



CENTRO UNIVERSITÁRIO DR. LEÃO SAMPAIO – UNILEÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

RODRIGO SILVA NASCIMENTO

ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA PSICOLOGIA: DA CONSTRUÇÃO
DE COMPETÊNCIAS À EXECUÇÃO DOS PROCESSOS

Juazeiro do Norte
2019

RODRIGO SILVA NASCIMENTO

ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA PSICOLOGIA: DA CONSTRUÇÃO
DE COMPETÊNCIAS À EXECUÇÃO DOS PROCESSOS

Monografia apresentada à Coordenação
do Curso de Graduação em Psicologia do
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, como
requisito para a obtenção do grau de
bacharelado em Psicologia.
Orientador: Ítalo Emanuel Pinheiro de Lima.

Juazeiro do Norte
2019

RODRIGO SILVA NASCIMENTO

**ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA PSICOLOGIA: DA
CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS À EXECUÇÃO DOS PROCESSOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à coordenação do curso de
Psicologia do Centro Universitário Dr.
Leão Sampaio, como requisito para
obtenção de grau de Bacharelado em
Psicologia.

Aprovado em: 26/06/2019

BANCA EXAMINADORA

Ítalo Emanuel Pinheiro de Lima

Me. Ítalo Emanuel Pinheiro de Lima
Orientador(a)

Flaviane Cristine Troglia da Silva

Ma. Flaviane Cristine Troglia da Silva
Avaliador(a)

Silvia Moraes de Santana Ferreira

Esp. Silvia Moraes de Santana Ferreira
Avaliador(a)

RESUMO

O presente trabalho visa refletir sobre a compreensão do desenvolvimento de competências a partir das atividades exercidas durante o estágio curricular, e de que forma essa experiência se manifesta no percurso da formação acadêmica. Na atualidade, percebe-se um confrontamento na execução das atividades no âmbito laboral, este decorrente da formação, e da preparação que se tem sobre a construção do profissional, que provoca no sujeito inquietações na busca de uma identidade dentro do mundo do trabalho e a procura por novas competências, como forma de adequação as demandas que tendem a surgir. Assim, a partir das propostas exercidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, as atividades realizadas no campo de estágio são preparações para uma futura vida profissional em que através das experiências já elaboradas e exercidas em sua vivencia acadêmica, o sujeito consiga se posicionar e contribuir de forma ativa no mundo do trabalho. A pesquisa apresenta natureza qualitativa do problema, com uma explanação de caráter exploratório, obtendo todo seu procedimento de cunho bibliográfico. A análise é realizada por área temática atendendo os objetivos propostos referente ao trabalho. Percebe-se nesta construção científica o engajamento daqueles que contribuem para formação do Psicólogo, buscando sempre evidenciar as particularidades dos sujeitos implicados nesse processo de desenvolvimento e qualificações de competências.

Palavras-chave: competências; psicologia; formação do psicólogo brasileiro; Diretrizes Curriculares Nacionais.

ABSTRACT

The present work aims to reflect on the understanding of the development of competencies based on the activities performed during the curricular internship, and how it is offered in the course of academic training. Currently, there is a confrontation in the execution of activities in the labour scope, this results from the training, and the preparation that has on construction of the professional, That provokes in the subject inquietations in the pursuit of an identity within the world of work and the search for new skills, as a way of appropriateness the demands that tend to arise. Thus, from the proposals exercised by the National Curriculum guidelines, the activities carried out in the internship field are preparations for a future professional life, in which through the experiences already elaborated and exercised in his academic experience, the subject can be able to position himself and contribute actively in the world of work. The research presents a qualitative nature of the problem, with an explanation of exploratory character, obtaining all its bibliographic procedure. The analysis is carried out by thematic area meeting the proposed objectives related to the work. It's perceived in this scientific construction the engagement of those who contribute to the formation of the Psychologist, always seeking to show the particularities of the subjects involved in this process of development and skills qualifications.

Keywords: skills; psychology; formation of the Brazilian psychologist; National Curriculum Guidelines.

1 INTRODUÇÃO

A construção atual sobre o processo de ensino/aprendizagem permeada por uma pluralidade de informações foi o ponto de partida para esta pesquisa. Nela se busca evidenciar as inquietações sobre a experiência de estágio e de como ocorre o processo de desenvolvimento de competências profissionais diante do que se é exigido no decorrer do exercício de suas atividades.

No seu destino, será adotada como pretensão esclarecer a compreensão de competências, manifestando como se é ofertado essa construção e de que forma o sujeito implicado nesse processo percebe a sua atuação durante o percurso das suas atividades, possibilitando também, retratar o processo de ensino/aprendizagem a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o curso de Psicologia, e de que forma ela corrobora no aprimoramento da inclusão de competências.

Percebe-se no percurso histórico as primeiras noções voltadas ao exercício de práticas laborais, em que na percepção da organização funcional, levada pela ideia taylorista-fordista, os processos técnicos do trabalho e de desenvolvimento de informações eram de caráter rígido, propriamente voltados para a maximização da produção, fazendo com que as possibilidades de produção sejam diferenciadas das demais, se tornavam assim, limitadas pela maquinização em que se materializava todo o conhecimento do sujeito enquanto produto acabado. Desse modo, o indivíduo, ao operá-las, mantinham relação com o produto do conhecimento de outros, no qual o mesmo acontecia com os usuários, inclusive na área de comunicação, da arte e da educação, em que o seu poder de inovação era limitado pelo poder exercido nos maquinários e pela ideologia fortemente imposta (KUENZER, 2000).

Visando uma configuração de um novo tipo de trabalhador, surge o Toyotismo na pós-modernidade, como um processo que implementa inovação a partir de uma proposta multidisciplinar, caracterizado por uma produção flexível e enxuta, apontando o processo de trabalho diferente do que se tinha anteriormente. Então, compreendendo o percurso histórico, até os dias atuais, a noção do trabalho foi caracterizada por diferentes víeis, sendo norteadores para o entendimento do que se entende por estágio como o primeiro contato com o trabalho, transformado os seus fundamentos até o que conhecemos no dia a dia (SENNETT, 2000).

Após essas transformações sobre a noção do trabalho, para Kuenzer (2000), foi mantida como uma pedagogia que se destinava na apropriação de conhecimentos enquanto artefato da atividade socialmente determinada pelo desenvolvimento das forças e de

produção, em que regularmente se dava pela repetição levando meramente à memorização. Neste processo, percebemos a compreensão das teorias que embasavam às práticas laborais, não eram consideradas como fator determinante, visto que se compreendia a competência apenas enquanto capacidade para o fazer.

A partir da existência de novos modelos organizacionais baseados sistemas flexíveis, e que envolvam as novas tecnologias, sobreveio a discussão sobre o papel do homem nesta nova roupagem do mercado e da organização e o seu impacto não só na redefinição das ocupações, mas também sobre os processos de educação profissional (TARGINO, 2010).

Exige-se posteriormente um perfil de trabalhador que integre pensamento e ação, que possibilitem uma postura flexível, ágil, adaptável para um ambiente em que muitas vezes são atrelados de incertezas, obtendo como dever, produzir conhecimentos úteis para a organização capitalista. Nessa metodologia não se estabelece mais os indivíduos que desempenham atividades repetitivas, mas de indivíduos do conhecimento, cuja o seu serviço passa a ser de agregar novos valores aos produtos ou aos recursos de produção e gestão (FARIA, 2004).

Como contradição desse modelo, se exige do indivíduo que não possua um alto grau de envolvimento afetivo com as suas atividades, porém, para que o indivíduo possa internalizar os objetivos da organização, se torna fundamental uma dedicação a sua tarefa e consequentemente um gasto intenso de energia e carga emocional nos processos. Como consequência o indivíduo se torna vulnerável a uma avaliação que os caracterizem como incompetentes se houver falha na produtividade das atividades (DEJOURS, 2000).

Há nesse momento uma discussão sobre estas demandas existentes no âmbito profissional, na qual são percebidas como mudanças em torno de pensamentos, percepções e valores que constroem de forma particular uma visão da realidade, contribuindo para o surgimento de novas perspectivas sobre o mundo do trabalho, contendo repercussões ao nível do conhecimento da profissão e da formação educacional e profissional. Obtém-se como consequência a exigência de competências como algo dinâmico, pessoalizado, contextualizado e construído não somente como algo puramente profissional, mas também como forma interdisciplinar que exerce o poder concebido do sujeito que está neste processo, exigindo do mesmo a interlocução de saberes (ALARÇÃO, 2003).

Partindo dessa ideia, a competência é compreendida como um conjunto de capacidades que envolvem conhecimentos, habilidades e atitudes que visam deslumbrar o desenvolvimento do sujeito, seja no âmbito organizacional, em grupos, ou até mesmo sobre uma ótica individual, se tornando importante ressaltar a sua complexa relação entre os atributos propriamente do profissional como indivíduo, e os fatores que estão presente na

execução da sua atividade, que contribuem diretamente no desenvolvimento pessoal e fazendo surgir a contribuição na perspectiva social (RUAS, 2005).

A proposta deste trabalho visa investigar de forma exploratória, procedendo uma análise qualitativa dos dados levantados em bibliografias acerca da relação entre formação e prática na psicologia, evidenciando os aspectos voltados ao estágio e construções de competências (GIL, 2017). A seleção do material bibliográfico deu-se na busca de bancos de dados eletrônicos como *Pepsic*, *Scielo*, em teses e dissertações e livros, utilizando as palavras-chave: competências; psicologia organizacional; formação do psicólogo brasileiro. Houve um recorte temporal, preferencialmente, entre o período de pesquisa dos últimos dez anos, em que este recorte foi operado como estratégia para selecionar os artigos que pudessem corroborar como amostra deste estudo.

Diante do que foi apresentado, o trabalho ocorreu em duas etapas. A primeira consistiu na intenção de identificar os artigos que estivessem dentro do período de pesquisa já estipulado, abordando o tema em questão. Posteriormente, na segunda etapa, realizou-se a análise e distribuição das pesquisas por área temática sendo selecionadas estudos que atendessem os objetivos propostos e que abordassem apenas a temática referente ao trabalho. Por meio das perspectivas dos autores, foi realizado uma análise crítica sobre a construção e desenvolvimento de competências e a prática de estágio, com o intuito de ampliar as discussões e reflexões sobre a temática referida.

2.0 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS E A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA ATIVIDADE LABORAL

Antes de trazer outras definições sobre a noção do que se é competência, se torna necessário entender que ainda há presente múltiplas maneiras de se interpretá-la, e se é viável a sua compreensão a partir de suas correntes teóricas, em que a primeira é representada por autores norte-americanos, na qual considera a mesma como um conjunto de qualificações e/ou características latentes do sujeito, em que fornece subsídio para que ele consiga realizar o seu trabalho ou consiga lidar com as demandas que se imerge no cotidiano laboral. Percebe-se que os autores franceses associam a competência não como um conjunto de particularidades do sujeito, mas sim as suas realizações em determinada situação ou contexto é aquilo que o sujeito consegue produzir ou realizar em seu trabalho (DUTRA, 2004).

É essencial deixar claro sobre o significado da palavra competência, no qual se identifica como algo relacionado a adaptação, onde nesse modelo, ela toma uma certa dimensão totalmente contextualizada, manifestando-se como algo que se adapta a uma situação. Coloca-se então que ser competente se refere ao saber o que fazer em cada momento situacional (PERRENOUD, 2001).

Por outro véis, percebe-se a inclusão de uma nova vertente que adota uma perspectiva mais integradora, e que busca definir a competência a partir de junções de concepções das outras correntes citadas, e que esta ideia associa em seu conjunto os atributos pessoais que são exercidos para a busca de desempenho na sua profissão (DUTRA, 2004).

Concordamos com o Perrounoud (2001), quando destacamos a competência como surgimento da capacidade de agir em uma determinada situação no qual há a manifestação de uma resposta que outrora se revela de forma articulada em parâmetros sob o que fazer, a quem fazer, e para quê. A sua implicação se desdobra em reconhecer os limites do saber ou do não-saber, em que esses conhecimentos e o seu reconhecimento transcende a ideia de apenas atuar em determinadas situações, mas se torna uma condição necessária para uma forma de aprendizagem pessoal e continuada. Sendo percebida como um conjunto de micro competências que se determinam em uma mobilização durante a ação, um variado de atitudes e saberes que se apresentam em uma situação determinada (RUAS, 2005).

Coloca-se em evidência que a competência profissional é composta de dois saberes que se circundam entre si, sendo eles os saberes adindo de experiências, e os saberes de ação, sendo eles percebidos tanto no mundo do trabalho, quanto na formação profissional e no percurso do ensino (DUTRA, 2004).

É notório a linguagem sobre a definição de competência que vem se atualizando ao decorrer da modernidade, podendo ela hoje ser percebida como a capacidade da integração de saberes diversos sobre a realização de determinadas atividades, em que o sujeito tende a criar condições que possam favorecer a sua própria construção pessoa de competências. Ela se vê de forma combinatória em que o sujeito se torna o centro a partir dos conjuntos de recursos incorporados como o conhecimento, experiências, e as redes de recursos do ambiente como a área profissional (FLEURY E FLEURY, 2001).

Levamos a perceber que a construção de competências trata-se também de uma característica da situação educacional contemporânea, é preciso pensar, portanto, em um conceito para o qual dificilmente se encontrará uma realidade atual correspondente. Ainda há uma dificuldade teórica em que o conceito de competência precisa de precisão. Enquanto

preservava sua conotação espontânea, leiga, o termo apresentava significação suficiente para seu uso comum (JESUINO, 2009).

Diante das necessidades de definições mais concretas de cunho científico sobre o que se é competência, há uma outra conotação que carece de definições diversas que se caracterizam pela imprecisão e dúvida. O referido estudo sobre essa perspectiva, após detalhada investigação de teorias e documentações relevantes, assegura que o conceito de competência é compreendido, a depender da teoria, e que varia desde a habilidade intelectual aplicável, se tornando um conjunto de aspectos cognitivos e motivacionais que predispõe certas ações ou até mesmo a capacidade para ação vinculada a metas específicas, sendo percebidas também as meta-competências para aquisição de outras competências (SACRISTÁN, 2011).

Assim, o sujeito necessita não só ter domínio sobre as diferentes formas de linguagens, mas também uma formação teórica sólida, para exercer a sua distinção crítica sobre seus usos e finalidades. De forma educativa, se torna fundamental ampliar e dedicar-se a este processo de aquisição do conhecimento para distanciar-se de qualquer banalização da realidade em que possa envolver os seus princípios éticos (AZEVEDO, 2001).

Percebe-se então a prática de estágio a partir do surgimento de competências mais complexas para serem aplicadas, dando margem para que a capacidade para descrever problemas e atuar com segurança e fidedignidade em situações não previstas. Ou seja, pressentir e enfrentar eventos que aos poucos se tornem parte de um processo de integração do sujeito ao universo laboral. Se torna viável também, inferir se há o preparo para a implicação desse estagiário na sua prática laboral, sendo este posto em um universo novo, que se exige direcionamentos qualificado no exercício das suas atividades (RUSSO, 2010).

Dentro das mudanças no universo do trabalho, se evidencia uma moderna relação entre o sujeito e objeto, mediada por suas competências obtidas de acordo com as experiências do indivíduo, decorrente também da valorização da relação entre teoria e prática e a preocupação pedagógica de exercer um manifesto de formação que seja de forma continuada. Não se trata mais de apenas fazer, mas de um processo sobre o fazer refletido, pensado, o que remete à ideia do movimento do pensamento que transita do mundo objetivo para a sua representação no plano da consciência, que se constrói a partir da atividade humana (BRUNO, 2014).

A prática, portanto, deve ser compreendida não como mera tarefa, mas como enfrentamento de eventos, não se configurando apenas como um simples fazer resultante do desenvolvimento de habilidades. Assim, o sujeito implicado nesse processo deve estar

amparado para as demandas das tarefas e da organização, podendo este exercer uma aproximação do conceito de práxis, posto que depende cada vez mais de conhecimento teórico e de suas articulações (RUSSO, 2010).

2.2 DA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Na atuação do sujeito enquanto profissional, independente da área de formação, o seu processo de aquisição de conhecimento está relacionado com as aprendizagens desenvolvidas durante a sua capacitação profissional. Deste modo, para a Psicologia, as Diretrizes Curriculares Nacionais fundamentam as orientações para o planejamento da capacitação de psicólogos no país. Destaca-se aqui o ato de examinar as proposições presentes nesse documento como ponto de partida para a identificação dos limites e das perspectivas de capacitação de futuros psicólogos (ANCONA-LOPEZ, 2004).

Antes de qualquer outra pontuação, retomemos a conceituação de competência, em que tanto na literatura quanto nas Diretrizes Curriculares, são plurívocos e rasos. Além disso, as próprias proposições que norteiam as aprendizagens são ilustradas por meio de expressões comumente genéricas e imprecisas. É a partir disso que se deve a reflexão, partindo da observação de como é direcionado o sujeito para o seu campo, e de como se instiga a sua relação com mundo do trabalho (VIEIRA, 2010).

Entre as características presentes nas Diretrizes Curriculares, a utilização dos conceitos de competência como referência a determinados aspectos da capacitação profissional do psicólogo se tornou mais evidente, por isso tornou-se necessário ser realizadas alterações nos cursos de graduação em Psicologia, adequando assim o desenvolvimento e capacitação dos futuros profissionais às necessidades sociais. Entretanto, para que essa capacitação aconteça de forma efetiva, o termo competência bem como o fenômeno ao qual ele se refere, ainda necessita ser esclarecido e definido de uma forma mais precisa, ou até mesmo substituídos por outros mais precisos para que aconteça a delimitação das condutas profissionais a serem desenvolvidas nesse curso (VEIGA, 2007).

As Diretrizes Curriculares do Curso de Psicologia, são entendidas como ferramentas de orientação para o ensino superior e o seu referido campo de atuação, mas, ainda apresenta no contexto uma visibilidade parcial a respeito do que exatamente é necessário ser modificado diante do que precisa ser feito. Os conceitos e terminologias usados nesse documento ainda misturam concepções antigas, a descrição atualmente disponível e a tecnologia já existente ainda não aparentam estar suficientemente atuantes como forma de desenvolvimento do

ensino nessa direção. Ao apontar o ensino de competências, há muito a considerar para efetivamente ir além do ensino de conteúdo (NOVAIS, 2004).

Se torna imprescindível sustentar um olhar de cuidado ao estagiário, futuro profissional, em que este necessita ser capacitado tanto para exercer as atividades demandadas, quanto para desenvolver uma interação com os fenômenos que compõem o seu objeto de intervenção, como o desprendimento do além de aprender técnicas e instrumentos de avaliação de fenômenos de cunho psicológico, mas sendo essencial que este aluno saiba identificar em quais situações se tornam fundamental aplicar tais instrumentos, e assim adequar o instrumento e técnicas de acordo com a demanda (GOMES, 2002).

É nessa ótica que o balizamento preciso da noção do comportamento do sujeito em relação sua ação e interação com o ambiente ganha importância, em que servirá como critério fundamental para delimitar o que será desenvolvido na capacitação profissional em Psicologia. A terminologia competência, por sua vez, poderá ser utilizada nas Diretrizes Curriculares como referência a graus ou valores relacionados com a “perfeição” dos comportamentos que caracterizam e definem o processo de intervenção do psicólogo (INEP, 2006).

Descobre-se a partir disso, um termo em meio a esse debate, referindo-se a noção de competência anteriormente apresentada e relacionada com educação, fragmentada pelo termo “Capacidade de Atuar”, sendo manifestado aos comportamentos outrora internalizados pelo sujeito que definem assim a profissão. Os comportamentos geralmente ocorrem diversos graus de aprimoramento, seja ele de aptidão que vai além da ideia de dominar informações, até mesmo os de perícia, sendo este correspondente ao de realizar um determinado grau de perfeição de uma classe de comportamentos (BOTOMÉ, 2003).

Considerando as concepções das Diretrizes Curriculares, estendemos agora o olhar sobre o prisma da matriz curricular, em que nela há à referência ao ensino dividido por conteúdos, em que é caracterizada por tipos de informações, assuntos ou temas sendo composta por uma distribuição dos diferentes tipos ou categorias desses conteúdos, portanto, os cursos de graduação são elaborados de acordo com o tempo disponível para capacitação de acordo com os assuntos debatidos ao longo desse processo (SILVA, 2003).

A partir disso, passamos a pensar: há alguma garantia da formação que se apresente de acordo com os encargos e juízos assentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais? Posto nessa indagação, voltamos ao nosso olhar para o Documento que traz um núcleo comum como uma formulação para completar uma resposta, sendo definido como “um conjunto de competências básicas que se reportam a desempenhos e atuações iniciais requeridas do

formando em Psicologia, que visa garantir ao profissional o domínio de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos” (ANCONA LOPEZ, 2004, p. 03).

Diante disso, de acordo com as Diretrizes, se torna evidente que a formação em Psicologia possibilite uma proposta em que o curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno de eixos estruturantes, assim como os fundamentos epistemológicos e históricos, os fundamentos teórico-metodológicos, procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, fenômenos e processos psicológicos e as interfaces com campos afins do conhecimento, voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que possibilitem que o exercício do profissional e sua inserção seja realizada em diferentes contextos institucionais e sociais (BERNARDES, 2003).

Falando sobre uma ótica voltada às ênfases, se torna evidente que a proposta das Diretrizes, tendem a garantir em conformidade em um núcleo comum algumas das diferenciações presentes no campo da Psicologia, fundamentando assim a constituição de competências profissionais e acadêmicas descritas neste documento. Porém, se é necessário, uma criticidade sobre a aplicação desse Documento, quando se remetemos à prática do estágio, podendo esse ser avaliado perante a realidade de cada segmento. Podemos entender que de acordo com Bastos (2002), que a busca pela inovação do exercício das tarefas, possibilita a constituição de novos espaços de aprofundamento que complementam a formação básica, podendo suprir a demanda existente no ambiente em que o profissional se insere, mas claro, fazendo com que esse indivíduo construa mais uma vez uma variedade de repertórios comportamentais para as resoluções de conflitos que possam vir a surgir.

2.3 DAS IMPLICAÇÕES FORMATIVAS ÀS VIVENCIAS DO CAMPO TEÓRICO-PRÁTICO

A partir da perspectiva apresentada no contexto deste trabalho, se evidencia mais uma discussão pertinente sobre a realidade das demandas existentes na formação do psicólogo, em que retrata-se em deparar-se com a realidade dos fatos, com o universo plural e exigente dentro das organizações. O mundo do trabalho que se faz presente no cotidiano, pede que o indivíduo em sua formação possa lidar com as mudanças e novas possibilidades de desenvolvimentos de competências (ANTUNES, 2012).

Conseguimos percebemos que o estágio proporciona a prática durante a formação para o seu desenvolvimento profissional. Nele se vê a articulação e a implicação de competências

para as atividades laborais, apontando o encadeamento de dimensões que têm se constituído como fundamento de nossa ação, retratando o saber sobre o compromisso social do ensino com o indivíduo nas organizações, e a redução da distância entre teoria e prática, utilizando-se da supervisão como uma ferramenta e estratégia educacional promotora de condições fundamentais a prática (BERNARDES, 2004).

Um primeiro marco a assinalar é o caráter interdisciplinar que envolve a atuação fundada na práxis, como uma ação reflexiva a partir da tarefa, capaz de abranger da teoria à prática, bem como nesse caminho a ser trilhado, se percebe um diálogo entre os diferentes saberes, em que fomenta em seu exercício às indagações provindas do discente, como no caso o exercício do sujeito enquanto profissional (CRUZ, 2009).

Ao atuar a partir da ferramenta do estágio, é indispensável reconhecer que nenhum saber sozinho pode dar conta da complexidade e multiplicidade que se é exigido pelo mundo do trabalho. Nisso percebemos dois desdobramentos, um de caráter conceitual e outro ético-político. O conceitual remete à própria definição do campo de atuação que, por ter abrangência intrassetorial e intersetorial, demanda uma abordagem interdisciplinar e interprofissional capaz de conjugar saberes diversos, tanto o científico quanto o do próprio indivíduo, sendo este oriundo de sua experiência e vivência no campo acadêmico. Com isso, verifica-se que a construção e manifestação de competências se dá necessariamente, por meio da interpretação de diferentes conhecimentos, dos atores sociais e das instituições (ESCH, 2001).

Esta interlocução entre o universo do trabalho e o indivíduo com suas ferramentas, se tornam indispensáveis, e traz uma consequência ético-política, quando se vê o sujeito com seus saberes e vivências. Se precede também o confronto do trabalho prescrito com o real, considerando que é pra ele que se é dado o protagonismo das atividades, mesmo deparando muitas vezes com aquilo que se é exigido, porém não sendo qualificado de tal forma para a exatidão das atividades. Nessa vertente, a avaliação das condições das demandas deve estar direcionada para a subjetividade e o conhecimento do indivíduo, fazendo com que ele possa regular os efeitos que são proporcionados no seu cotidiano (CRUZ, 2016).

Aqui antes mesmo de desdobramos mais sobre as questões do estágio, devemos levar a luz, uma pontuação sobre o seu caráter não como método avaliativo pedagógico, mas como um delineamento do acadêmico em formação, para o sujeito profissional no exercício de sua função. Deixa claro então, que a avaliação deve reduzir-se as ênfases como forma de manutenção, assumindo uma posição mais dialógica e de partilha, em que dessa maneira surja o desenvolvimento e o estímulo para o reconhecimento de erros e acertos de acordo com as

realidades, integrando uma visão mais holística da educação que seja capaz de abranger as diversas dimensões do sujeito, e os nuances do saber fazer, saber ser e saber conviver (SORDI, 2005).

Partimos então para os apontamentos referente a natureza do estágio, em que essa prática deve ser considerado para além da mera aplicação da teoria, contendo o dever de ser concebido como uma oportunidade de atividades que favoreçam a formação profissional por um prisma crítico e reflexivo. Para que surja a eficácia desse processo, é importante a participação ativa do estagiário e a observação das condições objetivas em que se desenvolve essa formação (BARBOSA, 2007).

Nessa realidade, se torna evidente as dificuldades, uma delas referente as limitações de possibilidades para desenvolvimento de ações mesmo que planejadas, seja de cunho estrutural do campo em questão, ou até mesmo de abertura para inovações, em que isso dificulta a construção de conhecimentos e da experiência, já que há tantos limites para a execução das atividades, consequentemente, não se tem tantas oportunidades de experiências. Se torna evidente que as relações entre os estagiários e seus campos de atuação são necessárias para proporcionar aprendizagens. Em que dessa forma, entendemos que a relação existente entre sujeito e objeto, entre o estagiário e o estágio, em que assim contribui na formação profissional (FAVÉRO, 2005).

Consideramos que é por essa interação que o estagiário se apropria do seu campo, do fazer do psicólogo, aprendendo, favorecendo e se apropriando de novos conhecimentos. O estagiário, em meio a sua inserção no contexto profissional, auxilia na promoção de mudanças nesse ambiente, ao tempo que também será modificado por este. Para um raciocínio mais claro, colocamos aqui a existência da relação entre o sujeito e o objeto, em que necessariamente se percebe dois processos, estes sendo o de apropriação e a objetivação (KIND, 2004).

A apropriação melhor dizendo, ocorre quando o sujeito se apropria dos objetos produzidos, entretanto a objetivação se qualifica no objeto produzido por intermédio da linguagem, da moral, da cultura, dentre outros. Este objeto produzido pelo sujeito é resultante das relações sociais e das contradições que são existentes nesse meio. É, por esta relação existente entre sujeito e objeto que se percebe o desenvolvimento do primeiro em função do segundo (MELLO, 2010).

Com relação ao estágio e o estagiário, percebe-se uma troca de apropriações, de desafios, e também de oportunidade para que ocorra não meramente o exercício da atividade com fim de produção, mas também o crescimento mútuo, o desenvolvimento de

competências. Se torna evidente a participação não só do estagiário nesse processo, mas a colaboração das ferramentas de qualificação e desenvolvimento que devem ser fornecidas neste percurso (KIND, 2004).

Retomemos então a observação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para falarmos da estrutura e definição da ferramenta do estágio supervisionado, que se orienta como um conjunto de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora e procuram assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas. Portanto, é entendido que os estágios supervisionados, devem ser estruturados em dois níveis, o básico e o específico, apontando o contato do sujeito com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais (BRASIL, 2011).

É importante perceber que na ausência desse acompanhamento ocorre uma defasagem das atividades de estágio, alguns problemas podem surgir, como a falta de orientação ou fundamentação para o exercício das tarefas, por surgir dificuldade no desenvolvimento das atividades. Temos que tornar evidente que o estágio é algo novo para o estudante, então, se torna necessário ter o acompanhamento, além do mais, é através desse acompanhamento que se pode refletir sobre a atuação e problematizar a prática (REIS, 2010).

Essa prática de acompanhamento do estágio, toma uma estrutura de mediação simbólica sendo essencial para uma formação, que não se restrinja apenas para o treino de habilidades. O contexto da supervisão permite mediações das relações concretas dentro do estágio, em que possibilita inovações no aprendizado e na construção de intervenções que condiz com a realidade social presente (MOURÃO, 2016).

Na esfera mais formativa, a minimização da distância entre teoria e prática é um dos objetivos do estágio supervisionado ao longo da estrutura curricular. Em que surge como outra necessidade, o fato de se repensar o currículo continuamente de tal forma que este possa estar de acordo com as discussões no campo da Psicologia, as demandas dos contextos sociais e historicamente localizados, permitindo a criação de novos conhecimentos e competências por parte dos alunos com o desenvolvimento do espírito ético e científico (FERREIRA NETO, 2006).

Se torna relevante destacar aqui às questões propostas pela atividade de campo sobre como o saber produzido na universidade e como é produzido formas de lida com a diferença, com o universo cultural dos alunos e de suas atividades de estágio. Essas questões são percebidas exatamente no momento do estágio em que os alunos se deparam com outras realidades e vivências muitas vezes alheias a qualquer outras posteriormente elaborada, e na

sua prática de estágio, se sentem na necessidade de reposicionar certos saberes, de reformular compreensões sobre sujeitos e de recriar a própria noção de aplicabilidade de ferramentas para o contexto específico apresentado (SANTOS, 2013).

Aprofundando o nosso discurso, salienta-se que a atenção para o não favorecimento do estágio como forma de desenvolvimento de profissionais meramente executores, que desassociem dos conhecimentos teóricos e práticos. De acordo com Seixas (2014) ainda é presente nas graduações em Psicologia uma formação que privilegia o caráter apenas técnico e profissionalizante. Nesse sentido, compreendemos que, para superar essa situação, o estágio precisa fornecer condições para mediações na formação.

Para que tal processo seja significativo, é importante a participação ativa do estagiário e a observação das condições objetivas em que se desenvolve essa formação, considerando todo o contexto, seja o campo de estágio, a universidade e o estagiário. Deve-se buscar uma visão ampla do processo, não isolando o fenômeno, mas percebendo-o em sua totalidade e no movimento dialético. Desse modo, é preciso ter condições para que as atividades possam desenvolver-se e, a partir destas, os estagiários possam aprender e se desenvolver como profissionais. Quando os estudantes executam as atividades planejadas, estão buscando apropriar-se do que é ser profissional para tornarem-se profissionais qualificados, respeitados e comprometidos com a sociedade (MELLO, 2010).

A dimensão do currículo abordado por Moreira e Silva (2001) aponta a relação deste com o contexto histórico e social, situando-o como algo permeado pelas relações de poder e vinculados a ideologias que muitas vezes não estão claras para quem o operacionaliza. Ao discutir as relações entre currículo e cultura, os autores enfatizam que esta última é terreno de embate entre diferentes visões de mundo e, dessa forma, integra o processo de produção e criação de sentidos, de significações do campo de conhecimento e de formação dos sujeitos.

Os autores problematizam a necessidade de pensar o currículo a partir das relações de poder, posto que ele expressa as relações sociais e as perspectivas contrárias que possam se fazer presentes. A escolha de conteúdos a relação professor-aluno e a relação entre o sujeito e o mundo do trabalho, são algumas das questões que pensamos a partir de tal interlocução (FERREIRA NETO, 2006).

De acordo com Moreira e Silva (2001), existe duas dimensões implicadas no percurso acadêmico, a primeira dela relacionada ao hegemônico, que provoca outras identidades, rotinas e rituais institucionais cotidianos, como o que é ser psicólogo, o que ele deve fazer, onde ele deve trabalhar, como deve ele se comportar, onde, por outro lado é existente a dimensão oculto, que possui por objetivo desnaturalizar e enfatiza a necessidade de

desenvolver o espírito crítico, colocar o conhecimento em movimento e problematizações constantes, esta dimensão que pouco é tocada e que é muito envolvida com práticas discursivas suscetíveis ao mercado, sem nenhum fundamento epistemológico ou metodológico.

É com essa perspectiva que encontramos o sentido sobre o lidar com os sujeitos reais, concretos, e tornar evidente a singularidade do sujeito, sem o descarte de suas experiências e compreensões de saber. A prática do estágio também aponta contribuições para os vínculos entre os próprios alunos do curso de Psicologia. Este relacionamento interpessoal faz com que se realize a possibilidade de desenvolver outras competências que atrelam e permite o aprender como criação social compartilhada (BERNARDES, 2004).

Dentro deste discurso, encontramos a presença do novo, ele sendo proporcionada por esta experiência, podemos então apontar alguns dos impactos destas experiências, encaradas pelos alunos que destacam o medo do desconhecido, o receio de não atender as expectativas, e a curiosidade e necessidade de enfrentar novos desafios propostos pelo exercício do estágio (SILVA, 2008).

A partir dessa leitura, percebemos que o momento de supervisão surge como uma experiência fundamental na formação, considerando este momento com uma ferramenta de facilitação e de suporte para os alunos, em que possibilita repensar as questões de poder que tem tradicionalmente se constituído ao longo da montagem dessa prática. Assim, optou-se por alguns princípios norteadores da supervisão, baseadas em autonomia, acolhimento, espírito reflexivo e crítico sobre a prática, articulação entre teoria e prática, obtendo como base a ética (FERREIRA NETO, 2008).

Fica claro nesse percurso a atuação e o real papel do psicólogo em formação, que transcende a ideia do tradicional, e faz com que as experiências do estágio e o confronto com o novo, seja percebido mais do que a simples aplicação de técnicas. Onde o profissional deve conhecer a realidade em que vive, não se satisfazendo em apenas executar um trabalho, mas visando construir uma Psicologia que transforme a realidade, promovendo mudanças (SANTOS, 2013).

Nessa perspectiva, o exercício acadêmico alinha-se com os processos educativos regulares e continuados, carregados por dimensões orientadoras dele mesmo, obtendo como pilares o cunho científico, no qual o profissional deve ser instruído intelectualmente, tendo em vista o valor oferecido pelas evidências científicas materialmente consolidadas no domínio da Psicologia. A ética que reside no exercício profissional do psicólogo o acesso e interpretação de informações geradas por processos diretos e indiretos de interação com os demandantes

dos serviços prestados, que deve ser orientado pelo cuidado às pessoas e proteção às condições de sigilo e confidencialidade, e o caráter legal, porque o exercício profissional é regulado por dispositivos legais normativos, de diferentes âmbitos e finalidades (SILVA, 2008).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção do referente artigo proporciona em toda a sua construção, uma ampliação dos conhecimentos relacionados ao desenvolvimento de competências no percurso acadêmico do curso de psicologia. Valendo nessa construção as indagações referentes ao estágio e estruturação de competências, essas sendo definido como o momento de se encontrar a prática, em um processo formativo profissional.

Em todo esse contexto apresentado, se dá a implicação sobre o ir além do lugar-comum, ressaltando qual o papel do sujeito na formação em Psicologia, considerando o olhar das DCN's como subsidio para a mostra de respostas e fomentador de diálogos, atrelando ao que significaria esse encontro com a prática. E, especialmente, como esse encontro pode ser propício em termos de aprendizagens e de uma formação crítica.

Percebemos neste caminho que o estágio é considerado o espaço essencial para a mediação de formação, e as tarefas exercidas nos campos proporcionam conhecimentos significativo para a vida pessoal e profissional. Em todo momento fora discutido e observado as dificuldades enfrentadas em dimensão estrutural e de orientação, essas sendo como base para o construto do sujeito para a aprimoramento profissional. Essas ideias levantadas estão relacionadas com a inserção do estudante no campo, e as dificuldades que devem ser observadas e problematizadas para se compreender a dinâmica do processo formativo.

Se vê a atividade de reflexão sobre as contradições existentes dentro da educação e na elaboração de competências, para que assim o estágio ganhe um caráter de concretização de aprendizagens. Além do que se percebe a necessidade de políticas de estágio que sejam coerentes com a realidade e as exigências locais, promovendo de forma mútua um processo de inserção desses estudantes no mundo laboral.

Atentando-se a essa dinâmica discutida, não deve ser apenas de responsabilidade dos estudantes e professores, mas é preciso envolver os setores da gestão universitária de modo a estabelecer uma participação de forma coletiva. O estágio como prática, precisa de manutenção para que não recaia em ativismos. Sendo o papel do estágio uma forma de proporcionar experiências para as estudantes, nas quais as atividades aí desenvolvidas

produzam aprendizagens sobre a Psicologia, seus saberes e fazeres. Na perspectiva aqui assumida, não cabe uma concepção de estágio calcada em um modelo tecnicista que prevê esse momento como de aplicação das teorias aprendidas em sala de aula. Tal modelo isola aspectos centrais do estágio que não podem ser dissociados, como a reflexão crítica sobre as relações entre teoria e a prática.

Como vimos, surge nos dias atuais, superar a cisão entre a reflexão e a produção do conhecimento, e as práticas realizadas na formação, uma vez que tais elementos compõem uma unidade que, quando são apresentadas de forma superficiais perdem sua força e significado e pode ratificar ações descompromissadas com a realidade social.

A partir daí, se desprende a ideia do sujeito não somente reprodutor de conhecimentos, mas sim um sujeito que busca inovação em suas tarefas, podendo este exercer suas competências e qualifica-las de forma que possa contribuir não apenas como algo pessoal e subjetivo, mas que ofereça a comunidade acadêmica e a sociedade, aspectos que visam a integração de saberes e fomentem a continuidade de construção da ciência.

REFERÊNCIAS

ALARÇÃO I, T. J. Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2a ed. Coimbra: Almedina; 2003.

AZEVEDO, B. M. de; BOLOME, S. P. Psicólogo organizacional: aplicador de técnicas e procedimentos ou agente de mudanças e de intervenção nos processos decisórios organizacionais? Rev. Psicol., Organ. Trab., Florianópolis, v. 1, n. 1, jun. 2001.

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. Psicologia: Ciência e Profissão, 32 (spe), 44-65, (2012). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500005>. Acesso em: 01 de junho de 2019.

ANCONA-LOPEZ, M., & MARANHÃO, E. Parecer CNE/CES n. 0062/2004 – Diretrizes Curriculares de Psicologia. 2004. Disponível em: http://www.anaceu.org.br/legislacao/pareceres_cne/parecer_05.html. Acesso em: 15 de maio de 2019.

BASTOS, A. V.; SOUZA, J. J.; COSTA, V. M.; PEIXOTO, A. L. A adoção de novas práticas de gestão: explorando o esquema cognitivo dos atores em empresas com diferentes padrões de inovação. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 13, n. 31, p. 243-78, set./dez. 2011. Disponível em: <http://Dialnet-AAdocaoDeNovasPraticasDeGestao-5164332.pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2019.

BASTOS, A. V. B. Perfis de formação e ênfases curriculares: o que são e por que surgiram? In: **Revista do Departamento de Psicologia** – UFF, 14(1), 31-58, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a12.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

BARBOSA, M. D. L. (2007). **Estudo sobre a reestruturação curricular do Curso de Psicologia da Universidade de Brasília: o processo e seus produtos** [dissertação de mestrado]. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2071/1/2007_MariaDenilvaLBarbosa_.pdf. Acesso em: 30 de maio de 2019.

BERNARDES, J. S. O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil – análise de documentos de domínio público. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, 3(2), 2003. Disponível: <http://revispsi.uerj.br/v3n2/artigos/comunicatesv3ne.html>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

BERNARDES, J. S. **O debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais** (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v3n2/v3n2a09.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2019.

BRUNO-FARIA, M. F.; FONSECA, M. V. A. Cultura de Inovação: Conceitos e Modelos Teóricos. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 372–396, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v18n4/1415-6555-rac-18-04-00372.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

BOTOMÉ, S. P., & KUBO, O. M. (2003). **A transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo: As possibilidades nas diretrizes curriculares**. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v14n2/v14n2a13.pdf>. Acesso em: 02 de junho de 2019.

COSTA, J. P et al.. **A produção científica sobre a formação de psicólogos no Brasil. Psicologia em Pesquisa**, 6(2), 130-138, (2012). Disponível em: <https://doi.org/10.5327/Z1982-12472012000200006>. Acesso em: 22 de maio de 2019.

CRUZ, R. M., & SCHULTZ, V. Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 61(3), 117-127, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000300013. Acesso em: 01 de junho de 2016.

CRUZ, R. M. Competências Científicas e Profissionais e Exercício Profissional do Psicólogo [Editorial]. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 36(2):251-254, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n2/1982-3703-pcp-36-2-0251.pdf>. Acesso em: 01 de junho de 2016.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2000.

ESCH, C.F. & Jacó-Vilela, A. M. **A regulamentação da profissão de psicólogo e os currículos de formação psi.** In: Jacó-Vilela, A. M., Cerezzo, A. C. & Rodrigues, H. B. C. (Orgs.) Rio de Janeiro: 2001.

FARIA, J. H. **Economia política do poder: as práticas do controle nas organizações.** Curitiba: Juruá, 2004.

FÁVERO, M. H. (2005). **Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender.** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.

FERREIRA NETO, J. L., & Penna, L. M. D. Ética, clínica e diretrizes: a formação do psicólogo em tempos de avaliação de cursos. **Psicologia em Estudo**, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2a16.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeças caleidoscópio da indústria brasileira.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5^a ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, V. L. T. (2002). A formação do psicólogo e os impasses entre a teoria e a prática. Em R. S. L. Guzzo (Org.), **Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje** (2a. ed.) (pp. 49-73). Campinas, SP: Alínea.

JESUINO, F. M. A sombra coletiva e a educação brasileira. In: ANDRADE, A.; AQUINO, R.; JESUINO, F.M.; VIANA, C.A. (orgs). **Educação Brasileira: Conceitos e Contextos.** Fortaleza: Edufc. 2009.

KUENZER, A. **Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método.** In: CANDAU, V. Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2000.

KIND, L. (2004). **Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais.** Psicologia em Revista, 10(15), 124-136. Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/202/213> . Acesso em 01 de junho de 2019.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (Orgs.). **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2001. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).

MOURÃO, L., & ABBAD, G. As lacunas de competências na formação em Psicologia e os riscos para a atuação profissional. In A. B. Soares, L. Mourão, & M. P. E. Mota (Orgs.). **O estudante universitário brasileiro: características cognitivas, habilidades relacionais e transição para o mercado de trabalho.** (pp. 329-345). Curitiba, PR: Appris. 2016.

MELLO, S. L. **Psicologia: características da profissão.** In O. H. Yamamoto, & A. L. F Costa (Orgs.), Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil. Natal, RN: EDUFRN. 2010.

NOVAES, M. H. A convivência em novos tempos e espaços educativos. In: R. S. L. Guzzo (Org.), **Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje** (2a. Ed). Campinas, SP: Alínea. 2006.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida.** Porto Alegre: Penso, 2001.

REIS, C., & GUARESCHI, N. M. F. Encontros e desencontros entre Psicologia e Política: formando, deformando e transformando profissionais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000400014>. Acesso em: 01 de junho de 2019.

RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R.L.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L.H. (Org.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUSSO, GIUSEPPE. **Diagnóstico da Cultura Organizacional: O Impacto dos Valores Organizacionais no Desempenho**. Rio de Janeiro: elsevier, 2010.

SENNETT, R. **A Corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SEIXAS, P. S. **A formação graduada em Psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto Pós-DCN (tese de doutorado)**. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2014.

SANTOS, Z.C. **Avaliação: uma perspectiva montessoriana**. [trabalho de especialização] p. Florianópolis: Faculdade América do Sul, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/186514/PEED1279-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

SACRISTÁN, J.G. **Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação**. In: SACRISTÁN, J.G. (org) **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, E.A.R. **Diretrizes Curriculares e a formação em Psicologia: debates constantes, consensos possíveis**. In: GUARNIERI, I.R.; BOCCA, M.C. **Psicologia em Foco: uma abordagem no plural**. P. - Cascavel: Coluna do Saber. 2008.

SORDI, M. R. L. **Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão?** In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.) **Currículo e avaliação na educação superior**. São Paulo: Junqueira & Marin,

TARGINO, M. G. **Novos paradigmas ou meras expectativas? Informação & Sociedade**. João Pessoa, v. 20, n. 1, p. 39-48, jan./abr. 2010. Disponível em: . Acesso em: 09 de maio 2019.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estud. av.**, São Paulo , v. , n. , p. -, Ag de 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a04v2160.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

VEIGA, I.P.A.; VIANA, C.M.Q.Q. (org). **Docentes para a educação superior: processos formativos.** Campinas: Papirus, 2007.

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

_____. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas.** São Paulo: Senac, 2003.