

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Pós-Graduação em Administração de Empresas

**Competência societal: um estudo sobre ações educativas para o
desenvolvimento de gestores nas organizações**

Líder do projeto:

Prof^a. Dr^a. Janette Brunstein

Equipe:

Prof^a. Dr^a. Andrea Leite Rodrigues

Vivian Neri Scartezini (mestranda)

Jacqueline Gil (graduanda)

São Paulo

2010

**Se os teus projetos forem para um ano, semeia o grão.
Se forem para dez anos, planta uma árvore.
Se forem para cem anos, educa o povo.
(Provérbio chinês)**

Resumo

Esta pesquisa insere-se no campo da gestão de pessoas, desenvolvendo-se a partir do conceito de competências societais, que se refere à capacidade de gestores de mobilizar ações que envolvam as questões da sustentabilidade nas organizações. O objetivo deste trabalho dispõe-se em dois eixos: o primeiro, de discutir o conceito de competência societal em si, já que competência, em sua dimensão político-societal, começa a fazer parte da agenda dos modelos de desenvolvimento de pessoas nas organizações, sobretudo sob o mote da sustentabilidade. O segundo, de empreender a análise de experiências de desenvolvimento de gestores em questões relacionadas à sustentabilidade. Trata-se de investigar se há um conteúdo relevante por trás dessas propostas educativas ou se elas simplesmente tornam os pressupostos da sustentabilidade funcionais ao sistema corporativo sem que alguma mudança substancial de fato esteja em curso. São objeto de estudo duas iniciativas de desenvolvimento de gestores para a sustentabilidade, realizadas em empresas que aqui identificaremos como R e S. Tais experiências suscitaram a problemática da presente pesquisa, cujos contornos se estruturaram pelos pressupostos dos estudos qualitativos. Sendo assim, estudou-se o significado que os atores sociais envolvidos – mentores e gestores participantes – atribuíram a tais experiências. Os resultados revelam um conjunto de ações em prol da educação de gestores para a sustentabilidade, o que sinaliza que existe um movimento em curso e que há limites e restrições sendo impostos à atuação gerencial. A educação destes gestores, formal e informal, atende, ao menos em parte, a eixos importantes dos binômios que compõem as ações educativas para sustentabilidade: restrição ou limites à ação gerencial/proatividade e conhecimento técnico-científico/mudança de mentalidade. Contudo, considerando as três dimensões da competência societal (política, educacional e interpessoal), bem como a observação de que educação para sustentabilidade é por excelência crítica (já que deve partir do próprio questionamento sobre a forma como se trabalha na sociedade contemporânea e, mais do que isto, que formar agentes de mudanças é o que interessa endereçar nesta educação), temos que, nos programas em análise, as questões de ordem política e a busca pela redução de assimetrias de poder não são prevaletentes. Neste sentido, a despeito dos avanços, não se vê, ao menos no campo das ações práticas, mudança radical alguma, isto é, não se chegou ao patamar de ruptura.

Palavras-chave: competência societal; ações educativas, sustentabilidade, gestores.

ABSTRACT

This research is inserted into people's management field, evolving from the concept of societal competences, which refers to managers' abilities to mobilize actions involving sustainability issues in organizations. The objective of this piece of work is disposed in two axes: first, discussing the societal competence concepts itself, once competence, in its political-societal dimension, starts to be part of the agenda of people's development pattern in the organizations, under the motif of sustainability, above all. Second, undertaking the experience analysis of managers' development in questions related to sustainability. It deals with investigating whether there is a relevant content behind these educational proposals or if they simply make assumptions of sustainability able to the corporative system without any substantial changes are indeed underway. Object of study, two initiatives of managers' development for sustainability are carried out in organizations which we identify here as R and S. Such experiences have raised the problematic of this research, whose outline are structured by the assumptions of qualitative studies. Thus, one studied the meaning that the involved social actors – participant mentors and managers – ascribed to such experiences. The results reveal a set of actions in favor of managers' education for sustainability, signaling the existence of an ongoing movement and that there are limits and restrictions being imposed to managerial action. The education of these managers, formal and informal, meets, at least in part, the major axes of the binomials which comprise the educational actions for sustainability: restriction or limits to managerial/proactivity action and technical-scientific/change of mentality knowledge. However, considering the three dimensions of societal competence (political, educational and interpersonal), as well as the observation that the education for sustainability is by excellence critical (once it has to start from its own issue on the way it is worked within the contemporaneous society and, further, forming agents of changes is what interests for drawing this education), we have that, in the programs of analysis, the issues of political order and the search for the reduction of asymmetries of power are not prevailing. In this sense, despite the advances, any radical changes are not seen in the field of practical actions, that is, we haven't come to the rupture level.

Key-words: societal competence; educational actions, sustainability, managers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ações educativas, temas e recursos didáticos pedagógicos do PDLS.....	51
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Competências necessárias à sustentabilidade.....	28
Quadro 2: A sustentabilidade na gestão dos recursos humanos (continua).....	29

Sumário

Se forem para cem anos, educa o povo. (Provérbio chinês)Resumo.....	5
Resumo	6
1 INTRODUÇÃO.....	5
1.1 Tema, justificativa e problema de pesquisa.....	5
1.2 Objetivo geral	9
1.2.1 Objetivos específicos.....	9
1.3 Delimitação do objeto de estudo	10
2 BASES TEÓRICAS DE SUSTENTAÇÃO À PESQUISA	12
2.1 Abordagens interpretativas em competências e sua contribuição aos estudos do desenvolvimento profissional.....	12
2.2 Competências societais: uma breve conceituação.....	17
2.3 Competências societais e o desenvolvimento de gestores para a sustentabilidade no ambiente empresarial.....	20
3 NOTAS METODOLÓGICAS	34
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	41
4.1 Histórico e concepção das ações educativas voltadas à formação de gestores para sustentabilidade	41
4.1.1 A Empresa R.....	41
4.1.1.1 O Modelo Educativo da Organização.....	42
4.1.1.2 O Programa de Desenvolvimento de Líderes para a Sustentabilidade.....	47
4.1.1.3 Do ponto de vista dos mentores do programa educativo: desenvolvimento da competência dos gestores para a sustentabilidade.....	55
4.1.1.4 Do ponto de vista dos gestores: formação e vivências com a sustentabilidade.....	60
4.2. A empresa S.....	66
4.2.1 Do ponto de vista dos responsáveis pelos programas educativos: desenvolvimento da competência dos gestores para a sustentabilidade.....	66
4.2.2 Do ponto de vista dos gestores: formação e vivências com a sustentabilidade.....	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	107

1 INTRODUÇÃO

1.1 Tema, justificativa e problema de pesquisa

A introdução de questões de cunho sócio-econômico-ambiental nas organizações e a consequente necessidade de desenvolvimento de gestores para atender a esta agenda político-social é o tema deste projeto de pesquisa, tema este que se enquadra em uma discussão sobre competências, tendo em vista que se trata da necessidade de desenvolver profissionais capazes de produzir respostas adequadas a esta natureza de preocupação.

No marco das discussões sobre competências político-sociais, Ruth (2006) aponta que a visão normativa e econômica de competência confunde (ou trata da mesma forma) *mais* competências com *melhores* competências. Para o autor, há a necessidade de se reformular e replantar o modelo de competência a partir de pressupostos sociais e políticos, e não só de mercado, o que implica pensá-las no contexto da transformação social e política mais do que em um paradigma de mercado, de eficiência, de tecnologia.

Não queremos negar a necessidade de desenvolver administradores “competentes”. O que nós queremos fazer, isso sim, é reexaminar o que significa ser “competente” considerando quão apropriado ou inapropriado um modelo pode ser, e procurar formas de expressar o que podemos, com reservas, chamar de “desenvolvimento” de gestores, que irão tomar parte na produção de um tipo de sociedade que queremos. Existem programas educacionais e de desenvolvimento de administradores que se diferenciam do que é oferecido tradicionalmente (RUTH, 2006, p.217).

Trata-se, assim, de abordar competências em uma dimensão pouco explorada, que se ocupa, sobretudo, com questões que vão além das capacidades tradicionais dos gestores e que podem contribuir para ampliar e/ou reformular o sentido do trabalho do gestor, cujo enfoque é prioritariamente econômico (BURGOYNE, 1993).

Neste contexto de preocupações, apresenta-se o presente projeto, com o propósito de discutir o desenvolvimento de competências a partir de duas perspectivas: em primeiro lugar, traz-se à reflexão o conceito de competências que aqui serão chamadas de societais,

as quais referem-se à capacidade dos gestores de mobilizar ações em busca de respostas às questões que envolvem a sustentabilidade nas organizações – responsabilidade social, diversidade, inclusão, qualidade de vida no trabalho, ética empresarial etc. Elegeu-se o termo *competências sociais* em detrimento do uso da expressão ‘competências sociais’, para evitar confusões de sentido, já que, na literatura corrente em competências, o adjetivo social se refere a aspectos da socialização dos sujeitos no ambiente de trabalho (ZARIFIAN, 2001; FLEURY; FLEURY, 2006), o que não é objeto da presente investigação. O objetivo é entender o desenvolvimento de competências pertinentes aos novos paradigmas de gestão socialmente responsável. Em segundo lugar, pretende-se descrever e empreender uma análise crítica dos programas para capacitação de gestores em questões relacionadas à sustentabilidade, o que inclui uma discussão sobre o significado do conceito de sustentabilidade implícito em tais programas.

É importante esclarecer que, ao focar este estudo no termo desenvolvimento de competências, está-se referindo, necessariamente, a um conjunto de experiências formais e informais de natureza educacional que potencializam as capacidades de reflexão e ação dos sujeitos da organização. Em se tratando de educação, não se restringe este estudo aos programas formais de treinamento, mas aos modos de ensinar e aprender, produzir, praticar e reproduzir comportamentos que determinam o modo de vida dos grupos organizacionais. O que se quer dizer com isso é que a pesquisa estará atenta às formas e ao modo de ensinar e aprender sustentabilidade na organização, o que engloba atividades formais de aprendizagem e treinamento, mas não se restringe a elas.

O tema *educação para a sustentabilidade* já faz parte de debates no campo da educação básica contemporânea (GADOTTI, 1998; JACOBI, 2005), bem como do ensino superior – no caso da administração, particularmente, nas escolas de negócios (SPRINGETT, 2005). Ao mesmo tempo, dados publicados pela literatura de difusão sobre o mundo dos negócios revelam uma série de iniciativas nas organizações que tem por objetivo preparar os gestores para incorporar sustentabilidade no cotidiano de suas atividades. As publicações citam experiências de empresas como ABN Amro Bank, Natura, IBM, Gerdau, Camargo Corrêa, Volkswagen, HP, Credicard, Basf, Serasa, dentre outras (CANTERO, 2004; PEREIRA, 2007; CUNHA, 2008).

No entanto, a despeito desta evidência empírica e até onde se tem informação, são escassas pesquisas que têm por foco discutir essas práticas de desenvolvimento de gestores, seja no Brasil ou na literatura internacional. Como bem mostram Wilson, Lenssen e Hind (2006), a maior parte das pesquisas sobre sustentabilidade tem se concentrado no nível da organização mais do que no de gestores. Da mesma forma, não há uma definição precisa que contemple o que aqui se convencionou chamar de competências societais, e são justamente estas lacunas que esta pesquisa pretende preencher, já que “[...] pesquisas adicionais sobre negócios e competências sociais [leia-se societais], seus determinantes e suas conseqüências são claramente necessárias” (MARCUS; ANDERSON, 2006, p. 41).

Apesar das empresas terem adotado o discurso da sustentabilidade ostensivamente, ainda há um imenso desafio para incorporá-lo na *práxis* profissional de cada gestor. Não resta dúvida de que o desenvolvimento das organizações brasileiras passa, necessariamente, pela sensibilização e capacitação dos gestores para enfrentar questões como diversidade, inclusão, responsabilidade social e meio ambiente, com todos seus dilemas, ambiguidades e paradoxos.

O tema competências em articulação com desafios socioambientais impostos às organizações começa a surgir na literatura internacional, como no trabalho de Cox e Baele (1997), que se ocupa de construir um modelo de análise e desenvolvimento de competências para se lidar com a diversidade nas organizações. Podem-se citar também iniciativas de instituições de consultoria e pesquisa americanas e inglesas que tentam propor modelos de competência para a sustentabilidade (www.csracademy.org.uk; www.cpi.cam.ac.uk; www.wbcds.org). Observa-se, assim, uma tendência na área de competências a temáticas que envolvem questões societais, as quais, na visão de Marcus e Anderson (2006), diferem em natureza e forma das competências exclusivamente voltadas aos negócios da organização. Isso faz com que seja necessário definir o que é competência societal e como desenvolvê-la em um contexto de educação de gestores nas organizações para a sustentabilidade.

Marcus e Anderson (2006) advertem que, enquanto competências societais não forem consideradas absolutamente críticas, os administradores e as organizações podem não se mobilizar nem ser zelosos em adquiri-las. Se as competências societais estão ou

estarão na agenda organizacional, e com que grau de atenção, dependerá de sua força ideológica no ambiente empresarial. Desta forma, cabe discutir a agenda de formação e desenvolvimento gerencial que se desenha nas empresas.

Por fim, vale citar o trabalho de Springett (2005), que salienta que a educação para sustentabilidade em administração de negócios implica desenvolver conhecimentos, habilidades e capacidades que ajudem os gestores a trabalhar coletivamente para melhorar a qualidade e sustentabilidade dos ambientes naturais e sociais que os envolvem. Enquanto processo ao mesmo tempo individual e coletivo, exige um olhar sobre a estrutura ambiental (interna e externa à organização) e aos mecanismos de socialização interno e aos condicionantes psíquicos que agem sobre os sujeitos da corporação. Em outras palavras, tanto os aspectos sociológicos como psicológicos devem ser observados, evitando, assim, aquilo que Ramos (2001) chamou de ‘psicologização’ das questões sociais nos estudos em competências. Trata-se de analisar a competência não somente em sua dimensão cognitiva/ individual, mas também social/estrutural.

Frente a este cenário, coloca-se o seguinte problema de pesquisa: *o que é e como se desenvolvem competências societais no contexto das práticas de desenvolvimento de gestores para a sustentabilidade nas organizações?* Tal problematização pode ser ainda desmembrada em dois eixos de questões que orientarão a investigação: o primeiro se propõe a discutir o conceito de competência societal: o que é competência societal? Quais suas dimensões? Como se desenvolvem? O segundo eixo busca responder a questionamentos que envolvem uma dimensão da competência societal: a sustentabilidade. O que significa desenvolver gestores para a sustentabilidade? Quais estratégias didático-metodológicas são mais adequadas para alcançar este propósito na organização? Que resultados podem ser observados em relação às experiências já existentes? Com que profundidade questões de sustentabilidade são debatidas nesses espaços pedagógicos da empresa? Que natureza e amplitude de discussão e intervenção promovem?

O que se pretende como contribuição última deste projeto de pesquisa é refletir sobre modelos educacionais e de desenvolvimento de gestores que rompam com a visão tradicional de formação na empresa em direção à construção das competências societais.

1.2 Objetivo geral

O objetivo desta pesquisa é descrever e empreender uma análise crítica de experiências de desenvolvimento de gestores para a sustentabilidade, considerando o conceito de competência societal. Para tanto, esse projeto de pesquisa investigará as características de iniciativas de grandes empresas que atuam no Brasil e que mobilizam projetos educativos para capacitar gestores. Pretende-se, assim, ao final da pesquisa, apresentar uma reflexão que sirva para o avanço da educação corporativa para sustentabilidade, bem como para o aprimoramento do conceito de competência societal em gestão de organizações.

1.2.1 Objetivos específicos

- Analisar criticamente as experiências de desenvolvimento de gestores quanto à aplicação da sustentabilidade nas organizações-objeto de estudo.
- Relatar as competências societais que emergiram ao longo das experiências dos mentores dos programas educativos e dos gestores
- Entender o significado que assume educação para sustentabilidade bem como o de desenvolvimento de competências societais nas empresas em questão.
- Discutir as estratégias didáticas e metodológicas adotadas pelos responsáveis pelos programas de desenvolvimento de gestores para a sustentabilidade.
- Debater a adequação da proposta na percepção dos gestores participantes, bem como suas formas de apropriação e aplicação dos conceitos e conteúdos veiculados em suas práticas gerenciais cotidianas.
- Apresentar um quadro de reflexões que contribua para uma discussão sobre o significado do desenvolvimento de competências societais e para o

aprimoramento dos modelos/programas empresariais de educação para sustentabilidade.

1.3 Delimitação do objeto de estudo

Nas empresas selecionadas, utilizaram-se como unidade de análise as iniciativas de desenvolvimento para a sustentabilidade, o que engloba experiências formais e informais de formação gerencial neste campo. O critério de seleção das empresas R e S (tal qual são referenciadas neste relatório, por questões de sigilo) são apontados em seguida.

Muitas empresas se dispuseram a desenvolver ações relacionadas à sustentabilidade e à responsabilidade social. Dentre tantas, a empresa R tornou-se destaque na mídia por criar uma área específica de Desenvolvimento Sustentável, com *status* de diretoria e reporte direto ao presidente. Passou a ser reconhecida como ator social diferenciado em seu campo organizacional, levando à frente a ideia de inserir a sustentabilidade na gestão e prática dos negócios. Para tanto, a empresa desenvolveu um modelo educativo que amparou, dentre outras iniciativas, a criação do *Programa de Desenvolvimento de Líderes para a Sustentabilidade* (PDLS), no ano de 2007. Esta experiência suscitou a problemática da presente pesquisa, cujos contornos se estruturam pelos pressupostos dos estudos qualitativos.

Além do destaque na mídia, outro ponto para escolha desta empresa como objeto de estudo residiu no fato de que a inserção do tema sustentabilidade aconteceu aqui suportada por um Modelo Educativo crítico, sofisticado e de perfil construtivista, fato notável e singular, considerando-se a natureza funcional e conservadora dos programas de desenvolvimento e treinamento empresarial conhecidos no mercado. Como será exposto adiante, esta instituição financeira cercou-se de especialistas em educação e em desenvolvimento sustentável para ajudar a dar forma a uma proposta robusta de desenvolver não só bons profissionais, mas cidadãos conscientes e críticos. Validou-se,

portanto, a opção de entender os resultados da iniciativa, que pode ser considerada pouco comum, mais ainda pelo fato de que se deu em uma instituição financeira.

A instituição S também ganhou destaque na mídia por apresentar-se como empresa de soluções ambientais, o que levou-a a dar início a uma série de iniciativas no campo do desenvolvimento de gestores para a sustentabilidade, embora de forma não tão orquestrada e robusta como a empresa R, fato que será notado mais à frente. Desde 2003, seu planejamento estratégico incorpora, na dinâmica da empresa, metas de sustentabilidade social, econômica e ambiental, otimização dos relacionamentos externos e promoção de soluções ambientais. Essa incorporação inclui a implementação de políticas voltadas à sustentabilidade ambiental, ao fortalecimento do compromisso com o meio ambiente e à ampliação da plataforma de soluções ambientais. Com presença em todo o Estado de São Paulo e posição de destaque nos índices da Bolsa de Valores de São Paulo, Bovespa, como empresa que participa do ‘novo mercado’, destaca-se no propósito de atender às exigências de boas práticas de governança corporativa e à manutenção de um relacionamento aberto e transparente com todos os acionistas e investidores.

São, portanto, empresas de destaque no cenário nacional, cujas iniciativas despontam como importantes para ser investigadas, tal qual se propõe a fazer este estudo.

2 BASES TEÓRICAS DE SUSTENTAÇÃO À PESQUISA

2.1 Abordagens interpretativas em competências e sua contribuição aos estudos do desenvolvimento profissional

A literatura em competências transita entre abordagens não só epistemológicas e conceitualmente diversas como também pelas politicamente engajadas (BURGOYNE, 1993; GARAVAN, 2001; GRAHAM; TARBELL, 2006). Nos últimos anos, temas como ética, valores, poder, controle e emancipação têm reposicionado a discussão sobre a finalidade do desenvolvimento de competências, questionando, em última instância, seu sentido e sua finalidade: competências para quê a serviço de quê (BRUNSTEIN; BOULOS FILHO, 2009).

É interessante reposicionar a discussão sobre competências e ampliá-la para aspectos até então bem pouco considerados nos estudos da gestão, dado que se trata de pensar a ação humana, o fazer, a materialização de decisões e processos, enfim, a forma como elas intervêm no trabalho e no mundo.

No caso da sustentabilidade, as empresas também têm a intenção de promovê-la por meio de ações educativas, capazes de se materializar em competências. Resta investigar se há um conteúdo relevante por trás dessas propostas educativas ou se elas simplesmente tornam os pressupostos da sustentabilidade funcionais ao sistema corporativo sem que alguma mudança substancial de fato esteja em curso.

Desvendar como experiências educativas podem alimentar a reflexão e a ação, significado último de competência, em prol de questões societais nas organizações, exige, por excelência, uma abordagem interpretativa em competências, capaz de apreender os significados e os elementos mais sutis do processo de desenvolvimento gerencial neste campo.

Optar por uma corrente interpretacionista em competências significa deslocar o enfoque do discurso funcionalista arraigado na ideia de performance/desempenho para aquele que prioriza os aspectos centrais da construção do saber e do fazer (RUTH, 2006).

Tal deslocamento se justifica pela crença de que a perspectiva racionalista/comportamental/behaviorista, sobretudo de origem norte-americana (BURGOYNE, 1993; LE DEIST; WINTERTON, 2005), não consegue prover respostas, em toda a sua completude, às questões que fundamentam a epistemologia da prática, ou seja, a complexidade da formação da capacidade humana no trabalho (SANDBERG, 2000).

Mas o que significa assumir uma abordagem interpretativista em competências? A primeira questão a ser compreendida ao se adotar tal paradigma é que ele parte de uma crítica à tendência de se buscar estabelecer padrões claros de excelência, padrões esses que representariam muito mais uma tentativa de controlar os indivíduos do que uma prática emancipatória dos sujeitos corporativos (BURGOYNE, 1993; GARAVAN; McGUIRE, 2001; RUTH, 2006). O controle, e não o desenvolvimento humano no trabalho em si, é o que predomina na literatura em competências, como mostra Ruth (2006).

Para Garavan e McGuire (2001), a perspectiva alternativa ao racionalismo/positivismo em competências é a abordagem fenomenológica, que se contrapõe à visão atomística, mecanicista, burocrática e utilitarista, as quais no entender dos autores, desconsideram o contexto de análise e apresentam um forte enfoque na prescrição. Ruth (2006), também faz esses contrapontos e divide em três as principais abordagens em competências:

- a) *comportamental*, fundamentada a partir dos estudos de David McClelland e cujo cerne concentra-se na ideia de performance superior, genérica e estaticamente definida, fruto da combinação de características básicas que predispõe a excelência na atividade humana: conhecimentos, habilidades e atitudes.
- b) *padronizada*, dominante no Reino Unido, que define padrões mínimos de performance aceitável, mas fracassa ao refletir a experiência real de trabalho e a inter-relação das várias tarefas nele, pois não leva em consideração o contexto; é focada no indivíduo em vez do grupo, ignorando o processo pelo qual as competências se desenvolvem.
- c) *abordagem situacional*, que explora fatores que podem influenciar e requerer competências. O argumento central desta corrente de análise é que os fatores

situacionais são tão variados que não é possível estabelecer uma lista genérica de competências para as diferentes funções administrativas. Tal listagem é invalidada na prática cotidiana de trabalho, já que o contexto no qual o administrador opera é profundamente instável. A abordagem situacional parte do pressuposto de que competência não é uma capacidade quantificável, o que leva à necessidade de olhar o fenômeno da capacidade humana no trabalho pela lente do interpretacionismo.

Para Garavan e McGuire (2001), a perspectiva tradicional em competências não reflete o desenvolvimento humano nem discute as relações de poder em que são estabelecidas suas bases. Aqueles indivíduos que desejam ser considerados competentes são forçados a se reformar e se reinterpretar para corresponder a demandas específicas. Há pouco espaço para autonomia nesta lógica e a noção de controle é a que permanece. Ao contrário, a abordagem fenomenológica considera a dimensão tácita da competência, o contexto em que ela emerge e o papel da experiência para seu desenvolvimento.

A abordagem fenomenológica/interpretacionista entende não somente a competência como situacionalmente construída no contexto organizacional, quer dizer, no universo microdinâmico empresarial (McKENNA, 1999, RUTH, 2006), como pressupõe que ela é fruto do significado que o trabalhador dá a seu trabalho, mais do que um específico conjunto de atributos (SANDBERG, 2000). Para Sandberg (2000), o sentido que o trabalhador dá à sua atividade e quão qualitativamente entende a natureza e o objetivo deste têm impacto direto sobre os resultados que atinge. Sendo assim, importa aos estudos em competência, para o autor, compreender a experiência dos sujeitos e observar o contexto em que o trabalho é realizado, considerando o significado que as pessoas dão às suas ações. Em síntese, em vez de supervalorizar os atributos (conhecimentos, habilidades e atitudes), sua pesquisa demonstra a influência da concepção do indivíduo sobre o resultado do trabalho.

O que está por trás destas ideias é que falta à literatura racionalista o reconhecimento das contradições inerentes à noção de competências, que fracassa ao não olhar para o contexto nos quais os comportamentos se materializam nem para as relações de poder que impactam seu desenvolvimento. Carecem os estudos nesta área de entender

como a competência é construída em situações específicas, na microdinâmica empresarial (McKENNA, 1999). Isso porque só é possível identificar elementos de desempenho efetivo observando as pessoas no contexto em que atuam; por consequência, não é factível tentar identificar e construir um modelo completo de desempenho gerencial que dará conta de toda a complexidade do universo em que atuam os administradores (COCKERILL; HUNT, 1995; ROBOTHAM; JUBB, 1996).

Nesse sentido, como mostra McKenna (1999), se a competência se desenvolve no local de trabalho, por meio da experiência, não serão eventos de treinamento isolados e esporádicos que permitirão seu aprimoramento. Analisando histórias de vida de profissionais corporativos, McKenna (1999) constata que os fatores determinantes do sucesso dos indivíduos não são aqueles representados nos modelos estratégicos de competência da companhia. Isso significa que, ao se discutir como os gestores desenvolvem capacidades de inserir nos negócios e lidar com questões que envolvem sustentabilidade, é preciso lançar mão de estratégias de pesquisa e análise que busquem identificar experiências que revelem situações significativas de aprendizagem e de ação no cotidiano organizacional, indo além do conjunto de pressupostos estratégicos organizacionais que pouco reflete a realidade das práticas gerenciais e não contribuirá efetivamente para o aperfeiçoamento dos processos educativos na empresa nesta área.

Para o autor, competência, em uma perspectiva essencialista, é algo ilusório, já que os administradores são sempre e constantemente competentes e incompetentes. Não se trata da ideia de *ser competente*, mas *tornar-se* no contexto. Outro aspecto relevante da abordagem interpretativa/situacional em competências é sua natureza *multidimensional*, isto é, orientada não só para o trabalho (enfoque da literatura europeia, que investiga competência como um conjunto de atributos individuais desenvolvidos a partir de atividades específicas relacionadas ao trabalho), ou para o trabalhador (enfoque da literatura americana, que explora as características subjacentes e atributos essenciais dos indivíduos que constituem a competência), mas para ambas (SANDBERG, 2000; GARAVAN; McGUIRE, 2001).

O interpretacionismo não separa o trabalho do trabalhador, mas os analisa interligadamente, o que pressupõe que os critérios que definem o desempenho não podem ser elaborados abstratamente, mas somente a partir do estudo do contexto

microdimensional em que emergem. Daí a importância da análise daquilo que McKenna (1999) chamou de microcompetência e a relevância dos estudos de natureza qualitativa na área. É a esta linha de pensamento que este projeto se alinha.

Para se empreender estudos em competências na lógica interpretacionista começam a aparecer novos modelos de análise, tal como o de Sandberg (2000), já citado, uma das grandes referências nesse campo. Da mesma forma, podem-se citar autores como Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) e Le Deist e Winterton (2005), que vêm apontando a tendência de se estabelecer modelos de análise em competências de acordo com uma perspectiva mais holística, que dê conta da complexidade desse fenômeno. Le Deist e Winterton (2005) argumentam que modelos holísticos permitem alinhar educação e experiência prática, explorando a sinergia entre processos de aprendizagem formais e a experiência informal para o desenvolvimento da competência do profissional. São modelos que comportam elementos que vão além da competência cognitiva e funcional, incluindo as metacompetências. A reflexão aparece representada como o eixo central de todo o processo de desenvolvimento de competências.

Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) fazem referência ainda a competências éticas e de valores, já sinalizando para a necessidade de se inserir no modelo de análise em competências preocupações de cunho social e político. Elementos como ética, valores e dimensões políticas e de poder tornam-se objeto dos estudos em competências e devem ser considerados na investigação como fatores que influenciam indivíduos e grupos organizacionais na condução de suas tarefas. Tendo em vista que esta investigação se propõe a discutir competências societais – e que estas envolvem, necessariamente, uma dimensão política (HOLLAND; RITVO; KOVNER, 1998), e, portanto, de poder –, lançar-se-á mão dessas referências para o trabalho que se propõe realizar neste projeto.

Por fim, é preciso ainda pontuar que, embora Le Deist e Winterton (2005) defendam que as abordagens racionalistas e interpretativistas em competências não podem ser dicotômicas e incompatíveis, e, sim, complementares, este trabalho não se deterá nesta controvérsia, adotando como eixo de análise a abordagem interpretativa por excelência, o que justifica as opções do eixo teórico (autores interpretacionistas em competências, com destaque para Sandberg e Cheetham e Chivers) e metodológico (estudo qualitativo) adotadas na presente investigação.

2.2 Competências societais: uma breve conceituação

Coerente com as considerações estabelecidas no item anterior, é importante esclarecer que o estudo das competências que aqui se convencionou chamar de societais não se trata de uma dimensão a mais em uma já extensa ‘listagem de atributos fundamentais’ que os gestores têm de dar conta para realizar suas atividades com sucesso; ao contrário: pretende-se lançar luzes, no contexto das políticas educativas da organização, para questões de cunho societal, emergentes no ambiente organizacional contemporâneo. Trata-se de pensar sobre os processos e práticas de desenvolvimento de potencial no que diz respeito aos relacionamentos dos gestores com o coletivo (interno e externo) da corporação.

Como dito anteriormente, o tema ‘competências societais’ começa a fazer parte da agenda dos modelos de desenvolvimento nas organizações e reflete, sobretudo, uma preocupação com a capacidade de profissionais e organizações de dar respostas eficientes a questões de natureza social e política. Dois autores, particularmente, estabelecem uma discussão neste campo, que será exposta a seguir. Embora utilizem a expressão *social competencies* – que se evitou reproduzir aqui, conforme explicado, com a intenção de dar maior clareza conceitual ao tipo de preocupação a que se refere este projeto de pesquisa –, pode-se considerar que seus focos de análise referem-se às preocupações societais.

Marcus e Anderson (2006) apontam a necessidade de pesquisas que construam uma ponte entre a literatura de estratégia, de responsabilidade social e de *stakeholders*, com foco no desenvolvimento de competências. Defendem a ideia de que as competências para os negócios são diferentes das competências que ele qualifica como sociais (isto é, aquelas voltadas à responsabilidade social), embora estas possam se sobrepor. Afirmam, assim, que os fatores que levam à vantagem competitiva não são os mesmos que levam à responsabilidade social.

Os autores pretendem estabelecer uma relação entre competências nos negócios e competências voltadas à responsabilidade social, meio ambiente, diversidade, igualdade

salarial, segurança no trabalho e demais tópicos correlacionados. A crença básica é de que, para que uma organização construa e mantenha sua capacidade dinâmica geral, é preciso investir e desenvolver tanto competências nos negócios (construir um conjunto de habilidades interdependentes e relacionadas com o propósito de aumentar os interesses econômicos da empresa), como em competências societais (conjunto de habilidades, também interdependentes e relacionadas, com o objetivo de beneficiar a sociedade). Mas quais são os caminhos para este desenvolvimento?

Holland, Ritvo e Kovner (1998) dividem em três dimensões de análise os elementos que compõem a construção de *social competences*, que se traduzirá aqui por competências societais: política, educacional e interpessoal. Embora os autores apresentem estas dimensões sob um formato bastante prescritivo, elas contribuem para se pensar em formas de ação e em tópicos de atenção e discussão nas organizações que são relevantes para o fortalecimento e para a própria construção do significado e do sentido da competência societal que se pretende desenvolver.

A *dimensão política* trata da competência da organização e dos gestores em balancear múltiplos interesses, o que engloba a capacidade de desenvolver e sustentar relações saudáveis e abertas, isto é, de estabelecer uma comunicação de mão-dupla com os *stakeholders*, procurando resolver problemas e tomar decisões sem polarização entre os constituintes ou resultados que beneficiem somente uma das partes envolvidas.

Para alcançar tal equilíbrio, Holland, Ritvo e Kovner (1998) propõem um conjunto de questões que podem ajudar os gestores a desenvolver processos e mecanismos de comunicação capazes de promover maior equilíbrio nas relações com os *stakeholders* da organização. Dentre elas, cita exemplos de quando a direção da empresa (i) forma comitês ou forças-tarefas dirigidos ou compostos por membros de níveis superiores e inferiores; (ii) comunica suas decisões para todos os que serão afetados por ela; (iii) investiga os sentimentos de um grupo de constituintes que sentirão os efeitos de uma determinada decisão ou conjunto de decisões antes de implementá-la; (iv) mantém canais de comunicação com líderes de comunidades-chaves; e (v) dispensa tanta atenção em *como* tomará sua decisão, tanto quanto *no que* está sendo decidido; bem como quando os executivos (a) participam de reuniões em que se dá atenção explícita às preocupações dos grupos constituintes ou às populações atendidas pela organização, requisitam

periodicamente e consideram informações acerca do moral dos funcionários da organização, antes de tomar decisões importantes; (b) buscam informações sobre pessoas ou grupos que poderão ser afetados por elas; (c) estão profundamente atentos ao impacto que suas decisões terão sobre os *stakeholders*; (d) reportam aos acionistas suas preocupações em relação aos grupos que são afetados pelas suas decisões; etc. Pode-se resumir, assim, que a dimensão política da competência, trata, acima de tudo, da habilidade de tomar decisões levando em consideração os indivíduos que serão impactados por ela.

Já a *dimensão educacional* se ocupa, fundamentalmente, de identificar tópicos de discussão e aprendizagem que prepararem as pessoas para que sejam capazes de compreender o conjunto de forças que operam na organização e produzir respostas adequadas. Trata-se de dar suporte aos processos de aprendizagem, mudança e melhoria a partir das experiências vivenciadas pelos indivíduos e grupos da organização. Esta dimensão foca os erros cometidos, o reconhecimento da responsabilidade pelas decisões equivocadas, pelos papéis que cada um tem de assumir e pelo preparo dos novos indivíduos que estão chegando à empresa.

Por fim, a *dimensão interpessoal* dá atenção à capacidade de desenvolvimento dos membros da organização como grupo, encorajando participação na busca por um senso de colegiado, resolução de conflitos, partilhamento de responsabilidades e promoção de inclusão. Ou seja, trata de nutrir o desenvolvimento dos membros organizacionais como um grupo, em direção ao bem-estar coletivo. Isso implica a manutenção de diálogo mais do que voto, especialmente em relação a temas em que há divergências de opinião entre diferentes grupos e estratos hierárquicos da empresa. Além disso, a transparência e o acesso igualitário à informação são fundamentais na dimensão interpessoal, bem como o cuidado com a forma e por quem as metas são estabelecidas na organização.

Interessa, assim, nesta pesquisa, saber de que forma cada uma dessas dimensões da competência societal (política, educacional e interpessoal) se reflete ou materializa nas práticas de desenvolvimento de gestores para a sustentabilidade.

2.3 Competências sociais e o desenvolvimento de gestores para a sustentabilidade no ambiente empresarial

A necessidade de se estabelecer elos entre preocupações sócio-econômico-ambientais e educação vem da constatação de que, a despeito de todo investimento em programas de treinamento com foco em sustentabilidade, são fracas as relações entre as exigências socioambientais, as habilidades gerenciais e as competências dos gestores na área (ULHUI; MADSEN; RIKHARDSSON, 1997). Mas o que significa educar para a sustentabilidade?

Embora Gadotti (1993) e Jacobi (2005) discutam educação para sustentabilidade no contexto escolar, podem-se fazer algumas traduções de suas considerações para o campo das organizações empresariais. Gadotti (1993) defende que não há como dissociar desenvolvimento sustentável sem educação para o desenvolvimento sustentável, o que envolve uma discussão sobre suas quatro condições básicas: o que é (i) economicamente factível, (ii) ecologicamente apropriado, (iii) socialmente justo e (iv) culturalmente equitativo, isto é, sem discriminação por gênero, etnia etc. De acordo com esse autor, desenvolvimento sustentável não é um conceito científico propriamente dito, mas uma ideia-força que tem o propósito de ser mobilizadora, e educar pessoas para tal envolve uma mudança na mentalidade em relação às formas como nos relacionamos com indivíduos e com a natureza.

Nesta mesma linha de pensamento, Jacobi (2005) discute que práticas educativas voltadas à sustentabilidade devem estar centralizadas na conscientização, na capacidade de empreender avaliações, de mudar comportamentos e atitudes, enfim, trata-se de trabalhar o que, apoiado em Morin, denomina de ‘reforma do pensamento’. Isso implica promover um exercício contínuo de construir e reconstruir novas leituras e interpretações que permitam aos sujeitos desenvolver um pensamento crítico e criativo sobre as complexas relações entre o ambiente natural e os processos sociais, em uma perspectiva global.

Pode-se inferir daí que, no âmbito organizacional, o objetivo maior seria propiciar condições para uma mudança de atitudes e comportamentos que permitam aos gestores ser capazes de analisar o ambiente em que estão imersos e propor ações concretas.

Se o ponto central é a reforma do pensamento e a mudança de mentalidade é que sustenta novas formas de pensar e agir na organização, o que é importante saber e ensinar sobre negócios e sustentabilidade? Qual conteúdo relevante deve estar contido nos programas de desenvolvimento de gestores nas organizações? Como promover a reflexão em um contexto voltado à busca incessante por resultados e ao aumento de desempenho?

O discurso da educação/desenvolvimento para a sustentabilidade se sustenta na crença de que ele tem o poder de guiar as pessoas para refletir e agir de acordo com perspectivas política, crítica e emancipatória, que tendem a romper com a forma clássica e ideologicamente dominante com que os negócios são conduzidos (SPRINGETT, 2005). O ponto de tensão dessa discussão é que educação para sustentabilidade desafia a racionalidade do paradigma capitalista da produção e do consumo e, neste sentido, estabelece um desafio às organizações. ‘Insustentabilidade’ é fruto dos sistemas sociais, econômicos e políticos do paradigma social dominante, das estruturas institucionais e das visões de mundo que suportam este paradigma. Por consequência, educação para a sustentabilidade demanda um processo de investigação crítica, que explore a complexidade e as implicações dessa abordagem considerando as forças econômicas, políticas, sociais, culturais, tecnológicas e ambientais que a nutrem ou a impedem (SPRINGETT; KEARINS, 2001; SPRINGETT, 2005).

O foco da educação para sustentabilidade, diz Springett (2005), deve ser o estímulo à emancipação, à adoção de um papel ativo como agente de mudança, à força para influenciar a forma como as coisas estão dispostas ou ocorrem, colocando em xeque o conhecimento existente e discutindo novas possibilidades. Para atingir esses propósitos, é preciso questionar profundamente a prática, a teoria e o papel da educação tradicional de negócios em promulgar os valores do paradigma social dominante que, por vezes, transmite conceitos, atitudes e práticas de negócios amplamente contrários à sustentabilidade.

Se as políticas e práticas de educação gerencial não rompem com esse modelo dominante, de que forma traduzem os ideais de equidade, responsabilidade social, ética, justiça e sustentabilidade para o ambiente empresarial?

Pode-se inferir, assim, que programas de desenvolvimento de gestores para a sustentabilidade podem ser superficiais e não levar à mudança de fato, já que as bases que criam a insustentabilidade podem não estar sendo revistas. Não será um treinamento gerencial em gestão ambiental e social que levará os gestores a um grau de mudança de mentalidade necessários, o que envolve uma re-hierarquização de valores e reflexão sobre as estruturas institucionais vigentes. As bases que sustentam a forma de se fazer negócios têm de ser alteradas, o que implicaria, por exemplo, entendimento e engajamento dos gestores para tomar decisões, minimizando relações assimétricas de poder.

Aqui temos então um ponto crítico para discussão sobre sustentabilidade nas organizações. Almeida (2007) explora o tema pelos pressupostos da noção de ruptura e da ideia de reversão de tendência que se dariam por um processo contínuo, não-pontual no tempo e no espaço, e que se sustentam em uma nova filosofia de gestão empresarial. Esse sentido macroestrutural impõe limites a uma atuação isolada do gestor, desconectada com mudanças mais radicais e profundas no sistema macro-organizacional, político e social; por outro lado, tais forças de cunho estrutural não podem se tornar impeditivos para as ações dos sujeitos das organizações, o que leva à necessidade de se pensar em propostas educativas que se sustentem pela dialética da ação e da estrutura.

A ideia de ruptura pressupõe outra: a da necessidade de reinventar, criativamente, novas formas de se atuar nas organizações. Daí as alusões tão importantes que se fazem à relação entre sustentabilidade e inovação (BERKHOUT; GREEN, 2002).

[...] Enquanto na gestão via melhoria contínua o foco está no produto, no processo, nos fornecedores, nos clientes e acionistas, na gestão via destruição criativa o foco está, respectivamente, na tecnologia, no mercado, nos parceiros, nas necessidades e nos *stakeholders* (isto é, nos diferentes grupos afetados pela empresa ou que a afetam). São notáveis as diferenças de visão, atitude e mentalidade embutidas nos termos escolhidos para descrever as duas diferentes abordagens para prática empresarial. Como se pode constatar os termos associados à destruição criativa são muito mais abrangentes e inclusivos. O que nos interessa aqui é o foco na recriação dentro dos parâmetros da sustentabilidade. Saberão se recriar e, portanto, sobreviverão as empresas que entenderem e praticarem a gestão da inclusão social/melhoria da qualidade de vida e a gestão da perenização dos recursos naturais (ALMEIDA, 2007, p.117-118).

Reforça-se, aqui, mais uma vez, a noção de que é preciso mudar mentalidades e atitudes. Tal mudança é apontada como um fiel da balança entre as iniciativas empresariais que não passam de mero *marketing* e aquelas em que se pode observar a busca pela sobrevivência sustentável, como diz Almeida (2007). Se isto se coloca desta maneira, a formação dos gestores e a construção de suas competências estariam ancoradas na capacidade de desconstruir criativamente o modelo e a forma tradicional com que opera na organização, bem como na capacidade de propor avanços.

Mas essa mudança de mentalidade, como bem destaca Almeida (2007), é subversiva, já que rompe a ordem tradicional das coisas, redesenhando as estruturas de poder.

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. 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 [...]. Dentro das empresas, especificamente, significa uma inédita repartição de poder, com a qual poucos dirigentes, gestores e acionistas estão preparados para lidar (ALMEIDA, 2007, p. 129).

O quanto, de fato, a pressão por condutas consideradas sustentáveis sociais, ecológicas e econômicas levará a tal rompimento de modelo e de estrutura de poder é uma pergunta que não poderá ser respondida no curto prazo. O que se observa nas organizações contemporâneas, sobretudo, são esforços para alterações mínimas e incontornáveis, já que são reguladas por agências e acordos internacionais, por legislação, ou pela ameaça de perda de mercado eminente, fatos que colocam na berlinda a sobrevivência da corporação.

Assim, está-se trabalhando no terreno arenoso entre a necessidade de uma inversão de medidas, prioridades, modelos e valores adotados – o que levaria a um tipo de educação e formação de gestores, e conseqüentemente, à construção de competências que materializam essa nova forma de fazer negócios e trabalhar – e a de ações adaptativas que não levam a uma ruptura ou inversão estrutural de que falam Springett (2005) e Almeida

(2007), entre outros. O fundamento que sustenta a formação dos gestores neste último caso refletirá o propósito da manutenção do *modus operandi* tradicional.

Sustentabilidade diz respeito à internalização de um processo de mudança, que se dá, em primeira ordem, por seu caráter restritivo, isto é, pelos limites e restrições que se impõe à atuação empresarial. Conforme afirma Almeida (2007), disseminar o conceito de sustentabilidade trata-se de defender e praticar tais limites e restrições. A educação para a sustentabilidade exerceria, assim, uma função de freio, de contenção. Mas educação para a sustentabilidade deveria ser mais do que isso, dado que diz respeito a formar novas mentalidades, o que implica avançar para além de seu caráter disciplinar, isto é, promover um ambiente de aprendizagem capaz de favorecer a emergência de ações proativas. Isso significa mudar atitudes, o que, para Almeida (2007), não depende só de conhecimentos técnico-científicos, mas comportamentais. Tal educação dos gestores, que tem por objetivo promover suas competências, tem de estar ancorada em dois binômios: (a) restrições à ação gerencial e proatividade, por um lado, e (b) conhecimento técnico-científico e mudança de mentalidade e comportamento, por outro.

Como o tema é paradoxal, há muita controvérsia, descrença e posicionamentos destoantes entre os atores corporativos. Esta forte presença de posições e comportamentos antagônicos, prós e contras iniciativas orientadas para a sustentabilidade, dificulta a emergência e consolidação de experiências pautadas pelo novo modelo de atuação. Trata-se aqui de pensar uma educação dos gestores que pondere e trabalhe a partir dessa diversidade de posições, da complexidade, sem querer, ingenuamente, ‘resolver tais paradoxos e diferenças’, mas debatê-los e encontrar caminhos e pontos de ação possíveis.

Todavia, é importante frisar que uma educação para a sustentabilidade se fundamenta no propósito do gestor entender que suas decisões impactam o sistema social e ambiental, que discutir soluções para esta natureza de preocupação é sua responsabilidade também, e não somente de profissionais de outras áreas. Não é raro gestores e administradores entenderem que cabem a sociólogos, educadores, assistentes sociais, biólogos, dentre outros, cuidar dessas questões. Mais uma vez, educação dos gestores para sustentabilidade desafia o pensamento dominante, a forma convencional com que se entende o que é e o que não é de responsabilidade das empresas. Tal fronteira tem de estar na pauta de discussão dos gestores e dos programas de educação corporativa.

Esse raciocínio leva ainda à outra questão: se preocupações de cunho ambiental e social não são de interesse somente de especialistas, de uma forma ou de outra, administradores também têm de entender das principais polêmicas, problemas e desafios desse campo. Em outras palavras, como conseguirão produzir respostas apropriadas e inovadoras sem entender do assunto? Novos conteúdos e especialidades têm de ser inseridos nos programas formativos. Amplia-se, assim, o que é necessário o gestor saber.

Cabe observar o grau de profundidade com que questões de sustentabilidade são debatidas nos programas de desenvolvimento de gestores. O que aparece como relevante nesses espaços pedagógicos da empresa?

Tem-se por pressuposto que iniciativas em prol da sustentabilidade se constroem coletivamente e exigem a participação de uma gama de atores internos e externos à corporação, os quais têm culturas, interesses e posições políticas e econômicas distintas. Estes diferentes atores terão de agir e negociar em conjunto, além de identificar e definir os temas e problemas que devem ser endereçados e solucionados de forma colaborativa e transparente. Mas isso não é uma tarefa simples. Kleef e Roome (2007) destacam que os diferentes estilos e culturas gerenciais podem ser incompatíveis, da mesma forma que os acordos entre Organizações Não-Governamentais (ONGs) e empresas podem se revelar fracos. Uma aversão a riscos pode impedir ou pouco promover a inclusão de novos parceiros, e pode haver falta de habilidade para facilitar um processo de aprendizagem multipartide.

Nesse sentido, torna-se importante desenvolver a capacidade não só de se relacionar, mas de aprender com clientes, consumidores, prestadores de serviços, colegas, ONGs, agentes públicos etc, com o propósito de formar parcerias eficazes e de longo prazo, como bem destaca Almeida (2007). É preciso construir conhecimento em conjunto com os *stakeholders* e entender suas demandas e dinâmicas, para fomentar ações competentes.

Essa mesma linha de pensamento encontra-se no trabalho de Kleef e Roome (2007), os quais realizaram um levantamento na literatura sobre o desenvolvimento de competências para a inovação orientada aos princípios da sustentabilidade nas organizações. Comparando a literatura tradicional em inovação, cuja primazia é alavancar

a competitividade da empresa no mercado e a inovação para a sustentabilidade, defendem que há diferenças significativas entre elas, isto é, trata-se de outra natureza de inovação.

[...] Inovação para a sustentabilidade nos negócios é uma competência complexa e específica que é diferente da competência para inovação somente por razões competitivas [...]. Estas capacidades se referem ao pensamento sistêmico, aprendizagem, desenvolvimento de modelos e métodos alternativos, construção de redes de coalizão que transponham grupos diversos (KLEEF; ROOME, 2007, p. 45)

Dentre as capacidades fundamentais recorrentes na revisão bibliográfica que empreenderam, destacam-se:

- a) Pensamento sistêmico.
- b) Aprender e transformar a aprendizagem em ação para lidar efetivamente com as exigências, valores, pressupostos e culturas dos diferentes atores que interagem em *networks*, para compreender e executar com sucesso ações inovadoras em rede.
- c) Capacidade para integrar negócios, ambiente e problemas sociais, perspectivas e informações, isto é, saber integrar perspectivas e conhecimentos de diferentes atores em rede, bem como critérios tradicionais de eficiência com eco e socioeficiência.
- d) Capacidade de desenvolver modelos de negócios alternativos, métodos e trajetórias dinâmicas e pragmáticas para promover inovação radical ou sistêmica.
- e) Capacidade de desenvolver relações sociais com atores não familiares culturalmente, dentro e fora da organização, com o propósito de juntar informação, promover a experimentação e a negociação. Criar e cultivar amplamente *networks* diversas que permitam juntar informações e abordagens diferenciadas dos atores da rede para lidar com a incerteza.
- f) Capacidade de formar coalizões e colaborar: promover a ação conjunta de diferentes *stakeholders* (locais), abertura para o processo de inovação e adaptação, construção de uma visão compartilhada, apoiar a construção de soluções de problemas coletivamente, integrar as diferenças em processamento

de informações e estilos de decisão, lidar com as diferenças de foco, consenso e maximização de resultados.

Embora bastante genérica e prescritiva, é interessante observar a valorização da aprendizagem coletiva, que se constrói com a integração dos pontos de vista de atores, que, até pouco tempo, não faziam parte do cenário e das mesas de negociação e planejamento das empresas. Mais uma vez, reforça-se que atingir metas de sustentabilidade não se constrói isoladamente.

Também se pode encontrar esse mesmo padrão de referência no documento criado em 2008 pelo *World Business Council for Sustainable Development* (WBCSD). Elaborado em colaboração com o *Programa para a Indústria da Universidade de Cambridge* (COI), o relatório intitula-se *Driving Success: Human resources and sustainable development* e apresenta um modelo de competências básicas necessárias para que as pessoas integrem a visão da sustentabilidade em seus ambientes de trabalho. Seguindo os padrões e a lógica da gestão por competências como ferramenta gerencial, o texto apresenta elementos similares aos demais documentos apresentados até agora, com uma proposta também abrangente e genérica. Trata-se de um mapa de competências do programa da Universidade de Cambridge para a Indústria (CPI).

Três eixos sustentam o modelo: estratégia, grupos de interesse (*stakeholders*) e liderança, isto é: planejar, se relacionar e empreender mudanças. O que sustenta as competências, para o relatório, é conhecimento, o qual é produzido no processo de interação e experimentação contínua, bem como nas atitudes de inclusão das necessidades e aspirações de diferentes grupos de interesse, na tentativa de promover equilíbrio e reconhecimento de direitos, como se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 1: Competências necessárias à sustentabilidade

TEMA DE COMPETÊNCIA	ELEMENTO DE COMPETÊNCIA	ENTENDENDO ('SABER O QUÊ', <i>KNOW-WHAT</i>)	EXPERIÊNCIA ('SABER COMO', <i>KNOW-HOW</i>)	ATTITUDES
	Conhecimento e qualidades essenciais ('saber o quê').	Como o entendimento é colocado em prática ('saber como').	Valores pessoais e formas de trabalho.	
ESTRATÉGIA PLANEJANDO E COMPARTILHANDO	CONTEXTO EXTERNO	Entendendo o contexto local e global no qual a organização opera, incluindo as oportunidades mais significativas e os riscos que ela enfrenta.	Priorizando questões de acordo com o nível de oportunidades e riscos que apresentam para a organização, agora e no futuro.	Visão ampla: a importância dada ao equilíbrio de valores ambientais, sociais e econômicos.
	FOCO INTERNO	Entendendo como a organização pode responder às oportunidades e aos riscos para ser um ótimo negócio e ter valor social.	Formulando objetivos estratégicos apoiados em <i>Business Cases</i> , que vão ao encontro das oportunidades e riscos da organização.	
STAKEHOLDERS ADMINISTRANDO AS RELAÇÕES	ABORDAGEM DE <i>STAKEHOLDERS</i>	Entendendo porque uma aproximação dos <i>stakeholders</i> é essencial para o sucesso de longo prazo da organização.	Determinando quem são os <i>stakeholders</i> , como a empresa os afeta e o que eles pensam sobre ela.	Abordagem Inclusiva: importância dada às necessidades e aspirações de todas as pessoas afetadas pelas atividades da empresa.
	DIÁLOGO E PARCERIAS	Entendendo como engajar os <i>stakeholders</i> , no intuito de fomentar o aprendizado mútuo e a construção de relações efetivas.	Estimulando o diálogo aberto com <i>stakeholders</i> e respondendo legitimamente às suas preocupações de uma maneira clara e eficiente.	
LIDERANÇA CRIANDO A MUDANÇA	APRENDENDO	Entendendo as competências necessárias para ajudar a organização a alcançar seus objetivos estratégicos.	Desenvolvendo e participando de processos de aprendizado e desenvolvimento, que apoiem os objetivos estratégicos da organização no nível dos indivíduos e das equipes.	Perspectiva de longo prazo: a importância atribuída ao reconhecimento dos interesses e direito das futuras gerações.
	AÇÃO	Entendendo a melhor estratégia para influenciar os outros e criando mudanças na organização alinhadas com seus objetivos estratégicos.	Demonstrando comprometimento pessoal com os princípios e valores do desenvolvimento sustentável, encorajando e capacitando outros a fazerem disso um foco nos negócios.	

Fonte: adaptado do WBCSD et al., 2008 *apud* ALMEIDA, 2007, p. 236..

O documento do WBCSD procura ainda estabelecer três pontos para nortear a inserção do tema sustentabilidade na gestão de recursos humanos: recrutamento, incentivos e desenvolvimento de capacitação, como se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 2: A sustentabilidade na gestão dos recursos humanos (continua)

	Os funcionários e a empresa	Investidores e Acionistas	Clientes	As Comunidades e o Governo
RECRUTAMENTO				
Integrar questões de desenvolvimento sustentável ao processo de recrutamento	As questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável estão incluídas nas descrições de tarefas e nos materiais de avaliação?			
Certificar-se de que as exigências de qualificação da empresa sejam atendidas.	A empresa já identificou as características de qualificação para o desenvolvimento sustentável?	Quais características de qualificação aumentarão a produtividade e promoverão a inovação?	Quais competências podem aumentar o valor para o cliente?	Quais características de qualificação trarão valor para a sociedade?
Fornecer informações aos novos funcionários sobre as políticas de compromissos com o desenvolvimento sustentável.	As questões relacionadas à sustentabilidade estão incluídas em materiais de conscientização institucional?			
Usar procedimentos de recrutamento que garantam a representação equitativa dos candidatos e contratados no tocante a sexo, idade e grupos étnicos, orientação sexual, portadores de necessidades especiais e outros grupos relevantes.	Existem sistemas de monitoramento para garantir que a força de trabalho seja representativa da comunidade onde atua?	Existe algum risco para a reputação da empresa ou de alguma ação legal?		Quais são as principais questões relacionadas à diversidade?
INCENTIVOS				
Incorporar considerações sociais e ambientais aos sistemas de gestão de desempenho e avaliação da empresa.	Há sistemas de monitoramento implantados?	Os bônus concedidos à gerência e à diretoria estão associados ao desempenho social e ambiental?		
Identificar e apoiar o equilíbrio entre vida particular e profissional.	A empresa promove iniciativas que proporcionam o equilíbrio entre a vida particular e profissional? Há sistemas implantados que promovam a participação dos colaboradores nos processos de tomada de decisões?	Como os pacotes de benefícios aos colaboradores contribuem para o desempenho financeiro?		Quais são as principais questões relacionadas a benefícios aos colaboradores?
Encorajar os colaboradores a participar de programas da empresa envolvendo as comunidades.	Os colaboradores estão envolvidos nas discussões e escolhas referentes aos programas comunitários da empresa?			Quais são os benefícios sociais e ambientais mais significativos para os quais a empresa poderia contribuir?

Continuação

DESENVOLVIMENTO DE CAPACITAÇÃO				
Incluir questões sociais e ambientais em programas de treinamento e desenvolvimento de colaboradores– em todos os níveis, desde considerações técnicas sobre saúde e segurança na área de fábrica até questões de sustentabilidade estratégica na alta gerência e diretoria executiva.	Há programas de treinamento pró-sustentabilidade implantados na empresa?		Quais programas de treinamento podem aumentar o valor para o cliente?	
Certificar-se de que os programas de treinamento considerem e sejam capazes de identificar os riscos e oportunidades de negócios gerados pelo desenvolvimento sustentável.	Os programas de treinamento cobrem todo o espectro de riscos e oportunidades sociais, ambientais e econômicos?	Quais são as oportunidades financeiras derivadas de um melhor treinamento em desenvolvimento sustentável?		
Identificar as maneiras mais eficazes de desenvolver competências relacionadas ao desenvolvimento sustentável – para diferentes cargos e níveis de experiência.	Quais abordagens de aprendizagem são mais eficazes nas diversas áreas da organização?			

Fonte: adaptado de WBCSD et al., 2008 *apud* ALMEIDA, 2007, p.238-240..

Outro estudo que também reforça essa lógica é o de Wilson, Lenssen e Hind (2006), no qual começaram a desenvolver uma pesquisa com líderes de organizações de ponta, como IBM, Johnson & Johnson, Microsoft, Shell e Unilever. Esta pesquisa, segundo o autor, explora a tomada de decisão dos líderes e suas relações com questões sociais e ambientais. O objetivo dos autores é discutir formas de desenvolver gerentes com conhecimento, habilidades e competências requeridas pelas demandas da organização contemporânea. Embora a pesquisa ainda não tenha sido concluída, Wilson, Lenssen e Hind (2006) apresentam as principais descobertas do estudo no que se refere às competências dos gestores dessas grandes corporações em lidar com questões de ordem societal:

1. Competência para entender a interdependência entre empresas e a sociedade – requer profunda compreensão das relações organizacionais internas e das

dinâmicas sociais, econômicas, ambientais e culturais externas. Dos gestores, se espera a mudança estratégica-chave na forma como veem o mundo (reconhecer que a empresa não está operando em um sistema fechado e a capacidade de interpretar os sinais emitidos pelos atores que interagem com a organização e com o mercado, apresentando respostas apropriadas.

2. Competência para lidar com a diversidade – significa construir equipes de trabalho compostas por membros que reflitam a diversidade presente na sociedade nas quais as organizações operam.
3. Competência em manter um diálogo significativo com os diferentes grupos de interesse da organização – que representa desenvolver canais de escuta efetiva, fato que implica que o gestor caminhe de um processo de tomada de decisão em que decide, comunica e defende sua posição para o diálogo e a decisão conjunta. Este processo pode ser descrito como um método mais compreensivo de engajamento com os *stakeholders*.
4. Competência em estabelecer inter-relações entre emoções, pensamentos e comportamento: é a habilidade de tomar decisões de negócios baseadas não só em análises racionais, mas em sentimentos e percepções das necessidades do ambiente.

Mas no que se refere à sustentação de práticas de formação executiva, Almeida (2007) chama a atenção para o fato de que esta educação executiva tem de incentivar a pluralidade de métodos e de perspectivas, especialmente nesta fase em que as empresas têm de dar respostas pertinentes neste campo, mas não sabem muito bem como operacionalizar princípios tão abrangentes e complexos. “A capacitação para a sustentabilidade deve ser compartilhada na empresa como um todo, pelo uso de vários métodos [...]. Isto, porém, não deve significar uniformidade de linguagem, pois um dos requisitos da sustentabilidade é a diversidade”. (ALMEIDA, 2007, p. 235).

Cada organização tem de encontrar seu caminho e suas próprias definições e sentidos para as ações em prol da sustentabilidade, já que não há, nem deve haver, um modelo pronto e único. Assim, a diversidade de pontos de vista e possibilidades deve ser

promovida, com a ressalva de que se mantenha um mínimo de coerência e que neste leque de perspectivas e valores haja compatibilidade suficiente para permitir avanços.

Nas diferentes áreas de negócios, de vendas à inovação, os conceitos associados à sustentabilidade corporativa devem ser traduzidos para o 'dialeto' e a cultura específicos de cada função ou área de modo a seduzir os líderes e os liderados de acordo com a cultura específica de cada função ou área. Mas a percepção e os objetivos comuns devem ser incorporados por todos (ALMEIDA, 2007, p. 235).

Concluindo, o conceito de competência societal, tal como se propôs neste estudo, aparece em trabalhos inseridos nas temáticas da sustentabilidade e da responsabilidade social empresarial. Trata-se da capacidade de lidar com os impactos sociais e ambientais da gestão das organizações em múltiplos grupos de interesse e estabelecer diálogos entre empresas e sociedade em direção à construção de uma nova ordem mundial. Requer, portanto, ações educativas dirigidas a este fim.

Tem-se, assim, que a educação para sustentabilidade e o desenvolvimento de competências societais pode ser considerado como paradoxal ou mesmo tentativas extremamente limitadas no contexto de competitividade desenfreada no qual ocorrem os negócios no mundo contemporâneo. No entanto, as pressões por práticas socialmente responsáveis e por negócios voltados à sustentabilidade econômica, social e ambiental exigem seu espaço. Desta feita, gestores têm de colocar para si o desafio de tratar de questões urgentes, nem sempre harmonizáveis com os princípios da sustentabilidade. Vem daqui as iniciativas de programas para a capacitação societal que se pretende problematizar nesse estudo.

Não se pode deixar de olhar a educação para a sustentabilidade como um ponto de tensão, uma vez que desafia a racionalidade do paradigma capitalista da produção e do consumo e, neste sentido, estabelece um desafio às organizações. Para Springett (2005), quando se trata de educação para a sustentabilidade, o foco tem de sair do *o quê* para o *como* desenvolver estratégias de gestão sócio-econômica-ambiental; tem de mudar dos discursos voltados ao *o que* os negócios devem *fazer* para aqueles que questionam o *o que* os negócios devem *ser*.

Ainda sob a perspectiva de Springett (2005), é importante estar atento à necessidade de compreender que sustentabilidade não é somente um discurso sobre

ecologia e economia, mas, essencialmente, uma discussão ideológica e política. Portanto, a questão da sustentabilidade em organizações é, eminentemente, um tema imerso em paradoxos e tensões. Por um lado, desenvolvimento de líderes organizacionais para a sustentabilidade é uma demanda normativa do ambiente no qual qualquer organização está inserida. Vale lembrar Powell e DiMaggio (1991), que afirmam que todas as organizações buscam a legitimidade como recurso fundamental em qualquer campo organizacional que atuem. Por outro lado, um conjunto de ações que enderece as questões pertinentes ao desenvolvimento de competências societárias traz em seu bojo conteúdo que trata da formação do sujeito como estímulo à emancipação e à ação crítica e consciente. Como isso pode ocorrer em organizações com fins de lucro? Tendo esta tensão em mente, realizou-se um estudo de caso com gestores que participaram ações educativas para a sustentabilidade em duas empresas.

3 NOTAS METODOLÓGICAS

A abordagem que direciona este estudo se enquadra na perspectiva interpretacionista, o que significa dizer, do ponto de vista metodológico, que os pressupostos ontológicos e epistemológicos que sustentarão a pesquisa se enraízam na fenomenologia. Desta forma, o empenho maior da investigação é compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, dentro do contexto social e organizacional em que ocorrem, destacando suas inter-relações, interpretações e valores associados. O principal paradigma que suporta a pesquisa qualitativa é o interpretativo-naturalístico, o que pressupõe compreender, segundo Easterby-Smith (1999), que o mundo é construído social e subjetivamente, e que o pesquisador é parte daquilo que observa. A preocupação do investigador qualitativo não está focada nos fatos, mas nos significados que os sujeitos atribuem a eles, na tentativa de compreender a totalidade de cada situação. Busca-se tratar o fenômeno no interior das relações maiores em que ocorrem, dialógica e ecologicamente, observando o todo e suas partes simultaneamente. São estudos de natureza indutiva que se preocupam com grupos ou indivíduos que representem casos específicos.

Segundo Gephart (2004), o plano da pesquisa qualitativa é mais flexível e, frequentemente, é desenhado ao mesmo tempo em que a pesquisa está sendo conduzida, o que permite abertura para eventos que não foram antecipados, oferecendo-se uma descrição holística da realidade que não pode ser reduzida a poucas variáveis. Trata-se da experiência social no ambiente natural, do entendimento da interação humana. Outra característica do trabalho qualitativo é sua natureza descritiva e narrativa, suportada por trechos de falas, textos e exemplos que provêm dos atores do processo que está sendo estudado. Interessa ao pesquisador observar as contradições dos discursos, nos textos, na escrita, enfim, nas falas dos atores sociais, buscando descobrir o que essas contradições revelam.

Considerando as clássicas abordagens paradigmáticas de pesquisa, tal como abordados por Lincoln e Guba (2000) e Gephart (2004), pode-se dizer que a presente investigação se enquadra no paradigma interpretativo. Nesse sentido, propõe-se nessa

pesquisa interpretar as múltiplas visões de mundo e os diferentes significados atribuídos pelos sujeitos às ações que envolvem o desenvolvimento das competências para a sustentabilidade nas organizações.

Tal natureza de pesquisa requer uma abordagem dialética. Nesse sentido, a investigação será direcionada à ação dos sujeitos que pensam sobre os modelos educativos e programas de formação de gestores e desenvolvimento de competências para a sustentabilidade nas organizações e, ao mesmo tempo, aos gestores que são objeto de formação dessas iniciativas empresariais.

Considerando a escassez de estudos sobre programas de desenvolvimento de competências para a sustentabilidade nas organizações, esta pesquisa assume um caráter exploratório. Segundo Selltiz (1974, p. 61), o estudo exploratório é geralmente o mais recomendado “no caso de problemas em que o conhecimento é muito reduzido”. A intenção da pesquisa desta natureza é familiarizar-se com o fenômeno e conseguir nova compreensão deste. Como explica a autora, a pesquisa exploratória fundamenta-se, sobretudo, no estudo da experiência. Assim, escolhem-se pessoas e/ou eventos pela probabilidade de têm oferecer contribuições, ou seja, sujeitos que tiveram experiência com o problema, buscando exemplos que estimulem a compreensão. A pesquisa exploratória, tal como foi definida por Salomon (1991) tem por objetivo lançar luzes (*insight*) sobre determinado assunto e descrever comportamentos, permitindo-nos sistematizar e formular com maior precisão os problemas a ser enfrentados pelos membros menos representativos na organização.

Inicialmente, pretendia-se que os estudos de caso conduzidos nas duas organizações assumissem um caráter etnográfico, o que infelizmente não foi possível. A intenção de acompanhar os gestores nos cursos formais, ‘etnografando’ os processos de ensino-aprendizagem, não foi viável, uma vez que a empresa R entrou em processo de fusão e suspendeu, temporariamente, a formação de uma nova turma para o *Programa de Desenvolvimento de Lideranças para a Sustentabilidade* (PDLS). Já havíamos acompanhado alguns programas formativos da empresa, especialmente aqueles dedicados ao público externo e aos colaboradores de modo geral (sem serem necessariamente gestores), mas não se pôde vivenciar a experiência com uma das turmas previstas. Desta feita, decidimos proceder à pesquisa adotando como estratégia de investigação o estudo

de caso qualitativo, sem recorrer aos preceitos da etnografia. Apesar desse contratempo, havia a certeza entre os membros da equipe desta pesquisa sobre a viabilidade de se manter os propósitos traçados na origem do projeto, finalizando-o a contento.

O termo estudo de caso vem da tradição da pesquisa médica e psicológica e se refere à análise detalhada de um caso individual (BECKER, 1999). Seu uso se expandiu e podemos encontrar pesquisas desta natureza nas ciências sociais: Sociologia, Antropologia, Educação, Administração etc. Nessas disciplinas, o caso estudado não se restringe a um indivíduo, mas amplia-se para a análise de uma comunidade ou organização. Sua estruturação envolve, portanto, o estudo exaustivo de um ou mais casos específicos (BECKER, 1999). Para Yin (2001, p. 19), “[...] os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. Na administração, as pesquisas baseadas em estudos de casos têm servido para estudar o funcionamento de uma instituição ou mesmo para determinar focos de mudança e intervenção (GODOY, 1995).

Vale ressaltar que, mesmo tratando-se de um estudo de casos múltiplos – já que dois casos foram considerados nesta pesquisa –, o objetivo não se limitou à descrição dessas realidades específicas. Quanto a esse ponto, Becker (1999) enfatiza o propósito duplo do estudo de caso. Há, sem dúvida, a pretensão de compreender de forma abrangente o programa de desenvolvimento de gestores para a sustentabilidade (qual sua natureza e propósito, quem são seus proponentes, quais as modalidades de atividade etc.); todavia, buscou-se, ao mesmo tempo, desenvolver reflexões teóricas gerais que possam lançar luzes sobre o significado dos termos *competências sociais* e sobre a própria ideia de educação para a sustentabilidade.

Essa ressalva remete a uma importante advertência feita por Yin (2001) e Eisenhardt (1989) quanto ao uso dessa estratégia metodológica: para eles, os estudos de casos são generalizáveis a proposições teóricas e, não, a populações ou universo. Não se tratam de amostragens: o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enunciar frequências (generalização estatística). Todavia, é

importante frisar que, também para Yin (2001), o estudo de caso deve pretender uma análise ‘generalizante’ e não ‘particularizante’.

Tanto Becker (1999) quanto Godoy (1995) apontam que as pesquisas estruturadas em torno do estudo de caso utilizam estratégias diversificadas de coleta de dados, já que se trata de uma análise detalhada e aprofundada de uma unidade particular. Esse conjunto de evidências, característica deste tipo de estudo permite que se confrontem informações (EISENHARDT, 1989). É comum, portanto, que os pesquisadores aliem a observação direta e/ou participante à realização de entrevistas em profundidade e análise de documentos.

Para a construção dos dados, recorreu-se a múltiplas estratégias, que incluem a observação direta, a realização de entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos. O uso da entrevista esteve sustentado por debates contemporâneos que apontam para a necessidade de pensá-la como um evento interativo, uma atividade dialógica, uma coprodução envolvendo o entrevistador e o entrevistado (CHAMBON, 1995; MASON, 2002 e BRYMAN, 2004). As entrevistas foram semiestruturadas e em profundidade.

3.1 Entrevistas

Na empresa R, foram conduzidas quatro entrevistas com os *mentores* do PDLs, a saber: (i) a Diretora Executiva da área de Desenvolvimento Sustentável; (ii) o Diretor Executivo da área de Operações de Rede; (iii) o Representante da área de Educação em Recursos Humanos (RH); e o (iv) Superintendente de Educação. Foram entrevistados também 12 *gestores participantes* do PDLs, representantes das áreas Comercial e de Operações de Rede, de diferentes regiões do país.

Na empresa S, foram entrevistadas duas responsáveis pelos programas educativos: (i) a gestora da Universidade Corporativa e (ii) Diretora de Recursos Humanos. Em relação aos gestores, foram entrevistados oito membros participantes dos programas formativos cujos cargos são: Assessora de Diretoria; Gerentes de Departamentos; Gerente

de Marketing, Gerente Comercial; e Gerente de Departamento de Desenvolvimento de Metodologia.

Com exceção aos mentores e responsáveis pelos programas formativos, o critério de seleção dos gestores seguiu os procedimentos da técnica ‘bola de neve’ (*snowball*), que consiste em um processo de indicação de possíveis sujeitos de pesquisa pelos próprios entrevistados. Como recorte, tomou-se como parâmetro somente entrevistar gestores que estavam há mais de dois anos na empresa e que haviam passado por processos formativos. O roteiro de entrevistas encontra-se anexo a esta pesquisa. Os áudios das entrevistas foram gravados, com prévia autorização dos entrevistados, e transcritos na íntegra.

O roteiro de entrevistas com os mentores/responsáveis pelos programas de formação procurou considerar: (i) conceito de sustentabilidade e educação para sustentabilidade; (ii) histórico e estrutura das ações educativas; (iii) adesão às ações que tivessem princípios de sustentabilidade na organização; (iv) estratégias educativas/formativas adotadas pela empresa (treinamento, oficinas, cursos, consultorias etc.) que visassem a atingir os propósitos da sustentabilidade; (v) mudanças no comportamento dos gestores que passaram por este processo formativo e o que ainda precisa ser modificado; e (vi) competências para a sustentabilidade.

Quanto aos gestores, o roteiro tratou de discutir os seguintes tópicos: (a) o conceito de sustentabilidade para os gestores; (b) o envolvimento deles com o tema; (c) programas e experiências de formação quanto ao tema sustentabilidade; (d) avaliação das experiências; ações junto à equipe; (e) o que aprenderam por meio da experiência; e (e) quais as principais dificuldades.

3.2 Análise documental

Na empresa R, foram analisados os documentos oficiais que apresentam a estratégia da corporação, o Modelo Educativo, o *Relatório Final do Programa de Desenvolvimento de Líderes para a Sustentabilidade* e as avaliações que ocorreram ao

final de cada módulo do Programa. Na empresa S, além da estratégia, foram considerados os documentos fornecidos pela empresa em que constavam o conteúdo dos programas formativos, listas de frequência e estrutura pedagógica dos cursos.

3.3 Observação

Foi considerada para análise a observação do ambiente físico, especialmente dos elementos visuais que estimulavam e/ou remetiam à ideia de sustentabilidade. Na empresa R, participou-se de eventos, bem como de apresentações oficiais, nas quais o Modelo Educativo foi amplamente discutido, para que ficassem claros conteúdos e formas das ações educativas decorrentes.

O volume de dados qualitativos gerado pelas transcrições e pelos documentos em estudo foram reduzidos e segmentados em metacategorias para tratamento analítico, com inspiração na proposta de análise textual de Flores (1994). Estabeleceram-se quatro metacategorias de análise do conteúdo levantado na pesquisa:

- a) Características da Proposta Educativa de cada organização.
- b) Características dos Programas de Desenvolvimento de Gestores.
- c) A perspectiva dos mentores e responsáveis pelos programas formativos.
- d) A perspectiva dos gestores participantes.

As duas últimas metacategorias foram subdivididas em quatro novas categorias:

- i. Histórico e concepção das ações educativas voltadas à formação de gestores para sustentabilidade (esta apenas para os mentores e responsáveis pelos programas formativos).
- ii. Significado de ‘sustentabilidade’ e de ‘educação para sustentabilidade’.
- iii. Experiências significativas para o desenvolvimento dos gestores.
- iv. Apropriações do tema e competências sociais desenvolvidas.

Todo o material foi analisado e categorizado separadamente por diferentes membros da equipe de pesquisadores, o que permitiu contrastar possíveis diferentes interpretações e classificações de cada informação contida no material de análise.

É importante pontuar ainda que tomou-se como cuidado seguir os padrões de conduta ética na condução da presente investigação. As duas empresas assinaram um documento de concordância com a efetivação da pesquisa, no qual se estabeleceram os parâmetros da presença dos pesquisadores e o contrato de sigilo dos sujeitos participantes. Cada entrevistado assinou, por ocasião da conversa, uma declaração em papel timbrado da Universidade Presbiteriana Mackenzie, no qual se estabelecia como assegurada a não-divulgação do nome do entrevistado e o uso do material transcrito somente para fins acadêmicos.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 Histórico e concepção das ações educativas voltadas à formação de gestores para sustentabilidade

As duas empresas-objeto de estudo apresentam características distintas e perspectivas muito diferentes quanto à concepção dos programas de formação de gestores para a sustentabilidade. Enquanto a empresa S, pela natureza de seu negócio, oferece um serviço ambiental, a empresa R, não: sua vocação sempre foi a de prestação de serviços que em nada contemplam questões de cunho ecológico. Todavia, a empresa R criou um modelo educativo para fazer valer os princípios da sustentabilidade esposados em sua estratégia corporativa, que a permitiu criar uma marca forte, capaz de ser reconhecida no mercado como ‘empresa verde’, sustentável, socialmente responsável. A natureza da empresa, neste caso, não teve influência direta na forma como a organização decidiu incorporar os princípios da sustentabilidade como valor e estruturar um programa de educação de lideranças em sustentabilidade. Esse comportamento sinaliza que é possível encontrar uma organização cuja vocação não é ambiental, mas que possui um modelo educacional estruturado quanto à sustentabilidade, em detrimento à existência de uma empresa de vocação ambiental, porém cujas ações educativas não podem ser consideradas consistentes nem inovadoras, como se verá a seguir.

4.1.1 A Empresa R

Como comentado anteriormente, a empresa R criou, no ano de 2007, um Modelo Educativo que sustenta suas ações pedagógicas, com ênfase em uma perspectiva de formação para a sustentabilidade. Isso porque, segundo o Superintendente de Educação, um dos entrevistados da pesquisa, o Modelo Educativo nasceu do processo de inserção da

concepção sustentabilidade na organização. A seguir, analisa-se o Modelo Educativo e o *Programa de Formação de Líderes para a Sustentabilidade*.

4.1.1.1 O Modelo Educativo da Organização

A empresa R sustenta suas ações de desenvolvimento a partir de um Modelo Educativo, denominado na corporação como tal, como esforço em prol de construir um sistema de referência para os processos de aprendizagem corporativa. É sob o signo deste Modelo Educativo que se estruturam as ações de educação para a sustentabilidade. A existência do Modelo sinaliza que educação passou a ocupar um papel estratégico na empresa, uma ponte para a disseminação da nova cultura que se quer estabelecer.

A área de educação da empresa pesquisada foi transferida de Recursos Humanos para a recém-criada área de Desenvolvimento Sustentável, que, por sua vez, era a antiga Diretoria de Responsabilidade Social. Desta forma, desloca-se o olhar da educação da área de Recursos Humanos e insere-se o modelo educativo no interior da área de sustentabilidade, ampliando seu enfoque anterior, estritamente voltado para responsabilidade social corporativa. Isso demonstra uma ação que está de acordo com aquilo que se pretende inserir o tema na estratégia corporativa e mudar a cultura organizacional.

Essa iniciativa pode ser compreendida como significativa, isto é, como uma tentativa de manter coerência entre o discurso e a prática, bem como um compromisso com a formação e o desenvolvimento dos colaboradores no novo paradigma, o que é louvável, até porque é uma proposta que nasce de uma construção interna da empresa, isto é, não se trata de simplesmente adotar um modelo de ‘prateleira’.

Para construir o Modelo, a empresa contou com a participação de consultores, filósofos e educadores, que tinham a tarefa de transformar a área de educação corporativa, habitualmente acostumada a ‘entregar programas’. Para tal, o tom que se estabeleceu e a lógica que deu sustentação à sua criação foi a da educação, cujo discurso está suportado

na seguinte questão central, que será detalhada mais à frente “Qual a visão de ser humano que queremos?”.

O mote central da ação educativa é resumido na máxima: “conseguir melhorar o ser humano que há dentro de cada um”, discurso ambicioso e que dificilmente poderá ser plenamente assimilado, ainda mais se considerarmos que se trata de uma instituição financeira. A tentativa era de incorporar, em um modelo de educação empresarial, os princípios e valores fundamentais da educação em sua acepção mais humanista, sob a premissa do desenvolvimento humano, não se limitando a capacitar profissionais, mas, desenvolver a pessoa, o cidadão.

Para criar o Modelo Educativo, os próprios mentores também tiveram de passar por um processo de aprendizado sobre como introduzir o tema na organização. As primeiras iniciativas de sensibilizar os gestores para o tema não surtiram efeito. Conta a Diretora Executiva de Desenvolvimento Sustentável que não via reação alguma ou eco nas reuniões das quais participava com a diretoria quando expunha ideias e fatos sobre a situação crítica do planeta. Os gestores rapidamente desviavam o assunto para temas que acreditavam ser mais relevantes: “As catástrofes... Não é isso, na nossa experiência, não é isso que engaja as pessoas”.

A abordagem teria de ser outra. O quadro se reverteu quando começaram a fundamentar o discurso no argumento econômico, questionando os gestores de que forma sustentabilidade poderia alavancar e criar oportunidades de negócios em suas áreas de atuação. Se, por um lado, isso fez com que sustentabilidade não se tornasse um discurso muito distante do ambiente empresarial, por outro, reduziu o significado do conceito que, como bem expressa Springett (2005), pede uma revisão sobre a finalidade dos negócios. Mas a mudança de estratégia funcionou e, paulatinamente, houve espaço para questões econômicas imediatas para os negócios, bem como para ações de escopo mais amplo.

A equipe responsável pela formulação do Modelo começou então a trabalhar com os responsáveis pela área de educação os aspectos centrais aos quais deveriam dar atenção, o que pode ser sintetizado nas seguintes questões: como fazer um diagnóstico para uma ação educativa em uma área (considerando questões de estratégia, de contexto e de desafios enfrentados); como apresentar uma proposta de educação; como elaborar o

desenho de um programa; e quais os principais pontos de atenção, sempre observando o clima de trabalho, a cultura vigente e as relações sociais.

A educação é tratada aqui como uma escolha ideológica, isto é, ela não é neutra, está a serviço de um conjunto de ideias e crenças, e o Modelo Educativo reflete esta ideologia, com o objetivo de disseminá-la em todos os níveis hierárquicos e em todas as ações da organização. O Modelo nasceu de uma construção interna da empresa, com o cuidado de alinhar discurso e prática, a partir de três temas centrais: (i) visão de ser humano; (ii) visão de mundo (natureza e sociedade); e (iii) visão de conhecimento.

O texto de abertura que apresenta o Modelo é assinado pelo Presidente da empresa e sustenta uma retórica calcada na ideia de que *o sentido da ação educativa* na organização é provocar mudanças, isto é, a educação, nesta linha discursiva, está a serviço de uma transformação, o que se contrapõe a um objetivo instrumental, que visa à mera manutenção e reprodução de comportamentos e conhecimentos. Deixa também clara em seu texto a preocupação da empresa de promover o desenvolvimento econômico, social e ambiental, bem como a crença de que este propósito se tornará realidade por meio da proposta educacional. Toma por pressuposto que desenvolver pessoas melhores levará à formação de cidadãos e profissionais melhores, e que favorecer o desenvolvimento humano é o mote central do Modelo Educativo.

A análise do Modelo revela aderência e sintonia com as ideias contemporâneas em educação, conhecidas no Brasil desde as reformas de 1996. Postula a valorização da formação em uma perspectiva crítica, solidária e transformadora, em busca de aprimoramento, dentre outras coisas, do bem comum e do exercício da cidadania. Enquanto proposta, é um convite a uma inversão do olhar e da lógica individualista que rege o mundo dos negócios, acenando para outra forma de raciocinar muito mais abrangente e de caráter coletivista. Como já se comentou, o Modelo surpreende pelo tom crítico e emancipador, sobretudo por vir de uma empresa situada no que se pode chamar de *mainstream*.

Desta forma, apresenta-se como filosofia educacional da organização, que se sustenta em uma visão de ser humano, profissional e cidadão protagonista, com liberdade, consciência, responsabilidade e compromisso, o que pressupõe que este cidadão-profissional-ator não é um ser passivo, um receptáculo, mas um sujeito ativo como o

próprio Modelo prega. Destaca-se o compromisso com a sustentabilidade do meio ambiente e a relação transcendental com a vida, com os sentidos e significados da existência nos campos filosófico e espiritual.

Esses preceitos, mesmo que indiquem só um desejo, uma carta de boas intenções – com princípios considerados social e moralmente valorizados em uma sociedade democrata, livre e plural e que podem expressar mais do que tudo um conjunto de intenções ou valores esposados –, não deixam de ser uma iniciativa interessante, já que buscam grafar, em um documento normativo, metas ousadas no campo da formação humana na empresa. O fato deste documento existir é um primeiro passo na busca de instrumentos, processos, projetos e ações que tenham por intenção materializá-los.

Estabelece-se, ainda, neste documento, uma *visão de mundo* articulada com a concepção do desenvolvimento sustentável, na qual se advoga uma nova relação do homem com o planeta; o objetivo do crescimento econômico sustentado, prega o texto, é atender às necessidades básicas e essenciais do ser humano, adotando tecnologias limpas, promovendo a equidade, a diversidade social e fomentando a democracia. Desta forma, o Modelo reforça os valores do tripé econômico, social e ambiental.

Em relação à *visão de conhecimento*, visão sistêmica e pensamento complexo, são apontados no Modelo como importantes instrumentos de acesso à realidade que se quer construir, com base em uma perspectiva holística e interdisciplinar. Essas três visões – homem, conhecimento e mundo – estruturam o Modelo Educativo que tem por finalidade última educar para a sustentabilidade, compreendida no documento como uma opção ética:

De que ética estamos falando? Se temos o compromisso de educar para a sustentabilidade, se vemos o ser humano como protagonista, se defendemos a diversidade como uma riqueza para a sociedade e as organizações, fica claro que nosso posicionamento ético se pauta por profundo compromisso com a dignidade e sacralidade da vida em todas as suas manifestações (Modelo Educativo, ANO, p. 19).

O Modelo também apresenta um método que suporta as ações de educação na empresa, cujo propósito é:

- a) Favorecer o protagonismo – criando espaços e condições para que aqueles que participam do processo educativo atuem ativamente, com autonomia, o que implica o uso de técnicas de educação ativa.
- b) Educar para a sustentabilidade – promovendo a capacidade de cada sujeito contribuir para um novo padrão de relacionamento ambiental, econômico, político, social, cultural e espiritual.
- c) Desenvolver a perspectiva sistêmica, visão holística e orgânica do ser humano – com ênfase nas interações e na complexidade para resolver problemas e buscar soluções, bem como para a inovação contínua e criatividade.
- d) Estimular a diversidade – adotando uma atitude mais inclusiva.
- e) Integrar o pensar, o agir e o sentir – criando oportunidades educativas para acolher a interdimensionalidade do ser humano, conteúdos intelectuais, manifestações artísticas e vivências.
- f) Construir uma ambiência educativa – criando uma atmosfera propícia à interação, ao aprendizado, ao crescimento, promovendo atividades educativas em duas frentes: a subjetiva (as pessoas e as relações entre elas) e a objetiva (espaço físico e os materiais do ambiente), com reciprocidade e compromisso.

Nesses termos, a pedagogia da empresa apresenta-se calcada em modernos princípios de uma educação construtivista, participativa, ativa, politicamente engajada e holística, já que faz referência, inclusive, ao desenvolvimento não só do intelecto, mas também do corpo, da sensibilidade e da espiritualidade. Para atingir tal intento, propõe ainda a adoção de um conjunto de técnicas didáticas, que valorizam práticas, vivências e relacionamentos: jogos, atividades em grupo, troca de experiências, ações de voluntariado, documentários, filmes, discutindo a evolução do pensamento da administração de Taylor até nossos dias, palestras, atividades em grupo, e assim por diante.

O Modelo contém, ainda, uma preocupação com a construção de um ambiente educativo que evoca ideias de sustentabilidade, de cuidado com a natureza: imagens, cores que despertem a sensibilidade, a integração, as relações pessoais e a criatividade. Sugere-se, assim, a criação de espaços abertos de discussão, nos quais os participantes

definem suas agendas de debate; ‘diálogo no café’, onde é discutido o mesmo tema em grupos diferentes; círculo de trocas de ideias, que propõe um diálogo em círculos e a liderança é rotativa; etc.

No ano de 2004, o Modelo foi gradativamente implantado e, de acordo com os responsáveis por sua execução, isso ocorreu a partir de inúmeras discussões em grupos de trabalho, com a intenção de que a proposta tivesse significado para todos e ‘adquirisse vida’, isto é, que não fosse uma ‘letra morta’. Ele foi divulgado também aos fornecedores da área de educação e, dali para frente, quando contratam consultorias, cursos ou qualquer atividade de cunho pedagógico, estas deveriam seguir os padrões e pressupostos estabelecidos no Modelo da empresa. Todos os programas de desenvolvimento, a partir de então, foram desenhados com base nos propósitos do Modelo Educativo, dentre eles o programa que é objeto de análise neste estudo, como se vê a seguir.

4.1.1.2 O Programa de Desenvolvimento de Líderes para a Sustentabilidade

É importante lembrar que, à época em que esta pesquisa estava sendo conduzida, a empresa R começou a passar por um processo de fusão, o que fez com que os programas de formação fossem temporariamente suspensos. Este fato impediu o acompanhamento, via observação participante, do *Programa de Desenvolvimento de Líderes para a Sustentabilidade* (PDLS), tal como previsto no projeto original. Assim, a análise aqui empreendida diz respeito ao discurso registrado no relatório oficial do Programa em estudo e às entrevistas com os mentores da iniciativa.

Antes de começar a discutir o relatório, é importante registrar o processo de planejamento do PDLS. Segundo seus mentores, a primeira iniciativa foi contratar professores especialistas em sustentabilidade vinculados às mais respeitadas instituições de ensino superior na cidade de São Paulo, os chamados diplomadores. A intenção era criar as bases teóricas de sustentação do Programa, o que fortaleceria suas ações e lhes daria credibilidade. Esse passo foi fundamental na fase inicial em que procuravam a

própria definição dos conceitos de sustentabilidade, os conteúdos mais pertinentes para a formação de líderes, enfim, a estruturação de um currículo de sustentabilidade.

A página de abertura do *Relatório Final do Programa de Desenvolvimento de Líderes para a Sustentabilidade (PDLS)*, documento que registra as ações do Programa, intitula-se “A Inspiração” e apresenta frases de Leonardo Boff que revelam o tom com que as ações formativas foram sendo propagadas.

Nós, seres humanos, somos Terra que sente, pensa, ama, venera.
 Se queremos que a Terra reencontre seu equilíbrio, devemos começar por nós mesmos: fazer tudo sem estresse, com mais serenidade, 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.
 (RELATÓRIO FINAL, 2008, grifou-se).

Esta citação de abertura é coerente com os princípios e valores presentes no Modelo Educativo. No escopo de um projeto educacional que prega, dentre outras coisas, felicidade e espiritualidade, a menção ao amor tem seu espaço. A frase acima, mais do que uma ode às preocupações ambientais, é um convite a um posicionamento político-ideológico contra-hegemônico. Delineia uma inversão da ordem de prioridades e de valores estabelecidos há anos no universo corporativo.

A intenção do PDLS era criar as bases teóricas de sustentação do Programa, o que tornaria as ações mais eficazes e lhes daria credibilidade. Houve, inclusive, uma versão piloto, passo fundamental em que se procurava a própria definição dos conceitos de sustentabilidade, os conteúdos mais pertinentes para a formação de líderes, enfim, a estruturação de um currículo. A proposta tinha por *objetivo*: desenvolver líderes em sustentabilidade; concretizar negócios sustentáveis; inserir sustentabilidade nos processos e serviços; e, finalmente, fortalecer a sustentabilidade como um diferencial competitivo. Quanto aos *resultados esperados*, estabeleceram como propósito formar líderes capazes de:

- a) Falar sobre sustentabilidade de forma segura e transparente.
- b) Atuar como agentes formadores de suas equipes.

- c) Identificar ‘janelas de oportunidade’ para aplicação do tema Sustentabilidade na Gestão de Pessoas e de recursos (ecoeficiência), na comunidade e no atendimento/relacionamento com clientes e fornecedores.
- d) Atuar como referência no tema na região em que atuam.

Tomando por base a definição de Springett (2005, p. 147) sobre o significado de educação para sustentabilidade – aquela que tem o poder de guiar as pessoas para a reflexão e para a ação, engajando-as no discurso de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável –, a proposta da empresa aparenta caminhar a uma direção próxima. Isso porque há uma preocupação com a formação de um discurso competente por parte dos executivos, capaz de torná-los referência em suas unidades de atuação regional, bem como multiplicadores que fomentam ações em estreita associação com as oportunidades de negócios.

O público-alvo do PDLIS foi formado por diretores e superintendentes das áreas comercial e de operações e gerentes gerais comerciais e de serviços. O programa teve duração de um ano; porém, antes de seu início, a organização desenvolveu um conjunto de Ações Pré-Programa: (a) pesquisa nas diferentes unidades da empresa a respeito dos conhecimentos existentes sobre sustentabilidade; (b) levantamento das práticas existentes, advindas de outros programas; (c) identificação das necessidades de como tratar o tema no cotidiano da empresa; (d) formação de comitês com os líderes das áreas comercial, de operações e de desenvolvimento sustentável; e (e) discussão sobre indicadores.

Novamente, pode-se observar coerência na proposta do curso, já que, no contexto de uma educação construtivista, tal qual prega o Modelo Educativo, as atividades de levantamento de conhecimentos prévios são extremamente relevantes. Não só sinalizam que se está considerando que os participantes não são ‘tabulas rasas’, para os quais se transmitirão conteúdos e conhecimentos – tal como ocorre em um modelo de ensino tradicional –, como se procura ajustar o conteúdo de acordo com as necessidades reais observadas, sem subestimar ou superestimar o conhecimento daqueles que farão parte do processo de aprendizagem. A pesquisa que antecede o curso sinaliza para práticas

educativas que fogem ao modelo de treinamento/educação de ‘prateleira’, ou seja, pronto para ser aplicado independentemente do contexto e do perfil dos participantes.

As etapas da ação educativa seguem uma trilha de desenvolvimento na qual se procura balancear teoria e ação. A trilha é composta por cinco eixos pedagógicos: (i) atividades prévias – leituras, vídeos, consultas e preparação de material que antecedem os encontros presenciais; (ii) *workshop* presencial – com apresentações e atividades em grupos; (iii) fase da avaliação – prova dissertativa e teste *on-line*; (iv) multiplicação – delineamento das ações dos líderes como facilitadores junto às suas equipes; e (v) mobilização – atuação dos gerentes como multiplicadores em suas respectivas unidades regionais. Observa-se, assim, que as ações pedagógicas caminham da preparação dos participantes que antecede os encontros presenciais até a avaliação de conteúdo e disseminação nas equipes.

O planejamento do *workshop* envolveu ações de detalhamento de conteúdos, definição da participação de especialistas, tanto em desenvolvimento sustentável, como os chamados diplomadores, como dos responsáveis pela área de educação e desenvolvimento humano. Reuniões semanais foram conduzidas, incluindo desde discussões sobre cenários, material de dinâmica, até convite etc. Esta etapa de planejamento contou ainda com uma experiência piloto, com oito horas de duração, que aconteceu dez dias antes do evento oficial. A intenção foi validar e ajustar tanto conteúdo quanto as dinâmicas a serem apresentadas. Participaram desta atividade representantes do público-alvo, especialistas (contratados para tratar dos temas) e o mestre de cerimônias. Do ponto de vista pedagógico, o cuidado com o preparo do evento e com sua validação na atividade piloto pode ser considerado um indicador da seriedade com que se tratou o tema e da importância que ocupou no espaço organizacional.

O PDLS não foi a única iniciativa para inserção da sustentabilidade no negócio em si. Outras ocorreram em termos de governança, negócios e comunicação. Em função dos objetivos propostos para este artigo, a concentração ficou em torno das análises das ações educativas que ocorreram via PDLS. A Figura 1 contém as ações educativas, os temas tratados e os recursos didático-pedagógicos que compuseram o PDLS na empresa.

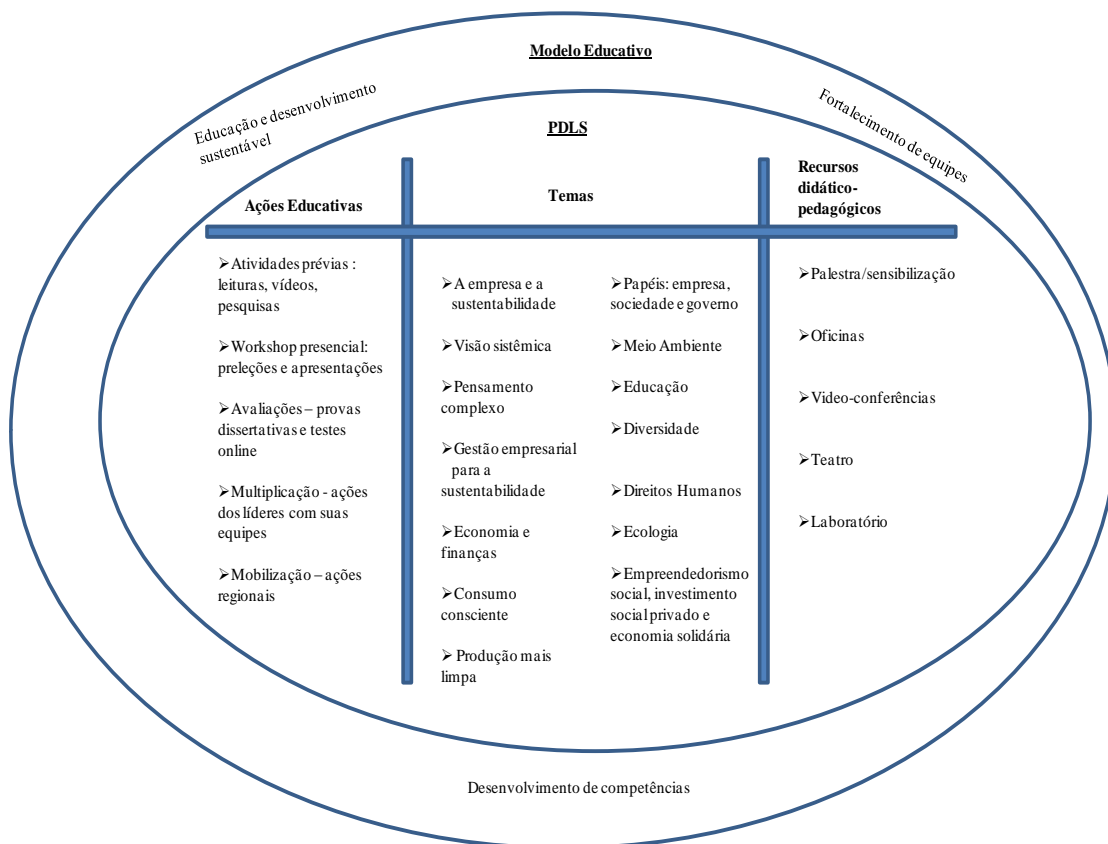


Figura 1: Ações educativas, temas e recursos didáticos pedagógicos do PDLs.
Fonte: Elaborado pelos autores

Dentre as atividades propostas neste *workshop* com os líderes, destacam-se: (a) eventos com especialistas internos e externos à organização; (b) troca de práticas; (c) atividades de sensibilização para os temas em discussão, por meio de experiências no próprio local e também fora do espaço em que ocorreu o evento; (d) cenário/ambientação de acordo com os temas abordados; e (e) prova dissertativa ao final. Durante todo o decorrer das atividades, contou-se com a presença, em tempo integral, dos diretores executivos das áreas, o que também é outro indício da relevância que o evento assumiu na corporação.

Na etapa dos *workshops* de Multiplicação, os participantes receberam um *kit* de multiplicação (DVDs com as palestras dos especialistas, plano de aula, material pedagógico) e discutiram possíveis ações a ser realizadas em suas unidades de trabalho com clientes e fornecedores. Na fase posterior, de Mobilização das unidades de trabalho,

foram selecionado o conteúdo a ser trabalhado e apresentadas as iniciativas com foco em possíveis ações a ser implementadas pelas equipes.

O Programa abordou os seguintes temas:

- 1) A empresa R e a sustentabilidade.
- 2) Visão sistêmica.
- 3) Pensamento complexo.
- 4) Gestão empresarial para a sustentabilidade.
- 5) Economia e finanças.
- 6) Consumo consciente.
- 7) Produção mais limpa.
- 8) Meio Ambiente.
- 9) Educação.
- 10) Papéis: empresa, sociedade e governo.
- 11) Empreendedorismo social, investimento social privado e economia solidária.
- 12) Diversidade.
- 13) Direitos Humanos.
- 14) Ecologia.

Pode-se observar aqui que as temáticas cobrem os três pilares centrais da sustentabilidade, tal qual se discutiu no referencial teórico desta pesquisa – econômico, social e ambiental:

[No **tema econômico**] a gente falou da diferença entre crescimento e desenvolvimento. Por que num você só agrega, e, no outro, você melhora a tua vida. Um é focado em grana, o outro é focado no ser humano, e isso foi uma coisa que sensibilizou. A gente não está falando que não é para ganhar dinheiro, nada disso, mas da forma como a gente faz isso. Outro tema que trabalhamos bastante foi o **tema ambiental**, ver a situação do mundo, [que] têm vários estágios do ecossistema do mundo. [Falamos em] Desmistificar um pouco algumas crenças, falamos sobre o desmatamento florestal, mudanças climáticas, atos que geram o efeito estufa, o ecossistema, e depois trabalhávamos o consumo consciente. O consumo consciente é como você tem que fazer suas escolhas de consumo. Aí não vai só para o governo, mas o que eu posso fazer no meu dia a dia para estimular ou cortar essa cadeia. [No **tema social**,] trabalhamos muito os direitos humanos, a diversidade, o ser humano como protagonista, como ator social. Trabalhamos também a interação entre os três setores. Por exemplo, tem governo que tem política [de sustentabilidade], as empresas que têm práticas de poluição, tem a sociedade que consome... Como esses três setores interagem para elaborar um modelo de maneira

sustentável. (Diretora Executiva da área de Desenvolvimento Sustentável, grifo nosso).

No lançamento do PDLS, dentre as atividades programadas, destaca-se a participação de docentes pesquisadores, palestra com o presidente da empresa, dinâmicas de grupo, *talk show* para levantamento de expectativas, *show* musical em jantar com artistas etc., o que novamente sinaliza um esforço e investimento por parte desta corporação de tornar o processo formativo relevante, com aval de acadêmicos e da própria presidência.

Do ponto de vista dos procedimentos didático-pedagógicos, cada um dos módulos do Programa dispõe de um conjunto de propostas diversificadas: resgate/troca de experiências, sensibilização/palestra, vídeo-conferência, visita técnica, atividades de síntese, teatro, discussão de casos, debates, *slide-show*, oficinas, exercícios, laboratório. Essa variedade de estratégias metodológicas aponta que se está levando em consideração métodos ativos, que remetem aos preceitos da pedagogia da ação.

Além de testes *on-line*, três provas dissertativas foram aplicadas aos participantes ao final de cada bloco do processo formativo. A primeira prova propunha que, a partir dos conceitos de sustentabilidade, de interdependência, dos 3Ps (*people, planet, profit*), de gestão empresarial para sustentabilidade e de pensamento sistêmico, os gestores dissertassem sobre como sustentabilidade poderia contribuir para os resultados da empresa. A segunda avaliação verteu sobre a relação entre meio ambiente, modelo econômico e padrão de consumo. A redação propõe uma discussão sobre os riscos e as oportunidades que essas questões apresentam para a área comercial e/ou a área de serviços da empresa. A terceira prova resgatou os temas voltados para aspectos sociais do desenvolvimento sustentável (cenário social brasileiro, redes sociais, educação, protagonismo, papel dos diversos setores, economia solidária, empreendedorismo social, investimento social privado, direitos humanos e diversidade); além disso, foram retomados também os eixos-chave dos módulos anteriores – pensamento sistêmico, gestão empresarial para a sustentabilidade, aspectos financeiros e econômicos, meio ambiente, produção mais limpa e consumo consciente. A questão proposta aos participantes nesta terceira prova questionou como o gestor, enquanto líder, poderia promover a sustentabilidade junto aos integrantes de suas unidades de trabalho, considerando a

necessidade de gerar lucro, promover o desenvolvimento social e preservar o meio ambiente.

Aos líderes que não tiveram aprovação, foi concedida uma oportunidade de realizar uma nova prova dissertativa. As avaliações propostas, ao desafiar os gestores a pensar em sustentabilidade e resultados financeiros, riscos e oportunidades, liderança em sustentabilidade e lucro, estão centrando força e provocando a reflexão sobre as formas como se podem traduzir os princípios gerais e genéricos da sustentabilidade em ações economicamente viáveis. Em última instância, é esta a competência que se deseja ver desenvolvida.

No relatório do PDLs constam ainda depoimentos da equipe mentora do Programa sobre as lições aprendidas. Destacam-se, neste item, a importância das atividades práticas e das visitas técnicas como forma de potencializar as ações de sensibilização; o valor da integração entre áreas distintas da empresa (operações, comercial); a clareza de que o programa não pode acontecer da mesma forma para todos os públicos; a relevância do compartilhamento de experiências para disseminação de práticas e a necessidade de se preparar para diferentes demandas.

A gente utilizou professores de universidade quando o tema era mais teórico, [bem como] pesquisador, jornalista, que está envolvido com o tema, jornalista que tem prática dentro do tema, estudiosos; recorremos ao pessoal interno, clientes que já estão fazendo alguma coisa de sustentabilidade. O outro ponto é que num Modelo Educativo a gente diz que a aprendizagem e tem que passar pelo sentir. Eles fizeram visitas, foram ao rio Tietê, entender tudo o que é jogado, sentir o cheiro. Depois dessas visitas, eles contaram um grupo de teatro de improviso e eles fazem uma dramatização depois da situação. Tudo de improviso. Então, nisso, eles saíram hipersensibilizados, então a gente usou também um pouco da arte. (Representante da área de Educação em Recursos Humanos).

Montamos três palestras paralelas, como se fosse um minicongresso. Aí, cada palestra tinha uma estrutura. Primeiro, uma parte teórica; depois, trouxemos um exemplo prático, um depoimento de alguém que tenha trabalhado com este conceito, porque, muitas vezes, nos modelos de educação, fica tudo muito abstrato. Depois, do mesmo jeito: o conceito, a prática e depois eles faziam uma discussão de conclusões sobre a palestra para compartilhar com as outras pessoas do grupo. Outra coisa que fazíamos sempre era 'linkar' os conteúdos com o dia a dia deles e, logo após a palestra, fazíamos um exercício, para que eles vissem como aplicar no dia a dia, como se aplica no trabalho e no pessoal. Palestras, exercícios, estudos de caso, muito trabalho, muita coisa para participar, visita ao rio Tietê e a um aterro sanitário. (Diretora Executiva da área de Desenvolvimento Sustentável).

Enfim, ambientação, teoria, prática/vivência, diplomação e multiplicação destacam-se como os elementos centrais desse processo formativo, cuja expectativa era a de preparar superintendentes das diferentes unidades da empresa por região geográfica, para que fizessem o que chamam de ‘cascateamento’ para as equipes que gerenciam.

4.1.1.3 Do ponto de vista dos mentores do programa educativo: desenvolvimento da competência dos gestores para a sustentabilidade

É importante lembrar que aqui se trabalhou com uma perspectiva do conceito de competência que se usa denominar de interpretativista (SANDBERG, 2000). Significa que o objetivo da análise é entender o sentido que sustenta a ação, como ele se constrói e se materializa em operações de trabalho. Desta forma, problematizar competências no contexto das discussões sobre sustentabilidade implica reconhecer seu potencial para instituir um referencial crítico concreto à ação dos gestores e dar-lhe, enfim, um sentido político.

A análise das narrativas dos mentores revela sintonia entre suas ideias e o Modelo Educativo, como se poderia esperar. Pode-se observar uma aderência entre os princípios norteadores do Modelo Educativo e o modo como os mentores pensam e concebem as ações educacionais na organização.

Foi possível reconhecer dois modos de se referir aos propósitos do PDLs e ao significado de educar para sustentabilidade. Por um lado, há o conteúdo expresso pelos mentores ligados às áreas de educação corporativa e de sustentabilidade. Neste, identifica-se a ideia de que educar não se resume ao tratamento objetivo do tema nos aspectos mais lógicos e formais. Ensinar não se esgota no tratamento do conteúdo, mas em produzir condições para que se olhe criticamente um tema: instigar o pensamento, provocar reflexões, desafiar a produção de respostas. O gestor protagonista, para tais mentores, não deveria se limitar a pensar sustentabilidade nas fronteiras da organização, mas, sim, envolver parceiros, familiares e comunidade em torno. Destacaram a concepção de educação para sustentabilidade que está explícita no Modelo Educativo e no PDLs, de

que ela não se reduz à formação do gestor, mas engloba o indivíduo e o sujeito que antecedem e sucedem a organização, como exemplifica a fala abaixo:

[É preciso dos gestores] que eles saibam falar sobre as principais questões que envolvem a sustentabilidade, que eles saibam identificar, quando estiverem junto com a família, seja com alguma pessoa de governo, seja com algum cliente, seja cliente pessoa física ou cliente pessoa jurídica, conversando com uma empresa, seja com a equipe dele, que ele saiba fazer perguntas, [...] situações que possam trazer uma melhoria do bem-estar das pessoas simultaneamente com uma melhoria ou pelo menos uma não agressão ao planeta e que gere uma condição de vida melhor para todos. [...] Assim, [é preciso ter] pessoas que sentem e que saibam olhar, pensar, questionar, ver uma condição de melhoria (Representante da área de educação em Recursos Humanos).

[Educar gestores para a sustentabilidade] é desenvolver o pensamento sistêmico na equipe de liderança [da empresa], para que possam considerar três dimensões ao tomar qualquer decisão, seja relacionada ao negócio, a processos, a pessoas. E é também fazer com que eles consigam desempenhar esse papel da liderança diferenciada não só dentro da empresa, [mas] em qualquer fator de desempenho da vida deles. A ideia é que eles sejam atores sociais, no pequeno, no grande, no trabalho, fora [do trabalho], que ele se enxergue com capacidade como indivíduo de agir e de fato de fazer alguma coisa em algum lugar. A gente não fechava os conteúdos para [discutir] o que seja a sustentabilidade na empresa, senão que seja sustentabilidade na tua vida (Diretora Executiva da área de Desenvolvimento Sustentável).

Outro modo de compreender a educação de gestores para a sustentabilidade foi identificado no discurso de mentores advindos de áreas fins da empresa. Neste, percebe-se a ênfase em traduzir sustentabilidade para o contexto do trabalho em si, das atividades de cada indivíduo dentro de sua área de atuação na empresa: “[...] No tempo que eu fiquei em Operações, eu sempre procurei colocar os desafios em um contexto muito maior do que no contexto da empresa. Ou seja, perguntar: ‘Qual é o seu papel nesse negócio aqui?’, ‘O que se espera de você?’, ‘Está claro para você?’”. (Diretor Executivo de Operações de Rede).

No que se refere a uma visão dos mentores ligados às áreas de educação, ao menos no plano discursivo, houve aproximação com os pressupostos de uma educação construtivista e humanista, em suas ponderações durante as entrevistas. A Diretora Executiva da área de Desenvolvimento Sustentável abriu sua fala pontuando a diferença entre o ato de *educar* e o de *formar* gestores, já que este segundo pode remeter à noção de ‘colocar em uma forma’, ‘modelar’. Tal posicionamento sugere claramente um

afastamento de uma concepção de educação típica do paradigma tradicional. Coerente nesta postura, reforça ainda que toda mudança tem de vir de ‘dentro para fora’, isto é, tem de partir do indivíduo e, para isto, ele precisa acreditar no que está sendo proposto; caso contrário, toda ação pedagógica será em vão e, por consequência, as iniciativas dos gestores em prol da sustentabilidade refletirão simplesmente o cumprimento de uma exigência da corporação. O desejo expresso por esta analista é que as ações dos gestores em prol da sustentabilidade não sejam superficiais, ou melhor, artificiais.

Nós não falamos em formar pessoas: falamos em desenvolver pessoas. Quando você utiliza o termo ‘formar’, significa que você já tenha um modelo pré-determinado para moldar as pessoas. Mas, aqui, o que a gente tenta é desenvolver pessoas, fazer [ações educativas] que consigam trazer dos indivíduos aquilo que é importante, ver como essa mudança pode vir de dentro para fora. A gente acredita muito que só teremos profissionais melhores na medida em que tivermos pessoas melhores. Por isso, [acredito] que as ferramentas vêm muito a trabalhar o indivíduo e os valores, crenças que ele tem (Diretora Executiva da área de Desenvolvimento Sustentável).

O que se advoga na narrativa é uma proposta educativa que não olhe exclusivamente para os elementos mais racionais do processo educativo, mas que considere os aspectos emocionais e que desafie a racionalidade vigente, mesmo que se provoque um desequilíbrio necessário ao processo de aprendizagem.

Porque não é só trabalhar o racional, mas coisas que mexam com as pessoas, porque a responsabilidade tem tudo a ver com voltar para o indivíduo, com a vida, as crenças. [...] É tocar o lado emoção das pessoas também. [...] Não é só o conteúdo que você faz... Acho que o conteúdo tem que ser desafiador, tem que incomodar, às vezes, tem que dar espaço para eles pensarem, tem que entrar pelo racional, pelo emocional, por todos os ângulos que possam fazer [essa reflexão], mas você não tem controle do que de fato vai acontecer. Vai depender das pessoas, do quão engajadas estão (Diretora Executiva da área de Desenvolvimento Sustentável).

Há, nas narrativas, uma menção recorrente ao reposicionamento do olhar do gestor. Educação para sustentabilidade significa desenvolver uma visão ampliada dos gestores sobre os processos da empresa, dos clientes aos fornecedores. Olhar para os processos e fazer novas perguntas, pensar de outra forma, levantar questões que até então não estavam sendo objeto de questionamento, sair da zona de conforto: “Na verdade, [...] continuar fazendo exatamente como você faz é muito cômodo. Sustentabilidade significa

você mudar o modo de fazer, você colocar outras variáveis no processo.” (Representante da área de educação em Recursos Humanos).

Em termos de resultados do trabalho com o PDLS, há algumas histórias que relatam iniciativas sinalizando um movimento em direção à sustentabilidade. Nelas, identificam-se variadas formas de apropriação do conceito e do conteúdo apreendido no PDLS, que variam desde uma produção de sabão ‘nos fundos’ de uma agência do interior de São Paulo até o financiamento de um grupo de lavadeiras de rio.

O Jair [nome fictício de gerente de agência] viu as lavadeiras, não sei se foi no Globo Rural, e ele se tocou. Elas poluíam o rio da cidade, eram pessoas pobres, eram lavadeiras de *jeans* que solta muita tinta... Bom, enfim, eu sei que [a empresa] foi para lá, começou a entender como é que era a região, os recursos, financiaram as lavadeiras para ter equipamentos, para não soltar aquela água suja toda nos rios, financiaram as pessoas para melhorar a qualidade da sua produção, ou seja, melhorar o nível de vida, de profissionalização, uma série de coisas daquele grupo ali. São pensadores da sustentabilidade na empresa (Superintendente de Educação).

A equipe de uma agência deu um depoimento de que, a partir do PDLS, eles ficaram sensibilizados e pensaram no que poderiam fazer. Tinha uma moça na equipe que tinha a receita de como transformar o óleo de cozinha em sabão. Ela trouxe a receita e combinaram que trariam para a agência, porque, ainda mais quando é interior, a agência normalmente tem um ‘espacinho’ ali atrás, tem uma churrasqueira. E resolveram fazer essa experiência. Aí vieram algumas pessoas da comunidade também que se integraram nessa experiência. Bom, o negócio deu tão certo que eles deram o sabão para os clientes. Eu sei que o negócio foi crescendo, eles fizeram um contato com uma empresa de reciclagem, de recolhimento de óleo de cozinha usado para mandar para uma empresa, não sei se de biodiesel, de reciclagem... Você não tem nem ideia da bola de neve que foi, e, você não sabe, mas chegou lá numa equipe. (Diretor Executivo de Operações de Rede).

Há elementos de regionalismo que definem as ações, como a iniciativa de promover uma ‘galinhada’ com as famílias dos profissionais da empresa para que compartilhem o que aprenderam no PDLS e envolvam os familiares na experiência, tornando-a comunitária.

Outra equipe (que eu soube que o gerente da agência pegou, levou todo o material que a gente disponibilizou no PDLS) estava fazendo uma galinhada lá no interior de Minas, e, para a última parte (que era para a agência), queria que todas as famílias do pessoal das agências participassem daquela troca de conhecimentos, porque eles achavam que era muito importante que a família também se envolvesse, que tivesse práticas. (Superintendente de Educação).

Para o Superintendente de Educação, um dos aspectos que foram trabalhados no PDLS e que sinaliza uma mudança significativa na forma como se faz os negócios é a própria relação que se estabelece com os clientes. Como se pode observar na narrativa abaixo, o gestor que vai a um cliente não discute somente aspectos financeiros da negociação: começa a questionar suas ações em relação à sustentabilidade e incentivá-la. Incorpora, assim, itens de sustentabilidade no contato com os clientes, o que estreita e amplia, ao mesmo tempo, suas relações com a empresa que está prestando serviços.

Eu acho que identificar as necessidades do cliente [...] é o desafio. O que eu, enquanto profissional de uma determinada empresa, posso fazer para ir além do meu dia a dia para com o cliente? Eu gosto sempre de dar esse exemplo, porque eu acho que ele é muito claro. Quando eu vou visitar um hospital, eu, enquanto gerente de contas, além de ir buscar a conta do médico, a conta do hospital, eu vou lá também para ver: ‘Olha, como é que está o seu consumo de energia? Você usa luz incandescente ou fluorescente? Como é que está? Você tem um processo de esterilização?’ Se ele tem autoclave: ‘Ele é novo, ele não é? Você sabia que a empresa financia e a gente tem *leasing* para isso e tem processos, tem produtos que possam te ajudar nesse processo? Como que é o seu consumo de água aqui dentro? Como é a reciclagem de lixo no hospital, que é extremamente complicado?’ Então é assim: ele passa a tratar não só de itens financeiros, mas, também, de outros aspectos que ajudam o cliente a ser sustentável. Então a gente incluiu isso, porque [na empresa], até três anos e meio atrás, por exemplo, ele era um gerente normal. Quer dizer, o olhar dele era para o fluxo de caixa simplesmente, sem olhar essas outras coisas que estão envolvidas e que ajudam no fluxo, não é? Mas ele não tinha essa visão, vamos dizer, mais ‘ampliada’ do processo de construção de fidelidade com o cliente e tudo mais. Então isso eu acho que a ação educativa fortalece a relação com o cliente (Superintendente de Educação).

Outro aspecto que emerge da fala dos mentores é a dificuldade de fazer com que os gestores saiam das ações básicas: reciclagem, lixo, copo descartável, dentre outros. Por outro lado, por vezes, nem a ação mais básica, mínima, como reciclar lixo dentro de casa, era prática comum. Desencadear ações mais profundas e substanciais ainda é um desafio para a organização. Não só as iniciativas correm o risco de se restringir às ações mais triviais, como na maior parte das vezes assumem um caráter social, sobretudo, de cunho filantrópico, como explica a Diretora Executiva de Desenvolvimento Sustentável: “[...] ainda tem um viés forte para a questão do social, mas você já percebe muitos deles se diferenciando na questão de responsabilidade de negócios no dia a dia deles [...]. Se bobear, ainda fica no viés mais social”.

As narrativas dos mentores levam a concluir que houve, efetivamente, um esforço de operacionalização do conceito de sustentabilidade dentro da empresa, embora não se

possa ainda avaliar a densidade destas iniciativas. De toda forma, abriu-se um espaço para desenvolvimento de competências societais. A concepção do Modelo Educativo e a realização do PDLS mobilizaram gestores no sentido de adquiri-las e multiplicá-las.

4.1.1.4 Do ponto de vista dos gestores: formação e vivências com a sustentabilidade

Seguindo a proposta inicial de análise, passa-se agora aos resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com gestores – profissionais em posição de gerência e supervisão – que participaram do PDLS. Analogamente, as análises envolveram o uso de três categorias, quais sejam:

1. O significado de sustentabilidade.
2. As experiências de formação na percepção dos gestores:
 - a. Experiências formais; e
 - b. Experiências informais.
3. Sustentabilidade na prática gerencial: possibilidades e dificuldades.

Para ilustrar melhor o resultado de nossas análises, escolhemos trechos significativos para exemplificar como chegamos às conclusões sobre os impactos da participação no PDLS nos gestores da empresa R. Claro está que, por motivos de espaço, há apenas exemplos; porém, escolhidos de acordo com um critério de significância diante dos objetivos do trabalho e do método de coleta, análise e teorização a partir dos dados qualitativos. O tom geral dos relatos é sempre otimista, entusiasmado e positivo. Cai um pouco quando as questões versam sobre a capacidade de realizar negócios dentro do conceito de sustentabilidade. Crescem, novamente, à medida que entrevistados podem narrar como passaram a interagir com suas equipes, famílias, comunidades e entorno a partir da aprendizagem sobre sustentabilidade.

Com relação à primeira categoria analítica – significado de ‘sustentabilidade’ e de ‘educação para a sustentabilidade’ – os sentidos atribuídos pelos atores sociais à noção de sustentabilidade foram identificados a partir de questões sobre o que os entrevistados

havia aprendido durante a participação no Programa, quais competências adquiriram e qual o papel do gestor para a sustentabilidade. Os dados revelam que a assimilação dos conceitos se deu enquanto ampliação e aprofundamento do conhecimento adquirido via senso comum ou via participação em outros Programas que o Banco já realizava, cujo conteúdo tangenciava a questão da sustentabilidade.

Os relatos evocam a associação entre ‘sustentabilidade’ a ações da vida cotidiana, seja no ambiente de trabalho, na residência ou em qualquer outro espaço comum. Interessante observar como ‘sustentabilidade’ aparece sempre como algo benéfico, virtuoso e imbuído dos mais nobres valores humanos. Adicionalmente, algo passível de ser alcançável com ações simples, como coletar lixo, evitar desperdício, engajar-se na vida da comunidade do entorno e participar mais ativamente de iniciativas que promovam socialização e bem-estar entre pessoas próximas ou mesmo frouxamente relacionadas. A competência para visão sistêmica também é referida com frequência. Sustentabilidade é, portanto, algo de bom caráter, que dura no tempo, impacta pessoas, negócios e ambiente positivamente. Os gestores relataram, também, que líderes que têm a oportunidade de aprendizado como a que tiveram, adquirem, conseqüentemente, a capacidade de exercer papel de multiplicação das informações não só a outras pessoas no ambiente de trabalho, mas a todos os públicos com os quais interagem, de uma forma ampliada e sistêmica.

O que eu aprendi é que sustentabilidade não é só plantar árvore. Esse é o meu principal aprendizado. Se você tem que tomar uma decisão, você coloca a sustentabilidade na frente... Isso facilita você tomar a decisão sabendo que aquela pessoa utiliza conceitos de sustentabilidade (Superintendente Operações de SP).

Aprendi, primeiro, a questão do ‘tudo liga tudo’. Isso me marcou muito [alusão à visão sistêmica]. Toda a sua atitude reflete em outras pessoas, em outras famílias e no planeta. 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 e que podem mexer com outras e tem uma consequência enorme nisso. (Superintendente Regional Norte e Nordeste).

Para a gente do Banco, fica claro que a postura do gestor é ser multiplicador dessas informações. Com o curso, o que ajudou mais ainda, a gente teve a oportunidade de ver sustentabilidade nas outras empresas também... O papel do líder de qualquer grupo é ser multiplicador de boas informações. (Superintendente de Operações do RJ).

O fato de poder conhecer mais a fundo o conceito trouxe, também, uma sensação de potência, de possibilidades de intervenção como ator social e não só para lideranças: “O mais me trouxe de conhecimento [o PDLS] é que eu posso mudar o meu entorno”. (Superintendência Operações de SP-Interior). Nas outras falas, também é possível enxergar:

Eu aprendi que, mesmo sendo pequenininho nesse universo, eu posso fazer muita coisa. Então, esse é um universo que você pode pensar... Parece até uma visão meio ufanista, utópica ou sei lá, meio filosófica, mas é uma realidade. Porque o que não vai faltar neste negócio é resistência. É muito mais fácil fazer a coisa pelo caminho mais curto e você falar: ‘Bom, este negócio não é comigo e eu vou tocar do jeito que eu sempre toquei’. Então, o que eu aprendi é o seguinte: ‘Olha, faça sua parte, faça a sua parte bem feita, dê o exemplo, [por]que você vai conseguir mudar algumas pessoas. O entorno seu vai começar a se modificar’. E eu acho que isso traz para todos nós – pelo menos trouxe para mim – menos estresse no dia a dia. (Superintendente Regional Comercial do RJ).

Um estagiário aqui da agência, que conhece bem tecnologia, disse que poderíamos diminuir não sei quantos centímetros na impressão [nos ATMs] e com isso economizaríamos não sei quanto em papel, tinta etc. Claro que tem o lado econômico, mas foi legal ter alguém no nível mais baixo da hierarquia dando ideias, que entendeu o negócio e colocou em prática [a sustentabilidade]. Além da coisa de economia de energia e de água dentro das agências, foram várias dessas coisas que foram colocadas em prática (Superintendente de Operações de BH).

Repetidas vezes foi possível identificar no discurso dos gestores esta ideia de que pessoas em distintas posições na hierarquia puderam contribuir para a assimilação do conceito de sustentabilidade e para colocá-lo na prática, na ação. A consciência sobre a sustentabilidade traz questionamentos a comportamentos e práticas, principalmente os que envolvem consumo.

Toda vez que você vai comprar alguma coisa, você pensa se você realmente precisa. A segunda coisa, você se pergunta: Como isso é feito? Como que foi o processo? Como foi a produção? E eu acho que você olha muito mais as empresas, que você vê quem é a empresa, como que foi o processo de produção. Eu acho que você passa a ser mais crítico em relação a tudo (Superintendente Regional Comercial de SP-Interior).

Teve um negócio interessante quando nós começamos a participar dos Líderes para Sustentabilidade, que foi [...] a gente começar a questionar, a revisitar o dia a dia, todas as atitudes, tudo o que você faz, fala, prega. Você começa a tentar ligar isso à sustentabilidade... Você tem que ligar a sustentabilidade ao seu negócio (Superintendente Regional do Sul).

Neste ponto, vale chamar a atenção para o fato de que os relatos enfatizam a necessidade e as dificuldades de harmonizar negócios (lucros) com pessoas e meio ambiente. Consequentemente, vem a preocupação com a dificuldade de traduzir o conceito em termos de negócios de lideranças para equipes. Este ponto oferece material para categorias dois e três que definimos, ou seja, adequação da proposta do PDLS ao mundo dos gestores e dificuldade e sucessos na implementação de ações.

Pode-se depreender que houve clara assimilação da ideia de que negócios não são apenas lucrativos, pois impactam a vida das pessoas e o meio ambiente para além da questão econômica. No entanto, a capacidade de ação sustentável sem negligenciar o resultado econômico-financeiro ainda é uma dúvida, um enigma a ser decifrado. O discurso dos gestores já revela a consciência para a sustentabilidade, mas a realização em si de negócios sustentáveis ainda não parece totalmente garantida.

A primeira coisa que ficou clara, que eu nem fazia distinção, é da importância das empresas, dos administradores, gestores procurarem um equilíbrio dentro do negócio. A empresa tem que dar lucro, mas não a qualquer preço. A gente tem que levar em consideração as pessoas, o meio ambiente. (Superintendente Regional do Sul).

Eu acho que não dá para falar em sustentabilidade sem trazer para os negócios... Mas, sustentabilidade assusta, né? Tem que mostrar, tem que desmistificar. Cada um tem que enxergar uns 100 através do negócio que ali ele consegue contribuir; se ele não enxergar, não faz nada. Então eu acho que o difícil é perceber que dá para ganhar dinheiro sim, sendo honesto, fazendo a coisa certa (Superintendente Regional Norte e Nordeste).

Em termos de experiências de aprendizagem, o PDLS foi sempre mencionado como louvável, importante e de alta qualidade. Os participantes, inclusive, dividem os benefícios entre a participação dos profissionais – o PDLS aumenta a empregabilidade – e a ‘vida pessoal’, ou seja, entre as possibilidades de interagir com pessoas e fazer coisas de outra forma graças à formação adquirida: “A experiência foi muito legal, principalmente porque eu participei da elaboração... Tive oportunidade de ir mais [fundo] nos detalhes... Foi muito positivo. Eu adorei ter participado e, vou ser sincero, eu sinto falta de continuidade. Não sei ainda como, mas eu sinto falta.” (Superintendente de Operações SP). Completa outro gestor:

Eu avalio o Programa de alto nível... O que a gente precisa é continuar dando *inputs* para as pessoas para que a gente continue praticando. O Programa foi muito bom. O importante foi ter me certificado no [referência ao título ao final do curso]. Eu tenho uma clara visão de que isso é importante para o profissional de hoje, o profissional que vai para o mercado e se posiciona dizendo que ele fez um programa desse nível. Isso é um ponto importante para a empregabilidade da pessoa. (Superintendente de Operações do RJ).

Além da boa avaliação como programa de desenvolvimento de pessoas, o PDLs é reputado como tendo sido uma experiência rica e válida por traduzir valores que os gestores do mais alto nível na organização realmente compartilham.

Você vê que as pessoas procuram o Banco para trabalhar porque eles acreditam nos valores, naquilo que o banco está pregando... Nas visitas que eu faço nas agências, você percebe que as pessoas estão falando de sustentabilidade. Está impregnado, faz parte do dia a dia. (Superintendente de Operações de SP-Interior).

Ainda sobre as experiências, um dos pontos fortes do Programa em termos de aprendizado e envolvimento com os conceitos foi a realização de visitas a projetos e iniciativas sócio-econômico-ambientais. Casos como cooperativas de catadores de papel, de reciclagem, passeio de barco por trechos do Rio Tietê que estão em fase de tratamento contra poluição, palestras e visitas a instituições de ensino, dentre outras iniciativas, aparecem com frequência nos discursos dos gestores. Além disso, o acesso a estudiosos, militantes, intelectuais e pensadores relacionados a temas afeitos ao desenvolvimento sustentável muito impressionou e favoreceu não só o encantamento pelo Programa e pelo tema, como influenciou uma onda de decisões para levar a cabo iniciativas que traduzissem o conteúdo aprendido no cotidiano pessoal. Claro está que cada indivíduo traduz seu aprendizado de diferentes maneiras, como já pudemos perceber nos relatos que os mentores fizeram a este respeito. Cabe entender melhor qual foi a natureza destas iniciativas, posto que o objetivo último deste trabalho foi investigar como as pessoas traduziram seu aprendizado no PDLs em competências societais, portanto, em ações.

Neste ponto, é interessante observar que as ações relatadas são de duas naturezas, dependendo a quem se dirigem e em que espaço. No ambiente de trabalho, as ações dirigem-se a clientes e colegas colaboradores, sendo estes os dois únicos públicos parceiros mencionados. Quanto a clientes e colegas, os gestores expuseram ações

relacionadas à capacidade de multiplicar as ideias vistas no PDLS na forma oportunidades de negócio, simplesmente, multiplicando e disseminando ideias.

Hoje, quando eu olho uma empresa, eu tenho uma preocupação muito forte com isso [sustentabilidade]: olhar quanto ela trata o tema, mesmo as pequenas empresas... O gerente [que visitou uma empresa] viu que eles faziam lavagens dos carros e o óleo ia direitinho para o 'riachinho' lá. Aí, propôs financiar um sistema para a empresa tratar esta água e não jogar direto no rio. Assim, também, é incentivar financiamento de carros a álcool, diminuir impressão em papel... Fizemos uma economia fantástica de energia, de água em muitas agências. (Superintendente Regional de SP)

Quando nós começamos a participar do PDLS, nós começamos a incentivar as pessoas não apenas pelo aspecto econômico, mas pelo aspecto de qualidade de vida. Começamos a tratar as coisas, a inserir a sustentabilidade em tudo que nós fazíamos. Por exemplo, 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. (Superintendente de Operações do RJ).

Uma vez apresentados os resultados da empresa R, passa-se aos da S, para então conduzir análises comparativas à luz da revisão bibliográfica que foi realizada.

4.2. A empresa S

A empresa S não estruturou um modelo educativo tal qual o fez a empresa S, contudo uma série de iniciativas educacionais foram conduzidas pela diretora de Recursos Humanos, bem como pela gestora responsável pela universidade corporativa. As análises a seguir são fruto das narrativas dessas profissionais.

4.2.1 Do ponto de vista dos responsáveis pelos programas educativos: desenvolvimento da competência dos gestores para a sustentabilidade

Na empresa S, que presta serviços ambientais, iniciativas para incorporar o discurso e começar a desencadear práticas em torno da ideia de sustentabilidade só tiveram início quando a corporação decidiu integrar seu nome no mercado da Bovespa e lançar ações em New York. Para isso, precisou atender a regras da lei Sarbanes-Oxley e de governança corporativa. Nesta época, por volta dos anos 2002, a empresa instituiu um comitê de ética e criou seu código de ética.

Até pela natureza ambiental do serviço que presta, há mais de 30 anos promove programas de educação ambiental em escolas, na comunidade, encampa campanhas de racionalização do uso dos recursos naturais, promove parcerias com *shoppings centers* para reduzir consumo de recursos não-renováveis; porém, não tinha movimento algum mais estruturado neste campo. Segundo a diretora de Recursos Humanos da empresa, as iniciativas mais consistentes começaram a surgir na organização como uma resposta à pressão do mercado.

Em 2002, deram início à construção do código de ética, e a área de Recursos Humanos passou a se envolver com essas discussões, quando criou o primeiro programa de treinamento que se ocupou de discutir ética e valores.

Nesse movimento, começou Recursos Humanos a ter que ter pessoas voltadas para isso, que trabalhassem nisso. Ainda não era um departamento de responsabilidade social: era um departamento de desenvolvimento, naquela oportunidade. A universidade empresarial já existia, [por]que a gente tem há dez anos. E, aí, a gente começou a ter programas educacionais voltados para ética, voltados para essa questão social. [...] E iniciaram, também, outros grupos de discussão. Então, a gente instituiu um grupo de responsabilidade. No início, era

um grupo de responsabilidade social. Depois, virou um grupo de responsabilidade socioambiental. Em sequência, criou-se um comitê de ética. Então, foi um movimento que foi crescendo e, junto com esses grupos, com esses movimentos, a gente começou a ter demandas, também. Você ia disseminar um código de ética, você precisava treinar em ética, você precisava treinar nos valores. Então, a gente começou a ter programas voltados para atender [a] essas questões. Mais ou menos assim que começou a estruturar (Diretora de Recursos Humanos da empresa S).

A temática passa então a fazer parte da pauta da universidade corporativa, e grupos de discussão sobre responsabilidade socioambiental são formados. Mas o tom da narrativa da gestora revela a forma como esta tarefa foi concebida e conduzida, de acordo com uma lógica de ‘treinamento’ em ética e em valores, apontando para um caráter funcional, que tende pouco a se traduzir em mudanças efetivas de conduta.

Mesmo que de forma prescritiva, funcionalista, a atenção ao código de ética e aos valores corporativos, como uma porta de entrada de um trabalho voltado à sustentabilidade, dá um tom, estabelece uma mensagem daquilo do que se está tratando de limitar, estabelece parâmetros e sustenta a ação corporativa de acordo com uma determinada racionalidade, uma lógica que aceita determinados comportamentos e atitudes e rejeita outros. No entanto, se este caminho conduz à outra forma de pensar, de decidir e de fazer na organização, se ele afasta seus atores do modo tradicional – não-sustentável – com que conduziam suas rotinas, é uma questão a ser colocada. Aqui, a preocupação não é se a porta de entrada é esta, pela constituição de uma carta de princípios e valores interna da empresa, mas se estes princípios e valores reveem os fundamentos da lógica empresarial que visa a atender seus acionistas em primeiro lugar e gerar, acima de tudo e de todos, lucro.

A gente estruturou um grupo. Está trabalhando isso aqui, corporativamente. Tinham algumas pessoas. Aí, a gente começou com as unidades de negócio, [a] ter um grupo de multidisciplinar para discutir essas questões de responsabilidade social, de estruturar um programa, de ter um programa de desenvolvimento. Naquela época, a gente teve uma consultoria aqui, o IDIS: Instituto de Desenvolvimento e Investimento Social, o Dr. Marcos Kisil. E a gente fez um programa de treinamento de disseminação de conceitos de responsabilidade social, de sustentabilidade, de ética. Então, a gente está começando, de forma mais estruturada, a disseminação desses conceitos [...]. Mas foi uma grande leva de pessoas que acabou passando por esse treinamento mais estruturado (Diretora de Recursos Humanos da empresa S).

Formação de grupos multidisciplinares para debater o tema e treinamentos foram os caminhos que esta empresa escolheu para estruturar uma ação de formação orientada aos princípios da sustentabilidade. Mas, de fato, não se pode dizer que há uma proposta consolidada na universidade corporativa. Por ora, há uma intenção de se montar um programa de gestão estratégica de sustentabilidade para os gerentes. O que a empresa faz é subsidiar para o público universitário (aproximadamente três mil pessoas) cursos e programas voltados ao meio ambiente e à sustentabilidade, nas modalidades MBA e especialização. Para os cargos mais operacionais, da base da pirâmide, optou-se por investir em cursos em parcerias com escolas técnicas profissionalizantes, subsidiados em 70%, como técnico em meio-ambiente. Outra frente de trabalho foi a promoção de palestras com especialistas para atender aos requisitos da Lei Sarbanes-Oxley e fortalecer o conceito de governança corporativa. Todos os cursos são desenvolvidos por especialistas contratados que formam os chamados multiplicadores.

Com a criação de uma área ambiental, que com o tempo tornou-se uma superintendência, apareceram demandas por programas voltados ao crédito de carbono, produção limpa, perícia ambiental, reciclagem, redução e reutilização de material etc. O volume de trabalho fez com que a universidade corporativa incorporasse esse tipo de programação.

[N]O ano passado, a gente passou 1.000 pessoas para um programa de educação ambiental, também, que foi bem forte. A gente formou multiplicadores de educação ambiental para disseminarem dentro da empresa conceitos e para trabalharem na comunidade, para esse papel duplo. E, mais recentemente, [n]esse ano, a gente tem investido em programas abertos no mercado. [...] Por exemplo, recentemente a gente está com a FIA, lá da USP. Ela está lançando uns programas voltados a *marketing* sustentável, finanças sustentáveis... Então, a gente está procurando sempre ter nesses programas, estar mandando um grupo de pessoas da [empresa] de diferentes unidades, diferentes diretorias, para estarem participando. E estamos nos aperfeiçoando nessas questões (Diretora de Recursos Humanos da empresa S).

Além dos cursos presenciais, há também os que ocorrem via *e-learning*; por exemplo: código de ética e conduta, diversidade, indicadores de responsabilidade social, Metas do Milênio, redes sociais, voluntariado corporativo, governança corporativa, Lei Sarbanes-Oxley, *International Organization for Standardization* (ISO) 14001, *Occupational Health and Safety Advisory Services* (OHSAS) etc. Há aqui uma

preocupação muito grande com as certificações que a empresa tem de conquistar e manter.

Embora todos estes temas estejam conectados com a temática da sustentabilidade, eles fazem parte de uma agenda muito técnica, que se ocupa em cumprir padrões de exigência mercadológica para garantir e manter sua posição concorrencial. Educação para sustentabilidade vem se resumindo na organização a treinamentos que parecem pouco sinalizar uma mudança mais profunda na mentalidade dos atores corporativos e na razão de ser da corporação.

Não há no escopo da educação corporativa da empresa S um planejamento estruturado que garanta a transversalidade do tema nos diferentes treinamentos da empresa. Investe-se em palestras, fóruns de discussão, em que se discutem conceitos e casos práticos sobre o tema e para os quais são convidados Organizações Não-Governamentais (ONGs), acadêmicos, empresas de setores de atuação diversificados etc. Em 2009, o tema permeou algumas atividades nos cursos formais que foram se alinhando com a temática da sustentabilidade: gestão de valor agregado; contabilidade econômico-ambiental, com enfoque ambiental no balanço; valoração de possíveis danos ambientais; análise e avaliação de gerenciamento de riscos; gerenciamento de riscos ambientais; educação para mudanças climáticas; protocolos internacionais; desafios e oportunidades empresariais; prevenção e produção mais limpa; assédio; balanço social; como elaborar projetos de investimento social; código de ética; educação ambiental e diversidade; normas do ISO; dentre outros.

Dada a natureza prestadora de serviços ambientais da empresa, os temas vinculados a meio ambiente e impacto ambiental são os mais facilmente assimiláveis pelos gestores, segundo a diretora de Recursos Humanos. No entanto, outras dimensões de sustentabilidade, como diversidade, assédio moral, não-discriminação e direitos humanos também são considerados nos programas formativos. Boa parte destes treinamentos se dá na modalidade à distância e podem durar de 16 a 32 horas.

No que se refere a ações menos formais, abre-se espaço também para a comunidade apresentar propostas de trabalho e estabelecer parcerias com instituições não-governamentais.

Às vezes, a gente convida principalmente ONGs, que vêm e apresentam os trabalhos deles. Por exemplo, a gente tem um programa de reciclagem de óleo de cozinha, [que] acabou surgindo com uma parceria com uma ONG que trouxe um trabalho que se achou interessante. Isso gerou um projeto dentro da empresa voltado para isso. Depois, [foi criado] um programa piloto para atendimento em uma região central para disseminação desse conceito para a comunidade, para as pessoas coletarem o óleo para se fazer o sabão. E abre-se para a comunidade, tem líder comunitário também, que aí fala que quer se aproximar, que quer que faça um trabalho na comunidade dele. Então: ‘Gostaria que a empresa fizesse um trabalho de educação ambiental lá’... É meio um ‘portas abertas’. Ocorre meio assim. (Diretora de Recursos Humanos da empresa S).

A iniciativa aqui é louvável: a participação de atores externos à organização por meio de parcerias que levam à implantação de projetos conjuntos não só ampliam o escopo de atuação da empresa e das próprias organizações não-governamentais como podem promover o que se chama na literatura de aprendizagem social. A construção de projetos multipartides, interorganizacionais, na busca por respostas a problemas como preservação ambiental, uso de novas tecnologias e conservação do solo, tem se mostrado uma tendência, como afirmam Bouwen e Taillieu (2004). Dar vozes a diferentes atores no decorrer do processo de construção de uma política e uma prática educativa em direção à sustentabilidade é um percurso pedagógico significativo, pois implica a necessidade de se aprender sobre interdependências e de construir projetos multipartides com diferentes grupos de interesse.

Defendem Bouwen e Taillieu (2004, p.137) que a participação de múltiplos atores promove aprendizagem social (*social learning*): “[...] por meio do compartilhamento de problemas e perspectivas e trabalhando com diferentes tipos de conhecimento e competências, múltiplos atores ou *stakeholders* co-constroem um processo de aprendizagem social...”. Contudo, esse processo de aprendizagem conjunta na empresa S parece ainda não ter se fortalecido suficientemente, indo além de ações educativas para a comunidade. O movimento oposto, de aprendizagem da comunidade para a empresa, que a permitisse rever, formar ou reconfigurar ações, não ocorreu. São iniciativas que não tomaram volume nem força, mas que sinalizam um canal de ação relevante de construção de competências, como ficou claro no referencial teórico deste trabalho (WILSON; LENSSEN; HIND, 2006; ALMEIDA, 2007; KLEEF; ROOME, 2007).

Ainda no que se referem às ações de capacitação informais, a diretora destaca como relevante a própria geração do relatório de sustentabilidade. A empresa opera com o modelo de indicadores do *Global Reporting Initiative* (GRI) e institucionaliza um grupo composto por representantes de todas as diretorias e representantes da área ambiental, o que garante cobertura a cada uma das perspectivas da sustentabilidade: social, ambiental e econômico-financeiro. Chamam esse processo de ‘construção de um relatório vivo’.

A gente faz videoconferência, faz *call conference*, realiza reuniões de discussão dos indicadores, [buscando] entendimento. Às vezes, a gente traz consultores do mercado para ajudar a alinhar conceitos para melhor entendimento e construção do relatório. Para a construção desse relatório, nós fizemos, também, um evento de engajamento de *stakeholders*, [do qual] participaram quase 100 pessoas representando os diversos públicos de interesse da [corporação]. Tinha o pessoal ligado ao governo, ligado à imprensa, a meio ambiente, a sindicatos, bancos. Fizeram uma análise crítica do relatório de sustentabilidade, o que eles gostariam de ver expresso nos próximos. Então, eu acho que não é um programa estruturado, mas acaba gerando um grande movimento. Porque esse relatório acaba sendo construído ao longo do ano. E, ao ser construído, vão se discutindo os temas, os programas que vão surgindo, vão se trazendo para debates. Ele alimenta um fórum, ele alimenta um curso, acaba sendo uma construção ativa. (Diretora de Recursos Humanos da empresa S).

A construção coletiva do relatório, com a participação de atores externos, a definição de indicadores, o estabelecimento de metas para os próximos anos, a busca por entendimento e alinhamento de conceitos são ferramentas importantes de aprendizagem e construção de competências. Contudo, como se verá nos relatos dos gestores, o envolvimento e participação dos colaboradores da empresa são ainda bastante limitados, o que faz com que o processo de aprendizagem, subjacente à construção das competências, se restrinja aos envolvidos imediatos. O que se quer dizer aqui é que não basta ter um canal importante que alavanque conhecimento e promova ações competentes, mas que haja um efetivo comprometimento do conjunto dos sujeitos da corporação.

Mas qual a concepção da gestora de RH sobre o significado de sustentabilidade, que dá suporte às ações formativas que fomenta? Tanto em relação ao que ela pensa como gestora de RH, como ao que entende que a empresa adota, institucionalmente, como princípio, há clareza de significado. Quando questionada sobre esses pontos, a fragilidade de sua resposta denota que desenvolvimento sustentável e sustentabilidade são termos que ainda não foram amadurecidos nem suficientemente discutidos, o que reduz a probabilidade de materializar ações contundentes, já que é significado do trabalho e o

sentido que um projeto assume para quem o abraça que fomentam a competência, tal como pregam Sandberg (2000), Le Boterf (2003) e Zarifian (2001).

A gente adota o conceito mais clássico de estar olhando sua pegada e estar preservando o meio ambiente, de estar tendo um equilíbrio entre o social, o econômico e ambiental, para gerar a sua estrutura. Então, essa coisa, essa noção de geração futura é muito forte para nós. Tanto que, se você entrar no *website* da empresa, a gente tem diversos programas, jogos educativos, voltados para a comunidade. Então, para criança [...], tem espaços que a gente atende [a] escolas, crianças. [...]. A gente sempre acredita que a criança leva isso para casa e acaba sensibilizando, puxando os pais, a família, esse núcleo. A gente tem um clubinho na Internet que tem mais de 11 mil sócios. [...] São crianças que fazem carteirinha, aí eles jogam. E é tudo noção de meio ambiente, dessa questão, [...] tudo de uma forma lúdica. Sempre trabalhando por aí. (Diretora de Recursos Humanos da empresa S).

A referência genérica ao tripé sócio-econômico-ambiental e ao cuidado com as gerações futuras dá a tônica da compreensão da diretora, que não só não avança para uma reflexão mais aprofundada sobre a revisão da forma como o negócio é pensado e realizado na empresa, como se limita à educação da comunidade, em especial às crianças. E ela prossegue em sua argumentação, quando questionada sobre o conceito de sustentabilidade da organização:

Eu não sei se é porque de tanto a gente estar envolvida e estruturando programas nessa linha, você acaba até introjetando. Então, [penso em] tudo que eu vou fazer no meu dia a dia, o que eu posso fazer de forma mais econômica, sem prejuízo do meio ambiente e sempre pensando, também, nessa questão do social. Eu tenho isso forte. Eu acho que o empregado [da empresa] tem isso forte. Você busca suas metas, seus resultados, mas você é uma empresa pública, você tem responsabilidade com a sociedade. Então, isso tem muito forte na gente. (Diretora de Recursos Humanos da empresa S)

A narrativa, fortemente calcada na primeira pessoa, o “que eu vou fazer no dia a dia”, “o que eu posso fazer de forma mais econômica”, “eu tenho isso forte”; denota uma conotação pessoal, de compromisso e crença individual, que não só se afasta de uma visão mais estratégica/ corporativa, que deveria fazer parte do projeto que sustenta a área de RH, como mostra a fragilidade com que a empresa definiu e fez valer sua visão de sustentabilidade. A questão que estava posta para a diretora é o significado de sustentabilidade para a empresa.

Mas o que significa formar gestores para a sustentabilidade? Para a diretora, um aspecto fundamental é a importância do alinhamento dos conceitos para que os profissionais da empresa consigam incorporar ações sustentáveis em sua gestão cotidiana, isto é, na forma como lidam com o cliente, com a comunidade, como gerenciam seus recursos. Enfatiza também que esta formação tem de contribuir para o dia a dia da gestão. Embora seu discurso destaque a necessidade de reflexão sobre a ação, o que implica que sustentabilidade faça parte da agenda diária de cada gestor, tem consciência de que os programas de desenvolvimento da empresa ainda estão na fase de formação de consciência crítica em relação ao tema: “Nós estamos numa fase meio inicial, eu acho. Talvez, alguns gestores que tenham uma maior familiaridade ou no seu trabalho têm uma interface maior com alguma dessas questões estejam mais avançados. Mas eu acho que ainda a gente está sensibilizando”. (Diretora de Recursos Humanos da empresa S).

Se, por um lado, as discussões internas e os conceitos ainda não estão claros, os movimentos de pressão externos têm impulsionado a ação dos gestores e forçado a geração de planos de ação por parte da área de educação corporativa, fazendo com que incorporem sustentabilidade nos programas, na rotina e na reflexão sobre a prática, o que, aos poucos, vai permitindo a construção de respostas melhores. A aderência por parte da empresa aos indicadores e processos de avaliação externos cria movimentos na organização que acabam impactando os programas educacionais.

São diversos movimentos que vão vindo, que contribuem. Há um outro exemplo que talvez clareie isso: nós fazemos parte do ISE, do Índice de Sustentabilidade Empresarial, do Bovespa. A [empresa] já há dois anos é uma das empresas listadas no ISE. E, para responder o questionário, acaba sendo um sacrifício, porque acaba tendo um envolvimento muito grande da empresa, e acaba provocando que o gerente, as unidades, reflitam nas suas práticas: ‘Por que eu não estou alcançando tal pontuação com a minha cadeia de valor?’, ‘Será que eu não estou fazendo uma compra sustentável?’, ‘Como que eu estou na minha relação com o fornecedor?’, ‘Eu estou garantindo que, na minha cadeia de valor, não tenha trabalho escravo, crianças?’ Então, são todas as reflexões que, no momento que a [empresa] adere a essa questão, se propõe a estar sendo avaliada nessa questão, ela acaba gerando diversos movimentos de busca de diversos programas, para até melhorar esse índice. Então, a gente sente isso também aqui em Recursos Humanos, por exemplo: se direitos humanos lá é uma questão-chave, como que eu estou tratando isso nos meus programas? (Diretora de Recursos Humanos da empresa S).

Na concepção da gestora da universidade corporativa, formar para a sustentabilidade significa capacitar os profissionais para uma “visão abrangente da atuação da empresa nas questões sociais, nas questões econômico-financeiras e ambientais”. Tem-se aqui uma referência importante: há uma ideia subjacente ao discurso de que tal formação, em última instância, implica conceber um novo olhar sobre a realidade empresarial e os negócios; trata-se de uma formação ‘de fundo’, que exige uma revisão do modo de ser e fazer dos indivíduos da organização:

Nós formávamos gestores para as competências básicas gerenciais, administração no sentido genérico: planejamento, controle, acompanhamento, avaliação, a parte de pessoas e os aspectos técnicos, que sempre foi bastante forte também nesta empresa. Mas, agora, nos últimos dez anos, com a mudança de atuação dos rumos da empresa, foi necessário estar desenvolvendo atividades que focassem os três eixos [da sustentabilidade]. (Gestora da Universidade Corporativa).

Ainda segundo esta profissional, as competências que os gestores têm de desenvolver estão relacionadas à capacidade de construir uma visão de negócios mais abrangente, que vá além das questões técnicas, prioridade hoje da empresa, ou seja, que eles sejam capazes de alavancar resultados para a organização oferecendo serviços à população e considerando, ao mesmo tempo, questões ambientais. Aqui, mais uma vez, o enfoque da competência é a mudança de significado do trabalho (SANDBERG, 2000), um novo entendimento do que significa fazer negócios e o que se considera como relevante nesse processo.

O discurso desta gestora durante todo o processo de visita à empresa e mesmo nas entrevistas salientou a ação da universidade corporativa na ótica ambiental. Ao se questionar tal ponto de vista, sua resposta sinaliza um aspecto que pode ser considerado um fator crítico quando se trabalha com sustentabilidade no contexto organizacional.

Eu acho que eu estou dando um viés desse aspecto [ambiental], porque esses programas não estão sob a minha responsabilidade. Esse aspecto mais social, que é o voluntariado, a qualidade de vida, esse outro bloco de programas, está com outra equipe. Então, talvez eu esteja te passando um viés nisso, [isto é], eu não estou enfatizando tanto, porque onde eu estou atuando muito mais é no meio ambiente (Gestora da Universidade Corporativa).

Se considerarmos que sustentabilidade se trata do tripé social, ambiental e econômico, a lógica que opera na empresa segmenta esses elementos. Isso significa que, quando se referem à educação/treinamento e meio ambiente, a universidade corporativa assume esta tarefa; quando se tratam de questões de responsabilidade social e qualidade de vida, esses temas estão vinculados a uma equipe específica. Denota-se, assim, uma priorização para as questões de cunho ambiental (foco da empresa) em detrimento do social, o que pode inclusive, levar os gestores a desenvolver uma visão fragmentada do que é sustentabilidade e quais suas implicações para a prática de trabalho.

A preocupação inicial era formar uma ‘massa crítica’ de pessoas, a começar por aqueles profissionais que já se sabia na empresa que deveriam trabalhar com o tema, o que garantiria a presença de formadores de opinião, os quais, por sua vez, dariam respaldo e levariam ideias novas às diferentes unidades de negócio. Todo o financiamento de cursos se dirigiu, especialmente, à formação desses indivíduos-chave, com a intenção de inibir resistências.

As iniciativas de formação, fóruns, seminários e cursos são financiadas pela educação corporativa, que contrata consultorias para desenvolvê-los, bem como a empresa S subsidia MBAs e cursos de pós-graduação. Resumindo, o foco da formação, que são treinamentos curtos e financiamento de cursos especialmente para aos formadores de opinião, acontece sem que haja uma transversalidade do tema na empresa nem ampla cobertura aos colaboradores que tenham passado por processos de desenvolvimento. Se a iniciativa começou no início dos anos 2000, esse cenário restrito de disseminação de ideias e construção de conhecimento ainda se mostra pouco promissor, dado que há, na estratégia organizacional, indicações de que a empresa pretende ser reconhecida no mercado por sua adesão aos princípios e valores da sustentabilidade.

No que diz respeito a estratégias didático-metodológicas, os programas de formação se valem de apresentações orais expositivas e apostilas, ou seja, não há concepção pedagógica alguma que rompa com a proposta tradicional de ensino-aprendizagem, salvos cursos que, por sua natureza, pedem alguma ação diferenciada, como visitas em campo – como é o caso do curso de perícia ambiental, em que os participantes vão a campo, em um local típico, construir um inventário de situações que

podem representar problemas ambientais, e promover uma discussão a partir do suporte teórico que entraram em contato no curso.

Não há mecanismos de avaliação sobre os resultados do programa no que diz respeito a desenvolver competências no campo da sustentabilidade. Por ora, eles estão a serviço da disseminação do tema e, o que se observa, segundo a Gestora da Universidade Corporativa, é que as pessoas falam mais no tema, comentam sobre o assunto, mas as reações são ainda bastante divergentes e variam entre os que começam a pensar em desenvolver ações e já se sensibilizaram e os que atestam que não entenderam em absoluto porque estão imbricados nessa discussão. De toda forma, a sensibilização para as questões ambientais prevalece na organização.

Esse quadro só se reverte quando a preocupação com temas socioambientais está estreitamente associada a uma meta de certificação.

Têm algumas questões que são vinculadas a metas e eles [gestores] têm que se envolver. Quando a gente está falando do programa de certificação [...], o gerente tem que se envolver de corpo e alma, porque, se não obtiver certificação, vai ficar complicado para ele. E, depois, manter a certificação é o outro desafio que segue, porque obter a certificação talvez seja o mais fácil. (Gestora da Universidade Corporativa).

Pressionados pela exigência da certificação, os gestores trabalham para atingir uma meta, que, se não alcançada, o expõe na empresa, o que exige desses gestores ações de diagnóstico antes da implementação de processos novos e o estabelecimento de ações corretivas, garantindo conformidade em caso de auditoria. Como consequência, o gerente desenvolve uma visão muito mais ampla de como está sua unidade.

Tendo em vista as considerações das responsáveis pelos programas educativos, passa-se agora a analisar as experiências formativas do ponto de vista dos gestores.

4.2.2 Do ponto de vista dos gestores: formação e vivências com a sustentabilidade

Tendo em vista que as ações em prol da sustentabilidade na organização dependerão da forma como os sujeitos da corporação entendem essa ideia-força, é

importante compreender como os gestores vêm dando sentido ao termo. Neste item, também se seguirá o modelo que se utilizou para a análise dos gestores da empresa R, a saber:

1. O significado de sustentabilidade.
2. As experiências de formação na percepção dos gestores:
 - a. Experiências formais; e
 - b. Experiências informais.
3. Sustentabilidade na prática gerencial: possibilidades e dificuldades.

A compreensão do conceito da sustentabilidade não é unânime na empresa e nem todos compreendem seu significado. Por vezes, soa aos gestores como mera ação promocional, claramente definida para melhorar a imagem da empresa e angariar mais negócios. Admite-se, como no caso do gerente de desenvolvimento de metodologia, que não sabem definir sustentabilidade, mas compreendem também que reconhecer a falta de consenso na empresa é importante para traçar um caminho em direção à clareza:

Não sei. Eu falei para [um professor da USP] um dia desses: “[Fulano], que diabo é isso, cara? Minha nossa, que barbaridade é isso?”. Não sei. Tem uma lógica da minha formação que, na verdade, eu percebo claramente do ponto de vista econômico. [Entender] Sustentabilidade do ponto de vista ambiental, tenho dificuldade nisso. Eu faria a mesma leitura que todo mundo faz: [...] ela é *marketing*. Isso me ajuda a ter espaço aqui para garantir o meu negócio. Não sei [...]. Porque não está claro mesmo. E é bom reconhecer que não esteja claro. Isso pode ser uma maneira de alavancar um caminho qualquer, que eu não sei qual é. Mas, não está claro, e reconhecer isso é um grande passo. (Gerente de Desenvolvimento de Metodologia).

O sentimento de despreparo dos gestores, a falta de conhecimento que sustente as ações, de uma estruturação para questões básicas, como a simples troca de lâmpadas, por exemplo, é uma fonte de estresse, e coloca os gestores em uma condição de incapacidade, de desconhecimento, em um território que até então era seguro, que estava sob seu controle.

Porque outro dia veio uma norma: ‘Tire os copinhos de água, tire.’ Deu uma revolta. E deram a caneca para a gente. Aí, o primeiro questionamento que eu falei foi: ‘Não vai tirar os copinhos daqui. Pode deixar os copinhos aí’. Porque, na verdade, tiram-se os copinhos e as pessoas não sabem nem o motivo, o porquê estão tirando os copinhos. E algumas pessoas falaram: ‘A gente gasta mais água

se lavar a caneca.’ [...] Quer dizer, o que adianta tirar um copinho? [...] Tirar por tirar, uma ação isolada, do nada, não faz as pessoas aderirem. [...] [É preciso entender,] Porque, assim, quando meus funcionários vierem me perguntar, eu tenho que ter claro esse fluxo. Para falar: ‘Não, realmente é reciclado. O material que a gente está coletado, realmente. A gente tirou o copinho porque ele demora tanto tempo para se degradar. Então use o mesmo copo, use a canequinha. Você usa e lava e tal.’ Porque a primeira questão que eu já não soube responder, que uma pessoa veio me falar, [foi a seguinte]: ‘Tá! Eu uso só a caneca, mas eu gasto tanta água para lavar a caneca todo dia de manhã.’ Eu respondi: ‘Eu não sei se economizar um copinho é mais importante do que gastar água.’. Eu não tenho nem ideia de qual é mais importante. Para mim, hoje eu falaria que gastar água é mais importante. Eu não sei a história do copinho toda. Eu sei que é importante, mas... (Gerente de Área Comercial)

Então eu acho que, quando você não tem a coisa organizada e com uma linha de ação, vai acontecer qualquer coisa. Eu não sei como fazer, mas eu sei que quando eu distribuo semente em um evento, eu estou destruindo uma floresta. Por quê? Olha, não é linda uma semente? Eu sempre achei lindo o cara me dar um vasinho de semente. Se eu pegar as sementes e plantar todas em um lugar, eu vou ter uma floresta. Mas, se eu ponho uma no meu vaso, ponho outra no seu vaso, outra levo lá para o sítio, você distribui árvores (se conseguirem nascer, se elas não ficarem guardadas...). Você vê que coisa maluca? Eu não aprendi isso sozinha; foi com um agrônomo que eu aprendi. Distribuir semente é uma coisa pernicioso. Agora, conte para alguém que está fazendo um evento ambiental e distribuindo sementes ou muda que ele está fazendo errado... (Gerente de Departamento Comercial da Zona Leste de SP).

Além da insegurança, a sensação também é de estranhamento. Pede-se aos gestores que retomem seu contato com a natureza, que a levem em conta em suas atividades produtivas, como se pode observar na narrativa da gestora abaixo. Tais preocupações eram antes restritas ao campo dos estudiosos das ciências ambientais, mas passaram a fazer parte da pauta do gestor operacional, que sai às ruas para resolver problemas práticos, como instalar adutoras, abrir valas, consertar instalações etc.

A formação nossa, da gestão pública, não está preparada. [...] Porque o planeta nunca foi a nossa [preocupação]. Quer dizer, ao contrário: ninguém olhava para o céu, ninguém sabe o porquê a lua faz isso ou aquilo. Isso é coisa de exotérico, de pai de santo, alguma coisa assim. O homem perdeu esses contatos com a natureza... Agora ele tem que voltar [a ter]. (Assessora de Diretoria Corporativa).

As diferenças nas concepções dos profissionais entrevistados são explicadas em parte em seus próprios discursos pela especificidade da formação dos gestores.

Para o engenheiro é muito fácil: é um balanço de massa. Eu não posso tirar se não entrar. Então, eu não posso extrair muito mais do que a capacidade de reposição. Então, eu falo sob o ponto de vista do engenheiro. Do economista, ele vai fazer a conta de economia. Do administrador, para mim é uma coisa mais de gestão dos

impactos que isso gera, da complexidade do trabalho. Agora, sob o ponto de vista pedagógico, eu acho que é uma coisa de mudança de hábitos, de referências. Isso tem implicações. (Assessora de Diretoria Corporativa).

A multiplicidade de olhares e de referências revela o potencial de ações que podem sair do lugar-comum (JACOBI, 2009), dada a natureza sistêmica e multidisciplinar da sustentabilidade. No caso de uma empresa como a S, cujo perfil funcional é composto majoritariamente de engenheiros, a formação tem um peso particular na forma como se entende sustentabilidade, calcada, sobretudo, em parâmetros técnicos.

Os líderes (a maioria) são engenheiros. Os engenheiros são muito cartesianos. E a companhia identificou que a gente tinha a necessidade de desenvolver a competência da sustentabilidade no sentido social. O que significa? Nós, engenheiros, sempre achávamos que, se você está levando [um serviço ambiental para um público,], você vai chegar lá e eles vão colocar você na oração diária deles. E não era isso que acontecia. A gente chegava lá para fazer [o trabalho] para o pessoal e, às vezes, acontecia justamente o contrário. Eles se sentiam invadidos. Você chegava para fazer uma obra, acabava com a rotina. Então, [tem] uma série de considerações que o engenheiro nunca leva na hora de você desenvolver um projeto [...]. A gente recebeu da companhia (isso em 1996, 1997) um compromisso de desenvolver uma competência social. Porque, como nós éramos aqueles engenheiros que chegavam arrasando o quarteirão, detonando a vida das pessoas, [acharam que era preciso repensar]... Então, a pessoa chegava, levantava de manhã, [e, n]a hora que [o morador] abria o portão, dava de cara com uma vala enorme na frente da casa dele. E a gente achava que aquilo lá fosse uma coisa boa para a população. E nós não compreendíamos porque a população achava tão ruim que a gente chegava e fazia a obra. E não era tão bem aceito assim. (Gerente de Departamento Comercial da zona Leste de SP).

A ausência de uma diretriz mais ampla e estratégica e de uma base sólida de fundamentação que permitisse aos gestores desenvolver uma lógica, estratificar decisões e construir um conceito desencadearam uma reação negativa que aflorou sentimentos de manipulação, os quais em nada contribuíram para o desenvolvimento de ações competentes neste campo.

Então, eu fui e falei: ‘O que é essa coisa de sustentabilidade? Onde ela está pautada? Aonde é que ela está estruturada? Como é que eu posso, vamos dizer assim, formar um conceito e um argumento que eu posso contrapor, ou eu vou ser manipulada por uma mídia e por uma falsa?’ Porque isso não faz sentido. Eu estou falando sobre negócio. Por diletantismo, é claro que eu vou privilegiar plantar uma árvore na calçada. Agora, primeiro, eu tenho um monte de coisa para fazer antes dessa árvore. [Por exemplo,] Resultado, Sob o ponto de vista de gestão. Por que o que um gerente faz? Ele tem que ter um senso de prioridade. Então, é o que determina um gestor: ele saber o que faz primeiro. E, veja: então, sob a ótica do engenheiro é uma, sob a ótica do economista, sob a área de comunicação é outro ponto de vista. Sob o ponto de vista da comunicação, da

área de *marketing*, [...] é a prioridade, certo? (Assessora de Diretoria Corporativa).

O próprio envolvimento da empresa, por razões de pressão externa, levou-a a uma conduta reativa. A necessidade emergente de responder às exigências externas é o que, de fato, os mobilizou a desencadear ações em prol da sustentabilidade. A rejeição da população aos serviços prestados pela empresa, como se pôde observar em uma das falas anteriores, é um exemplo de uma situação que maculava a imagem da organização que, com o tempo, não podia mais ser ignorada. Em outro exemplo, o gerente de desenvolvimento do departamento de metodologia menciona problemas com o poder público e os custos financeiros, como os fatores que os obrigou a reverem medidas e procedimentos:

O que nos obriga um pouco a pensar no tema não é [...] consciência; é por conta da ação do Ministério Público. Isso fez toda a diferença, toda a diferença. [...] Então, começam a causar um mal estar na empresa, a ponto de nos obrigar a fazer um passivo ambiental enorme. A gente estar levando valor nisso. E, em um primeiro momento, a minha preocupação é com esse lado econômico, organizacional, empresarial mesmo. A atuação deles [Ministério Público] me levou a isso, a refletir sobre: ‘Nós vamos gastar muito dinheiro com esse assunto; então, vamos pensar antes. É melhor a gente pensar antes, porque, se não pensar, nós podemos ter problemas lá na frente. E isso pode nos custar muito mais do que iria custar se a gente botasse isso no planejamento.’ Não é pela consciência, é pelo lado puramente econômico. (Assessora de Diretoria Corporativa).

O aumento da cobrança em relação à sustentabilidade e o sentido de urgência para resolver problemas que se instauraram não vieram acompanhados de uma discussão mais ampla na empresa, que levasse a um novo posicionamento capaz de restabelecer prioridades e modificar condutas e processos.

Você recebe *inputs* externos. É o que a gente recebeu: vários *inputs*. Só que sem sentido, sem organização, sem um método, sem um começo, meio e fim, sem uma premissa: ‘Eu estou fazendo isso para quê?’, ‘Que resultado que eu tenho?’ [...] Eu sempre vou olhar sob o ponto de vista do meu negócio. Se alguém chega falando: ‘Olha, você precisa plantar duas árvores naquela calçada’ [eu responderia] ‘Escuta, eu tenho 20 árvores, eu tenho que pôr uma série de prioridades na frente de plantar essas duas árvores, porque eu tenho, aqui, um parque. Por que eu tenho que plantar duas árvores na calçada agora?’ Sob o ponto de vista de administração, isso me deixava enlouquecida. Então, era uma coisa que, assim, me irritava profundamente, porque era uma coisa [...] de *marketing*. É o *marketing* que [diz]: ‘Você precisa fazer isso!’, ‘Você precisa ter essa imagem’, ‘Você precisa...’. Tem um discurso que eu não via base, não via sustentação nesse discurso. (Assessora de Diretoria Corporativa).

Adicionalmente, percebe-se que os discursos também revelam que o envolvimento com a sustentabilidade é, por vezes, carregado de ceticismo: “A nossa sustentabilidade é motivada pelo financeiro. [...] Então eu fico com um monte de programas bonitos aí, que eu não vou falar os nomes, até alguns são dos nossos. Mas entre [você] dentro do programa para ver no que isso [sustentabilidade] está fazendo de diferença.” (Gerente de Departamento da zona Leste de SP).

Sustentabilidade no imaginário dos gestores significa não prejudicar a vida. Se você não está melhorando a qualidade de vida ao menos não está contribuindo para sua degradação. “Eu entendo assim, sustentabilidade é você devolver para o meio... A sua presença ser menos danosa possível ao ambiente, [...] você ter todas as suas atividades, que, de certa forma, se não são para acrescentar no dia a dia das pessoas, não vão piorar a qualidade de vida delas.” (Gerente da Área Comercial).

Dependendo da posição que se ocupa na empresa, a proximidade do gestor com os grupos de interesse também interfere no significado que ele constrói sobre sustentabilidade, no sentido de urgência ao se tratar do tema, bem como quanto ao peso, relevância e grau de prioridade para o gestor.

Sustentabilidade é negócio: ela tem retorno para a empresa. Não pode ficar limitada a um relatório anual, algumas ações específicas. Tem que sair, estar perto. E hoje eu não sinto que isso seja uma coisa próxima dos colaboradores. Então, [é preciso] envolver os terceiros: ‘Qual a programação que a gente tem para envolver os terceiros, os contratados, em sustentabilidade?’ Porque aí, começo a trazer eles para uma sala e falam: ‘Puxa, essa mulher é chata’. Tem um monte de gente olhando para isso. Como eu trabalho com atendimento ao público, como eu trabalho as pesquisas de satisfação, eu vejo essa demanda muito claramente. Eu sinto a necessidade de que se faça alguma coisa ampla. As unidades que são mais de apoio não estão em contato direto com essa demanda da população, da comunidade, dos clientes. Então, não é tão pesado. [...] Você não é acionada, questionada. Fica meio que fácil. Agora, você que está na linha de frente, tem que ter resposta. (Gerente de Departamento de Metodologia).

Interessante observar que, se sustentabilidade fosse um conceito amplamente assimilado na empresa, não seria relevante a posição do indivíduo na hierarquia. Repare-se que o termo também aparece associado às relações sociais, seja na gestão de equipes, seja no relacionamento com o cliente. Neste caso, aparece como sinônimo de melhorar a qualidade das relações entre as pessoas, incrementando as possibilidades e alcance das

políticas de gestão de pessoas. “Ah, eu entendo que é uma relação de parcerias, em primeiro momento.” (Gerente de Departamento Comercial e Marketing). Completa outro:

Tenho uma formação ambiental, mas hoje eu abduco um[a] grande (praticamente 100% dessa formação ambiental ou dessa tendência ambientalista) [parte] para trabalhar muito mais o lado das relações. A questão não é da dimensão ambiental social e econômica: é de uma dimensão de relações humanas. Primeiro, a sustentabilidade tem que nascer no coração das pessoas. Não há sustentabilidade que seja feita de boca para fora. Essa sustentabilidade, ela passa, ela só vai ser construída na base das relações. Eu não acho, eu não vejo que seja problema técnico. (Gerente de Desenvolvimento Ambiental).

A despeito da dificuldade de definir sustentabilidade, de incluí-la no planejamento estratégico ou operacional, das contradições e dilemas observados, os gestores vêm passando por experiências de aprendizagem formais e informais em tal campo. Cabe investigar o que aprenderam neste processo.

Ao falar das experiências formais de educação para a sustentabilidade, os relatos revelam tanta incerteza quanto aqueles sobre o significado do termo. O valor das experiências formais, incluindo os cursos customizados sobre sustentabilidade, especificamente, tiveram relevância e importância distintas para os entrevistados. As experiências foram relatadas em variados graus de aceitabilidade, pertinência e aplicabilidade. Mesmo antes do advento do uso do termo ‘sustentabilidade’ como conceito na empresa S, os profissionais já passavam por treinamentos nos quais temas hoje relacionados à sustentabilidade estavam inclusos. Com a disseminação da ideia da necessidade de uma formação específica, muitos gestores foram direcionados para cursos e treinamentos. Tem-se, no entanto, que a educação formal no tema é difusa e angariada por meio de diferentes iniciativas. Há, conseqüentemente, distintas percepções sobre resultados e impactos da formação para a atuação do gestor. “Eu fui aqui no treinamento, estava muito legal, mas isso é muito conceitual. Muito legal. Adorei. Quero continuar vendo, mas, no meu dia a dia, aplicar é... Aplicável diretamente, que eu posso pegar daqui e aplicar, [não sei]. Só conceitos, saber que tem o tripé.” (Gerente de Área Comercial).
Comenta outro:

Então, não ajuda nada o [curso promovido por uma instituição universitária sobre sustentabilidade], não me ajudou. Eu fiz essa discussão, acho que eu fui, até certa hora, impertinente na sala de aula. Acho que grosso eu não sou, mas acho que eu fui impertinente mesmo, porque eu fiquei entrando na discussão conceitual e os

que estavam lá não estavam muito a fim de fazer. Então, o que foi visto lá, até por trabalhar numa empresa muito voltada às questões ambientais, eu tinha informação. Ver como que estão as normas, como estão os mecanismos de licenciamento, em função da legislação do Brasil, como é que funciona a legislação do estado de São Paulo. Isso eu sei, tinha que saber mesmo, não é? Eles trouxeram essas informações e não acrescentou nada, realmente nada. (Gerente de Departamento de Desenvolvimento de Metodologia).

Da área corporativa eu acho que eu fiz alguns poucos cursos. Acho que a empresa tem oferecido, do ponto de vista corporativo, pouca coisa nessa área. Teve um curso de uma semana, eu acho, [ou] três dias... Mais recentemente é que foi [oferecido um] inteirinho voltado para a questão de sustentabilidade. [...] Ainda que seja uma empresa, do ponto de vista do seu negócio, ligada às questões ambientais, [o fato d]ela traduzir isso como preparo corporativo foi muito pouco ao longo desse tempo todo. (Gerente de Departamento de Desenvolvimento de Metodologia).

A gente fez cursos de comunicação para sustentabilidade. Até [de] como conversar sobre isso a gente fez curso. A gente fez cursos de administração, para que você pudesse administrar de maneira sustentável seu serviço, suas coisas. A gente fez cursos de disseminação de práticas sustentáveis; a gente fez curso. A companhia nos remeteu a uma série de formações. São muitas. Eu até posso listar para você e trazer o nome dos cursos todos, quais foram. Deu muito. Eu devo ter feito uns 30 cursos nesse período, porque é muita coisa. (Gerente de Departamento Comercial II).

Cumprem os cursos a função inicial de se falar sobre o tema na organização, colocá-lo na pauta, chamar a atenção. Mas há ainda muita falta de clareza e de segurança no que se discute e se propõe em termos de sustentabilidade, principalmente quando se trata de traduzir o conteúdo do curso formal em ações na prática. Há dificuldade de se encontrar uma linguagem adequada que sustente as ações, que fomente iniciativas. A proposta formativa advinda das consultorias, mesmo que vinculadas a instituições universitárias de renome, soam aos gestores como superficiais ou até mesmo com propósitos meramente mercadológicos.

Temos que discutir questões conceituais, de que o meio ambiente pode fazer a diferença, [mas] Tem um *marketing* enorme em torno dessa questão [sustentabilidade]. [...] O *marketing* já é assim. Estou falando, o *marketing* da [empresa S] também. Eu conheço as mazelas da [empresa S], conheço a fundo. Eu sei o que nós precisamos fazer. As outras empresas, em geral, também vão nessa direção. Tiram partido disso porque, no fundo, no fundo, aumenta o seu faturamento. Não têm preocupação genuína nas questões ambientais. Não, não têm. É *marketing* puro, *marketing* puro. [...]. E eu reputo isso muito à academia. Acho que ela é a responsável por trabalhar essas questões teóricas, e não trabalha. A academia usa a grife [de uma universidade de renome], essa é a realidade. As pessoas estão lá para ganhar dinheiro sobre esse tema e usam o símbolo [de uma renomada universidade], grife que vende muito. (Gerente de Departamento de Metodologia).

Os cursos que vêm da universidade corporativa, em sua maioria, são *on-lines*, mas a proposta é pouco atrativa e o engajamento é muito baixo, tanto por parte dos gestores como pela sua equipe. Interessante observar que esta ideia está em desacordo com o que foi colocado pelas responsáveis pela área de Recursos Humanos e pela Universidade Corporativa. O gerente da Área Comercial procura motivar seus colaboradores com a proposta, liberando-os algumas horas na semana. Uma medida ainda muito tímida para o propósito veiculado na missão e visão da organização, que é o de se tornar referência em soluções ambientais ainda nesta década.

{...} [De] educação à distância, têm vários cursos. Por exemplo, eu já fiz curso de acompanhamento e controle, gestão comercial, escritório regional. Aí, eles colocam alguns cursos da parte de sustentabilidade. A gente escolhe, só que [...] a ideia do curso é: eu estando aqui, marco um horário do meu tempo e faço o curso. Só que não funciona. Porque quando eu estou no dia a dia aqui, dificilmente vou parar para fazer isso. Então o que eu faço? Eu fiz uma matriz de desenvolvimento, eu escalei as pessoas aqui. Como eu tenho uma sala embaixo com 14 micros, eu paro três ou quatro pessoas durante o dia, de manhã, que vão lá e fazem duas horas de treinamento. E vão fazendo e encerrando os treinamentos. É assim que eu faço. A ideia do curso é fazer no micro mesmo, mas as pessoas não fazem. (Gerente da Área Comercial).

As críticas às iniciativas formais de educação para sustentabilidade remetem a experiências anteriores dos gestores com outras iniciativas relacionadas a mudanças organizacionais e à gestão, como o movimento pela Qualidade Total e pela Reengenharia, considerados de durabilidade efêmera e que pouco contribuíram, efetivamente, para qualquer avanço na gestão.

[...] Pessoas-chaves dentro da unidade de negócio ouviram alguma coisa assim para serem divulgadoras. Mas não podem ser aquelas coisas tipo meio que 'corporativo', para falar um assunto [sobre o qual] tem ainda pessoas que não acreditam nisso, que acham que isso é besteira. [Por]Que já teve Reengenharia, já teve não sei o quê, e esse é mais um modismo: falar de uma forma suave, voltado sempre para o meio ambiente e para o negócio da empresa. Foco no negócio da empresa. [...] (Gerente de Departamento Comercial e Marketing).

Percebe-se que 'sustentabilidade' está aqui retratada como mais um modismo, um 'tem que saber', mas que não há aderência à prática. Encontrar uma linguagem adequada, capaz de acessar aos gestores e mobilizá-los a construir internamente seu próprio modelo,

seu caminho em direção à sustentabilidade, é importante para que se computem avanços nesta área. Mais do que isto, é preciso tratar o tema de forma menos genérica, coordenando-o com as especificidades da empresa. A vocação da organização tem de ser considerada.

[É preciso tratar] De como falar, como se comunicar, acessar [a] esses gestores, à sua lógica, como inserir ele nesse contexto, mostrar onde ele está nesse contexto, para que isso repercuta, [para] Que ele consiga se ver nesse processo. [...] Nós somos muito específicos. A [empresa S] – diferente de você falar de um segmento supermercado, se você pega muitos exemplos de empresas que já estão avançados, [como] bancos, alguns supermercados –, é um segmento diferente. Aí, a pessoa acaba falando: ‘Ah, mas lá [é diferente], aqui, não sei o quê...’ (Gerente de Departamento Comercial e Marketing).

Adicionalmente, como uma forma de quebrar resistências, a Gestora do Departamento Comercial e Marketing sugeriu que não se usasse a palavra sustentabilidade, já que o termo pode criar resistências.

Eu acho que está caminhando muito lentamente. Acho que os trabalhos de sustentabilidade não deveriam entrar com o nome de sustentabilidade. Deveriam entrar com o nome de principais projetos da empresa, e, não, assim: ‘Eu vou falar sobre...’. Aí a pessoa [já responde]: ‘Ah, não! Eu tenho uma reunião neste dia. Não vou.’ Então, põe lá: ‘O assunto é esse’. E aí, inclui dentro daquilo lá. [Pensariam] ‘Não, [quanto a] isso daí a minha meta está justa. Vou ter que ir lá.’ Então, sustentabilidade [deve] estar dentro [dos projetos da empresa]. (Gerente de Departamento Comercial e Marketing).

Enquanto os cursos formais estruturam o conhecimento, as experiências informais têm por função proporcionar aos gestores um ambiente de vivências, de experimentação, que, se ricas e produtivas, desenvolvem competências. Mas quão significativas e estimulantes foram as experiências vividas pelos gestores em estudo?

Uma dessas vivências é o próprio envolvimento dos gestores na construção do relatório de sustentabilidade, já que este pode ser compreendido como uma importante ferramenta pedagógica. Mas não parece ter sido este o caso da empresa S: “Então, todo ano a empresa escreve o nosso relatório de sustentabilidade, que é da empresa como um todo: ‘Quem vai escrever? Que projetos vamos colocar?’, tudo meio sem orientação... (Gestora de Departamento Comercial e Marketing). Completa outra:

Existe um grupo do qual eu não participo, que faz o relatório de sustentabilidade... São pessoas ocupadíssimas, que não têm tempo, na minha visão. Então, existe uma preocupação da área de RH, de Recursos Humanos, de oferecer essas oportunidades. E existem cobranças e vêm demandas de todos os lados. Mas é um conhecimento que você vê que não é estruturado. (Assessora de Diretoria Corporativa).

O mesmo pode-se dizer dos projetos socioambientais que ocorrem na empresa e que são divulgados pela mídia interna. Os gestores relatam que não estão sendo envolvidos nestas iniciativas, as quais, conseqüentemente, acabam perdendo seu valor como processo de aprendizagem: “Se você olha o *folder* da empresa, vai observar uma série de reportagens de projetos que estão em curso e que eu nem sabia que estão acontecendo. (Gestor da Área Comercial).

Desta forma, sustentabilidade não faz parte da construção de um projeto coletivo, interdisciplinar, atrelado ao planejamento, como se observa no discurso abaixo. As experiências informais nem sempre estão sendo capazes de envolver os gestores em ciclos de aprendizagem.

Agora eu vou te dizer sob o ponto de vista empresarial e organizacional a minha visão: meio ambiente é uma coisa que tem que ser pensada dentro de uma área de planejamento. Por quê? A área de planejamento é multifuncional. Você precisa ter o geógrafo, você precisa ter o economista, você precisa ter o engenheiro, você tem que ter o administrador. Quer dizer, ela é interdisciplinar. E ela precisa ser. E aí, você pode exatamente fazer o exercício para os princípios da sustentabilidade [...]. Alguém vem aqui cobrar para ver se estou pondo papelzinho ali? Não, não tem. Não tem uma conferência. Não tem uma ligação mais profunda: ‘Eu implantei isso. Como é que eu acompanho esse programa? Que resultado que é esse que ele deu?’ [...] É uma oportunidade para que se retomem e fortaleçam as áreas de planejamento. Porque você só vai conseguir a sua eficiência e eficácia se você souber planejar bem. E a questão ambiental, de sustentabilidade [...], na minha visão, é uma questão de planejamento. ‘Onde que eu posso intervir?’, porque têm todas as coisas para você fazer. E eu não sei priorizar (Assessora de Diretoria Corporativa).

Embora haja o envolvimento do conjunto de gestores da organização no tema dito como crítico aos olhos destes entrevistados, não há dúvida que atribuem peso significativo às vivências em sustentabilidade como forma de absorver o tema: “Eu acho que é exatamente em cima de vivência. Acho que precisa de um trabalho pedagógico, porque senão não se introyeta isso. E o grande desafio que eu observo é que são resultados intangíveis.” (Assessora de Diretoria Corporativa).

Outra importante consideração em relação às vivências aos olhos dos gestores é que elas têm de permitir a esses profissionais estabelecer um contato com a realidade externa à organização, o que contribuiria para que estes se conectassem a seu entorno, estabelecendo uma ponte entre suas ações e a realidade além muros da empresa que os cerca. Isso porque aproximar-se da realidade externa tal qual esta se apresenta e observar de perto as misérias sociais e ambientais (que, normalmente, não são objeto de preocupação nem contato, na empresa) é o que permite aos gestores repensarem suas ações.

Para a Assessora de Diretoria Corporativa, o exercício do contato com o entorno da empresa é fundamental para o processo de aprendizagem do gestor. Mas, contraditoriamente, para esta mesma gestora, o profissional que é capaz de fazer isso é um ‘super-homem’ ou uma ‘super-mulher’, fazendo clara referência a alguém que tem condições ou poderes sobrenaturais, fato que, de certa forma, também sinaliza que, a seu ver, trata-se de uma missão impossível, que os ‘simples profissionais’ da organização não serão capazes de empreender.

[Para] A formação dessa liderança, ele vai ter que ter conhecimentos básicos, desde ‘jaca dá em árvore e não no chão’. Ele precisa ter alguma vivência. Eu acho que é muito complicado você pegar uma pessoa sem nenhuma experiência, sem nenhuma vivência, e colocar para falar de meio ambiente, de responsabilidade social. Ele nunca fez um trabalho, nunca foi para uma favela, como é que ele vai falar? Como é que ele vai entender que as pessoas já perderam tudo, que não têm nada? [...] Eu tenho que interligar o ecogestor com o externo. É esse profissional que vai fazer isso é o super-homem, é a super-mulher. (Assessora de Diretoria Corporativa).

O trabalho por projeto é outra referência em relação às experiências informais de aprendizagem que são avaliados como positivas pelos gestores, em contraposição ao investimento que se faz em propostas formais, muitas vezes descontextualizadas e engessadas. Os projetos, por sua natureza, forçam os gestores a estudar o tema e inseri-lo em uma proposta exequível vinculada ao negócio da empresa.

Se você parte de cursos em sala de aula, depois vem assim: 50 pessoas para esse curso. Já está pronto o curso. Será que aquelas pessoas seriam as melhores para poder fazer isso disparar, precisam desse curso? É disso que ela precisa? E eu [penso]: ‘É sustentabilidade que eu vou trabalhar?’, ‘Quais os principais projetos da empresa que, hoje, me dariam visibilidade, me trariam os colaboradores para

trabalhar o foco do negócio da empresa?’. Então, você faria um planejamento de como conduzir. E não assim: eu faço um curso e vou buscar. E depois? Por exemplo, teve um curso de gestão ambiental que a gente mandou as pessoas, foram os técnicos comunitários de primeiro momento. Teve gente que não rolou, não agregou. [...] Tinha um número de pessoas (porque cada unidade de negócio tinha um número de vagas), e tiveram pessoas que foram [e pensei]: Será que deveriam ir? (Gestora de Departamento Comercial e Marketing).

Uma vez que se tratou do significado de sustentabilidade e da natureza das iniciativas formais e informais, passa-se ao terceiro ponto de análise, no qual se discutirá se e como sustentabilidade foi traduzida para a prática gerencial. Como já se poderia esperar, uma vez que os significados são difusos e as experiências de aprendizagem, tanto formais quanto informais, não são unânimes, há uma enorme dificuldade entre os gestores de incorporar a sustentabilidade em suas práticas, no que se encontra uma polissemia de narrativas. Trazemos à luz a seguinte discussão: Os princípios e diretrizes da sustentabilidade mudaram a forma de trabalhar? Se sim, o que foi possível operacionalizar?

Dentre as dificuldades retratadas pelos gestores, destacam-se as contradições em que se veem imersos, pois várias narrativas neste sentido foram relatadas durante as entrevistas. Há também uma contradição entre o que a empresa S divulga na mídia como sustentabilidade, os programas de educação para a população que empreende e o comportamento de seu quadro funcional ou de terceirizados contratados.

Um auditor perguntou para mim: ‘O que você faz para contratado não jogar ponta de cigarro na rua, copinho descartável?’, ‘Você paga um contrato para eles irem despoluir [uma área], e o que você faz para educar esse pessoal?’ Então, você começou a ser colocado em xeque e parar para pensar: ‘Nós estamos falando de contratados. E os nossos? O que estão fazendo na rua?’ Aí, você já começa a olhar o pátio [da empresa S repleto de pontas de cigarro]. Você já começa a se dar conta de que tem alguma coisa que tem que ser feita. E, por exemplo, esse curso da [nome da instituição de ensino] que eu fiz de sustentabilidade, por interesse, é porque eu preciso me preparar. (Gerente de Departamento Comercial e Marketing).

Proporcionar um ambiente para que as pessoas na organização ajam de acordo com o que se considera correto em um contexto de sustentabilidade exige competência societal. A conduta dos sujeitos da corporação não deve ser incoerente com o que se propaga como diretriz da organização. Neste caso, o processo de educação tem de começar no interior da própria empresa, antes mesmo ou concomitante com o que se

solicita para a população em geral. Independentemente dos hábitos e crenças particulares, a conduta no ambiente organizacional não pode se contrapor à lógica que está se tentando imprimir em uma empresa prestadora de serviços ambientais.

[...] Na sua casa, você tem prerrogativa de não comprar mais as coisas que estão naquelas coisinhas de isopor, [por]que você tem consciência disso. [...] Mas, aqui, as pessoas também não sabem nem usar banheiro... Você tem que pôr a torneira que acaba a água, porque, se não, fica aberta. Você tem que por a luz econômica, porque a luz fica acesa. [...] No evento que eu fiz no fim do ano com todos os funcionários, eu dei uma caneca de presente para cada um. Pergunta se alguém usa a caneca? Todo mundo levou para casa. Eu falei: ‘A caneca não é para levar para casa. É para vocês contribuírem para a não-geração do copinho descartável, [por]que vocês vão tomar água lá [na caneca]’ (Assessora de Diretoria Corporativa).

Manter a coerência entre o discurso veiculado na mídia e as atitudes dos profissionais da empresa se torna ainda mais problemático quando se trata de uma empresa que tem a pretensão de educar a população.

Se você fica na televisão falando: ‘Jogue lixo no lixo, não desperdice’, e você põe alguém de uniforme da [empresa S] na rua jogando latinha na rua, papel no chão, quando você for fazer uma pesquisa de satisfação, isso aparece. Então, o cliente que vê você falando e não fazendo, quando você fala dos grandes projetos, [ele comenta]. Você tem que ter pessoas preparadas na rua para estar falando a língua do Presidente. Não nas mesmas palavras, mas em atitudes, e ter gestores que trabalham isso constantemente, porque é um grupo muito grande (Gerente de Departamento Comercial e Marketing).

No que se refere a educar a população, a principal dificuldade é a de envolvê-la em questões de sustentabilidade, encontrar um canal de comunicação e ajuda mútua entre empresa e comunidade.

Eu tenho uma matriz local de treinamento (eu mantenho aqui embaixo uma sala de treinamento com micros) e a gente tem cursos da Universidade Empresarial. Então, nessa matriz de capacitação, eu coloquei agora os cursos para desenvolver as pessoas [uso racional da água, reciclagem], para entenderem o conceito primeiro, para depois a gente começar a aplicar a execução aqui. Como o escritório é comercial, nós temos que fazer reuniões bimestrais com a comunidade. Então, a gente traz a comunidade e faz uma reunião, primeiro para divulgar todos os serviços que a [empresa] está fazendo, mas também no intuito de coletar as demandas diretamente da sociedade [...]. A comunidade tem vontade de participar, mas a gente não sabe como começar isso. Tem espaço, até pensei em alguma coisa assim, prêmios, uma coisa de proporcionar às pessoas [oportunidade para] que venham aqui. Por exemplo, a gente está fazendo uma formação de informática para eles e, em contrapartida, eles nos ajudam, de

repente, [com] um artesanato, alguma coisa assim. Mas eu ainda não sei como fazer isso caminhar. (Gerente da Área Comercial).

Um fator que contribui para esta dificuldade é que as relações com a comunidade se dão por um acordo de contrapartida; caso contrário, essas medidas não se tornam viáveis, não são consideradas interessantes aos olhos da organização e, por consequência, não são aprovadas pela alta direção.

A gente ainda não tem esse fluxo certinho para operacionalizar [ações junto à comunidade] de forma que a empresa também ganhe alguma coisa com isso. Porque nada que a empresa não leve certa vantagem tem resultado. Ela tem que ter resultado, senão não vai levar o seu projeto. Por exemplo, a gente tem muito problema de ligações irregulares. Se a gente apresentar esse trabalho para a comunidade e, de repente, eles se tornarem fiscalizadores de não deixarem fazer ligações irregulares na nossa rede já é um ganho. Porque só para a gente atuar, para a gente pegar, para a gente corrigir, é um trabalho enorme e o custo é alto. Então, de repente, seria a contrapartida. (Gerente da Área Comercial).

A dificuldade das ações junto à comunidade também pode ser explicada pelo fato de que a discussão ambiental soa como uma preocupação distante para uma população como a brasileira, cuja problemática central é de natureza socioeconômica. Nem mesmo a própria equipe de colaboradores da empresa a reconhece como uma organização ambiental, muito menos orientada para a sustentabilidade.

Os próprios funcionários não reconhecem a [empresa S] como uma empresa ambiental. [Empresa] ambiental é um passinho à frente. Ainda mais numa área característica da Zona Leste [da cidade de São Paulo], onde as necessidades estão mais em segurança, alimentação; são básicas. Ambiental é uma coisa muito distante deles. Para nós, que atendemos [a] essa população, fica tão distante quanto. Então, a parte de sustentabilidade, eu vejo ainda como um passo à frente da parte ambiental. Nós agora estamos adquirindo uma consciência ambiental (Gerente da Área Comercial).

Outra contradição pontuada pelos gestores nas entrevistas diz respeito ao fato de que a atenção dada à educação da população nem sempre vem acompanhada de investimentos em tecnologia. Há um descompasso entre ações educativas e a necessidade de mudança de patamar tecnológico nas operações. A empresa solicita a contribuição da população, busca educá-la para que degrade menos o ambiente, o que facilita o próprio trabalho da empresa, mas não há ação alguma de fundo que esteja reestruturando a forma

como operam. Isso faz com que os gestores desconfiem da prioridade que sustentabilidade ocupa na empresa.

No nosso cérebro, enquanto [empresa prestadora de serviços ambientais], o que a gente faz? A gente trabalha [com um recurso natural]... Então, o que está acontecendo? [...] A produção do meu produto no final fica mais cara. Então, ela vai chegar a um *break point*, não vai resolver e eu vou ter que fazer mudança de patamar tecnológico. [...] A Europa já fez; nós não fizemos. A Europa já mudou, certo? [...] Você pode ver que a [empresa S] não tem nenhuma ação. Vamos supor: ela coloca na mídia que não é para [degradar o meio ambiente], porque isso reduz [os recursos]. Em última análise, eu não sei se essa é a prioridade do negócio. (Assessora de Diretoria Corporativa).

Por outro lado, pode-se observar esforços dos gestores em desenvolver estratégias capazes de reverter ou melhorar este cenário, como as medidas tomadas pela Gestora de Departamento Comercial e Marketing:

Dentro da atividade comercial, a gente tem uma atividade que é trabalhar a comunidade. Eu tenho técnicos que visitam as comunidades, que identificam demandas, que pontuam necessidades. E a gente trabalha isso preventivamente, evitando que [se] tenha um problema maior. Então, [em relação a] todos esses principais projetos da [empresa S], de perdas, desperdício, (degradação do meio ambiente), esses técnicos trabalham junto à comunidade. A gente traz a comunidade. Dentro do departamento comercial, a gente tem escritórios regionais, onde têm as nossas agências. Então, aqui tem Freguesia, Santana, Vila Maria, Pirituba, Bragança, Franco da Rocha. E, em cada escritório, tem um técnico. E esses escritórios fazem reuniões periódicas com as comunidades, com o objetivo de educar, ensinar 'lixo no lixo', [uso adequado de recursos naturais] e todos os principais projetos da [empresa S]. (Gerente de Departamento Comercial e Marketing).

Esta mesma gestora promove mobilização de funcionários da empresa S em trabalho voluntário sobre educação contra desperdício nas mesmas regiões da cidade de São Paulo nas quais desempenha suas funções profissionais. O depoimento a seguir evidencia que ela possui uma perspectiva de que sua atuação deve conjugar consciência socioambiental com as necessidades do negócio da empresa. É desta forma que ela tenta convencer a alta direção a incorporar suas ações voluntárias ao planejamento de negócio formal da empresa. Sua crença é que é possível, ao menos no escopo e na região em que atua, desencadear iniciativas interessantes tanto para os objetivos do negócio, quanto para o bem-estar da população em si.

Fiz um levantamento para identificar [o comportamento de desperdício e degradação do meio ambiente] pela comunidade, para ver o que acontecia. E, aí, em decorrência desse trabalho, que foi super interessante, a gente identificou a necessidade de você estar ensinando a comunidade. [...] Eu falei: ‘Vamos montar um grupo de voluntários e vamos pôr isso para funcionar.’ Então, montamos uma equipe de melhoria com voluntários. [...] O projeto passou a chamar *Ensinando a Pescar*. [...] A gente montou um curso para a comunidade de baixa renda, feito à noite, das 19 horas às 22 horas, e apostilado. (Gerente de Departamento Comercial e Marketing).

Nota-se que esta mesma gestora foi percebendo aos poucos que havia uma dificuldade por parte dos colaboradores de compreenderem a relação entre suas responsabilidades profissionais com educação da população. Decidiu, assim, envolvê-los em cursos formais no interior da empresa e em atividades voluntárias, como reportado. Assim, estabeleceu-se uma oportunidade de realizar um procedimento técnico, por meio da qual se pode, também, orientar a população sobre o uso seguro e inteligente dos recursos públicos. Há ações junto a essas comunidades que também visam à empregabilidade ou geração de renda, conforme pode-se ver no próximo relato:

Quem sai na rua para fazer uma [operação de rotina na comunidade] dá aula sobre [desperdício]. Eles é que fazem isso voluntariamente. Então, tem habilidades: até quem sabe fazer [um procedimento hidráulico/elétrico] é ele que vai lá dar essa aula. [...] São pessoas que fazem, na prática, a atividade e que vão ensinar para a comunidade. Como fazer uma ligação [hidráulica]? Como fazer a instalação de um [equipamento elétrico] dentro de uma casa? Eles aprendem tudo isso. (Gerente de Departamento Comercial e Marketing).

Os cursos para a população são feitos com intermediação de agentes/líderes comunitários, de três horas diárias e duram uma semana. Este é um exemplo de iniciativa de educação formal a *stakeholders*, criando situação de aprendizagem via partilha de conhecimento com públicos envolvidos em questões socioambientais: “E quem traz esse grupo para fazer esse curso é o líder comunitário, com o compromisso de acompanhar [o desenvolvimento]”. (Gerente de Departamento Comercial e Marketing).

Como já foi mencionado em depoimento anteriormente apresentando (p. 76), a Empresa S realiza anualmente um relatório sobre sustentabilidade. Neste, as unidades de negócio são obrigadas a prestar contas de ações voltadas à sustentabilidade. A iniciativa da gestora de Departamento Comercial e Marketing tornou-se um exemplo de como transformar essa exigência em oportunidade para que aqueles que trabalham em sua

unidade percebam que sustentabilidade faz parte de um projeto corporativo que requer desenvolvimento de parceria com públicos relevantes externos e internos.

[Com as exigências de prestar contas para os responsáveis pelo relatório de sustentabilidade,] eu comecei: escolhi uma pessoa que sei que tem conhecimento, tem uma bagagem, tem uma formação universitária voltada para isso. Montamos um grupo de melhoria: 'Então, vocês vão discutir sustentabilidade. Quando a empresa pedir os nossos trabalhos, vocês já fizeram umas reuniões, já discutiram e avaliaram qual é o melhor mandato'. Porque, senão, fica meio assim, com cara de [nome da gestora], algumas coisas. Então, precisa mostrar que [sustentabilidade] é uma coisa que faz parte das atividades funcionais. [...] A gente começou a fazer esses trabalhos, ler, comprar revistas [e] as pessoas que estão inseridas nas ações participam de alguns trabalhos. É uma preocupação da gente não fazer nada de errado, de você estar, realmente, trabalhando sustentabilidade. [...] Isso, dentro da empresa, é uma coisa muito difícil de você levar, porque não tem muito valor (Gestora de Departamento Comercial e Marketing).

Além disso, esta mesma gestora buscou envolver também a alta administração no processo, montar uma equipe multidisciplinar e colocar suas ações no planejamento operacional.

A gente trabalha, tenta trabalhar uma pessoa de cada departamento. Discutimos [ações e projetos para a comunidade] no planejamento do operacional, porque eu tenho que ter uma reserva. Então, eu levo por aí. A gente tem um comitê de excelência que é formado pela alta administração; então, tudo que eu tenho que mexer implantar ou mudar, eu levo como discussão nesses comitês, comitês que envolvem a alta administração. E têm as equipes de melhoria: tem equipe de socioambiental, [de] que eu sou coordenadora; tem o grupo dos técnicos comunitários, que tem reuniões mensais; tem os voluntários, que têm reunião atendendo a demanda. [De] todos esses eventos, a gente faz avaliação, pesquisa, para saber oportunidades de melhoria. E, aí, a gente vai buscando as pessoas envolvidas. (Gestora de Departamento Comercial e Marketing).

Outra ação desta gestora para minimizar resistências procura agregar as pessoas da empresa àqueles que têm uma formação universitária mais próxima das preocupações ambientais e sociais: sociólogos, profissionais em gestão ambiental etc.

Eu acho que [...] teria que estar buscando essas pessoas que já são interessadas, que gostam do assunto, ou que são estudiosos, não sei, para fazer isso caminhar mais rapidamente. Porque, [...] o que eu percebo, [é que] tem que gostar. Porque não gostando, vai entrar [...] como uma meta, [...] como um negócio para fluir. Agora, se você pegar pessoas que têm habilidade, que gostam, que se interessam, que acreditam nisso, vai mais suave. (Gestora de Departamento Comercial e Marketing).

No início da implantação dos temas de sustentabilidade, esse posicionamento pode ser interessante; porém, com o tempo, depender só de quem entende ou tem afinidade com a temática pode produzir um efeito contrário ao que se pretende, pois, em vez de fortalecer o tema, ele seria reduzido a nichos ou grupos de excelência na organização.

Colocar o tema em pauta em reuniões da empresa também pode ser computado como ação do gestor que pretende disseminar essa natureza de ideias: “Toda oportunidade que eu tenho de fazer reunião com o grupo que eu lidero, eu passo isso. Eu conto essas experiências. Só que isso é formiguinha”. (Gestora de Departamento Comercial e Marketing).

Outro aspecto que também dificulta o avanço de pôr em prática sustentabilidade na empresa é que há, nos discursos, uma alusão ao gestor que operacionaliza tais ações e que lidera movimentos neste sentido como aquele que tem ‘alma feminina’, ou que é um *gentleman*, com uma sensibilidade aguçada e conduta imaculada. Esta conotação dá, claramente, um sentido pejorativo ao termo, relacionando-o a algo secundário, de apoio.

Um grande projeto tem que ter um *Project gentleman*. Tem que ter uma pessoa carismática que vai entrar com o tema e vai te convencer. E é complicado você achar esse ecogerente. É uma profissão do futuro. Os ecogestores são pessoas sensíveis, delicadas. São pessoas em que existe uma confiança de ética ilibada, sabe? Passa até pela figura muito feminina, um perfil mais feminino. Essa é a minha visão [...]. (Assessora de Diretoria Corporativa).

Essa perspectiva de que as ações que envolvem medidas socioambientais, especialmente aqueles que abordam trabalho junto à comunidade, são iniciativas do feminino, só contribui para aumentar a resistência e diminuir à adesão a iniciativas desta ordem.

[...] Fica meio com cara de mulher isso, entendeu? Que é mulher que gosta de fazer essas coisas e tal. Não tem, ainda, uma extensão de entendimento de como nós vamos precisar bastante disso [sustentabilidade/ações junto à comunidade]. Isso é um trabalho de formiguinha. (Gestora de Departamento Comercial e de Marketing).

Ainda se pode computar ao campo das contradições o fato de que as preocupações com sustentabilidade variam de acordo com a posição hierárquica que se ocupa na empresa. Por exemplo, os gestores fazem referência ao fato de que não há, por parte da empresa, incentivo algum para que disseminem ideias de sustentabilidade junto às equipes

de trabalho, salvo àqueles gestores que trabalham na ponta da empresa e que mantêm contato com os níveis operacionais – que atendem à população. Nos estratos superiores da empresa, não há medidas neste sentido, e toda iniciativa depende de ação voluntária.

Isso é voluntário. Mas, na cultura da [empresa S], a gente não tem esse incentivo. Vamos supor [que] eu precisava ter uma tarde, alguma coisa, para desenvolver [um trabalho desse tipo.[...] Enfim, a empresa não dá, aqui na alta direção, nenhum incentivo. Mas lá nas pontas, eles têm. Por quê? Porque eles estão ligados com as pessoas, porque eles têm lá o posto de operação. Aqui, na alta administração, *top-down* não existe. (Assessora de Diretoria Corporativa).

Além de variar a prioridade do tema na empresa de acordo com o extrato hierárquico, uma das maiores dificuldades dos gestores de materializar ações competentes junto a suas equipes de trabalho refere-se à divergência de ideias, especialmente quando se tratam de profissionais de áreas distintas que entendem e vivem problemáticas diferentes em relação às questões de sustentabilidade:

[Quanto à comissão de] meio ambiente, as pessoas se situavam em lugares diferentes do organograma. Então eu ia fazer uma reunião, eu chamava uma pessoa que pertence a um departamento, esse a outro, esse era de uma divisão, esse era lá da ponta do atendimento. Então quando a gente ia implementar, a gente tinha a maior dificuldade, porque as falas não eram as mesmas dentro do processo. Aí eu fui verificando onde é que estava a tendência maior de cuidar de meio ambiente. (Gerente de Departamento II).

A falta de diretrizes e referências que alimentem os gestores na consecução de medidas em prol da sustentabilidade também se reproduz nos discursos. O discurso do gestor da empresa S não é competente para desenvolver propostas ou mudar sua prática cotidiana, mesmo quando há uma predisposição de sua parte para fazê-lo.

As pessoas não sabem como [agir]. [...] Por isso que eu já fui quando a [universidade corporativa] ofereceu o curso. Só que lá foi muito a parte superficial da sustentabilidade. Como se divulgar as questões. Ainda falta a mão na massa mesmo. ‘Olha, faz assim, faz assado. Faz isso, faz aquilo.’ A gente espera muito isso da parte corporativa, mas a parte corporativa parece que não sai do lugar. (Gerente da Área Comercial).

A maior dificuldade para a Gestora de Departamento Comercial e Marketing é ter exemplos que convençam e que ajudem a disseminar, o que não acontece atualmente. Os canais de comunicação na empresa não se prestam a este serviço.

Temos vários veículos de comunicação, um jornal eletrônico diário que divulga todas as ações, tem o painel de entrada, que você divulga ali a participação nos eventos. Então, nós criamos um indicador de responsabilidade socioambiental. [...] Fica difícil de você sensibilizar de que é importante mostrar essas coisas que a gente já faz e de levar para todo mundo, mostrar que isso é uma relação de sustentabilidade. Não é só fazer o trabalho técnico na comunidade: você tem que chamar a comunidade, trabalhar eles e a importância deles ajudarem a gente, deles serem multiplicadores: ‘Olha, gente, isso é uma relação de sustentabilidade: a gente foi lá, [melhorou a região que eles moram/valorizou os imóveis] em parceria com a prefeitura, os moradores. Todo mundo ajudou. Cliente satisfeito. Esse cliente vai ser um cliente fidelizado, adimplente. Vai ser um parceiro.’ (Gerente de Departamento Comercial e Marketing).

O ponto crítico da sua ação é fazer com que sua equipe entenda as relações entre seu trabalho junto à população e sustentabilidade; é mostrar a conexão entre e as atividades funcionais e as preocupações sócio-econômico-ambientais.

Por que eu fui fazer esse curso [de sustentabilidade]? Para tentar sensibilizar as pessoas assim: ‘O seu funcional está inserido nesse contexto de sustentabilidade, de sociedade. E, se a gente conseguir ver isso junto, você valoriza muito mais o que você faz e torna mais claro para a comunidade. Talvez, você até elimine retrabalhos [...]. Então, aí, eu criei uma equipe de melhoria socioambiental, com representantes de todos os departamentos. Aí, chega a unidade que faz corte e supressão e fala: ‘Mas o que eu estou fazendo aqui? Eu não tenho nada a ver com isso!’’, quando a gente começa a falar de sustentabilidade. E eu respondo: ‘Não, você tem. Você não [corta o abastecimento] do cliente? Você não gera impacto na casa do cliente? E se ele souber que se ele pagar direitinho, ele não vai ter multa? [Que,] Se ele economizar, a conta não vai ficar tão alta? Tem uma relação de ganha-ganha, mesmo que não seja no universo todo’. [...] E eu ainda não conheço tudo que eu posso fazer. Esses *inputs* que vão aparecendo. (Gestora de Departamento Comercial e Marketing).

E complementa:

Você tem muitas, tem uma série de coisas. Eu perguntei: ‘E para treinar os nossos atendentes, o pessoal de rua, para poder conhecer um pouquinho?’ Porque a mídia está aí. É horrível quando um cliente te pergunta um negócio que ele viu pela mídia e você não sabe, como representante da empresa. Ele falou [direção da empresa]: ‘Ah, vamos anotar, vamos pensar.’ Então, não é prioridade [...]. A gente sabe que, na periferia, você tem um índice imenso de pessoas que não sabem ler. Então, ter alguém para falar alguma coisa para aquele cliente [é importante]... Não sei, eu sempre vejo que a gente acaba não fazendo isso, que seria um veículo de divulgação; nossos operacionais seriam um veículo de trabalhar a imagem na rua. (Gerente de Departamento Comercial e Marketing).

Tais ações são compreendidas como medidas que partem da gestora, individualmente, sem que se entenda que faz parte de um projeto de sustentabilidade maior; isto é, se outro gestor estivesse em seu lugar, dificilmente essas decisões estariam

sendo tomadas, o que dificulta que o processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências para a sustentabilidade resultem em iniciativas organizacionais. Vê-se que a disseminação da sustentabilidade como prática está atrelada a esforços individuais, uma vez que não há, como visto, uma iniciativa orquestrada no nível corporativo para disseminar um conceito uniforme, nem a definição de ações no nível estratégico relacionadas à sustentabilidade.

A desconfiança de que mesmo iniciativas simples, como a implantação de um procedimento de coleta seletiva, por exemplo, tenha seu destino certo também inibem os gestores. Não veem retorno em relação ao tempo que disponibilizam para uma ação da qual não se conhece o ciclo completo, de onde vem o produto, para onde vai e quem será beneficiado.

Para mim, faltam os caminhos, entender o ciclo, sabe? Porque eu, particularmente, sou meio descrente que tudo vai para a reciclagem. Eu, hoje, com todas as atividades que eu tenho de controle de gestão do escritório como um todo [...], é muita coisa para fazer [...]. Para que eu me dedique a isso, eu tenho que ter ferramentas, que eu tenho que ter certeza que aquilo em que eu estou investindo do meu tempo está sendo realmente [reaproveitado.] Então, eu fico preocupado assim: ‘Tem até a caixinha da bateria. ‘Tá. Mas essas baterias estão tendo a destinação? Depois que a gente entrega lá para as pessoas, ela estão tendo, realmente, a destinação que deveriam?’ [...] Falta para mim enxergar o processo, realmente se a destinação dele está sendo correta. Se eu tiver essa noção de que ele está chegando ao fim que era para chegar, eu compro o projeto e vou lá e faço. Eu acho que está faltando isso, falta enxergar lá [...]. É preciso ter essa visão. É de, realmente, eu fazer a coleta e depois eu saber que isso vai voltar de alguma forma, vai ser reciclado mesmo, vai ter o ciclo completo. De que, realmente, eu fiz bem. (Gerente da Área Comercial).

Além de não entenderem o ciclo completo por onde passam as ações de sustentabilidade, não foram criados também os canais obrigatórios que forcem o cumprimento de medidas sustentáveis.

É uma mudança cultural muito forte. As pessoas que trabalham com empreendimentos, fazem [o trabalho da mesma forma] há muitos e muitos anos. Tem um viés, e eles ainda continuam achando que [questões ambientais] é enchimento de saco. Então, é uma fase de convencer. O segundo passo vai ser criar os portões, criar as passagens obrigatórias, e, não cumpridas essas passagens, o projeto não anda. Quem sabe um dia trocar essas pessoas. Às vezes é obrigado [...]. Vai chegar esse dia. Acho que não está tão perto, mas eu, pessoalmente, trabalho nessa perspectiva. Então, na fase de convencimento, eu ajudo. Todo dia eu tenho que ir lá, chamar, exigir (Gerente de Departamento de Desenvolvimento de Metodologia).

O gestor, enquanto líder, tem de convencer as pessoas a se engajar e acreditar na ideia de sustentabilidade, mesmo sem ter dados objetivos e argumentos explícitos o suficiente para provar que este princípio de conduta não se reduz a modismos; ao contrário, trata-se de uma ‘visão de futuro’, como se observa na narrativa a seguir:

Eu posso falar como líder de um grupo. É difícil você trazer pessoas. Porque tem gente dizendo que não funciona. Não sei... Falo: ‘Não! Acredite. Acredite. Vai ser bom’. Você tem que falar sem ter muito o que dar: ‘Mas, acredite. Tenha visão de futuro.’ Então, fica difícil você trabalhar essas coisas. (Gestora de Departamento Comercial e Marketing).

Nos discursos, revela-se uma sensação de insegurança, de medo de estar sendo manipulado, há uma dúvida se o que está em pauta é o que realmente deve ser discutido. Credibilidade e confiança são pilares importantes que a experiência em curso nesta empresa está deixando a desejar.

Como que eu vou agir, eu, administrador? Eu estou aqui... Por que eu vou entrar nessa mídia aí, nessa pandemia? Porque é uma pandemia exatamente como foi a da gripe. Virou uma coisa extremamente absurda o que a mídia faz. Então, se você não está preparado, se você não está ancorado, se você não tem princípios éticos, se você não tem um conhecimento estruturado, você vira fantoche de quem quiser: ‘Ah, então agora, segunda-feira, não vai ser o dia de comer carne’. (Assessora de Diretoria Corporativa).

Por fim, é importante dizer que, a despeito das dificuldades e concomitante aos esforços dos gestores, começa a se observar uma mudança do discurso do gestor com sua equipe em relação às exigências socioambientais, que deixam de ser vistas como matéria de aborrecimento para ser encaradas como parte do planejamento, o que pode ser compreendido como um avanço e se torna o motor para o desenvolvimento de competências neste campo (SANDBERG, 2006).

Do ponto de vista das pessoas, elas sempre acharam que os verdinhos só enchiam o saco: ‘Então, não faço essa [instalação], porque tem que passar lá no parque, e eu não consigo passar essa [tubulação] no parque, e não sei o quê.’, ‘Esses caras do meio ambiente me amolam e travam muitas vezes, e faziam independentemente se a questão ambiental estava ou não atendida’. Eu acho que o Ministério Público, o meio ambiente, é um ganho da sociedade brasileira, um grande ganho da sociedade brasileira, um salto enorme a partir de 1988, Então, hoje eu digo assim: ‘Nós vamos fazer instalações que [...] tenham viabilidade econômica e que tenham viabilidade ambiental.’ Então, eu, como gerente responsável por desenvolver e aplicar a metodologia de gestão, garanto que as questões ambientais devam ser consideradas na sua fase de concepção, lá quando ainda estamos iniciando o pensar num sistema qualquer. Então, nesse momento,

já tem que ter a questão ambiental em conta. (Gerente de Departamento de Desenvolvimento de Metodologia).

A partir das análises dos resultados, elaborada em três categorias, obtidas com as entrevistas realizadas com gestores da empresa S, chegou-se às seguintes conclusões. Sobre o significado de sustentabilidade para os gestores, tem-se que o termo remete à ideia de contradição entre formação e ação, entre discurso e prática. A segunda conclusão aponta que o conceito vem associado a questões de ordem prática, por exemplo, ‘do que são feitos os objetos que utilizo no escritório’, ‘como me comporto na organização’, ‘o que descarto’, ‘como descarto’, dentre outras questões operacionais. Por vezes, associa-se sustentabilidade a competências para o desenvolvimento de relações interpessoais, busca pelo equilíbrio no uso de recursos naturais, não-danificação do meio ambiente, evitar desperdício, dentre outras ações com conotação de comportamento virtuoso, nobre e louvável.

A sustentabilidade aparece, portanto, em uma dimensão moral na vida dos gestores. São questões que vão além das questões funcionais, rotineiras do cargo. Demandam, porém, uma ação. Sustentabilidade está institucionalizada como problema, mas desconhecem-se quais são os caminhos para a decisão que, espera-se, deveria estar em harmonia com as estratégias da empresa. Os relatos dão conta de algo com o qual tem de se lidar, que se tornou importante, mas para o qual ainda há muita dúvida, insegurança e ambigüidade.

Com relação às experiências formais e informais de formação, as narrativas dos gestores sugerem que as iniciativas formais da empresa não encontraram ainda o tom adequado e uma forma interessante de se trabalhar sustentabilidade. Adicionalmente, tal qual se observou na empresa R, emergiu uma dificuldade de se encontrar uma linguagem adequada e uma nítida impressão de que o próprio termo ‘sustentabilidade’ não contribui para o avanço de ações neste campo, atrapalhando mais do que auxiliando a aprendizagem. Por vezes, ela nada mais evoca do que um novo modismo gerencial que exige que os gestores envolvam-se em tarefas sobre as quais não entendem plenamente como se harmonizam com as urgências do negócio. Não há, portanto, como concluir que haja um contexto organizacional favorável à aprendizagem, muito menos à mudança de mentalidade que uma ideia-força requer para disseminar-se.

Finalmente, a terceira categoria de análise refere-se às possibilidades e dificuldades com a questão da sustentabilidade na prática gerencial. Seguindo a linha dos resultados nas outras duas categorias, não poderia ser outra a conclusão, senão a de que os gestores não revelaram esclarecimento relevante sobre isso. Apenas uma gestora revelou preocupação em orientar sua equipe para conhecer os princípios da sustentabilidade, via canais formais de instrução, e agir em campo em conformidade com isto. Concluiu-se que a *práxis* não está amparada por um esforço organizacional para traduzir sustentabilidade na operação, dependendo exclusivamente de iniciativas atomizadas.

Após a descrição e análise do histórico das ações de educação de gestores para a sustentabilidade nas empresas R e S, da discussão sobre as concepções dos mentores dessas iniciativas e das experiências dos gestores, suas estratégias e dificuldades em transformar sustentabilidade em ação, a que conclusões pode-se chegar sobre estas experiências? Quais as possibilidades e limites dessas propostas no desenvolvimento de competências societais nas organizações objeto de estudo? Em que medida tem contribuído para alterar a forma como se planeja, se tomam decisões e se operacionaliza o trabalho nas empresas estudadas? Este é o conteúdo do debate final que se expõe a seguir para finalizar este Relatório de Pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez definida competência societal como a capacidade de lidar com os impactos sociais e ambientais da gestão das organizações em múltiplos grupos de interesse e estabelecer diálogos entre empresas e sociedade em direção à construção de uma nova ordem mundial, o que se pôde concluir sobre as empresas em estudo?

R e S são empresas importantes em seus segmentos, sendo reconhecidas por suas marcas, feitos e práticas de gestão. Como não poderia deixar de ser, ambas estão envolvidas com a onda da sustentabilidade, revelando experiências que contêm similaridades, mas, também, diferenças, principalmente quanto à forma como o conceito está sendo introduzido e disseminado em cada organização.

Em relação à experiência da empresa R, tem-se que, entre avanços e limites, vêm-se construindo as bases de uma política educacional corporativa singular em direção ao aprendizado do conceito de sustentabilidade, o que, de alguma forma, remete aos princípios de ruptura propostos por Springett (2005) e Almeida (2007). Desta forma, no que se refere à natureza dos objetivos estabelecidos pela empresa, a criação de um modelo educacional, que tem por um de seus pressupostos ressignificar o sentido da ação dos sujeitos, sinaliza por si só um posicionamento positivo da empresa neste campo. Não se está tratando sustentabilidade como mero objeto de treinamento, com preocupação excessivamente técnica/normativa, apartada do conjunto das atividades gerenciais, nem seu enfoque se resume à ação do gestor no interior da organização. Há, portanto, indicativos da emergência de uma educação integral em nível corporativo.

Da mesma forma, a iniciativa de construir um currículo de sustentabilidade que se estrutura a partir de um modelo educacional próprio também indica que a empresa não optou por um produto ‘de prateleira’, notoriamente reconhecido como de pouca eficácia. Tem-se, assim, que, em termos de relevância, a existência do Modelo representa que educação para sustentabilidade passou a ocupar um papel estratégico na empresa.

Outro aspecto importante é que este Modelo Educativo desenvolvido na empresa R se sustenta pelos princípios da educação construtivista e da pedagogia da ação, o que pode ser observado na própria forma como conduziram o PDLS, com atenção às

vivências, à troca de experiências, aos conhecimentos prévios dos participantes, à prática cotidiana do gestor, à relação entre teoria e prática, ao incentivo à ação protagonista, ao exercício da reflexão que desafia os gestores a reverter princípios da sustentabilidade em ação efetiva, enfim, à competência societal.

Aqui cabe considerar que, a despeito de quanto esse Modelo já fez ou fará avançar sustentabilidade na empresa ou se será capaz de atingir uma meta extremamente ambiciosa e difícil de ser atingida, não deixa de ser um marco de avanço em termos de desenvolvimento de pessoas em organizações. Trata-se de uma tentativa de grafar, em um documento normativo, metas ousadas no campo da formação humana na empresa. O fato de este documento existir é um primeiro passo na busca por instrumentos, processos, projetos, disputas e ações que tenham por intenção materializá-los. Enquanto proposta, o Modelo Educativo da empresa R é, efetivamente, um exemplo de iniciativa no sentido de gerar competências societais como proposto neste trabalho.

A presença de atores sociais críticos como Leonardo Boff e Bernardo Toro e de um discurso que evoca, inclusive, espiritualidade, no ambiente de uma instituição financeira, são indicativos de mudança que não podem ser desconsiderados. Todavia, se, enquanto ideário ‘político-pedagógico’ é possível considerar a iniciativa robusta, do ponto de vista das experiências dos gestores, isto é, de suas competências societais, há que se ponderar sobre seus limites evidentes. De um lado, as narrativas dos gestores remetem a preceitos como impacto, interdependência e pensamento sistêmico, fazendo referência a eixos importantes da competência societal, tal qual discutidas por Wilson, Lenssen e Hind (2006) e por Kleef e Roome (2007). Podem, assim, ser considerados indícios de que alguns pontos de atenção já estão sendo observados pelos gestores. Por outro lado, suas referências não cobrem o conjunto de elementos retratados pelos autores como importantes nas ações voltadas à sustentabilidade, como é o caso da diversidade e equilíbrio de interesses entre *stakeholders*. Há ainda muito que se caminhar neste campo, tanto em escopo como em profundidade. As iniciativas se apresentam bastante pulverizadas dentro da organização.

Os exemplos de ação existem, mas se reduzem a iniciativas de pouca monta, ou de alcance local e temporário. Pode-se concluir que o PDLs da empresa R viabilizou conhecimento e consciência que ainda precisam de elaboração para traduzir-se em ações

de larga escala. Isto é, o discurso dos gestores se tornou competente, mas a ação nem sempre chega ao mesmo patamar de excelência.

O que se pode concluir, então, a respeito de competências societais no contexto das práticas de desenvolvimento de gestores para a sustentabilidade na organização R? Tomando a definição de competências pela lente interpretativista, segundo a qual estas são constituídas pelos significados que o trabalhador dá ao trabalho e que o desenvolvimento de competências depende da mudança desse significado (SANDBERG, 2000; 2006), tanto o Modelo Educativo quanto o PDLS se prestaram a esse propósito, seja pelo currículo que instituíram, sejam pelas vivências que proporcionaram aos gestores. Enfim, eles criaram bases de sustentação para aprendizagem, reflexão e ação.

Como implicação, dado que toda ação competente não se constitui em um programa, que tem uma duração restrita, é de responsabilidade dos mentores construir agora mecanismos de acompanhamento e avaliação das iniciativas, o que se revela ainda um ponto crítico. Da mesma forma que mentores criaram um modelo de desenvolvimento de qualidade, cabe agora formarem um grupo de *mentores da ação* tão competente quanto. Isto é, líderes que contribuam para alavancar iniciativas, experiências e aprimorá-las no contexto de trabalho do gestor nas diferentes unidades da corporação.

No que se refere à empresa S, tem-se uma organização que não construiu um modelo de educação que permitisse orquestrar a inserção do tema sustentabilidade entre seus membros, nem fosse capaz de criar unidade e identidade entre o conjunto dos atores corporativos, tal como ocorreu na empresa R. Isso não significa, porém, que não houve medidas educacionais formais, nem mesmo que não foram desenvolvidas ações de caráter sócio-econômico-ambiental. Ocorreu que, tanto o discurso como as decisões tomadas nesta direção foram esparsos e desarticulados, o que prejudicou os resultados, se comparados aos da empresa R. Ambas colocaram recursos em ações educativas para a sustentabilidade, tornando o tema algo relevante para gestores e líderes. Observou-se, no entanto, que R construiu efetivamente uma política, amparada por um Modelo Educativo, que deu forma a um Programa de desenvolvimento de líderes em toda a organização. Tem-se, portanto, que a magnitude dos impactos da R foi maior em termos de assimilação e reprodução de práticas e experiências em sustentabilidade. Isso explica o discurso competente, massificado e consistente dos atores sociais entrevistados, em contraposição

ao discurso cético, fragmentado e ambíguo dos gestores da empresa S. Há, inclusive, que se remarcar que as diferenças de percepção entre mentores e gestores na Empresa R foi menor do que na S, evidenciando um trabalho de alinhamento e coesão bem mais forte na primeira.

Ainda tratando dos resultados obtidos na S, tanto as experiências relatadas quanto o próprio discurso não permeiam toda a hierarquia da empresa, havendo uma clara dificuldade de assimilação, chegando ao máximo de associar sustentabilidade a atos e feitos do mundo do feminino, ou de seres ‘acima da média dos humanos’, como na referência de uma das gestoras a figura do super-homem. As ações dos gestores, da mesma forma que acontece com a empresa R, não cobrem o conjunto de elementos retratados no referencial teórico como importantes nas ações voltadas à sustentabilidade. A fragmentação compromete a competência dos atores em entender a interdependência entre a empresa e a sociedade, em lidar com a diversidade, em manter diálogo com diferentes grupos de interesse na organização e em traduzir em negócios não apenas o objetivo calculado e racional, mas também as emoções e percepções da necessidade do ambiente, em uma alusão ao proposto por Wilson, Lenssen e Hind (2006), ao tratar das competências do gestor contemporâneo.

Em ambas as empresas, S e R, sustentabilidade é fortemente associada à dimensão do bem, à prestação de serviço, mantendo um tom romanceado e heróico, de cunho moral, muito vinculado a um pretensão ideal de caráter nobre. Sustentabilidade raras vezes foi associada pelos gestores a elementos de poder e aos paradoxos e contradições do sistema organizacional e social mais amplo que gera, há séculos, insustentabilidade (VARGAS, 2002). Como consequência, o debate sobre tais contradições e paradoxos desta ideia-força, sustentabilidade, no universo organizacional, não foi posto em pauta, problematizado, no sentido não de resolvê-lo, o que seria equivocados, como já se disse, mas de encontrar caminhos e pontos de ação possíveis.

Em relação ao projeto de educação dos gestores, a empresa S, diferentemente da R, desenvolve uma proposta formativa muito calcada nos aspectos mais técnico-operacionais da sustentabilidade; por exemplo, busca de certificações, cumprimento de normas, elaboração de relatórios, do código de ética, definição de procedimentos etc. Neste sentido, não apresenta uma discussão de fundo que se aproximaria da necessidade,

que Ruth (2006) pontua, de considerar pressupostos sociais e políticos e não só de mercado, quando se trata de discutir o desenvolvimento de competências. O paradigma de mercado, de eficiência e de tecnologia prepondera. Neste sentido, a formação dos gestores pouco estimula o desenvolvimento de novas capacidades, isto é, não proporciona uma reflexão mais profunda sobre o que é sustentabilidade na vida do gestor, não só na empresa, tal qual faz a empresa R.

Vistas as similaridades e as diferenças, pode-se explicá-las em termos da força ideológica que competências societais acabaram ocupando nessas organizações (MARCUS; ANDERSON, 2006). Em oposição à empresa R, na S as ações educativas foram focalizadas e não perpassaram o conjunto de experiências educacionais que a empresa dispõe a seus colaboradores. Assim, o tema é tratado de forma apartada, o que inibe a formação de uma ‘mente sustentável’, como se referiu a Gestora de Departamento Comercial e Marketing daquela organização. A agenda educacional reproduz o grau de atenção ao tema e sua transversalidade ou não entre as áreas distintas da corporação. Em ambas permanecem os dilemas e dúvidas de como passar da ideia à ação.

Considerando as três dimensões da competência societal propostas por Holland, Ritvo e Kovner (1998) – política, educacional e interpessoal – bem como a observação de Springett (2005) – de que educação para sustentabilidade é por excelência crítica, já que deve partir do próprio questionamento sobre a forma como se trabalha na sociedade contemporânea e, mais do que isto, que formar agentes de mudanças é o que interessa endereçar nesta educação –, temos que, nos programas em análise, as questões de ordem política e a busca pela redução de assimetrias de poder não é o que prevalece. Em ambas as organizações, os programas estudados avançam muito lentamente na direção de que competência societal não é um item a mais no já extenso rol de competências que se espera de um gestor contemporâneo.

Mas o cenário não é de todo pessimista: as análises empreendidas não permitiriam considerar as experiências somente desta forma. Um conjunto de iniciativas em prol da sustentabilidade pôde ser identificado, mesmo quando pulverizadas e até de pouca monta, o que sinaliza que um movimento está em curso, que limites e restrições estão sendo impostos à atuação gerencial. A educação destes gestores, formal e informal, atende, ao menos em parte, a eixos importantes dos binômios que compõem as ações educativas para

sustentabilidade: restrição ou limites à ação gerencial/proatividade e conhecimento técnico-científico/mudança de mentalidade.

Outra função importante que os programas formativos em estudo cumpriram é que colocaram sustentabilidade na pauta de preocupação, interesse e necessidade dos gestores. Novos conteúdos passaram a ser tratados nos programas e ações formativas dessas empresas. Claro que cabe aqui, no entanto, uma crítica, pois se identificou, nas falas dos gestores, a carência de um repertório de conhecimento capaz de sustentar argumentos prós ou contras decisões relacionadas à sustentabilidade. Ainda que o conceito seja tratado na organização, gestores não conseguem se posicionar com clareza em relação a isto.

Por fim, comparando as duas experiências, pode-se afirmar que faz diferença a presença de um modelo educacional articulado e contínuo para a construção de sólida base de conhecimento em sustentabilidade. Da mesma forma, é destacável o papel de lideranças comprometidas em disseminar o tema e fazê-lo ser efetivamente assimilado nas práticas da gestão.

A questão da sustentabilidade se instaurou como quimera, mas sua operacionalização ainda é envolta de paradoxos e dilemas. Tal situação chega ao ápice quando se trata de sustentabilidade em organizações cuja finalidade é gerar retorno positivo sobre capital investido. Tem-se, portanto, como conclusão, que o desenvolvimento de competências societárias por parte de gestores é algo em andamento, ou até mesmo em evolução. Não há, ainda, no entanto, evidências suficientes para superar dúvidas e ceticismo, uma vez que a maior parte do que se observou em termos de competências reside mais no discurso do que na ação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. **Os desafios da sustentabilidade: uma ruptura urgente**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

BOUWEN, R. e TAILLIEU, T. Multi-party collaboration as social learning for interdependence developing relational knowing for sustainable natural resource management. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, n.14, 2004.

BECKER, H. Observação social e estudos de caso sociais. In: **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BERKHOUT, F.; GREEN, K. Managing innovation for sustainability: the challenge of integration and scale. **International Journal of Innovation Management**, v. 6. n. 3, Sep. 2002.

BRUNSTEIN, J; BOULOS FILHO, S. The political dimension of managerial competencies in action: an interview study in Brazil. **International Journal of Management**, v. 28, n.2, August, 2010.

BRYMAN, A. Interviewing in qualitative research. In: **Social research methods**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

BURGOYNE, J. G. The competence movement: issues, stakeholders and prospects. **Personal Review**, v. 22, n.6, 1993.

COCKERILL, T; HUNT, J. Managerial competencies: fact or fiction? **Business Strategy Review**, v.6, n.3, 1995.

CHAMBON, A. Life history as a dialogical activity: “if you ask me the right questions, I could tell you”. In: **Current Sociology**, v. 43, n. 2/3, 995.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European Industrial Training**, v.20, n.5, 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, 1998.

_____. A new look at competent professional practice. **Journal of European Industrial Training**, v. 24, n.7, 2000.

COX Jr. T; BAELE, R.L. **Developing competency to manage diversity**: readings, cases and activities. San Francisco: Berret-Koehler Publishers, 1997.

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. **Academy of Management Review**. v. 14, n.4, 1989.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas. 2006

FLORES, J. F. **Análisis de datos cualitativos** - aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994.

GADOTTI, M. **Ecopedagogia e educação para a sustentabilidade**. Disponível em:<http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Pedagogia_da_Terra/Eco_educacao_sustentabilidade_1998.pdf>. Acesso em: 28 out. 2007.

GARAVAN, T. N.; McGUIRE, D. Competencies and workplace learning: some reflections on the rethoric and the reality. **Journal of Workplace Learning**, v.13, n.14, 2001.

GEPHART, R. P. From the editors: qualitative research and the Academy of Management journal. **Academy of management journal**, v. 47, n. 4, p. 454-462, 2004.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. FGV-SP. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.3, maio/jun, p. 20-29, 1995.

GRAHAM, M. E. ; TARBELL, L. M. The importance of the employee perspective in the competency development human resource professionals. **Human Resource Management**. v 45, n.3, 2006.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON. **Ethnography Principles and Practice**. London: Routledge, 1983.

HOLLAND, T. P.; RITVO, R. A.; KOVNER, A. R. Improving Board Effectiveness. **American Hospital Publishing**, Chicago, USA, 1998.

JACOBI, P. Educar para a Sustentabilidade: complexidade, reflexividade, desafios. In: **Revista Educação e Pesquisa**, FEUSP, v. 31, n.2, FEUSP Maio-agosto, 2005, FEUSP. Disponível em: <http://www.ufmt.br/gpea/pub/jacobi_art.rev.fe-2005.abril%202005.pdf>. Acesso em: 28 out. 2007.

_____. Meio ambiente, educação e cidadania: diálogos de saberes e transformação das práticas educativas. In: **Educação e sustentabilidade: caminhos e práticas para uma educação transformadora**. São Paulo: Evoluir, 2009.

KLEEF, J. A. G.; ROOME, N. J. Developing capabilities and competence for sustainable business management as innovation: a research agenda. **Journal of Cleaner Production**. v.15, 2007.

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

LE DEIST, F. D.; WINTERTON, J. What is competence? **Human resource development international**, v. 8, n.1, March, 2005.

LINCOLN, Y e GUBA, E. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DEZIN, N. K. e LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

MARCUS, A. A.; ANDERSON, M. A. A general dynamic capability: does it propagate business and social competencies in the retail food industry? **Journal of management studies**, v. 43, n.1, January, 2006.

MASON, J. Qualitative interviewing. In: **Qualitative researching**. London: Sage, 2002.

McKENNA, S. Storytelling and "real" management competence. **Journal of Workplace Learning**, v. 11, n.3, 1999.

PEREIRA, A. Da teoria para prática. **Portal Exame**. 29/11/2007. Disponível via internet: [www.http://portalexame.abril.uol.com.br/static/aberto/gbcc/edicoes_2007/m0144079.html](http://portalexame.abril.uol.com.br/static/aberto/gbcc/edicoes_2007/m0144079.html). Acesso em: 13/07/2008.

POWELL, W. e DIMAGGIO, P. The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: POWELL, W. e DIMAGGIO, P. **The New institutionalism in Organizational Analysis**. Chicago: Chicago University Press. 1991.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, 2001.

ROBOTHAM, D., JUBB, R. Competences: measuring the unmeasurable. **Management Development Review**, v. 9, n. 5, 1996.

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

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia: elementos de metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of Management Journal**, v. 43, n. 1, February, 2000.

SANDBERG, J. DALL'ALBA, G. Re-framing competence development at work. In: CASTLETON,G; GERBER,R; PILLAY,H. **Improving workplace learning: emerging international perspectives**. Nova Science Publisher: New York, 2006.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU - Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SPRINGETT, D.; KEARINS, K. Gaining legitimacy? Sustainable development in business school curricula. **Sustainable development**, v.9, 2001.

SPRINGETT, D. 'Education *for* sustainability' in the business studies curriculum: a call for a critical agenda. **Business Strategy and the Environment**, v.14, 2005.

UNESCO. U.N. **Decade of education for sustainable development**, 2004-2014 draft, 2004.

ULHUI, J. P.; MADSEN, H.; RIKHARDSSON, P.M. Training in environmental management - industry and sustainability. **Business Strategy and Environment**, v.6, 1997.

VARGAS, P. R. O insustentável discurso da sustentabilidade. In: BECKER, D. F. **Desenvolvimento sustentável: necessidade e/ou possibilidade?** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

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

WILSON, A.; LENSSEN, G.; HIND, P. Leadership qualities and management competencies for corporate responsibility: a research report for the European Business in society, **EABIS**, UK, July, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e método**. Porto Alegre, Bookman, 2001.

Sites:

<http://www.csracademy.org.uk>

<http://www.cpi.cam.ac.uk>

<http://www.wbcds.org>