convibra
www.convibra.org

PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS E PARADIGMÁTICOS NOS ESTUDOS DE COMPETÊNCIAS

Fernando Ramos Lengler
Doutorando em Administração na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)
Professor na Faculdade CESUSC
fernandolengler@gmail.com

Nério Amboni
Professor Doutor na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)
amboni30@yahoo.com.br

RESUMO

Este ensaio apresenta argumentos teóricos sobre evolução, conceitos, modelos de competências humanas enfatizados pelas escolas americana e francesa e os pressupostos ontológicos, epistemológicos e paradigmáticos no estudo de competências humanas. O ensaio busca apresentar o tema competências humanas e como este pode ser analisado em diferentes ontologias, epistemologias e paradigmas, assim como suas combinações. O conceito de competências da escola americana traduz as competências exigidas pelo cargo ou preestabelecidas pela organização, não podendo exercer o seu potencial criativo, ou seja, é apenas um executor das tarefas prescritas. Na escola francesa, um indivíduo é competente quando consegue mobilizar diferentes conhecimentos, habilidades e atitudes na resolução de problemas e oportunidades, em contextos e situações imprevisíveis. Os estudos das competências humanas são guiados tanto pela abordagem racionalista como pela interpretativa. Na abordagem racionalista, orientada pela ontologia realista e epistemologia objetivista, as competências são consideradas um conjunto de atributos específicos, como conhecimento e habilidade, e um conjunto separado de atividades de trabalho. Na abordagem interpretativista, orientada pela ontologia idealista e epistemologia subjetivista, as competências são consideradas pelos atributos e as competências formadas através da experiência do indivíduo.

Palavras-chave: Competências; Modelos de competências; Ontologia; Epistemologia; Paradigma.

1. INTRODUÇÃO

As competências necessárias para o exercício profissional é um tema que tem despertado crescente interesse por parte de teóricos e pesquisadores, por exercerem influência sobre o desempenho individual e, por conseguinte, sobre os resultados da organização (MADURO, 2013; PERRENOUD, 2015). Diferentes interpretações dos conceitos e abordagens de competências são evidenciadas nos estudos e pesquisas, revelando aspectos comuns, principalmente nas características de iniciativa e responsabilidade frente às situações.

Duas visões e modelos de competências se destacam na literatura: a) o Modelo Americano de competências, que considera as competências como *inputs* necessários ao desempenho do cargo ocupado pelo indivíduo (McCLELLAND, 1973; BOYATZIS, 1982; SPENCER; SPENCER, 1993) e; b) o Modelo Francês de competências, que assume as competências como *outputs* que os indivíduos demonstram no momento da mobilização de recursos para resolver problemas nas mais diversas situações (LE BOTERF, 1994; PERRENOUD, 2001; ZARIFIAN, 2001).

No Modelo Americano, a competência é considerada como sendo um conjunto observável de conhecimentos, habilidades e atitudes, estando associada a fatores ou aspectos ligados ao desempenho de determinada tarefa exigido pelo posto ou cargo ocupado. No Modelo Francês associa a competência não a um conjunto de atributos da pessoa, mas sim às suas realizações em determinado contexto, ou seja, aquilo que o indivíduo produz ou realiza no trabalho.

As transformações sociais e históricas, a partir dos anos 1980, modificaram os conteúdos do trabalho, dando início à legitimação de um modelo produtivo que passa a exigir um trabalhador com formação mais abrangente para lidar com tarefas cada vez mais complexas, ou seja, um trabalhador não mais especializado em uma profissão, mas sim um trabalhador para atuar em situações diversas.

Diante deste novo cenário, as organizações estão exigindo trabalhadores que possuem além dos conhecimentos técnicos, também habilidades cognitivas e características comportamentais. A valorização do trabalho está na capacidade do trabalhador em lidar com a imprevisibilidade, ao contrário do que se valorizava na era taylorista como o domínio da rotina ou tarefa a ser realizada em função da ocupação do cargo, sem qualquer possibilidade de mudança ou inovação dessa tarefa para atender a um evento imprevisível.

As competências analisadas como um conjunto observável de conhecimentos, habilidades e de atitudes associada a fatores ligados ao desempenho de determinada tarefa exigido pelo posto ou cargo ocupado reflete a visão da ontologia realista, epistemologia objetivista e do paradigma positivista. As competências entendidas como sendo as realizações das pessoas em determinado contexto, traduz a busca de significados construídos nas interações humanas quando do desenvolvimento de uma tarefa. Esta maneira de entender as competências revela os pressupostos da ontologia idealista, da epistemologia subjetiva e do paradigma interpretativo e do humanismo radical. A combinação das duas abordagens demonstra o entendimento das competências na perspectiva intersubjetiva.

Nesta direção, procura-se neste ensaio apresentar, num primeiro momento, os argumentos relacionados ao tema competências para, em seguida, demonstrar que as competências humanas podem ser analisadas em diferentes ontologias, epistemologias e paradigmas. Assim como também, podem ocorrer combinações e complementações destes pressupostos filosóficos da ciência no entendimento dos fenômenos sociais, desde que respeitadas e aceitas as limitações de cada uma delas.

2. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS HUMANAS

Selznick (1957), White (1959) e posteriormente McClelland (1973) trouxeram à discussão o conceito de “competência”, como preditor significativo de desempenho e sucesso do empregado. McClelland lançou nos EUA, no início da década de 1970, um movimento para entendimento das competências, como alternativa para os testes de inteligência até então aceitos

como uma abordagem para predizer “competência” dos indivíduos. Desde o seu estudo, a abordagem de competência tem sido utilizada e aplicada em diversas áreas, tais como o ensino primário e secundário, ensino superior e estudos de organização.

Com a publicação do livro em 1982 de Boyatzis (1982) *“The Competent Manager: A Model for Effective Performance”*, as competências, tornaram-se cada vez mais aceita na moderna prática da gestão de Recursos Humanos. A apresentação do trabalho de Barrett e Depinet (1991), intitulado *“A reconsideration for testing for competence rather than for intelligence”*, revelou que McClelland não conseguiu produzir evidências empíricas aceitáveis para comprovar a substituição dos testes de inteligência por avaliações de competências.

McLagan (1989), Spencer e Spencer (1993) e Ulrich et al (1995) desenvolveram o conceito de "competência" com o intuito de criar vantagem competitiva e almejar a sobrevivência das organizações. Historicamente a seleção baseada em competência foi inicialmente desenvolvida nos EUA para auxiliar no recrutamento nas empresas, já que os testes tradicionais de inteligência não traziam mais assertividade nas escolhas e desempenhos. A seleção baseada em competências, segundo McClelland (1973), ao invés de apenas testar a inteligência, tinha por objetivo identificar os indivíduos com atributos psicossociais associados a um desempenho superior.

Na Europa, durante a década de 1980, as abordagens de educação e treinamento baseadas em competências começaram a aparecer e se mostraram distintas e independentes do modelo dos EUA. O foco da escola Europeia, primeiramente no Reino Unido, depois na França e mais tarde na Alemanha, estava baseado na abordagem central sobre a ocupação que o indivíduo tinha na organização.

A competência no Reino Unido era entendida como: a capacidade de realizar atividades nos empregos e de acordo com uma ocupação, aos padrões esperados no emprego. O país adotou um sistema de treinamento centrado em competências, por meio de um quadro nacional unificado de qualificações profissionais e com base em padrões de competência ocupacional (MANSFIELD; MITCHELL, 1996). Segundo Winterton e Winterton (2002), os empregadores adotaram cada vez mais sistemas híbridos que incluíam competências comportamentais e funcionais. No caso dos padrões ocupacionais para gestores, um conjunto paralelo de competências comportamentais foi desenvolvido para complementar os padrões funcionais originais.

No Reino Unido, a adoção de qualificações como competências polarizou a comunidade de educação e treinamento. Mansfield (1993), Mansfield e Mitchell (1996) e Winterton e Winterton (1999) foram os principais defensores na esfera de “formação profissional” pelo fato destes autores terem se envolvido no desenvolvimento, implementação ou avaliação de padrões ocupacionais na prática. Os críticos da educação, especialmente do ensino superior, como Ashworth e Saxton (1990), Bates (1995), Burgoyne (1993), Hyland (1997) e Stewart e Hamlin (1992), consideraram as abordagens centradas em competências como inerentemente reducionistas.

A abordagem britânica das qualificações baseadas em competências influenciou, segundo Pellegrinelli, Partington e Young (2003), os países da *Commonwealth*, como Austrália e Nova Zelândia, bem como outros países europeus, incluindo a Finlândia e a Irlanda. A França e a Alemanha adotaram modelos de competências diferentes da abordagem britânica, o que, por sua vez, também ajudou a influenciar outros países europeus a modelar propostas distintas de acompanhamento e seleção por competências.

O conceito de competência foi sendo construído e se adequando ao longo do tempo. Para Perrenoud (1999), competência é a utilização simultânea de recursos cognitivos que auxiliem na resolução de situações que necessitem de saberes, capacidades ou tomadas de decisões. Elas são determinadas pelos contextos que os indivíduos estão inseridos e condições estabelecidas. Resende (2003, p. 13), argumenta que:

> O conceito de competência começou a adquirir novos significados e a importância que tem hoje, a partir, principalmente, de estudos feitos por McClelland, no início da década de 70, quando participava de processo de seleção de pessoal para o Departamento de Estado americano. Foi o próprio McClelland, pioneiro em pesquisas e estudos de avaliação de competências, que disse, nessa oportunidade, que se estava iniciando a aplicação do conceito de competência em psicologia.

O pesquisador Zarifian (2001), apresenta diferentes interpretações sobre os conceitos de competências, evidenciando aspectos comuns de sua evolução, como: tomar a iniciativa e assumir responsabilidades diante de situações profissionais adversas. O exercício da competência não é possível sem uma base de conhecimentos. Não se trata apenas de empregar conhecimento prévio, mas de saber mobiliza-los em relação da situação. A competência também pode ser verificada no momento em que o indivíduo consegue transformar o conhecimento em ações práticas em diferentes contextos.

Gramigna (2002) apresenta um conceito que faz analogia à uma árvore: a raiz corresponde às atitudes dos indivíduos e o conjunto de valores, crenças e princípios; o tronco da árvore demonstra o conhecimento e o conjunto de informações e teorias que o indivíduo armazena; a cobertura, representada pela copa da árvore com seus frutos e folhas, corresponde às habilidades do indivíduo, que significa a capacidade e técnica para agir com talento e obter os resultados positivos.

Rabaglio (2004), discute o conceito de competência a partir do tripé: conhecimento, habilidade e atitude, também conhecido por CHA. O conhecimento é o saber, o que se sabe, mas não necessariamente se coloca em prática; a habilidade é o saber fazer, o que se pratica, se tem experiência e domínio sobre a execução e; a atitude é o querer fazer, as características pessoais que levam a praticar ou não o que se conhece e se sabe, combinando as concepções de competência.

Fleury e Fleury (2004, p. 31) ampliam o diagnóstico do conceito de competências e estratificam-nas pelos saberes, conforme listado a seguir:

a) Saber agir: saber o que e por que faz; saber julgar, escolher e decidir.
b) Saber mobilizar: saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.
c) Saber comunicar: compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
d) Saber aprender: trabalhar o conhecimento e a experiência; rever modelos mentais; saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.
e) Saber comprometer-se: saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.
f) Saber assumir responsabilidades: ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações, e ser, por isso reconhecido.
g) Ter visão estratégica: conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

O proposto de competências nesta estratificação representa a capacidade do indivíduo em mobilizar conhecimentos, capacidades e atitudes em direção à busca de resultados práticos. Roque (2004) conceitua uma pessoa competente com a capacidade de mobilizar seus conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) em seu cotidiano. Borges (2004) tem uma definição similar sobre competências, mas afirma que o conjunto de competências é o que diferencia o profissional (principalmente o docente), pois demonstra o que este sabe sobre pessoas e como se relaciona com elas.

Os argumentos apresentados revelam o pouco consenso dos autores em relação ao tema competências. Diferentes tipos de abordagens, conceitos, implicações e até mesmo entendimentos distintos tem e vem causando divergências e convergências em relação a sua compreensão e aplicabilidade. Duas visões e modelos de competências se destacam na literatura.

A primeira é representada pelo Modelo Americano de competências, onde a competência é uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com o desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação. Embora o foco de análise seja o indivíduo, a maioria dos autores americanos sinalizam a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações. As competências são encaradas predominantemente como *inputs*: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, necessárias ao desempenho do cargo. A segunda é representada pelo Modelo Francês de competência, onde as competências estão relacionadas aos saberes. Na Europa, competências são vistas como *outputs*: os indivíduos demonstram competências quando conseguem mobilizar diferentes recursos para resolverem situações imprevistas (FERNANDES; FLEURY, 2007).

A valorização do trabalho está na capacidade do trabalhador em lidar com a imprevisibilidade, ao contrário do que se valorizava na era taylorista como o domínio da rotina ou tarefa a ser realizada em função da ocupação do cargo, sem qualquer possibilidade de mudança ou inovação dessa tarefa para atender a um evento imprevisível.

3. NOÇÕES DE ONTOLOGIA, EPISTEMOLOGIA E PARADIGMAS

Os pressupostos filosóficos adotados no desenvolvimento de um trabalho científico, quer em termos epistemológicos como ontológicos e paradigmáticos, fornecem ao leitor uma visão mais profunda de como o pesquisador percebe o mundo, dando uma compreensão de porque uma determinada estratégia de pesquisa e design foi escolhida (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2007).

A ontologia diz respeito à questão do ser e a compreensão que o homem tem sobre como as coisas são. Uma ontologia serve como base para a delimitação de um problema de pesquisa, assim como ajuda a definir a epistemologia e, consequentemente, o método de investigação a ser adotado. A posição ontológica define a forma como o pesquisador percebe o mundo e os fenômenos (físicos ou sociais) que busca investigar, podendo ser realista e idealista. Quando o pesquisador utiliza a ontologia realista parte do pressuposto de que o mundo existe, independente das percepções e construções mentais do investigador. Na ontologia idealista ou subjetivista o pesquisador parte do princípio de que o objeto ou entidade só existe na medida em que é percebido por um observador, em uma construção mental. Essa ontologia embasa fortemente o conhecimento artístico, pois a arte é criada a partir das percepções individuais (subjetivas) do artista. Entre os dois extremos, existe também, a ontologia que considera a interação sujeito-objeto (a intersubjetiva). A realidade social é produto da negociação e do

compartilhamento de significados entre as pessoas, isto é, ela é resultado da construção social (BURREL; MORGAN, 1979; SACCOL, 2008; EASTERBY-SMITH; THORPE; JACKSON, 2015).

A epistemologia está relacionada com a forma que o conhecimento é gerado. Tal crença está ligada aos pressupostos ontológicos (sobre como as coisas são) (SACCOL, 2008). Nesse sentido, há três grandes linhas de pensamento epistemológicas que se destacam: o subjetivismo, o objetivismo e o construtivismo. Na epistemologia objetiva o conhecimento adquirido pelo pesquisador deve ser transmitido de forma racional e objetiva. A linguagem matemática é vista como uma grande aliada para a construção do conhecimento. Na epistemologia subjetiva os significados são resultados das construções mentais dos envolvidos no processo. Na epistemologia construtivista o conhecimento é entendido como uma relação de interdependência entre sujeito e o seu meio. Na visão de Guba e Lincoln (1994) e Munck e Souza (2010), o construtivismo utiliza uma ontologia relativista, uma epistemologia transacional e uma metodologia dialética e hermenêutica. Os pesquisadores que adotam tal paradigma estão voltados para a produção de interpretações reconstruídas do mundo social.

As questões ontológicas e epistemológicas adotadas pelo pesquisador evidenciam o paradigma de pesquisa que está orientando a investigação. O termo paradigma para Vasconcellos (2005) significa modelo ou padrão. A partir deste modelo ou padrão, o ser humano procura compreender a realidade que está a sua volta, no sentido do que é "certo" e "errado" ou do que é aceito ou não pela comunidade científica e pela população. Para Morin (2001, p. 15), paradigmas são "princípios supra lógicos de organização do pensamento [...] princípios ocultos que governam a nossa visão das coisas e do mundo sem que disso tenhamos consciência". Kuhn (2011) considera paradigma como um conjunto de crenças e valores compartilhados por uma determinada comunidade científica (uma maneira de ver a realidade). Contudo, duas correntes se destacam: o positivismo e o interpretativismo.

O paradigma positivista assume que o mundo consiste em fatos puros e essa medição deve ocorrer através de métodos objetivos. De acordo com este paradigma a realidade pode ser totalmente apreendida e compreendida a partir do estudo das relações entre variáveis, utilizando dados objetivamente processados com o apoio de métodos estatísticos que permitem a construção de previsões e relações causais entre as variáveis-chaves. Parte-se do entendimento de que a realidade é um todo estruturado e matematicamente formalizado. O lado não previsível e dinâmico da realidade é tratado como algo secundário a ser descartado (DEMO, 2009).

Pelo fato da distinção entre sujeito/objeto não ser tão nítida, dos contornos não estarem claramente demarcados e por existir a interação entre as características de determinado objetivo e a compreensão que os seres humanos criam, socialmente, a respeito dele, o paradigma interpretativo representa uma alternativa para a produção de interpretações reconstruídas do mundo social (GUBA; LINCOLN, 1994). Segundo este paradigma, a realidade não é algo dado e posto, esperando ser mensurada. A preocupação deste paradigma não é explicar nem analisar os fenômenos a partir de leis, ou relação causal, porque o conhecimento é construído a partir de interações entre as pessoas e dentro de um contexto social. O paradigma interpretativista vê o mundo social como "uma situação ontológica duvidosa e de que o que se passa como realidade social não existe em qualquer sentido concreto" (MORGAN, 2007, p.16).

4. PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS E PARADIGMÁTICOS NO ESTUDO DE COMPETÊNCIAS

Os estudos das competências humanas são guiados tanto pela abordagem racionalista como pela interpretativa. O levantamento dos artigos publicados sobre o tema competências realizadas por Montezano, Silva e Coelho Júnior (2015) comprovam a utilização de abordagens qualitativas (52%), quantitativas (21%) e mista (27%). Quando os autores comparam os resultados obtidos por Brandão (2007), chegam a conclusão de que ocorreu um incremento nos estudos qualitativos, pois em 2007 foi de 27% os estudos qualitativos e 36% quantitativos e 36% mistos.

Na abordagem racionalista as competências são consideradas como um fenômeno baseado em atributos. As competências são descritas por um conjunto específico de atributos, como conhecimentos e habilidades que os trabalhadores utilizam para realizar o trabalho. A competência é vista como consistindo em duas entidades separadas: um conjunto de atributos possuídos pelo trabalhador e um conjunto separado de atividades de trabalho. Taylor (1911), ao abordar o problema da competência do trabalhador verificou uma diferença entre o menor e o mais competente trabalhador. Baseado em princípios científicos, ele defendeu a abordagem racionalista quando propôs que "os gestores devem ser capazes de identificar o que constitui a competência dos trabalhadores, classificando, tabulando e reduzindo a regras, leis e fórmulas". Esse olhar está alicerçado na ontologia realista, na epistemologia objetiva e nos preceitos do paradigma positivista (SANDBERG, 2000, p. 10).

Os estudos sobre competências orientados pela ontologia realista demonstram que o fenômeno é analisado, independente das percepções e construções mentais do pesquisador e do pesquisado. De acordo com uma epistemologia objetivista, a linguagem de quantificação é vista como uma grande aliada para a construção do conhecimento, por sua precisão no que tange ao alcance dos resultados (GIOIA; CORLEY; HAMILTON, 2012; SACCOL, 2009). Por esta razão, vários estudos sobre competências procuram verificar e avaliar as competências necessárias para o cargo, independente do contexto. A noção de competência desenvolvida pela corrente americana enfatiza a performance do indivíduo ao se apresentar como um conjunto de qualificações que pode ser prevista ou estruturada para o alcance de um desempenho superior. A habilidade é um atributo individual que pode ser medida quantitativamente e de que esse atributo pode ser caracterizado independentemente do pesquisador e do pesquisado. Spencer e Spencer (1993), por exemplo, procuraram verificar as principais características individuais que poderiam levar a um melhor desempenho. Abraham, Karns, Shaw e Mena (2001) pesquisaram empresas americanas com o intuito de identificar as competências dos gestores de sucesso.

Os estudos de competências, nesta linha de pensamento, deverão, segundo Saunders, Lewis e Thornhill (2009), Saccol (2009) e Tsang (2013):

a) Possibilitar a operacionalização, isto é, a definição clara e transformada do construto competências em uma ou mais variáveis que possam ser observadas e medidas de forma objetiva.
b) Incluir amostras maiores para possibilitar a análise estatística e a quantificação.
c) Produzir dados confiáveis por meio do desenvolvimento de hipóteses derivadas das teorias existentes para serem postas à prova.
d) Permitir a replicação e as observações quantificáveis com o uso de análises estatísticas.
e) Compreender profundamente as relações de causa-e-efeito existentes entre as variáveis em investigação.
f) Permitir a reaplicação do mesmo método de pesquisa por outros pesquisadores, a fim de verificar a sua precisão científica.

g) Permitir a generalização do conhecimento e com a busca de teorias, modelos, princípios e leis que favoreçam não só conhecer a realidade, como, preferencialmente, prever a ocorrência de determinados fenômenos.

Em síntese, pode-se dizer que os pesquisadores positivistas que utilizam a ontologia realista e a epistemologia objetiva entendem as competências humanas como: a) um atributo a ser medido sobre pessoas ou sobre tarefas; e; b) como diferentes competências podem ser mensuradas comparativamente sob uma mesma "escala". As competências humanas no paradigma positivista são traduzidas em categorias de habilidades por meio da simples observação das tarefas e categorização das mesmas, segundo a "independência" dos observadores (MELLO, 2003). Sandberg (2000, p. 48-49) complementa o assunto afirmando que:

> A competência humana é descrita como sendo constituída por um conjunto específico de atributos como conhecimento e habilidades, que os trabalhadores usam para realizar seu trabalho. Além disso, os atributos são vistos como independentes do contexto. Um atributo específico como por exemplo, “habilidades de comunicação” tem um significado fixo em si, independente do contexto, podendo ser adotado em uma série de atividades de trabalho. Também, a epistemologia objetivista incentivou a descrição das atividades para os cargos, independente das pessoas que irão realizar.

Em relação ao assunto, Orlikowski e Baroudi (1991) argumentam que o pesquisador positivista procura estudar as competências a partir de um conjunto de construtos e instrumentos bem definidos para medir o fenômeno, ao contrário do pesquisador interpretativo que procura derivar os constructos de competências decorrentes do exame em profundidade do fenômeno pesquisado. Por exemplo, os estudos de competências humanas que utilizam medidas deverão conter itens que reflitam o que o pesquisador deseja medir em relação ao tema competências. Mais uma vez, os pressupostos do paradigma positivista são aparentes, ou seja, o estudo de competências humanas para ter validade deverão ser produtos de observações e mensurações e não de percepções ou opiniões como enfatizado pela abordagem racionalista. Para Attewell (1990) e Sandberg (2000), tais medidas muitas vezes resultam em descrições abstratas e excessivamente restritas não representando a complexidade da competência no desempenho do trabalho.

A visão racionalista de competência como um fenômeno baseado em atributos tem recebido muitas críticas. A mais básica é oriunda dos estudos que utilizaram e utilizam a abordagem interpretativa da competência como evidenciado por Montezano, Silva e Coelho Júnior (2015). Os defensores da abordagem racionalista ignoram a experimentação e a interpretação que as pessoas têm do trabalho que realizam nas organizações. Do ponto de vista interpretativo, a competência não é vista como consistindo em duas entidades separadas como expresso pela ontologia realista e pela epistemologia objetivista. Na visão interpretativa, os atributos do trabalhador e as competências do cargo formam uma entidade através da experiência vivida de trabalho (ontologia idealista e epistemologia subjetivista).

As competências humanas não podem ser descritas e muito menos explicadas com base em suas características exteriores e objetiváveis (SANTOS, 2002). Nesse sentido, a realidade social é, portanto, uma rede de representações complexas e subjetivas, um processo emergente, uma extensão da experiência vivida pelas pessoas (incluindo o pesquisador) encarnadas no mundo “real” (VERGARA; CALDAS, 2005). As competências humanas vistas nesta perspectiva devem ser:

a) Compreendidas holisticamente, já que os seres humanos são constituídos por múltiplas realidades;
b) Entendidas a partir das interações do pesquisador e do pesquisado;
c) Construídas de forma contínua e não linear, pois o estudo das competências representa uma construção social resultante da interação subjetiva entre o pesquisador e o fenômeno;

A competência é, portanto, vista como constituída pelo significado que o trabalho tem para o trabalhador em sua experiência (DALL'ALBA; SANDBERG 1996). Ocorre, portanto, uma mudança no ponto de partida - do trabalhador e do trabalho como duas entidades: à experiência vivida de trabalho dos trabalhadores - dá origem a um modo alternativo de compreender o que constitui competência no trabalho.

Dreyfus e Dreyfus (1986), usaram a abordagem interpretativa para investigar as competências entre os pilotos e outros profissionais e descobriram que os atributos utilizados na realização do trabalho estão vinculados ao contexto de trabalho, independentemente do nível de competência alcançado, além dos indivíduos adquirirem conhecimentos situacionais ou contextuais nas situações de trabalho. Outros estudos interpretativos, com enfermeiros (BENNER, 1984) e policiais (FIELDING, 1988), também demonstraram que os atributos tinham dependência de contexto revelada na experiência de trabalho dos indivíduos. Na visão de Polanyi (1967) a abordagem interpretativa reconhece o conhecimento tácito e as habilidades dos trabalhadores, negligenciada pela abordagem racionalista de competências. Sandberg (2000), usando a abordagem interpretativa de competências com designers de motores em uma empresa automobilística, também descobriu que a competência humana não é constituída, principalmente, por um conjunto específico de atributos. O desempenho de um indivíduo é influenciado pela interação que tem com os outros no local de trabalho.

As competências entendidas como sendo as realizações das pessoas em determinado contexto, traduz a busca de significados construídos nas interações humanas quando do desenvolvimento de uma tarefa. De acordo com a abordagem europeia deverá existir a vinculação entre trabalho e educação, pois a competência é resultante de processos sistemáticos de aprendizagem (LIMA, 2005). É enfatizada a relação entre competências e saberes (ZARIFIAN, 2001). Nesta linha de pensamento, Perrenoud (2001, p. 21) argumenta que a competência é a capacidade de um indivíduo de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma variedade de situações complexas. “Pensar em termos de competência significaria, portanto, pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogia de estrutura”

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio teve por objetivo apresentar argumentos relacionados ao tema competências e demonstrar que as competências humanas podem ser analisadas em diferentes ontologias, epistemologias e paradigmas, assim como combinações e complementações destes pressupostos filosóficos. O estudo da evolução do conceito de competências mostrou que sua concepção perpassou por diferentes direcionamentos, sempre em prol de entendimento para ganhos organizacionais. Primeiramente foi um movimento para compreender as competências, como alternativa para os testes que serviam de base para processos seletivos, e logo após a abordagem de competência foi utilizada e aplicada em diversas áreas, mas principalmente em

estudos de organizacionais. Com o aprofundamento do conceito de competência, o objetivo foi criar vantagem competitiva para as organizações que buscavam ganhos de desempenho e a sobrevivência no mercado. Surge então a seleção baseada em competências, que identifica os indivíduos com atributos psicossociais associados a um melhor desempenho.

Neste entendimento, o exercício da competência não é possível sem uma base de conhecimentos e só pode ser verificada a existência no momento em que o indivíduo consegue transformar este conhecimento em ações práticas em diferentes ambientes e complexidades. A partir da leitura de competências representada pelo Modelo Americano de competências, o indivíduo é competente quando apresenta atributos idênticos aos exigidos na realização de uma tarefa ou em determinada situação predeterminada por uma posição ou cargo. Não é necessário pensar ou agir diferenciadamente, apenas executar o prescrito operacional. Já no modelo de competências francês fica estabelecido uma relação de liberdade e reações. Os indivíduos mostram ser competentes enquanto mobilizam recursos de acordo com o necessário e adaptável ao ambiente dinâmico. Com essa perspectiva, o modelo de competência francês vai além de saber e admite o comportamento para o agir pensante individual. Por isso, os estudos de competências são comumente guiados pelas abordagens racionalista e interpretativista.

Na abordagem racionalista as competências são consideradas um conjunto de atributos específicos, como conhecimento e habilidade, e um conjunto separado de atividades de trabalho. Esta abordagem será orientada pela ontologia realista e epistemologia objetivista.

A ontologia realista, que orienta os estudos sobre competências, demonstra que o fenômeno é analisado, independente das percepções e construções mentais do pesquisador e do pesquisado. A epistemologia objetivista, a quantificação é aliada para a formação do conhecimento, por ser precisa na mensuração e alcance dos resultados. Nestas perspectivas, os estudos de competências procuram, independente do contexto, verificar e avaliar as competências inerentes ao cargo e funções organizacionais. Neste caso, a noção de competência apresentada pelo Modelo Americano enfatiza que a performance do indivíduo pode ser prevista ou estruturada para o alcance de melhores desempenhos.

Os pesquisadores positivistas, que utilizam a ontologia realista e a epistemologia objetiva, fazem a leitura de competências como um atributo a ser medido sobre pessoas ou sobre tarefas e como diferentes competências que podem ser mensuradas e comparadas. No paradigma positivista as competências humanas são simplesmente categorizadas em habilidades por meio de observação de tarefas. De acordo com os pressupostos do paradigma positivista, os estudos de competências deverão ser produtos de observações e mensurações e não de percepções ou opiniões como enfatizado pela abordagem racionalista.

Diferente da abordagem racionalista, na abordagem interpretativista as competências são consideradas pelos atributos e as competências formadas através da experiência do indivíduo. Esta abordagem será orientada pela ontologia idealista e epistemologia subjetivista.

Nesta perspectiva, as competências humanas são vistas como uma representação do que o trabalho tem para o trabalhador, e, portanto, são uma rede de representações complexas e subjetivas da experiência vivida pelas pessoas. Em diversos estudos investigativos, a abordagem interpretativista demonstrou que os atributos de competência tinham dependência de contexto, realidade social, revelada na experiencia de trabalho dos indivíduos. A abordagem interpretativa reconhece o conhecimento tácito e as habilidades dos trabalhadores, negligenciada pela abordagem racionalista de competências.

As características apresentadas nesse ensaio, com as abordagens conceituais e filosóficas, ajudam na concepção da perspectiva dos indivíduos frente aos processos e

desenvolvimento de competências. Além de incentivar e resgatar o entendimento de como a ciência é desenvolvida e compreendida, frente aos seus pressupostos ontológicos, epistemológicos e paradigmáticos, no estudo das competências humanas.

REFERÊNCIAS

ASHWORTH, P. D.; SAXTON, J. On "competence". **Journal of Further and Higher Education**, v. 14, n. 2, p. 3-25, 1990.

ATTEWELL, P. What is skill? **Work and Occupations**, v. 4, p. 422-448, 1990

BARRETT, G. V.; DEPINET, R. L. A Reconsideration of testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist,** v. 46, n. 10, p. 1012-1024, 1991.

BATES, I. The competence movement: conceptualising recent research. **Studies in Science Education**, v. 25, n. 1, p. 39-68, 1995.

BENNER, P. **From Novice to Expert**: excellence and power in clinical nursing Practice. San Francisco: Addison-Wesley, 1984.

BORGES, P. F. Gestão escolar: guia do diretor em dez lições. In: ACÚRCIO, M. R. B. (coord.); ANDRADE, R. C. de. (Org.). **A gestão da escola**. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2004.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager**: a model for effective performance. New York: Wiley, 1982.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organisational analysis**: elements of sociology of corporate life. London: Heinemann, 1979

BURGOYNE, J. G. The competence movement: issues, stakeholders and prospects, **Personnel Review**, v. 22, n, 6, p. 6-13, 1993.

DALL'ALBA, G.; SANDBERG, J. Educating for competence in professional practice. **Instructional Science**, v. 24, p. 411-437, 1996.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

DREYFUS, H. L.; DREYFUS, S. E. **Mind over machine**: the power of human intuition and expertise in the era of the computer. New York: Free Press. 1986.

EASTERBY-SMITH, M.; THORPE, R.; JACKSON, P. R. **Management & business research**. London, UK: SAGE, 2015.

FIELDING, N. G. Competence and culture in the police. **Sociology**, v. 22, p. 45-64. 1988

FERNANDES, B. H. R; FLEURY, M. T. **Modelos de gestão por competência: evolução e teste de um sistema**. Revista ANÁLISE, Porto Alegre, v. 18 n. 2, p. 103-122, 2007.

FLEURY, A; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2004.

GIOIA, D. A.; CORLEY, K. G.; HAMILTON, A. L. Seeking qualitative rigor in inductive research: notes on the Gioia methodology. **Organizational Research Methods**, v. 16, n. 1, p. 15-31, 2012.

GRAMIGNA, M. R. M. **Modelos de competências e gestão dos talentos**. São Paulo: Makron Books, 2002.

GUBA, E. B.; LINCOLN, Y. S. Paradigmatic controversies contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994.
HYLAND, T. Reconsidering competence. **Journal of Philosophy of Education**, v. 31, n. 1, p. 491-503, 1997.

LE BOTERF, G. **De la competence**: essai sur un attracteur áttange. Paris: Editions d'Organizations, 1994.

LIMA, A. M. M. **Avaliação de programas educacionais em organizações**: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento. Fortaleza: Edições UFC, 2005.

MADURO, M. R. Identificação do perfil de competências docentes em uma instituição estadual de ensino superior. **TAC**, v. 3, n.2, p. 79-94, 2013.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

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

MANSFIELD, B.; MITCHELL, L. **Towards a competent workforce**. London: Gower, 1996.

MCCLELLAND, D. Testing for competence rather than for ‘intelligence’. **American Psychologist**, v. 28, n. 1, p. 1-14, 1973.

MCLAGAN, P. Models for HRD practice. **Training & Development Journal**, v. 43, n. 9, p. 49-59, 1989.

MELLO, A. **O modelo de gestão por competências**: Uma abordagem crítica. São Paulo: EAESP/FGV, 2003. 51 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Administração da EAESP/FGV; Área de Concentração: Gestão de Recursos Humanos. 2003

MONTEZANO, L; SILVA, D, L, B; COELHO JÚNIOR, F. A. Competências Humanas no Trabalho: a Evolução das Publicações Nacionais no Novo Milênio. **XXXIX Encontro da ANPAD**, Belo Horizonte, 2015.

MORGAN, G. Paradigmas, Metáforas e solução de quebra-cabeças na teoria das organizações. In: CALDAS, M. P; BERTERO, C. O. (Coord). **Teorias das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 12-33.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MUNCK, L.; SOUZA, R. B. de. Estudos organizacionais: uma relação entre paradigmas, metanarrativas, pontos de interseção e segmentações teóricas. **Pretexto**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 95-112, abr./jun., 2010.

ORLIKOWSKI, W. J; BAROUDI, J. J. Studying Information Technology in Organizations: Research Approaches and Assumptions. **Information Systems Research**, v. 2, n. 1, p. 1-28, 1991.

PELLEGRINELLI, S.; PARTINGTON, D.; YOUNG, M. Understanding and assessing programme management competence. In: **Academy Of Management Annual Meeting** (best paper), California: Anaheim, 2003.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. London: Routledge and Kegan Paul. 1967

RABAGLIO, M. O. **Ferramentas de avaliação de performance com foco em competências**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

RESENDE, E. **O livro das competências**: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

ROQUE, G. O. B. **Uma proposta de um modelo de avaliação de aprendizagem por competências para cursos a distância baseados na web**. 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado em Informática) – Programa de Pós-Graduação em Informática. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Rev. Adm. UFSM**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2008

SANDBERG J. Are Phenomenographic results reliable? **Journal of Nordic Educational Research**, v. 15, p. 156-164. 1995

SANDBERG J. Understanding human competency at work: An interpretive approach, **Academy of Management Journal**, v. 43, n. 1, p. 9-25. 2000

SAUNDERS, M.; LEWIS, P.; THORNHILL, A. **Research methods for business students**. Pearson Education Limited: England, 2007.

SELZNICK, P. **Leadership in administration**. Berkeley, CA: University of California Press, 1957.

SPENCER, L.; SPENCER, S. **Competence at work**: a model for superior performance. New York: Wiley, 1993.

STEWART, J.; HAMLIN, B. Competence-based qualifications: the case against change. **Journal of European Industrial Training**, v. 16, n. 7, p. 21-32, 1992.

TAYLOR, F. W. The Principles of Scientific Management, New York: Harper. 1911

TSANG, K. K. Methodological ontology. **Scientific Journal of Review**, v. 2, n. 5, p. 128-130, 2013.

ULRICH, D.; BROCKBANK, W.; YEUNG, A. K.; LAKE, D. G. Human resource competencies: An empirical assessment. **Human Resource Management**, v. 34, n. 4, p. 473-495, 1995.

VASCONCELLOS, M. J. E. De. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. **RAE Revista de Administração e Empresas**, v. 45, n. 4, p. 66-72, out./dez. 2005.

WHITE, R. Motivation reconsidered: the concept of competence. **Psychological Review**, v. 66, n. 1, p. 279-333, 1959.

WINTERTON, J.; WINTERTON, R. **Developing managerial competence**. London: Routledge, 1999,

WINTERTON, J.; WINTERTON, R. Implementing management standards in the UK. **Academy of Human Resource Development Annual Conference**, Honolulu, HA, 27 Feb. - 3 Mar., v. 2, p. 974-981, 2002.

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