

# Competências transversais, técnicas ou morais: um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam

**Soft, hard, or moral skills: an exploratory study on the workers' skills that organizations in Portugal appreciate most**

Olgierd Swiatkiewicz<sup>1</sup>

## Resumo

Neste artigo, aborda-se em termos gerais a problemática das competências e habilidades dos trabalhadores: um tema confuso e controverso com diversos resultados empíricos e muitas inconsistências, mas que continua a proporcionar oportunidades de pesquisa. Por meio do binômio *soft skill* e *hard skill*, almeja-se identificar o papel que as competências morais desempenham. No estudo empírico realizado com uma amostra de conveniência de trabalhadores estudantes portugueses, buscou-se responder a seguinte pergunta: “Dos três tipos de competências (transversais, técnicas ou morais), qual é mais valorizado nas organizações em Portugal, segundo a percepção dos trabalhadores e não dos gestores?”. Por isso, e com base em revisão da literatura, foram primeiramente caracterizados os traços dominantes da cultura portuguesa. Para categorizar as respostas dos entrevistados a uma questão aberta, recorreu-se à análise de conteúdo/redução fenomenológica. Os resultados obtidos, além de sua finalidade exploratória, indicam claramente a preferência pelas competências transversais e um interesse secundário e marginal nas competências morais. Essa conclusão, no entanto, demanda confirmações mais robustas por futuros estudos.

**Palavras-chave:** Competência Transversal. Competência Técnica. Competência Moral. Cultura Portuguesa. Análise de Conteúdo.

## Abstract

In this article, we address in general terms the issue of workers' competences and skills: a confusing and controversial theme with various empirical results and many inconsistencies, but that keeps providing research opportunities. Through the binomial *soft skill* and *hard skill*, we aim to identify the role played by moral skills. In the empirical study carried out with a convenience sample of student workers, we sought to answer to the following question: “Out of the three types of skills (soft, hard, or moral), which is more appreciated in organizations in Portugal, according to the perception of workers instead of that of managers?”. Thus, and based on literature review, first we characterized the dominant traits of the Portuguese culture. To categorize respondents' answers to an open question, we resorted to content analysis/phenomenological reduction. The results obtained, besides their exploratory purpose, clearly indicate the preference for soft skills and a secondary and marginal interest in moral skills. This conclusion, however, requires stronger confirmation by further studies.

**Keywords:** Soft Skill. Hard Skill. Moral Skill. Portuguese Culture. Content Analysis.

---

Artigo submetido em 19 de outubro de 2013 e aceito para publicação em 25 de março de 2014.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395112337>

<sup>1</sup> Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Setúbal – IPS/ESTS; Doutor em Gestão pela Universidade Lusíada de Lisboa. Endereço: IPS – Escola Superior de Tecnologia de Setúbal, Campus do IPS, Estefanilha, 2910-761, Setúbal – Portugal. E-mail: [olgierd.swiatkiewicz@estsetubal.ips.pt](mailto:olgierd.swiatkiewicz@estsetubal.ips.pt)

---

## Introdução

Na literatura sobre política social, política educativa, Ensino Superior, educação em geral, e formação profissional, em particular, a questão das competências dos trabalhadores surge no contexto de escassez ou falta de competências entre os formados de diferentes níveis e de cursos de ensino, da inadaptação das competências dos formados às mudanças no mercado de trabalho, das diferenças na estrutura de procura e de oferta do capital humano (BUHLER, 2001; HANDEL, 2003; TAYLOR, 2005; CABRAL-CARDOSO, ESTÉVÃO e SILVA, 2006; SULEMAN, 2007; WYE e LIM, 2009; ROBLES, 2012; SGOBBI e SULEMAN, 2013). Na literatura de gestão de recursos humanos, a problemática das competências dos trabalhadores surge no âmbito da gestão de competências ou da gestão por competências como elemento da política de pessoal, referente à avaliação dos candidatos para o trabalho, ao recrutamento e à seleção, ao sistema de avaliação de desempenho dos colaboradores, à motivação para o trabalho, à política de formação e ao desenvolvimento dos colaboradores, à avaliação dos resultados e dos custos de formação, ao sistema de recompensas baseado nas competências e ao processo de demissão, de redução de pessoal (MURRAY e GERHART, 2000; SULEMAN, 2007; SIDOR-RZADKOWSKA, 2008; SANCHEZ e LEVINE, 2009). No âmbito da gestão estratégica, a questão das competências relaciona-se com a obtenção, construção e/ou manutenção da vantagem competitiva da empresa sobre a concorrência de modo a proporcionar benefícios para o consumidor (HAGAN, 1996; HAFEEZ, ZHANG e MALAK, 2002; CLARDY, 2007). A problemática das competências em todas essas áreas sobrepõe-se de modo considerável, embora as classificações ou tipologias de competências variem visivelmente, porque se baseiam em critérios distintos e servem a propósitos diferentes, bem como resultam de diferentes necessidades práticas e de investigação.

A questão das competências morais/éticas dos trabalhadores, da sua especificidade e das suas interligações com os outros tipos de competências não desperta, habitualmente, o interesse dos investigadores e é infrequente na literatura dedicada à problemática das competências. Como, porém, as competências transversais interessam aos empregados (oferta) e aos empregadores/organizações (procura), assim como aos governos e aos educadores, porque “as variáveis de personalidade alheias à inteligência estão relacionadas com o sucesso profissional” (MCCLELLAND, 1998, p. 331), será que as habilidades morais/éticas também contam na mesma medida?

Neste artigo, aborda-se a questão das competências transversais (*soft skills*) e das competências técnicas (*hard skills*) dos trabalhadores, principalmente as relações das primeiras, ou seja, competências transversais com competências morais/éticas.

Na fronteira entre as competências transversais e morais parece haver algumas incoerências, ambiguidades ou mal-entendidos. As relações entre as competências transversais e morais não são simples nem necessariamente unidirecionais. Essas questões serão abordadas nas seções seguintes.

Neste artigo, propositalmente, não se opta por nenhum dos sinônimos de “competência”, de “habilidade” ou outro (*skill*, *competence* e *competency*, em inglês), sendo estes utilizados alternadamente, pois o autor, que não é *native speaker* nem do português nem do inglês, não tem sensibilidade para fazer uma escolha em favor de um e em detrimento dos outros conceitos, uma vez que os próprios falantes nativos também não o fazem em seus diversos textos. Essa indistinção não deve ter, porém, qualquer impacto sobre o poder explanatório do raciocínio apresentado e não diminui a força da argumentação. Assumem-se, também, competências éticas e morais como a mesma coisa.

Mais adiante assumem-se como valorizadas as competências, habilidades e características dos trabalhadores que são procuradas ou exigidas (consideradas importantes, essenciais) pelas organizações/empregadores.

Este estudo constitui passo preliminar para uma futura investigação mais aprofundada. A problemática aqui apresentada é abordada de forma ampla, não se restringindo a uma área ou teoria específica, preferindo, antes, uma abordagem eclética. Devido, ainda, a esse último fato, mais adiante se apresentam, por vezes,

várias designações ou denominações dos mesmos tipos de competências, pois algumas são provenientes das áreas de gestão e afins, enquanto outras da ética, filosofia etc. O papel do autor deste artigo não deve envolver a alteração das designações atribuídas originalmente por seus autores em seus domínios específicos de conhecimento.

Na primeira parte do artigo, apresenta-se o conceito de competências e estas são divididas em transversais e técnicas. A parte subsequente é dedicada à diferenciação das competências morais/éticas do conjunto das competências transversais, a alguns dos problemas epistemológicos relacionados com essa problemática e às possíveis inter-relações entre as competências transversais e morais. Na penúltima parte apresentam-se os elementos da cultura portuguesa que podem real ou potencialmente exercer influência sobre as competências dos trabalhadores valorizadas/depreciadas pelas organizações/empregadores. O artigo termina com a apresentação dos resultados da primeira parte do estudo empírico sobre as competências apreciadas/valorizadas pelas organizações em Portugal, obtidos com base na análise de conteúdo/redução fenomenológica.

Os três tipos de competências (transversais, técnicas e morais) mais valorizados nas organizações em Portugal e apresentadas na parte empírica são analisados segundo a percepção dos trabalhadores que responderam ao inquérito, em vez da percepção dos gestores.

---

### O Conceito de Competências e sua Divisão em Transversais *Soft* e Técnicas *Hard*

Na literatura em língua inglesa, há vários termos sinônimos para designar aquilo que se entende sob o conceito de competências, dos quais três *competence*, *competency* e *skill* (no plural *competences*, *competencies* e *skills*, respectivamente) parecem ser utilizados com maior frequência, sendo, porém, inconsequente sua aplicação na literatura (DEIST e WINTERTON, 2005).

Apesar do papel crucial que as competências desempenham na prática e na teoria, há muita confusão em torno desse conceito (DEIST e WINTERTON, 2005) e falta de concordância no que diz respeito à sua definição, porque é ambíguo e impreciso (SANCHEZ e LEVINE, 2009), constituindo uma miscelânea de diferentes noções (DEIST e WINTERTON, 2005).

Handel (2003) considera difícil determinar quais são as competências dos trabalhadores, mas acha ainda mais difícil saber o que os empregadores esperam dos trabalhadores em termos de competências necessárias para executar um trabalho.

Segundo Suleman (2007) a noção de competências diz respeito a três dimensões que abrangem: as competências enquanto recursos relacionados com o conceito de qualificação (correspondendo ao conceito inglês de *qualification*), ou capital humano acumulado ao longo da vida do indivíduo em resultado de formação e de experiência acumulada; as competências enquanto conhecimentos e habilidades aplicadas (ativadas) em situações profissionais (no ato de trabalho, durante a realização das tarefas) e as competências como resultado do julgamento social.

Competências, habilidades ou capacidades constituem características que possibilitam a uma pessoa atingir determinado desempenho ou resultado, contudo, não devem ser confundidas com o próprio resultado ou desempenho, que pode variar dependendo, entre outros fatores, da motivação (FERREIRA, NEVES, ABREU et al., 1996). As competências existem quando são demonstradas, ou seja, quando o indivíduo é capaz de fazer uso das suas habilidades e capacidades em uma atividade profissional; as competências constituem procedimentos determinados em uma ação concreta de um indivíduo (KATZ, 1974); agir com competência, capaz ou habilmente abrange várias dimensões: saber agir; querer agir; e poder agir (LOPES et al., 2000; CABRAL-CARDOSO, ESTÉVÃO e SILVA, 2006). As competências,

[...] para além das capacidades cognitivas, dizem respeito a habilidades e disposições tais como a autoconsciência, a autorregulação e as habilidades sociais; enquanto algumas delas podem ser encontradas em taxonomias de personalidade, as competências são principalmente comportamentais e, ao contrário da personalidade e da inteligência, podem ser aprendidas através de formação e desenvolvimento (DEIST e WINTERTON, 2005, p. 31).

No âmbito da gestão estratégica de recursos humanos, o conceito de competências-chave (*core competences*) salienta a importância de competências ou capacidades que são específicas, únicas e características para uma organização particular, constituindo sua fonte de vantagem competitiva sobre a concorrência (HAGAN, 1996; DEIST e WINTERTON, 2005), enquanto no âmbito do desenvolvimento dos recursos humanos e da formação profissional, recorrendo ao mesmo conceito (*core competences*) ou denominações diferentes, focam-se mais as habilidades gerais e universais, indispensáveis para a execução de todo e qualquer trabalho (DEIST e WINTERTON, 2005). Segundo Lopes et al. (2000), do lado da oferta foca-se a atenção nas habilidades que podem ser utilizadas em diferentes situações profissionais, novas e imprevisíveis, pois elas condicionam o nível de empregabilidade dos trabalhadores, enquanto do lado da procura o interesse centra-se na especificidade das habilidades, com o intuito de aumentar a produtividade do trabalho e a vantagem competitiva da empresa.

Lopes et al. (2000), em um estudo sobre as competências específicas (estratégicas) e as competências genéricas (transversais) valorizadas e procuradas pelas empresas portuguesas, constatam que os dois tipos de competências não se excluem, mas, sim, complementam-se. Deist e Winterton (2005) referem também um estudo de Dulewicz (1989), no qual este conclui que 70% das competências sujeitas à análise eram comuns a diversas organizações e apenas 30% das competências eram específicas e características para determinada empresa.

Na literatura de gestão, normalmente, distinguem-se habilidades ou competências conceptuais (habilidade de compreender a complexidade da organização, de previsão, de planeamento, de estratégia etc.), humanas (habilidade de relacionamento interpessoal, comunicação, trabalho em grupo, motivação, liderança etc.) e técnicas (habilidades relacionadas com métodos, técnicas e conhecimentos necessários para executar tarefas ou atividades, obtidas por meio de estudo, formação ou pela experiência adquirida) (KATZ, 1974; HERSEY e BLANCHARD, 1977). A combinação desses três tipos ou componentes de competências, segundo os mesmos autores, altera-se à medida que uma pessoa deixa de desempenhar funções de pura execução, situadas na base da pirâmide hierárquica, as quais exigem em maior grau habilidades técnicas, e sobe na hierarquia para desempenhar funções de chefia/gestão, onde ganham maior importância as habilidades conceptuais. As competências humanas, segundo Katz (1974) e Hersey e Blanchard (1977) são necessárias em todos os níveis de gestão. Rao (2012), referindo-se à obra de Katz (1974), considera que todos os trabalhadores em funções de chefia/gestão, tanto no topo como na base da estrutura organizacional, precisam de competências transversais para alcançar sucesso profissional. Marques (2013) considera, contudo, que a importância das competências transversais aumenta à medida que o indivíduo passa a desempenhar funções de liderança mais destacadas e quando ocupa níveis mais elevados na hierarquia organizacional. Luhman em entrevista concedida a Muir (2004) também concorda que o domínio das competências transversais é mais crucial para pessoas que desempenham funções de liderança. Por outro lado, Warhurst (2008) realça que as competências transversais são indispensáveis mesmo para pessoas que executam trabalho rotineiro, mas que prestam serviço para outras pessoas.

Restringiremos, porém, o âmbito dessa análise, pois o que nos interessa é a abordagem das competências dos trabalhadores do ponto de vista da sua empregabilidade e da manutenção do emprego/trabalho, assim como da importância/valorização dessas competências pelas organizações e seus líderes. Assim, centrar-nos-emos na diferenciação entre competências técnicas (*hard skills*) e transversais (*soft skills*).

Se não está claro o que se entende por competências em geral, também não está claro quais conteúdos cobrem os conceitos de competências transversais e técnicas e qual é, exatamente, a diferença entre estes (TAYLOR, 2005).

Hard skills, technical abilities são habilidades de foro técnico, particularmente as adquiridas por meio de uma formação profissional, acadêmica ou da experiência adquirida, mas incluem, ainda, os procedimentos administrativos relacionados com o âmbito de atividade da organização (KATZ, 1974; LEROUX e LAFLEUR, 1995; CABRAL-CARDOSO, ESTÉVÃO e SILVA, 2006; MANISCALCO, 2010; RAO, 2012). Segundo Jamison (2010, p. 102) “enquanto o ensino de habilidades técnicas é certamente necessário ao estudante, isso não garante que ele se torne um bom empregado ou um bom líder”.

Soft skills, employability skills, critical abilities, generic skills, transferable skills, key qualifications, transversal skills, non-academic skills, people skills constituem competências transversais, denominadas, por vezes, habilidades gerais, críticas, universais, humanas, não acadêmicas ou competências necessárias para conseguir e manter o trabalho/emprego. De acordo com Lopes et al. (2000) e Cabral-Cardoso, Estévão e Silva (2006) o conceito de competências transversais foi introduzido por Robert Mertens, sob a designação “competências-chave” (key qualifications) e refere-se às habilidades não relacionadas com a formação ou a função técnica desempenhada por uma pessoa; não estão relacionadas com a aprendizagem técnica de determinada área de estudo ou saber (CABRAL-CARDOSO, ESTÉVÃO e SILVA, 2006). As competências transversais são traços de personalidade, objetivos, preferências e motivos de ação (HECKMAN e KAUTZ, 2012); elas constituem, ao mesmo tempo, competências genéricas e específicas (LEROUX e LAFLEUR, 1995), são transversais, transferíveis e adaptáveis, porém, não há uma definição única e amplamente aceita desse tipo de competências (LOPES et al., 2000); tratam-se de atributos de carreira que as pessoas têm de possuir (MITCHELL, SKINNER e WHITE, 2010); ferramentas essenciais que ajudam as pessoas a atingir seu pleno potencial (MUIR, 2004); ajudam os estudantes a desenvolver assertividade e autoconfiança, indispensáveis para concluir o curso com sucesso; facilitam a obtenção de resultados positivos nas entrevistas de trabalho; e contribuem para assegurar a posição na organização, assim como para se tornar reconhecidos líderes organizacionais (JAMISON, 2010). Alguns autores realçam que esse tipo de habilidades, em comparação com as habilidades técnicas, é mais difícil de ser observado, avaliado e mensurado (RAFTOPOULOS, COETZEE e VISSER, 2009; SHAKIR, 2009; MANISCALCO, 2010; RAO, 2012).

Maniscalco (2010, p. 58) escreve: “Frequentemente diz-se que as competências técnicas proporcionam o trabalho, mas depois são necessárias competências transversais para mantê-lo”. Possuir competências técnicas constitui, portanto, uma condição necessária, porém, insuficiente para se manter no mercado ou no posto (função) de trabalho, na medida em que “as competências técnicas e transversais se complementam mutuamente. [...] os indivíduos com melhor desempenho possuem simultaneamente competências técnicas adequadas, assim como comportamentais” (SHAKIR, 2009, p. 309-310).

Diversos autores enumeram diferentes conjuntos de competências transversais, que obtiveram em investigação empírica (quantitativa e/ou qualitativa) em amostras de estudantes, professores, trabalhadores e/ou empregadores/organizações, que retiraram dos trabalhos de outros autores ou extraíram dos relatórios sobre o estado da educação ou sobre a situação no mercado de trabalho em diferentes países e que recolheram com base em literatura revista ou elaboraram com base em sua própria reflexão. Devido, porém, à abrangência do tema, não se apresenta uma revisão da investigação desenvolvida por diversos autores sobre as competências transversais e técnicas, remetendo o leitor às respectivas referências.

Na literatura da área, há certa confusão em torno do conceito das competências em geral, assim como o que se entende por conceitos de competências transversais e técnicas. Como resultado dessa confusão, algo visível nos estudos revistos para os fins desta pesquisa (LAROUX e LAFLEUR, 1995; CABRAL-CARDOSO, ESTÉVÃO e SILVA, 2006; RAFTOPOULOS, COETZEE e VISSER, 2009; WYE e LIM, 2009; MITCHELL, SKINNER e WHITE, 2010; MARQUES, 2013), parece que as mesmas categorias de competências podem ser classificadas facilmente por alguns autores como competências técnicas, pois fazem

parte das características essenciais da profissão/atividade, enquanto outros podem classificá-las como competências transversais, indispensáveis para o exercício de qualquer profissão/atividade, sendo os critérios de divisão e/ou classificação de diferentes categorias de competências pouco claros. Isso pode ocorrer particularmente no caso de profissões ou atividades não técnicas, nas quais o processo de trabalho tem lugar principalmente com pessoas (o trabalho tem caráter imaterial), e não com objetos físicos, como é o caso das capacidades de expressão, de persuasão, de perspicácia/esperteza, de influência sobre os outros, de etiqueta, de apresentação ou facilidade de estabelecer contatos/laços; em profissões tais como advogado, professor, psicólogo, político, empresário, diplomata ou vendedor.

---

### **Distinção entre as Competências Morais/Éticas e as Competências Transversais e suas Interligações Mútuas**

Na literatura internacional anterior ao ano 2000, quando são estudadas as competências transversais, raramente são enumeradas as habilidades morais nesse contexto, como demonstram os exemplos de estudos desenvolvidos por Tizard (1995), Leroux e Lafleur (1995), Lopes et al. (2000). Nos últimos anos, contudo, na literatura e no discurso dos especialistas do campo da gestão de recursos humanos e de áreas afins, tornou-se relativamente comum incluir as habilidades morais na categoria das competências transversais. Os autores o fazem frequentemente sem qualquer referência aos conteúdos que esse tipo de habilidades deve abranger, conforme consta nas publicações de Moore e Voltmer (2003), Roberts (2008), Shakir (2009), Mitchell, Skinner e White (2010), Buckingham (2010). Amiúde, os autores mencionam apenas o nome geral, como, por exemplo, “habilidades éticas”, “ética geral” ou simplesmente “ética”. Nesses casos, não sabemos se se trata da ética de um “ladrão” ou da ética de um “bom samaritano”, de um egoísta ou de um altruísta etc. O teor aparentemente óbvio das competências analisadas permanece enigmático, porque a maioria dos vigaristas, ladrões e bandidos se considera um pessoa decente e honesta.

O problema acima assinalado pode gerar complicações adicionais quando se almeja elaborar ou utilizar um instrumento de medida para o estudo ou registo de competências transversais, inclusive das competências morais, porque, dessa forma, em vez de respostas corretas, pode-se obter as respostas socialmente desejadas e um vasto leque de interpretações possíveis, contudo, não necessariamente verdadeiras. Isso pode, pois, levantar a questão sobre a natureza dos fenômenos estudados, relacionada com a fiabilidade do instrumento, ou seja, a questão de saber se determinado instrumento mede ou testa o que se supõe que deve medir ou testar. Segundo Fernandes e Randall (1992), a investigação no âmbito da ética/moral é particularmente vulnerável a esse tipo de problemas, pois a probabilidade de respostas socialmente desejáveis é muito elevada nessa área.

Mitchell, Skinner e White (2010), por exemplo, colocando a categoria genérica “ética geral” entre os onze tipos de competências transversais, chegam à conclusão de que os docentes do Ensino Médio das ciências empresariais no estado do Alabama, EUA, consideram todas essas competências muito importantes para o sucesso no trabalho, contudo, de todas as categorias, valorizam mais a “ética geral” e, a seguir, a “comunicação geral”. Roberts (2008), ao referir que as organizações recorrem cada vez mais à internet (e/b-learning) para aperfeiçoar/treinar as competências dos trabalhadores, inclui a ética nas competências transversais, enquanto Buckingham (2010) considera as competências transversais, tais como a ética, o envolvimento e a sustentabilidade, essenciais para todos os líderes e não apenas para os da elite. Buhler (2001) também enumera a ética como uma das competências transversais, nas quais inclui, ainda, a comunicação, relações interpessoais, trabalho em equipe, criatividade, habilidade de valorizar a diversidade, capacidade de resposta e vontade de mudar. Moore e Voltmer (2003), referindo-se às competências necessárias no futuro para um profissional de engenharia, incluem o profissionalismo e a ética em um conjunto de competências transversais. Por sua vez, Salopek (2001, p. 42) escreve que “ethical behavior is the softest of the soft skills”.

Lind (2009) considera que “existe pouco consenso sobre o significado de competência e de ensino no que diz respeito à moralidade”. E acrescenta:

Sócrates ensinou-nos que temos de distinguir dois *aspectos* importantes, nomeadamente “o desejo de ser moral”, ou seja, a *orientação moral* ou motivação e a capacidade para atingir este ideal, ou seja, a *competência moral*, como diríamos hoje. [...] Mas não devemos falar sobre estes aspectos como se fossem *coisas* ou *componentes* que podem ser separados fisicamente (LIND, 2009).

Lind (2009) indica as competências morais, que, por vezes, denomina “competências de julgamento moral”, como o “elo entre os ideais morais e a tomada de decisões diária”.

Para os fins deste artigo, atribui-se a posse de competências morais/éticas a pessoas honestas, íntegras, justas, respeitadoras dos direitos dos outros e às quais repugna usar “cunhas”, recorrer ao favorecimento ou outras formas de conduta imoral para atingir seus fins; nega-se a posse dessas competências a pessoas que demonstram em seu comportamento abuso de poder, tráfico de influência, favorecimento, desvio de verbas para fins particulares etc., independentemente de isso servir aos fins da organização, do grupo profissional ou a fins pessoais e, independentemente, de demonstrar, em seu exercício, perícia, proficiência, profissionalismo ou outro tipo de competências instrumentais. Puga e Martínez (2008, p. 95-96) assumem uma abordagem semelhante em seu estudo:

O gestor ético está comprometido com sua comunidade, evita enganar o consumidor em relação à qualidade ou atributos dos seus produtos, respeita e valoriza seus trabalhadores, informa atempadamente os acionistas, estão ligados positivamente com o ambiente natural, combina o benefício da empresa com o benefício dos empregados e, geralmente, se comporta de forma humana, justa e responsável.

Para Kim e Kim (2013, p. 155), a competência moral significa a capacidade mental “de comportar-se consistentemente de acordo com os princípios éticos aceitos”, como aqueles que fazem parte dos princípios humanos universais, expressos na “regra de ouro”, e que devem ser aplicados aos nossos valores pessoais, objetivos e ações.

Um comportamento não pode ser “chamado moralmente bom se não mostrar competência moral. Uma pessoa que quer ser boa apenas, mas não se esforça para atingir esse ideal, não é moralmente boa no sentido pleno da palavra” (LIND, 2009). Igualmente,

[...] se você fizer a coisa certa, enquanto está a ranger os dentes, você não é realmente uma pessoa de bom caráter e a ação virtuosa não está no seu melhor interesse. A pessoa de bom caráter tem uma vida agradável, agindo racionalmente e fazendo coisas boas [...], mas as virtudes, por vezes, impõem custos. Coragem não seria coragem, se a pessoa corajosa não tivesse, às vezes, de pagar um preço por isso. A honestidade implica custos de oportunidade (HARTMAN, 2006, p. 70-71).

Ossowska (1970) apresenta em seus trabalhos alguma luz sobre a distinção entre as competências morais/éticas e as competências transversais. Segundo a autora, há um conjunto de disposições (qualidades, capacidades ou competências) humanas práticas, que ela denomina, por vezes, virtudes (perseverança, poupança, prudência, moderação, precisão, exatidão, sobriedade, capacidade de prevenção, capacidade de ser metódico, capacidade de previsão, capacidade de ser cauteloso, capacidade de ser trabalhador etc.), cujo estatuto moral é duvidoso. As habilidades humanas desse tipo podem encontrar-se, frequentemente, nos discursos políticos, como *leitmotiv* da propaganda e no discurso moralizador da chamada ética protestante (OSSOWSKA, 1970). E “a ética protestante diz-nos que para ser uma boa pessoa, temos de trabalhar

arduamente para alcançar sucesso e a organização empresarial diz-nos que o sucesso significa apenas lucro e nada mais” (BARTLETT e PRESTON, 2000, p. 201).

Os éticos, segundo Ossowska (1970), têm dúvidas quanto à possibilidade de incluir as disposições práticas (disposições de prudência; *soft skills*, ou competências transversais) do ser humano nas virtudes morais, devido a três fatores distintos. Primeiro, a moral refere-se ao que damos aos outros, de nós próprios, enquanto as disposições práticas do ser humano são do tipo com o qual se obtém proveito para si próprio. Segundo, as disposições humanas desse tipo não têm caráter social, ou seja, podem ser praticadas de modo isolado, sem a presença de outras pessoas, enquanto a moral precisa de vida social (OSSOWSKA, 1970) ou reflete a natureza social do ser humano (MAXWELL, 1991). Terceiro, as disposições enumeradas podem servir a qualquer finalidade, pois constituem competências instrumentais. O falsificador de notas, quadros ou outros objetos pode, com perseverança invulgar, aperfeiçoar o objeto de falsificação (OSSOWSKA, 1970). Todas essas disposições, segundo a autora, proporcionam a eficácia da ação, por isso, também constituem objeto de estudo da praxeologia (KOTARBINSKI, 1987; LEWICKA-STRZALECKA, 2003).

Enquanto o objeto da análise de Ossowska (1970) é todo e qualquer ser humano, Naughton e Cornwall (2009), que apresentam uma perspectiva semelhante, restringem-no aos empreendedores e, mais amplamente, aos empresários e aos gestores. Segundo esses autores, a enorme criatividade de pessoas dessa categoria resulta de suas competências, experiências e características que podem ser descritas como “virtudes empreendedoras” e que se referem

[...] aos hábitos que geram e acumulam o bem-estar: ambição, habilidade no uso dos recursos, engenho, diligência, perseverança, tenacidade e autodisciplina. Enquanto tais virtudes são necessárias para ter sucesso no empreendedorismo, elas ignoram a questão: com que *propósito* eu crio bem-estar – para mim, para a minha família, para os investidores, para o *bem* comum etc.? Essas virtudes empreendedoras podem ser aplicadas para gerar novos meios de combate ao cancro ou para comercializar tabaco, para criar filmes pornográficos ou para produzir documentários históricos importantes. Esse tipo de virtudes, por si só, não determina se a criação da riqueza é boa ou má ou se o empreendedor é bom ou não (NAUGHTON e CORNWALL, 2009, p. 2-3).

Entre as diversas teorias éticas, como afirma Kaler (2000), provavelmente apenas o egoísmo ético rejeita qualquer distinção entre moral e interesse próprio. Além disso, assim “como a competência emocional, social e cognitiva são diferentes umas das outras, competência moral representa uma forma distinta de competência” (KIM e KIM, 2013, p. 155).

Tendo em vista o grau de posse ou de domínio das competências, as relações entre as competências transversais (e/ou técnicas) e morais/éticas podem ser descritas em várias situações-tipo, duas das quais parecem ser de maior interesse, como adiante se expõe.

Em primeiro lugar, as pessoas notáveis em termos de domínio das competências transversais e morais interessam aos investigadores, porque constituem um exemplo socialmente mais desejado. Hartman (2006) e Naughton e Cornwall (2009) descrevem esse tipo de pessoas, que se caracteriza por possuir elevados níveis de ambos os tipos de competências, como pessoas de bom caráter. De modo semelhante, Kotarbiński (1987), quando descrevia o conceito do “guardião confiável”, ou seja, aquele que age eficientemente para atingir um fim digno, inspirou-se, ao que parece, nesse mesmo arquétipo (LEWICKA-STRZALECKA, 2003). No estudo de Marques (2013), com uma amostra de estudantes norte-americanos, os respondentes apontam precisamente as pessoas com elevado domínio das competências transversais e morais simultaneamente como líderes de sucesso e, assim, os idealizam. A autora, em texto anterior, denomina esse tipo “um líder desperto” (*awakened leader*).



O segundo tipo de relações entre as competências transversais e morais/éticas e que parece ser bastante frequente nas relações laborais é o das pessoas com elevado nível de competências transversais, mas baixo nível de competências morais ou moralmente indiferentes. Segundo Carroll e Meeks (1999), casos desse tipo constituem o modelo dominante de gestão ética. Gonin e Palazzo (2012) abordam casos desse tipo em seu artigo. Patiño-González (2009, p. 539), referindo-se à corrupção e à pequena porcentagem da população mexicana que tem acesso ao Ensino Superior, afirma que as pessoas sem escrúpulos são, às vezes, mais bem educadas e qualificadas, porém, as pessoas mais bem qualificadas “podem, por vezes, usar indevidamente o seu conhecimento e as suas competências”.

A posse e o aperfeiçoamento de competências transversais servem fins instrumentais; constituem, pois, um meio para atingir objetivos específicos. Por isso, as competências transversais podem ser utilizadas para fins dignos ou não, do ponto de vista moral. A instrumentalização, por sua vez, das competências morais/éticas retira imediatamente o valor positivo delas, pois constituem um fim em si, o que faz com que a pessoa deixe de as possuir. “Além de tudo, é um fato aparentemente inegável que o comportamento constitui sempre uma mistura de motivos prudenciais e altruístas. Portanto, insistir no altruísmo apenas é deixar muito pouco comportamento que conte como ‘moral’” (KALER, 2000, p. 162), ou, como afirma Hartman (2006, p. 71), assumindo uma perspectiva aristotélica: “A maioria de nós tem forças de caráter limitadas. Não podemos optar por desfrutar durante todo o tempo a coragem ou a generosidade: vamos encontrá-las ocasionalmente onerosas”. Em demasiados casos, no entanto, “a escolha entre valores abstratos e benefícios reais torna-se por vezes uma não escolha” (SOUSA, 2011, p. 98).

As pessoas, frequentemente, mesmo sabendo que um líder, chefe ou colega fez algo imoral, desculpam esse tipo de conduta, demonstrando até respeito por aqueles indivíduos que, graças a isso, alcançaram sucesso. Os resultados obtidos em um inquérito realizado pelo Ethics Resource Center sobre a amostra representativa da população trabalhadora norte-americana confirmam esse fenômeno (JOSEPH, 2003, p. ii): “Um terço dos inquiridos diz que os seus colegas de trabalho toleram práticas de ética questionáveis, mostrando respeito por aqueles que, ao usá-las, alcançaram sucesso”. Dos resultados do inquérito realizado em Portugal sobre a corrupção, conclui-se que “a maioria dos portugueses (54%) tende a ter uma concepção algo permissiva da corrupção” (SOUSA e TRIÃES, 2008, p. 195). Em Portugal, condena-se quase totalmente o fenômeno da corrupção, no que diz respeito à sua dimensão abstrata, mas “essa intolerância ocorre apenas ao nível simbólico (valorativo), sendo que, ao nível estratégico de ancoragem dos julgamentos, existe alguma flexibilidade” (SOUSA, 2011, p. 100). A maioria dos portugueses continua a tolerar ou mostra-se indiferente perante numerosas práticas não éticas, como é o caso de conflito de interesses, troca de favores, “puxar cordelinhos”, “patrocinato político”, oferta/recepção de prendas, “cunhas” etc. (SOUSA e TRIÃES, 2008; SOUSA, 2011). Bartlett e Preston (2000), ao se referir ao estudo de Jackall (1997), escrevem que os gestores norte-americanos indicam o conformismo em relação às normas esperadas de pensamento e de comportamento, as competências políticas para construir relações com as pessoas certas e a habilidade de escapar aos erros como qualidades necessárias para ter sucesso. Aharony e Geva (2003, p. 378) escrevem, por sua vez, que “ao contrário de atos ilícitos de fraude e roubo, a evasão fiscal é vista com ambivalência”.

As pessoas e as sociedades, infelizmente, podem ir muito mais longe, observando com ambivalência, aprovando ou mesmo apoiando uma conduta ilegal e imoral, mas eficaz, na qual as habilidades transversais são mais valorizadas. No que diz respeito a este último caso, as considerações de Arendt (2007) parecem constituir um bom, contudo, extremo exemplo; a autora relembra o comportamento da sociedade alemã durante o processo dos criminosos de guerra alemães, as demonstrações de empatia e de apoio moral aos autores do crime, como se fossem inocentes, pessoas comuns da vizinhança.

Maxwell (1991, p. 7) escreve que

[...] no sistema moral humano existe simplesmente a opção de desvio: os indivíduos podem optar por desviar-se das regras da sociedade. [...] As pessoas podem cinicamente calcular os benefícios de virtude e o lucro do pecado. [...] A sociedade tem de gastar bastante energia para se proteger desses empreendedores.

Parafraseando a afirmação de Gössling (2003), se a sociedade investe em desenvolvimento de competências morais/éticas dos seus cidadãos, a sociedade paga o preço da moralidade, mas o preço que os indivíduos têm de pagar pela moralidade diminui, pois, assim, a moral se torna um bem público.

Os princípios morais não são fixos de uma vez por todas para influenciar a conduta das pessoas, muito pelo contrário, eles têm de ser ativados em cada situação ou atividade; existem, igualmente, diversas maneiras psicossociais que permitem às pessoas (des)ligar seletivamente seus mecanismos de autocontrole da conduta (i)moral; as pessoas justificam facilmente seus feitos imorais enquanto atos bem intencionados, aperfeiçoando essa competência quando ganham destreza cognitiva (BANDURA, 1991; 2001; BARSKY, 2011). “Os incentivos morais não funcionam da mesma maneira que os incentivos econômicos” (GÖSSLING, 2003, p. 126).

A agência moral das pessoas pode ficar suprimida e fazer sobressair a inércia ética que resulta da influência dos fatores externos, quando, por exemplo, as pessoas receiam arriscar suas perspectivas de emprego atual ou futuro, devido a pressões e ameaças externas sentidas por elas (LOVELL, 2002a; 2002b).

Tal como se lê em Salopek (2001), a conduta não ética ocorre, em muitos casos, não porque as pessoas são más por natureza, mas porque pensam que estão fazendo o bem. Os empresários, gestores e empreendedores, que podem ter alcançado grandes feitos e competência técnica, pautam-se não tanto pelo mau caráter, mas, antes, pela falta de caráter (NAUGHTON e CORNWALL, 2009). Lind (2009, p. 5) expressa uma opinião semelhante, afirmando: “Se alguns cidadãos fossem realmente tão mal-intencionados como algumas pessoas acreditam, o ensino não iria resultar. Em vez disso, ou devíamos detê-los na prisão ou modificar a sua motivação moral por meio de coerção”. Como, porém, argumenta Hartman (2006, p. 72), “o nosso caráter é maleável e, em certo grau, vulnerável a uma poderosa influência socializante e, por vezes, corrupta, exercida pelas organizações”. Além disso, “numa sociedade livre, não acontece forçosamente que apenas as pessoas ‘más’ façam ‘mal’; basta que aquilo que é bom para uns venha a revelar-se mau para outros” (FRIEDMAN, 1997, p. 55). Por outro lado, “um corpo crescente de literatura e de estudos indicam que as normas éticas aplicadas por indivíduos no trabalho podem ser diferentes [...] e provavelmente significativamente inferiores [...] do que aquelas que eles seguem em situações fora do ambiente empresarial” (BARTLETT e PRESTON, 2000, p. 201-202), ou, como escrevem Werbel e Balkin (2010, p. 319): “Níveis mais baixos de integridade moral parecem ser relativamente comuns nos negócios”. Segundo Buckley, Beu, Frink et al. (2001), há uma extensa literatura sobre o processo de avaliação de desempenho que descreve os gestores como menos honestos, fiáveis, e que eles costumam usar esse processo para fins políticos.

Como afirmam Gonin e Palazzo (2012), os atuais estudos e literatura abordam os comportamentos impróprios na atividade organizacional como atos que violam as normas sociais aceitas, que resultam de ações oportunistas e egocêntricas atribuídas à fase pré-convencional do desenvolvimento moral do ser humano, na tipologia de Kohlberg (1969). Na maioria dos casos, os comportamentos, que podiam ser atribuídos à moral pré-convencional deveriam, antes, ser considerados resultantes de uma estratégia moral isomórfica de atores convencionais; a mudança dessa estratégia, por sua vez, não deveria restringir-se exclusivamente à elevação do nível de raciocínio moral desses indivíduos, nem ao reforço dos instrumentos de fiscalização ou das sanções aplicadas, mas, antes, deveria passar pela mudança das regras do jogo (GONIN e PALAZZO, 2012).

Como já sublinhado, nos estudos analisados provenientes de diversos contextos nacionais, as competências morais/éticas são praticamente inexistentes antes do ano de 2000. É possível que as competências morais surjam nos estudos sobre as competências dos trabalhadores (tanto na conceitualização das próprias competências pelos seus autores como nas respostas descritivas obtidas dos respondentes) devido à popularidade e à promoção da problemática ética e da responsabilidade social das empresas. Sobretudo se confrontarmos esta última afirmação com o paradigma racional da organização científica do trabalho e com o modelo de gestão amoral dominantes no século XX (CARROLL e MEEKS, 1999). Por isso, as competências morais podiam tornar-se, de novo, socialmente desejadas. Ossowska (1949), assim como Fernandes e Randall (1992), chamam a atenção para o fato de a problemática ética/moral ser particularmente sujeita a

atitudes e comportamentos socialmente desejáveis, ou seja, a uma tendência de esconder traços ou comportamentos indesejáveis e enfatizar excessivamente os desejáveis que resultam da necessidade de reconhecimento social. Curiosamente, nos estudos restritos ao contexto português (LOPES et al., 2000; CABRAL-CARDOSO, ESTÉVÃO e SILVA, 2006; SULEMAN, 2007), as competências morais também são praticamente inexistentes depois do ano de 2000. Será a explicação desse fenômeno a “modernidade arcaica” atribuída a Portugal por Cunha, Clegg e Rego (2010)?

---

### Traços da Cultura Portuguesa que Podem Influenciar as Competências Dominantes/Valorizadas

Marques (2013), resumindo seu estudo sobre as competências que caracterizam os líderes de sucesso, chama a atenção para a necessidade de investigar a influência da cultura sobre a diferenciação de competências atribuídas aos líderes e/ou esperadas deles. A autora considera que os resultados obtidos em seu estudo seriam diferentes em condições culturais diferentes. Brown e Mitchell (2010) também consideram que as culturas influenciam a maneira como as pessoas percebem e comportam-se perante uma liderança (não) ética; esses autores chamam a atenção para as relações existentes entre a liderança (não) ética e o desempenho, assim como para o fato de a investigação realizada até o momento não explicar de forma suficiente em que medida as diferenças culturais entre os líderes e seus seguidores influenciam a percepção que os trabalhadores têm dos seus líderes.

Tanto Marques (2013) como Brown e Mitchell (2010) consideram interessante realizar pesquisas sobre as competências de liderança em sociedades com traços culturais coletivistas, pois, como Brown e Mitchell (2010) sugerem, algumas características, como, por exemplo, informar os superiores hierárquicos sobre os problemas existentes, parece ser mais fácil em culturas com pequena distância hierárquica que em culturas onde essa distância é grande; em culturas com grande distância hierárquica, inversamente ao que ocorre naquelas onde predomina a pequena distância, os subordinados podem demonstrar maior propensão à tolerância do abuso de poder e de outros tipos de liderança imoral.

Assumindo a convenção ou nomenclatura proposta por Hofstede (1984), Portugal pertence precisamente ao grupo das sociedades coletivistas com grande distância de poder, predominância de traços femininos e elevado grau de aversão ao risco/baixo nível de tolerância à incerteza (MARQUES, 1994; CABRAL-CARDOSO, ESTÉVÃO e SILVA, 2006; CUNHA, CLEGG e REGO, 2010). Portanto, parece importante, aqui, pelo menos de forma preliminar, abordar a questão da cultura portuguesa e do seu impacto sobre as competências dos trabalhadores predominantes (valorizadas/depreciadas) neste país.

A identidade cultural não é rígida nem imutável, constituindo o resultado transitório e efêmero de um processo de identificação (SANTOS, 1993), porém, a cultura nacional e organizacional, entendida como um conjunto de valores, normas, crenças e convicções partilhadas pela sociedade ou por uma coletividade específica, é bastante resistente à mudança (MARQUES, 1994). Historicamente, um nível muito elevado de homogeneidade cultural étnica, linguística e religiosa em Portugal, segundo Cunha, Clegg e Rego (2010), reforça ainda mais essa homogeneidade nacional.

Nos últimos decênios, países como a França ou a Grã-Bretanha mudaram sua imagem, de impérios coloniais em competição para símbolos de modernidade e de capitalismo avançado, enquanto os portugueses, segundo Reiter (2005), veem-se como uma “nação em transição”, que carrega continuamente os traços do colonialismo. Portugal, sendo um país historicamente pobre e subdesenvolvido em comparação com os países do norte da Europa, continua ser um país de emigrantes, os quais, nos países com numerosa diáspora portuguesa, são vistos como “não brancos”, cidadãos de segunda; essa imagem negativa é reforçada, ainda, pelo fato de a maioria dos emigrantes portugueses executar no estrangeiro trabalhos inferiores e mal pagos (REITER, 2005).

Segundo Santos (1993, p. 44) “a cultura portuguesa é a cultura de um país que ocupa a posição semiperiférica no sistema mundial”, ela não tem conteúdo, só forma, e esta é uma forma de fronteira, pois Portugal nunca conseguiu diferenciar-se suficientemente das culturas que o rodeiam (déficit de identidade pela diferenciação), por outro lado, a cultura portuguesa manteve uma enorme diversidade interna (déficit de identidade pela homogeneidade); o caráter da cultura portuguesa não resulta tanto de suas origens, mas, principalmente, da posição assumida. A sociedade portuguesa, por vezes, é considerada pelos estrangeiros, assim como pelos próprios cidadãos nacionais, uma sociedade paradoxal, a qual se caracteriza pelo desconhecimento de si própria. Enquanto os portugueses viam os povos por si colonizados como selvagens e primitivos, eles próprios também eram vistos como primitivos e selvagens pelos viajantes e exploradores do norte da Europa: “O trabalho português no Nordeste do Brasil no século XVIII chegou a ser mais barato que o trabalho escravo”, porque, “enquanto os puritanos foram colonizadores na América do Norte, os Portugueses, além de colonizadores, foram emigrantes nas suas próprias colônias” (SANTOS, 1993, p. 48).

Como escrevem Cunha, Clegg e Rego (2010), Portugal, hoje, é um lugar de “não inscrição”, de superficialidade; um país cujo desenvolvimento foi interrompido, pois a modernização, que teve lugar no norte da Europa, nunca foi implementada por completo em Portugal; aqui, o velho coexiste com o novo, criando uma “pós/modernidade arcaica”, a qual se compõe de valores tradicionais e lealdades, de práticas e do estilo de raciocínio (“cultura do medo” e de suspeição mútua) que restam do regime antigo, assim como de um enorme aparelho do Estado com um peso paternalista; as funções desempenhadas pelo Estado português contemporâneo reforçam de forma contínua a mentalidade corporativista; o aparelho do Estado, que desempenha o papel do gestor empregador, é profundamente enraizado na identidade nacional; a falta de rigor e de responsabilização no sector do Estado permite que os indivíduos explorem as oportunidades (lacunas e imprecisões) existentes, criando, assim, um campo fértil para o desenvolvimento de clientelismo, protecionismo e favoritismo, como as conhecidas “cunhas” ou o “puxar de cordelinhos” (CUNHA, CLEGG e REGO, 2010).

Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva (2006), baseando-se em informação do Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e ao Investimento de 2002, chamam a atenção para o fato de a maioria dos empreendedores em Portugal ter apenas o 4º ano do Ensino Fundamental e só 14,9% ter formação superior. Em Portugal, no tempo do Estado Novo (1933-1974), o analfabetismo, que marcava grande parte da população, era considerado uma forma de pureza, enquanto o papel da propaganda do poder era manter esse povo em contínua ignorância (CUNHA, CLEGG e REGO, 2010). As consequências disso parecem ser visíveis ainda hoje.

De acordo com a informação apresentada no boletim Rapid (2005), pela Representação em Portugal da Comissão Europeia, dos 25 países que então compunham a União Europeia, Portugal era aquele que tinha mais problemas com a criação de empresas (65% dos portugueses nunca pensou em criar sua própria empresa, enquanto os cidadãos norte-americanos totalizavam 44% e os europeus 57% nessa categoria) e apresentava uma maior porcentagem de receio de insucesso/falência; os cidadãos portugueses demonstravam, simultaneamente, maior tendência a preferir o estatuto de trabalhador de outrem.

Bennett e Brewster (2002) no relatório de um inquérito realizado pela Cranfield University School of Management e pela Ad Capita International Search, com uma amostra de 130 gestores seniores expatriados que trabalham em Portugal e com um grupo de controle de 34 gestores seniores portugueses apresentam os traços que caracterizam a cultura de trabalho nas organizações em Portugal. Segundo os resultados obtidos por Bennett e Brewster (2002), Portugal sofre de excesso de burocracia, a atividade empresarial é caótica, ineficaz e ineficiente, enquanto os gestores portugueses, apesar de trabalharem tão arduamente como seus pares europeus, não estão orientados para o cliente, não sabem utilizar o tempo de modo eficiente, não têm estratégia de ação e não sabem organizar o trabalho de forma planeada; os gestores de diversos níveis hierárquicos são excessivamente formais nas relações e estão obcecados com títulos e graus acadêmicos. “Os gestores portugueses são muito bons a resolver problemas criados por eles mesmos”, nas empresas reina a “cultura de estar no trabalho”, ou seja, trabalhar durante longas horas “para patrão ver” (BENNETT e BREWSTER, 2002).

Para Marques (1994), o individualismo em Portugal tem conotação negativa e significa falta de solidariedade, carreirismo, mas Bennett e Brewster (2002) concluem dos resultados do inquérito que os portugueses são mais individualistas (não cooperam) e autocratas, evitam trabalhar em equipe e assumir responsabilidade.

Marques (1994), ao estudar os valores e as percepções organizacionais em Portugal com uma amostra de 452 pessoas da região do Porto, Lisboa e Évora, verificou uma grande homogeneidade de valores em relação à vida e ao trabalho em todo o país. Os portugueses preferem regras fixas, têm uma forte necessidade de sentimento de segurança, caracterizam-se por elevada aversão ao risco/baixo nível de tolerância da incerteza, o que é característico das sociedades fechadas (MARQUES, 1994; CABRAL-CARDOSO, ESTÉVÃO e SILVA, 2006). Portugal é um país de cultura coletivista/comunitária e de grande distância (hierárquica) de poder, em que os trabalhadores têm medo de expressar as opiniões divergentes dos superiores hierárquicos e veem estes últimos como autoritários e paternalistas (MARQUES, 1994).

Segundo Lopes e Correia (2003, p. 844), o modelo dominante da cultura organizacional em Portugal é a cultura latina e tradicional ao mesmo tempo, sendo uma cultura paternalista do tipo pré-moderno, na qual “o trabalhador respeita o patrão como se do próprio pai se tratasse”. Segundo esses autores, o modelo paternalista não é, contudo, uniforme, porque pode oscilar entre o paternalismo protetor e o paternalismo abusivo. As relações paternalistas predominantes no trabalho em Portugal são marcadas por um misto de confiança e desconfiança (LOPES e CORREIA, 2003). Para Santos (1999), as relações no trabalho em Portugal caracterizam-se pela relutância por parte dos empregadores para despedir os trabalhadores, em sinal de solidariedade dos primeiros e pela consequente reciprocidade e dedicação dos trabalhadores, constituindo a empresa um instrumento de solidariedade e de segurança, baseado nos valores próprios da cultura portuguesa, os quais se resumem exatamente na solidariedade e na segurança.

Suleman (2007), em conclusão da sua investigação sobre o valor das competências no setor bancário em Portugal, indica que as empresas sabem quais são as competências necessárias para alcançar o sucesso, porém, duvida que essas mesmas competências sejam recompensadas por meio de um salário mais elevado; a autora constata, também, que os trabalhadores com níveis mais baixos de competência não sofrem, por isso, nenhuma consequência sistemática.

Segundo Cunha, Clegg e Rego (2010), em Portugal, o acesso a funções e postos de trabalho privilegiados sempre foi visto como resultado de “cunhas” e de troca de favores e não como consequência de mérito; a carreira depende mais da obediência e da insistência do que da competência; as competências e habilidades são, muitas vezes, secundárias em relação ao conhecimento das pessoas certas (conexões); o conceito de responsabilização dificilmente é traduzível para o português e não tem equivalente na prática; o mundo dos negócios está cheio de mediações com aqueles que podem ser persuadidos a interceder em nosso favor; se alguém tem boas conexões, pode ter acesso a um patrono/protetor apropriado; os políticos envolvidos em escândalos, após curto período de ausência, reaparecem em “cena”; os administradores das empresas públicas, apesar dos resultados desastrosos, em vez de ser demitidos, apenas mudam de uma empresa para outra (CUNHA, CLEGG e REGO, 2010).

Sousa e Triães (2008, p. 196-200), em seu relatório de investigação sobre a corrupção em Portugal, escrevem que os

[...] portugueses optam, frequentemente, por fazer menos do que a ética exige e mais do que a Lei permite. [...] as pessoas não se importam de sacrificar a legitimidade dos processos pela legitimidade de *output*, isto é, trocam transparência e integridade por eficácia.

Lopes et al. (2000), por sua vez, em um estudo sobre as competências estratégicas/gerais valorizadas pelas empresas e seus líderes em Portugal, chegam à conclusão de que essas empresas põem maior ênfase no desenvolvimento das competências instrumentais; no processo de recrutamento de trabalhadores, elas dão

maior importância ao nível de formação (valorizam a formação mais elevada), como garantia da posse ou do domínio de competências transversais, enquanto no processo de redução de pessoal/demissões, as empresas portuguesas preferem ficar com os trabalhadores que possuem competências estratégicas concretas, independentemente de estas serem competências transversais ou técnicas (LOPES et al., 2000).

Considerando o que foi apresentado até agora, parece que as competências dos trabalhadores que deveriam ser valorizadas, na maioria dos casos, pelas organizações e seus líderes em Portugal, são as competências transversais (para além das técnicas) e destas nem todas, porque essa é a tendência geral. Tendo, porém, em conta os traços da “modernidade arcaica” que caracterizam Portugal e os portugueses (CUNHA, CLEGG e REGO, 2010), assim como o fato do aumento da importância das competências transversais (diminuição da importância do domínio das competências técnicas) com a subida na posição ocupada na hierarquia organizacional e vice-versa (MARQUES, 2013), parece que as competências transversais deveriam caracterizar em maior grau as pessoas que ocupam os postos no topo da hierarquia organizacional, enquanto as competências técnicas deveriam ter maior importância na base da pirâmide organizacional. Por sua vez, as competências morais, constituindo uma categoria específica, apesar das declarações dos líderes organizacionais e de todo o esforço institucional nesse sentido, não parecem estar atualmente em apreço, devido, provavelmente, à sua rigidez ou à falta de maleabilidade necessária para acompanhar a evolução situacional dos negócios ou por entrarem, frequentemente, em conflito com as primeiras na prossecução dos objetivos organizacionais.

---

## Competências dos Trabalhadores Valorizadas pelas Organizações em Portugal: um Estudo Exploratório

### Objetivo e metodologia de investigação

O objetivo deste estudo empírico foi identificar as competências dos trabalhadores que, na opinião destes, são valorizadas pelas organizações em que trabalham. A investigação consistiu em um breve inquérito autoadministrado pelos respondentes. Estes respondiam de forma anônima as perguntas do questionário, o qual, além das questões demográficas (a caracterização da amostra em termos demográficos é apresentada mais adiante), continha uma pergunta de resposta livre e aberta referente às competências dos colaboradores que são apreciadas (importantes/valorizadas) nas organizações em que trabalham. Os respondentes tinham de enumerar ou descrever, sem ser limitados em relação ao tipo ou à quantidade de competências. A principal questão era a seguinte: “Enumere/descreva as competências (habilidades/aptidões/qualidades) dos colaboradores que são apreciadas (importantes/valorizadas) na sua organização”. Na pergunta seguinte, solicitava-se aos respondentes que colocassem em ordem decrescente as competências enumeradas. Essa segunda questão tinha o seguinte teor: “Ordene as competências anteriormente enumeradas segundo o seu grau de importância para a organização (colocando 1 junto à mais valorizada, 2 junto à segunda mais valorizada e assim sucessivamente)”. O tempo de resposta das questões não ultrapassou dez minutos em nenhum dos casos, porém, não foi limitado. O estudo foi realizado com uma amostra (n = 105) de trabalhadores estudantes dos cursos de licenciatura e mestrado de dois estabelecimentos de Ensino Superior (um público e outro privado), um de Setúbal (n = 78) e outro de Lisboa (n = 27), em janeiro de 2013. Após uma seleção primária, 8 questionários foram eliminados e excluídos da análise posterior (n = 97) por falta de resposta para a questão relativa às competências.

Ao contrário de muitos dos estudos que abordam a temática das competências, nos quais se questiona exclusivamente as chefias das empresas (os líderes), neste estudo as perguntas sobre as competências foram feitas aos trabalhadores provenientes de diversas organizações e de diferentes níveis de responsabilidade organizacional. Do inquérito foram excluídos estudantes sem experiência no mercado de trabalho, uma vez que o objetivo deste estudo não era conhecer as expectativas ou projeções de competências exigidas por empresas idealizadas ou suas chefias, mas, sim, almejava-se saber quais são as competências que, na opinião dos respondentes, são valorizadas pelas organizações realmente existentes. Ao perguntar sobre as

competências apreciadas na organização, obtém-se, em simultâneo, a resposta sobre as competências valorizadas pelas chefias diretas dos respondentes.

As respostas descritivas das competências obtidas no inquérito foram submetidas a uma análise de conteúdo, concretamente, a uma categorização temática (MAYNTZ, HOLM e HUBNER, 1985; BARDIN, 1991; ROMERO, 1991), denominada por alguns autores análise ou redução fenomenológica (MARQUES e MCCALL, 2005; MARQUES, 2013). Esse é um método misto quantitativo/qualitativo (compreensivo/interpretativo), como afirmam Bardin (1991), Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994), Marques e McCall (2005) e Marques (2013).

Enquanto a análise de conteúdo é considerada uma técnica de pesquisa que se destina a descrever objetiva, sistemática e quantitativamente o conteúdo das comunicações (BARDIN, 1991; ROMERO, 1991), a fenomenologia constitui uma investigação sistemática da lógica e dos conteúdos dos fenômenos (LESSARD-HÉRBERT, GOYETTE e BOUTIN, 1994). Segundo Miles e Huberman (2000) e Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994), a análise de dados na investigação qualitativa compõe-se de três processos simultâneos, a redução/condensação de dados, a representação/apresentação de dados e a interpretação de dados, sendo que, o processo de redução dos dados, que começa ainda antes de sua recolha e prossegue após a sua coleta, consiste, essencialmente, em sua seleção, centralização/concentração, simplificação, abstração e transformação. Segundo Marques (2013), a redução de dados por meio de um processo de classificação dos resultados de investigação em temas ou categorias comuns constitui parte essencial da análise fenomenológica.

Na análise do material recolhido houve a participação de três juízes independentes (o autor e dois *native speakers* do português europeu com formação superior e conhecimentos da área em análise) com o objetivo de avaliá-lo e classificá-lo em categorias, em um processo bifásico de redução fenomenológica. A metodologia da análise de conteúdo/redução fenomenológica foi explicada aos juízes envolvidos. Foram-lhes fornecidas, também, as definições operacionais das categorias finais da segunda e última fase da análise, tal como são apresentadas adiante, junto com a lista completa e não trabalhada previamente das categorias básicas, constituindo esta uma transcrição de todas as respostas dos respondentes recolhidas no questionário. As definições operacionais foram elaboradas pelo autor com base na análise dos conceitos, apresentada no início do presente artigo, e incluem os elementos descritivos não divergentes de diferentes investigadores da problemática das competências, provenientes de campos científicos, por vezes, distintos. O próprio processo de análise de conteúdo/redução fenomenológica foi descrito em maior detalhe adiante, junto com os resultados obtidos.

Na análise quantitativa, foram consideradas as frequências de competências por categoria intermediária e final, enquanto na análise do impacto das variáveis demográficas sobre a competência mais valorizada recorreu-se ao teste do qui-quadrado e ao coeficiente  $V$  de Cramer, para avaliar o grau de associação entre as variáveis, assumindo o resultado como estatisticamente significativo com  $\alpha = p < 0,05$ .

## Descrição e análise dos resultados

A amostra abrangida pelo estudo ( $n = 97$ ) foi composta por respondentes com idades entre 21 e 57 anos (média = 35,14 anos; desvio padrão = 8,907); 87% dos respondentes eram do sexo masculino e 13% do sexo feminino; 76% eram estudantes da licenciatura em Tecnologia e Gestão Industrial; e 24% eram estudantes de mestrado em Estratégia Empresarial; 81% dos respondentes trabalhava em empresas privadas, 15% estavam empregados em empresas públicas e 4% em instituições públicas; o tempo de serviço nas organizações oscilava entre 0 e 40 anos (37% eram funcionários com 0 a 5 anos de tempo de serviço; 24% com 6 a 10 anos; 21% com 11 a 19 anos; 18% com 20 anos ou mais); 59% dos respondentes trabalhavam em grandes organizações (> 250 pessoas), 16% em organizações que empregam 51 a 250 pessoas, 13% trabalhavam em organizações com 11 a 50 pessoas e 12% trabalhavam em organizações que empregam até 10 trabalhadores; 3% dos respondentes desempenhavam funções de gestão de topo, 17% eram chefias/gestão intermediária,

19% desempenhavam funções de chefia direta/supervisão, 6% tinham um vínculo precário ou trabalhavam em período parcial e 55% eram empregados/colaboradores que não desempenhavam nenhuma função de chefia; 58% dos respondentes tinham sentimento de segurança de trabalho/emprego, 9% expressaram a opinião contrária, enquanto 33% não estavam nem seguros nem inseguros no que diz respeito ao sentimento de segurança de emprego/trabalho.

Os respondentes, ao enumerar as competências valorizadas pelas organizações, apresentam no mínimo 1 e no máximo 12 designações e/ou descrições de competências diferentes. Das respostas, obteve-se um total de 403 designações/descrições de competências, chamadas unidades ou categorias básicas de registo. Todo esse conjunto de 403 categorias básicas (*corpus* de análise) foi submetido a uma análise em duas etapas e a uma redução fenomenológica/categorização temática por juízes independentes.

Em uma primeira fase da análise, os juízes independentes analisavam e classificavam as categorias básicas de competências, enumeradas/descritas pelos respondentes, reduzindo, ao mesmo tempo, as repetições e classificando-as nas categorias de significado comum (pertencentes ao mesmo campo semântico), utilizando, para esse fim, os descritores mais próximos do significado exato das competências apresentadas, como previsto na análise/redução fenomenológica (MARQUES e MCCALL, 2005; MARQUES, 2013).

Quatro categorias básicas (descrições/designações) de registo encontradas na lista do *corpus* para análise foram classificadas pelos três juízes como “outras categorias”, porque não estavam relacionadas de modo algum com o objeto de análise – as competências. Essas quatro categorias foram excluídas da análise posterior, daí o *corpus* para a análise subsequente ter sido reduzido de 403 para 399 categorias básicas de registo.

O objetivo da segunda fase da análise consistiu em classificar, reduzindo definitivamente o número de temas/categorias de competências. Foram assumidos como categorias definitivas três tipos de competências que constituem o objeto de análise deste artigo. Para esse fim, foram utilizadas as seguintes definições operacionais dos três tipos de competências aqui abordados:

- Competências transversais (*soft skills*): habilidades universais/transversais, não acadêmicas e não relacionadas com a formação ou desempenho de funções técnicas, traços de personalidade, objetivos, preferências e motivações, atributos de carreira, tais como: capacidade de comunicar, de diálogo, de resposta, cooperação com os outros, trabalho em equipe/grupo, capacidade de resolver problemas/conflitos, motivar, estimular, incentivar, facilitar, apoiar, saber adaptar-se, criatividade, iniciativa, saber comportar-se, etiqueta;
- Competências técnicas (*hard skills*): competências do domínio técnico, adquiridas por meio de formação profissional, acadêmica ou pela experiência adquirida ou competências relacionadas com a profissão ou atividade exercida, procedimentos administrativos relacionados com a área de atividade da organização, tais como: saber operar/manusear máquinas, aparelhos e equipamentos, conhecimento de normas de segurança, conhecimentos de informática/programas, habilidades financeiras/contabilísticas, experiência profissional e técnica;
- Competências morais/éticas: habilidade de comportar-se consistentemente de acordo com os princípios éticos aceitos, tais como: honestidade, transparência, justiça, respeito, coragem, excluindo, contudo, as habilidades classificadas por Ossowska (1970) e outros autores como disposições/virtudes práticas, instrumentais ou pertencentes à chamada ética protestante.

Como resultado do processo de redução, obteve-se 80,15% e 89,33% de concordância nos resultados (*inter-rater reliability*) entre o autor e cada um dos dois juízes restantes, calculada como a porcentagem de categorias comuns do número total de categorias básicas de registo.



No que diz respeito às categorias onde se verificou alguma discordância entre os juízes, a decisão definitiva de classificar uma categoria básica de registo em uma das competências intermediárias ou em um dos três tipos de competências finais, previamente definidos, dependeu da avaliação conjunta com os outros juízes.

Como resultado desse processo de redução/classificação, das 399 categorias básicas de registo, foram obtidas 53 categorias intermediárias que, em seguida, foram classificadas em três tipos de categorias temáticas, acima definidos e apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1**

**Categorias finais e intermediárias das competências valorizadas pelas organizações, após redução fenomenológica (designação e frequência)**

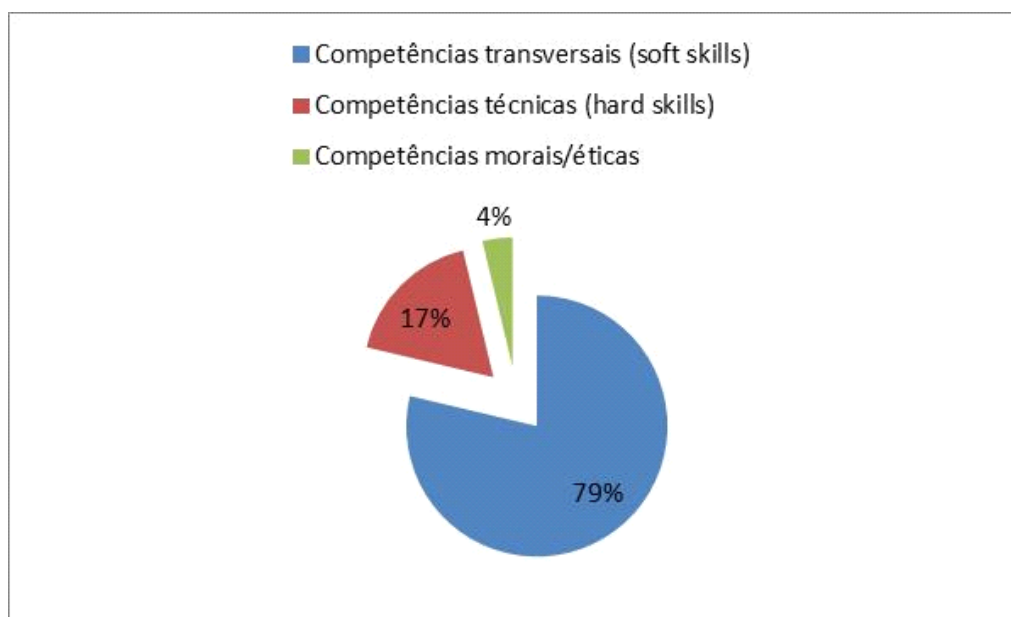
<b>Competências transversais (soft)</b>		<b>314</b>	
Disponibilidade	20	Responsabilidade	19
Iniciativa	19	Pontualidade	16
Motivação/dedicação	16	Organização	16
Zelo pela qualidade	15	Flexibilidade/polivalência	14
Relações sociais	14	Assiduidade	14
Comunicação	12	Trabalho em equipa	11
Atitude positiva/assertividade	9	Liderança	9
Criatividade/empreendedorismo	9	Dinamismo	8
Colaboração/ajuda	8	Capacidade de aprendizagem/desenvolvimento	8
Empatia/amabilidade	8	Capacidade de esforço	6
Ser cumpridor	7	Educação/boas maneiras	5
Bom senso/sentido crítico	5	Aparência/apresentação	5
Rapidez de ação	5	Clientelismo/favorecimento	4
Autonomia	4	Habilidades comerciais	4
Gestão	4	Subserviência/acatamento	3
Cultura	3	Capacidade de resposta/antecipação das expectativas	3
Orientação para os objetivos	2	Capacidade de trabalho sob pressão	2
Seriedade	2	Capacidade de tomar decisões	2
Sigilo	1	Perseverança	1
		Capacidade de resolver problemas	1
<b>Competências técnicas (hard)</b>	<b>70</b>	<b>Competências morais/éticas</b>	<b>15</b>
Conhecimento/habilidades técnicas	37	Honestidade	3
Profissionalismo	7	Lealdade	5
Habilitações	8	Confiança	2
Cumprimento dos padrões de segurança	6	Frontalidade	2
Conhecimento de línguas	6	Transparência	1
Experiência profissional	3	Sinceridade	1
Conhecimentos de informática	3	Ética	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se pode concluir com os resultados obtidos (Tabela 1 e Gráfico 1), dos três tipos de competências em análise, na opinião dos respondentes, as competências transversais (78,7%) são as mais valorizadas pelas organizações. Em seguida, aparecem as competências técnicas (17,54%), contudo, seu número e variedade parecem ser muito escassos em comparação com as competências transversais apresentadas pelos respondentes. As competências morais, por sua vez, não parecem ser procuradas/valorizadas pelas organizações/empregadores portugueses, pois sua participação no conjunto de todas as competências enumeradas pelos respondentes é extremamente baixa (3,76%).

Gráfico 1

**Competências valorizadas/apreciadas pelas organizações/empregadores, na opinião dos respondentes portugueses**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na pergunta sobre as competências valorizadas, pediu-se, ainda, que os respondentes ordenassem, em seguida, essas mesmas competências, desde a mais valorizada até aquela que é relativamente menos valorizada. Sabendo que não havia limite de competências a enumerar e que, no mínimo, os respondentes enumeravam pelo menos uma competência valorizada pela organização, considerou-se interessante proceder a uma análise da primeira e/ou única competência mais valorizada para saber qual dos três tipos de competências, anteriormente definidos, é considerado o mais apreciado (valorizado) e para determinar a influência ou a ausência de influência das variáveis demográficas/independentes sobre o tipo de competências mais valorizadas.

Aqui, o resultado foi ainda mais polarizado, pois a primeira competência enumerada pelos respondentes, considerada a mais valorizada pelas organizações/empregadores, pertencia a um dos dois tipos apenas: competências transversais (73,2%) ou técnicas (26,8%). As competências morais/éticas não foram enumeradas sequer uma vez em primeiro lugar.

A primazia das competências transversais e instrumentais em relação aos outros dois tipos de competências (técnicas e morais/éticas) na amostra estudada corrobora a maioria dos resultados obtidos em outros estudos realizados em Portugal e em outros contextos nacionais. Durante muitos anos, como assinalam Buhler (2001) e Robles (2012), a atenção da gestão de topo das empresas estava focada nas competências técnicas, associadas à dimensão técnica do trabalho efetuado (profissão exercida) e fortemente relacionadas com o

tipo de tarefas executadas, enquanto, atualmente, a atenção concentra-se nas competências gerais e transversais, necessárias para efetuar eficazmente qualquer tipo de trabalho e para exercer com eficácia qualquer profissão.

A escassez ou a frequência muito baixa com que as competências morais/éticas são enumeradas pelos respondentes, enquanto competências valorizadas nas suas próprias organizações, pode estar relacionada com o predomínio em Portugal do modelo de gestão amoral (CARROLL e MEEKS, 1999) ou da “adaptação dos atores convencionais aos padrões individualistas promovidos pelo modelo empresarial da corrente principal” (GONIN e PALAZZO, 2012, p. 411). Este último resultado, quando comparado com os resultados de outros estudos realizados no contexto português no novo milénio (LOPES et al., 2000; CABRAL-CARDOSO, ESTÉVÃO e SILVA, 2006; SULEMAN, 2007) nos quais, como já foi sublinhado, as competências morais eram quase inexistentes, pode igualmente constituir um reflexo da “modernidade arcaica” de Portugal, tal como é interpretada por Cunha, Clegg e Rego (2010).

As categorias do tipo “cunhas”, “puxar cordelinhos” ou “clientelismo”, tão abordadas pelos autores que relatam os traços da cultura nacional portuguesa (SOUSA e TRIÃES, 2008; CUNHA, CLEGG e REGO, 2010; SOUSA, 2011) nos resultados obtidos e apresentados na Tabela 1 constituem apenas uma percentagem marginal das competências enumeradas pelos respondentes (“clientelismo/favorecimento” corresponde a 1,6% das competências transversais e 1,3% de todas as competências enumeradas) e não se sabe se diferem significativamente dos outros contextos nacionais. Por outro lado, algumas das características da cultura de trabalho nas organizações em Portugal abordadas por Cunha, Clegg e Rego (2010), descritas no relatório de Bennett e Brewster (2002) ou apontadas por Reiter (2005) situam-se no topo dos resultados das competências mais valorizadas, apresentadas na Tabela 1, o que pode estar relacionado com a carência desse tipo de competências entre os trabalhadores portugueses e, por isso, maior procura desse tipo de competências por parte dos empregadores. Analisando a influência das variáveis demográficas sobre o tipo da primeira competência mais valorizada, verificou-se apenas a relação de dependência estatisticamente significativa entre a idade do respondente e o tipo de competência considerada mais valorizada pela organização ( $\chi = 8,027$ ;  $g.l. = 2$ ;  $p < 0,02$ ;  $V = 0,288$ ;  $p < 0,02$ ), enquanto as demais variáveis demográficas não condicionavam as respostas dos respondentes. Os respondentes mais jovens, assim como os mais velhos, indicam as competências transversais como mais valorizadas pelos seus empregadores, contudo, com o aumento da idade, também cresce a frequência com que os respondentes apontam as competências técnicas como mais valorizadas e reduz-se a frequência com que apontam as competências transversais como mais valorizadas. Essa diferença entre os mais velhos e os mais novos pode, eventualmente, ser explicada com uma maior estabilidade do vínculo laboral entre os mais velhos, o aumento de responsabilidade e responsabilização e/ou diferenças entre as gerações no que diz respeito à importância atribuída aos diferentes tipos de competências. O aumento da importância das competências transversais (redução da importância das competências técnicas), com a subida na posição ocupada na hierarquia e inversamente assumida por Marques (2013), não foi verificada.

---

## Conclusão e Limitações da Investigação

Sobre o tema das competências foram elaborados muitos trabalhos e abundam os resultados de inúmeros estudos. Mesmo assim, na literatura permanece uma confusão ou imprecisão terminológica, bem como uma grande diversidade de tipologias concorrentes. Essa diversidade, contudo, não parece constituir nenhum obstáculo ou entrave, pelo contrário, contribui para o desenvolvimento da produção científica, na qual se aborda o fenómeno das competências humanas sob diversos ângulos e perspectivas. Com este artigo, provavelmente, aumenta a ambiguidade, pois se sublinha nele o carácter particular das competências morais, que, sendo genéricas ou transversais, possuem, em simultâneo, propriedades distintivas e únicas.

A estrutura da oferta e da procura de competências no mercado de trabalho encontra-se em constante mudança e, aqui, novamente em vez de termos resultados claros que indicam as tendências existentes e futuras, estamos perante equívocos e fenômenos insuficientemente estudados ou conhecidos. Isso proporciona mais oportunidades para investigação e desenvolvimentos futuros. Como, pois, referem os autores do mais recente relatório sobre a educação da Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2013, p. 74),

[...] as economias dos países da OCDE dependem de uma oferta adequada de trabalhadores altamente qualificados. O nível de formação/ensino é frequentemente utilizado como uma medida de capital humano e como nível de competências do indivíduo. Este indicador mostra o quão adequadamente a oferta de competências coincide com a procura das mesmas. Por exemplo, altas taxas de desemprego podem indicar um desencontro entre o nível de formação/ensino da população e a procura no mercado de trabalho.

Os resultados obtidos com a amostra de estudantes trabalhadores portugueses podem indicar falta de interesse dos empregadores/organizações pelas competências morais. Esse fato mostra-se patente na frequência muito baixa com que os respondentes portugueses enumeram as competências morais/éticas, em comparação com a frequência com que eles enumeram os outros dois tipos de competências, as transversais e técnicas. Quando analisada exclusivamente a primeira competência enumerada, considerada a mais importante, os resultados demonstram igualmente que nas empresas representadas pelos respondentes contam apenas as competências transversais e, em segundo lugar, as competências técnicas, enquanto as competências morais têm um papel, quando muito, acessório ou secundário. A pequena variedade e baixa frequência com que os respondentes enumeram as competências morais/éticas pode, contudo, significar que esse tipo de competências é assumido como naturalmente possuído pelos trabalhadores. A predominância quantitativa e a grande diversidade das competências transversais, em comparação com os outros dois tipos de competências analisados, confirmam a popularidade desse tipo de competências. Uma predominância tão significativa de competências transversais é surpreendente, já que 61% dos respondentes não desempenhava quaisquer cargos de chefia/liderança, de modo que deveriam prevalecer, aqui, competências essencialmente técnicas. Por outro lado, não sabemos quais são as funções, atividades ou tarefas que os respondentes desempenhavam nas organizações, pois as diversas funções, atividades ou tarefas que envolvem relações interpessoais exigem exatamente o domínio das competências transversais. De todo modo, essa questão não foi colocada aos respondentes.

O estudo empírico relativo a este artigo foi conduzido com uma amostra não probabilística de trabalhadores estudantes, por isso, não é generalizável para o universo de todas as organizações em Portugal. Por outro lado, seu objetivo também consistiu na exploração de dados obtidos em uma investigação que tinha, essencialmente, por objetivo conhecer a diversidade das competências valorizadas pelas organizações, com o intuito de constituir um ponto de partida para uma investigação mais abrangente e mais aprofundada no futuro. A lista de competências compilada para esta pesquisa, com recurso à análise de conteúdo/redução fenomenológica, servirá para a construção de um instrumento estandardizado a ser aplicado em estudo subsequente.

---

## Referências

- AHARONY, J.; GEVA, A. Moral implications of law in business: a case of loopholes. **Business Ethics: A European Review**, v. 12, n. 4, p. 378-393, 2003.
- ARENDT, H. **Responsabilidade e juízo**. Lisboa: Dom Quixote, 2007.
- BANDURA, A. Social cognitive theory of moral thought and action. In: KURTINES, W. M.; GEWIRTZ, J. L. (Eds.). **Handbook of moral behavior and development**. v. 1. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1991. 45-103 p.
- \_\_\_\_\_. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 1-26, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1991.
- BARSKY, A. Investigating the effects of moral disengagement and participation on unethical work behavior. **Journal of Business Ethics**, v. 104, n. 1, p. 59-75, 2011.
- BARTLETT, A.; PRESTON, D. Can ethical behaviour really exist in business? **Journal of Business Ethics**, v. 23, n. 2, p. 199-209, 2000.
- BENNETT, C. V.; BREWSTER, C. Can Portuguese management compete? 2002. Disponível em: <<http://www.clive-bennett.com/Docs/Ad%20Capita%20Portuguese%20management%20survey%20report.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2013.
- BROWN, M. E.; MITCHELL, M. S. Ethical and unethical leadership: exploring new avenues for future research. **Business Ethics Quarterly**, v. 20, n. 4, p. 583-616, 2010.
- BUCKINGHAM, I. MBAs lead way to a more ethical future. **People & Management**, p. 14, 9 dez. 2010.
- BUCKLEY, M. R. et al. Ethical issues in human resources systems. **Human Resource Management Review**, v. 11, n. 1/2, p. 11-29, 2001.
- BUHLER, P. M. Managing in the new millennium: the growing importance of soft skills in the workplace. **Supervision**, v. 62, n. 6, p. 13, 2001.
- CABRAL-CARDOSO, C.; ESTÉVÃO, C. V.; SILVA, P. **Competências transversais dos diplomados do Ensino Superior: perspectiva dos empregadores e diplomados**. Guimarães: TecMinho, 2006.
- CARROLL, A. B.; MEEKS, M. D. Models of management morality: European applications and implications. **Business Ethics: A European Review**, v. 8, n. 2, p. 108-116, 1999.
- CLARDY, A. Strategy, core competencies and human resource development. **Human Resource Development International**, v. 10, n. 3, p. 339-349, 2007.
- CUNHA, M. P.; CLEGG, S. R.; REGO, A. An essay on archaic postmodernity: the case of Portugal. **Management Research: The Journal of the Ibero-American Academy of Management**, v. 7, n. 3, p. 191-201, 2010.
- DEIST, F. D. L.; WINTERTON, J. What is competence? **Human Resource Development International**, v. 8, n. 1, p. 27-46, 2005.
- DULEWICZ, V. Assessment centres as the route to competence. **Personnel Management**, p. 56-59, Nov. 1989.
- FERNANDES, M. F.; RANDALL, D. M. The nature of social desirability response effects in ethics research. **Business Ethics Quarterly**, v. 2, n. 2, p. 183-205, 1992.
- FERREIRA, J. M. C. et al. **Psicossociologia das organizações**. Lisboa: McGraw-Hill, 1996.

- FRIEDMAN, M. Społeczną powinnością biznesu jest pomnażanie zysków. In: RYAN, L. V.; SÓJKA, J. (Eds.). **Etyka biznesu**. Z klasyki współczesnej myśli amerykańskiej. Poznań: W drodze, 1997. 45-103 p.
- GONIN, M.; PALAZZO, G. Raising the level of moral thinking among managers will not help. Kohlberg's conventionality and systemic ethical flaws in business. In: ROK, B.; SOKOLOWSKA, J. (Eds.). **Tradition and new horizons: towards the virtue of responsibility**. v. 1. Varsóvia: Koźmiński University, 2012. 402-414 p.
- GÖSSLING, T. The price of morality. An analysis of personality, moral behaviour, and social rules in economic terms. **Journal of Business Ethics**, v. 45, n. 1/2, p. 121-131, 2003.
- HAFEEZ, K.; ZHANG, Y. B.; MALAK, N. Determining key capabilities of a firm using analytic hierarchy process. **International Journal of Production Economics**, v. 76, n. 1, p. 39-51, 2002.
- HAGAN, C.M. The core competence organization: implications for human resource practices. **Human Resource Management Review**, v. 6, n. 2, p. 147-164, 1996.
- HANDEL, M. J. Skills mismatch in the labor market. **Annual Review of Sociology**, v. 29, p. 135-165, 2003.
- HARTMAN, E. Can we teach character? An Aristotelian answer. **Academy of Management Learning and Education**, v. 5, n. 1, p. 68-81, 2006.
- HECKMAN, J. J.; KAUTZ, T. Hard evidence on soft skills. **Labour Economics**, v. 19, p. 451-464, 2012.
- HERSEY, P.; BLANCHARD, K. H. **Management of organizational behavior: utilizing human resources**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977.
- HOFSTEDE, G. **Culture consequences**. Beverly Hills, CA: Sage, 1984.
- JACKALL, R. Moralne labirynty: biurokracja I praca menedżerska. In: RYAN, L. V.; SÓJKA, J. (Eds.). **Etyka biznesu**. Z klasyki współczesnej myśli amerykańskiej. Poznań: W drodze, 1997. 153-183 p.
- JAMISON, D. Leadership and professional development: an integral part of the business curriculum. **Business Education Innovation Journal**, v. 2, n. 2, p. 102-111, 2010.
- JOSEPH, J. **National business ethics survey, 2003: how employees view Ethics in their organizations**. Washington: Ethics Resource Center, 2003.
- KALER, J. Reasons to be ethical: self-interest and ethical business. **Journal of Business Ethics**, v. 27, n. 1/2, p. 161-173, 2000.
- KATZ, R. L. Skills of an effective administrator. **Harvard Business Review**, v. 52, p. 90-102, Set./Out. 1974.
- KIM, T.-Y.; KIM, M. Leaders' moral competence and employee outcomes: the effects of psychological empowerment and person-supervisor fit. **Journal of Business Ethics**, v. 112, n. 1, p. 155-166, 2013.
- KOHLBERG, L. Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. In: GOSLIN, D. A. (Ed.). **Handbook of socialization theory and research**. Chicago: Rand McNally, 1969. 347-480 p.
- KOTARBIŃSKI, T. **Pisma etyczne**. Breslávia: Ossolineum, 1987.
- LEROUX, J. A.; LAFLEUR, S. Employability skills: the demands of the workplace. **The Vocational Aspect of Education**, v. 47, n. 2, p. 189-196, 1995.
- LESSARD-HÉRBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

- LEWICKA-STRZAŁECKA, A. Prakseologia a etyka: od filozofii praktycznej Tadeusza Kotarbińskiego do dylematów życia gospodarczego. **Edukacja filozoficzna**, v. 35, p. 21-36, 2003.
- LIND, G. Is morality a competence? Can it be taught? 2009. Disponível em: <[http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/kurse/conference-texts/Lind-2009\\_Can%20morality%20be%20taught\\_Symposium.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/kurse/conference-texts/Lind-2009_Can%20morality%20be%20taught_Symposium.pdf)>. Acesso em: 8 maio 2011.
- LOPES, A.; CORREIA, A. D. A problemática da confiança na gestão das relações laborais. **Análise Social**, v. 38, n. 168, p. 841-849, 2003.
- LOPES, H. et al. **Estratégias empresariais e competências-chave**. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional, 2000.
- LOVELL, A. Ethics as a dependent variable in individual and organisational decision making. **Journal of Business Ethics**, v. 37, p. 145-163, 2002a.
- \_\_\_\_\_. Moral agency as victim of the vulnerability of autonomy. **Business Ethics: A European Review**, v. 11, n. 1, p. 62-76, 2002b.
- MANISCALCO, R. S. The impact of the European policies on the new skills for the new jobs. **Review of European Studies**, v. 2, n. 2, p. 54-66, 2010.
- MARQUES, C. A. O individualismo: do senso comum à dimensão cultural. **Análise Psicológica**, v. 1, n. 13, p. 5-13, 1994.
- MARQUES, J. F.; MCCALL, C. The application of interrater reliability as a solidification instrument in a phenomenological study. **The Qualitative Report**, v. 10, n. 3, p. 439-462, 2005.
- \_\_\_\_\_. Understanding the strength of gentleness: soft-skilled leadership on the rise. **Journal of Business Ethics**, v. 116, n. 1, p. 163-171, 2013.
- MAXWELL, M. **Moral inertia: ideas for social action**. Niwot, CO: University Press of Colorado, 1991.
- MAYNTZ, R.; HOLM, K.; HUBNER, P. **Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej**. Varsóvia: PWN, 1985.
- MCCLELLAND, D. C. Identifying competencies with behavioral-event interviews. **Psychological Science**, v. 9, n. 5, p. 331-339, 1998.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Analiza danych jakościowych**. Białystok: Trans Humana, 2000.
- MITCHELL, G. W.; SKINNER, L. B.; WHITE, B. J. Essentials soft skills for success in the twenty-first century workforce as perceived by business educators. **The Delta Pi Epsilon Journal**, v. 52, n. 1, p. 43-53, 2010.
- MOORE, D. J.; VOLTMER, D. R. Curriculum for an engineering renaissance. **IEEE Transactions on Education**, v. 46, n. 4, p. 452-455, 2003.
- MUIR, C. Learning soft skills at work. An interview with Annalee Luhman. **Business Communication Quarterly**, v. 67, n. 1, p. 95-101, 2004.
- MURRAY, B.; GERHART, B. Skill-based pay and skill seeking. **Human Resource Management Review**, v. 10, n. 3, p. 271-287, 2000.
- NAUGHTON, M.; CORNWALL, J. R. Culture as the basis of the good entrepreneur. **Journal of Religion and Business Ethics**, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2009.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. **Education at a glance 2013**. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>>. Acesso em: 22 set. 2013.

OSSOWSKA, M. **Motywy postępowania**. Z zagadnień psychologii moralności. Varsóvia: KiW, 1949.

\_\_\_\_\_. **Normy moralne**. Próba systematyzacji. Varsóvia: PWN, 1970.

PATIÑO-GONZÁLEZ, S. Promoting ethical competencies: education for democratic citizenship in a Mexican institution of higher education. **Journal of Moral Education**, v. 38, n. 4, p. 533-551, 2009.

PUGA, J.; MARTÍNEZ, L. Competencias directivas en escenarios globales. **Estudios Gerenciales**, v. 24, n. 109, p. 87-103, 2008.

RAFTOPOULOS, M.; COETZEE, S.; VISSER, D. Work-readiness skills in the Fasset Sector. **SA Journal of Human Resource Management**, v. 7, n. 1, p. 119-126, 2009.

RAO, M. S. Myth and truths about soft skills. **Training & Development**, v. 1, p. 48-51, Maio 2012.

RAPID. Saber empreender: uma competência inata, adquirida ou provocada? 17 jan. 2005. Disponível em: <<https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000021001-000022000/000021801.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

REITER, B. Portugal: national pride and imperial neurosis. **Race & Class**, v. 47, n. 1, p.79-91, 2005.

ROBERTS, B. Hard facts about soft-skills e-learning. **HR Magazine**, v. 53, n. 1, p. 76-78, 2008.

ROBLES, M. M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. **Business Communication Quarterly**, v. 75, n. 4, p. 453-465, 2012.

ROMERO, A. **Metodologia de análise de conteúdo**. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 1991.

SALOPEK, J. J. Do the right thing. **Training & Development**, v. 55, n. 7, p. 38-44, 2001.

SANCHEZ, J. I.; LEVINE, E. L. What is (or should be) the difference between competency modeling and traditional job analysis. **Human Resource Management Review**, v. 19, p. 53-63, 2009.

SANTOS, B. S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social**, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, 1993.

SANTOS, J. F. P. Todos os gestores “sabem” teorias da empresa. In: PINA E CUNHA, M. (Ed.). **Teoria organizacional: perspectivas e prospectivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1999. 15-46 p.

SGOBBI, F.; SULEMAN, F. A methodological contribution to measuring skill (mis)match. **The Manchester School**, v. 81, n. 3, p. 420-437, 2013.

SHAKIR, R. Soft skills at the Malaysian institutes of higher learning. **Asia Pacific Education Review**, v. 10, p. 309-315, 2009.

SIDOR-RZĄDKOWSKA, M. Zarządzanie kompetencjami: – teoria i praktyka, cz. I. **Zarządzanie Zmianami**, n. 9, v. 20, 2008. Disponível em: <[http://www.wsz-pou.edu.pl/biuletyn/index\\_test.php?strona=biul\\_akt20\\_rzadenr=20](http://www.wsz-pou.edu.pl/biuletyn/index_test.php?strona=biul_akt20_rzadenr=20)> Acesso em: 10 dez. 2012.

SOUSA, L. **Corrupção**. Lisboa: FFMS, 2011.

\_\_\_\_\_; TRIÃES, J. **Corrupção e os portugueses: atitudes, práticas e valores**. Cascais: RCP, 2008.

SULEMAN, F. **O valor das competências: um estudo aplicado ao sector bancário**. Lisboa: Horizonte, 2007.



TAYLOR, A. What employers look for: the skills debate and the fit with youth perceptions. **Journal of Education and Work**, v. 18, n. 2, p. 201-218, 2005.

TIZARD, J. Problems of integrating core skills development with vocational learning: a case study in engineering. **The Vocational Aspect of Education**, v. 47, n. 1, p. 87-97, 1995.

WARHURST, C. The knowledge economy, skills and government labour market intervention. **Policy Studies**, v. 29, n. 1, p. 71-86, 2008.

WERBEL, J.; BALKIN, D. B. Are human resources practices linked to employee misconduct? A rational choice perspective. **Human Resource Management Review**, v. 20, p. 317-326, 2010.

WYE, C.-K.; LIM, Y. M. Perception differential between employers and undergraduates on the importance of employability skills. **International Education Studies**, v. 2, n. 1, p. 95-105, 2009.