

# As universidades e a Gestão de Pessoas em Portugal

## Dez Desafios, Dez Reflexões

A riqueza de um país está fortemente associada às forças do seu capital humano e ao modo como essas forças são geridas nas múltiplas organizações que nesse país operam. A evidência sobre a realidade portuguesa mostra que, em média, a qualidade da gestão é modesta e que melhorias são necessárias.

POR  
**Arménio Rego**

Universidade de Aveiro

**Miguel Pina e Cunha**

Nova School of Business and Economics

**E**ssa melhoria não se compagina com receitas simplistas e de eficácia imediata. Mas cremos que melhorias na formação universitária dos futuros gestores de pessoas podem contribuir para introduzir algumas mudanças com efeitos a médio e longo prazo. Este texto emerge da nossa participação no último Encontro Nacional da APG (Associação Portuguesa para a Gestão de Pessoas), realizada em 22 de Outubro de 2014. A participação no painel “Que formação em gestão das pessoas para os gestores do futuro: O papel das Universidades” conduziu-nos à identificação de dez desafios, e é sobre eles que tecemos dez reflexões.

A riqueza de um país está fortemente associada às forças do seu capital humano e ao modo como essas forças são geridas

nas múltiplas organizações que nesse país operam. Estudos multinacionais recentes<sup>1</sup> corroboram essa premissa. Uma tal evidência não surpreende, pois é a boa gestão das pessoas que assegura o aproveitamento dos talentos e das capacidades dos cidadãos. Uma gestão medíocre aliena as pessoas da vida das organizações, mina o seu empenhamento e impede-as de colocarem os seus conhecimentos, ideias e energias ao serviço do bem comum. Não há, neste plano, boas notícias para Portugal. Segundo Luis Cabral, “a qualidade média da gestão em Portugal é baixa”<sup>2</sup>. Os indicadores disponíveis permitem fazer um balanço assente nos cinco pontos seguidamente sumariados.

### FRACA ORIENTAÇÃO PARA O DESEMPENHO É PARA A RECOMPENSA DO MÉRITO

A boa gestão de pessoas envolve, sobretudo, três práticas: (1) definição de objetivos<sup>3</sup>, (2) respetiva monitorização (isto é, acompanhamento do grau em que os mesmos são prosseguidos e alcançados) e (3) atribuição de incentivos a quem mais contribui para tais objetivos. Em comparações internacionais<sup>4</sup>, Portugal posiciona-se mal nestes três

domínios, mas sobretudo no último.

A fraca gestão de incentivos reflete uma fraca orientação para o desempenho<sup>5</sup>, e tem como consequência a pobre recompensa do mérito. O Relatório do Capital Humano do Fórum Económico Mundial, de 2013 (envolvendo 122 países), coloca Portugal em 102º lugar nesse critério (*pay related to productivity*)<sup>6</sup>. No ranking do *Global Talent Competitiveness Index* (envolvendo 103 países), o país classifica-se em 91º lugar<sup>7</sup>. As organizações do Estado são as mais atreitas a esta maleita. O SIADAP (Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública) é um exemplo paradigmático, tendo-se transformado num novo administrativo e burocrático sem consequências para os avaliados. O sentimento generalizado tem sido o de que o bom desempenho não surte qualquer efeito. O mau também não! E as avaliações são, muitas vezes, o modo pseudo-objetivo de (a) importunar funcionários que têm a coragem de pensar pela própria cabeça, (b) premiar os *yes-men*, e (c) promover a cultura do penacho e do “respeitinho”<sup>8</sup>.

### A SÍNDROME DO “RESPEITINHO”

Portugal padece da síndrome do “respeitinho” – radicada numa característica cultural denominada “distância de poder”, ou “distância hierárquica”<sup>9</sup>. “Haja respeitinho” transmite uma mensagem clara: é preciso estar “caladinho” e não contrariar o superior. As consequências são de vária ordem. Os liderados têm dificuldade em questionar os superiores, mesmo quando estes estão prestes a cometer erros ou a tomar fracas decisões. A expressão de discordância pelos liderados é interpretada pelos chefes como deslealdade. Os líderes sentem dificuldade em assumir desconhecimento de algum assunto e hesitam em convidar os liderados a participar ativamente no processo decisório. Os liderados receiam transmitir a “verdade” desagradável às chefias, permitindo que estas persistam em más decisões.

### FRACA LIDERANÇA PARTICIPATIVA – DESAPROVEITAMENTO DE TALENTOS

Um sintoma da cultura do “respeitinho” é o fraco pendor das práticas de lide-

rança participativa<sup>10</sup> e a predominância de um estilo de liderança *one man job*<sup>11</sup>. Em muitas organizações, os líderes raramente convidam os liderados a participar no processo de tomada de decisão. E os próprios liderados revelam fraco desejo de participação – porque receiam as consequências de uma sugestão menos “respeitadora” ou porque sentem simplesmente que, se “eles são pagos para decidir, que decidam”.

Consequentemente, o potencial, o conhecimento e as ideias dos liderados não são canalizados para a tomada de decisão. As decisões acabam por ser de qualidade inferior. E, frequentemente, a implementação das decisões é dificultada – pois os liderados, por não se reverem nas decisões, não se empenham na implementação das mesmas. Compreende-se, pois, como esta perda de potencial, multiplicada por milhares de organizações e milhões de decisões, se traduz em menores índices de produtividade e menor desenvolvimento económico do país.

## UMA DESIGUALDADE DESLIGADA DO MÉRITO

Este significativo alheamento das pessoas no destino das suas organizações e os fracos níveis de empenhamento no trabalho têm ainda outra base: Portugal é uma sociedade caracterizada por elevados níveis de desigualdade na distribuição de rendimentos<sup>12</sup>. Mais grave do que essa desigualdade é a base em que assenta. Se as práticas de recompensa do mérito são pobres, então as desigualdades advêm de fatores que nada têm a ver com o desempenho – o desvalor atribuído a muitos cidadãos, mas também o *status*<sup>13</sup> (o “penacho”), os jogos de influência, o amiguismo e o familismo corrupto nos negócios. Um gestor de recursos humanos da filial portuguesa de uma grande multinacional alemã referia, numa palestra proferida numa universidade, que o seu salário era igual ao do seu congénere alemão – mas tal equiparação não ocorria,

sabemos bem, aos níveis inferiores da hierarquia. Como pode uma sociedade exigir empenhamento e entrega ao trabalho aos seus cidadãos se uns cidadãos são muito mais iguais do que outros?

## “MUITA PARRA PARA POUCA UVA”

O panorama acabado de descrever, embora breve e incompleto, ajuda a compreender as razões da fraca produtividade do país e os seus baixos níveis de eficiência. O *Global Talent Competitiveness Index* faculta pistas para a compreensão do problema<sup>14</sup>: Portugal ocupa o 38º lugar, entre 103 países. Suíça, Singapura e Dinamarca ocupam o pódio. Entre o pódio e a nossa posição estão Emirados Árabes Unidos, República Checa, Estónia, Eslovénia, Montenegro, Eslováquia, Malta, Chile, Polónia e Qatar, apenas para citar os que podem causar alguma surpresa.

O relatório assenta em seis dimensões, quatro relativas a *inputs* (políticas, recursos e esforços canalizados para criar talento), e duas a *outputs* (qualidade do talento resultante dos *inputs*). Portugal é um dos países cujo rácio entre *inputs* (24º lugar) e *outputs* (48º) é mais desfavorável. Ou seja, é pouco eficiente no uso dos recursos que canaliza para o jogo do talentismo. Por exemplo, o rácio professor-aluno é excelente (2º). Mas as competências para a empregabilidade são fracas (91º), e o fraco investimento na formação dos empregados (55º) ajuda a explicar as razões. A produtividade é baixa (59º), em grande medida porque a recompensa do mérito é pobre (91º). As competências dos trabalhadores do conhecimento são modestas (63º). O emprego dos jovens é problemático (76º). A fiscalidade (95º) dificulta a retenção de talentos. Nos capítulos “Ciência” (12ª posição no indicador “investigadores”; 21ª na “qualidade das instituições científicas”) e “Qualidade das escolas de gestão” (20º), o país ocupa lugares honrosos. Mas os proveitos podem estar a

ser minados pelo nosso *brain drain*, que resulta no *brain gain* de outros<sup>15</sup>.

## A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

A melhoria do panorama antes descrito não se compagina com receitas simplistas e de eficácia imediata. Mas cremos que melhorias na formação universitária dos futuros gestores de pessoas podem contribuir para introduzir algumas mudanças com efeitos a médio e longo prazo. Este texto emerge da nossa participação no último Encontro Nacional da APG (Associação Portuguesa para a Gestão de Pessoas), realizada em 22 de Outubro de 2014, e que celebrou o cinquentenário dessa associação. A participação no painel “Que formação em gestão das pessoas para os gestores do futuro: O papel das Universidades” conduziu-nos à identificação de dez desafios, e é sobre eles que teceremos dez reflexões. Antes, porém, são necessárias algumas clarificações que, esperamos, ajudem a melhor compreender os nossos argumentos.

As universidades exercem um papel chave na formação dos gestores, mas nem sempre pelas razões presumidas. A eficácia na transmissão do conhecimento é, naturalmente, um empreendimento crucial. Mas os estudantes não são apenas recetores de conhecimento que se espera venham depois a operar nas organizações. São também parceiros e agentes de um processo em que o próprio processo é um relevante fator formativo. De outro modo: tão importantes quanto o conhecimento adquirido são (a) os hábitos de trabalho desenvolvidos pelos estudantes, (b) as conceções do mundo e dos humanos que formam e desenvolvem, (c) os modelos de comportamento que lhes são facultados, e (d) as competências que adquirem na relação com os outros estudantes, os docentes e as autoridades universitárias.

Os dez desafios que seguidamente discutiremos refletem esse quadro interpretativo. Eles resultam de reflexões que temos vindo a fazer ao longo dos anos e assentam em três fontes fundamentais: (1) a nossa experiência como docentes; (2) os nossos trabalhos de investigação no domínio da gestão de pessoas e do comportamento organizacional; (3) as atividades de formação e intervenção nas organizações que temos realizado. O



**Os liderados têm dificuldade em questionar os superiores, mesmo quando estes estão prestes a cometer erros ou a tomar fracas decisões**

texto não pretende ser um mero repositório de ideias “técnicas” – antes é influenciado pelas nossas concepções sobre o mundo, o papel das organizações na sociedade, e o papel dos gestores nessas mesmas organizações.

Antes de prosseguir, quatro notas prévias são necessárias. Primeira: o nosso foco não incide especificamente sobre a formação dos “gestores de recursos humanos” – pois a gestão de pessoas é incumbência de todos os que coordenam, comandam e inspiram pessoas. Uma parcela significativa de estudantes universitários, numa grande diversidade de cursos, acabará por exercer “gestão de pessoas”. Pense-se nos numerosos engenheiros que exercem funções de liderança para se compreender como a formação *para* a gestão de pessoas tem que ser transversal a universidades, departamentos e cursos. Segunda nota: as alusões que fazemos às “universidades portuguesas” refletem a nossa interpretação da realidade “média” do país. Naturalmente, diferentes instituições adotam diferentes práticas e norteiam-se por diferentes paradigmas. Terceira nota: uma parte significativa das reflexões aqui aduzidas é aplicável a qualquer instituição de ensino e a qualquer curso, pois a génese académica de muitos gestores de pessoas é múltipla. Quarta: acreditamos que a melhoria da “formação”, em sentido lato, levada a cabo nas universidades não é incumbência exclusiva dessas instituições de ensino. As famílias e as organizações desempenham um papel igualmente importante.

## 1. “Conhece-te a ti mesmo”

Uma grande parte das universidades coloca ainda a tónica na formação técnica. Espera-se que os estudantes adquiram, acima de tudo, competências técnicas – assim como capacidades cognitivas. Ao longo do tempo, tem-se vindo a acentuar a consciencialização de que essas competências devem ser complementadas com competências sociais, emocionais e relacionais. Estamos convictos de que passos adicionais são necessários e que dois desafios merecem ser abraçados. O primeiro desafio diz respeito ao modo como se tem pretendido que essas competências sociais, emocionais e relacionais sejam desenvolvidas. Habitualmente, espera-se que a transmissão de conhecimentos e a avaliação dos estudantes em torno dos

mesmas competências. Não negamos que esses esforços podem gerar bons resultados. Mas cremos que algo mais é necessário: criar condições para que, dentro e fora da universidade, os estudantes desenvolvam essas competências através da prática, inclusive da levada a cabo em empresas que os acolhem durante a vida estudantil.

O outro desafio é mais exigente e orienta-se para as competências de liderança pessoal. Estas competências permitem aos indivíduos liderarem-se a si próprios de modo que possam gerir eficazmente a sua vida profissional, as suas responsabilidades familiares, e os seus deveres de boa e correta gestão das organizações. Tratamos o tema noutras publicações<sup>16</sup>, pelo que aqui basta salientar alguns pontos-chave:

- As capacidades de liderança pessoal envolvem qualidades e competências como a prudência (para acautelar as consequências das decisões), a sensatez (para evitar decisões irrealistas), o amor pela aprendizagem e a curiosidade (para aprender continuamente), a temperança (para não cair nas tentações que o exercício do poder proporciona), a perseverança (para não desistir perante a adversidade) e a humildade (para respeitar os outros e aprender com os erros).

- Liderar-se a si mesmo significa ser um espectador de si próprio, refletir sobre si e as palavras próprias, meditar, fazer esforços quotidianos para melhorar, e fazer jus às responsabilidades nas diversas facetas da vida.

- A relevância destas competências emerge sobretudo quando estão ausentes. Se pensarmos nas razões que fizeram descarrilar Dominique Strauss-Kahn, rapidamente constatamos que delas não constam a escassez de competências técnicas (é reconhecido como tecnicamente capaz), de competências sociais (que nele abundam!), ou de competências cognitivas (ninguém contesta a sua inteligência). O que colocou DSK no cadafalso político e mediático foram a insensatez, a imprudência e a intemperança. Uma breve análise dos escândalos domésticos lusos também rapidamente nos aponta no mesmo sentido: as competências técnicas, as sociais e as cognitivas não escassearam; o que escasseou foi um rol de qualidades como a integridade, a humildade e a sensatez.

Cremos que as universidades podem contribuir para o desenvolvimento des-

tas competências por duas vias. Em primeiro lugar, importa que as virtudes sejam praticadas na própria universidade e que a “xico-espertice” seja contrariada. As práticas de recompensa do mérito – tanto dos estudantes como dos docentes – devem ser reforçadas. Em segundo lugar, é necessário reforçar o ensino da filosofia das virtudes – com uma orientação pedagógica focada na vida das empresas, e não mediante a mera lição magistral teórica e etérea. Em terceiro lugar, importa que aos estudantes sejam facultadas condições para se conhecerem a si próprios. Exercícios como o “Eu no meu melhor”<sup>17</sup>, que temos vindo a implementar em ações formativas, podem ser de grande valia. Em eventos de formação avançada para executivos, exercícios de avaliação 360 graus (como o COMPASS<sup>18</sup>) podem também ser um ponto de partida crucial para o autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal.

## 2. “Estudo, logo estou grato”

A narrativa em torno dos direitos dos estudantes e do dever da sociedade em apoiar a sua formação tola, frequentemente, a discussão em torno dos deveres dos estudantes. A matéria é especialmente vincada nas instituições públicas, nas quais uma parcela significativa dos custos da educação recai na comunidade. Não discutimos se a educação deve ser totalmente gratuita ou se o nível de financiamento atual pelas famílias é ou não justo. O que discutimos é que, sendo a comunidade um financiador significativo, conviria promover nos estudantes o sentido da gratidão e, em consequência, o sentido do dever de reciprocidade. A mudança de narrativa requer coragem da parte das autoridades académicas e dos próprios docentes para evitarem discursos populistas ou politicamente corretos.

Qualquer que seja o nível de apoio que a comunidade concede à formação dos estudantes, importa que estes compreendam que daí decorrem deveres de reciprocidade. Cremos que as universidades poderiam sinalizar esses deveres através de medidas como o reconhecimento de atividades de voluntariado e empresariais (e.g., durante as férias). Outra medida importante seria exigir aos estudantes (*em full-time*) que concluam os seus cursos num prazo aceitável – a partir do qual passariam a pagar propinas equivalentes ao custo efetivo da sua formação.

Em algumas instituições, alguns alunos arrastam-se durante anos (com apoio financeiro da comunidade, reitera-se!), não como fruto de dificuldades cognitivas mas como resultado da lassidão e do escasso sentido de responsabilidade e de gratidão perante a comunidade e as suas famílias. Dúvidas que possam surgir sobre a pertinência deste argumento são rapidamente esclarecidas pela constatação do seguinte facto: não raras vezes, os trabalhadores estudantes, por vezes com família, têm melhor desempenho do que os estudantes a tempo inteiro.

### 3. Aprender é mais do que assistir a aulas

O desenvolvimento de diversas competências não se compagina com a mera aquisição de conhecimentos por via do estudo e da frequência das aulas. As universidades portuguesas poderiam premiar com créditos as horas que os estudantes realizassem em estágios de férias, trabalhos de fim de semana, ou ações de voluntariado (algumas já o fazem de alguma forma). Não discutimos aqui a exigência que seria necessário colocar na gestão deste processo – apenas sublinhamos que algumas instituições o têm levado a cabo. Assista-se à quantidade de dias que muitos estudantes despendem em atividades de praxe (nas quais a cultura do “penacho” e o “respeitinho” começam a mostrar as suas raízes) para se compreender que a dificuldade na implementação de tal medida não radica na escassez de tempo – mas antes na dificuldade em prescindir do tempo ocioso! Naturalmente, este desafio também requer empenhamento das próprias empresas e de outras organizações, designadamente através do acolhimento digno de estagiários e da valorização do seu papel.

### 4. Desenvolvendo a autonomia

Em diversas instituições universitárias, o curso superior é encarado como uma mera continuidade do ensino secundário. A quantidade de aulas é excessiva e os estudantes não desenvolvem trabalho autónomo. Os professores assumem, por vezes, um papel paternalista. E os estudantes acomodam-se ao mesmo. Quando assim acontece, consideramos necessário reduzir a quantidade de horas letivas em sala de aula e aumentar a carga de trabalho autónomo dos estu-

dantes. Desse modo, os docentes ficam mais libertos para trabalho de investigação, e os estudantes desenvolvem conhecimentos, assim como competências sociais (e.g., trabalhos de equipa) e de liderança pessoal (e.g., gestão de tempo, perseverança e capacidade de trabalho). O Estado português despende milhões de euros na subscrição de bases de dados internacionais que a grande maioria dos estudantes raramente consulta. Algumas instituições que decidem abrir as portas das suas bibliotecas “fora de horas” para criar condições de estudo aos alunos são confrontadas com a utilização ténue dessa possibilidade por parte de muitos estudantes. Ou seja: salas de estudo vazias! É pois necessário que os bons hábitos de trabalho sejam estimulados, que a exigência seja praticada – e que os estudantes sintam que o sucesso requer esforço continuado e sério.

### 5. Nada é mais prático do que uma boa teoria

Entre estudantes, mas também entre profissionais formados nas universidades portuguesas, escuta-se frequentemente a tese de que o ensino é muito teórico e deveria ser mais prático. Não questionamos que o argumento seja válido em algumas situações, o que aliás acolhemos na discussão apresentada na seção seguinte. O que sublinhamos é que, num mundo em que a “informação” está à mão de um clique, os estudantes têm frequentemente a tentação de optar pela interpretação mais cómoda e recusar o esforço de compreensão da complexidade. Entendemos necessário reforçar o sentido de que a aprendizagem requer esforço, e que a aprendizagem da teoria capacita para atuar sobre a realidade. Importa que os estudantes sejam desafiados a ler mais literatura científica e menos “lixo” que circula na Web.

Entre os profissionais atuantes na vida empresarial, este pecado também é cometido. Como docentes e formadores, sentimos frequentemente resistências a teorias baseadas na evidência que questionam o *status quo* e obrigam a repensar as práticas vigentes. Por vezes, os gestores e outros profissionais perfilham teorias implícitas (ou modelos que estão na moda) que usam para combater as teorias baseadas na evidência científica e recusar a respetiva validade. Este é outro domínio em que as competências de liderança pessoal (como a humildade e o amor pela

aprendizagem) são cruciais. Jeff Bezos, o fundador e líder da Amazon, o CEO com melhor desempenho duradouro segundo o *ranking da Harvard Business Review*<sup>9</sup>, foi descrito como levando a teoria muito a sério, tendo tido ambições de ser um físico teórico. Nada há de mais prático do que boas teorias!

### 6. A gestão dos docentes

O ensino universitário, designadamente o ensino das ciências sociais e da gestão, é por vezes levado a cabo por académicos cuja ligação à realidade empresarial é escassa. A raiz do problema é plural: (1) enquanto estudantes, estes docentes não exerceram trabalho na “vida real”; (2) por vezes, a progressão na carreira académica valoriza parcamente a transferência de conhecimento e a intervenção no terreno das organizações; (3) algumas conceções enviesadas do vínculo de exclusividade conduzem ao aconchego na concha da academia.

Creemos que as instituições podem gerar melhorias significativas neste domínio se valorizarem mais as ações de intervenção e criarem o quadro de gestão que permita aos docentes levar a cabo ações de formação e consultoria. É também fundamental que se promova mais a cultura académica de redação de casos de estudo sobre a realidade das empresas portuguesas que operam no país e fora dele.

É igualmente crucial que a recompensa do mérito assuma maior relevo. Eis dois exemplos que sublinham a necessidade de melhoria. O primeiro relaciona-se com os concursos para progressão na carreira – nos quais as noções de promoção e recrutamento se misturam com o choque de lógicas daí decorrente. Estes concursos são abertos a docentes de instituições externas – mesmo que o objetivo seja promover um meritório candidato interno. Por vezes, estão envolvidos num véu de desconfiança tecido pelas decisões tomadas. Mais frequentemente do que o desejável, a instituição anula o concurso quando o candidato ganhador não é “da casa” – em parte, possivelmente, pela razão mencionada. Não questionamos a vantagem de as instituições valorizarem os seus docentes e criarem condições para a respetiva promoção. O que é problemático é que se desperdicem recursos e energias – dos candidatos e de membros dos júris – em concursos depois anulados por razões que nada têm a ver com mérito.

to. A desconfiança gerada por estes processos é altamente perniciosa para a gestão dos próprios docentes e um péssimo exemplo para os estudantes.

O segundo exemplo refere-se ao sistema de avaliação de desempenho dos próprios docentes, em vigor em algumas universidades. Devido a dificuldades orçamentais, as instituições ficam incapacitadas para recompensar financeiramente os docentes com melhores avaliações. Algumas enfrentam esta dificuldade através de recompensas simbólicas ou de medidas que melhoram as condições de trabalho dos docentes. Mas outras instituições fazem tábua rasa das avaliações. Ilustramos o argumento com o ocorrido numa universidade pública portuguesa. O sistema de avaliação dessa instituição assenta em critérios objetivos relacionados, sobretudo, com a atividade científica e a pedagógica. Sendo um sistema “por quotas”, apenas 5% dos docentes são avaliados com classificação “Excelente”. O regulamento, com honras de publicação em Diário da República, contempla a seguinte cláusula: “É obrigatória a alteração do posicionamento remuneratório sempre que um docente, no processo de avaliação de desempenho, tenha obtido, durante um período de seis anos consecutivos, a menção máxima”. O que ocorre a um docente que, durante oito anos consecutivos, obteve classificação “excelente”. Resposta: nem uma palavra ou um prémio simbólico. Eis, pois, mais uma montanha burocrática que exigiu milhares de horas aos funcionários que prepararam a plataforma eletrónica e milhares de horas aos docentes que sobre ela trabalharam. Para inglês ver. Muitas vezes o processo não passa de um encantamento com as modernas fachadas gestionárias – o qual, na prática, se traduz na desconfiança e cinismo de quem mais trabalha<sup>20</sup>.

### 7. O diálogo implica que se dialogue

Não raras vezes, escuta-se a lamentação de que o diálogo universidade-empresa é escasso. O argumento tem, muitas vezes, fundamento. Mas também pode esconder a dificuldade em tomar medidas que encorajem um real diálogo assente na prática. A responsabilidade é mútua. Os docentes são, muitas vezes, avaliados em função de critérios que não incorporam essa matéria. E as empresas, por vezes, optam por soluções da moda bem emba-



## É também fundamental que se promova mais a cultura académica de redação de casos de estudo sobre a realidade das empresas portuguesas que operam no país e fora dele

ladas em detrimento de abordagens mais prudentes e assentes na evidência científica. Cumpre aos atores dos dois lados do palco mudarem esta postura.

Outro domínio repleto de oportunidades de melhoria é o dos estágios facultados a estudantes. Muitos alunos estão dispostos a sacrificar comodidades para aceder a experiências de trabalho. Mas são frequentemente confrontados com a indisponibilidade das empresas para facultarem um pequeno contributo financeiro que incentive o esforço e suporte custos de deslocação e alimentação. Quando assim acontece, a recusa em prestar esse apoio assenta em argumentos de competitividade que não colhem – porque os valores monetários em causa são reduzidos e porque as mesmas empresas despendem recursos mais volumosos noutras atividades de fraco valor acrescentado. Um estágio (ainda que parcialmente) remunerado fomenta o sentido de dever no estudante, transmite a este que a empresa o valorize e aprecia, e torna o estudante num embaixador da empresa junto da instituição onde estuda.

### 8. Empresas como fator de desenvolvimento social

Um artigo de John Plender, no *Financial Times* de 10 de junho 2014, sugeria que o capital moral está em declínio secular e que, se não forem tomadas medidas apropriadas, a “decência comum” continuará a ser uma missão de uma minoria<sup>21</sup>. Martin Wolf, um célebre economista de mesmo jornal, em artigo publicado em 27 de agosto de 2014, teceu sérias críticas ao mito da “maximização do valor para o acionista”<sup>22</sup>:

“Quase nada em economia é mais importante do que o modo como as empresas devem ser geridas e para que finalidades. Infelizmente, fizemos disso uma bagunça. A bagunça tem um nome: é a ‘maximização do valor para o acionista’. Gerir empresas na linha desta crença não só conduz a comportamentos indevidos como também dificulta a prossecução do seu objetivo social, que é gerar maior prosperidade. (...) Uma empresa que se orienta pela maximização do valor para o acionista pode acabar por concluir que poderá ser rentável – e mesmo, talvez, seu dever – poluir o ar e a água se tal lhe for permitido. Pode também usar os seus recursos para obstruir possíveis respostas apropriadas dos reguladores a tal comportamento indevido”.

Vai sendo progressivamente acolhida esta ideia de que as empresas não devem atuar apenas como meras máquinas de fazer dinheiro. Naturalmente, não se questiona a necessidade de as empresas serem rentáveis – caso contrário, não sobrevivem, não garantem condições de viabilidade aos clientes e fornecedores, não contribuem para o desenvolvimento da comunidade, e não podem manter os postos de trabalho ou remunerar devidamente. Mas requerer que uma empresa ganhe dinheiro é muito diferente de esperar que uma empresa seja gerida para ganhar dinheiro. As empresas, sobretudo aos maiores, afetam a vida de numerosos *stakeholders* e são agentes significativos de desenvolvimento social. Operam no seio de comunidades compostas de humanos e suas famílias. Beneficiam do esforço desses humanos. Devem atuar como entes cooperantes dessas comunidades<sup>23</sup>.

Cremos que este novo paradigma deve ser progressivamente assumido no ensino da gestão. Cremos, também, que este ensino deve representar mais fielmente a natureza da “natureza humana”. Muitas teorias da gestão encaram os humanos como seres estritamente racionais e exclusivamente preocupados com os seus interesses. Estas premissas têm efeitos no modo como os estudantes, depois profissionais, vêm a comportar-se. Ao assinalarem aos estudantes que a vida é “selvática”, a resposta tende a ser “selvática”. Descrever o mundo organizacional como simplesmente competitivo e os seres humanos como intrinsecamente

egoístas e impelidos exclusivamente por ímpetos darwinistas tem consequências. Ao fazê-lo, as escolas de gestão podem contribuir para gerar concepções nos estudantes que os impelem a atuar de modo simplesmente competitivo, egoísta, darwinista e despojado de considerações éticas. Eis como Ghoshal se referiu lapidarmente à matéria<sup>24</sup>:

*“Uma teoria acerca das partículas subatómicas ou do universo – seja ela certa ou errada – não muda os comportamentos dessas partículas ou do universo. Se uma teoria assume que o sol gira em redor da terra, daí não decorre nenhuma modificação do comportamento do sol. Por conseguinte, se a teoria está errada, a verdade é preservada e alguém pode vir a descobri-la. Diferentemente, uma teoria da gestão – se adquirir suficiente adesão – muda os comportamentos dos gestores que começam a atuar de acordo com essa mesma teoria. Uma teoria que assume que as pessoas podem comportar-se oportunamente e que extrai, daí, ilações sobre a gestão de pessoas (...) pode induzir ações de gestão que fomentam o comportamento oportunístico entre as pessoas (...)”.*

Os humanos estão repletos de virtudes e de vícios. Estão programados para cometer tanto as maiores sevícias como as obras virtuosas mais sublimes. Ao facultarem uma visão parcelar dos humanos, as escolas de gestão estão a ignorar o potencial positivo contido na outra parcela – e daí as consequências perversas referidas por Ghoshal. Cremos, pois, ser preciso conceder mais espaço, na formação universitária, a uma visão mais fiel da natureza humana.

### **9. Desenvolver pessoas não é o mesmo que “administrar” recursos humanos**

Ram Charan sugeriu, num artigo recentemente publicado na *Harvard Business Review*<sup>25</sup>, que a função gestão de recursos humanos (GRH) deveria ser cindida em duas: a GRH administrativa (GRH-A) e a GRH comportamental (GRH-CO). A primeira lidaria com as questões técnico-administrativas (como a compensação e os benefícios), a segunda seria responsável pela melhoria das capacidades humanas das pessoas e da organização. A proposta gerou uma torrente de críticas<sup>26</sup>. Mas a sua



## **Os humanos estão repletos de virtudes e de vícios. Estão programados para cometer tanto as maiores sevícias como as obras virtuosas mais sublimes**

maior valia parece residir na chamada de atenção para o papel das lideranças e da gestão do comportamento organizacional (CO) na vida das empresas.

Durante anos, o CO como disciplina autónoma esteve praticamente afastado dos conteúdos curriculares dos cursos de gestão. E a GRH era especialmente encarada de um ponto de vista técnico-administrativista. Os progressos entretanto realizados conduziram a um panorama atual mais rico na área comportamental. Mas ainda se observam planos curriculares onde a unidade curricular de GRH não incorpora a componente comportamental ou não é complementada com uma unidade curricular de CO.

Cremos que há vantagens em alterar este panorama, designadamente em cursos (como os de engenharia) que, não sendo de gestão, formam profissionais que vêm a exercer papéis de gestão. Se muitos estudantes (e gestores que frequentam eventos de formação de executivos nas universidades) compreendessem a mais recente evidência científica relacionada com a disciplina do CO (e, mais especificamente, os contributos do movimento dos estudos organizacionais positivos<sup>27</sup>), ficariam mais capacitados para lidar eficazmente com diversos problemas da gestão identificados na parte inicial deste texto.

### **10. O mundo é um mosaico cultural**

As empresas atuam, cada vez mais, em contexto internacional. As que operam em distintos países necessitam de compreender que a aldeia global é também um mosaico cultural, que o *mindset* varia

de país para país, e que as práticas de gestão de pessoas que funcionam num dado país podem fracassar noutros países. Mesmo as empresas que operam num só país podem empregar pessoas de várias proveniências culturais.

Infelizmente, esta realidade é muitas vezes encarada como simples curiosidade bizantina, dela não sendo extraídas as devidas ilações para a gestão. Entre as consequências observadas estão os fracassos de investimentos no estrangeiro – não como resultado de fragilidades tecnológicas, mas como fruto de incompetências de gestão transcultural. Uma observação atenta dos planos curriculares dos cursos de gestão e similares mostra que estas temáticas estão ausentes ou parcamente presentes nos conteúdos curriculares. Eis evidência paradigmática: no Encontro Nacional da APG a que antes aludimos, perguntámos à audiência (composta por muitas dezenas de conferencistas) quantos tinham recebido formação universitária em “expatriação” ou em “gestão transcultural”. Para ambos os temas, apenas as mãos de dois participantes se levantaram. Cremos, pois, haver necessidade de promover mudanças neste domínio – inclusive em cursos universitários que não os de gestão.

## **COMENTÁRIOS FINAIS**

As universidades portuguesas têm-se vindo a adaptar aos novos tempos: são hoje mais internacionais, mais competentes cientificamente, mais abertas à comunidade. Para melhor prepararem os gestores do futuro e contribuir mais fortemente para o desenvolvimento do país, precisam de se confrontar com os desafios enunciados e com outros. Precisam de fazer da meritocracia uma forma de vida e de infundir o espírito meritocrático nos seus estudantes. Necessitam de representar a gestão como uma força de progresso e um campo para a prática da virtude profissional. Precisam de criar uma escola de gestão distintamente nacional e intrinsecamente cosmopolita, capaz de responder a desafios críticos como o aumento da produtividade e da influência internacional. A gestão pode e deve ser uma força de progresso e esse é o desafio: fazer dos gestores portugueses uma importante força de criação e desenvolvimento da sociedade, enfatizando aquilo que temos de bom para promover aquilo que deve ser melhorado. ■

NOTAS

<sup>1</sup> Bloom, Genakos, Sadun, & Van Reenen (2012); Bloom, Sadun & John (2012).  
<sup>2</sup> In Fernandes (2013, p. 34).  
<sup>3</sup> Bloom, Genakos, Sadun, & Van Reenen (2012); Bloom, Sadun & John (2012).  
<sup>4</sup> Bloom, Genakos, Sadun, & Van Reenen (2012).  
<sup>5</sup> House, Hanges, Javidan, Dorfman, & Gupta (2004); Jesuino (20029; Nikandrou, Apospori, & Papalexandris (2003).  
<sup>6</sup> World Economic Forum (2013).  
<sup>7</sup> Lavin & Evans (2013).  
<sup>8</sup> Rego & Cunha (2014a).  
<sup>9</sup> Hofstede (1991, 2001); House, Hanges, Javidan, Dorfman & Gupta (2004).  
<sup>10</sup> Gill (1993); Mittal & Dorfman (2012); OECD (1999).  
<sup>11</sup> Segundo estudo do Hay Group (Pinto, 2011).  
<sup>12</sup> Lance & Van Werfhorst (2012); Wilkinson & Pickett (2009). De acordo com o índice Gini, Portugal é um dos países europeus

com maior nível de desigualdade (ver, por exemplo, o website “Inequality watch”: <http://inequalitywatch.eu/spip.php?article92>).  
<sup>13</sup> Szlendak & Karwacki (2012).  
<sup>14</sup> Lavin & Evans (2013).  
<sup>15</sup> Rego & Cunha (2014b).  
<sup>16</sup> Veja, por exemplo: Cunha & Rego (2012); Rego & Cunha (2011, 2014c); Rego, Clegg, & Cunha (2012).  
<sup>18</sup> Rego & Cunha (2009); Roberts et al. (2005).  
<sup>18</sup> COMPASS é um instrumento de diagnóstico da liderança positiva, com formato 360 graus, por nós desenvolvido. Permite que qualquer líder, real ou potencial, compare (a) o modo como se autodescreve (b) com o modo como quatros tipos de interlocutores (e.g., superiores; pares; colaboradores; outros) o descrevem. Envolve quatro grandes áreas: (1) as forças psicológicas do líder (e.g., autoconfiança, otimismo, coragem, resiliência); (2) o grau em que as suas interações com as outras pessoas são positivas (isto é,

abertas, transparentes e respeitadoras); (3) o grau em que a sua liderança tem impacto positivo na equipa e na organização; (4) o grau em que o líder denota equilíbrio interno e externo, em termos de inteligência emocional, felicidade no trabalho, conciliação trabalho-família e orientação ética (veja Cunha & Rego, 2012).  
<sup>19</sup> <http://hbr.org/2014/11/the-best-performing-ceos-in-the-world/ar/1>  
<sup>20</sup> Rego & Cunha (2014b).  
<sup>21</sup> Plender (2014).  
<sup>22</sup> Wolf (2014)  
<sup>23</sup> Van Marrewijk (2003).  
<sup>24</sup> Ghoshal (2005, p. 77).  
<sup>25</sup> Charan (2014).  
<sup>26</sup> Veja o número de Outubro de 2014 da mesma publicação.  
<sup>27</sup> Cameron & Spreitzer (2012); Cunha, Rego, & Cunha (2007); Rego & Cunha (2013).

GUIA DE LEITURAS

- Bloom, N., Genakos, C., Sadun, R., & Van Reenen, J. M. (2012). Management practices across firms and countries. *Academy of Management Perspectives*, February, 12-33.
- Bloom, N., Sadun, R., & John, V. R. (2012). Does management really work? *Harvard Business Review*, 90, 76-82.
- Brewster, C., & Bennett, C. (2010). Perceptions of business cultures in Eastern Europe and their implications for international HRM. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(14), 2568-2588.
- Cameron, K. S., & Spreitzer, G. M. (Eds.) (2012). *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. New York: Oxford University Press.
- Charan, R. (2014). It's time to split HR. *Harvard Business Review*, July-August, 34.
- Cunha, M. P. & Rego, A. (2012). Os quatro núcleos de competências de um líder. *HR Portugal*, junho, 16-22.
- Cunha, M. P., Rego, A. & Cunha, R. C. (2007). *Organizações positivas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Fernandes, F. S. (2013). O défice da gestão portuguesa. *Jornal de Negócios*, 28 de julho, 34-35.
- Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning and Education*, 4(1), 75-91.
- Gill, C. (1993). The involvement of trade unions in quality: Evidence from EC enterprises. *New Technology, Work and Employment*, 8 (2), 122-133.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.

- Hofstede, G. (2001) *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. London: Sage.
- House, R., Hanges, P., Javidan, M., Dorfman, P. & Gupta, V. (Eds.) (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jesuino, J. C. (2002). Latin Europe cluster: From South to North. *Journal of World Business*, 37, 81-89.
- Lance, B. & Van Werfhorst, H. G. (2012). Income inequality and participation: A comparison of 24 European countries. *Social Science Research*, 41, 1166-1178.
- Lavin, B. & Evans, P. (Eds.) (2013). *The Global Talent Competitiveness Index, 2013*. Singapore: INSEAD.
- Mittal, R., & Dorfman, P. W. (2012). Servant leadership across cultures. *Journal of World Business*, 47, 555-570.
- OECD (1999). *OECD employment outlook*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Pinto, F. C. (2011). Em Portugal, a liderança ainda é um “one man job”. *Jornal de Negócios*, 14 de Abril, 16-17
- Plender, J. (2014). The crisis shows moral capital is in secular decline. *Financial Times Europe*, June 10, 9.
- Rego, A. & Cunha, M. P. (2009). Espelhos de liderança positiva. *Recursos Humanos Magazine*, Maio-Junho, 18-21.
- Rego, A. & Cunha, M.P. (2011). *Liderança: A virtude está no meio*. Lisboa: Actual.
- Rego, A. & Cunha, M. P. (2013). *Liderança*

- positiva. Lisboa: Edições Sílabo
- Rego, A. & Cunha, M. P. (2014a). A fraca recompensa do mérito. *Expresso*, 15 de março, 38.
- Rego, A. & Cunha, M. P. (2014b). Como vai o talentismo português. *Expresso*, 31 de maio, 42.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2014c). *Que líder sou eu?* Nova School of Business and Economics (e-book)
- Rego, A., Cunha, M. P., & Clegg, S. (2012). *The virtues of leadership: Contemporary challenge for global managers*. Oxford: Oxford University Press.
- Roberts, L. Morgan, Dutton, J.E., Spreitzer, G., Heaphy, E., & Quinn, R. (2005). Composing the reflected best-self-portrait: Building pathways to becoming extraordinary in work organizations. *Academy of Management Review*, 30, 712-736.
- Szlendak, T. & Karwacki, A. (2012). Do the Swedes really aspire to sense and the Portuguese to status? Cultural activity and income gap in the member states of the European Union. *International Sociology*, 27(6), 807-826.
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2009). *The spirit level: Why more equal societies almost always do better*. London: Allen Lane.
- Wolf, M. (2014). Opportunist shareholders must embrace commitment. *Financial Times Europe*, August 27, 7.
- World Economic Forum (2013). *The human capital report*. (in collaboration with Mercer). Geneva: World Economic Forum.