



Revista Alcance

ISSN: 1413-2591

alcance@univali.br

Universidade do Vale do Itajaí

Brasil

DE ARAUJO AMARO, RUBENS; BRUNSTEIN, JANETTE
AS CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA PARA OS ESTUDOS DA
COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

Revista Alcance, vol. 21, núm. 4, outubro-diciembre, 2014, pp. 585-611

Universidade do Vale do Itajaí

Biguaçu, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477747165002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

**AS CONTRIBUIÇÕES DA
FENOMENOGRAFIA PARA OS
ESTUDOS DA COMPETÊNCIA
PROFISSIONAL**

*THE CONTRIBUTIONS OF
PHENOMENOGRAPHY TO THE STUDY OF
PROFESSIONAL COMPETENCE*

*LAS CONTRIBUCIONES DE LA
FENOMENOGRAFÍA A LOS ESTUDIOS DE LA
COMPETENCIA PROFESIONAL*

Revista ALCANCE

Eletrônica

ISSN: 1983-716X

Disponível em:
www.univali.br/periodicos

v. 21; n. 04

Out./Dez.-2014

Doi: [alcance.v21n4.p585-611](https://doi.org/10.1590/alcance.v21n4.p585-611)

Submetido em: 27/09/2013

Aprovado em: 24/10/2014

RUBENS DE ARAUJO AMARO¹ | JANETTE BRUNSTEIN²

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar a fenomenografia como alternativa metodológica de pesquisa para os estudos da competência profissional. Embora Bittencourt, Azevedo e Froehlich (2013) apresentem a fenomenografia como uma possibilidade para os estudos neste campo, a escassez de ensaios teóricos e estudos empíricos utilizando a fenomenografia nos periódicos nacionais mostra que essa abordagem é pouco conhecida dos pesquisadores brasileiros. Em geral, os estudos nesse campo fundamentam-se em uma ontologia realista e uma epistemologia positivista, que, embora tenham contribuído para a popularização da noção de competências em ambientes organizacionais, apresentam limitações. A fenomenografia é apresentada como uma alternativa para suprir algumas lacunas deixadas por esses estudos. Para atingir esse objetivo, segue o seguinte percurso: (1) Apresenta as origens da fenomenografia, seus principais conceitos, obras de referência e implicações para o estudo da competência profissional; (2) Apresenta também um estudo empírico como um exemplo de como conduzir uma pesquisa fenomenográfica. Os resultados desse estudo empírico mostram que a maneira como as pessoas concebem suas atividades profissionais influencia a forma como desenvolvem a competência para realizá-las. Espera-se que, a partir desse texto, pesquisadores e praticantes se apropriem dessa abordagem que oferece novas possibilidades para a descrição e para o desenvolvimento da competência de pessoas em ambientes organizacionais.

Palavras-chave: Competência profissional. Fenomenografia. Desenvolvimento de pessoas.

ABSTRACT

The aim of this study is to present phenomenography as an alternative research method for studies on professional competence. Although Bittencourt, Azevedo and Froehlich (2013)

1 Doutor, Universidade Federal do Espírito Santo, amaroeduc@yahoo.com.br.

2 Doutora, Universidade Presbiteriana Mackenzie, janette9@uol.com.br.

present phenomenography as a possibility for studies in this field, the lack of theoretical assays and empirical studies using phenomenography in the national literature shows that this approach is little known among Brazilian researchers. In general, studies in this field are based on a realist ontology and a positivist epistemology which, although they have contributed to popularizing the notion of competencies in organizational environments, remain limited. Phenomenography is presented as an alternative to fill in the gaps left by these studies. To achieve this objective, it follows the following course: (1) a presentation of the origins of phenomenography, its main concepts, works of reference and implications for the study of professional competence; and (2) a presentation of an empirical study, as an example of how to conduct a phenomenographic study. The results of this empirical study show that the way in which people conceive their professional activities influences the way in which they develop the competence to carry out those activities. It is hoped that based on this text, researchers and practitioners will use this approach, which offers new possibilities for the description and development of competence among people in organizational environments.

Keywords: Professional competence. Phenomenography. Development of people.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar la fenomenografía como alternativa metodológica de investigación para los estudios de la competencia profesional. Aun cuando Bittencourt, Azevedo y Froehlich (2013) presenten la fenomenografía como una posibilidad para los estudios en este campo, la escasez de ensayos teóricos y estudios empíricos que utilizan la fenomenografía en los periódicos nacionales muestra que ese enfoque es poco conocido por los investigadores brasileños. En general, los estudios en ese campo se fundamentan en una ontología realista y en una epistemología positivista que, aunque hayan contribuido para la popularización de la noción de competencias en ambientes organizacionales, presentan limitaciones. La fenomenografía se presenta como una alternativa para llenar algunas lagunas dejadas por esos estudios. Para alcanzar ese objetivo, el artículo sigue el siguiente trayecto: (1) Presenta los orígenes de la fenomenografía, sus principales conceptos, obras de referencia e implicaciones para el estudio de la competencia profesional; (2) Presenta también un estudio empírico como un ejemplo de cómo conducir una investigación fenomenográfica. Los resultados de este estudio empírico muestran que la manera en la que las personas conciben sus actividades profesionales ejerce influencia sobre la forma en la que desarrollan la competencia para realizarlas. Se espera que a partir de este texto, investigadores y practicantes hagan suyo ese abordaje que ofrece nuevas posibilidades para la descripción y para el desenvolvimiento de la competencia de personas en ambientes organizacionales.

Palabras clave: Competencia profesional. Fenomenografía. Desarrollo de personas.

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 educação, treinamento e desenvolvimento devem ser organizados em um contexto profissional. A orientação geral do movimento é que os propósitos do desenvolvimento profissional podem ser rigorosamente definidos em relação ao trabalho para assegurar sua relevância e para prover um foco para a gestão eficiente da aprendizagem.

Esse “movimento” ganhou espaço em diferentes campos de estudo e a competência passou a ocupar de maneira marcante a literatura de diversas áreas, provocando grandes debates nos campos da educação, psicologia e ciências sociais (ISAMBERT-JAMARTI, 1997; STROOBANTS, 1997; PERRENOUD, 1999; ZARIFIAN, 2001).

A competência adquiriu importância no campo das ideias e também nas políticas públicas. Em muitos países, houve transformações profundas nos sistemas de codificação ocupacional e de formação profissional, que passaram a ser baseadas em competências. No Reino Unido, por exemplo, foram desenvolvidas normas profissionais para cobrir as principais áreas vocacionais. Essas normas, que são o componente principal das NVQ – *National Vocational Qualifications*, 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 SCOTVEC – *Scottish Vocational Educational Council* (BURGOYNE, 1993). Na União Européia, 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 buscarem, 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 na organização do trabalho das organizações, fenômeno conhecido como reestruturação produtiva (SALERNO, 1999).

As mudanças provocadas pela adoção de 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, 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 de desenvolvimento da capacidade humana no trabalho permanecem: O que constitui a competência profissional? Como a competência profissional pode ser descrita? Como 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 positivista. Esses pressupostos têm privilegiado modelos racionalistas para descrever e desenvolver a competência (SANDBERG, 2000).

Esses modelos sustentam uma visão dualista e objetiva da realidade. Baseiam-se no pressuposto de que o indivíduo e a sua atividade compõem duas unidades distintas de análise, ambas descritíveis e mensuráveis. A partir dessa visão do fenômeno, a identificação e a descrição da competência apontam para duas direções opostas: ou se descrevem os atributos dos indivíduos considerados competentes que servirão de referência para os demais, ou se descrevem os requisitos da função para o bom exercício de determinada atividade (SANDBERG, 2000; SANDBERG; TARGAMA, 2007). No caso da competência empreendedora, essa lógica se refere à descrição de atributos dos indivíduos empreendedores.

Bitencourt, Azevedo e Froehlich (2013) apontam para uma abordagem ontológica e epistemológica diferente, os quais preferem denominar de trilha, para descrever e desenvolver a competência profissional: a fenomenografia. Autores que utilizam essa abordagem rejeitam a separação entre o indivíduo e a sua atividade, tomando-os como uma unidade analítica. Ao fazê-lo, apresentam os conceitos e as evidências empíricas que apontam para o fato de que a concepção que os indivíduos possuem de seu trabalho é que dão forma às competências específicas para desenvolvê-lo.

Embora essa abordagem tivesse sido apresentada por Barbosa e Rodrigues (2006) como uma alternativa metodológica para descrever competências no trabalho, a escassez de estudos fenomenográficos neste campo sugere que a fenomenografia ainda é pouco conhecida por autores brasileiros.

Para suprir essa lacuna, esse artigo tem como objetivo central apresentar a fenomenografia, as suas origens, os principais conceitos, as obras de referência e as implicações para o estudo da competência profissional. Apresenta também um estudo

empírico como um exemplo de como conduzir uma pesquisa fenomenográfica. Espera-se que, a partir desse texto, pesquisadores e praticantes se apropriem dessa abordagem que oferece novas possibilidades para a descrição e para o desenvolvimento da competência de pessoas em ambientes organizacionais.

Longe de querer acirrar o debate histórico que opõe crenças sobre o 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 para os estudos da competência profissional. A crença subjacente a esse ensaio é 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).

Além desta introdução, esse artigo está dividido em duas partes: a primeira apresenta as principais correntes de estudo da competência e a fenomenografia como alternativa para os estudos no campo. Na segunda parte, é apresentado um estudo empírico como um exemplo de como conduzir um estudo fenomenográfico.

PRIMEIRA PARTE

A COMPETÊNCIA PARA ALÉM DOS ATRIBUTOS E DAS FUNÇÕES

Os estudos da 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 que está relacionado com o 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 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; 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 praticantes 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).

Uma ontologia realista, que Sandberg (2000) prefere denominar de dualista, pressupõe a crença na existência de “um mundo lá fora”, independente das percepções e das 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 atributos do trabalhador e, de outro, é um conjunto 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, apresenta algumas limitações. A mais importante delas é que ela cria descrições genéricas e abstratas pouco relacionadas às realidades específicas de trabalho das pessoas (McKENNA, 1999). 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 pela 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 que 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 tem 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 e uma epistemologia interpretativa. Uma dessas alternativas é a fenomenografia, cuja história, principais conceitos e pressupostos serão apresentados no próximo tópico.

FENOMENOGRAFIA: HISTÓRIA E PRINCIPAIS CONCEITOS

A fenomenografia foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores (Ference 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 determinados conteúdos melhor do que outros. 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-lo 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 diferente de compreender 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, ou seja, elaborase um conjunto de sentenças a respeito das propriedades gerais da mente humana, de um lado; e do contexto em que 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. Adotaram essa perspectiva por considerar que 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 do texto. Ao tomar a experiência do mundo como ponto de partida, em vez do mundo como tal, as diferentes compreensões do texto apareceram não como um problema de entendimento de seu significado, mas como resultado do modo como os estudantes o vivenciaram (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 podem ser experienciados em um número limitado de maneiras. Essas diferentes formas das pessoas experienciarem são denominadas **concepções**. As concepções, conceito fundamental para a fenomenografia, são as formas qualitativamente diferentes que 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 a perceber seu potencial para o estudo da competência. Ao pesquisar as maneiras como professores de uma universidade vivenciavam o ensino, encontrou diferentes concepções de ensino 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 e nem no 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 do livro

e vêm 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 mudarem 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 de ensinar. Em primeiro lugar, ao adotar uma perspectiva relacional e interpretativa, o estudo evitou tomar o termo “ensinar” como tendo um significado autoevidente e autoexplicativo. 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 possua a **Concepção F**.

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

Dessa forma, a fenomenografia provê um importante *insight* para os estudos da competência profissional: desenvolver as concepções torna-se tão ou 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 concebe “ensinar” como a transmissão de conceitos para os estudantes, determinadas técnicas que têm como foco central o protagonismo e 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.

Porém, apenas duas décadas mais tarde pesquisas fenomenográficas começam a ser desenvolvidas fora do contexto da Educação, com a pesquisa de Jörgen 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*.

A FENOMENOGRAFIA NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS: A PESQUISA DE SANDBERG

Sandberg (2000) ao aplicar, pela primeira vez, a fenomenografia fora do ambiente da educação, buscou compreender por que algumas pessoas são mais competentes do que outras. Para tanto, conduziu um estudo com um grupo de engenheiros responsáveis pela otimização de motores na empresa Volvo.

Em seu estudo, ontologicamente, a competência deixou de ser vista como consistindo de duas entidades separadas. Em vez disso, trabalhador e trabalho passaram a constituir uma única entidade por meio da experiência vivida do trabalho. Com isso, seu foco deixou de ser a geração de uma lista de atributos ou um conjunto de requisitos da atividade (SANDBERG, 2000).

A pesquisa revelou as seguintes concepções de otimização de motores:

- **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.

Os achados do estudo mostraram que as diferentes concepções que os engenheiros tinham sobre seu trabalho, a otimização de motores, os levavam a desenvolver e hierarquizar diferentes atributos (conhecimento, habilidades e outras capacidades). Mostraram 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 (**Concepção 3**).

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

Uma questão importante decorrente desses achados é: 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 que 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 uma 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 concepção de otimização mais profunda. Para ficar mais claro, a seguir são apresentadas as concepções de otimização de motores apresentadas pelos engenheiros da empresa:

Para Sandberg (2000), a maneira mais adequada de desenvolver a competência em otimização de motores dos engenheiros seria transformar suas concepções de trabalho, levando-os da **Concepção 1 à Concepção 3**. Esse *insight* da fenomenografia para os estudos da competência será mais bem explorado adiante. Por hora, cabe mostrar como conduzir um estudo fenomenográfico.

SEGUNDA PARTE

CONDUZINDO UMA PESQUISA FENOMENOGRÁFICA

O campo escolhido para a realização desse estudo sobre a competência utilizando a abordagem fenomenográfica foi o empreendedorismo. Essa escolha foi determinada pela importância que o movimento empreendedor assumiu nas diversas esferas da sociedade. Algumas razões têm sido dadas para legitimar a engrenagem que impulsionou esse movimento. Em um contexto de reestruturação

produtiva, a redução drástica de postos de trabalho gerou um número crescente de pessoas iniciando seu próprio negócio, um fenômeno que costuma ser denominado de empreendedorismo de necessidade (DORNELAS, 2002). A crença de que, em um mundo cada vez mais globalizado, o espírito empreendedor, gerador de inovação, seria capaz de trazer vantagem competitiva para empresas, regiões e nações (MOURDOUKOUTAS; PAPADIMITRIOU, 2002). O empreendedorismo também é entendido como um instrumento de minimização da pobreza e da geração de renda (NDABENI, 2008) ou mesmo como uma força para criar um mundo melhor (SARASVATHY; VENKATARAMAN, 2011).

No centro desse movimento reside a crença de que é preciso desenvolver competências empreendedoras nos indivíduos como forma de reduzir as altas taxas de mortalidade dos negócios. Nesse contexto, muitos órgãos de apoio ao empreendedorismo, entre os quais se destacam as incubadoras, têm buscado oferecer um ambiente capaz de nutrir os novos negócios durante os seus primeiros anos. Para isso, oferecem aos empreendedores nascentes uma estrutura que inclui cursos, orientações, espaço físico, tecnologias de informação e de comunicação, laboratórios de pesquisa, entre outras coisas. Todo esse movimento está baseado na crença de que é possível ensinar, e mais importante, aprender a empreender (DORNELAS, 2002).

Em relação à competência empreendedora, as pesquisas evidenciam a prevalência das abordagens racionalistas, discutidas anteriormente. Por exemplo, fundamentados nos estudos de Boyatzis (1982), para quem as competências são atributos individuais que possibilitam o alto desempenho, Man e Lau (2000) criaram uma categorização das competências dos empreendedores (competências de oportunidade, de relacionamento, conceituais, administrativas, estratégicas e de comprometimento). A categorização desses autores tem sido vastamente replicada por autores brasileiros nos estudos da competência dos empreendedores em diferentes contextos (TEIXEIRA; HONMA, 2009).

Em vez de seguir o caminho de focalizar as características do empreendedor ou mesmo os requisitos da atividade empreendedora, essa pesquisa, seguindo os pressupostos da fenomenografia, adotou uma ontologia relacional: sujeito e atividade foram considerados como uma única unidade de análise. Ao focalizar a relação entre os sujeitos e o fenômeno, a fenomenografia prioriza a experiência desses sujeitos. Assume-se que “a experiência é relacional, não é puramente objetiva, independente da pessoa, nem puramente subjetiva, independente do mundo” (MANN; DALL’ALBA; RADCLIFFE, 2007, p. 6). Isso significa que não possui uma abordagem positivista/objetiva, independente da interpretação da pessoa, nem uma abordagem subjetivista, focalizando as construções internas do sujeito.

O interesse da pesquisa era compreender como as concepções de empreender de um grupo de indivíduos influenciaria o desenvolvimento de suas competências empreendedoras. Para isso, se orientou pela seguinte questão-problema: **Como as diferentes concepções de empreender influenciam o desenvolvimento da**

competência empreendedora de jovens participantes de um programa de pré-incubação de negócios?

Nessa pesquisa, o objeto de estudo foi o **conjunto de concepções de empreender** que os participantes de um programa de pré-incubação de negócios de uma grande universidade paulistana possuem. Esse programa é ligado ao Núcleo de Inovação e Tecnologia da universidade e tem como objetivo principal fomentar o empreendedorismo e a inovação tecnológica na instituição. O período de pré-incubação dura um ano e, após essa etapa, aqueles projetos que mostrarem viabilidade de se transformarem em empresas podem abrigar-se na incubadora por mais dois anos, tornando-se residentes.

O primeiro contato com o grupo foi feito na primeira reunião que os selecionados tiveram com os responsáveis pelo programa de pré-incubação. Nessa reunião, foi apresentada a pesquisa, em linhas gerais, e ficou acordado contato posterior para o agendamento das entrevistas. Esse grupo possuía as seguintes características: (a) Idade entre 22 e 29 anos; (b) 11 participantes do gênero masculino e 3 do feminino; (c) Formação: Administração (1), Arquitetura (3), Desenho Industrial (3), Engenharia Civil (2), Engenharia de Produção (1), Nutrição (2) e Publicidade (2).

O estudo foi realizado em três etapas: (1) Entrevistas-piloto; (2) Mapeamento inicial das concepções de empreender; (3) Monitoramento das concepções de empreender.

O objetivo das entrevistas-piloto, ou **primeira etapa**, é considerado fundamental nos estudos fenomenográficos, pois atende a dois fatores fundamentais: (i) Aprimorar a técnica do entrevistador nessa modalidade de entrevista; (ii) Avaliar o quanto o roteiro proposto permite explorar, efetivamente, a experiência dos entrevistados no fenômeno estudado (ÅKERLIND, 2005).

O objetivo da **segunda etapa**, o mapeamento inicial, é o que caracteriza a maioria dos estudos fenomenográficos: identificar as maneiras qualitativamente diferentes que as pessoas experienciam um determinado fenômeno e estabelecer uma lógica entre essas concepções (MARTON, 1981, 1986, 1994, 2000; BOWDEN, 2005). Isso é possível porque, ao mapear as diferentes concepções de um fenômeno, um estudo fenomenográfico tem também o objetivo de descrever cuidadosamente essas concepções (categorias de descrição) e ordená-las hierarquicamente definindo, assim, o espaço de resultados do fenômeno. As diferentes formas de vivenciar um determinado fenômeno, caracterizado por categorias de descrição correspondentes, representam, assim, capacidades diferentes para lidar com esse fenômeno. Como algumas formas de vivenciar um fenômeno são mais eficientes do que outras em relação a algum critério dado, pode-se estabelecer uma hierarquia das categorias de descrição (MARTON, 1994).

Essa hierarquização das diferentes concepções dentro do espaço de resultados é central para esse estudo, porque a aprendizagem e o desenvolvimento são vistos pelos fenomenógrafos como uma mudança na capacidade de o indivíduo

experienciar um fenômeno no mundo ao seu redor. Significa ter a capacidade de discernir aspectos do fenômeno antes despercebidos (MARTON, 1999).

A **terceira etapa**, ou monitoramento das concepções, foi realizada tanto durante quanto no final do processo de pré-incubação. Essa etapa foi fundamental para analisar como cada concepção influenciou a ação dos participantes na condução dos primeiros passos de seus negócios, isto é, que tipo de competência foi posta em jogo para atingir esse objetivo. Além disso, se buscou identificar se durante o processo houve mudanças nas concepções dos participantes e a influência dessas mudanças no desenvolvimento da competência para empreender. Foram utilizadas duas formas de monitoramento:

1. Análise dos prontuários dos encontros de orientação dos jovens empreendedores com a equipe da incubadora e com os consultores da Empresa Júnior da universidade. Esses encontros ocorreram sistematicamente e foram provocados pelos orientadores para monitorar os passos realizados pelos pré-incubados e as dificuldades por eles encontradas.
2. Realização de outra rodada de entrevistas fenomenográficas no final do processo de pré-incubação. Ao contrário das primeiras entrevistas, que foram individuais, essas foram realizadas tanto individualmente quanto em grupo. Aqueles que estavam empreendendo sozinhos foram entrevistados individualmente. Os demais foram entrevistados junto com seus sócios.

O método de coleta de dados dominante em uma pesquisa fenomenográfica é a entrevista individual em profundidade, cujo objetivo principal é revelar as experiências dos entrevistados do fenômeno que está sendo estudado. Esse propósito é fundamental, pois o que se busca é a maneira peculiar que o entrevistado experiencia o fenômeno e não as teorias esposadas sobre ele (MARTON, 1994).

Bowden (2005) destaca a necessidade de, durante a entrevista, minimizar a relação que o pesquisador tem com o fenômeno e com os sujeitos de pesquisa de modo a evitar distorções nos resultados da pesquisa. Isso envolve a utilização do mesmo cenário de abertura para todas as entrevistas. As questões planejadas, aquelas que especificam com clareza o fenômeno que será tratado na entrevista, devem ser propostas igualmente a todos os entrevistados.

Para Mann, Dall'Alba e Radcliffe (2007), uma forma de evitar que suas próprias pré-concepções e teorias impactem negativamente a entrevista, é necessário certa empatia com o entrevistado. Isso implica um engajamento e interesse genuíno na experiência narrada, sem a qual não há possibilidade de identificar as concepções do fenômeno estudado. Manter o foco na experiência do entrevistado o ajuda a expressá-la sem sentir-se julgado.

Como um dos objetivos da pesquisa foi mapear as concepções dos entrevistados sobre determinado aspecto de sua realidade, o foco da entrevista deveria ser a experiência deles no fenômeno estudado. Por isso, questões do tipo "o que é

isso?" foram evitadas, pois nesses casos os resultados tenderiam a refletir as teorias esposadas disponíveis sobre o assunto. Além disso, o objetivo foi encorajar os entrevistados a descrever sua experiência de empreender, em vez de filosofar a respeito do assunto (BOWDEN, 2005).

Em diversos momentos das entrevistas, esse tipo de questão teve de ser introduzida. A leitura do material produzido por diversos fenomenógrafos serviu como uma preparação prévia para esse tipo de armadilha nas respostas ao roteiro de entrevista. A seguir, um trecho das entrevistas é utilizado como exemplo desse ponto levantado por Bowden (2005):

Entrevistador: *Você poderia me dar exemplos concretos de seu trabalho como empreendedor?*

Entrevistado 14: *Antes de você tentar ser, todo mundo acha e eu tinha essa ideia, o empreendedor é o cara que quer ser amanhã empresário. Mas eu vejo muito mais hoje que é o cara que tem ideia e acredita na ideia dele, vejo muito mais isso, o empreendedor hoje ele pode abrir o negócio dele, pode dar certo. Acredito que pessoas normais podem ser empreendedoras se elas tiverem uma ideia e acreditar nela.*

Entrevistador: *Como você demonstra, na prática, que acredita na sua ideia?*

Entrevistado 14: *Principalmente, até porque eu sou considerado o cricri do grupo, o chato, eu sou o cara que, quando eu vejo uma coisa e não gosto, eu falo, meu, tem que mudar, vamos tentar de novo, vamos tentar de novo, até, às vezes, a gente chega a cansar de fazer a mesma coisa.*

O objetivo da pergunta era explorar aspectos da experiência de empreender do entrevistado. Para isso, foram solicitados exemplos concretos que trouxessem à tona sua compreensão sobre o fenômeno. Porém, o entrevistado passou a divagar sobre o que pensa ser importante para um empreendedor em termos teóricos. Isso pode ser constatado a partir de sentenças do tipo "é o cara que tem ideia", "pessoas normais podem ser empreendedoras", "acredito se a pessoa tiver a ideia e acreditar nela". Se, em um nível conceitual, ele acredita que o empreendedor é aquele que acredita em suas ideias, a questão seguinte o estimulou a refletir concretamente. Isso o levou a dizer que a forma como demonstra acreditar em sua ideia é ser firme em suas posições a ponto de não se importar de ser tachado de "cricri" pelos seus sócios.

A entrevista fenomenográfica tem também o papel de tornar objeto de reflexão os aspectos da realidade que os entrevistados costumam tomar como naturais. O objetivo é levá-los a refletir sobre aqueles aspectos não refletidos de sua experiência, ou seja, despertá-los da "atitude natural". A entrevista deve facilitar a tematização dos aspectos da experiência do sujeito não previamente tematizados. As experiências (concepções) não estão prontas previamente antes da entrevista para serem lidas. São aspectos da experiência do sujeito que mudam de comumente irrefletidos para serem refletidos (MARTON, 1994).

Os fenomenógrafos costumam construir roteiros de entrevistas reduzidos com poucas questões principais (SANDBERG, 2000; DALL'ALBA, 2004; BOWDEN et al., 2005). Os roteiros dessa pesquisa foram construídos para explorar a experiência de empreender dos entrevistados. Para atingir esse objetivo, buscou-se inspiração em vários roteiros de pesquisas fenomenográficas já consagradas (SANDBERG, 2000; DALL'ALBA, 2004; ÅKERLIND, 2005).

O roteiro utilizado na pesquisa foi composto das seguintes questões: Você poderia me contar um pouco sobre sua história como empreendedor, como ela começa? Você pode me dar exemplos concretos do que você faz como um empreendedor? Em que situações você sente que está sendo bem-sucedido? Que características você mais tem utilizado para ser bem-sucedido nas situações que você enfrenta como empreendedor? Dentro de sua experiência, o que você acha que te falta para ser bem-sucedido?

Embora a entrevista individual seja a principal técnica de coleta de dados na fenomenografia, há estudos em que entrevistas em grupo, observações, desenhos, respostas escritas e documentos históricos foram utilizados como fonte principal de informação (MARTON, 1994). Åkerlind (2005) recomenda a utilização de outros métodos, embora concorde que seja predominante a utilização da entrevista em estudos fenomenográficos por ser considerada a mais rica fonte de dados.

Essa pesquisa utilizou também a análise de documentos como fonte para o levantamento de dados. Esses documentos, denominados pelos responsáveis pelo programa de pré-incubação de prontuários, são utilizados para registrar os encontros dos empreendedores nascentes com os assessores da incubadora e com os consultores da Empresa Júnior da universidade. Esses prontuários foram uma importante fonte de dados, pois sinalizaram não apenas os assuntos tratados nas reuniões, mas também apontaram os fatores que foram objeto da atenção dos participantes do programa de pré-incubação.

A análise de dados em uma pesquisa fenomenográfica é a construção de **categorias de descrição**, ou seja, o mapeamento das concepções que os sujeitos de pesquisa possuem do fenômeno. Nessa pesquisa, essa análise foi realizada a partir das transcrições das entrevistas.

Uma observação importante deve ser feita aqui. As transcrições das entrevistas foram realizadas pelo pesquisador principal. Embora tenha sido um processo cansativo, serviu para que o pesquisador refletisse e tomasse consciência de algo até então ignorado em suas pesquisas. O processo de transcrição até esse momento em nossa experiência sempre foi tido como uma tarefa operacional em todo o processo de pesquisa. Uma espécie de trabalho braçal delegado a uma empresa terceirizada. Porém, escutar seguidas vezes as entrevistas para transcrevê-las trouxeram à tona determinadas nuances que costumam ficar obscurecidas no material escrito. Por mais hábil que seja a pessoa responsável pela transcrição, a escrita não é suficiente para registrar ênfases, tonalidades, pausas e hesitações.

Escutar seguidas vezes permitiu não apenas identificar essas nuances, mas também avaliar com muito maior rigor nossa própria atuação como entrevistador.

O processo de análise dos dados, segundo Marton (1986), costuma ser tedioso, demorado, intensivo e interativo. Essa foi uma questão delicada nessa pesquisa. Por se tratar de um campo inexplorado em pesquisas no Brasil, uma dificuldade adicional apareceu. Como os dados seriam analisados? Como tornar o processo de análise interativo? Com quem poderia discutir as categorias de descrição das concepções que iam surgindo, posto ser a análise fenomenográfica diferente dos processos tradicionais de análise de conteúdo?

Responder essas questões se mostrou um processo estressante. Primeiro, pela impossibilidade de encontrar fenomenógrafos no país com quem fosse possível compartilhar as dúvidas que emergiram durante o processo. Essa questão levou à busca de contatos com fenomenógrafos estrangeiros. Contatos realizados com Ference Marton e Jörgen Sandberg mostraram-se infrutíferos. Nesse período, a leitura dos livros "Phenomenography", editado em 2000, por John Bowden e Eleanor Walsh, e "Doing developmental phenomenography", editado em 2005, por John Bowden e Pamela Green, ajudou a compreender melhor o processo de análise de dados. Grande ajuda foi dada pela fenomenógrafa Gloria Dall'Alba, pesquisadora bastante referenciada neste trabalho, com quem os pesquisadores mantiveram contato durante o processo de análise dos dados.

Outra característica importante da análise fenomenográfica dos dados tem a ver com seus pressupostos ontológicos. As falas dos entrevistados não devem ser comparadas a qualquer modelo teórico ou às ideias pré-concebidas do pesquisador. Nesse processo, recomenda-se evitar julgar em que medida as respostas se aproximam ou se afastam das teorias ou das suas próprias concepções do fenômeno. Em vez disso, o pesquisador deve se concentrar nas similaridades e nas diferenças entre as formas nas quais o fenômeno aparece para os entrevistados (MARTON, 1994).

Um fator digno de nota deve ser ressaltado no que diz respeito à necessidade de interatividade no processo de análise. Alguns fenomenógrafos defendem a ideia de que a análise dos dados deve ser realizada em equipe. A ideia é que alguns pesquisadores exerçam o papel de "advogado do diabo" em relação às análises realizadas pelos outros membros da equipe (BOWDEN, 2005). Porém, outros fenomenógrafos informam que, nas pesquisas realizadas por apenas um pesquisador, é possível que este mesmo exerça esse papel. Para isso, é necessário que cada concepção, com sua categoria de descrição, seja testada em relação às transcrições seguidas vezes. Além disso, é recomendado que o pesquisador faça paradas intencionais no processo de análise, objetivando certo afastamento do processo (ÅKERLIND, 2005).

Mesmo tendo suporte teórico-metodológico em Åkerlind (2005) para conduzir sozinho o processo de análise, um meio termo entre as duas orientações foi buscado. Ao final do processo de análise, quando as concepções encontradas pareceram estar

suficientemente consolidadas, foram enviadas para a segunda pesquisadora junto com as transcrições das entrevistas. O objetivo foi que ela representasse o papel de “advogado do diabo”, testando cada concepção contra as falas dos entrevistados. Ao final desse procedimento, as concepções foram validadas sem modificação.

As análises seguiram orientações de diferentes fenomenógrafos. O início foi inspirado em Bowden e Green (2005), que afirmam que a questão central da pesquisa é determinante para o que está sendo lido. Nessa pesquisa, como o objetivo primeiro era mapear as concepções de empreender, a leitura e a releitura das transcrições foram explicitamente dirigidas pela questão: como os jovens empreendedores percebem o fenômeno empreender? Isso significa que o tratamento daquilo que foi dito, isto é, o que foi considerado central e o que foi reputado como periférico foi dirigido por essa questão-chave.

O próximo passo é identificar as maneiras distintas de compreender (ou experienciar) o fenômeno. Esse processo pode basear-se nas similaridades, ou seja, quando se descobre que duas expressões que são diferentes no nível da palavra refletem o mesmo significado, pode-se tomar consciência de uma determinada forma de compreender um fenômeno (MARTON, 1994).

Mas o processo de análise pode também basear-se nas diferenças, pois quando duas expressões refletem dois significados diferentes, duas maneiras de compreender o fenômeno podem ser tematizadas, de acordo com o efeito de contraste. Nesse ponto, a análise é feita para identificar e agrupar formas expressas de experienciar o fenômeno (MARTON, 1994).

A seguir, a título de ilustração desse processo, são mostradas expressões que manifestam concepções diferentes de empreender identificadas nas duas entrevistas-piloto logo no início das análises.

E eu quero divulgar a cultura brasileira. Não vou nem dizer se é boa ou ruim, porque cada um tem a sua característica, mas é uma cultura que vai poder transformar a vida de outras pessoas com poesia, com arranjos muito bem feitos, musicais, com peças de teatro que vai fazer a pessoa pensar no final, não precisa ser drama, não precisa ser uma peça de um grupo de pesquisa, pode ser comédia também, mas que vai transformar. (Entrevistado1)

Desde que eu comecei, então já estou indo para o sexto ano, eu acho que em oito anos é um prazo assim excelente para- eu tenho o objetivo de, sei lá, ser milionário antes dos trinta, entendeu? Milionário assim: não que eu precise ter um milhão de reais na minha conta, mas pelo menos fazer parte de uma empresa em que a minha participação valha um milhão, entendeu? (Entrevistado 2)

Esses trechos mostram os diferentes focos de atenção que os entrevistados mantinham do mesmo fenômeno naquele momento. Enquanto a primeira entrevistada parecia focalizar os impactos de sua empresa na sociedade em geral, o segundo parecia estar mais orientado para objetivos mais individuais. O processo

analítico das demais entrevistas foi mostrando como essas diferentes maneiras de conceber o empreender foram se tornando mais claras.

Depois que as citações relevantes foram agrupadas, o foco de atenção foi deslocado das relações entre as citações (expressões) para as relações entre os grupos de expressões. Foi preciso estabelecer quais foram os atributos críticos de cada grupo e quais as características distintivas entre os grupos. Dessa maneira, desenvolveu-se um conjunto de **categorias de descrição** em termos das quais foi possível caracterizar a variação na forma em que empreender é compreendido (MARTON, 1994).

A qualidade das categorias de descrição foi julgada utilizando os critérios propostos por Marton e Booth (1997). Para esses autores: (i) Cada uma das categorias individuais deve ter uma relação clara com o aspecto do mundo sob investigação, de tal forma que cada categoria aponte algo distinto sobre uma maneira particular de experienciá-lo; (ii) As categorias devem manter uma relação lógica entre si; (iii) O sistema deve ser parcimonioso, em que poucas categorias explicadas de maneira razoável retratem a variação crítica nos dados.

Esses critérios têm como objetivo também encontrar as relações lógicas entre as categorias de descrição, processo fundamental para estabelecer o **espaço de resultados**. Como elas representam diferentes capacidades de ver o fenômeno em questão, em relação a um determinado critério, algum tipo de relação pode ser estabelecido. Esse processo seguiu as orientações fornecidas por Marton (1994).

A análise fenomenográfica das entrevistas revelou três diferentes concepções de empreender, que são apresentadas de forma resumida no Quadro 1.

Quadro 1: Concepções de empreender

Concepção	Entrevistados	Total (%)
(1) Empreender como exercício da profissão: empreender é compreendido como uma atividade autônoma exercida dentro dos limites da profissão.	4, 7, 9, 10 e 11	35
(2) Empreender como uma atividade econômica: empreender é compreendido como uma atividade autônoma, cujo propósito é prover necessidades e desejos econômicos individuais.	2, 5, 12 e 13	30
(3) Empreender como uma atividade econômica de impacto social: empreender é compreendido como uma atividade autônoma, cujo propósito é prover necessidades econômicas individuais e realizações sociais relevantes.	1, 3, 6, 8 e 14	35

Fonte: Elaborado pelos autores.

Esse quadro representa também o espaço de resultados em que as concepções 1, 2 e 3 são apresentadas hierarquicamente. Isso significa dizer que a Concepção 3 é mais profunda do que a Concepção 2, que é mais profunda do que a Concepção 1. Essa hierarquização foi realizada segundo dois critérios. O primeiro foi a incorporação, isto é, uma concepção mais profunda deve incorporar as mais superficiais. Nesse caso, os indivíduos que partilharam da Concepção 3 também compreenderam o empreender como uma atividade autônoma ligada às suas profissões (Concepção 1) e também fora delas (Concepção 2). A incorporação é o critério mais utilizado pelos fenomenógrafos para estabelecer o espaço de resultados (ÅKERLIND, 2005).

Os entrevistados que manifestaram a **Concepção 1** tenderam a considerar a atividade empreendedora como uma extensão de suas profissões. Sua atenção se voltou para os aspectos do empreender que permitiram o exercício daquilo que acreditavam fazer parte de suas atribuições profissionais. Suas identidades ocupacionais pareceram dirigir seu foco de atenção para certas ações em detrimento de outras. Em função disso, esses indivíduos demonstraram resistência em desempenhar determinadas atividades importantes para transformarem seus projetos em negócios.

A fala de um dos entrevistados representa bem essa concepção de empreender:

Assim, sentamos nós três e fazemos croquis, desenhos da planta, perspectivas e daí o que a gente discute, eu levo para o computador e faço o projeto. Às vezes, alguma coisa não se encaixa, eu arrumo e com o trabalho pronto a gente leva para o cliente para discutir se é aquilo mesmo, se precisa mudar alguma coisa, algum ambiente, alguma parede, esse tipo de coisa. [...] Não gosto da parte administrativa da obra. De ter que comprar material, de ter que ligar para um monte de pessoas, um monte de parceiros, um monte de lojas de material e aí conseguir fazer na data certa. Nisso é que eu tenho mais dificuldade, é um negócio que eu acho meio chato. Ficar pressionando, ligando. Então, é uma parte que eu prefiro não lidar, eu prefiro que os outros sócios façam. [...] Eu lido mais mesmo é com softwares para o projeto e falo com os clientes para ver as necessidades deles. (Entrevistado 4)

Esse entrevistado é o arquiteto responsável, junto com dois sócios, pelo projeto de uma empresa de prestação de serviços de arquitetura para a classe C. Em sua concepção, o empreender aparece como uma ação de desenvolvimento de projetos arquitetônicos que atendessem às expectativas dos clientes. Seu foco passou a ser definir as necessidades dos clientes, discutir croquis com seus sócios e desenvolver os projetos no computador. Ao mesmo tempo em que essa concepção dirigiu suas escolhas e ações dentro do empreendimento, o afastou de outras atividades necessárias à perenidade do próprio negócio, que consistiam não apenas na elaboração de projetos, mas também na execução da obra. Isso ficou claro em diversos trechos da entrevista. Por exemplo, o entrevistado reconheceu ser necessário desempenhar diversas atividades para alavancar a empresa. Porém, deixou para os sócios determinadas tarefas que classificou de “chatas”: fazer contato com parceiros,

realizar pedidos de materiais junto aos fornecedores, cobrar prazos dos terceiros na execução das obras. Ele entendeu que sua parte no empreendimento era lidar com *softwares* para elaboração de projetos que atendessem às necessidades dos clientes. Enfim, ser um empreendedor é continuar sendo um arquiteto.

Os entrevistados que manifestaram a **Concepção 2** tenderam a considerar o empreender como uma atividade profissional autônoma destinada a prover suas necessidades e seus desejos econômicos presentes e futuros. O foco de sua atenção foi o aproveitamento de uma oportunidade para realizar negócios. Isso os fez não se prenderem apenas a um empreendimento, mas manterem certo grau de abertura para novas possibilidades de negócio. Diferentemente da concepção anterior, os indivíduos que compartilharam essa compreensão não demonstram qualquer resistência em se envolverem com atividades que estão fora do escopo de sua profissão. Ao contrário, se lançaram em diferentes atividades a despeito das dificuldades que estas lhes impuseram.

Um dos entrevistados, formado em Administração e responsável por uma empresa de mídia digital, seguiu o caminho do empreendedorismo como uma maneira de aumentar seu patrimônio pessoal. O bem-estar financeiro experimentado por seus colegas de curso que ingressaram em grandes empresas passou a funcionar como um estímulo para ele se envolver mais com o processo de identificar oportunidades de negócio. Isso o levou a começar um negócio de vendas na internet e, após conhecer seus sócios atuais, ingressou no programa com uma empresa de mídia digital. Apesar de participar dessa empresa que possui um foco específico, o entrevistado mantém um tipo de inquietação que se manifesta pelo desejo de abertura de novos negócios. Essa abertura dá a ele uma predisposição para aprender coisas novas.

Eu montei um negócio na internet, começou a vender bem e ao mesmo tempo eu não conseguia entrar em uma empresa grande, só tinha feito estágio em empresa pequena. [...] Aí eu tomei a decisão: não vou correr mais atrás, vou abrir um negócio mesmo. [...] E também tem aquela parte do desafio interno. Putz, todo mundo está fazendo alguma coisa e eu estou aqui ainda engatinhando, entendeu? Tenho amigos da universidade trabalhando com empregos excelentes já e eu ainda estou na... [...] Já estou indo para o sexto ano e eu acho que oito anos é um prazo excelente para, sei lá, ser milionário antes dos trinta, entendeu? Não que eu precise ter um milhão de reais na minha conta, mas pelo menos fazer parte de uma empresa em que a minha participação valha um milhão, entendeu? [...] Não tem uma receita assim para que a gente faça, as coisas vão meio que acontecendo, só que é engraçado como a gente está sempre na hora certa e no lugar certo. A gente fica pensando que novos negócios podem entrar no produto que a gente já tem? (Entrevistado 2)

Os entrevistados que manifestam a **Concepção 3** também tenderam a considerar o empreender como uma atividade profissional autônoma destinada a prover suas necessidades e seus desejos econômicos futuros. Porém, manifestaram essa compreensão de empreender focalizando também questões que envolveram algum tipo de impacto social. Seu foco abrangeu, de maneira significativa e acentuada,

o desejo de transformar a sociedade à sua volta. Para os que compartilharam essa concepção, as empresas que procuraram montar ou dirigir deveriam desempenhar um papel que vai além de sua função econômica.

A fala de um dos entrevistados ajuda a compreender essa concepção:

Eu comecei a fazer o projeto das casas, bolar o condomínio para ver se aquilo era possível. Depois que eu vi que era possível eu comecei a trabalhar com os custos, ver o retorno, o meu ponto de equilíbrio e em quanto tempo eu vou atingi-lo. [...] Então, dentro do condomínio, além de eu criar as facilidades eu criei um programa social, programa ambiental. O morador não vai ser obrigado, mas o ambiente vai fazer com que ele tenha que se adaptar. [...] Esse condomínio é só uma desculpa, ele é a pontinha do iceberg para toda uma reformulação da infraestrutura das cidades do interior. [...] Eu, nas conversas iniciais com a prefeitura, eu peguei um mapa da cidade criei uma linha viária de ônibus para gerar emprego para o pessoal da van, o estudante vai pagar o bilhete e esse dinheiro não vêm nada para mim, esse dinheiro vai ficar com o pessoal. Oferecemos também um sistema de empregada pay-per-use: olha, se você quiser uma empregada, você acerta direto com ela. Então é gerar emprego na cidade, melhorar a infraestrutura. [...] O conceito do estudante está formado, isso aí é só uma desculpa para a gente transformar o micro no macro. (Entrevistado 3)

Esse entrevistado é um estudante de Engenharia Civil e responsável pelo projeto de um condomínio para estudantes em uma cidade do interior de São Paulo. À semelhança dos entrevistados que compartilham da concepção anterior, esse jovem também começou sua empresa com a ideia de obter retornos econômicos individuais. Contudo, seu foco ultrapassou essa visão puramente individual para o negócio. Ele manteve dois aspectos focalizados em sua experiência de empreender que mostraram sua necessidade de gerar um impacto social: o desejo de impactar os estudantes, os moradores do condomínio e a comunidade.

À luz da fenomenografia, havia a suposição de que aqueles com concepções mais profundas desenvolveriam competências mais complexas e adequadas para atingir melhores resultados. O Quadro 2, a seguir, mostra como se deu o desenvolvimento da competência empreendedora e quais os seus resultados.

Quadro 2: Desenvolvimento da competência empreendedora

Projeto	Negócio	Entrevistado	Concepção Inicial	Concepção Final	Resultado
CC1	Serviços de arquitetura para a classe C	4	(1)	(1)	Empresa criada e convidada para a fase de incubação
		5	(2)	(2)	
		12	(2)	(2)	
CC2	Serviço de moradia para estudantes (condomínio)	3	(3)	(3)	Empresa criada e convidada para a fase de incubação
		6	(3)	(3)	

CC3	Fábrica de tijolos ecológicos	7	(1)	-	Projeto abortado
CM1	Serviços de comunicação <i>on-line</i>	10	(1)	(1)	Projeto abortado
CM2	Serviços de mediação empresas/ <i>designers</i>	13	(2)	(2)	Projeto abortado
VS1	Venda de camisetas e estampas artesanais	8	(3)	(3)	Empresa criada e convidada para a fase de incubação
		14	(3)	(3)	
NT1	<i>Software</i> livre para informações nutricionais	9	(1)	(1)	Projeto abortado
NT2	<i>Site</i> para informações nutricionais a gestantes	11	(1)	(1)	Projeto abortado

Concepção (1): Empreender como exercício da profissão.

Concepção (2): Empreender como uma atividade econômica.

Concepção (3): Empreender como uma atividade econômica de impacto social.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O que há de significativo é a constatação de que não houve mudança na concepção de empreender desses jovens durante todo o processo de pré-incubação. Isso não significa dizer que não houve aprendizagens de novos conhecimentos e habilidades. A questão é que essas aprendizagens ocorreram dentro das concepções já existentes. Antes de iniciar o processo de mapeamento das concepções de empreender, alguma mudança nessas concepções era esperada, pois determinadas experiências vividas poderiam provocar reflexões que levassem a novas maneiras de experienciar o empreendedorismo. Contudo, isso não ocorreu. O desenvolvimento se deu dentro das mesmas concepções que os indivíduos já possuíam. Isso sugere que a simples participação em um programa de pré-incubação que prevê a transmissão de conteúdos e a experiência no campo não asseguram a mudança de concepções mais superficiais para concepções mais profundas.

Esses resultados também sugerem uma relação entre as concepções e os resultados obtidos no final do programa de pré-incubação. Aqueles indivíduos com concepções mais profundas de empreender desenvolveram competências mais adequadas aos desafios enfrentados no programa de pré-incubação. É possível também perceber que os indivíduos que compartilharam da Concepção 1 não obtiveram o resultado desejado, exceto o que se associou com dois indivíduos com concepção mais profunda (Projeto CC1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi apresentar a fenomenografia e as possibilidades que essa abordagem fornece aos estudos da competência. Se, por um lado, as pesquisas racionalistas conduzidas permitiram construir concepções teóricas de amplo alcance e facilitaram a proliferação de modelos de gestão de competência em larga escala, por outro, mostraram-se limitados devido à sua abstração. Produziram listas de atributos de competência que se afastam da realidade de trabalho dos indivíduos.

Em contrapartida, os estudos fenomenográficos, de natureza relacional e interpretativa, apresentam-se como uma alternativa promissora pela 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 com que 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 permitem aos responsáveis por processos de desenvolvimento de pessoas nas organizações, ou mesmo aos gestores preocupados com o avanço das suas equipes de trabalho, a confrontarem ideias entre os diferentes atores e as suas distintas concepções. Tem também o potencial de favorecer diálogos reflexivos (SANDBERG; DALL'ALBA, 2006), ao provocar os indivíduos com perguntas pertinentes que os façam sair de uma concepção mais superficial em direção à outra mais profunda. Esses diálogos podem, facilmente, compor metodologias de desenvolvimento já utilizadas em organizações, tais como *coaching* e *metoring*.

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 com uma antiga forma de pensar, substituindo-a por outra, isto é, 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 e não mais sobre a transmissão de conteúdos apenas.

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, tem-se este rol de novas possibilidades nos estudos na área, por outro, há que se ponderar seus limites e desafios. Limites e desafios que

abrem espaço para pesquisas futuras capazes de endereçá-los. Em primeiro lugar, é preciso investigar a relação entre concepção e ações que se estabelecem a partir delas. Em segundo lugar, outros estudos devem ser conduzidos para identificar como os constrangimentos estruturais impactam o processo de significação e, por consequência, a competência, seja favorecendo-a, seja inibindo-a. Por último, há que se pensar em estratégias adequadas para a aplicação da fenomenografia em larga escala, viabilizando sua adesão em corporações de grande porte.

REFERÊNCIAS

- ÅKERLIND, G. S. Learning about phenomenography: interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. In: BOWDEN, J. A.; GREEN, P. **Doing developmental phenomenography**. Melbourne: RMIT University Press, 2005.
- BARBOSA, A. C. Q.; RODRIGUES, M. A. Alternativas metodológicas para a identificação de competências. **Boletim Técnico do Senac**, v. 32, p. 21-29, 2006.
- BITENCOURT, C.; AZEVEDO, D.; FROELICH, C. (Orgs.). Na trilha das competências: caminhos possíveis no cenário das organizações. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- 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., 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: Ed. FGV, 2009.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European Industrial Training**, v.20, n.5, 1996.
- DALL'ALBA, G. Understanding professional practice: investigations before and after an educational programme. **Studies in Higher Education**, v. 29, n. 6, dez. 2004.
- 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.
- DORNELAS, J. C. A. **Planejando incubadoras de empresas: como desenvolver plano de negócios para incubadoras**. São Paulo: Editora Campos, 2002.
- 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.

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.

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.

MAN, T. W; LAU, T. Entrepreneurial competencies of small business owner/managers in the Hong Kong services sector: a qualitative analysis. **Journal of Enterprise Culture**, v. 8, n. 3, p. 235-254, 2000.

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

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.; BOOTH, S. **Learning and Awareness**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1997.

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.

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

MOURDOUKOUTAS, P; PAPADIMITRIOU, S. **Nurturing entrepreneurship**: institutions and policies. London: Quorum Books, 2002.

NDABENI, L. L. The contribution of business incubators and technology stations to small enterprise development in South Africa, **Development Southern Africa**, v. 25, n. 3, p. 259-268, September, 2008.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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**. Nova: New York, 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.

SARASVATHY, S. D.; VENKATARAMAN, S. Entrepreneurship as method: Open questions for an entrepreneurial future. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 35, n. 1, p.113-135.

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.

TEIXEIRA, R. M.; HONMA, E. T. Competências empreendedoras: estudo de casos múltiplos no setor hoteleiro em Curitiba. **Revista brasileira de docência, ensino e pesquisa em turismo**, v. 1, n. 1, 2009.

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.