de ensino elas serão, nos cursos de graduação.

Competências éticas: o que há de promissor e o que há de frustrante aí.

Chegamos aqui ao principal resultado deste artigo, na medida em que neste ponto oferecemos a sugestão mais concreta para orientar o modo de ensinar competências éticas nos cursos de Administração^{viii}. A identificação valorativa — ou seja, o exercício de identificação de quais são os valores de uma sociedade, de uma instituição, de um grupo ou de um indivíduo — é algo mais próximo das competências técnicas, na medida em que esse exercício está muito próximo do que, em filosofia antiga, se costumava tratar por “virtudes intelectuais”^{ix}. Podemos ensinar nossos alunos a serem mais argutos e perspicazes quanto à identificação de quais são os valores que orientam uma empresa — teorias de psicologia social como a de Schwartz (2016), por exemplo, trazem a noção clara de como o exame metódico dos valores fornece instrumentos técnicos e práticos para esse trabalho. Ora, trata-se, assim de uma técnica. Algo semelhante vale para a identificação de valores próprios, desde que se some, aos instrumentos da psicologia social, também o exercício constante e intenso de pensamento crítico e reflexão acerca de si mesmo, algo de grande valia no âmbito da filosofia e da psicologia clínica.

Quanto à utilidade dessa competência, ou virtude intelectual, isso deve ser algo evidente. O indivíduo capaz de identificar os próprios valores e o das instituições da qual participa está apto a identificar mais prontamente oportunidades, conflitos, a pertinência de sua própria inserção nesse ambiente, bem como maneiras de potencializar sua participação aí. Em suma, aqui estamos diante de algo que pode, feitas algumas considerações, ser chamado de “competência ética” — e que, por isso, pode ser ensinada com bons resultados, tanto do ponto de vista didático, quanto do ponto de vista das expectativas sociais em relação à ética.

É muito importante notar, contudo, que há um sentido relevante em que podemos dizer que competências, incluindo as de “identificação valorativas”, são eticamente neutras. Quer dizer, saber identificar os valores de uma empresa ou mesmo os próprios valores não garante nada do ponto de vista ético. Um indivíduo pode, por exemplo, perceber que os valores de sua empresa são maquiavélicos — foi até aí que a competência que lhe ensinamos o levou. Uma vez feito esse trabalho intelectual, ele pode ainda assim agir de acordo com esses valores. Nesse caso, ele terá desenvolvido o que chamamos de “competência ética” e ao mesmo tempo agirá de modo anti-ético. Retomemos, por um momento, o problema da mala de dinheiro. Pode muito bem ser o caso que Rocha Loures tenha identificado precisamente quais os valores da organização para a qual estava prestando serviços; pode ser, ainda, que ele tenha identificado esses mesmos valores como os seus próprios. Nesse caso, certamente não podemos alegar que lhe faltavam as competências éticas de identificação valorativa. Ser competente, nesse caso, implica justamente o contrário do que se espera da ética; é possível pensar que ele foi um funcionário melhor por conta de suas competências — e melhor, nesse caso, significa que ele (supostamente) fraudou os cofres públicos de modo mais eficiente do que teria feito caso não tivesse desenvolvido essas competências.

No que se refere, agora, às competências sob a rubrica “Adequação a normas”, parece termos um caso intermediário. Por um lado, há muitas maneiras de se ensinar “princípios éticos e morais” — e esta é, aliás, uma das maneiras mais comuns de se ensinar a disciplina de ética: a partir da apresentação e/ou dedução de princípios éticos, e da reflexão a seu respeito. Por outro lado, nada garante que aquele que conhece princípios éticos irá agir de

maneira ética — aliás, é muito razoável a suposição de que aqueles que infringem esses princípios sabiam muito bem que os infringiam, de modo que conhecer princípios éticos não é o suficiente para “agir dentro dos princípios éticos e morais”, como sugere a formulação da competência. Isso significa que se trata de algo que não pode ser ensinado?^x Não, apenas que o ensino dessas competências não é análogo ao ensino de uma competência como “domínio de uma segunda língua”. Neste caso, saber é condição suficiente de agir: quem sabe falar espanhol irá necessariamente demonstrar essa competência em suas performances; já quem sabe quais são os princípios éticos não irá necessariamente demonstrar essa competência em sua performance.

Mas isso não significa que os cursos de Administração de Empresas não possam fazer nada nesse âmbito. Apesar das dificuldades acima apresentadas, alguns esforços estão sendo empreendidos para o desenvolvimento desse tipo de competência ética junto a alunos de universidades mundo afora. São comuns iniciativas como a descrita por Byers (2018), da Stanford University, que procura desenvolver as competências éticas colocando os alunos em situações nas quais eles vivenciam os dilemas éticos, de modo que sejam treinados a vivenciar essas situações que poderão posteriormente surgir em suas vidas profissionais e pessoais. Uma das situações práticas ocorre por meio de *role-play simulation* onde cada aluno simula um personagem e o professor um CEO que age sem princípios éticos. Com isso, os estudantes percebem que todos têm um *breaking point*. Quer dizer, eles adquirem mais clareza a respeito de até que ponto chega a sua “competência” de adequar-se às normas.

Outra iniciativa que segue na mesma linha é o projeto *Giving Voices to Values*, que nasceu na escola de negócios de Darden, da Universidade de Virgínia, coordenado por Mary C. Gentile (2012) e que hoje é seguido por uma série de universidades e empresas no mundo inteiro. A ideia principal é que, ao invés de ministrar cursos focados em entender como fazer análises éticas, o curso enfoca modos de implementar essas ações éticas na prática, preparando os alunos para reagir da maneira como eles próprios gostariam de agir em momentos de pressão. Num certo sentido, essa estratégia é o intermediário entre as competências de Identificação valorativa (daí o nome do projeto) e de Adequação a normas, já que o objetivo ali é partir da primeira competência para garantir uma maior probabilidade de, num momento difícil, ser capaz de agir de acordo com os próprios valores, ou seja, adequar-se às normas (ainda que essa norma seja autoimposta). Aliás, aqui se pode reconhecer o exercício de um importante imperativo ético, o de autonomia: uma vez que o aluno tenha passado por esse “treinamento ético”, a tendência é que ele só se adeque às normas (valores, nesse caso) que são os seus próprios — ou seja, ele dá a si mesmo sua regra (a definição de “autonomia”).

No que se refere, finalmente, aos “valores básicos”, chegamos a um ponto em que parece estarmos tão distantes das competências, que parece difícil supor que eles possam ser ensinados de maneira análoga às demais competências do currículo, mesmo no sentido lato em que temos falado de competências éticas como as de Identificação valorativa e de Adequação a normas. Certamente não será uma situação promissora se, para ensinar ética nos negócios, o professor, antes, tiver que ensinar seus alunos a serem honestos, a não mentir, que a traição não é algo virtuoso, que a gentileza tem valor por si própria, que ser generoso é algo belo, e que a empatia é um sentimento muito bem-vindo em sociedade. Carecemos de estudos que demonstrem que esses valores não são ensináveis em sala de aula, menos ainda no ensino superior, mas temos uma ideia bastante sólida de que a sala de aula, em especial no ensino superior, não é o ambiente mais propício para ensiná-los. O indivíduo que não trouxe consigo esses valores, que não os tiver vivenciado e praticado em outras instituições — com sua família, entre seus amigos etc. —, dificilmente poderá aprendê-los segundo os exercícios formais normalmente utilizados no desenvolvimento de competências. Daí dizermos que estaremos sujeitos a uma imensa frustração se, ao desejarmos formar administradores mais

comprometidos com a ética, supusermos que devemos ensinar o que é a honestidade, a sinceridade e a lealdade para os estudantes. Com relação ao ensino de valores básicos, tendemos a concordar com o Coordenador A, citado acima, quando ele diz: “é bonito, é nobre, mas é inviável”.^{xi}

Conclusão e estudos futuros

Os resultados a que chegamos, parecem-nos promissores, dignos de apresentação pública e apreciação de nossos pares. Seja como for, há muitos elementos em nossa exposição que exigem ainda confirmação, tanto por meios puramente teóricos quanto por meios empíricos. A partir das análises e reflexões apresentadas acima, contudo, parece-nos razoável afirmar que há, certamente, alguns aspectos da formação ética que dependem de um saber fazer — tais como as competências de “Identificação valorativa”; outros que parecem quase totalmente alheios ao ensino formal — como é o caso das competências de “Valores básicos”.

A partir dessas inferências, nossa sugestão é que, em primeiro lugar, os cursos de ética das escolas de Administração abordem as dificuldades existentes no ensino de determinadas competências éticas, exibindo explicitamente essas limitações do ensino formal. Em segundo lugar, e paralelamente ao primeiro ponto, sugerimos que as disciplinas de ética enfoquem as competências mais afeitas ao ensino e ao aprendizado no âmbito de instituições formais de ensino superior. É certo que o ensino de ética é das tarefas mais difíceis — e mais urgentes — de nossas instituições; justamente por isso, parece adequado que depositemos nossos esforços no que pode ser feito no âmbito do ensino formal, buscando soluções em nível político e econômico para o desenvolvimento das competências que, segundo nos parece, podem ser exercitadas nas universidades com muito menos êxito.

Referências

- ARISTÓTELES. *The Nichomachean Ethics* [Ética a Nicômaco]. Loeb Classical Library, vol. 73. Translation by H. Rackham. 2nd Edition. Cambridge (MA)/ Londres: Harvard University Press, 1936.
- AMATUCCI, M. **Perfil do administrador brasileiro para o século XXI: um enfoque metodológico**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- BERGAMINI JUNIOR, S. Controles internos como um instrumento de governança corporativa, **Revista do BNDES**, Rio de Janeiro, v.12, n.24, p. [149]-187, dez, 2005.
- BOUDON, R. *The Origins of Values: Essays in the Sociology and Philosophy of Beliefs*. New York, 2001.
- BYERS, T. *Finding our Values: A new era of entrepreneurship education*, 2018. Disponível em: <https://ecorner.stanford.edu/article/finding-our-values-a-new-era-of-entrepreneurship-education/>. Acessado em 15 de maio de 2019.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. *Professions, Competence and Informal Learning*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited, 2005.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. *The reflective (and competent) practitioner. A model of professional competence with seeks to harmonise the reflective practitioner and competence based approaches*. **Journal of European Industrial Training**, Bradford, v.22, n.7, p.267-276, 1998.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. *Towards a holistic model of professional competence*. **Journal of European Industrial Training**, Bradford, v.20, n.5, p.20-30, 1996.
- CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, **Código de Ética dos Profissionais de Administração**, 2009

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2018. **Código de Ética dos Profissionais de Administração**. Resolução normativa CFA Nº537, de 22 de Março de 2018. Disponível em < http://documentos.cfa.org.br/arquivos/resolucao_537_2018_665.pdf>. Acessado em 17 de maio de 2019

DICIONÁRIO DO ACERVO DO CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL DA FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Disponível em: < <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/loures-rocha>> Acessado em 17 de maio 2019

DURKHEIM, E. *The Division of Labor in Society*. Glencoe, IL.: Free Press, 1893.

ENADE (2009). Disponível em <http://portal.inep.gov.br/rss_enade/-/asset_publisher/X1pg/content/id/10895> Acessado em 20/02/2013.

HAIR, J. F.; BLACK, W.C.; BABIN, B.J.; ANDERSON, R. E.; THATAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HITLIN, S. *Values as the core of personal identity: drawing links between two theories of self*. *Social Psychology Quarterly*, 66, 118–137, 2003.

HITLIN, S. e PILIAVIN, J.A. *Values: reviving a dormant concept*. *Annual Review of Sociology*, 30, 359–393, 2004.

HOFSTEDE, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage. Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London, UK: McGraw-Hill.

HOFSTEDE, G. *Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context*. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 2011.

HOGAN, R., e WARRENFELTZ, R. *Educating the modern manager*. *Academy of management learning & education*, 2(1), 74-84, 2003.

GENTILE, M. *Giving Voice to Values: How to Speak Your Mind When You Know What's Right*. New Haven: Yale University Press, 2012.

INGLEHART, R. *Modernization and Postmodernization*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1997.

KOHN, M.L. *Class and Conformity*. Homewood, IL.: Dorsey, 1969.

MCLEAN, B. e ELKIND, P. , *Smartest Guys in the Room: The Amazing Rise and Scandalous Fall of Enron*, 2003.

PARSONS, T. *The Social System*. Glencoe, IL.: Free Press, 1951.

RAMALHO, R. e BOMFIM, C. Polícia Federal prende ex-deputado Rodrigo Rocha Loures em Brasília, G1, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/policia-federal-prende-ex-deputado-rocha-loures.ghtml> Acessado em 10 de maio de 2019

ROHAN, M.J. *A rose by any name? The values construct*. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 255–277, 2000.

ROKEACH, M. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press, 1973.

SCHWARTZ, S.H. e BARDI, A. *Value hierarchies across cultures: taking a similarities perspective*. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 268–290, 2001.

SCHWARTZ, S.H. *Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries*. In M. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 25, pp. 1–65). New York: Academic, 1992.

SCHWARTZ, S.H. *Are there universal aspects in the content and structure of values?* *Journal of Social Issues*, 50, 19–45, 1994.

SCHWARTZ, S.H. *Values and religion in adolescent development: cross-national and comparative evidence* In: G. Tromsdorff and X. Chen (eds), *Values, Religion, and Culture in Adolescent Development*, pp. 97–122. New York: Cambridge University Press, 2012.

SCHWARTZ, S. *Basic individual values: sources and consequences*. In: Sander, D. & Brosch, T. *Handbook of Value: Perspectives from economics, neuroscience, philosophy, psychology, and sociology*. United Kingdom: Oxford University Press, 2016.

SMITH, J. E. e SCHWARTZ, E. *Short-term variations and long-term dynamics in commodity prices*. *Management Science*, 46(7), 893-911, 2000.

WEBER, M. *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. New York: Scribner's, 1905.

WHITCOMM, D. Former Enron CEO Jeffrey Skilling released from federal custody, **Reuters**, 2019. Disponível em: <https://www.reuters.com/article/us-people-skilling/former-enron-ceo-jeffrey-skilling-released-from-federal-custody-idUSKCN1QA2ZK> Acessado em 10 de maio de 2019.

WILLIAMS, B. *Ethics and the limits of philosophy*. Londres/Nova York: Routledge, 2011.

ⁱ Essas informações foram retiradas do Dicionário existente no Acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: < <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/loures-rocha> > Acessado em 17 mar. 2019

ⁱⁱ Essas três caracterizações do que seja a “ação correta” são tomadas de primeiro capítulo de *Ethics and the limits of philosophy*, de Bernard Williams (2011), e a apresentação o “bem”, respectivamente, a partir da deontologia, do utilitarismo e da ética das virtudes

ⁱⁱⁱ Adotamos essa definição bastante vaga de ética, seguindo ainda Williams. A sua vantagem, segundo ele, é que “independentemente de quão vaga ela possa ser, nós temos uma concepção acerca do ético que, de modo compreensível, aproxima de nós próprios e de nossas ações as necessidades, exigências, desejos e, de modo geral, as vidas de outras pessoas, e é útil preservar essa concepção [...]” (p. 13, nossa tradução).

^{iv} Para apresentações panorâmicas da teoria ver

Schwartz, Shalom H. “Basic individual values: sources and consequences”. In: Brosch, Tobias; Sander, David (eds.). *Handbook of value. Perspectives from economics, neuroscience, psychology, and sociology*. Oxford: Oxford University Press, 2016, pp. 63-84.

^v A teoria de Schwartz não chega a fazer a distinção entre valores éticos e valores indiferentes à ética como sugerimos aqui. Segue-se, contudo, de nossa definição de ética, tomada de Bernard Williams, que somente os valores comprometidos com a alteridade (os valores altruístas) são associados à ética, enquanto os valores voltados ao eu (os valores egoístas) são, no melhor dos casos, amorais.

^{vi} Para efeitos dessa nossa análise qualitativa, enfocamos, no caso da competência 5, mais a identificação que a prática dos valores da organização. Uma nova incursão ao campo irá tratar “identificar” e “praticar” como competências distintas.

^{vii} Para efeitos desta análise qualitativa, excluímos da rubrica “Valores básicos” a terceira competência, “assumir responsabilidade pelo impacto de suas atividades”. Supomos que, caso o foco estivesse posto sobre o conceito de responsabilidade, o resultado seria mais semelhante aos das outras duas competências colocadas sob essa rubrica

^{viii} Oferecemos, aqui, encaminhamentos práticos, de cunho pedagógico, na tentativa de oferecer orientação para o impasse que em nos encontramos, nos cursos de Administração, quanto ao ensino de competências éticas.

^{ix} Referimo-nos aqui à obra de Aristóteles (1934), e em particular à *phronesis*, termo que pode ser traduzido de muitas maneiras diferentes: desde “pensamento” e “discernimento”, até “razão prática” e “prudência”. Essa não é, contudo, uma sugestão livre de controvérsia. Para sustentar a sugestão de tratar a identificação valorativa como uma competência, apoiamos-nos em dois elementos, de pesos muito diferentes. Em primeiro lugar, no fato de que, segundo Aristóteles, a razão prática é efetivamente desenvolvida a partir do exercício, de modo que a deliberação moral, a decisão acerca de como viver e qual a coisa certa a fazer em cada caso, será tanto mais adequada quanto maior for a prática, o treino, o exercício nessa “competência”. Em segundo lugar, aludimos a um fato muito mais geral e que se refere ao modo como a filosofia antiga entende o conceito de “virtude” [*areté*]. Trata-se, mais uma vez, de tema amplo, mas a distinção que propomos aqui entre valores éticos e valores de competência, ou a ambiguidade do termo “bom”, não vale do mesmo modo. Há uma maneira de pensar a virtude — a maneira antiga e grega —, que não reconheceria a distinção aqui proposta, de modo que, segundo esse ponto de vista, toda virtude seria da ordem da competência. Esperamos desenvolver esse recurso ao conceito antigo de virtude em estudos posteriores.

^x Note-se que a pergunta “a virtude é algo ensinável?” é uma das perguntas que fundam a ética, tal como se vê, por exemplo, na abertura do *Mênon*, de Platão. O mesmo autor é responsável pelas reflexões mais profundas da história da filosofia acerca da relação entre conhecimento e moralidade — tema que aparece em inúmeros dos seus livros — nos diálogos *Protágoras*, *Alcebiades I*, *Cármides*, a *República* e por aí fora. Mas o fato de que elas estejam nos momentos de fundação da filosofia, não significa que tenhamos chegado a qualquer posição definitiva em relação a esses problemas — de modo que a filosofia de Platão e Aristóteles seguem sendo um

poderoso guia para as nossas tentativas de buscar orientação em terreno tão notoriamente difícil. Apresentamos essas considerações apenas para mostrar que o problema, apresentado sucintamente no corpo do texto, está longe de ser esgotado pelas sugestões ali feitas.

^{xi} Neste ponto, vemos uma confirmação, ainda que indireta, da hipótese 3 levantada acima: no que diz respeito aos valores básicos, os estudantes sentem já saber o que deveriam saber — daí as notas de entrada elevadas. O baixíssimo delta apresentado nessas competências também o atestam.