

ARTIGO ORIGINAL

Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior

Claisy Maria Marinho-Araujo¹
Universidade de Brasília
Leandro S. Almeida
Universidade do Minho

RESUMO - Tendo como fundamento a psicologia do desenvolvimento humano, apresenta-se, neste artigo, uma ampliação conceitual à compreensão de competência. Esse é um termo polissêmico, com multiplicidade de concepções epistemológicas, éticas e ideológicas que imprimem complexidade aos processos formativos, especialmente em relação à formação pessoal e profissional na educação superior. Defende-se a noção de competência ancorada na mobilização intencional de diversos recursos próprios ao desenvolvimento humano: processos psicológicos, comportamentos, conhecimentos, afetos, crenças, habilidades, escolhas éticas e estéticas, que devem ser mobilizados pelo sujeito. Apresenta-se, a partir dessa ampliação, uma categorização de competências transversais e possibilidades para sua avaliação. A reflexão pode fundamentar uma atuação crítica de psicólogos e educadores para a mediação do desenvolvimento de competências dos atores do ensino superior.

Palavras-chave: competências, perfil profissional, desenvolvimento humano, educação superior

Approach to competences, human development and higher education

ABSTRACT - Grounded on human development psychology, this paper presents a conceptual expansion of the understanding about competence. This is a polysemic construct, with a wide range of epistemological, ethical and ideological concepts that reinforce the complexity of training processes, especially in relation to personal and professional training in the context of higher education. This paper defends the notion of competence rooted in intentional mobilization of various resources inherent to human development: psychological processes, behaviors, knowledge, emotions, beliefs, aptitudes, ethical and aesthetic choices that the subject must mobilize. From this conceptual expansion, a categorization of transversal competences and possibilities of assessment are presented. Analyses can support critical actions of psychologists and educators to mediate the development of competences of higher education actors.

Keywords: competences, professional profile, human development, higher education

Introdução

A busca por inclusão social e maiores oportunidades de acesso dos cidadãos aos níveis mais avançados de educação impacta políticas públicas e influencia a expansão atual do ensino superior. Em uma conjuntura na qual a massificação do ensino superior tornou-se realidade, cumpre perceber até que ponto tal ampliação da oferta decorre e se traduz em uma efetiva democratização, tanto do acesso como do sucesso (e da permanência com qualidade), especialmente por parte dos estudantes provenientes de grupos socioculturais menos favorecidos e cujas famílias têm menor tradição de frequência à educação superior. Novas organizações curriculares, abordagens metodológicas, processos de avaliação e práticas acadêmicas decorrem de um esforço de articulação entre democratização, igualdade de acesso, equidade dos processos e resultados de efetiva inclusão, ao mesmo tempo que os perfis dos estudantes que chegam à educação superior sofrem acentuadas reconfigurações.

Neste artigo, focam-se as competências e seu desenvolvimento, defendendo o ensino superior como importante oportunidade de os jovens-adultos desenvolverem e diferenciarem-se em seus perfis de competências (transversais e técnico-científicas). Cada vez mais se assume que, para

além da formação profissional, cabe à educação superior, no âmbito de sua função sociopolítica, desenvolver e consolidar a cidadania por meio da formação de perfis comprometidos com as necessárias transformações sociais, favorecendo o aprofundamento e o fortalecimento da autonomia pessoal e da emancipação, a partir de sua relação com o conhecimento, a crítica, a reflexão e o exercício político da participação social (Almeida, Marinho-Araujo, Amaral & Dias, 2012; Marinho-Araujo, Oliveira & Almeida, 2011; Marinho-Araujo, Tavares, Almeida & Amaral, 2011). Nessa linha de novas configurações na educação superior, torna-se fundamental elaborar alternativas teórico-metodológicas de pesquisa que consigam evidenciar a forma de melhor articular teoria e prática nesse nível de ensino e de como desenvolver competências, em especial as transversais, vinculadas às vivências dos estudantes em seus contextos acadêmicos de formação.

Educação Superior: Relevância das competências transversais

A educação formal nos diferentes países tornou-se uma complexa experiência, na qual grupos e classes sociais, por um lado, se perfilham e interagem, construindo identidades próprias como autores da história e da cultura; mas, por outro lado, lutam entre si e organizam-se em práticas sociais, nas

¹ Endereço para correspondência: claisy@unb.br

quais defendem seus interesses e expressam suas vontades, preservando valores próprios. Nesse quadro, importa reconhecer o papel das instituições educativas em promoverem dialeticamente a manutenção e a transformação da cultura, pois os interesses divergentes e os objetivos distintos, ao provocarem tensões, favorecem, por outro lado, a evolução e as mudanças, em contraponto à estabilidade e à conservação. Os sistemas educativos, com seus espaços de contradição e de enfrentamento à ideologia dominante, tanto sustentam e reproduzem ideias da cultura social dominante quanto proporcionam oportunidades para a construção de outras formas de exercício da cidadania (Araujo, 2003; Guzzo, Martínez & Campos, 2007; Marinho-Araujo, 2005, 2009; Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

Essa tensão está particularmente evidenciada, e mais facilmente legitimada, no ensino superior, que, articulando demandas da sociedade e políticas educativas, caracteriza-se ora como contexto que produz conhecimentos e forma cidadãos para as práticas da vida social e econômica, ora como instituição que beneficia e favorece interesses privados e do mercado de trabalho. Em qualquer perspectiva, porém, a educação superior deve ser entendida como fenômeno social e histórico, que contribui para desencadear processos formativos mais globais, e que, como tal, sofre transformações e cumpre papéis diversos, respondendo às demandas que lhes são feitas nas mais diversas circunstâncias históricas (Dias Sobrinho, 2010; Dourado, 2011; Rothen & Barreyro, 2014).

Há diversas questões epistemológicas, éticas, ideológicas, políticas, culturais, técnicas e científicas que imprimem complexidade à formação no ensino superior. Em geral, a educação oferecida nas Instituições de Ensino Superior (IES) é orientada por objetivos específicos assentes no conhecimento científico. Essa orientação dominante acarreta algumas dificuldades. A maior é que ao dar prioridade, muitas vezes de forma exclusiva, ao processo de produção científica, as propostas acadêmicas acabam por segmentar a ciência e a distanciá-la dos fenômenos reais, fragmentando e descontextualizando a realidade em sínteses compactadas dentro de unidades curriculares, módulos e cursos, ao mesmo tempo que formatados em planos curriculares estanques e em manuais de saberes inquestionáveis. Por outro lado, a informação que circula nas IES não consegue expressar a totalidade do conhecimento produzido, nem pelos meios científicos nem pelas relações socioculturais.

Há, subjacente ao “discurso científico”, vários outros discursos sociais, articulados aos contextos e às relações intersubjetivas que os produziram e que nem sempre se concretizam nas opções de formação oferecidas ou mais valorizadas, principalmente por meio dos cursos existentes. Mesmo assim, a relevância da educação superior amplia-se, reconhecendo-se seu forte impacto nas trajetórias de formação e de atividade profissional dos sujeitos. Aliadas a isso, a dinâmica e as características estruturais das instituições podem levar ao desenvolvimento de inúmeras ações e concepções, limitadoras ou favoráveis à autonomia, transformadoras ou de adequação, dependendo das visões e ideologias próprias a cada IES e ao sistema de educação superior do país como um todo (Dias Sobrinho, 2010).

Nesse sentido, acredita-se que o processo educativo das IES deve ser entendido não apenas na perspectiva do ensino

e da aprendizagem de conhecimentos, mas também a partir das dimensões sociopolítica, econômica, ética e cultural. Essas dimensões irão constituir, de forma mais abrangente, a função social das instituições responsáveis pela educação superior. Tais instituições, mesmo contendo inúmeras contradições, integram também múltiplas forças capazes de superar essas contradições. Esses impasses e dinamismos afetam, sobremaneira, os processos formativos e as subjetividades dos envolvidos. Defende-se, então, que o esforço que há de ser feito na educação superior deve incidir na formação cidadã de seus atores para além do foco na competência técnico-profissional, enfatizando a formação de um perfil com profundo compromisso ético e político e o desenvolvimento de sujeitos críticos acerca das questões relevantes da vida social, econômica e cultural (Dias Sobrinho, 2010; Marinho-Araujo, 2004; Vieira & Marques, 2014).

Perfil profissional e o desenvolvimento de competências

O desenvolvimento de um perfil profissional competente e comprometido com as demandas sociais é um processo longo, pois envolve a construção de uma história profissional, articulada às características pessoais e às especificidades do exercício profissional, requerendo o desenvolvimento de competências que permitam considerar e articular teorias, métodos e experiências no mapeamento e na resolução dos problemas no cotidiano social e laboral. Ao deparar com um problema, o indivíduo nem sempre tem, de antemão, sua solução ou todos os dados para uma tomada de decisão mais segura. É preciso construir um amplo conjunto de procedimentos que considere diferentes formas de saberes (acadêmicos, especializados, práticos, da experiência), algumas normas, regras e técnicas próprias da profissão, assim como um sentido crítico e reflexivo que o leve a fazer escolhas e julgamentos profissionais de forma ética, segura e clara.

Tradicionalmente, os limites convencionais da racionalidade técnica, a hierarquização de conhecimentos e o *status* acadêmico conferem à formação inicial no ensino superior, de modo geral, um distanciamento da realidade e de suas demandas, uma sobrecarga de informações teóricas comprimidas no início do curso, a pulverização do conhecimento pela falta de integração das diferentes disciplinas curriculares – geralmente sustentado por um currículo normativo que se descola da compreensão dos múltiplos contextos de atuação. Em sentido diverso, entretanto, as solicitações sociopolíticas contemporâneas fazem sentir a premência de uma formação que assente tanto na fundamentação técnica para um dado perfil profissional quanto em componentes vinculados a uma prática real, partilhada, vivificada e ressignificada pelos inúmeros sentidos da experiência e dos processos relacionais.

Dessa forma, pesquisas e políticas públicas apontam, no cenário atual da educação superior, para alternativas de formação com respostas curriculares organizadas em torno de competências; de orientações de ensino que exigem aperfeiçoamento constante, dedicação e supervisão criativa do corpo docente, assim como posturas ativas e participativas de aprendizagem – por parte dos estudantes –, que favoreçam a aquisição e o desenvolvimento da agilidade, criatividade, autonomia, postura inquisitiva e tomada de decisão (Almei-

da, Marinho-Araujo, Amaral & Dias, 2012; Brasil, 2003; Dourado, 2011; Mesquita, Lima, Flores, Marinho-Araujo & Rabelo, 2015).

Para a construção desse perfil profissional, atuante e participativo, as trajetórias de formação têm utilizado a abordagem por competências como estratégia privilegiada e útil tanto ao desenvolvimento pessoal quanto à preparação para os papéis e funções a serem desempenhados nos contextos de atuação profissional. No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de graduação utilizam essa abordagem como referência básica para a organização e o desenvolvimento curricular dos referidos cursos (Brasil, 2003).

Para alguns autores, contudo, adotar uma formação ancorada nessa abordagem pode sugerir um viés tecnicista e dominado pelo mercado de trabalho. Como contraponto, acredita-se que remeter a formação profissional inicial à construção de competências não significa se colocar refém das demandas econômicas do mercado, podendo, pelo contrário, levar em conta as contradições do mundo do trabalho, os contextos econômicos e político-ideológicos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os laços coletivos e de solidariedade, os princípios e as lutas dos cidadãos. Este artigo assume, de início, a possibilidade e a relevância desses elementos para integrarem o processo de formação na educação superior.

Conceito de competências

A definição de “competência” é complexa e possui múltiplas dimensões, ancorada em diferentes matrizes teórico-conceituais que orientam sua descrição e os consequentes desdobramentos. Desde a Idade Média, o conceito de competência foi sendo vinculado a uma capacidade reconhecida de ação ou de expressão individual sobre determinados assuntos (Depresbiteris, 2001; Kuenzer, 2004b). Uma competência, porém, não se define apenas em termos de “prontidão para o desempenho de uma ação”, mas, antes, constrói-se no cotidiano sociocultural e nas situações relacionais do dia a dia quando elas exigem, de seus atores, a identificação dos conhecimentos pertinentes e a mobilização de recursos, configurados em uma postura ativa diante dos desafios ou problemas. A noção de competência é, assim, polissêmica, evocando uma multiplicidade de conhecimentos, saberes, habilidades e diversos outros recursos pessoais, quando colocados ou não em prática nas atividades, situações ou relações.

As inúmeras mudanças ocorridas nas condições sociais, econômicas, históricas e culturais das últimas quatro décadas influenciaram as relações e as situações laborais, redefinindo perfis profissionais e estabelecendo novas formas de organização do trabalho. A complexidade da questão das competências cresceu em extensão nesse cenário, pautado por acentuadas mudanças e imprevisibilidade. Surgiram, então, classificações de competências como categorias de “saberes” e um conjunto amplo de conceitos associados às competências, como *performance*, *know-how*, *empowerment*, qualificação, adquiridos por aprendizagem formal ou informal, no quadro de momentos específicos de aprendizagem ou de uma aprendizagem ao longo da vida (Deluiz., 2001; Depresbiteris, 2001; Esteves, 2009; Kuenzer, 2002, 2004b).

O conceito de competências alterou-se na medida em que o contexto sócio-histórico e econômico se modificou, gerando maior complexidade aos processos de trabalho, exigindo aprofundamento no conhecimento científico-tecnológico e a utilização de capacidades cognitivas complexas, desenvolvidas por meio de relações sistematizadas com o conhecimento teórico formal. As demandas por melhorias da qualidade dos produtos e de flexibilização dos processos de produção e de trabalho exacerbaram a competição e acabaram por utilizar a educação e a formação acadêmica superior como meio de incrementar ou adaptar aquisições individuais a tais exigências (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2014, 2015; Marinho-Araujo & Rabelo, 2015, 2016).

Em consequência, o termo “competência” se universalizou, apoiando a modalidade de trabalho estruturado, exigindo domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos articulados ao desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e social (fazer, saber, ser e estar com os outros). Esse novo cenário direcionou a questão das competências para definições operacionais e observáveis que, para Depresbiteris (2002), não seriam suficientes para orientar a compreensão e o desenvolvimento de competências.

O termo “competência” foi sendo associado a uma variedade de atributos como “capacidades”, “aptidões” ou “expertises” necessários à execução de determinadas atividades profissionais. Essa diversidade na utilização do termo contribuiu para que o conceito de competência fosse sendo dissociado da ideia de uma especialidade de alto nível, adquirindo mais flexibilização e um uso mais constante, especialmente no sistema educativo. A referência às “competências” aparece no discurso contemporâneo da área educacional, quer se trate do perfil dos docentes quer do perfil dos estudantes. Essa noção se ampliou na medida em que a exigência do domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos se articulou a outros aspectos do desenvolvimento humano, especialmente às dimensões socioafetivas.

A competência passou a ser entendida como recurso e ferramenta que habilitam o sujeito a atuar, com intencionalidade e segurança, em contextos técnicos e complexos, diante dos quais ele pode fazer opções éticas, conscientes e transformadoras (Carneiro, 2014). A essa altura, amplia-se o significado do conceito de competência, passando a incluir o processo complexo de enfrentamento de uma realidade cultural, mutável e histórica, exigindo escolhas e decisões.

Em síntese, essa ampliação da noção de competência retira-a da explicação limitada de um “saber fazer”, expressa apenas no “resolver problemas” ou “cumprir tarefas”, ancorada em esquemas operatórios e em competências cognitivas requeridas na mobilização de certos conhecimentos, habilidades, atitudes. O desenvolvimento de competências, focando apenas habilidades ou estruturas cognitivas que o sujeito mobiliza diante de seus objetivos e potencialidades, reduz a concepção de competências a uma característica individual, treinável, sem implicar um caráter coletivo à combinação de competências requeridas por um contexto profissional específico ou uma determinada categoria profissional. Assim, construir competências por meio de um processo formativo pressupõe considerar, de forma intencional, o conjunto de influências históricas, sociais e culturais, assim como o impacto das práticas sociais na vida pessoal e profissional.

Alguns autores (Le Boterf, 1998, 2000, 2003; Wittorski, 1998, 2003, 2004, 2005, 2007, 2009; Zarifian, 2001, 2003) consideram a influência social nos mecanismos de atribuição de sentidos às ações individuais ou coletivas e, especialmente, o impacto das práticas sociais na identificação das competências. Ao vincularem a noção de competência aos contextos sociais, produzidos em espaços e tempos histórico-culturais, pretendem articulá-la a parâmetros de atividades coletivas, com objetivos compartilhados em prol de motivos comuns (Araujo, 2003; Esteves, 2009; Kuenzer, 2002, 2004a, 2004b, 2009; Le Boterf, 1998, 2000, 2003; Marinho-Araujo, 2009, 2014, 2015).

Assim, competência não se define apenas como um conjunto de habilidades ou capacidades utilizadas para um determinado fim. Ser competente caracteriza-se por, diante de uma situação-problema, mobilizar, de forma articulada e interdependente, diversos recursos disponíveis no sujeito e em seu contexto que deverão ser articulados aos pontos críticos identificados da situação, possibilitando tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados e úteis a seu enfrentamento, em contextos sociais e laborais (Araujo, 2003; Kuenzer, 2002, 2009; Le Boterf, 2000, 2003; Marinho-Araujo, 2009, 2014, 2015; Marinho-Araujo & Rabelo, 2015; Vieira & Marques, 2014).

Aprender a identificar, mobilizar e utilizar recursos (conhecimentos, saberes, habilidades, esquemas mentais, afetos, crenças, princípios, funções psicológicas, atitudes, posturas e comportamentos), nas relações e em ação, é o que leva a construir a materialidade de uma competência, entendendo-a como uma dimensão do processo de desenvolvimento humano. Os diversos recursos a serem mobilizados constituem-se como conteúdos simbólicos diferenciados que serão transformados, reflexiva e intencionalmente, em atividades mais complexas e diversificadas (Le Boterf, 1998, 2000, 2003; Wittorski, 1998, 2003, 2007, 2009; Zarifian, 2001, 2003). Essa perspectiva torna a abordagem por competência um instrumento fértil de mediação permanente e recursiva entre a construção do saber e a ação social cotidiana.

A concepção de competência, assim revista, aproxima-se de uma perspectiva mais ampla, na medida em que busca a construção e a mobilização não só de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, em uma dimensão técnica especializada, mas também de afetos, *práxis* e atributos de comunicação e de inter-relações na dimensão histórico-cultural. Essa concepção exige, na construção de competências, a mobilização do conjunto de oportunidades históricas e culturais inseridas em um processo formativo amplo, em que ganham relevância as instabilidades sociais, as circunstâncias político-ideológicas e as contradições intersubjetivas, assim como as negociações dinâmicas presentes nas redes relacionais. Considerar as competências humanas contextualizadas, historicamente definidas, individual e coletivamente constituídas, acompanhadas da mobilização dos saberes gerados nas atividades e relações de trabalho, auxilia na ampliação da noção de competência.

Como sugerem Le Boterf (1998, 2000), Wittorski (1998, 2003, 2005) e Zarifian (2001, 2003), o *locus* privilegiado para o desenvolvimento de competências seriam as situações de trabalho, a partir de contextos envolvendo ações e operações intencionais, originando atividades condizentes e favoráveis

à construção de uma identidade profissional adequada às exigências das situações concretas, tanto individuais quanto coletivas. Nessa mesma linha se pode reconhecer o importante papel atribuído às experiências laborais e aos estágios profissionais, organizados no quadro do ensino superior (Vieira & Marques, 2014). Uma grande exigência do processo de construção de competências é sua articulação com os conhecimentos, sejam eles aprofundados, sistematizados, advindos da experiência pessoal, elementares ou complexos. Assim se explica que, quanto mais as ações humanas exigem o aprofundamento ou a organização de tais conhecimentos, mais tempo se necessita para a aquisição e o desenvolvimento das competências associadas.

Para Tardif (2002), construir competências pressupõe considerar, como preponderante, a dimensão histórica da vida pessoal e profissional. É no processo temporal de construção de competências que o profissional domina progressivamente os conhecimentos necessários à realização da sua atividade laboral; que ressignifica crenças, representações e certezas sobre sua prática; que integra habilidades, saberes e conhecimentos nas contradições, dilemas e tensões oriundos das diversas fontes que diversificam, historicamente, as competências (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2009, 2014).

A competência agrega, portanto, uma característica de *temporalidade* a seu desenvolvimento, pois requer apropriação e integração progressivas de recursos, conhecimentos e saberes, além das possíveis transformações de crenças, representações e valores. A consolidação das competências na trajetória profissional pressupõe uma dimensão histórica, ressignificada durante o desenvolvimento do sujeito e no interjogo das relações sociais partilhadas. Por isso, trabalhar competências é prever processos de continuidade e de rupturas, transformando-se, complementarmente, em função das inúmeras situações vivenciadas. A temporalidade é uma forte característica na construção de competências, pois, progressivamente, no processo histórico de desenvolvimento, se tornam possíveis a apropriação e a integração de recursos, conhecimentos e saberes, além das possíveis transformações de crenças, representações e valores (Araujo, 2003; Le Boterf, 2000, 2005; Zarifian, 2001, 2003).

Aliada a essa característica de temporalidade, as competências devem ser compreendidas como expressão da convergência de inúmeros e variados recursos, que se mobilizam em função de exigências contextualizadas e relacionais. A competência se constitui, portanto, na possibilidade de seleção, organização, ampliação, integração e complementação desses elementos, a partir do valor de uso que eles possam apresentar em uma determinada ação. Mobilizar e transversalizar esses recursos deve favorecer a produção de formas distintas de agir, atualizando seus usos e não cristalizando condutas *a priori*. O importante é oportunizar diversos caminhos na transformação de saberes em novas capacitações para atuar, em função dos desafios, intenções, contextos e relações (Araujo, 2003; Le Boterf, 2000, 2005; Zarifian, 2001, 2003).

A competência ultrapassa os saberes e conhecimentos, mas não se constitui sem eles. Assim, conhecimentos e competências articulam-se, mas não se identificam, não se confundem; por isso, não se deve abrir mão da aquisição de conhecimentos quando o objetivo é o desenvolvimento de competências, pois as ações humanas impregnam-se de

algum tipo de conhecimento. Quando mobiliza conhecimentos para uma atuação competente, o sujeito não os utiliza de forma indiscriminada e nem do mesmo modo, privilegiando alguns e considerando outros como periféricos ou secundários; nesse sentido, em um processo de construção de competências há que se ter clareza dessa escolha, de seus motivos e desdobramentos (Araujo, 2003; Kuenzer, 2002, 2004b; Vieira & Marques, 2014).

Para Kuenzer (2002, 2004a, 2004b), há uma dimensão *práxica* no conceito de competência que articula as especificidades da teoria e da prática: nem o conhecimento teórico isolado nem o simples agir são suficientes para o desenvolvimento de competências. A autora recorre à *práxis* como fundamento do processo de conhecimento, defendendo que não se conhece ou se transforma a realidade exclusivamente por uma ação do pensamento, mas também por meio da atividade crítico-prática. No fundo, essa relação, presente na *práxis*, oferece aos processos de formação humana a possibilidade de integrar a dimensão da reflexão e dos “fazeres” em processos, resultados ou produtos nos atos ou conjunto de atos. Ainda que o trabalho intelectual se encontre articulado à *práxis*, esse, por si só, é insuficiente para o desenvolvimento de competências; a produção teórica e o saber tácito tomam um novo significado quando mediados por processos sociais e produtivos. A *práxis* é imprescindível no desenvolvimento de competências, invertendo uma lógica dicotômica da prevalência dos artefatos, ora teóricos ora práticos, entendidos como referenciais universais de solução para as situações abertas e complexas enfrentadas pelo profissional (Kuenzer, 2002, 2004a, 2004b).

Entender, então, a noção de competência em sua dimensão histórica e cultural coloca-a em uma perspectiva para além da construção social de seus significados. Ela surge como estratégia multidimensional presente no trabalho, promovendo o desenvolvimento das pessoas. Também por isso, o repertório socioafetivo deve integrar os recursos mobilizados pelas competências, pois são básicos e fundamentais ao envolvimento e enfrentamento pelos indivíduos das diversas situações de trabalho ou de não trabalho.

Defende-se que a ampliação da compreensão de competências, como apresentada até aqui, torna-se bastante útil aos processos de formação presentes na educação superior, especialmente quando fundamentada pelos aportes da psicologia do desenvolvimento. As caracterizações que assumem a noção de competências discutida nesse artigo coadunam-se à perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Essa perspectiva apoia-se em uma concepção de homem constituindo-se por meio da apropriação, atualização e transformação das práticas culturais, nas relações sociais partilhadas no processo histórico. Os pressupostos que a referendam defendem uma compreensão dialética da mediação simbólica entre a história social e as experiências individuais e concretas, por meio de vivências em situações socioculturais específicas (Leontiev, 1983, 2004; Luria, 1990; Vygotsky, 1999, 2000, 2003).

Entender o sujeito com base na psicologia histórico-cultural pressupõe compreendê-lo constituído subjetivamente pela impregnação cultural nos mecanismos neurobiológicos, por meio de processos semióticos que influenciam sua organização e funcionamento, originando a progressiva, dinâmica

e histórica constituição de funções psíquicas. Para Vygotsky (1999, 2000, 2003), o surgimento, no ser humano dessas funções e dos processos psicológicos complexos ocorreu a partir de sua atividade produtora partilhada pelo trabalho, que imprimiu uma relação constitutiva entre a filogênese e a ontogênese. O trabalho humano tem, historicamente, vital função social no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Pelo trabalho, o sujeito humano, ao longo da história de sua espécie, foi dominando a realidade e criando cultura, na busca de seu bem-estar e da satisfação de desejos, afetos, emoções, em forte contraposição à evolução animal, baseada apenas em sobrevivência (Leontiev, 1983, 2004; Luria, 1990; Vygotsky, 1999, 2000, 2003).

As atividades coletivas durante o processo evolutivo humano foram, dialeticamente, forjadas e acompanhadas pela criação de ferramentas e de instrumentos, úteis não só por suas características concretas, mas também simbólicas. À medida que as atividades se tornaram mais complexas, o uso dos instrumentos foi originando vários processos intelectuais e psicológicos, especialmente favorecedores de trocas e movimentos comunicativos diversificados entre os sujeitos. Dessa forma, a organização dos processos psicológicos humanos foi tendo origem nesse sistema de ferramentas, símbolos, signos, historicamente ressignificando no curso da interação com outros; esse sistema simbólico adquiriu a função preponderante de mediação nas transformações psíquicas (Leontiev, 1983, 2004; Luria, 1990; Vygotsky, 1999, 2000, 2003).

Para a abordagem histórico-cultural, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem são mecanismos psicológicos constitutivos da subjetividade que, de forma interdependente, oportunizam construções e transformações de significados (intersubjetivos) e sentidos (intrassubjetivos) construídos nos processos de comunicação. Nessa perspectiva, os espaços educativos tornam-se *lócus* privilegiado para que o ato de aprender influencie preponderantemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Desenvolver competências subsidiadas pela ampliação conceitual defendida neste artigo encontra forte sustentação nos fundamentos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento psicológico humano. A compreensão de competências coadunada a essa base psicológica, por seus princípios e potencialidades, favorece a formação dos sujeitos, nomeadamente na educação superior. Essa perspectiva oportuniza possibilidades de utilização e incorporação da informação recebida, generalizando, sintetizando e ressignificando seus próprios objetivos, constituindo processos importantes de configurações subjetivas e consequentes desdobramentos qualitativos às funções psicológicas.

Ensino superior e competências transversais

Para desenvolver competências no processo de formação associado à educação superior, é importante um referencial metodológico apoiado em uma categorização de competências. É fato que inúmeras propostas pedagógicas e acadêmicas privilegiam um conjunto específico de competências, chamadas por Wittorski (1998, 2003, 2004, 2009) de “competências de domínio ou intelectuais”. Como foi

proposto até aqui, contudo, recursos socioafetivos e histórico-culturais devem igualmente ser integrados e mobilizados pelas competências.

Um dos grandes desafios que se coloca hoje nas práticas formativas profissionais é a necessidade de se transpor ou transferir o que se aprendeu para situações novas ou diferentes. Nem sempre, nos cursos superiores, se ensinam posturas de reflexão, crítica e autonomia em relação às situações apresentadas e às diferentes possibilidades de ação a serem desenvolvidas. A questão, então, é: como possibilitar a expressão de competências nas etapas e nos processos de desenvolvimento profissional, permitindo aos estudantes projetarem, em uma atuação prática, as experiências, posturas e vivências aliadas aos conhecimentos e habilidades desenvolvidos no curso superior. De fato, importa desenvolver metodologias que auxiliem os alunos a compreender, de forma intencional, como as trajetórias profissionais podem ser constituídas na interdependência subjetiva das identidades pessoais, mobilizando recursos que não apenas os técnico-científicos. Ao evidenciar-se, mais uma vez, a interdependência entre identidade pessoal e profissional, subjetividades individual e social, contingências e contextos que potencializam desenvolvimento, explicita-se a necessidade de a formação profissional sustentar um desenvolvimento de competências atravessado por “elementos de sentido” de outros contextos da vida social, contribuindo para a configuração de um perfil profissional ampliado. Nessa direção, defende-se como oportuna e necessária a reflexão acerca de uma ampliação das categorizações de competências, em especial das competências transversais.

Entendem-se essas competências como um conjunto diversificado de recursos individuais e socioculturais, mobilizados com intencionalidade pelos sujeitos em situação de formação ou exercício profissional, visando à resolução de uma determinada situação problema. Essas competências pressupõem a integralidade das dimensões cognitivas, emocionais e sociais, articuladas ao conhecimento teórico formal na formação de trajetórias profissionais cada vez mais complexas; englobam um conjunto diversificado de recursos pessoais, princípios éticos e escolhas estéticas transversais às diferentes profissões e atividades profissionais (Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, 2006; Le Boterf, 2000, 2003; Marinho-Araujo, 2009, 2014, 2015; Zarifian, 2001, 2003).

Podem expressar-se por pensamento crítico, autonomia, criatividade, empreendedorismo, trabalho em equipe, organização, persistência, perseverança, flexibilidade, respeito à diversidade e responsabilidade social, entre outros. As competências transversais aliam-se a inúmeras outras competências técnicas, e essa mobilização e combinação de recursos tende a se transversalizar, de forma flexível, em outras situações profissionais complexas e imprevisíveis. As competências transversais são, também, comuns a diferentes profissões/atividades profissionais, facilitando a empregabilidade de quem as possui (Cardoso, Estevão & Silva, 2006; Vieira & Marques, 2014). Tais competências envolvem crenças, valores, saberes práticos, posturas, princípios, afetos, escolhas, funções psicológicas complexas (criatividade, imaginação, gestão emocional ou autorre-

gulação, etc.), esquemas mentais, *habitus*, características de cidadania e outras possibilidades de desenvolvimento subjetivo, comportamental e afetivo. Com a intenção de expandir e refinar os construtos teóricos, apresenta-se, a seguir, uma proposta de categorização para as competências transversais, agrupando-as em três dimensões (recursos pessoais, recursos socioafetivos e recursos éticopolíticos) e delimitando cada uma dessas categorias em termos de definição e âmbito de ação.

RECURSOS PESSOAIS

Definição:

- Características e recursos do indivíduo, singulares e subjetivos disponibilizados como metas de desenvolvimento pessoal e profissional.
- Conhecimentos prévios, advindos da história de vida e da experiência cotidiana, transformados a partir da articulação aos conhecimentos formais.

Ações:

- Avaliar e rever sua própria atuação, conhecimentos, crenças e pontos de vista a partir de novas orientações ou atualizações.
- Desenvolver gestos, estilos e posturas que permitam perceber, responder e vencer os desafios.
- Aceitar o desconhecido e as emergências, utilizando-os para novas aprendizagens.
- Elaborar projetos individuais de estudo e de aperfeiçoamento profissional contínuo.
- Realizar comunicações orais em diferentes contextos de atuação profissional.
- Apresentar trabalhos e discutir ideias em público.
- Redigir documentos técnicos e profissionais e textos de comunicação científica referentes a sua atuação específica.
- Persistir e perseverar em ações planejadas, a despeito de insucessos circunstanciais.
- Atuar com organização, objetividade, assertividade.
- Avaliar efeitos positivos e negativos de uma ação, retroativamente, para orientar ações futuras e tomada de decisão.
- Agir com autonomia e independência diante de situações problemas.
- Enfrentar contextos estressores e relações conflituosas, buscando soluções criativas e gestão de conflitos.

RECURSOS SOCIOAFETIVOS

Definição:

- Características favoráveis ao relacionamento social e interpessoal e à construção de espaços de interlocuções intersubjetiva e coletiva, potencializadoras da atuação profissional.

Ações:

- Coordenar e manejar processos grupais, estudos, tarefas e trabalhos coletivos, considerando as diferenças individuais e socioculturais de seus membros, a multiculturalidade e a diversidade.

- Atuar inter e multiprofissionalmente de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na atuação profissional.
- Promover desenvolvimento de equipe, compartilhando projetos e objetivos comuns.
- Favorecer a socialização de saberes e a circulação de informações.
- Estimular a participação coletiva em equipes multiprofissionais.
- Gerir conflitos, sinalizando inadequações e equívocos nas atitudes dos membros do grupo, ampliando a compreensão das situações.
- Buscar alternativas de resolução de problemas, por meio de habilidades comunicativas e cooperativas.
- Disponibilizar-se a ouvir o outro, respeitando diferentes pontos de vista e abrindo-se para o novo.

RECURSOS ÉTICO-POLÍTICOS

Definição:

- Características favoráveis à busca de várias possibilidades presentes nas intersubjetividades das relações, negando ações pautadas em juízos de valor ou em normas moralistas discriminatórias e geradoras de exclusão social.

Ações:

- Responsabilizar-se pelas escolhas feitas e por suas consequências.
- Desenvolver questionamento e interrogação reflexivos, críticos e constantes sobre suas próprias decisões, ações e posturas.
- Considerar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos.
- Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e coletiva, compreendendo a dinâmica entre os agentes sociais.
- Avaliar criticamente linhas de pensamento e concepções relativas a seu campo profissional.
- Exercitar o compromisso político com o movimento histórico de mudanças pessoais e coletivas.
- Buscar princípios ligados à tolerância, solidariedade, respeito, justiça e igualdade de oportunidades.
- Rever critérios, guias e referenciais em função de novos dados ou argumentações, exercitando prudência nas avaliações.
- Disseminar uma cultura de esperança e de confiança nas ações humanas e nas transformações sociais.
- Valorizar a diversidade e não camuflar as distâncias desiguais entre culturas, formas, gostos e preferências.
- Coibir a criação de preconceitos gerados por preferências ou indiferenças diante de pessoas, relações ou situações.
- Destituir-se de uma ética e de uma estética normativa, coercitiva e limitadora em prol de referenciais mais flexíveis e menos arbitrários.
- Apresentar propostas de trabalho de forma organizada, atraente, agradável e interessante, estimulando o diálogo entre estéticas particulares e estéticas coletivas.

- Construir uma presença e um estilo pessoal coerente, condizente e adequado a cada contexto e ação profissional.
- Reconhecer e intervir na superação de regras e padrões estéticos que obstaculizam a criatividade, a originalidade e a autenticidade.

Avaliação de competências: procedimentos e instrumentos

Diferentes instrumentos e procedimentos aparecem descritos na avaliação das competências: escalas de autorrelato e heterorrelato, entrevistas, provas de critério, amostras de trabalho, provas de grupo, jogos, portfólios e memoriais, entre outros. Essa diversidade de instrumentos e de participantes no exercício de avaliação possibilita abordagens qualitativas e quantitativas, abarcando o repertório e o desempenho individual, mas igualmente os contextos e as relações nos quais as competências se expressam, se desenvolvem e se transformam. Por referência à categorização apresentada, essa diversidade de instrumentos pode sustentar as especificidades de uma avaliação diferenciada, segundo a natureza mais comportamental ou representacional dos recursos pessoais e sociais avaliados (cognitivos, socioafetivos e ético-políticos).

Wittorski (1998, 2003, 2005, 2009) acredita ser importante caracterizar não só o conteúdo das competências mas a forma pela qual elas se constroem, na articulação dos meios de que o sujeito dispõe: recursos seus e do ambiente social. A dinâmica do processo de desenvolvimento de competências, sua temporalidade e a influência do contexto não podem ser mensuradas considerando, como é comum em inúmeros processos avaliativos de competências, apenas o produto como tarefa realizada ou comportamento manifesto. Nesse sentido, Wittorski (1998, 2003) apresenta a avaliação como processo no qual ocorre o desenvolvimento de competências, a partir do modelo sintetizado a seguir, que inclui cinco momentos, com contextos diferenciados e dinâmicos para esse desenvolvimento.

- *Nível 1*: a primeira via de desenvolvimento de competências e sua avaliação corresponde ao modelo da formação em serviço; as situações profissionais exigem do indivíduo a produção, por “tentativa e erros”, de novas competências na ação; trata-se de uma “lógica da ação”.
- *Nível 2*: esse nível de definição das competências liga-se ao esquema de formação alternada – há uma interação entre a transmissão de saberes teóricos em situações de aprendizagens e a produção de competências em contextos de estágio; é a “lógica da reflexão e da ação”.
- *Nível 3*: as competências se desenvolvem em situações de análise das práticas já realizadas nos espaços institucionais de formação; consiste em formalizar as competências implícitas produzidas na ação e, assim, transformá-las em saberes de ação – as competências são traduzidas em palavras e transformadas em saberes comunicáveis validados pelo grupo, tornando-se, assim, transmissíveis a outros; é a “lógica de reflexão sobre a ação”.

- *Nível 4*: esse nível corresponde às situações de definição antecipada de novas práticas pelos sujeitos, buscando melhorar níveis de qualidade e resolução de problemas: é a “lógica de reflexão para a ação”.
- *Nível 5*: o último nível supõe que os saberes teóricos adquiridos na formação são integrados em conhecimentos pelos indivíduos e nutrem os recursos que irão tomando a forma de competências diferentes, conforme as situações encontradas – trata-se da “lógica da integração/assimilação” e que se pode também designar por “lógica da transformação” (Wittorski, 1998, p. 63).

A partir da tipologia dos processos de desenvolvimento e avaliação de competências, proposta por Wittorski (1998, 2003), sustenta-se que eles ocorram considerando duas grandes dimensões: (i) os procedimentos pelos quais é possível observar e mapear processos, etapas, rotinas, estratégias e relações que ocorrem nas situações “novas, aprendidas ou recorrentes”; e (ii) os indicadores do contexto e da característica das atividades ou da situação, nos quais a combinação entre reflexão e ação possa ser oportunizada por meio da interação entre a transmissão de saberes teóricos e a produção de competências nas situações práticas assistidas ou orientadas. Nesse sentido, analisar e investigar a *práxis* e sua dinâmica institucional se coloca como indicador fecundo para subsidiar processos metacognitivos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Outro enfoque que vem contribuindo para o tema da avaliação de competências é postulado por Depresbiteris (2001), que ressalta a necessidade de uma avaliação de caráter mais dinâmico e formativo. De acordo com a autora, para se ultrapassar uma perspectiva tecnicista na avaliação de competências, além da ampliação conceitual que deve ser feita, é importante priorizar as concepções dos sujeitos em foco, bem como os indicadores de contexto nos quais esses sujeitos se inserem. Uma avaliação de competências no quadro dos modelos epistemológicos, segundo Deluiz (2001), pressupõe a utilização de matrizes para sua sistematização e análise. Para a autora, as concepções das matrizes de competências evoluíram atreladas a movimentos teórico-conceituais predominantes em determinados momentos históricos, originando diversas abordagens: condutivista/behaviorista, funcionalista, construtivista e crítico-emancipatória. Essas diferentes matrizes se sucederam no campo das competências como perspectivas paradigmáticas, apresentando referenciais distintos e possibilitando ênfases diversificadas quanto às definições e avaliações de competências, a partir de contínuas transformações do contexto histórico-cultural.

Coadunando-se à ampliação conceitual apresentada nesse artigo e aos fundamentos da psicologia do desenvolvimento utilizados, a avaliação de competências transversais deve se sustentar em um desenho operacional multidimensional, no qual a matriz de competências pode representar uma inovadora ferramenta de pesquisa acerca dos recursos de competências, envolvendo facetas que vão do individual ao sociocultural, situacional (contextual-organizacional) e processual. A avaliação de competências pela matriz pode produzir indicadores que articulem dimensões educacional, profissional e sociopolítica. Em uma perspectiva mais global, defende-se que a avaliação de competências considere,

como eixos orientadores, conjuntos de indicadores, como conhecimentos, saberes, habilidades e demais recursos, como os apresentados na categorização proposta neste trabalho. Tais indicadores, presentes nas diferentes oportunidades de formação, especialmente na educação superior, poderão ser expressos pelo contexto e pela característica das atividades, desenvolvidas tanto individual quanto coletivamente.

Conclusões

A ampliação conceitual defendida nesse artigo tem como base os fundamentos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Sob essa orientação, a noção de competência se expande à dimensão intersubjetiva, pois que considera a influência das relações histórico-culturais e os motivos sociais compartilhados nas atividades coletivas. A ênfase em processos coletivos não minimiza capacidades, interesses, expectativas, projetos e aspirações particulares dos sujeitos; pelo contrário, de forma dialética, favorece a autonomia no sentido da emancipação das relações alienantes, fortalece opções solidárias e articula a formação educacional e profissional às dimensões ética e sociopolítica.

Caracterizar a competência nessa perspectiva ampliada significa incorporar uma historicidade individual e coletiva à consolidação de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional competente e criticamente consciente. Nesse sentido, considerar as competências humanas contextualizadas, historicamente definidas, individual e coletivamente constituídas, acompanhadas da mobilização dos recursos gerados nas atividades e relações sociais, pode ser de grande auxílio às inúmeras intervenções profissionais nos contextos educativos. Com efeito, trabalhar competências como uma estratégia de construção do perfil educacional ou profissional esperado apresenta-se como ferramenta essencial ao planejamento da formação na educação superior. Ao mesmo tempo, a dinâmica do desenvolvimento de competências, as mediações socioafetivas, a influência do contexto e das relações devem ser consideradas tanto no momento interpretativo do processo avaliativo quanto, antes, na elaboração dos instrumentos que irão apontar os indicadores acerca de futuros desenvolvimentos de competências.

Considerando os inúmeros desafios que as Instituições de Ensino Superior (IES) têm para imprimir qualidade à formação, a aderência às reflexões aqui apresentadas pode apoiar a atualização de cursos de graduação e de pós-graduação, processos de ensino-aprendizagem, metodologias e sistemas de informação e de apoio em um planejamento intencional de desenvolvimento de competências tanto para o corpo discente quanto docente. No âmbito dos estudantes, levando em consideração o que eles estão buscando na transição para ingressarem nessa etapa de escolaridade, as IES podem adotar a ampliação conceitual defendida para seu desenvolvimento integral, visando a sua responsável preparação para atuar de forma cidadã na sociedade.

Para concluir, entende-se a noção de competência em sua dimensão histórica e cultural, considerando-a estratégia multidimensional presente especialmente nas atividades educativas, cumprindo o papel de recompor identidades pessoais e promover mudanças qualitativas na

história do desenvolvimento psicossocial dos indivíduos, bem como oportunizar com fundamentação a construção de competências transversais. Em termos da práxis educativa, e em particular na educação superior, desenvolver a formação acadêmica e psicossocial dos estudantes por competências, tendo como base a psicologia do desenvolvimento, significa considerar os diversos recursos a serem mobilizados (capacidades, conhecimentos, experiências, afetos, escolhas, posturas, atitudes e valores, entre outros) como conteúdos simbólicos, atividades que, pela mediação intencional de motivos mobilizadores, serão transformados em conteúdos e processos mais complexos e diversificados, favorecendo a autonomia do sujeito em escolhas intencionais sobre seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Referências

- Almeida, L. S., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, 17, 899-920.
- Araujo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: Uma opção para a capacitação continuada. Tese de Doutorado*, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Brasil. (2003). *Parecer nº 67, de 11 de março de 2003*. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília: MEC.
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C. V., & Silva, P. (2006) *Competências Transversais dos Diplomados do Ensino superior – Perspectiva dos Empregadores e Diplomados*. Guimarães: Tecminho.
- Carneiro, R. (2014). Prefácio. In, Diana A. Vieira & Ana Paula Marques (Eds.), *Preparados para trabalhar? Um estudo com diplomados do Ensino superior e empregadores* (pp. 15-27). Lisboa: Forum Estudante.
- Deluiz, N. (2001). *O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo*. Boletim Técnico do SENAC, 27(3). Recuperado de: <<http://www.senac.com.br>>
- Depresbiteris, L. (2001). Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? *Boletim Técnico do SENAC*, 7 (3). Recuperado de: <<http://www.senac.com.br>>
- Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: Faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*, 31 (113), 1223-1245.
- Dourado, L. F. (2011). Políticas e gestão da educação superior no Brasil: Múltiplas regulações e controle. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27 (1), 53-65.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.
- Guzzo, R. S. L., Martinez, A. M., & Campos, H. R. (2007). School psychology in Brazil. In S. J. T. Oakland & P. Farrell (Eds.), *The handbook of international school psychology* (pp. 29-37). London: Sage.
- Kuenzer, A. Z. (2002). Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, 28 (2), 03-11.
- Kuenzer, A. Z. (2004a). Training and Certification of Professional Competences. *Living knowledge International Journal of Community Based Research*, 1 (3), 16-17.
- Kuenzer, A. Z. (2004b). Competência como Práxis: Os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, 30, 81-93.
- Kuenzer, A. Z. (2009). O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho. In: S. Castanho & E. Castanho (Orgs.), *Temas e textos em metodologia do ensino superior* (pp. 15-28). Campinas: Papirus.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences: Quels jugements Quels critères? Quelles instances? Em: Richard Wittorski (Org.), *La compétence au travail. Education Permanente*, 135, 143-151.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les Compétences Individuelles et Collectives*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Leontiev, A. N. (1983). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone.
- Marinho-Araujo, C. M. (2004). O Desenvolvimento de Competências no ENADE: A mediação da avaliação nos processos de desenvolvimento psicológico e profissional. *Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES*. Unicamp, Campinas, 9 (4), 77-97.
- Marinho-Araujo, C. M. (2005). Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, 2(5), 73-85.
- Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia Escolar na educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp.155-202). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Psicologia Escolar na educação superior: Desafios e potencialidades. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp.219-239). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2015). Inovações em Psicologia Escolar: O contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 2, 199-211, 2016.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional* (4ª ed.). Campinas: Átomo&Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., Oliveira, C. B. E., & Almeida, L. S. (2011). A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: Algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45, 39-55.
- Marinho-Araujo, C. M., & Rabelo, M. L. (2015). Avaliação educacional: A abordagem por competências. *Avaliação*, 20(2), 443-466.
- Marinho-Araujo, C. M., & Rabelo, M. L. (2016). Avaliação de perfil e de competências dos estudantes da educação superior no Brasil: a matriz de referência nas provas do Enade. *Psicologia, Educação e Cultura*, XX, 9-26.
- Marinho-Araujo, C. M., Tavares, D. A., Almeida, L. S., & Amaral, A. (2011). The democratisation of access and success in higher education: The case of Portugal and Brazil. *Higher Education Management and Policy*, 23, 23-42.

- Mesquita, D., Lima, R., Flores, M. A., Marinho-Araujo, C. M., & Rabelo, M. L. (2015). Industrial Engineering and Management Curriculum Profile. *International Journal of Industrial Engineering and Management*, 6, 121-131.
- Rothen, J. C., & Barreyro, G. B. (2014). Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. *Educação e Pesquisa*, 40 (1), 61-76.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vieira, D. A., & Marques, A. P. (2014). *Preparados para trabalhar? Um estudo com diplomados do Ensino superior e empregadores*. Lisboa: Forum Estudante.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (Textos originais publicados 1926-1927).
- Vygotsky, L. S. (2000). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, S. A. (Texto original publicado em 1931).
- Vygotsky, L. S. (2003). O esclarecimento psicológico da educação pelo trabalho. In L. S. Vigotski. *Psicologia pedagógica* (pp. 181-195). Porto Alegre: Artmed. (Texto original publicado em 1926).
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, 135, 57-69.
- Wittorski, R. (2003). *Analyse de pratiques et professionnalisation des enseignants*. CNAM : Centre de Recherche sur la Formation.
- Wittorski, R. (2004). Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques. *Education Permanente*, 160, 61-70.
- Wittorski, R. (2005). *Formation, Travail et Professionnalisation*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan
- Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. In J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J. C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (p. 781-793). Paris: PUF.
- Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: Por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.
- Zarifian, P. (2003). *O modelo da competência: Trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Editora Senac.

Recebido em 08.09.2016

Aceito em 14.12.2016 ■