

Desenvolvimento de Competências: A Contribuição das Abordagens Fenomenográfica e das Práticas

Marcelo Bispo e Rubens de Araújo Amaro

Resumo

O presente ensaio tem como objetivo discutir o desenvolvimento de competências à luz da abordagem fenomenográfica (SANDBERG, 2000; SANDBERG; DALL'ALBA, 2006) e dos estudos baseados em prática (GHERARDI, 2006, 2009b). Sandberg (2000) critica abordagens de competência que são da corrente racionalista. Isto se dá, porque, nesta perspectiva, a competência é orientada apenas para o trabalho. Em outras palavras, existe, *a priori*, um conjunto de competências previamente estabelecidas para o desenvolvimento do trabalho. A abordagem do desenvolvimento de competências adotada por Gherardi (1999, 2009b) toma como referência para discussão as práticas adotadas por grupos de trabalho. A partir dos posicionamentos de Sandberg e Gherardi, a ideia é entender as aproximações e distanciamentos dessas abordagens sobre desenvolvimento de competências dentro do paradigma interpretativista. Como reflexões, o ensaio apresenta que, no paradigma interpretativista, existem diferenças epistemológicas dentro do mesmo paradigma e que essas diferenças são oportunidades para o desenvolvimento de pesquisas empíricas futuras neste campo.

Palavras-chave

Desenvolvimento de Competências. Interpretativismo. Fenomenografia. Práticas. Epistemologia.

Abstract

The aim of this essay is to discuss the development of competence in the light of phenomenography (SANDBERG, 2000; SANDBERG; DALL'ALBA, 2006) and practice-based studies (GHERARDI, 2006, 2009b) approaches. Sandberg (2000) criticizes the competences approaches which are from the rationalistic way of thinking, this is so, because, within such perspective, competence is only work-oriented. In other words, there is, *a priori*, a group of competences previously established for the development of the work.

The competence development approach adopted by Gherardi (1999, 2009b) uses as reference the practices adopted by a work group. Based on Sandberg's and Gherardi's positioning of competence, the main idea is to understand the nearness and farness of these approaches about competence development within the interpretativist paradigm. As reflections, the essay presents that, in the interpretative paradigm of competence, there are epistemological differences inside of the same paradigm and those differences are opportunities for the development of empirical researches in the future in this field.

Keywords Competences Development. Interpretativism. Phenomenography. Practices. Epistemology.

INTRODUÇÃO

O tema competências não é novo nos estudos organizacionais, contudo, a predominância de pesquisas sob o paradigma funcionalista nesta área possibilita a oportunidade do desenvolvimento de estudos que abordem outras formas de pesquisar competências, como, por exemplo, utilizando as lentes do paradigma interpretativista (BITENCOURT, 2004; GRAHAM; TABELL, 2006).

A partir desta discussão epistemológica do conceito de competências, surgem basicamente três vertentes sobre o tema. A primeira delas, de cunho positivista, apresenta as competências como atributos que as pessoas possuem e que se relacionam com desempenhos superiores no trabalho (MCCLELLAND, 1973; BOYATZIS, 1982). Essa abordagem enfoca Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA) e é conhecida como escola americana dos estudos sobre competência (PERRY, 2006; RUAS, 2001).

A segunda vertente, também de cunho positivista, foi desenvolvida no Reino Unido a partir de críticas direcionadas à educação e formação profissional. Em resposta às deficiências de aprendizagem de habilidades profissionais, foi desenvolvido um sistema unificado de qualificação no trabalho. Essa reforma da formação profissional foi impulsionada pela adoção de um quadro de qualificações baseado em competências que, posteriormente, foi adotado em outros países da União Europeia (LE DEIST; WINTERTON, 2005). Como resultado dessa reforma, surgiu um sistema nacional de qualificações profissionais, ou NVQs (*National Vocational Qualifications*). Esses padrões de trabalho são deduzidos da realidade de trabalho e são validados sob a liderança de empregadores e de sindicatos dos setores organizados (MANSFIELD, 1993).

Embora diferentes em seu resultado, essas duas vertentes compartilham a mesma crença: as competências são entidades objetivas e podem ser deduzidas a partir de determinados métodos. No primeiro caso, são realizados estudos com profissionais de alto desempenho para identificar os atributos que, supostamente, se relacionam com sua *performance* superior. No segundo caso, utilizam-se métodos para identificar, a partir da análise das ocupações, as competências necessárias ao seu desempenho. Enquanto, na primeira, a competência é

uma entidade que está situada dentro dos indivíduos, na segunda, está situada nas ocupações (SANDBERG, 2000).

A terceira vertente dos estudos de competências costuma ser chamada de escola francesa, cuja principal característica é a compreensão de que a competência não é uma lista de atributos individuais ou mesmo uma entidade vinculada às ocupações, mas é a manifestação de desempenho na ação, ou seja, as pessoas não são competentes, mas tornam-se competentes em dada situação (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003).

Se a competência é manifestada na ação, a compreensão que o indivíduo tem da situação assume um lugar central. É com base nesse pressuposto que os estudos de competências sob o paradigma interpretativista encontram espaço e tomam como base elementos como a construção coletiva de significados, o sentido do trabalho e o uso da linguagem (RUTH, 2006; GHERARDI, 1999, 2009b; SANDBERG, 2000).

Diante do crescimento dos estudos sob o paradigma interpretativista sobre competências e das próprias possibilidades de realizar pesquisas dentro desse paradigma, o principal objetivo deste ensaio é discutir o desenvolvimento de competências à luz da abordagem fenomenográfica (SANDBERG, 2000; SANDBERG; DALL´ALBA, 2006) e das práticas (GHERARDI, 2006, 2009b). A ideia é entender as aproximações e distanciamentos dessas abordagens sobre desenvolvimento de competências dentro do paradigma interpretativista a partir da fenomenografia e das práticas.

Este ensaio está dividido em cinco partes, além da introdução. A primeira delas tem como objetivo fazer uma breve apresentação sobre o paradigma interpretativista nas teorias organizacionais para evidenciar os pressupostos que norteiam a discussão deste trabalho. A segunda parte traz a apresentação da abordagem fenomenográfica para o estudo da competência e, em seguida, é apresentada a abordagem das práticas. Na parte quatro, é feita uma discussão das aproximações e distanciamentos das duas abordagens com o intuito de aprofundar o entendimento das possibilidades de estudo do desenvolvimento de competências no paradigma interpretativista. Por fim, são realizadas algumas considerações e sugestões de futuras pesquisas utilizando as abordagens teóricas discutidas.

O PARADIGMA INTERPRETATIVISTA NAS TEORIAS ORGANIZACIONAIS

A discussão epistemológica nos estudos organizacionais sobre os paradigmas funcionalista, interpretativista, estruturalista radical e humanista radical (BURREL; MORGAN, 1979) apresenta diferentes formas de perceber as organizações e os métodos de pesquisa para estudá-las. Gioia e Pitre (1990, p.585) afirmam que um paradigma “é uma perspectiva geral ou forma de pensar que reflete fundamentalmente crenças e pressupostos sobre a natureza das organizações”.

O paradigma interpretativista cresce nos estudos organizacionais a partir dos anos 1970 como uma opção à hegemonia funcionalista presente nas pesquisas em Administração durante

muitos anos. O ponto central da crítica do interpretativismo em relação ao funcionalismo é o objetivismo exagerado que tende a simplificar demasiadamente a realidade. Para os funcionalistas, as organizações são objetos tangíveis, concretos e objetivos, já para os interpretativistas, as organizações são processos que ocorrem a partir das interações entre as pessoas para interpretar ou dar sentido às coisas, ou seja, é uma construção subjetiva (VERGARA; CALDAS, 2007).

O principal ponto do paradigma interpretativista é que o mundo social não deve ser entendido como o mundo natural (físico), ou seja, no mundo social são os significados atribuídos pelas pessoas para objetos e situações que recebem importância. Assim, são as interpretações dos indivíduos da realidade que recebem maior valor (HATCH; YANOW, 2003).

Ao tomar como base essa premissa, no paradigma interpretativista, a realidade não é dada *a priori*, mas construída a partir das interações dos indivíduos que a compreendem tomando como base as interpretações feitas das situações vividas (HATCH; YANOW, 2003).

O paradigma interpretativista pode ser considerado um grande guarda-chuva que abriga diferentes correntes, as quais compartilham crenças a respeito do que é a realidade e de como essa pode ser conhecida (BURREL; MORGAN, 1979). Entre as diferentes correntes, no âmbito deste ensaio, são apresentadas as perspectivas fenomenográfica (MARTON, 1981, 1994; SANDBERG, 2000) e das práticas (GHERARDI, 2006, 2009).

O Paradigma Interpretativista nos Estudos da Competência: Um Debate Ontológico e Epistemológico

As três formas de abordar a competência humana no trabalho expostas anteriormente 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, as abordagens de cunho racionalista, as quais 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 práticos sobre a natureza da realidade e à forma como ela pode ser estudada. Subjacentes a essas perspectivas, estão uma ontologia realista e uma epistemologia objetivista (SANDBERG, 2000).

Uma ontologia realista, a qual esse autor prefere denominar de dualista, pressupõe a crença na existência de “um mundo lá fora”, independente das percepções e construções humanas. Essa crença, a qual 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 esse 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, então, 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 atributos do trabalhador e, de outro, é um conjunto de requisitos derivados das atividades de trabalho (SANDBERG, 2000).

Os estudos sobre a competência baseados numa ontologia realista e epistemologia objetivista sofrem algumas críticas. A principal delas é que costumam gerar listas abstratas de competências, aplicáveis a qualquer situação, as quais são tão distantes da experiência cotidiana de trabalho das pessoas que se tornam de difícil utilização (MCKENNA, 1999).

Alguns autores passaram a estudar a competência a partir do paradigma interpretativo, o qual se baseia em uma ontologia relacional e uma epistemologia interpretativa. Descrever esse paradigma e suas consequências para os estudos sobre competência é o objetivo do próximo tópico.

A Competência a Partir da Perspectiva Interpretativa

A tradição de pesquisa interpretativa pode fornecer uma alternativa às abordagens racionalistas para os estudos de competência. Suas raízes podem ser encontradas nas ideias de Weber (1967). Esse autor aprofundou as ideias do filósofo Wilhelm Dilthey (1833-1911), o qual estabeleceu a razão histórica em oposição à razão científica do positivismo. Para ele, a compreensão de um fenômeno social “pressupõe a recuperação do sentido, sempre arraigado e adscrito a uma *weltanschauung* (relativismo) e a um “ponto de vista” (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2002).

Para Weber (1967), as ciências sociais deveriam se ocupar da compreensão dos fenômenos e não da explicação. O modo explicativo seria característico das ciências naturais, as quais procuram o relacionamento causal entre os fenômenos. As ciências sociais não estudam fatos que possam ser explicados propriamente, mas têm como objeto de estudo os processos dinâmicos da experiência humana da qual buscam compreender o sentido. Para conhecer

um fenômeno social, deve-se extrair o conteúdo simbólico da ação. Isso significa dizer que a ação humana é carregada de sentido e buscar compreendê-lo é o objetivo da ciência social. Esse método compreensivo consiste em entender o sentido que o indivíduo atribui à sua ação.

Suas ideias influenciaram o pensamento de vários estudiosos. Por exemplo, Berger e Luckmann (1985), em seu tratado de sociologia do conhecimento, afirmam que a realidade é construída pelos indivíduos que compõem uma sociedade específica. As ações de um agrupamento humano tendem a ser: (a) tipificadas, o que provoca a formação de instituições; (b) exteriorizadas por meio dos processos comunicativos; (c) objetivadas ou tomadas como certas e reais; (d) internalizadas pelos indivíduos que compõe esse grupamento social. Para esses autores, os mesmos indivíduos que constroem subjetiva e coletivamente a realidade não a percebem dessa forma. A realidade passa a ser experimentada por eles como uma realidade objetiva, reificada.

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 do mundo da vida, elaborada inicialmente pelo fenomenólogo Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938). Nessa concepção, a pessoa e o mundo são indissociavelmente relacionados através da experiência vivida do mundo. Assim, dentro das abordagens interpretativas, o mundo humano nunca é um mundo em si mesmo; é sempre um mundo experienciado. Nessa abordagem, a relação sujeito e objeto assume uma importância fundamental para a compreensão dos fenômenos sociais.

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

Em primeiro lugar, de acordo com essa abordagem, a competência deixa de ser vista como consistindo de duas entidades separadas. Em vez disso, trabalhador e trabalho formam uma única entidade através 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 (SANDBERG, 2000).

Essa questão traz à tona a dimensão tácita da competência, ou o *savoir-faire* presente nos estudos de Zarifian (2001) e Le Boterf (2003). 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.

Assim, a forma como as pessoas experienciam 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 e habilidades são mobilizados a partir da compreensão que as pessoas possuem da situação que estão enfrentando (SANDBERG; TARGAMA, 2007).

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.

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 por que 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. Os estudantes foram informados que, após a leitura, iriam discutir seu entendimento sobre o texto com os pesquisadores. Após a leitura, foram entrevistados a respeito do que tratava o texto. 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 adota. O caminho que, costumeiramente, se toma é aquele que adota uma perspectiva de primeira ordem (racionalismo), ou seja, elabora-se 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, a sua experiência dele. 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 de 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 em que as pessoas experienciam, percebem, apreendem, compreendem e conceituam os diversos fenômenos e aspectos do mundo ao seu redor (MARTON, 1994).

O primeiro a utilizar esse tipo de investigação nos estudos organizacionais foi Sandberg (2000). Ao buscar compreender por que algumas pessoas são mais competentes do que outras, adotou a fenomenografia como forma de investigação. Ao fazê-lo, percebeu que as diferentes concepções que os engenheiros da Volvo tinham sobre seu trabalho, a otimização de motores, os levavam a desenvolver diferentes atributos (conhecimento, habilidades e outras capacidades). Concluiu que, para compreender a competência de um indivíduo no trabalho, é mais fundamental descrever a maneira como seu trabalho é compreendido, ou experienciado, do que identificar um conjunto de atributos ou requisitos necessários à sua realização.

Sandberg (2000) critica abordagens de competência que são da corrente racionalista. Isso se dá pelo fato de que, nessa perspectiva, a competência é orientada apenas para o trabalho, ou seja, existe, *a priori*, um conjunto de competências previamente estabelecidas para o desenvolvimento do trabalho. Para o autor, essas listas de competência são muito genéricas e não atendem a todas as situações que o trabalho demanda.

Desenvolvimento de Competências à Luz da Fenomenografia

Se as concepções dos trabalhadores são tomadas como mais importantes para compreender sua competência profissional do que os atributos que detêm, o desenvolvimento dessa mesma competência passa a ser pensado sob outra perspectiva. Em geral, os modelos racionalistas de desenvolvimento da competência humana no trabalho adotados pelas organizações costumam seguir o seguinte percurso: (i) Formulação da estratégia organizacional; (ii) Definição da missão, visão de futuro e dos objetivos estratégicos; (iii) Definição de indicadores de desempenho organizacional; (iv) Diagnóstico das competências essenciais da organização; (v) Diagnóstico das competências humanas ou profissionais; (vi) Desenvolvimento de competências internas ou captação de competências externas; (vii) Definição de indicadores de desempenho e remuneração de equipes e indivíduos (CARBONE *et al*, 2005).

Essa maneira de pensar o desenvolvimento tem como pressuposto a identificação de *gaps*, ou lacunas, entre as competências requeridas pela organização e aquelas detidas pelos indivíduos. A partir daí, diversas ações são realizadas para “suprir” os indivíduos daqueles atributos que precisam deter para ajudar a realizar seus objetivos estratégicos. Desenvolver significa identificar os atributos que os indivíduos necessitam para, então, criar intervenções para suprir essa carência. Assim, devem-se transmitir aos indivíduos uma lista de conhecimentos, habilidades e outros atributos (SANDBERG, 2000).

À luz da fenomenografia, a mudança das concepções que os indivíduos possuem sobre suas atividades é mais fundamental para o desenvolvimento de sua competência do que a transmissão de um conjunto de atributos. O foco do desenvolvimento passa a ser a maneira como os indivíduos compreendem o trabalho, pois esse entendimento é que define os conhecimentos, habilidades e atitudes específicos que são utilizados para sua realização. O desenvolvimento da competência envolve, principalmente, a mudança da compreensão do trabalho (SANDBERG; DALL’ALBA, 2006).

A pesquisa de Sandberg (2000) pode ser utilizada como um exemplo do que significa desenvolver a competência profissional utilizando a fenomenografia. Em sua pesquisa, mapeou três diferentes concepções de otimização de motores dentro de um grupo de engenheiros. O grupo com a Concepção (1) tinha como foco principal a análise dos parâmetros que influenciavam na qualidade do motor. Essa concepção os levava a testar cada parte do motor em separado e, se estivessem de acordo com as especificações, continuavam testando as partes seguintes. Em contraste, o grupo com a Concepção (2) focalizava a relação entre os parâmetros. Isso os levava a cumprir cada passo na otimização de cada parte do motor considerando o impacto nas outras partes. O grupo com a Concepção (3) incorporava as perspectivas dos clientes em cada passo da otimização. Essas diferentes compreensões levavam a diferentes mobilizações de conhecimentos e outros atributos. Além disso, entre os membros do grupo, os engenheiros considerados mais competentes eram aqueles que compreendiam o trabalho incorporando a lógica do cliente (Concepção 3).

Desenvolver a competência profissional significa, em primeiro lugar, levar o indivíduo ou grupo a refletir sobre sua concepção atual de trabalho. Isso ocorre porque, em geral, a cada

encontro com seu trabalho, os indivíduos tendem a enxergá-lo da mesma forma. Quando alguém trabalha, sua atenção se volta para a atividade de forma não refletida. Essa “atitude natural” leva os indivíduos a manterem os mesmos repertórios de ação (SANDBERG, 2000).

Para que o grupo com a Concepção (1) se desenvolva, isto é, caminhe em direção à Concepção (3), é necessário levá-los a tomar consciência de sua compreensão atual de trabalho e suas implicações. A partir daí, expô-los às outras formas de compreensão existentes. Isso significa assumir, por parte da organização, intervenções que promovam reflexões deliberadas, as quais podem ocorrer individual ou coletivamente. Essas reflexões podem ocorrer por meio de diálogos reflexivos, discussões em grupo ou desafios no trabalho que promovam novas formas de enxergá-lo. A proposta da fenomenografia é conduzir momentos de reflexão de forma a ajudar os trabalhadores a, ao deixarem a atitude natural, deliberadamente desenvolverem outras formas de compreender o trabalho. E novas concepções levam à necessidade de desenvolver novos atributos de competência para que o trabalhador responda aos novos desafios percebidos. Isso significa que novas formas de ver levam a novas formas de agir (SANDBERG; DALL’ALBA, 2006).

COMPETÊNCIAS SOB A PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS

A perspectiva das práticas no desenvolvimento de competências, assim como a fenomenográfica, busca discutir o tema a partir de fenômenos subjetivos que envolvem o conceito de competências. Entretanto, o seu foco está em entender o tema sob um posicionamento com ênfase nos grupos de trabalho, ou seja, entender o desenvolvimento de competências e seus significados para os grupos de trabalho e não necessariamente com foco nos indivíduos. A principal premissa dessa perspectiva é que o conhecimento não está na mente das pessoas, mas nos grupos de trabalho (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

Para Gherardi (1999), o desenvolvimento de competências pode ser entendido como uma transformação simbólica que emerge da modificação das práticas, dos sistemas de significados e do pensamento, quando essas modificações são apropriadas pelos sujeitos como parte de um processo de mudança. A autora complementa dizendo que o processo de mudança, por si, é um campo simbólico, porque ele sintetiza sentimentos como fé e medo oriundos desses processos.

Assim, a abordagem do desenvolvimento de competências toma como referência para discussão a constituição do campo simbólico e das práticas adotadas por grupos de trabalho (GHERARDI, 1999, 2009b). A autora discute que utilizar uma abordagem simbólica de competências significa conceber que a organização é produto da interpretação das práticas realizadas pelos seus membros. Nesse contexto, o conjunto de significados é incorporado pelos membros dos grupos de trabalho e as práticas são institucionalizadas. A competência, nesse sentido, é o resultado de uma produção na prática dos significados atribuídos para ela

(competência), em outras palavras, a competência é constituída na ação (prática).

Nesse sentido, a prática é “a figura do discurso que permite que os processos de conhecer (*knowing*) e organizar (*organizing*) no trabalho estejam articulados enquanto processos históricos, materiais e indeterminados” (GHERARDI, 2000, p. 220-221). Toda prática individual é situada num amplo campo de práticas, as quais se ramificam em todas as direções, do individual para o organizacional e o institucional, assim como qualquer outro sistema complexo.

Competência como um Campo Simbólico

Gherardi (1999) diz que quando a competência é definida como um campo simbólico, essa abordagem combina um artefato e um significado que é atribuído para ele. Esses significados são o que constituem a textura organizacional, a qual, na definição da autora, é

Uma esfera imaginária que pertence aos atores organizacionais e na qual desdobram os processos da criação de um sentido de pertencimento, de propriedade e apropriação, de entendimento recíproco e desentendimento entre os atores organizacionais e da compreensão e da construção social que constitui a vida organizacional (...) textura organizacional é uma realidade social complexa com seus próprios conflitos de valores, racionalidade e imagem, as quais geram uma natureza única do que é particular na organização (tradução nossa, p. 315-316).

O conceito de textura organizacional é fundamental para o entendimento da abordagem simbólica de competências, uma vez que é essa ideia de formação coletiva de significado que possibilita eleger práticas que podem representar competência.

Ao se posicionar epistemologicamente sobre como é o contexto do desenvolvimento de competências ao adotar uma perspectiva simbólica, Gherardi (1999) define competência como

Um território imaginário compreendido de ideias, projetos e emoções que os sujeitos atribuem para sua organização com um mapa metafórico no qual representa a vida organizacional. Ela é o terreno simbólico de qualquer estrutura informal de organização: políticas, conflitos, negociações e trocas, mas também a socialização recíproca por atores organizacionais para as diversas racionalidades que guiam suas ações organizacionais. E ela é um terreno contestado, porque todos os atores procuram ter o controle dela e marcá-la como sua insígnia (tradução nossa, p. 316).

O posicionamento de Gherardi sobre o desenvolvimento de competências remete-nos a entender o conceito como práticas elegíveis do que podem ser consideradas competências e que, ao mesmo tempo, podem sofrer alterações de percepção coletiva de acordo com as dinâmicas organizacionais cotidianas, ou seja, competência é algo que é convencionalizado pelos atores da organização como o ideal num determinado tempo e espaço. Essas convenções podem ser alteradas ao longo do tempo a partir de novas significações simbólicas.

Competências como Prática

Ao associar o conceito de competências com o de prática, faz-se necessário uma reflexão sobre o conceito de prática. Gherardi (2009b) aponta que existe uma pluralidade entorno do que são práticas.

Para Geiger (2009), o conceito de práticas pode ser classificado em duas perspectivas dentro dos estudos organizacionais. Uma delas, de caráter mais processual, com discussões entorno de rotinas, nas quais as práticas são vistas como maneiras de unir estrutura e agência, o termo “prática” é entendido de maneira mais coloquial. Nesse sentido, processos simples têm um fim em si mesmos. Suas principais contribuições são oriundas dos estudos da área de estratégia e utilizam a ideia de “*strategy-as-practice*”. A segunda perspectiva apontada pelo autor é entendida como epistêmico-normativa, na qual o entendimento do termo “prática” é ampliado a partir de uma base sociológica construtivista com o foco nas formas de construção e reprodução social de maneira situada a partir de processos de aprendizagem e geração de conhecimento.

Gherardi (2009a) adota como conceito de prática o posicionamento epistêmico-normativo. O quadro 1 elaborado por Bispo (2009) apresenta algumas possibilidades sobre o conceito de práticas citados por Gherardi (2009a).

Quadro 1 – Cinco ideias sobre o conceito de prática

Autor	Conceito de prática
Bourdieu	Estruturas profundas que organizam práticas sociais gerais são disposições autoreproduzidas.
Lyotard	Práticas são movimentos discursivos ou jogos de linguagens.
Foucault	Práticas são genealogias.
Taylor	O vocabulário imbricado com a prática marca sua extensão de possíveis ações e significados.
Garfinkel	A reflexiva tendência da interação social promove, pela sua própria constituição, por meio de práticas de prestação de contas e apresentação cênica.

Fonte: Bispo (2009, p. 9) com base em Gherardi

A partir das possibilidades apresentadas no quadro 1, Gherardi (2009a, p. 199) discute prática como

Conceito que se relaciona, por um lado, com a semântica dominante do hábito e da ação habitual (portanto, como devemos ver a rotina, como um dispositivo de redução da incerteza) e, por outro lado, o domínio da ação deliberada. Prática contém elementos desses dois domínios, mas eles coincidem um com o outro.

Portanto, as práticas para Gherardi são ações habituais, ou seja, a prática está associada a hábitos e as ações devem apresentar uma forma de domínio por parte de quem as pratica,

em outras palavras, o domínio da ação deliberada representa a competência.

Gherardi (2009a) coloca que as práticas podem ser entendidas por uma visão de quem está de fora de um grupo no qual elas ocorrem (*outsider*) ou com uma perspectiva de quem está dentro do grupo (*insider*). Quando o entendimento das práticas é feito por alguém que está fora do grupo, a leitura se concentra na regularidade e padrões das práticas, isso em virtude do que é possível acessar e entender. Em outras palavras, é o que está institucionalizado.

Na visão dos membros de um grupo, a prática é uma ação de conhecimento coletivo que progride nas relações e conexões entre todos os recursos disponíveis e todas as restrições presentes. A prática requer um alinhamento de humanos e artefatos para construir e manter uma ação em rede, isto é o que dá sentido na interação (GHERARDI, 2009a).

O Desenvolvimento de Competências Sob Perspectiva das Práticas

Ao entender o conceito de competências a partir de uma abordagem interacionista construtivista, Gherardi (1999) sugere um modelo de desenvolvimento de competências com base na construção simbólica de grupo. A autora apresenta uma proposta de fases do processo de desenvolvimento de competências, como mostra o quadro 2, o qual representa um trabalho realizado por ela num órgão do setor público italiano. As fases que compõem o modelo são referentes ao trabalho desenvolvido.

Quadro 2 - As fases do processo do desenvolvimento de competência

Fase	Interpretação	Reestruturação	Legitimação	Institucionalização
Ações simbólicas	Ouvir para entender a solicitação	Redefinindo a solicitação de modo que ela contenha ação potencial	Percebendo e discutindo um sistema de oportunidades	Fornecendo conteúdo para oportunidades
Metáforas generativas	Organização em pirâmide. Organograma organizacional	Organização flexível	A ambiguidade da competência	PSC ¹ como um rótulo
Objetivos do grupo de pesquisa	Marcar um terreno simbólico para intervenção	Conseguir um comprometimento para ação	Comprometimento cognitivo, emocional e material para ação	Sair de cena

Fonte: Gherardi (1999, p. 317)

O modelo de Gherardi (1999) para o desenvolvimento de competências é constituído de quatro fases: interpretação, reestruturação, legitimação e institucionalização. Cada uma delas possui um conjunto de ações simbólicas, metáforas generativas e os objetivos do grupo

de pesquisa que norteiam o processo.

A ideia do modelo combina elementos de ações simbólicas e de institucionalização, ou seja, atribuição de significados e interpretação com o compartilhamento social por meio de processos próprios da teoria institucional, na qual se destaca o trabalho de Meyer e Rowan (1977).

Na fase de interpretação, o objetivo é interagir com o grupo de trabalho para acessar as interpretações e identificar as necessidades de competências. Essas necessidades emergem a partir de entrevistas e, desta maneira, identifica-se uma metáfora que representa a situação atual da organização estudada, no caso de Gherardi (1999), a metáfora era o trabalho como uma família.

No período de reestruturação, propõe-se uma nova metáfora a partir de ações simbólicas que conduzem o grupo para o desenvolvimento das competências desejadas, ou seja, é uma etapa de ressignificação, na qual se reforça a ideia de “ser” competente em cada situação demandada. O foco não é ter competência, mas ser competente.

A fase de legitimização estabelece-se a partir dos novos significados atribuídos na fase de reestruturação e que são adotados como “corretos” pelo grupo. A legitimidade é identificada na observação da adoção de novas práticas que representam as competências desejadas.

Por fim, a institucionalização é a fase final do processo de desenvolvimento de competências, sua constituição dá-se na observação da criação de comunidades de prática (BROWN; DUGUID, 1991; LAVE; WENGER, 1991; GHERARDI, 2006) ou, como sugere Gherardi (2009a), práticas de uma comunidade. As práticas são percebidas pelo grupo como legítimas e introduzidas no cotidiano dos grupos de trabalho assumindo uma posição institucionalizada.

O desenvolvimento de competências no modelo proposto por Gherardi (1999) passa por uma construção coletiva do que são as competências para o trabalho, na qual as comunidades de prática, por intermédio de um campo semântico, identificam o que é ser competente ou não num determinado contexto, ou seja, ser competente hoje não garante a mesma condição em uma situação futura.

Nesse primeiro trabalho, Gherardi (1999) enfatiza elementos do interacionismo simbólico para evidenciar a construção de competências na ação. Nesse sentido, apesar de ser possível identificar pressupostos e elementos que são base para o entendimento das práticas como elemento central na compreensão do conceito de competência, tal termo não é evidenciado. Ao considerar trabalhos posteriores da autora (GHERARDI, 2006, 2009b), é possível relacionar que o sentido que a autora atribui para o conceito de prática sugere que competências devem ser entendidas como a própria prática. Em outras palavras, ao assumir que a organização de um grupo se dá em torno das práticas sociais, elas também servem de parâmetro para definir o que é ser competente num determinado contexto e o desenvolvimento de competências está diretamente relacionado à condição dos indivíduos em aprenderem as práticas do grupo ou, ainda, do grupo em aprimorar ou construir novas práticas.

Assim, o trabalho de Gherardi (1999) pode ser considerado como base para a evolução do entendimento da ideia de competência como prática. A metodologia empregada pela autora fornece uma estrutura em que é possível identificar práticas de em uma coletividade e, conseqüentemente, competências.

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS ABORDAGENS FENOMENOGRÁFICA E DAS PRÁTICAS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Após as apresentações das abordagens fenomenográfica e das práticas no tema desenvolvimento de competências, é possível eleger pontos de aproximação e distanciamento entre ambas.

Aproximações

A principal aproximação das duas abordagens está na interpretação de significados e atribuição de sentido, algo que caracteriza o paradigma interpretativista. Outro ponto comum entre as abordagens é a condição situada da competência, ou seja, as pessoas não possuem competências *a priori*, mas tornam-se competentes em situações particulares. Isso implica dizer que ser competente hoje não é garantia de ser competente amanhã. Mais um ponto de aproximação entre as abordagens é a questão do contexto: ser competente está condicionado a um determinado tempo e espaço, a mudança de uma dessas duas condições implica em adaptação para um novo contexto onde uma nova postura necessita ser adotada para garantir uma ação competente. Por fim, é possível atribuir como comum entre as abordagens, a dimensão tácita do desenvolvimento de competências, em outras palavras, a competência é apropriada pelo indivíduo a partir da interação com os outros que compõem o seu ambiente de trabalho.

Distanciamentos

O que se caracteriza como diferente entre as abordagens é o ponto de vista de como são construídas as significações e atribuições de significado do que é ser competente.

Na perspectiva fenomenográfica, o foco está em entender como o indivíduo atribui significado ao seu trabalho e o desenvolvimento de competências está diretamente relacionado ao grau de experiência e sentido que o trabalho tem para o trabalhador.

Na abordagem das práticas, o foco está na estrutura, ou seja, no grupo de trabalho. O desenvolvimento de competências está diretamente ligado a uma construção coletiva de significados do que é competência e é a partir do grupo que se estabelece o que é ou não ser competente. Essa perspectiva é evidenciada quando as práticas assumem papel de destaque como forma de acessar as competências dentro de comunidades de prática.

Assim, é possível dizer que a diferença entre as abordagens é o foco, ou a unidade de análise. Enquanto na abordagem fenomenográfica o ponto de referência é o indivíduo, no âmbito das práticas é o grupo que recebe destaque a partir do seu agir coletivo (práticas). Em relação às metodologias de investigação empírica, na fenomenografia, as entrevistas em profundidade ganham destaque com o objetivo de identificar o sentido de competências atribuído pelos indivíduos na reflexão do seu trabalho cotidiano. Por outro lado, no contexto das práticas, elas, as práticas, são a principal unidade de análise, identificadas com a utilização de técnicas etnográficas e etnometodológicas na busca por competências como prática.

Uma Síntese Comparativa

O quadro 3 apresenta, de forma resumida, as principais aproximações e distanciamentos entre as abordagens fenomenográfica e das práticas. A ideia é possibilitar uma visualização sistematizada que facilite o entendimento da discussão realizada. A partir dele, são identificadas diferenças sutis entre as abordagens, essa diferenciação contribui tanto para o avanço dos estudos quanto para o entendimento do paradigma interpretativista no desenvolvimento de competências. A partir deste quadro, fica evidente que, ao adotar o interpretativismo como paradigma, é preciso compreender que existem múltiplas abordagens dentro dele.

Ao refletir sobre as duas abordagens apresentadas e as comparações entre ambas, entende-se como relevante, neste instante do texto, levantar alguns questionamentos que ajudem a endereçar avanços no tema competências sob uma perspectiva interpretativista.

O primeiro questionamento refere-se a uma possível combinação da abordagem fenomenográfica e das práticas no desenvolvimento de um estudo empírico sobre o tema. Na opinião dos autores, as abordagens não apresentam conflitos epistemológicos. Portanto, apesar das diferenças já apresentadas, entende-se que a combinação das abordagens em futuros estudos empíricos poderia ser uma forma de enriquecer a compreensão do desenvolvimento de competências tanto pela ótica do indivíduo, com as contribuições da fenomenografia, quanto dos grupos de trabalho, ao considerar a abordagem das práticas.

Um segundo questionamento trata do desenvolvimento metodológico de uma pesquisa que adote a fenomenografia e as práticas como referencial teórico. Nesse sentido, entende-se que há uma complementaridade entre as principais técnicas de coleta de dados das abordagens. Tal entendimento ocorre em razão da entrevista fenomenográfica contribuir substancialmente na busca de como os indivíduos significam e vivenciam a condição do que é ser competente em determinado grupo e contexto enquanto a observação direta e participante, assim como as conversas informais adotadas na investigação das práticas são importantes para a identificação e compreensão da competência como prática coletiva, a partir da ação cotidiana dos membros do grupo.

Como terceiro e último questionamento, indaga-se como ocorre a combinação ou incompatibilidade, sob o ponto de vista da pesquisa, do caráter reflexivo (reflexão) individual

da abordagem fenomenográfica e o caráter não-reflexivo (reflexividade sociológica) da abordagem das práticas. Nesse aspecto, a posição dos autores é que não há incompatibilidade entre o processo reflexivo individual e o não-reflexivo coletivo, ambos tratam de condições distintas e complementares na formação da organização social. Contudo, é preciso colocar que ambos devem ser cuidadosamente trabalhados na construção teórica das pesquisas para evitar confusões na observação empírica do fenômeno competência. Entende-se, ainda, que a combinação de ambas contribui no refinamento metodológico de pesquisa para melhor compreensão do que se propõe investigar.

Ao colocar essas questões, não há, por parte dos autores, a intenção de limitar os questionamentos sobre a combinação das duas abordagens, ao que foi discutido até aqui, mas apenas provocar algumas reflexões que contribuam no avanço da discussão. Portanto, fica aberta a possibilidade de novos questionamentos.

Quadro 3 - Comparativo entre a abordagem fenomenográfica e das práticas no desenvolvimento de competências

Fatores	Fenomenografia	Práticas
Conceito de competências	A competência é constituída a partir dos significados que o indivíduo atribui à sua atividade	Um território imaginário compreendido de ideias, projetos e emoções que os sujeitos atribuem para sua organização com um mapa metafórico o qual representa a vida organizacional
Objetivo	Mapear as diferentes concepções que uma atividade assume dentro de um grupo de indivíduos	Identificar o significado coletivo compartilhado do que é "ser" competente
Foco	Nas diferentes concepções da atividade	Nas práticas do grupo de trabalho
Desenvolvimento de competências	Desenvolver novas formas de compreender o trabalho ou aprofundar compreensões existentes	Facilitar as interações sociais para legitimar e institucionalizar as competências significadas coletivamente. A competência como prática social situada.
Metodológicos	Entrevista fenomenográfica, observação participante ou não, método fenomenográfico	Pesquisa etnográfica ou etnometodológica com ênfase na observação direta e participante, conversas informais, notas de campo e entrevistas semiestruturadas.

Fonte: elaborado pelos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender competências a partir das lentes da construção coletiva de significados, tanto

pela perspectiva da experiência vivida do mundo (fenomenográfica) quanto pela da ação coletiva negociada (práticas), ganha espaço nos estudos organizacionais. Tal fato dá-se em razão das críticas endereçadas à visão de que competências são atributos intrínsecos ao indivíduo ou requisitos derivados de cargos e funções organizacionais (GHERARDI, 1999, 2009b, 2006; SANDBERG, 2000).

O objetivo deste ensaio foi discutir o desenvolvimento de competências à luz da abordagem fenomenográfica (SANDBERG, 2000; SANDEBERG, DALL´ALBA, 2006) e das práticas (GHERARDI, 2006, 2009b) para buscar as aproximações e distanciamentos entre essas duas abordagens.

No que se refere ao desenvolvimento de competências, ao comparar os estudos realizados por Sandberg (2000) e Sandberg e Dall´Alba (2006) com o de Gherardi (2009b), é possível perceber que ambos podem ser enquadrados no paradigma interpretativista, entretanto, apresentam abordagens epistemológicas distintas.

Enquanto os estudos de Sandberg (2000) e Sandberg e Dall´Alba (2006) possuem foco nas experiências do indivíduo em relação ao trabalho para entender competências e utiliza o método fenomenográfico, o estudo de Gherardi (1999) baseia seu estudo a partir dos significados construídos em grupo a partir das práticas (naquele momento histórico, sem utilizar a palavra “prática”, a qual surge e evolui na sequência de trabalhos publicados posteriormente) e, por meio do PSC, estrutura um método de pesquisa essencialmente etnográfico que possibilita a identificação de práticas como competências.

Entretanto, ambas as abordagens entendem que as competências são desenvolvidas na ação, ou seja, as competências são situadas e constituídas a partir de significados atribuídos com foco no indivíduo (SANDBERG, 2000; SANDBERG; DALL´ALBA, 2006) ou nas práticas de um grupo (GHERARDI, 1999, 2006, 2009b).

Este ensaio buscou contribuir para a ampliação do entendimento do paradigma interpretativista sobre competências, cujo volume de estudos sob este paradigma, segundo Bitencourt (2004), ainda é pequeno. Dessa maneira, discutir as possibilidades existentes neste paradigma a partir das perspectivas fenomenográfica e das práticas colabora para apontar novas formas de pesquisa no tema.

Ao considerar que tanto a perspectiva fenomenográfica quanto a das práticas enfatizam que a ação considerada competente é resultado do entendimento situado de determinados grupos, abre-se espaço para discussões em pesquisas futuras a respeito das relações de poder existentes na dinâmica cotidiana desses grupos.

REFERÊNCIAS

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BISPO, M. de S. Aprendizagem em grupo nas organizações: uma perspectiva sociológica à luz de Silvia Gherardi. In: **Seminário de Administração – SemeAd, XII, Anais**. São Paulo / SP, 2009. Disponível em:

<<http://www.ead.fea.usp.br/semead/12semead/resultado/trabalhosPDF/864.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2011.

BITENCOURT, C. C. A gestão de competências como alternativa de formação e desenvolvimento nas organizações: uma reflexão crítica baseada na percepção de um grupo de gestores. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (org.) **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2004. cap.7.

BLUMER, H. **Symbolic Interactionism: perspective and method**. USA: University of California Press, 1986.

BOYATZIS, R. E. Competence and performance. In: BOYATZIS, R. . *The competent manager*. New York: John Wiley & Sons, 1982. cap.2.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovating. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 40-57, 1991.

BURREL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organisational analysis: elements of the Sociology of corporate life**. London: Heinemann, 1979.

CARBONE, Pedro Paulo *et al.* **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

GEIGER, D. Revisiting the concept of practice: Toward an Argumentative Understanding of Practicing. **Management Learning**, v. 40, n. 2, p. 129-144, 2009.

GHERARDI, S. A symbolic approach to competence development. **Human Resource Development International**, v. 2, n. 4, p. 313-334, 1999.

_____. Practice-Based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 211-223, 2000.

_____. **Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

_____. Introduction: the critical power of the “practice lens”. **Management Learning**, v. 40, n. 2, 2009a.

_____. Practice? It’s a Matter of Taste!. **Management Learning**, v. 40, n. 5, p. 535-550, 2009b.

GIOIA, D. A.; PITRE, E. Multiparadigm Perspectives on Theory Building. **Academy of Management Review**, v. 15, n. 4, p. 584-602, 1990.

GRAHAM, M. E.; TARBELL, L. M. The importance of the employee perspective in the competency development human resource professionals. **Human Resource Management**, v.45, n.3, p. 337-355, 2006.

HATCH, M. J.; YANOW, D. Organization theory as an interpretative science. IN: TSOUKAS, H.; KNUDSEN, C. (Eds.) **The Oxford Handbook of Organization Theory**. Oxford: Oxford University Press, p.63-87, 2003.

LAVE J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, 1991.

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.

MANSFIELD, B. Competency-based qualifications: a response. **Journal of European Industrial Training**, v. 17, n. 3, p. 19-22, 1993.

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, p. 1-4, 1973.

MCKENNA, S. Storytelling and “real” management competence. **Journal of Workplace Learning**, v. 11, n. 3, p. 95-104, 1999.

MEYER, J.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, v. 83, p. 340-363, 1977.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. **Knowing in organizations: a practice-based approach**. New York: M. E. Sharpe, 2003.

PARRY, S. The quest for competencies. **Training and Development**. July, p. 48-56, 1996.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. de O.; OLIVEIRA, M. G. M. de. **Um Toque de Clássicos**. 2. ed. rev. e amp. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T.; OLIVEIRA Jr. M. (org.) **Gestão estratégica do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001.

RUTH, D. Frameworks of managerial competence: limits, problems and suggestions. **Journal of European Industrial**. v. 30, n. 3, p. 206-226, 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.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of Management Journal**. February, p. 09-25, 2000.

SANDBERG, J.; DALL'ALBA, G. Reframing competence development at work. In: CASTLETON, G., GERBER, R.; PILLAY, H. (Orgs.) **Improving Workplace Learning**. Nova: New York, p. 107-121, 2006.

SANDBERG, J.; TARGAMA, A. **Managing understand in organizations**. London: Sage Publications, 2007.

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. p. 223-233.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito de capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1967.

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

Notas

- 1 PSC é o Competences Development Project, metodologia desenvolvida pela *Associazione per la Ricerca sulle Organizzazioni Complesse* da qual Silvia Gherardi fez parte por muitos anos. Ver Gherardi 1999.

**Marcelo
Bispo**

Professor da Universidade Federal da Paraíba e do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA/UFPB). Pesquisador do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Competências (NAC) da UFPB. Doutor em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mestre em Administração e Bacharel em Turismo pela Universidade Metodista de São Paulo e Bacharel em Administração pela Universidade Anhembí Morumbi.

**Rubens
de Araújo
Amaro**

Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisador do NETES - Núcleo de Estudos em Tecnologia de Gestão e Subjetividades da UFES e do NUPES - Grupo de Pesquisa e Formação em Administração da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutor em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Mestre em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo.