BBR
BRAZILIAN BUSINESS REVIEW
v.13, n.2
Vitória-ES, Mar.- Abr. 2016
p. 109 - 140 ISSN 1807-734X DOI: http://dx.doi.org/10.15728/bbr.2016.13.2.5

Competências para o *Fair Play* nas Organizações: uma Análise Fenomenográfica das Concepções dos Gestores

Janette Brunstein[†]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Silvia Bertossi Heidrich[Ω]
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Rubens de Araújo Amaro[¥]
Universidade Federal do Espírito Santo -UFES

RESUMO

Trata-se de um estudo fenomenográfico que teve por objetivo mapear as variações nas concepções de um grupo de gestores sobre o significado do *Fair Play* (FP), a fim de identificar as competências a elas associadas. O objetivo foi de compreender a experiência desses atores corporativos a fim de atender às demandas de uma organização que estabelece o *Fair Play* como uma diretriz geral. Como principais resultados, a pesquisa revelou que há três formas centrais de se conceber o *Fair Play*: como regra, como transparência e como justiça. As competências dos gestores representam a materialização dessas concepções. O estudo reforça a ideia de que aprender sobre as diferenças de concepções pode ser um caminho para a realização de práticas mais assertivas para desenvolver competências em direção ao *Fair Play*.

Palavras-chave: Competências. Ética e valor. *Fair play.* Gestores. Fenomenografia.

Recebido em 22/01/2015; revisado em 30/03/2015; aceito em 06/04/2015; divulgado em 01/03/2016

Autor para correspondência:

[†]. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)
Vínculo: Professor Adjunto do Programa de pós-graduação Stricto Sensu em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie.
Endereço: Rua da Consolação, 896. São Paulo – SP – Brasil
CEP: 01302-000.
E-mail: janette@mackenzie.br
Telefone: (11) 2114-8260

[Ω] Mestre em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.
Vínculo:
Endereço: Rua Pedroso Alvarenga, no. 810, Apto 11, São Paulo – SP – Brasil
CEP:04531-002.
E-mail: silviaheidrich@yahoo.com.br
Telefone: (11) 995951277

[¥] Doutor em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.
Vínculo: Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo.
Endereço: Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras – Vitória – ES – Brasil
CEP: 29075- 910 – Departamento de Administração - CCJE.
E-mail: rubens.amaro@ufes.br
Telefone: (27) 4004-7725

Nota do Editor: *Esse artigo foi aceito por Bruno Felix.*

(cc) BY
Este trabalho foi licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 3.0 Não Adaptada.

1 INTRODUÇÃO

Toda uma geração de estudos sobre competências humanas no trabalho e seu desenvolvimento tem sido conduzido com o objetivo principal de atingir resultados econômicos positivos e crescentes. Embora, nas últimas décadas, pesquisas nesse campo vem apontando para a necessidade de discutir as dimensões éticas, políticas, sociais e ambientais das competências (CHEETHAM; CHIVERS, 1996; DESPLACES et al., 2007; CHEN, 2008; PIES; BECKMANN; HIELSCHER, 2010; BRUNSTEIN; BOULOS, 2011), as investigações dessa natureza ainda podem ser consideradas incipientes.

Apesar da propagação dos ideais de boa governança corporativa, apoiada por uma política de negócios de forma ética e socioambientalmente sustentável, pouco se sabe como esses princípios-âncora são interpretados pelos sujeitos da organização e materializados em ações competentes no cotidiano da gestão. Como resultado, há também uma necessidade de aprofundar as discussões sobre as experiências de desenvolvimento de gestores capazes de movê-los rumo a uma gestão competente, no sentido ético, societal, ambiental e político. Esta pesquisa qualitativa pretende apresentar uma contribuição para o endereçamento dessas questões. Como Brand e Slater (2003) salientam, estudos qualitativos sobre ética nos negócios, baseado em entrevistas em profundidade, são raros e necessários. Mesmo com todas as contribuições da pesquisa quantitativa nessa área, os autores acreditam que métodos qualitativos têm uma importante contribuição para a compreensão da ética nas organizações.

As organizações usam diferentes termos para referirem-se a propósitos de conduta ética, ilibada, como os acima citados. Um é o conceito de *Fair Play* (FP), no qual este estudo se baseia. *Fair Play* é uma expressão que nasceu no mundo dos esportes e faz menção à forma como se atua em um ambiente competitivo, no qual se espera uma atitude justa em todos os âmbitos, dentro e fora do campo. Coomans (2005) afirma que o *Fair Play* não se relaciona apenas ao cumprimento de regras, mas refere-se a uma atitude proativa assumida pelas pessoas, a qual resulta em comportamentos respeitosos.

O conceito de *Fair Play* foi incorporado pelo ambiente organizacional à medida que o mercado começou a exigir mais confiança das empresas, qualidade dos produtos e serviços e ética nos negócios (COMMANS, 2005). O *Fair Play* se estabelece em comportamentos coerentes, individuais ou coletivos, como prova de lealdade e fonte de confiança. O uso do termo vem se expandindo no universo dos estudos organizacionais, como se vê no trabalho de Coomans (2005). Justifica-se, assim, uma investigação que pretende analisar a forma como

gestores se apropriam do conceito, atribuem significado a ele e o revertem em ações competentes.

Dado que a sociedade vive em um momento de grandes antinomias, isto é, no embate entre o estabelecimento de diretrizes gerais de vulto (por exemplo, ética, valores, sustentabilidade) e sua operacionalização, parte-se do pressuposto de que o estudo das contradições, dos dilemas e dos paradoxos em que os gestores estão imersos podem ajudar a revelar os avanços, limitações e possibilidades que vivenciamos no universo organizacional, a fim de romper com essas antinomias.

Em relação às competências, este estudo sustenta-se no trabalho que vem sendo desenvolvido por Sandberg, desde 1994, em parceria com outros autores, como Dall'Alba e Tagarma (2006 e 2007). A intenção do autor é mostrar que a forma como se discute a compreensão no trabalho pode ajudar as organizações a adotar práticas organizacionais alternativas, em substituição às abordagens racionalistas que, de acordo com Sandberg e Tagarma (2007), deixam o conceito de compreensão em uma "caixa preta". O objetivo desses autores é descrever o conteúdo dessa caixa, promovendo uma discussão sobre competência diferente do *mainstream*.

Sandberg e Tagarma (2007) afirmam que é fundamental discutir as diferentes formas de compreensão do trabalho quando se pretende uma mudança de paradigma. Em outras palavras, a gestão deveria centrar-se nas formas como os profissionais compreendem seu trabalho, com o objetivo debatê-las. Assim, novas formas de alcançar objetivos organizacionais seriam estabelecidas, evitando-se o que chamam de armadilha das práticas racionalistas. Uma forma de se trabalhar a compreensão do trabalho é a partir da análise das variações na forma de concebê-lo, prática que os pesquisadores têm realizado pelo exercício da fenomenografia.

Sendo assim, este trabalho tem por objetivo mapear as variações nas concepções de um grupo de gestores sobre o significado de *Fair Play* com a intenção de identificar as competências a elas associadas. O propósito é compreender à luz da fenomenografia, as experiências desses atores corporativos para responder às exigências de uma organização que estabelece como diretriz geral o *Fair Play*. Pretende-se, ao final, apresentar um conjunto de reflexões que contribua para o avanço das discussões sobre competências gerenciais para um jogo limpo.

2 O SIGNIFICADO DAS COMPETÊNCIAS ÉTICAS E VALORES

É importante compreender como a literatura de competência tem se engajado em debates éticos. O fato de que construtos tais como ética e valores começam a ser considerados nos modelos de competência pressupõe, em tese, uma preocupação com o desenvolvimento de capacidades relacionadas a metas e princípios que vão além da maximização de lucros para os acionistas. Além disso, sinaliza também que a organização e, mais especificamente, a área de recursos humanos, está preocupada em mensurar e/ou avaliar indivíduos considerando seu desempenho ético e seu ajustamento aos valores da organização.

Os primeiros autores que incluíram a ética e valores em um modelo de competência profissional foram Cheetham e Chivers (1996; 1998), considerando que pouca atenção estava voltada a essa importante dimensão do trabalho. Embora citem os esforços de Steadman et.al. (1994) em discutir competências éticas e valores em padrões britânicos ocupacionais, os argumentos de Ozar (1993) sobre a importância da ética e valores nos processos de desenvolvimento profissional, Cheetham e Chivers foram os que desenharam um modelo de competência holística considerando quatro pilares fundamentais para a atuação profissional: 1) competência cognitiva; 2) competência funcional; 3) competência comportamental e; 4) competência em ética e valores.

No entanto os autores não se aprofundam nessa discussão e definem essa competência de uma forma bastante normativa: como a posse de valores pessoais e profissionais adequados e a capacidade de formar julgamentos considerando esses valores. Por valores pessoais, referem-se à aderência às leis e aos códigos morais ou religiosos; e à sensibilidade às necessidades e aos valores dos outros. Por valores profissionais, referem-se à adoção de atitudes apropriadas; ao reconhecimento de códigos de conduta; à autorregularão; à sensibilidade ecológica; ao reconhecimento dos limites de sua própria competência; aos esforços para permanecer atualizado; à vontade de ajudar novos profissionais; ao julgamento de rumores sobre colegas; etc. (CHEETHAM; CHIVERS, 1996, p.27).

Assim, observa-se que essa dimensão de competência, nesse modelo, incorpora toda sorte de ideias que variam em escopo, relevância e pertinência. A despeito do valor da iniciativa dos autores, a falta de uma discussão mais densa sobre o conteúdo e a importância dessa dimensão da competência leva a uma simplificação extrema de uma meta que depende de mudanças profundas na mentalidade de toda uma geração de profissionais e de modelos de gestão.

No entanto é possível encontrar pesquisas mais recentes no campo da gestão que trazem uma perspectiva menos funcionalista para lidar com competências éticas/morais no mundo corporativo. Três aspectos são considerados nesta literatura. Em primeiro lugar, a educação executiva voltada a ética é criticada por ter assumido uma perspectiva meramente técnica, que é insuficiente (SWIERCZEK, JOUSSE, 2014). Como alternativa, passa-se a valorizar a *criação de espaços coletivos de reflexão e aprendizagem experiencial*, em que os participantes envolvidos nesses programas formativos compartilham suas histórias pessoais. *Storytelling*, diálogos reflexivos contínuos, são alguns exemplos que os ajudam a explorar e estimular a questão da moralidade nos pensamentos e nas ações dos gerentes (SWIERCZEK, JOUSSE, 2014; SEKERKA, GODWIN; CHARNIGO, 2014; WITTE; DALY, 2014). Em segundo lugar, essa literatura discute a necessidade de *desenvolver competências éticas com base em uma agenda positiva e construtiva*. A despeito da importância de abordar os riscos, causas e necessidades de melhoria, estimula-se, sobretudo, a criação de um ambiente em que os gerentes aprendam a refletir sobre as causas e as condições de seu sucesso ou fracasso em questões éticas. Trata-se da necessidade de criar estímulos para promover a curiosidade moral dos gestores a fim de que desenvolvam um hábito inquisitivo em questões éticas e morais que os leve a construir um discurso ético colaborativo e proativo. Mais uma vez, isso muda o foco das práticas de treinamento tradicionais que são muito centrados na prevenção, na resolução de problemas de desvio de conduta, ameaças, regras e políticas, levando a poucos avanços de fato. O objetivo principal desses treinamentos é o de evitar problemas, e não de estimular o desejo de se engajarem em questões éticas (SEKERKA, GODWIN; CHARNIGO, 2014). Tal estímulo da curiosidade moral em programas de treinamento tende a estimular níveis de compreensão mais profundos das questões éticas e, portanto, desenvolver melhores competências nessa área. Em terceiro lugar, a pesquisa indica que os executivos *não consideram ou mesmo relacionam seu desempenho a competências como a criação de confiança, liderança ética ou tomada de decisão baseada em valores* (SWIERCZEK, JOUSSE, 2014). Não obstante, competências dessa ordem começam a ser vistas como uma bússola moral para guiar o desempenho. Nesse sentido, há uma necessidade de experiências formativas que estimulam não somente valores como a confiança, preocupação com o próximo, justiça e reciprocidade, que suportam o que Swierczek e Jousse (2014) definem como a "Visão Correta", mas também o que chamam de "Ação Correta", que requer disciplina, esforço, entusiasmo, concentração, etc. Isso implica, por exemplo, explorar que nas aulas de cursos de MBA, que se discutam não tanto questões como "Qual é a coisa certa a fazer", mas "O que vou fazer para lidar mais eficazmente com o conflito ético?" (GENTILE,

2010 apud INGOLS; SHAPIRO; 2014, p.423). Ao serem provocadas reflexões desse tipo, que estimulam os gestores a definir um plano de ação quando confrontados com situações que o demandem, a performance é potencializada. Outra forma de estimular uma liderança transformacional que considere a ética nos negócios é incentivar os profissionais a se engajar em trabalho voluntário, prestando serviços à comunidade. Os alunos que participam de programas que incorporam valores éticos no processo de decisão têm uma melhor compreensão de sua responsabilidade cívica, maior consciência multicultural e habilidades de liderança mais fortes (EVA; SENDJAYA, 2013). Espaços de formação empresarial, bem como instituições de ensino superior e MBAs (SWIERCZEK, JOUSSE, 2014; INGOLS; SHAPIRO, 2014), têm de assumir um papel relevante nesse processo e estar dispostos a vincular o desempenho às competências de responsabilidade social e ética. Futuros líderes precisam ser suficientemente equipados para tomar decisões éticas difíceis, e os programas de formação empresarial não têm dado resposta eficiente nessa direção. O estudo por Gentile (2010 apud INGOLS, SHAPIRO, 2014) aponta que os alunos esperaram encontrar valores conflitantes no local de trabalho, mas sentem que os programas de MBA não os preparam para isso.

Outros aspectos críticos podem ser encontrados nos estudos que lidam com a necessidade de desenvolver ética e valores de competências:

a) ***A criação de novos discursos, orientados para uma lógica de criação de valor***: um dos pontos centrais dos estudos de competência ética é a capacidade de construir novos discursos orientadores que redefinem cursos de ação. A competência lida com a capacidade individual ou coletiva de estimular a transição de um princípio abstrato de lucro para uma lógica de criação de valor. A capacidade de ouvir de estabelecer diálogos é um ponto alto, salientado nesse tipo de literatura (PIES et al, 2010).

b) ***A capacidade de construir diálogos com as partes interessadas em uma sociedade multicultural***: reforça a importância da competência cultural para o avanço da ética nos negócios em uma sociedade global e multicultural. Essa capacidade envolve a compreensão do contexto cultural dos clientes e dos *stakeholders* e a capacidade de construir um diálogo junto a eles (JOUTSENVIRTA; UUSITALO, 2010)

c) ***A habilidade de tomar decisões e colocá-las em prática com base em julgamentos morais***: A virtude e moralidade são também consideradas em discussões sobre competências éticas e valores. Desplaces et al. (2007), por exemplo, discutem o conceito de competência moral. Após revisão da literatura, eles chegaram à conclusão de que um

componente da competência de julgamento moral é o raciocínio moral. Isso é definido como "raciocínio prático individual ou coletivo sobre o que, moralmente, se deve fazer" (p.74). Outro componente é a capacidade de tomar decisões éticas quando a situação envolve julgamento moral. Os autores chamam também a atenção para o fato de que a situação organizacional e o ambiente fortemente influenciam o estágio de desenvolvimento moral e, portanto, a capacidade de tomar decisões éticas. A ênfase não está somente na capacidade de tomar decisões e fazer julgamentos morais, mas também de agir de acordo com essas decisões.

d) ***O desenvolvimento de metaestratégias que não sejam guiadas pela lógica de destruir a concorrência***: os estudos que se referem a competências éticas no plano estratégico também devem ser mencionados. Park (1998) veementemente argumenta que a educação ética nos negócios requer o desenvolvimento de uma competência metaestratégica. O pensamento metaestratégico é diferente da estratégia competitiva convencional. Ele contrasta com a estratégia competitiva que precede o monopólio do lucro. O objetivo da metaestratégia é criar uma competência competitiva que não prejudique os outros, mas que crie vantagem competitiva capaz de formar barreiras para os concorrentes e gerar obstáculos à imitação (PARK, 1998). Trata-se de uma nova etapa do pensamento estratégico competitivo, o que reduz os pressupostos de oportunismo e egoísmo. Na lógica metaestratégica, em vez de tentar destruir a confiança do competidor, a organização busca reforçar a sua própria confiança.

e) ***A capacidade de encontrar soluções para problemáticas ambientais como parte da competência de ética***: Chen (2008, p. 533) propõe a construção de uma competência central verde, definida como um processo de aprendizado e de uma capacidade coletiva para a inovação verde e para a gestão ambiental em uma organização. É uma visão mais funcionalista de competências, mas que chama a atenção devido à sua tentativa de incluir metas ambientais na literatura convencional sobre competência estratégica.

Outra importante questão emerge no debate sobre a competência ética e valores. Considerando a relação entre virtude e competência, Macaulay e Lawton (2006), escreveram um artigo intitulado "*Da virtude à competência: alterando os princípios do serviço público*". Eles explicam que, historicamente, a boa governança foi estruturada por ideias sobre virtudes e bons cidadãos, mas a burocratização conduziu a uma ênfase na eficiência de gestão sobre a virtude. Ao tentar contrapor esses dois construtos, os autores explicam que a virtude abrange ideias sobre moralidade e oferece perspectivas que moldam a maneira de uma pessoa ser. Nesse caso, virtude é parte do ser, enquanto a competência está no campo de ação, da

externalização das capacidades e atitudes. Macaulay e Lawton (2006) também afirmam que a delimitação teórica desses dois construtos contribui para a ideia de separação entre a virtude e competência. Isso ocorre porque a virtude comumente pertence aos estudos morais e filosóficos, enquanto as competências pertencem à área de gestão. No entanto, quando o assunto é estudado em maior profundidade, os autores mantêm que os dois conceitos estão próximos uns dos outros, uma vez que as competências abrangem certos valores, e virtudes exigem competência a fim de serem implementadas com sucesso através de ações virtuosas.

Eles argumentam que essa convergência torna duas abordagens possíveis:

1. Os dois conceitos devem ser mantidos separadamente: comparar virtudes e competências é comparar temas irreconciliáveis.

2. Como um desafio, pode-se olhar para um futuro no qual os dois conceitos serão considerados simbióticos, reconhecendo que muitas competências gerenciais possuem virtudes.

Na pesquisa desses autores, a virtude pode ser exteriorizada sob a forma de competências explícitas ou implícitas, como qualidades particulares que podem ser demonstradas. O ponto crucial nesse raciocínio é que a virtude deve ter uma aplicação prática, ou é sem sentido (MACAULAY; LAWTON, 2006). Assim como as competências, as virtudes existem igualmente no domínio da ação humana. Virtudes relevantes associadas às praticas administrativas podem ser, dessa forma, interpretadas em termos de competências. Como conclusão, Macaulay e Lawton, em 2006, afirmam que as competências não serão as substitutas das virtudes. Competência, como uma excelência da gestão, inevitavelmente, incorpora a noção de virtude. Similarmente, para ter algum sentido e significado, as virtudes devem ter alguma qualidade de competência para que possam ser colocadas em prática. Em resumo, a virtude e a competência são igualmente rotas válidas para uma implementação bem sucedida de uma nova cultura ética que seja considerada socialmente e historicamente pertinente.

Há, portanto, um olhar para competências em vários níveis de análise e perspectivas teóricas, os quais chamam a atenção devido à sua ênfase na prossecução de ações que considerem a coletividade e a construção de novos discursos e cursos de ação no mundo dos negócios. Mas como essa visão de competência se relaciona à ideia de *Fair Play*, o tema central desta investigação? E o que significa *Fair Play*? O próximo item aborda esse tema.

3 FAIR PLAY

Do ponto de vista ontológico e epistemológico, o *Fair Play* neste trabalho será considerado como um conceito historicamente e socialmente construído, isto é, um construto que foi desenvolvido a partir da interpretação e interação entre múltiplos atores e transformado ao longo de um processo histórico.

O termo tem sua origem na prática dos esportes e, como Commans (2005) explica, ***Fair*** significa justo, livre de favoritismo ou interesse pessoal, e ***Play*** significa jogo, um estado em que a ação é possível, ação ou efeito em uma forma específica. Assim, a palavra *Fair Play* pode ser compreendida como jogar ou se comportar de acordo com as regras e de forma justa. Coomans (2005) argumenta que, no esporte, falar sobre *Fair Play* é mais do que simplesmente respeitar as regras do jogo: é uma atitude proativa, assumida constantemente dentro e fora do campo pelo atleta e pelos sujeitos envolvidos no esporte. Ele resulta em comportamentos respeitosos do 'espírito do esporte'.

Ao transpor o conceito para o contexto organizacional, Coomans (2005) discute o dever dos líderes, gerentes e empregados para incorporar e agir de acordo com esse conceito em todas as estratégias operacionais e decisões, bem como inseri-lo em seus comportamentos cotidianos e nas comunicações em geral. Ele salienta que, além de expor claramente suas orientações e regras, é necessário para a prática de Fair Play atitudes a longo prazo, de forma proativa, com o objetivo de construir respeito (um clima de confiança) e valores corporativos (capital de confiança).

Se confiança é um pilar em que o *Fair Play* é estruturado, a credibilidade é identificada como uma condição que precede o desenvolvimento da confiança, como explicado por Caldwell e Clapham (2003). Os autores argumentam que para que haja credibilidade organizacional é essencial que haja credibilidade interpessoal. Assim, parte-se do pressuposto que os funcionários devem agir consistentemente com o que a empresa acredita e deseja comunicar ao mercado.

Aqui chega-se a outro pilar importante do *Fair Play*, consistência, ou seja, a consistência lógica entre o discurso e as ações – que levará a empresa a um nível de credibilidade. A confiança dos *stakeholders* e o mercado deve ser continuamente construída e preservada. Isso significa que a ética é vista como ferramenta estratégica que leva à lealdade e ao *Fair Play* e, consequentemente, cria credibilidade. Consistência, portanto, é necessária na mensagem identificada e partilhada pela empresa e seus *stakeholders*, por meio de

comportamentos e ações que podem ser observados diariamente. Consistência pode ser entendida como um "teste de confiança" (Commans, 2005).

O *Fair Play*, como uma competência, não está limitado a cumprir as normas estabelecidas pela organização, pois traz implícito uma mudança de mentalidade, ou seja, um modelo de pensamento no qual o *Fair Play* se apresenta como atitude proativa, no sentido de estabelecer um clima de confiança.

Apesar dos desafios de desenvolver um senso de *Fair Play* no mundo do esporte (PERRY; PETER; LEE, 2013), e da literatura ainda incipiente sobre o assunto no mundo dos negócios (WITTE; DALY, 2014), há uma noção clara que promovê-lo envolve um aprendizado cognitivo e experiencial que amplia o foco estreito e técnico com que programas formativos geralmente trazem para o tema, como já foi discutido em relação aos estudos de competência ética. Promover a reflexão crítica, a qual leva a experiências de aprendizagem transformadoras demanda a discussão dos princípios do FP como um conceito universal e multicultural (WITTE; DALY, 2014). Witte e Daly (2014), ao olhar para o ensino de finanças nas escolas de gestão, investigaram como os objetivos éticos, culturais e de cidadania que promovem o FP podem ser alcançadas em experiências de produção de significado e resolução de problemas em sala de aula. Assim, profissionais de gestão são estimulados a debater os dilemas implícitos nas regras estabelecidas, a considerar as demandas dos diferentes *stakeholders*, a examinar as práticas de responsabilidade social atuais, a refletir sobre elas, a questioná-las e avaliá-las com a tomada de decisões em mente. Esse processo enriquece e fortalece o desenvolvimento de competências e trabalha na direção do *Fair Play* nas organizações.

Em suma, se o desejado é que as empresas e seus gestores desenvolvam competências e ajam com base em ideais e valores que reflitam o *Fair Play*, é importante discutir o que essa diretriz significa para os atores corporativos e quais são suas implicações para a ação gerencial. A experiência dos gestores que foram objeto deste estudo será analisada com esse cenário em mente.

4 A FENOMENOGRAFIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS DO PONTO DE VISTA INTERPRETATIVISTA

A fenomenografia não deve ser compreendida apenas como um procedimento metodológico, mas também uma forma de se entender processos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências no trabalho.

A fenomenografia nasceu na Suécia, no início dos anos 70, como uma abordagem para compreensão de processos de aprendizagem. Foi originada no departamento de Educação e Pesquisa Educacional da Universidade de Gothenburg. Os interesses estavam em investigar *como* e *por que* as pessoas aprendem, a fim de explorar os processo de aprendizagem e de aumentar a qualidade de suas experiências. Foi o trabalho de Marton, em 1975, que marcou o início da fenomenografia, ao questionar por que alguns alunos tinham aprendem mais do que outros. Seu estudo focou duas questões principais: o que significa dizer que algumas pessoas são melhores em aprender do que outras, e por que ocorre essa diferenciação (MARTON, 1994).

O foco da fenomenografia está na compreensão de como o mundo é experienciado, o que atribui a essa metodologia uma ontologia não dualística, que se afasta de uma abordagem positivista e objetiva, independente da interpretação humana. Da mesma forma, também não se resume a uma abordagem subjetiva, focada exclusivamente nas construções internas acerca de determinado tema. O interesse não está limitado ao que uma pessoa pensa, mas, sim, no que as experiências são e têm sido em situações nas quais foi necessário lidar com aspectos do mundo (SANDBERG, 2000).

O que as pessoas pensam e exteriorizam nem sempre é claro, mas as experiências que um sujeito vivencia são reveladoras e ajudam a compreender os aspectos de interesse. Essa forma de compreender a realidade é a contribuição principal da fenomenografia aos estudos interpretativistas (MANN et al., 2007).

Pesquisadores fenomenográficos assumem que as maneiras que uma pessoa experimenta um fenômeno resultam em um modo de interagir e compreender esse fenômeno. Permitir que os entrevistados narrem as suas experiências e digam o que pensavam e fizeram em dadas situações leva o pesquisador a entender o que está entrelaçado em situações reais (por exemplo, quando tiveram de resolver um problema matemático). Bowden (1994) realizou pesquisas para compreender como os alunos entendem os conceitos básicos de física, com a intenção de oferecer elementos que poderiam ajudar os professores a ensinar física com resultados mais promissores em termos de aprendizagem do aluno.

Estudos fenomenográficos procuram, assim, identificar as diferentes formas como as pessoas concebem um fenômeno, as quais levam a respostas diferentes de aprendizagem. A crença básica é que, identificando-se as concepções dos sujeitos, é possível intervir de forma mais assertiva e promover um melhor desenvolvimento dos indivíduos (BOWDEN, 2005).

O uso da fenomenografia nos estudos das competências nas organizações tem em seu marco o trabalho de Sandberg (2000), em pesquisa realizada na Volvo. O objetivo do autor era explicar a diferença de desempenho entre os trabalhadores e entender os fatores que justificam as razões pelas quais um profissional é mais competente que outro, dadas as mesmas condições de trabalho. Nesse caso, o uso da fenomenografia consistiu em identificar as diferentes maneiras como um grupo de otimizadores de motor experienciou e compreendeu suas atividades de trabalho. Em seguida, foi feita uma análise da maneira como esses conceitos e experiências se relacionaram à forma como os engenheiros atuaram na empresa.

Do ponto de vista interpretivista, o conceito de competências leva em conta a experiência, o contexto e o significado atribuído ao trabalho, em vez de considerá-las como um conjunto de atributos genéricos (conhecimentos, habilidades e atitudes – CHA) a serem acionados pelas pessoas quando necessários, como ensina literatura mais funcionalista do campo.

Essa maneira de compreender a competência individual preenche a lacuna deixada pela maioria dos estudos nesse campo. Em geral, estudos que seguem a tradição americana para identificar competências (McCLELLAND, 1973; BOYATZIS, 1982; SPENCER; SPENCER, 1993) buscaram descrever os conhecimentos, habilidades e atitudes para executar determinadas atividades. Essa abordagem pode ser vista em diferentes áreas, como empreendedorismo (PHELAN; SHARPLEY, 2012), educação (BORGES et al., 2014), gestão de recursos humanos (GANGANI; McLEAN; BRADEN, 2006). No entanto, esses estudos ignoram que indivíduos realizando a mesma atividade podem compreendê-la de maneiras diferentes, levando-os a identificar e mobilizar diferentes atributos para executá-la (SANDBERG; TAGARMA, 2007).

Para Sandberg (2000), a compreensão do trabalho constitui a base para a competência e não somente os atributos. A ativação dos atributos, o conhecimento e as habilidades são impulsionados pelo significado que as pessoas dão ao seu trabalho e como elas compreendem isso.

Sandberg (2000) sustenta que o conceito de competências se tornou condicionalmente ligado a um fenômeno de atribuição; portanto, o desenvolvimento de competências limitou-se à eficiente transmissão de conhecimentos, de habilidades e de atitudes na lógica diretiva tradicional.

Durante a pesquisa do autor na Volvo, o uso da fenomenografia identificou três concepções distintas, as quais sintetizaram três maneiras diferentes de realizar as atividades de otimização de motores. Assim, observou que as diferentes concepções que os engenheiros tinham de seu trabalho, otimização de motores, levou-os a desenvolverem e hierarquizarem diferentes atributos (conhecimentos, habilidades e outros recursos). Descobriu também que os engenheiros que foram considerados pelos seus colegas de setor e superiores como "mais competentes" eram precisamente aqueles que apresentaram uma concepção mais profunda do que significava ser um otimizador de motor.

Um primeiro grupo de engenheiros associou a otimização de motores à ideia de *otimização por etapas* - o trabalhador delimita e organiza a otimização em termos de fases do processo, confrontando os padrões de qualidade esperados para cada fase. Um segundo grupo compreendeu a *optimização na interação de fases* - o trabalhador delimita e organiza a otimização de todas as fases de trabalho como um conjunto e confronta os padrões de qualidade esperados para o conjunto. Um terceiro grupo compreendeu a *otimização na percepção do cliente* - o trabalhador compara os padrões de qualidade do motor atingidos e confronta com o desempenho desejado do cliente.

A concepção do trabalho pelos profissionais exibe uma hierarquia na forma como o trabalho é compreendido, bem como uma hierarquia de competência. No caso da Volvo, Sandberg (2000) demonstrou que os trabalhadores que não tinham uma concepção superficial de trabalho (a otimização pela conclusão de estágios) e o viam de forma mais profunda (entenderam a otimização do ponto de vista do cliente) foram precisamente os que foram considerados mais competentes pelos seus pares.

O autor conclui, assim, que a concepção do trabalho de uma pessoa é um elemento que explica a competência desse indivíduo no exercício de seus atributos. Portanto, a concepção específica de um trabalhador ou grupo de trabalhadores, define quais competências são ativadas para executar suas tarefas. Além disso, Sandberg (2000) explica que atributos não têm significados fixos, mas podem mudar a cada vez que o trabalhador entra em contato com o seu trabalho.

Como resultado, em estudos posteriores, Sandberg e Tagarma (2007) defenderam a ideia de que desenvolver a competência depende da capacidade de fazer os trabalhadores avançarem de uma concepção mais superficial para uma mais profunda. O avanço na compreensão do trabalho pode significar apenas um refinamento na maneira de pensar, o que implica potencializar a competência ou, por outro lado, pode refletir uma ruptura com uma

velha forma de pensar, substituindo-a por outra. Nesse último caso, a competência é renovada. De qualquer maneira, para refinar ou renovar a competência, a reflexão sobre o trabalho e seu significado é crucial. Experiências de desenvolvimento de competências devem, portanto, agir com base em entendimento.

Um estudo realizado no Brasil mostrou resultados semelhantes. Amaro e Brunstein (2013) realizaram uma pesquisa fenomenográfica com jovens empresários e encontraram três concepções diferentes de empresas que levam a formas distintas de competência empresarial. É sob essa linha de pensamento que este estudo pretende mapear as variações da forma em que o *Fair Play* é concebido nas organizações, compreendendo as competências associadas a cada concepção e suas implicações para esse princípio orientador se materializar ou não no cotidiano da gestão.

Os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa serão descritos abaixo.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Coerente com o modelo teórico interpretativista/fenomenográfico utilizado em estudos de competência (SANDBERG, 2000), a metodologia empregada na construção e análise dos dados neste artigo seguiu a abordagem qualitativa.

Entre as duas modalidades para se realizar estudos fenomenográficos, a fenomenografia "pura" - que tem a finalidade principal de mapear as variações na concepção (MARTON, 1984) – foi escolhida em detrimento da fenomenografia "desenvolvimental", que exigiria ações de intervenção no campo (BOWDEN, 2005). No entanto, mesmo com a metodologia "pura", os resultados desta pesquisa deverão permitir inferências para fins de desenvolvimento.

Os dados foram construídos principalmente por meio de entrevistas, pois de acordo com Mann et al. (2007), a construção de dados fenomenográficos inclina-se particularmente para entrevistas em profundidade. Análise documental e observação assistemática também foram realizadas, para complementar as informações. Durante o período de investigação, foram feitas visitas à empresa, no Brasil e em sua sede na Suécia, para proceder às entrevistas e fortalecer o contato com os gestores que participaram do estudo, na esperança de construir uma relação de confiança e melhor compreensão de seu universo diário.

O objetivo da entrevista foi revelar as experiências de um conjunto de gestores que atuam em um ambiente de trabalho específico em relação ao fenômeno em estudo. Os gestores foram encorajados a refletir sobre a maneira que eles experienciam o *Fair Play* no cotidiano da gestão.

A análise fenomenográfica foca a relação entre o entrevistado e o fenômeno como as transcrições o revelam. A tarefa do entrevistador fenomenográfico está em direcionar a discussão ao fenômeno que está em estudo a fim de compreender como estes elaboram suas concepções (BOWDEN, 1994). Perguntas abertas são comumente utilizadas e acompanhadas de questões adicionais como "O que você quer dizer com isso?" ou "Poderia explicar mais sobre isso?". Esse tipo de questionamento incentiva os entrevistados a refletir sobre o que disseram e explicar sua compreensão de forma mais profunda.

No caso da presente pesquisa, a entrevista está relacionada à concepção que gestores de uma determinada organização têm acerca do conceito *Fair Play* e as suas ações em relação ao jogo limpo. Duas perguntas foram realizadas, para que o pesquisador pudesse extrair a concepção acerca do fenômeno e apreender suas variações. Neste estudo, as perguntas foram*: a) A partir da sua experiência o que significa Fair Play para você? b) O que significa ser um gestor competente de acordo com os princípios do Fair Play?*

As entrevistas foram gravadas com a permissão dos participantes, com garantia de confidencialidade dos dados pessoais e o conteúdo gravado foi fielmente transcrito como texto.

De acordo com Mann et al. (2007),

> Os estudos fenomenográficos requerem um propósito claro a partir dos primeiros estágios, a fim de identificar os temas de pesquisa de acordo com a relação que estabelecem com o fenômeno a ser estudado. Os indivíduos foram selecionados a fim de obter o maior número possível de variações em experiências.

Como mencionado na introdução, de modo semelhante aos estudos fenomenológicos, estudos fenomenográficos também são dirigidos a um grupo de indivíduos que partilham uma mesma experiência. Assim, foram entrevistados 12 profissionais que trabalhavam na empresa estudada, todos eles tendo ocupado uma posição de gestão por mais de um ano no momento da pesquisa.

As entrevistas procuraram incluir os gestores em diferentes cargos de responsabilidade na organização e em vários níveis hierárquicos. Esse critério foi intencional, pois considerou-se que as posições com diferentes níveis de responsabilidade apresentaram contextos específicos que poderiam fornecer variações em experiências de *Fair Play*.

Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Como pode ser visto na tabela 1, os gestores que participaram deste estudo têm trabalhado na empresa entre 2 e 35 anos. E ocupam suas posições atuais por um período de 2

a 9 anos. Há grande variação no número de subordinados, de 1 a 130. As posições ocupadas pelos entrevistados mostram que a maioria deles são responsáveis por equipes. Um terço (1/3) são mulheres, portanto, a maioria dos entrevistados são homens. Isso pode ser explicado pelo fato de que a empresa tem uma sólida experiência na área de engenharia, que tradicionalmente tem sido ocupada em sua maioria por homens.

Tabela 1 - Informações sobre os Gerentes Entrevistados

GÊNERO	CARGO	TEMPO NO CARGO ATUAL (ANOS)	TEMPO DE EMPRESA (ANOS)	QUANTIDADE DE SUBORDINADOS
Masculino	Coordenador de Recursos Humanos	2	13	4
Feminino	Gerente de Recursos Humanos	2	2	3
Masculino	Diretor de Vendas	9	30	90
Masculino	Gerente Jurídico	3	6	4
Masculino	Diretor Industrial	2	35	47
Feminino	Gerente de Recursos Humanos	2	2	5
Feminino	Gerente de Comunicação Corporativa	3	30	1
Masculino	Gerente de Logística	4	13	25
Feminino	Business Controller	9	25	13
Masculino	Presidente	3	13	90
Masculino	Gerente Industrial	3	24	130
Masculino	Gerente de Vendas	4	11	11

Fonte: os autores, com base em entrevistas.

Para Mann et al. (2007), o processo de análise é considerado uma descoberta ao mesmo tempo que se revela como um construto. Os resultados não são conhecidos antecipadamente e testados, mas descobertos ou surgirão a partir das transcrições e serão construídos quando estes forem revisitados. Dessa forma, a análise fenomenográfica ocorre de baixo para cima, trabalhando com os dados de forma indutiva, até que os resultados sejam alcançados, em vez de agir de cima para baixo, com o objetivo de construir e testar hipóteses.

Também de acordo com estes autores, as descrições de categoria são clarificadas com referência constante às transcrições como um todo. Durante esse processo, o pesquisador deve constantemente questionar se há outra maneira de interpretar os dados.

No caso desta pesquisa, as categorias foram definidas nas sucessivas revisões e algumas alterações e adaptações foram feitas durante o processo de hierarquização, uma etapa fundamental da fenomenografia. Assim, pode-se observar a adesão da categoria à lógica da categoria anterior e, ao mesmo tempo, verificar como cada categoria outorgou uma compreensão mais ampla para a categoria anterior.

Após este trabalho, alcançaram-se três categorias de concepção diferentes: *Fair Play* como Regra; como Transparência; e como Justiça. Constatou-se também que cada categoria continha subvariações dentro dela. Regras, por exemplo, foram compreendidas de maneiras diferentes pelos gestores.

A fase final do processo analítico fenomenográfico envolve a construção de relações entre as categorias, formando o que é conhecido como o espaço de resultados (*outcome space)*. Assim, foi demonstrada como cada categoria revelou o fenômeno em estudo dentro de si e em relação a outras concepções.

6 RESULTADOS

A primeira observação que pode ser feita é que o conceito de *Fair Play* se externaliza no discurso dos entrevistados com relativa facilidade, o que revela que os gestores têm certa familiaridade com o termo. Além disso, eles são capazes de formular exemplos de apropriação dessa ideia-força na gestão cotidiana, seja no processo de tomada de decisão, seja na orientação de sua conduta frente à equipe de trabalho. Isso parece indicar que não é um valor meramente esposado pela empresa; há sinais de que, de alguma forma, o discurso individual está conectado a uma concepção-âncora da organização.

O objetivo, na análise que se segue, foi identificar e discutir as variações na concepção de *Fair Play* dos gestores, ou seja, compreender a estrutura básica dos significados que os entrevistados dão e essa ideia-âncora, bem como as competências que estão associadas a elas. De acordo com a primeira e principal pergunta dirigida a gestores para definir o *Fair Play*: "Considerando a sua experiência, o que o *Fair Play* significa para você?" foi possível compreender as variações fundamentais na concepção do fenômeno sendo estudado.

Do conjunto dessas narrativas, três concepções qualitativamente diferentes foram identificadas. Essas concepções serão apresentadas separadamente, seguindo o arranjo hierárquico que foi observado, como sugere a análise fenomenográfica. Assim, inicia-se com a concepção mais superficial, regras, e se avança para a mais profunda, justiça.

Tabela 2 – Concepções do *Fair Play*

CONCEPÇÕES	GESTORES (M)	TOTAL (%)
(1) Fair Play como uma regra: Conhecer, compreender e seguir as regras internas e as diretrizes institucionais apresentadas por meio da legislação vigente, o código de conduta e normas, considerando os direitos e deveres dos indivíduos e da organização.	M1, M6, M8	25
(2)*Fair Play* como transparência: Assegurar que as diretrizes da empresa sejam claras, sem deixar margem para a ambiguidade e interpretações dúbias e equivocadas. Agir de modo que as ações possam se tornar públicas sem que isso seja um incômodo para os indivíduos ou para a empresa.	M2, M4 M5, M7, M9	42
(3) *Fair Play* como justiça: Proporcionar tratamento igualitário às pessoas, seja dentro ou fora da organização. Ouvir os outros e considerar o coletivo na tomada de decisões, atuando com bom senso e imparcialidade. Tratar sempre o aspecto profissional levando em as situações e não as preferências pessoais daqueles que estão envolvidos. Favorecer uma relação de equilíbrio nas negociações e tratativas, respeitando os diversos interesses sem prejudicar os outros em negociações e acordos. Agir com justiça, a despeito de qualquer possível perda financeira.	M3, M10, M11, M12	33

Fonte: os autores, com base em entrevistas.

A tabela acima indica que a maior parte (2/3) dos gerentes entrevistados concebe o *Fair Play* em níveis mais superficiais de compreensão, ou seja, o compreendem como um grupo de regras, ou como transparência. Há um salto qualitativo para a compreensão do FP por apenas quatro executivos do grupo entrevistado (1/3). Esse cenário indica que, em tese, grande parte das ações e decisões em favor do FP dificilmente potencializa a materialização de competências mais significativas. Em seguida, cada concepção será analisada especificamente. Na sequência, há uma discussão sobre como uma concepção está relacionada às outras a fim de, no final, apresentar as implicações práticas e teóricas da pesquisa.

a. *Fair Play* como uma regra

Uma concepção comum que um grupo de gestores tem do *Fair Play* é aquela que o associa à ideia de regras a serem seguidas. O surgimento de tal concepção não é estranho, dado que a organização distribui amplamente materiais que referenciam o *Fair Play* como um código de conduta. Os gestores traduzem e interpretam o *Fair Play* como alinhamento e conformidade com as regras estabelecidas. Essa forma de compreensão aplica-se às normas externas, à legislação ou às responsabilidades que a empresa assume na sociedade. Nesse caso, *Fair Play* refere-se a obedecer à lei.

> Então é uma questão de legalidade, das leis, de fiscalização, das questões ambientais, o quanto que a empresa está preocupada com as questões ambientais. O *Fair Play* é o quanto eu sei disso, o quanto eu ajudo para que isso aconteça.

A competência, nesse caso, refere-se ao conhecimento do gestor sobre normas e temas macroambientais e sua capacidade de contribuir para que tais normatizações sejam cumpridas. No entanto, mesmo em relação à noção de adesão a regras e normas, há ainda variações quanto à forma como os gestores a compreendem. Por exemplo, algumas narrativas mostram que os gestores não só compreendem as regras com uma lógica dicotômica (escolha entre certo e errado), mas também atribuem uma conotação cívica ao conceito, considerando tanto o ambiente externo como o interno da organização. Nesse caso, a competência se revela na própria capacidade de fazer julgamentos em acordo com um padrão cívico, comunitário, diferenciando o "certo" do "errado".

> Se você traduz o termo *Fair Play*, que significa jogar certo, alguma coisa como ficar do lado correto, que não prejudique ninguém, que dê oportunidades iguais, com um tipo de conceito ou significado cívico, certo? A empresa, dentro da comunidade, cumprindo as leis, cumprindo as normas... Tem uma série de coisas. É trabalhar de uma forma correta, seguindo as normas estabelecidas, tanto internas como externas.

O cumprimento de regras é associado nos discursos não só às relações que a empresa e os gerentes mantêm com seu público externo, mas no que diz respeito ao público interno. Há uma ênfase sobre a conexão entre os direitos e deveres do conjunto de atores corporativos na teia de relacionamentos que abrange todos os níveis hierárquicos. As regras não são compreendidas como uma via de sentido único, segundo a qual a empresa deve agir de maneira determinada, considerada politicamente correta por seus funcionários; as narrativas dos gestores enfatizam a reciprocidade entre os funcionários e a empresa, para que haja responsabilidade igual nos acordos. No nível individual, a conformidade com as normas e o rigor de tal processo são parâmetros para reconhecer um funcionário competente no âmbito das diretrizes de Fair Play. Esse posicionamento fica claro nas entrevistas quando os gestores apontam como exemplo de conduta, àqueles que agem de forma rígida em assuntos relacionados ao Fair Play, sem abertura sequer para discussões. Cabe ao gestor o papel de esclarecer e orientar quando há desconhecimento ou desalinhamento em relação às regras. No plano coletivo, há também uma menção à competência associada ao Fair Play que diz respeito à organização, à sua capacidade de instituir regras de conduta.

A segunda concepção encontrada neste trabalho é a da transparência. É importante lembrar que essas concepções complementam uma à outra, o que significa que a concepção de transparência engloba a lógica da regra.

b. *Fair Play* como transparência

Para outro grupo de gestores, o *Fair Play* foi associado à ideia de transparência, compreendida desde uma forma de assegurar clareza em relação às regras estabelecidas no jogo corporativo, até a possibilidade de verbalização fluida e aberta com que se pode discutir as ações realizadas pela empresa, interna ou externamente.

Ressalta-se a importância de deixar clara a lógica do *Fair Play* para os atores organizacionais, e fica implícita a ideia de que um gerente competente discute amplamente as consequências das ações, seja por meio de mecanismos informais - uma conversa direta com os envolvidos em um impasse, argumento, negociação, etc. - ou por ativar mecanismos formais, tais como na área jurídica, por exemplo:

> Primeiro, é falar sempre dos valores e deixar claro o raciocínio e a lógica por trás do *Fair Play*. Em segundo lugar, quando a decisão deles não me parece '*Fair Play'*, alertar os envolvidos para a jurisprudência que estão criando para o futuro. Se uma decisão é tomada [...] de determinada maneira para um funcionário, em situação semelhante terão que fazer igual para outros.

O *Fair Play*, para esses gestores, exige uma constante reflexão sobre as consequências das ações e decisões empreendidas. O FP como transparência diz respeito não só à existência de regras e sua disseminação, mas também à sua clareza textual, isto é, trata-se de normas que não dão margem para equívocos de interpretação que possam confundir, atrapalhar ou mesmo favorecer alguma parte interessada.

> As pessoas falam nas entrelinhas. Você fala de forma ambígua e, quando você fala de forma ambígua, a pessoa também entende ambiguamente. Então, tem que ser "é ou não é"; "Como é que é o negócio?" Tem que ser claro e transparente.

A atitude transparente, que inspira confiança e estimula a vontade de negociar e fechar acordos, é fruto da consistência entre o discurso e a ação. *Fair Play*, sob essa perspectiva, se relaciona à ideia de consistência, e a competência está associada à capacidade do gestor de ser íntegro.

> Quero negociar com ele, porque ele inspira confiança. Posso confiar no que ele está dizendo, que ele é transparente e sincero, que ele faz as coisas corretamente, tanto na atitude como no discurso.

Por outro lado, fofoca, "falar pelas costas" e prejudicar o outro são comportamentos que não condizem com *Fair Play*, mas ocorrem o tempo todo. Isso significa que, independentemente se o que está em jogo é uma grande negociação ou uma "conversa de corredor" de conteúdo quase banal, mais uma vez a noção de *Fair Play* está calcada na ideia de transparência. A lógica aqui é a seguinte: se há algo que não pode ser dito abertamente, isso pode indicar uma atitude que contradiz os princípios do *Fair Play*.

Aos olhos dos entrevistados, um gerente competente, aquele que age em nome da conduta de *Fair Play*, não irá admitir benefícios em seu próprio favor e exprime isso em seus relacionamentos profissionais, recusando favores que vêm em âmbito individual e não de grupo ou organizacional. A transparência se manifesta aqui na clareza com que benefícios e favores são tratados, mesmo quando eles parecem muito simples. O gerente da narrativa abaixo fala sobre um fornecedor que queria levá-lo para jantar quando foi estabelecida uma parceria entre eles:

> Eu disse para o fornecedor: "Eu não compro a embalagem para mim, eu compro para a empresa, então, em vez de você querer ficar me levando para jantar, ou alguma coisa, por que não faz assim: a gente compra umas pizzas, para todo mundo aqui, para toda a empresa, e a gente come pizza, se confraterniza, você vai ficar satisfeito em agradar a gente e o meu pessoal vai ficar satisfeito por receberem um agrado". Então, quer dizer, não é uma relação de um para um, entre mim e o fornecedor.

A transparência também está associada à decisão de relatar quaisquer ações e informações que comprometam o jogo limpo, independentemente dos níveis hierárquicos que possam ser afetados. A competência associada a essa concepção é a capacidade de fazer o que se considera correto na empresa a despeito das instâncias de poder e das pessoas que estão envolvidas na situação.

> Você deve reportar situações e dizer: "Aqui nós vamos pelo caminho errado, certo? Aqui nós vamos por um caminho que não é o que a empresa determinou", independente do nível hierárquico de quem seja a pessoa envolvida na situação.

A seguir, trata-se da terceira concepção encontrada neste trabalho, justiça.

c. *Fair Play* como justiça

Compreender *Fair Play* por meio de uma relação dicotômica de certo e errado não está associado somente à ideia de adesão a regras, mas também aparece nas narrativas dos gestores em referência à noção de justiça. De acordo com um terceiro grupo de gestores, certo e errado não se refere a "um acordo" com normas estabelecidas, como observado na primeira concepção analisada (*Fair Play* como uma regra), mas é um julgamento sobre o que é considerado correto e pode, portanto, ser compreendido como justo.

Agir com justiça significa ser capaz de julgar, na interação social, o que é considerado certo ou não, independentemente de regras escritas. *Fair Play* é discutido como um código que extrapola as regras escritas e, portanto, é subjetivo. Algumas narrativas o descrevem um exercício de reflexão que suspende o contexto da organização, da liderança e da família e evoca uma conversa íntima dos gestores com seus valores e sua consciência.

> Eu vejo o *Fair Play* como justiça, porque o *Fair Play*, traduzido literalmente, significa ser justo. Penso que é uma conduta alinhada, um padrão da sociedade. Você tem um padrão de sociedade, que não está escrito, mas você sabe que existem algumas coisas que você não pode fazer. Então, você sabe que xingar é fazer a coisa errada, brigar é errado, independentemente se está escrito ou não.
>
> Quando você não sabe o que fazer numa determinada situação você precisa pensar caso fosse só você, sem a empresa, sem um chefe ou a família, o que seria justo? A voz da sua consciência deve prevalecer.

Em outra perspectiva, agir de forma justa se refere às ações estabelecidas de modo que ninguém se sinta prejudicado. Nesse caso, a competência do gerente reside na sua capacidade de promover o equilíbrio entre os diferentes grupos de interesse e estabelecer as condições que são consideradas justas por diferentes *stakeholders*. Trata-se aqui de enfatizar os impactos das ações e olhar para o coletivo, no qual o outro, a comunidade, devem ser considerados em cada ação.

> *Fair Play* representa a melhor maneira de se viver em grupo, seja um grupo menor ou um grupo maior [...]. "Fair Play" facilita a vida de todos.

Justiça também é associada à noção de imparcialidade com a qual julgamentos devem ser tecidos. Refere-se não somente às situações críticas, como uma demissão, mas para promover a igualdade de oportunidades de desenvolvimento e crescimento. Ser imparcial é a capacidade de ouvir os outros, para oferecer o mesmo tratamento e usar as mesmas regras para tomar decisões, garantindo, assim, que alguns não serão privilegiados em detrimento de outros.

> Você pode gostar mais dessa pessoa ou menos daquela, e há uma tendência normal para tentar dar a tarefa mais simples para a pessoa que você mais gosta e a tarefa mais complicada para a que você gosta menos. E *Fair Play* vai contra isso. Então significa tratar todos iguais.

Os gestores também descrevem *Fair Play* como justiça quando favorece o compartilhamento de opiniões, a tomada de decisão de forma participativa e a busca do consenso com os membros da equipe. Nesse caso, assegura-se que todos podem ser ouvidos e seus pontos de vista considerados. Esse tipo de configuração dialógica e consensual minimiza a ocorrência de sentimentos de injustiça.

> Todas as discussões para a tomada de decisões são feitas em grupo. Então, no grupo discutimos as coisas até a exaustão, até chegarmos a uma conclusão comum e ninguém sentir que está sendo tratado injustamente.

Outro aspecto que considerado pelos gestores é o de que suas ações, de acordo com a lógica de *Fair Play*, são tomadas independentemente do contexto no qual estão inseridos. Por exemplo, um dos diretores afirma que não admite receber propina na empresa, tampouco dá dinheiro a um policial para escapar de ser multado por uma infração de trânsito. Por fim, o

tratamento justo foi narrado pelos gestores como uma forma de agir que não é guiada apenas por questões financeiras, que envolva resultados da organização:

> Você tem que dar "bola" para o comprador para fazer um negócio […]. Nessa hora você está pagando um preço, porque você não está vendendo. Você tem que jogar o jogo com o cara da alfândega, para que ele libere a parte que você precisa fazer sua máquina funcionar. Você não faz isso, com base no *Fair Play*. Sua produção para. Então, você está pagando um preço.

O Quadro abaixo resume as declarações dos gestores:

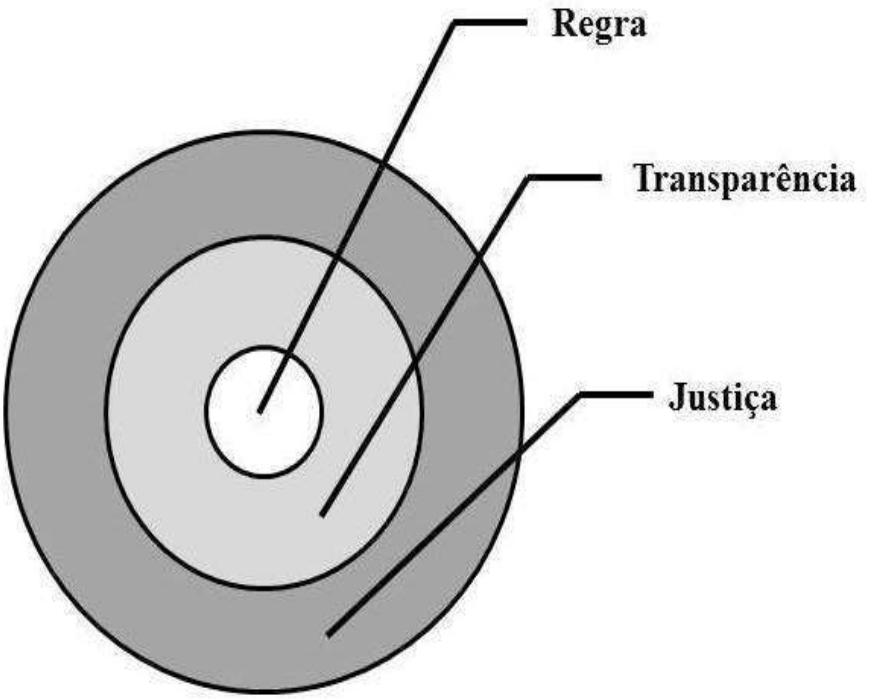
REGRA	**TRANSPARÊNCIA**	**JUSTIÇA**
Agir em conformidade com as regras... →	**...com ações que sejam transparentes e possam se tornar públicas...** →	**...utilizando imparcialidade e senso de justiça.**
A competência associada a esta concepção se expressa em conhecer e seguir as regras. Ao considerar a regra, o gestor deve assegurar que esta foi divulgada de forma que as pessoas tenham contato com as diretrizes de regulamentação e que possam praticá-las e integrá-las ao repertório de suas ações em seu cotidiano de trabalho. Esclarece a regra e mostra sua importância, bem como a sua lógica, como parte importante de sua gestão, que visa garantir a conformidade. Outra competência de gestão é sempre agir quando há uma possibilidade de desvio ou um desvio real no comportamento, relacionado com as regras estabelecidas.	A competência associada com essa concepção é expressa nas narrativas como a capacidade do agente de, ao entrarem em contato com uma conduta que não corresponde às expectativas de *Fair Play*, elucidar o evento e reforçar as diretrizes da empresa, discutindo suas consequências. Significa lidar com os fatos como eles se apresentam sem tentar minimizar situações problemáticas, certificar-se de que a lógica de *Fair Play* é compreendida, não deixando nenhum espaço para interpretação tendenciosa. Significa dar tratamento transparente às pessoas dentro e fora da empresa e compartilhar informações, discutindo e buscando o consenso, bem como tornando as decisões públicas.	As competências associadas com a concepção do *Fair Play* como justiça são expressas pela capacidade de ouvir as pessoas, questionar os fatos que ocorreram e ajudar o subordinado a compreender seus erros, problemas e resolvê-los. Promover a igualdade de direitos e a imparcialidade. Considerar outros pontos de vista e agir assertivamente quando os princípios do *Fair Play* estão comprometidos. Favorecer situações de equilíbrio nos relacionamentos. Tornar suas ações coerentes com seu discurso, independentemente do contexto em que estão.

Quadro 1 - Competência do Gerente Associada às Concepções

Um resultado importante da pesquisa fenomenográfica envolve representar as categorias de descrição em um espaço de resultado. Isso significa apresentar a relação entre as concepções que emergiram dos discursos dos gestores.

7 DISCUSSÃO: ESPAÇO DE RESULTADO (*OUTCOME SPACE*)

As categorias representam maneiras diferentes de perceber o mesmo fenômeno, nesse caso *Fair Play* e as relações internas entre elas são de certa forma esperada. Desde o início da análise ficou claro que as concepções apresentaram um arranjo hierárquico, tal que uma nova concepção se somaria à anterior. Isso significa que a última categoria contém elementos das anteriores. E por isso mesmo, pode ser considerada a mais profunda.



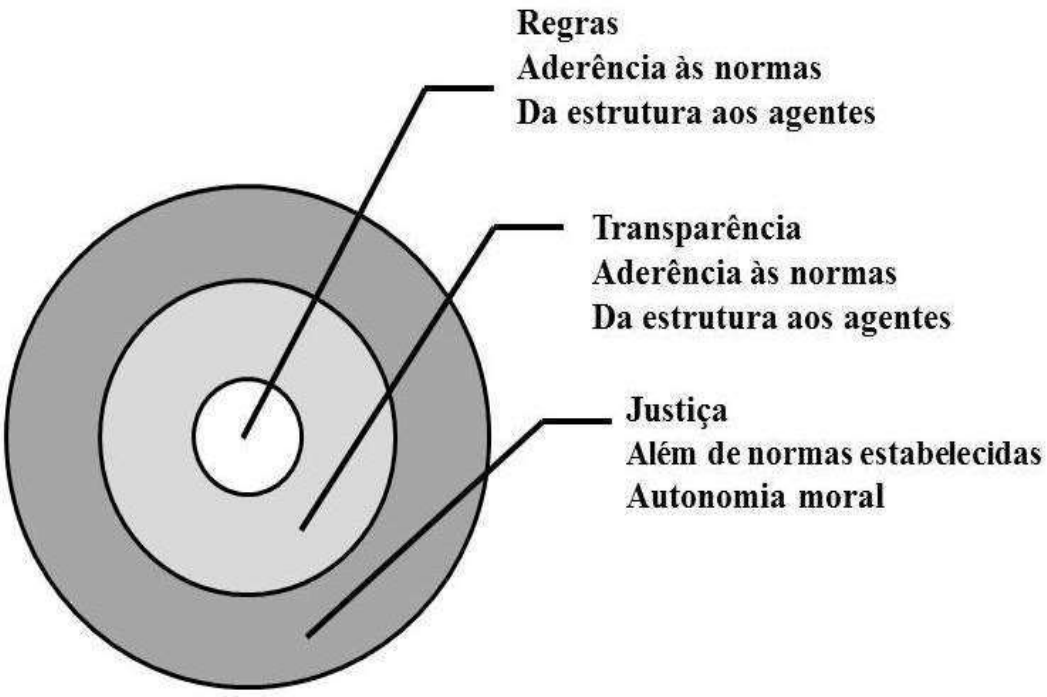
Na hierarquização das categorias, há uma clara relação entre as duas primeiras concepções, regras e transparência. A lógica do *Fair Play* está relacionada às regras ao mesmo tempo que quaisquer ações e decisões lançadas pelos gestores podem e devem se tornar públicas.

A terceira categoria, a justiça, ao mesmo tempo que contém as anteriores, dá um salto significativo. Pressupõe que regras devem ser seguidas de forma justa e imparcial, proporcionando uma relação de poder mais equilibrada entre as pessoas envolvidas em uma determinada situação.

As duas primeiras concepções (*regras* e *transparência*) referem-se à aderência às normas, seguindo uma lógica segundo a qual a ação individual move, em geral, da estrutura

ao agente, em um movimento bastante heterônomo. Os gestores tendem a satisfazer as expectativas comportamentais que a empresa tem em relação às atitudes dos atores organizacionais.

Na concepção de justiça, há uma clara orientação nos relatos para uma conduta que extrapole as normas estabelecidas, em um movimento muito mais autônomo, à medida que um indivíduo agirá em busca de um ideal de justiça, que considera o outro, a situação, independentemente se as regras estão formalmente definidas em um código de conduta. Aqui o discurso dos gestores aborda o que Piaget (1932) chama de autonomia moral. Entende-se que a autonomia moral não é sinônimo de liberdade irrestrita, mas significa considerar fatos relevantes a fim de agir da melhor maneira, o que implica considerar o ponto de vista do outro. Isso também diz respeito às discussões sobre competência moral de Desplaces et al. (2007).



Além disso, enquanto a categoria *justiça* incorpora as outras, ela também se difere das outras concepções, pois se refere a um "jogo limpo" independentemente do contexto. Enquanto as concepções *regra* e *transparência* indicam um olhar para *Fair Play* em estreita associação com as exigências impostas por seus ambientes profissionais e legais, a *justiça* transcende este espaço.

Por todas essas considerações, *Fair Play*, em seu sentido mais profundo pode ser definido como *a capacidade de fazer cumprir e tornar transparente regras e decisões*

estabelecidas, equilibrar interesses com justiça e agir com coerência nas diversas situações em que o gestor se vê envolvido, dentro e fora da organização.

Mas quais são as implicações desses achados? Sandberg e Tagarma (2007) salientam que as lideranças precisam pensar mais sobre a compreensão do trabalho como uma forma concreta de desenvolvimento de competências. Nesse caso, raros foram os gestores entrevistados na empresa que se referiram à necessidade de não somente esclarecer desvios de conduta, mas também de discutir a lógica de *Fair Play*. Como exemplo, há o caso do gerente que diz ter pedido ao seu chefe por esclarecimentos sobre como proceder quando fornecedores ofereceram presentes, questionando se isso iria interferir no *Fair Play*, e seu superior respondeu com outra pergunta: "Com qual intenção você receberá o presente?". O ponto central do problema, levantado pelo gestor ao seu subordinado, não foi o presente que está sendo oferecido pelo fornecedor, mas a intenção da pessoa em aceitá-lo. Com base nesse diálogo refletivo (SANDBERG, 2007), a compreensão foi alterada. Esse exercício de questionamento, essa reflexão que o gestor provoca em seus subordinados, é o que fortalece a compreensão e a ação no sentido de um comportamento ético (PIES, et.al, 2010; SWIERCZEK; JOUSSE, 2014; SEKERKA; GODWIN; CHARNIGO, 2014; WITTE; DALY, 2014). Outro exemplo dos esforços para assimilar a importância do *Fair Play* mais completamente, à procura de um significado mais profundo ou mais claro para certa experiência: uma gerente relatou sua experiência quando questionou a matriz sueca da empresa sobre o *Fair Play* e recebeu a resposta que o termo se refere a qualquer coisa que possa ser *feita publicamente*. A gerente, assim, começou a incluir isto em seu repertório, ou seja, na sua compreensão.

Quando essas histórias são compartilhadas e coletivizadas, elas se tornam repertório, uma referência de conduta para a organização e são transformados em aprendizagem organizacional. Eis porque é importante para as áreas de desenvolvimento abrir espaços coletivos de reflexão ancorados nas práticas e experiências da vida cotidiana dos gestores. Experiências compartilhadas por colegas de trabalho, discussões realizadas entre os membros da organização, a necessidade de esclarecer aos subordinados o que é ou não *Fair Play* em determinada situação, e identificar as pessoas consideradas como exemplos de *Fair Play* da empresa são momentos compartilhados que nutrem a compreensão e promovem ora refinamentos na forma de compreender *Fair Play*, ora mudanças mais significativas. O quanto o ambiente, os gestores ou a empresa como um todo alimentam essas experiências e dão

qualidade a essa discussão é o que determina a possibilidade de desenvolver competências neste campo.

Por outro lado, não se observou, por parte da empresa, um movimento mais contundente em direção ao Fair Play, tal qual defendido por Park (1998), sobre a necessidade de se desenvolver novos modelos de gestão e competências em direção a uma mudança de mentalidade que valorize uma competência competitiva que não prejudique o outro, em lugar de um pensamento estratégico de supremacia sobre competidores. A ação da empresa não reflete uma mudança no modelo de gestão.

De toda forma, quando os gestores foram confrontados com situações que apresentavam dilemas, adotaram atitudes consistentes com sua compreensão do *Fair Play*, como é o caso em que repensaram seus procedimentos com os clientes, questionaram comportamentos adotados com suas equipes, etc. Em certa medida, o *Fair Play* já foi incorporado no cotidiano da empresa.

Assim, chega-se à principal contribuição do presente estudo. Seguindo os trabalhos de Ozar (1993) e Cheetham e Chivers (1996, 1998), a investigação de competência no mundo do trabalho começou a considerar a ética e valores. Vários estudos têm documentado que competências éticas são passíveis de desenvolvimento (SWIERCZEK; JOUSSE, 2014; SEKERKA; GODWIN; CHARNIGO, 2014; WITTE; DALY, 2014; INGOLS; CHAPIRO, 2014; EVA; SENDJAYA, 2013). No entanto esses estudos revelam a ineficácia de lidar com o desenvolvimento dessas competências de uma perspectiva puramente pragmática, baseada em regras. Swierczek e Jousse (2014) mostraram que os espaços formativos em escolas de negócios e empresas têm uma agenda predominantemente preventiva focada em erro e risco sobre os problemas e não sobre a estimulação da curiosidade moral. Por essa razão, alguns autores propuseram que esses espaços formativos devem enfatizar: reflexão e ação; diálogo; o exercício de questionamento individual e coletivo; experiência e prática, indo além da preocupação cognitiva, com um conteúdo genérico da ética em si. Além disso, como as competências éticas podem ser vinculadas a toda sorte de questões: ambiental, social, política ou cultural (JOUTSENVIRTA; UUSITALO, 2010; CHEN, 2008), estudá-las tornou-se uma tarefa complexa.

Os resultados desta pesquisa fenomenográfica, portanto, contribuem fundamentalmente para esse debate na medida em que torna possível estudar a mentalidade dos profissionais em profundidade e analisar a natureza de suas concepções, clarificando a forma como os gerentes concebem questões éticas, individual e coletivamente. Isso permite a compreensão de como

grupos de concepção específicos competem e excedem uns aos outros, produzindo ações/competências variadas. Fenomenografia é, portanto, uma metodologia que permite esse tipo de mapeamento, que pode ser confirmado, revisado e ampliado em pesquisas futuras e estar a serviço de práticas de desenvolvimento.

8 CONCLUSÃO

As diferentes concepções coexistem no contexto organizacional e continuamente serão postas à prova. Dependendo da força com a qual a concepção-âncora do *Fair Play* é incorporada, debatida e problematizada, e se tornar objeto de atenção e de ações de desenvolvimento, uma lógica vai prevalecer sobre a outra.

Pode-se afirmar, no entanto, que o grau de consciência ou até mesmo o nível de compreensão sobre o significado de "jogo limpo" nas empresas não é por si só garantia que medidas competentes estão em curso em todas as decisões: da mais alta hierarquia aos níveis mais baixos, em grandes casos ou pequenos – de uma fofoca de corredor à compra de um produto. Não pode haver ilusões de que as empresas que vivem imersas em sociedades desiguais podem se tornar ilhas de excelência em boa conduta. No entanto, também não se pode esquivá-las da responsabilidade de lutar constantemente por melhores condutas e por desenvolverem mecanismos de proteção contra medidas que ferem o *Fair Play*.

O importante é que a compreensão do significado do *Fair Play*, que é o que, em última análise, alimenta a competência, esteja sendo posta à prova e questionada diariamente. Discutir o *Fair Play* é, afinal de contas, analisar os impactos das decisões e ações: quem ganha, quem perde e o quanto se ganha ou se perde. Sendo que os ganhos podem ser competentes do ponto de vista financeiro, por um lado, mas incompetentes do ponto de vista *Fair Play*, por outro lado.

Mas quais são as implicações desses achados para o desenvolvimento de competências? O grau de atenção e prioridade que a empresa dá ao desenvolvimento do *Fair Play* é o que está em questão. As diferentes formas como os gerentes dão significado ao *Fair Play,* como regra, transparência ou justiça, se o atribuem a um comportamento inato ou não, importam menos do que garantir que essas diferentes concepções estejam em debate, estejam sendo confrontadas, em outras palavras, sendo problematizadas.

Assim, deve-se primeiro perguntar: que tipo de desenvolvimento que a própria organização quer promover? Qual é a relevância de *Fair Play* no contexto organizacional? Se for só seguir regras, então treinamentos informativos podem ser suficientes, mas se a ideia é

avançar em direção a capacidade de fazer julgamentos, então as experiências de desenvolvimento devem ser de outra ordem. Se o "limpo jogo" tem de ser, como diz Commans (2005), "dentro e fora do campo" (no caso, dentro e fora da empresa), então desenvolver gestores para um jogo limpo não pode se limitar a experiências de formação que considerem somente o profissional – deve-se considerar o sujeito, o indivíduo além das fronteiras organizacionais.

No caso da organização estudada nesta pesquisa, parte das concepções dos gestores já representa avanço no caminho de compreender competências éticas e valores para além do ambiente organizacional, na tentativa de promover um jogo limpo, independentemente do contexto em que esses gestores estão imersos. Nesse sentido, é importante salientar que experiências de desenvolvimento de competência, em geral, são limitadas ao universo da empresa, pouco se considera a necessidade de uma educação mais completa dos atores organizacionais.

Em suma, este estudo mostra que conhecer as diferentes concepções pode contribuir no sentido de tornar o desenvolvimento de *Fair Play* mais assertivo e significativo. Foi isso o que ocorreu na época que os resultados desta pesquisa foram apresentados nas filiais brasileiras em que se realizou este estudo. A discussão sobre o significado do FP foi revista nas ações de treinamento, que passou a ter como objetivo reforçar a ideia de que um jogo político limpo não se limita à execução das regras. Estudos fenomenográficos permitem esse tipo de intervenção, porque torna possível compreender a dinâmica social vigente em um contexto de trabalho, por grupos específicos que compartilham a mesma experiência.

Vale a pena considerar uma limitação do presente estudo, que apresenta, ao mesmo tempo, uma oportunidade para novas investigações. Este estudo pode ser classificado como uma pesquisa fenomenológica pura, uma vez que procurou mapear as diferentes concepções de um determinado fenômeno (BOWDEN, 2005). Uma nova pesquisa poderia avançar para a fenomenografia desenvolvimental (SANDBERG; TAGARMA, 2007), que tem como finalidade fundamental desenhar cursos de intervenção que impliquem no desenvolvimento de concepções de *Fair Play* mais profundas e, consequentemente, contribuir para a emergência de processos de aprendizagem e novas competências.

REFERÊNCIAS

AMARO, R. A.; BRUNSTEIN, J. Implicações das concepções de empreender para o desenvolvimento da competência empreendedora. **Revista de Administração Faces Journal**, v. 12, n. 4, p. 9-29, 2013.

BORGES, J. P. F. et al. Diagnóstico de competências individuais de tutores que atuam na modalidade à distância. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 935-951, 2014.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BOWDEN, J. A. Experience of phenomenographic research: a personal account. In: BOWDEN, J.; WALSH, E. (Eds). **Phenomenographic research**: variations in method. Melbourne: RMIT University Press, 1994.

BOWDEN, J. A. Reflections on the phenomenographic team research process. In: BOWDEN, J. A; GREEN, P. (Orgs). **Doing developmental phenomenography**. Melbourne: RMIT University Press, 2005.

BRAND, V; SLATER, A. Using a qualitative approach to gain insights into the business ethics experiences of Australian managers in China. **Journal of Business Ethics**, v. 45, n. 3, p. 167-182, 2003.

BRUNSTEIN, J.; BOULOS, S. The political dimension of managerial competencies in action: an interview study in Brazil. **International Journal of Management**, v. 28, n. 1, p. 91-110, 2011.

CALDWELL, C.; CLAPHAM, S. E. Organizational trustworthiness - an international perspective. **Journal of Business Ethics**. Netherlands, v. 47, n. 4, p. 349-364, 2003.

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

_____.;_. The reflective (and competent) practioner: a model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practioner and competence based approaches. **Journal of European Industrial Training**, v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.

CHEN, Y-S. The driver of green innovation and green image: green core competence, **Journal of Business Ethics**, v. 81, n. 3, p. 531-543, 2008.

COOMANS, M. Fair play or loyalty and coherence: a source of performance and value creation through business ethics. **EBS Review**, n. 20, p. 30-47, 2005.

DESPLACES, D. E. et al. The impact of business education on moral judgment competence: an empirical study. **Journal of Business Ethics**, v. 74, n. 1, p. 73-87, 2007.

EVA, N.; SENDJAYA, S. Creating future leaders: an examination of youth leadership development in Australia Nathan. **Education + Training**, v. 55, n. 6, p. 584-598, 2013.

GANGANI, N.; McLEAN, G. N.; BRADEN, R. A. A competence-based human resource development strategy. **Performance Improvement Quaterly**, v. 19, n. 1, p. 127-140, 2006.

INGOLS, C.; SHAPIRO, M. Concrete steps for assessing the "soft skills" in an MBA program. **Journal of Management Education,** v. 38, n.3, p. 412–435, 2014.

JOUTSENVIRTA, M.; UUSITALO, L. Cultural competence: an important resource in the industry-NGO dialog. **Journal of Business Ethics**. v. 91, n. 3, p. 379-390, 2010.

MACAULAY, M.; LAWTON, A. From virtue to competence: changing the principles of public service. **Public Administration Review**, v. 66, n. 5, p. 702-710, 2006.

MANN, L.; RADCLIFFE, D.; DALL´ALBA, G. Using phenomenography to investigate different ways of experiencing sustainable design. In: ANNUAL AMERICAN SOCIETY FOR ENGINEERING EDUCATION CONFERENCE, 2007, Honolulu, Hawaii. **Anais…** Honolulu: ASEEC, 2007.

MARTON, F. Exploring the means through which learners arrive at different meanings. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF PSYCHOLOGY, 23., 1984, Acapulco (México). **Anais…** Acapulco: ICP, 1984.

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

OZAR, D. T. Building awareness of ethical standards. In: CURRY, L.; WERGIN, J. F. (Eds). **Educanting professionals**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1993.

PARK, H. J. Can business ethics be tought: A new model of business ethics education, **Journal of Business Ethics**, v. 17, n. 9, p. 965-977, 1998.

PERRY, J. L; CLOUGH, P.J.; CRUST, L. Psychological approaches to enhancing fair play. **Athletic Insight,** v. 15; n.2, p. 197, 2013.

PIAGET, J. **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris: Presses Universitaires de France, 1932.

PIES, I.; BECKMANN, M.; HIELSCHER, S. Value creation, management competencies, and global corporate citizenship: an ordonomic approach to business etics in the age of globalization. **Journal of Business Ethics**, v. 94, n. 2, p. 265-278, 2010.

PHELAN, C.; SHARPLEY, R. Exploring entrepreneurial skills and competencies in farm tourism. **Local Economy**, v. 27, n. 2, p. 103-118, 2012.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of Management Journal**, v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.

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

SANDBERG, J.; TAGARMA, A. **Managing understanding in organization**. London: Sage Publications, 2007.

SEKERKA, L. E.; GODWIN, L. N; CHARNIGO, R. Motivating managers to develop their moral curiosity. **The Journal of Management Development**, v. 33, n.7, p. 722-709, 2014.

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. **Competence at work**: models for superior performance. New York: John Wiley & Sons, 1993.

STEADMAN, S.; ERAUT, M.; COLE, G. A. **Ethics in occupational standards NVQs and SVQs**. Employment Department: Sheffield, 1994.

SWIERCZEK, F. W.; JOUSSE, D. Adam Smith as Bodhisattva? A metta analysis of global leadership. **The Journal of Management Development**, v. 33, n.8/9, p. 796-786, 2014.

WITTE, A.E; DALY, P. Proverbial wisdom: a "serious" international business game. **Journal of International Education in Business,** v. 7, n. 1, p. 2-13, 2014.