

As Contribuições da Fenomenografia para o Desenvolvimento da Competência Profissional nas Organizações

Autoria: Rubens de Araujo Amaro, Janette Brunstein

RESUMO

A longa tradição com que pesquisas, consultorias e modelos de competências vêm sendo implementados e conduzidos no universo organizacional reflete a predominância de uma abordagem racionalista na área, sobretudo de origem norte-americana (BOYATIZIS; McLAGAN, 1997; PARRY, 1996; McCLELLAND, 1973). Apesar de toda a contribuição dessa geração de pesquisas, nos últimos anos, um conjunto de autores críticos a esses modelos, que compõem a *mainstream* (McKENNA, 1999; GARAVAN, 2001; SANDBERG, 2000; RUTH, 2006), começou a apresentar novas perspectivas, as quais eles acreditam que poderão contribuir para a melhor compreensão do fenômeno da competência e de seu desenvolvimento. Tais estudos se fundamentam em uma perspectiva interpretativista e em uma metodologia de origem fenomenográfica, que se concentra no estudo da experiência dos sujeitos e nos processos de aprendizagem que sustentam e promovem a competência. Dentre eles, destaca-se o trabalho de Jörgen Sandberg (2000; 2006; 2007; 2011), que tem o mérito de propor um modelo de análise alternativo na área, sustentado pelos pressupostos da fenomenografia. Os estudos fenomenográficos (MARTON, 1981, 1994; MARTON; FAI, 1999; BOWDEN; WALSH, 2000; BOWDEN; GREEN, 2005), originalmente preocupados com dar respostas aos problemas de aprendizagem de alunos em instituições de ensino, começaram a se mostrar promissores em indicar estratégias didático-pedagógicas capazes de minimizar tais problemas, promovendo o desenvolvimento dos estudantes. Sandberg (2000), ao estudar o universo empresarial sob esta mesma lente teórico-epistemológica, também se ocupou de apresentar propostas de desenvolvimento de competências no trabalho, com a promessa de responder a uma lacuna dos estudos racionalistas: a dificuldade de compreender e atuar sob os mecanismos subjacentes à construção da capacidade humana no trabalho, potencializando-a. Sendo assim, este ensaio teórico propõe-se a apresentar as contribuições da fenomenografia para com os estudos do desenvolvimento da competência, apresentando os limites e as possibilidades de sua aplicação na pesquisa e nas ações empresariais. Ao final, pretende-se indicar sugestões para investigações futuras, que darão continuidade à tarefa de propor modelos teóricos e práticos alternativos, capazes de dar novas respostas às questões do desenvolvimento. Trata-se, portanto, de discutir o que significa empreender análises interpretativistas em competências, quais são os fundamentos dos estudos fenomenográficos, o que mostram as pesquisas na educação e o que indicam os estudos em organizações. Como contribuição última, esse ensaio coloca em pauta outra forma de se identificar, descrever e desenvolver competências, o que poderá fazer com que novos resultados se revelem.

1 Introdução

Embora o termo *competência* seja utilizado como uma terminologia jurídica há bastante tempo, sua emergência na literatura de gestão e nos discursos empresariais se fortaleceu nas últimas duas décadas do século passado. O uso recorrente do termo nesses ambientes levou Burgoyne (1993) a identificar um ‘movimento da competência’. Para ele, esse movimento pode ser descrito como um conjunto de crenças e de práticas a respeito de como a educação, o treinamento e o desenvolvimento deveriam ser organizados em um contexto profissional. A orientação geral do movimento é a de que os propósitos do desenvolvimento profissional podem ser rigorosamente definidos em relação ao trabalho para assegurar sua relevância e prover um foco para a gestão eficiente aprendizagem.

Esse ‘movimento’ ganhou espaço em diferentes campos de estudo e a competência ganhou força na literatura de diversas áreas, provocando grandes debates nos campos da Educação, Psicologia e Ciências Sociais (PERRENOUD, 1999; ISAMBERT-JAMARTI, 1997; STROOBANTS, 1997), bem como na área das ideias e nas políticas públicas.

Em muitos países, houve transformações profundas nos sistemas de codificação ocupacional e de formação profissional, que passaram a ser baseados em competências. No Reino Unido, por exemplo, foram desenvolvidas normas profissionais para cobrir as principais áreas vocacionais. Essas normas, que são o componente principal da *National Vocational Qualifications* (NVQ), chegaram a cobrir, ainda na década 1990, em torno de 85% da força de trabalho do país (CHEETHAM; CHIVERS, 1996).

O mesmo se deu na Escócia com a criação da *Scottish Vocational Educational Council* (Scotvec) (BURGOYNE, 1993). Na União Europeia, políticas de aprendizagem ao longo da vida, enfatizando a aprendizagem informal, têm levado a iniciativas como o Cartão de Habilidades Pessoais e o Sistema Europeu de Acreditação de Competências, para identificar e validar competências adquiridas fora de sistemas de ensino formais (LE DEIST; WINTERTON, 2005).

Garavan e McGuire (2001) afirmam que a ascensão dos modelos de competência está relacionada ao fato das organizações estarem buscando, a partir da implementação de estratégias sofisticadas de desenvolvimento de Recursos Humanos e de aprendizagem no ambiente de trabalho, desenvolver habilidades que capacitem seus empregados a responder, de forma rápida e flexível, às necessidades dos negócios. Esses autores apontam o crescimento do uso de modelos de competência pelas organizações, nos Estados Unidos da América e no Reino Unido, para conduzir iniciativas de aprendizagem no ambiente de trabalho.

A força que o movimento da competência ganhou a partir da década de 1990 costuma ser atribuída às profundas mudanças no modelo de acumulação do Capitalismo, que tem sido denominado de ‘acumulação flexível’ (HARVEY, 1996), e na estrutura e organização do trabalho das organizações, fenômeno conhecido como reestruturação produtiva (SALERNO, 1999).

Nesse contexto de transformações econômicas, sociais e tecnológicas, o conhecimento passou a ocupar um lugar central, por ser considerado o propulsor das inovações que, segundo diversos autores, é o que move a nova economia (CASTELLS, 1999; LEMOS, 1999; LASTRES; FERRAZ, 1999).

As mudanças provocadas pela adoção dessas inovações no ambiente de trabalho de diversas organizações apontaram para a necessidade de um ‘novo trabalhador’. No lugar de um indivíduo passivo, cumpridor de normas de trabalho prescritas, um sujeito capaz de utilizar, junto com seus companheiros de grupo, conhecimentos diversos para a solução dos problemas organizacionais (HIRATA, 1994).

A partir daí, multiplicaram-se os modelos utilizados pelas organizações para identificar e desenvolver a competência profissional de sua força de trabalho. Porém, algumas questões ainda permanecem e são continuamente colocadas, dado que os problemas do desenvolvimento da capacidade humana no trabalho permanecem: *O que constitui a competência profissional? Como a competência profissional pode ser identificada ou descrita? Como a competência profissional pode ser desenvolvida?*

Essas questões conduzem o debate para as dimensões ontológica, epistemológica e pragmática da competência. Em sua maioria, os estudos da competência têm adotado uma ontologia realista e uma epistemologia objetivista. Esses pressupostos têm privilegiado modelos racionalistas para identificar, descrever e desenvolver a competência (SANDBERG, 2000).

Como alternativa a esses modelos racionalistas, Sandberg (2000) e Sandberg e Dall'Alba (2006), ao utilizarem uma abordagem interpretativa para estudar a competência profissional, mostraram que as compreensões – ou concepções – que os trabalhadores dão às suas atividades exercem um papel fundamental na formação e desenvolvimento de sua competência. Os achados desses autores indicam que as formas como os trabalhadores concebem seu trabalho é que criam, formam e organizam conhecimentos, habilidades ou quaisquer outros atributos em competências específicas.

Considerando que a forma que os trabalhadores compreendem ou concebem seu trabalho é central para descrever sua competência, torna-se necessária a utilização de metodologias capazes de mapear essas concepções. Partindo desse pressuposto, esse ensaio procura apresentar as contribuições da fenomenografia, cujo objetivo primeiro é mapear as diferentes compreensões que um conjunto de indivíduos tem de um fenômeno (MARTON, 1981), para o estudo e desenvolvimento da competência humana no trabalho.

Longe de querer acirrar o debate histórico que opõe crenças e caráter objetivo ou subjetivo da realidade (GIDDENS, 1986) – ou mesmo se essa realidade pode ser acessada e conhecida por métodos quantitativos ou qualitativos (DONALDSON, 2003; GREENWOOD; LEVIN, 2006) – a proposta desse artigo é apresentar as contribuições que a fenomenografia pode trazer aos estudos da competência humana no trabalho. A crença subjacente a esse ensaio é de que a pesquisa em Ciências Sociais pode assumir uma postura multiparadigmática, a fim de construir e consolidar conhecimento nos diversos campos de estudo (GIOIA; PITRÉ, 1990).

2 Competência: um debate ontológico e epistemológico

Os estudos sobre *competência* costumam oscilar entre três diferentes perspectivas: a primeira delas, que tem suas origens na Psicologia norte-americana, apresenta a competência profissional como um conjunto de atributos do indivíduo e que está relacionado ao alto desempenho (McCLELLAND, 1973; BOYATZIS, 1982; SPENCER; SPENCER, 1993); a segunda, formulada a partir do debate sobre as ocupações e das críticas ao sistema de formação profissional no Reino Unido, define a competência a partir da análise funcional ou das atividades desempenhadas pelos indivíduos (CHEETHAM; CHIVERS, 1996; LE DEIST; WINTERTON, 2005); a terceira, originada nos debates realizados na França sobre os impactos das novas formas de trabalho no perfil dos trabalhadores, apresenta a competência como uma mobilização de recursos internos e externos ao indivíduo para enfrentar situações específicas em suas atividades laborais (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003).

Essas três formas diferentes de abordar a competência humana no trabalho passaram a influenciar, em diferentes intensidades, os estudos sobre o tema e as práticas sociais e organizacionais de identificar, descrever e desenvolver competências. De maneira geral,

prevalecem nesse campo aquelas abordagens, de cunho racionalista, que são representadas pelos modelos desenvolvidos nos Estados Unidos e no Reino Unido (SANDBERG, 2000; SANDBERG, J.; DALL'ALBA, 2006; SANDBERG; TARGAMA, 2007).

Ao considerar a prevalência dessas perspectivas, esses autores expõem os pressupostos subjacentes às pesquisas que fornecem o arcabouço teórico-metodológico para entender a capacidade humana no trabalho. Esses pressupostos estão relacionados às crenças básicas desses pesquisadores e profissionais sobre a natureza da realidade e à forma como ela pode ser estudada, ou seja, revelam uma ontologia realista e uma epistemologia objetivista (SANDBERG, 2000).

A ontologia realista, que Sandberg (2000) prefere denominar de dualista, pressupõe a crença na existência de 'um mundo lá fora', independente das percepções e construções humanas. Essa crença, que tem suas raízes nos ideais das ciências naturais, leva os pesquisadores a buscar relações causais para entender a natureza da ação humana e mecanismos para influenciá-la eficientemente. Dentro dessa concepção da realidade, sujeito e objeto existem como duas entidades distintas. Ao assumir uma ontologia dualista, os pesquisadores tendem a provocar a divisão do fenômeno da competência em duas entidades separadas, a saber, o trabalhador e o trabalho (SANDBERG; TARGAMA, 2007).

Uma epistemologia objetivista pressupõe que os significados sobre todos os objetos e entidades existem independentemente de operações mentais do ser humano. Há um significado objetivo em tudo o que existe, e este significado sempre está à espera da descoberta dos indivíduos. Os objetos existentes no mundo são, assim, autoevidentes. Esses significados e o conhecimento sobre tudo o que existe pode ser transmitido de forma racional e objetiva (SACCOL, 2009).

Essa epistemologia assume um mundo objetivo e conhecível que está além dos trabalhadores. Além disso, pressupõe a existência de atributos internos ao indivíduo independentes do contexto. Os pesquisadores tendem a descrever as atividades de trabalho como independentes dos trabalhadores que as realizam. A competência humana é, então, descrita em duas entidades separadas: de um lado, é um conjunto de (a) atributos do trabalhador e, de outro, (b) de requisitos derivados das atividades de trabalho (SANDBERG, 2000).

Embora essa forma de identificar e descrever a competência profissional desempenhe um papel importante nos modelos utilizados por muitas organizações, ela apresenta algumas limitações. A mais importante diz respeito a ela criar descrições genéricas e abstratas pouco relacionadas às realidades específicas de trabalho das pessoas. Por exemplo, as organizações, em geral, constroem modelos de desenvolvimento a partir da definição das competências organizacionais, de onde são derivadas listas de competências individuais (CARBONE et al., 2009).

Outra forma utilizada é perguntar aos indivíduos o que eles acreditam que os bons profissionais fazem. Aqueles que possuem resultados acima da média são, então, utilizados como *benchmarking* para construir o profissional idealizado, ou seja, um perfil contendo uma lista de atributos por meio da qual todos os outros serão avaliados. Essas listas abstratas de competências aplicáveis a qualquer situação mostram-se distantes da experiência cotidiana de trabalho das pessoas e se tornam de difícil utilização (McKENNA, 1999).

Porém, é preciso ressaltar que esse domínio dos pressupostos realistas e objetivistas não é privilégio apenas do campo dos estudos da competência. Nos estudos organizacionais, essa orientação, que, baseada na grade analítica proposta por Burrell e Morgan (1979), tem sido chamada de funcionalista, tem ocupado uma posição hegemônica e sofrido críticas pela tendência de extrema simplificação da realidade (VERGARA; CALDAS, 2007).

Alguns autores têm proposto algumas alternativas para o estudo da competência sob pressupostos ontológicos e epistemológicos diferentes. Estes têm abordado a competência a

partir de uma ontologia relacional, ou existencial, e uma epistemologia interpretativa. Descrever esses pressupostos e suas consequências para os estudos da competência profissional é o objetivo do próximo tópico.

3 A competência a partir das perspectivas relacional e interpretativa

A via escolhida pelos autores que propõem esses pressupostos alternativos para o estudo da competência passa pela superação da visão dicotômica da realidade provocada, principalmente, pela racionalidade científica moderna que, artificialmente, separou sujeito e objeto. Passa por rejeitar o ideal científico de obter conhecimento objetivo e válido a respeito do mundo por meio da observação e análise distanciadas, que tem sido a força que dirigiu a ciência moderna na maior parte de sua história. Dessa perspectiva, hegemônica nos estudos organizacionais, a tarefa do pesquisador seria observar e representar teoricamente o mundo dos objetos a partir de um ‘olhar de fora’ (SANDBERG; TSOUKAS, 2011).

Sandberg e Targama (2007), ao propor a abordagem interpretativa para o estudo da competência humana no trabalho, reconhecem a existência de uma variedade de perspectivas contidas em seu bojo, mas afirmam que elas possuem um ponto comum: a categoria filosófica ‘mundo da vida’, elaborada inicialmente pelo fenomenólogo Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938). Nessa concepção, a pessoa e o mundo são indissociavelmente relacionados por meio da experiência vivida do mundo. Assim, o mundo humano nunca é um mundo em si mesmo: é sempre um mundo experienciado, sendo impossível separar sujeito e objeto.

Sandberg e Targama (2007) defendem, então, uma abordagem relacional e interpretativa para o estudo da competência. Essa defesa está baseada nos seguintes argumentos: **(1)** a noção de mundo da vida deve ser o pressuposto central do estudo. Considerar que pessoa e mundo são indissociáveis por meio da experiência significa afirmar que o ser humano vive e age dentro de sua compreensão do mundo, não sobre ou fora dela. Porém, o mundo da experiência vivida não é apenas subjetivo, uma experiência individual das pessoas: é também um mundo objetivo, pois os indivíduos compartilham suas experiências no mundo e, assim, constroem intersubjetivamente significados das suas experiências; **(2)** o conhecimento a respeito da realidade é socialmente construído. Por conviver com conceitos estabelecidos ao longo de sua vida, as pessoas tendem a pensar que estes são autoevidentes. Porém, é preciso lembrar que os significados atribuídos a eles são resultado de um entendimento de comunidades específicas que compartilharam suas experiências e compreensões por meio da comunicação e interação; **(3)** as pessoas agem de acordo com sua compreensão do mundo. Sua ação não é considerada como uma variável dependente de um contexto, ou seja, não é determinada pela situação que está enfrentado. Ao contrário, as pessoas agem a partir da sua interpretação e compreensão da situação. Essa compreensão envolve fato, sentimentos e valores. Baseadas em sua compreensão, as pessoas tentam ser racionais e razoáveis, fazendo o que é socialmente aceitável.

Pode parecer, à primeira vista, que a discussão dessas perspectivas seja de interesse puramente filosófico. Porém, ao considerar as pessoas e o mundo inseparáveis, essas abordagens oferecem uma visão mais abrangente e compreensiva sobre a competência profissional (SANDBERG; TARGAMA, 2007).

Em primeiro lugar, a competência deixa de ser vista como consistindo de duas entidades separadas. Em vez disso, trabalhador e trabalho formam uma única entidade por meio da experiência vivida do trabalho. A competência é vista como constituída pelo significado que o trabalhador atribui ao seu trabalho em sua experiência (SANDBERG; DALL’ALBA, 2006).

Em segundo lugar, a ideia de que o trabalhador e o trabalho constituem uma única entidade por meio da experiência traz um novo significado para a competência. Significa dizer que os atributos utilizados para realizar o trabalho não são livres do contexto, mas situacionais, isto é, dele dependentes. Mais especificamente, os atributos utilizados em um trabalho particular adquirem sua dependência do contexto por meio das formas que o trabalhador experiencia esse trabalho. Os recursos que os trabalhadores mobilizam para lidar com seu cotidiano de trabalho estão indissociavelmente relacionados à sua experiência. Mais ainda, estão associados à forma como compreendem e atribuem sentido a essas experiências (SANDBERG, 2000).

Assim, a forma como as pessoas experienciam (ou compreendem) seu trabalho é mais fundamental para sua competência do que os atributos em si. Torna-se, então, importante para os estudos da competência compreender não apenas os atributos e os resultados da ação dita competente, mas, principalmente, descrever a compreensão que os trabalhadores possuem sobre seu trabalho, pois é ela que molda a atenção desses trabalhadores determinando o que consideram ou não importante. Conhecimentos, habilidades ou quaisquer outros atributos ou mesmo recursos do ambiente são mobilizados a partir da compreensão que as pessoas possuem da situação que estão enfrentando (SANDBERG; TARGAMA, 2007).

4 O desenvolvimento de competências à luz da perspectiva fenomenográfica

Se a compreensão que os trabalhadores possuem do trabalho é central para compreender o que é a competência, torna-se fundamental apropriar-se de um método capaz de mapear essas concepções. Nesse ponto, a fenomenografia, cujo objetivo primeiro é mapear as diferentes compreensões que um conjunto de indivíduos tem de um fenômeno (MARTON, 1981), pode assumir um lugar importante nos estudos da competência.

4.1 A origem: a fenomenografia e os estudos dos problemas de aprendizagem

A fenomenografia foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores (Ferenc Marton, Roger Säljö, Lars-Öwe Dahlgren e Lennart Svensson) da Universidade de Gotemburgo, na Suécia, no início dos anos 1970. O objetivo do grupo era compreender porque alguns alunos aprendiam, melhor do que outros, determinados conteúdos. Ao fazê-lo, adotaram uma ontologia relacional e uma epistemologia interpretativa. Em vez de dividir o fenômeno da aprendizagem em duas unidades de análise (a capacidade cognitiva dos estudantes e o conteúdo/contexto do estudo), decidiram compreendê-la a partir da experiência de aprender dos alunos. Os estudos foram conduzidos pela realização de sessões individuais com estudantes que foram convidados a ler um texto extraído de um livro. Esses estudantes foram informados de que, após a leitura, discutiriam sobre o entendimento do texto com os pesquisadores, e assim foi feita a entrevista sobre esse conteúdo. A entrevista abrangeu também questões a respeito de sua experiência da situação. A análise das transcrições das entrevistas revelou um conjunto de maneiras completamente diferentes de entender o texto (MARTON, 1994).

Interpretações diversas poderiam ser dadas para esse conjunto de resultados diferentes, dependendo da perspectiva que se adotasse. O caminho que costumeiramente se toma é aquele que adota uma perspectiva de primeira ordem (racionalismo), ou seja, elaborase um conjunto de sentenças a respeito das propriedades gerais da mente humana de um lado e do contexto onde a aprendizagem se dá de outro. Essa forma de estudar o fenômeno da aprendizagem possui duas características. A primeira é que assume a existência de uma realidade que está do lado de fora do sujeito esperando para ser descoberta. O mundo social

em que o sujeito está inserido é assemelhado ao mundo físico, ou seja, o texto que o aluno leu possui um significado único que esse mesmo aluno precisa descobrir. A segunda é que se opera uma divisão clara ao se estudar o fenômeno. Sujeito e realidade são duas entidades distintas que podem ser estudadas separadamente (MARTON, 1981).

Em vez disso, o grupo adotou uma perspectiva de segunda ordem que, a princípio, não teve preocupações filosóficas sobre a distinção entre o real e o aparente ou mesmo com argumentos a favor ou contra a realidade ser acessível diretamente. A opção teve uma razão muito mais pragmática e simples. Seria impossível entender as diferentes compreensões que os estudantes possuem de um texto estudando apenas os resultados da aprendizagem, sem considerar a ação desses estudantes para compreender o texto, ou seja, suas experiências. Nenhum conhecimento nesse nível poderia derivar de uma perspectiva de primeira ordem. Ao tomar a experiência do mundo como ponto de partida, em vez do mundo como tal, as diferentes compreensões do texto aparecem não como um problema de entendimento de seu significado, mas como resultado do modo como os estudantes o experienciaram (MARTON, 1981).

A partir desse estudo e de outros que se seguiram, desenvolveu-se um tipo de investigação, denominado fenomenografia, termo cunhado em 1979 e que apareceu pela primeira vez no trabalho de Marton (1981). Etimologicamente, o termo é derivado das palavras gregas *phainemenon* e *graphein* que significam, respectivamente, ‘aparência’ e ‘descrição’. Fenomenografia é, portanto, a descrição das coisas como elas aparecem para os sujeitos, ou seja, aquilo que é percebido pelos sentidos e que pode ser representado ou grafado (MARTON; FAI, 1999).

Para a fenomenografia, qualquer fenômeno, conceito ou situação pode ser experienciado em um número limitado de maneiras. Essas diferentes formas das pessoas experienciarem são denominadas **concepções**. As concepções são as maneiras como as pessoas experienciam, percebem, apreendem, compreendem e conceituam os diversos fenômenos e aspectos do mundo ao seu redor (MARTON, 1994).

Uma concepção – ou a experiência – de um fenômeno é formulada, na fenomenografia, a partir de categorias de descrição. O estudo de Trigwell (2000) ajuda a compreender o conceito de concepção e perceber seu potencial para o estudo da competência. Ao pesquisar as maneiras como professores de uma universidade compreendiam o ensino, o autor encontrou diferentes concepções, que foram assim descritas:

- **Concepção A (ensino como transmissão de conceitos do programa):** professores com essa concepção concentram-se nos conteúdos do programa ou livro. Seu papel é transmitir aos estudantes as informações baseadas em tais conceitos. O foco não é sobre como os componentes da informação se relacionam nem o conhecimento prévio do aluno.
- **Concepção B (ensino como transmissão do conhecimento dos professores):** ensinar, para esses professores, significa transmitir aos estudantes suas próprias concepções do conteúdo. À semelhança da concepção A, esses professores concentram-se na transmissão de algo, sem levar em consideração a relação entre os componentes da informação nem o conhecimento prévio do aluno.
- **Concepção C (ensino como ajuda aos estudantes a adquirir os conceitos do currículo):** os professores concentram-se nos conceitos do programa ou livro e veem a si mesmos como aqueles que ajudam os alunos a adquirir tais conceitos e a relação que há entre eles. Ao contrário das concepções A e B, o conhecimento prévio dos estudantes é visto como sendo importante.
- **Concepção D (ensino como ajuda aos estudantes a adquirir o conhecimento do professor):** mais do que focalizar as concepções dos estudantes sobre o assunto,

baseiam-se em suas próprias concepções. Seu papel é ajudar seus alunos a adquirir os conceitos da matéria e sua relação baseando-se em suas próprias concepções.

- **Concepção E (ensino como ajuda aos estudantes a desenvolver concepções):** os professores baseiam-se na visão de mundo dos alunos ou concepções do assunto mais do que suas próprias concepções ou conceitos dos livros. Seu papel é ajudar os alunos a desenvolver suas concepções em termos de elaborações mais aprofundadas e ampliadas.
- **Concepção F (ensino como ajuda aos estudantes a mudar suas concepções):** também se baseiam na visão de mundo dos estudantes ou concepções do assunto. Seu papel é ajudar os estudantes a mudar suas concepções e visões de mundo.

É possível pensar em diversos desdobramentos desse estudo para compreender o desenvolvimento da competência. Em primeiro lugar, ao adotar uma perspectiva relacional e interpretativa, o estudo evitou tomar o termo ‘ensinar’, por possui um significado autoevidente e autoexplicativo. Ao fazê-lo, percebeu-se que o termo pode assumir diferentes significados entre um conjunto de professores. E, se isso ocorre, como é possível definir um conjunto padrão de atributos para a competência *ensinar*? Por exemplo, para um professor que possua a Concepção A, a capacidade de relacionar-se com os estudantes assumirá formas bem diferentes daquele professor que da Concepção F.

Em segundo lugar, os próprios recursos disponíveis no ambiente serão utilizados de maneira distinta e dependente de cada concepção. Por exemplo, ferramentas como o PowerPoint e projetor podem ser consideradas essenciais para professores com determinadas concepções e totalmente prescindíveis para outros com concepções diferentes.

Dessa forma, desenvolver as concepções torna-se mais importante para o desenvolvimento da competência *ensinar* do que transmitir um conjunto de atributos e técnicas de ensino para esses professores. Se um professor compreende *ensinar* como a transmissão de conceitos para os estudantes, determinadas técnicas que têm como foco central a participação dos alunos não farão muito sentido.

O estudo das concepções de alunos e professores se prestou, assim, a compreender não só as razões pelas quais estudantes apresentavam desempenho insatisfatório e/ou dificuldades de aprendizagem, mas também a delinear estratégias docentes mais adequadas e eficientes.

Apenas a partir do ano 2000 que pesquisas dessa natureza começam a ser desenvolvidas no universo organizacional, com os trabalhos de Jorgen Sandberg (2000). O autor empreende uma série de investigações a fim de entender o fenômeno da competência, propondo um modelo de análise alternativo ao *mainstream*.

4.2 A fenomenografia nos estudos organizacionais: as pesquisas de Sandberg

Sandberg (2000) ao aplicar, pela primeira vez, a fenomenografia fora do ambiente da Educação, compreendeu porque algumas pessoas são mais competentes do que outras. Para tanto, conduziu um estudo com um grupo de engenheiros da empresa Volvo que otimizavam motores. Ao fazê-lo, observou que as diferentes concepções que os engenheiros tinham sobre seu trabalho os levavam a desenvolver e hierarquizar diferentes atributos (conhecimento, habilidades e outras capacidades). Descobriu também que os engenheiros considerados pelos pares e superiores como os ‘mais competentes’ eram justamente aqueles que apresentavam uma concepção mais profunda sobre o significado de ser um otimizador de motor.

Concluiu, então, que, para desenvolver a competência de um indivíduo no trabalho, é mais fundamental a maneira como o trabalho é compreendido ou experienciado do que identificar um conjunto de atributos ou requisitos necessários à sua realização.

Uma questão importante decorrente destes achados começou a surgir: como desenvolver a competência profissional a partir da identificação das diferentes concepções que um grupo pode ter sobre seu trabalho? Para responder a essa pergunta, é importante voltar ao estudo de Trigwell (2000) com os professores e introduzir outro conceito da abordagem fenomenográfica, o ‘espaço de resultados’.

O ‘espaço de resultados’ representa o conjunto de concepções pelas quais um determinado fenômeno pode ser experienciado por um grupo de indivíduos. Nesse espaço de resultados, é estabelecida certa relação lógica entre as concepções. Com um olhar mais atento sobre as diferentes concepções, pode-se notar que elas foram dispostas em certa ordem ou disposição hierárquica: à medida que se caminha da Concepção A (ensinar é transmitir conhecimento) para a Concepção F (ensinar é mudar a concepção dos alunos), aprofunda-se a compreensão de ensinar. Isso significa dizer que a Concepção B é mais profunda do que a Concepção A e assim sucessivamente.

Conhecer o espaço de resultados de um determinado fenômeno propicia pensar o desenvolvimento a partir da mudança da maneira de conceber esse mesmo fenômeno. Se um indivíduo passa a conceber seu trabalho de maneira mais profunda, tenderá a perceber determinadas demandas de aprendizagem que não via até então e a modificar sua ação de acordo com a nova compreensão (SANDBERG, 2000). No caso dos engenheiros da Volvo, todo o processo de desenvolvimento deveria recair, primordialmente, não sobre a transmissão de conceitos, mas sobre a necessidade de estes profissionais passarem de uma concepção de otimização mais superficial para uma mais profunda. Para ficar mais claro, abaixo são apresentadas as concepções de otimização de motores apresentadas pelos engenheiros da empresa:

- **Concepção 1:** *otimização por etapas* – o trabalhador delimita e organiza a otimização em termos de fases do processo, confrontando com os padrões de qualidade esperados em cada fase.
- **Concepção 2:** *a otimização na interação das etapas* – o trabalhador delimita e organiza a otimização do trabalho de todas as fases como um conjunto e confronta com o padrão de qualidade esperada do conjunto.
- **Concepção 3:** *a otimização a partir da percepção dos clientes* – o trabalhador compara o padrão de qualidade atingido do motor e o confronta com a *performance* desejada do cliente.

Mas a questão que se coloca é: como promover a passagem de uma concepção mais superficial (Concepção 1) para a outra mais profunda (Concepção 3)? Para que isso ocorra, Sandberg e Dall’Alba (2006) propõem um tipo de intervenção que denominam de *diálogos reflexivos*. Isso significa dizer que o desenvolvimento da competência profissional deve fundamentar-se essencialmente na mudança de concepções superficiais sobre o trabalho para concepções mais profundas.

Para Sandberg e Dall’Alba (2006), a ideia tradicional de desenvolvimento baseada na aquisição de conhecimentos e habilidades parte do pressuposto de que o desenvolvimento é aditivo e linear, ou seja, desenvolver é ensinar mais conteúdos. Como alternativa a esse modelo, propõem o desenvolvimento da competência a partir da reflexão. Porém, afirmam que a reflexão não é uma atividade constante no desempenho do trabalho. Quando alguém trabalha, sua atenção se volta para o trabalho de forma não-refletida, ou seja, há a tendência a experienciá-lo sempre da mesma forma, o que acaba fortalecendo a concepção já existente. Somente quando há rupturas ou problemas no desempenho é ocorre algum tipo de reflexão, que costuma ser denominada por esses autores de involuntária. Para que haja desenvolvimento deliberado, é necessário que a pessoa se envolva em reflexões voluntárias. É

nesse ponto que os diálogos reflexivos se apresentam como uma ferramenta de desenvolvimento.

A partir de diálogos reflexivos, duas formas possíveis de desenvolvimento podem ocorrer, dependendo dos objetivos que se tenha em mente. A primeira delas é o aprofundamento da concepção de trabalho que o indivíduo já possui. Isso é importante porque, a partir desses diálogos, os indivíduos podem tomar plena consciência de suas concepções e fortalecê-las. Na fenomenografia, isso é denominado de *tematização*, ou o momento em que o indivíduo toma consciência daqueles fatores sobre seu trabalho que ocupam o foco de atenção (MARTON, 1981).

Implícito ao desejo de desenvolver a compreensão está o reconhecimento de que ninguém compreende o trabalho completamente. Sem a consciência de que qualquer compreensão é sempre parcial ou incompleta, não se podem fazer questões que ajudem a desenvolver a compreensão em um sentido mais genuíno. No diálogo reflexivo, as questões abertas colocadas e as respostas dadas podem ser importantes fontes para revelar e tornar explícito determinado pré-entendimento do trabalho (SANDBERG; DALL'ALBA, 2006).

A segunda forma de desenvolvimento possível é a mudança de uma concepção para outra mais profunda. Esse foi exatamente o caso dos engenheiros da Volvo mostrado anteriormente. Porém, é importante perceber que não significa, necessariamente, incorporar uma concepção nova simplesmente abandonando a outra. A partir de um olhar atento sobre as concepções apresentadas pelos engenheiros da empresa, é possível perceber que a concepção mais profunda incorpora muitos fatores da concepção mais superficial. Por isso, Sandberg e Dall'Alba (2006) oferecem uma metáfora diferente para a aprendizagem e desenvolvimento da competência. Em vez da linearidade dos modelos tradicionais, a circularidade. Utilizam essa metáfora para mostrar que novas concepções são desenvolvidas sobre concepções prévias, ou pré-entendimentos.

A circularidade, ou movimento espiral, também ocorre no sentido de que quando alguém desenvolve uma compreensão, parte de um pré-entendimento do que se está desenvolvendo. Isso significa que, quando alguém começa a desenvolver uma compreensão de seu trabalho, já existe, de certa forma, uma compreensão prévia. Sem certo pré-entendimento, o desenvolvimento não poderia existir; em outras palavras, o conhecimento novo emerge do conhecimento prévio.

Ignorando o conhecimento prévio dos indivíduos sobre seu trabalho, dificilmente se conseguiria formatar uma proposta de desenvolvimento capaz de provocar as mudanças desejadas em toda sua plenitude. Se a intenção é que um indivíduo – ou grupos de indivíduos – avance de uma concepção “A” sobre o seu trabalho para a “B”, o desconhecimento ou a desconsideração da forma de pensar desses profissionais dificultará – ou pelo menos não favorecerá – o alcance dos avanços pretendidos (SANDBERG; DALL'ALBA, 2006). Esse pré-entendimento se origina no contexto da ação social em que cada indivíduo está inserido. Esse contexto é o mundo compartilhado, mundo onde cada um é socializado. Por meio da socialização, cada pessoa desenvolve uma compreensão do mundo em que vive e age. Essa compreensão internalizada e compartilhada fornece um quadro para que a pessoa construa o sentido de suas ações e atividades (SANDBERG; DALL'ALBA, 2006).

Em resumo, para esses autores, o desenvolvimento da competência se dá pela mudança da concepção, ou forma como o indivíduo experiencia seu trabalho. A mudança da concepção se dá por meio da reflexão que, como visto anteriormente, não é uma atividade ordinária no cotidiano de trabalho dos indivíduos. Por isso, essa reflexão precisa ser intencionalmente provocada. Essa provocação pode ocorrer via diálogos reflexivos, autorreflexão, discussões críticas entre colegas e participação de programas de treinamento e educação, que devem levar a pessoa a focalizar mais a compreensão do trabalho do que o desempenho deste (SANDBERG; DALL'ALBA, 2006).

Além dos diálogos reflexivos, que são abordagens individuais para o desenvolvimento da competência, Marton (1994) propõe encontros com grupos de profissionais. Nesses encontros, as diferentes concepções que apareceram no grupo são mostradas a todos. Essa é uma maneira de despertá-los daquilo que chama de ‘atitude natural’ ou tendência de achar que a maneira como se compreende a realidade de trabalho é a única possível. Ao se deparar com diferentes formas de enxergar a atividade, podem-se conduzir discussões que levem à mudança ou aprofundamento de concepções já existentes.

Essa forma de compreender o desenvolvimento da competência afasta-se bastante dos modelos tradicionais, que se apoiam em uma concepção de mundo positivista. Ao fundamentar-se em uma ontologia relacional e em uma epistemologia interpretativa, a fenomenografia oferece uma maneira distinta de identificar, descrever e desenvolver a competência.

A Figura 1, a seguir, apresenta um resumo das principais diferenças entre as abordagens racionalistas e a fenomenografia.

ESTUDO	MODELOS RACIONALISTAS	FENOMENOLOGRAFIA
Ontologia	Dualista: separação entre sujeito e objeto; existe um mundo 'lá fora' independente das percepções do indivíduo. A competência é um conjunto de atributos do indivíduo ou de requisitos da função.	Relacional: a pessoa e o mundo estão relacionados de maneira indissociável por meio da experiência vivida do mundo. A competência é constituída a partir da compreensão que o indivíduo tem de seu trabalho.
Epistemologia	Objetivista: o fenômeno estudado pode ser conhecido de maneira objetiva e expresso por meio de variáveis.	Interpretativa: o fenômeno estudado pode ser compreendido a partir dos significados que lhes são atribuídos pelos sujeitos envolvidos.
Axiologia	O conhecimento produzido, por ser objetivo, é livre dos valores do pesquisador.	O pesquisador está imbricado no fenômeno estudado.
Objeto de análise	O indivíduo ou as atividades.	A relação (experiência) entre o indivíduo e sua atividade.
Como a competência é identificada	A partir de instrumentos de coletas de dados que envolvam questionários, entrevistas e <i>surveys</i> . Há grande interesse por testes e validação de escalas.	A partir de entrevista fenomenográfica e/ou observação.
Como a competência é descrita	Em uma lista de atributos individuais ou derivados das atividades. Esses atributos são objetivos e aplicáveis em toda a organização.	Em um conjunto de concepções que refletem as diferentes maneiras de compreender/experienciar o trabalho. A partir da descrição das diferentes maneiras que determinada atividade é compreendida (ou experienciada) pelo grupo que a realiza.
Como a competência é desenvolvida	A partir da identificação e preenchimento de <i>gap's</i> ou lacunas entre o pretendido e o real. Em geral, a partir de avaliações de desempenho são identificados os atributos faltantes para, em seguida, prescrever intervenções de desenvolvimento, de maneira a preencher o <i>gap</i> .	A partir da identificação das concepções que o grupo tem do seu trabalho. Esse conjunto de concepções é hierarquizado dentro do espaço de resultados. As intervenções consistem de reflexões que cujo objetivo é a mudança na direção das concepções mais profundas.

Figura 1. Diferenças entre abordagens racionalistas e fenomenográficas

Fonte: Elaborada pelos autores.

5 Considerações finais

Se, por um lado, as pesquisas racionalistas conduzidas, na maioria das vezes, por metodologias quantitativas, permitiram construir concepções teóricas de amplo alcance e facilitaram a proliferação de modelos de gestão de competência em larga escala, por outro, os estudos fenomenográficos, de natureza interpretativista, tornaram-se interessantes por sua capacidade de mapear a mentalidade que precede, determina e explica a ação.

Do ponto de vista das implicações práticas, tal mapeamento permite compreender melhor as diferentes formas como o trabalho é significado e conduzido por indivíduos que

compartilham o mesmo espaço organizacional ou função. Como consequência, tem-se a possibilidade não só de identificar com maior precisão os pressupostos que fundamentam a ação individual e/ou coletiva, compreendendo as diferenças de desempenho, como também de propor ações de intervenção mais significativas.

As concepções mapeadas e hierarquizadas permitirão aos responsáveis por processos de desenvolvimento de pessoas na organização, ou mesmo a gestores preocupados com o avanço de suas equipes de trabalho, a confrontar ideias entre os diferentes atores e suas distintas concepções. Tem também o potencial de favorecer o diálogo reflexivo, ao provocar o(s) indivíduo(s) com perguntas pertinentes que o façam sair de uma concepção superficial em direção à outra mais profunda. Esses diálogos podem, facilmente, compor metodologias de desenvolvimento já utilizadas em organizações, tais como *coaching* e *mentoring*.

Há, portanto, uma valorização ‘das perguntas’ a serem postas no espaço organizacional, com a intenção de promover tanto o refinamento do trabalho – o aprimoramento de ações já consideradas competentes – como o rompimento de uma antiga forma de pensar, substituindo-a por outra, isto é, com a capacidade de criar novas competências. Neste sentido, o foco das ações de desenvolvimento passa a recair sobre a interação entre os indivíduos que negociam suas concepções.

Já do ponto de vista das implicações teóricas, o eixo de atenção dos estudos em competências desloca-se de uma preocupação excessiva com o resultado, a ação, por si e em si, para uma preocupação com os mecanismos sociais, contextuais, situacionais, que promovem o aparecimento de determinadas concepções/competências ou as inibem. Trata-se da tentativa de ‘abrir a caixa preta’ dos processos de desenvolvimento.

Por fim, se, por um lado, abrem-se novas possibilidades para os estudos na área, por outro, há que se ponderar seus limites e desafios, limites e desafios estes que abrem espaço para pesquisas futuras capazes de endereçá-los. Em primeiro lugar, é preciso investigar se a mudança da compreensão, por si só, leva, de fato, à mudança na ação, e até que ponto a relação entre concepção e ação se estabelece. Segundo, os estudos de Sandberg (2000; 2006; 2011) parecem pouco considerar os constrangimentos estruturais que impactam o processo significação e, por consequência, a competência, seja favorecendo-a seja inibindo-a. Suas pesquisas, embora situacionalmente conduzidas, não discutem aspectos de natureza política. Terceiro, há que se pensar em estratégias adequadas para a aplicação da fenomenografia em larga escala, viabilizando sua adesão em corporações de grande porte.

REFERÊNCIAS

- BOYATZIS, R. E. **The competent manager**. New York: John Wiley & Sons, 1982.
- BOWDEN, J. A.; WALSH, E. **Phenomenography**. Melbourne: RMIT University Press, 2000.
- BOWDEN, J. A.; GREEN, P. **Doing developmental phenomenography**. Melbourne: RMIT University Press, 2005.
- BURGOYNE, J. G. The competence movement: issues, stakeholders and prospects. **Personnel Review**, v. 22, n.6, MCB University Press, 1993.
- BURRELL, G., e MORGAN, G. Part I: In search of a framework. In: G. Burrell & G. Morgan (Eds.), **Sociological paradigms and organisational analysis: Elements of sociology of corporate life**. London: Heinemann, 1979.
- CARBONE, P. P. et al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European Industrial Training**, v.20, n.5, 1996.
- DONALDSON, L. Organization theory as a positive science. IN: TSOUKAS, H.; KNUDSEN, C. (Eds.) **The Oxford Handbook of Organization Theory**. Oxford: Oxford University Press, p.39-62, 2003.
- GARAVAN, T. N.; McGUIRE, D. Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality. **Journal of Workplace Learning**, v.13, n.14, 2001.
- GIDDENS, A. Action, Subjectivity, and the Constitution of Meaning. **Social Research**, 53, 3, 529-45. 1986.
- GIOIA, D. A.; PITRE, E. Multiparadigm Perspectives on Theory Building. **Academy of Management Review**, v. 15, n. 4, 584-602, 1990.
- GREENWOOD, D. J.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, C. J. et al (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista l'orientation scolaire et professionnelle: da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-133.
- LASTRES, H. M. M.; FERRAZ, J. C. A economia da informação, do conhecimento e do aprendizado. In: LASTRES, H. M. M.; ALBAGLI, S. (orgs.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LE DEIST, F. D.; WINTERTON, J. What is competence? **Human resource development international**, v. 8, n.1, p. 27-46, March, 2005.

- LEMOS, C. Inovação na era do conhecimento. In: LASTRES, H. M. M.; ALBAGLI, S. (orgs.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- MARTON, F. Phenomenography: describing conceptions of the world around us, **Instructional Science**, v. 10, p. 177-200, 1981.
- _____. Phenomenography. In: TORSTEN, H.; NEVILLE, P. **The International Encyclopedia of Education**. 2. ed., v. 8, Pergamon, 1994.
- MARTON, F.; FAI, P. M. Two faces of variation. In: European Conference for Learning and Instruction, 8., 1999, Göteborg, **Anais...** Sweden: Göteborg University.
- MCCLELLAND, D. C. Testing for Competence rather than intelligence, **American Psychologist**, v. 28, n. 1, 1973.
- MCLAGAN, P. Competencies: the next generation, Training and Development, May, 1997.
- MCKENNA, S. Storytelling and “real” management competence. **Journal of Workplace Learning**, v. 11, n. 3, p. 95-104, 1999.
- PARRY, S. The quest for competencies, Training and Development, July, 1996.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RUTH, D. Frameworks of managerial competence: limits, problems and suggestions. **Journal of European Industrial**, v. 30, n. 3, 2006.
- SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/agosto 2009.
- SALERNO, M. S. **Projetos de organizações integradas e flexíveis: processos, grupos e gestão democrática via espaços de comunicação-negociação**. São Paulo: Atlas, 1999.
- SANDBERG, J. Understanding human competence at work: a interpretative approach. **Academy of Management Journal**. February, 2000.
- SANDBERG, J.; DALL’ALBA, G. Reframing competence development at work. In: Castleton, G.; Gerber, R.; Pillay, H. (Orgs.) **Improving Workplace Learning**. New York: Nova Science, 2006.
- SANDBERG, J.; TARGAMA, A. **Managing understand I organizations**. London: Sage Publications, 2007.
- SANDBERG, J.; TSOUKAS, H. Grasping the logic of practice: theorizing through practical rationality, **Academy of Management Review**, v. 36, n. 2, p. 338-360, 2011.
- SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. **Competence at work: models for superior performance**. New York: John Wiley & Sons, 1993.
- STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997. p. 135-166.
- TRIGWELL, K. A phenomenographic interview on phenomenography. In: BOWDEN, J. A.; WALSH, E. **Phenomenography**. Melbourne: RMIT University Press, 2000.
- VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. In: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. (coord). **Teoria das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2007.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.