



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DOUTORADO**

Marlene Zwierewicz

**COMPETÊNCIAS DE PESQUISADORES MANIFESTADAS EM
TESES DE DOUTORADO EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO DE
UNIVERSIDADES DO BRASIL, ESPANHA E SUÉCIA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Processos psicossociais, saúde e desenvolvimento psicológico.

Linha de Pesquisa: Medida e avaliação de fenômenos psicológicos.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Moraes Cruz

Florianópolis
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Zwierewicz, Marlene

Competências de Pesquisadores Manifestadas Em teses de Doutorado em Psicologia e Educação de Universidades do Brasil, Espanha e Suécia / Marlene Zwierewicz; orientador, Cruz, Roberto Moraes - Florianópolis, SC, 2013.

262 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

1. Competência. 2. Pesquisador. 3. Ensino Superior. I. , Roberto Moraes Cruz . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

Marlene Zwierewicz

**COMPETÊNCIAS DE PESQUISADORES MANIFESTADAS EM
TESES DE DOUTORADO EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO DE
UNIVERSIDADES DO BRASIL, ESPANHA E SUÉCIA**

Esta Tese de Doutorado foi julgada adequada para obtenção do título de 'Doutor em Psicologia' e aprovada, em sua forma final, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Florianópolis, 2013

Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Crepaldi
Coordenadora do Programa Pós-Graduação em Psicologia

Prof. Dr. Roberto Moraes Cruz
Orientador

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Marizete Bortolanza Spessatto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense -
Campus Videira

Prof. Dr. Aléssio Bessa Sarquis
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Prof. Dr. Jaime Bezerra do Monte
Faculdade de Municipal de Palhoça - FMP

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Faraco de Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

AGRADECIMENTOS

A vida tem mais sentido quando aquilo que fazemos tem implícito o apoio, a solidariedade e o afeto daqueles que tornaram o percurso possível, mais suave e gratificante. Por isso, a felicidade por finalizar esta pesquisa é intencionalmente compartilhada por meio dos agradecimentos dirigidos:

à Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, por oferecer o Programa de Doutorado em Psicologia e aos gestores, docentes e técnicos que o qualificam;

ao Dr. Roberto Moraes Cruz, orientador, amigo e exemplo de profissional competente e comprometido. Serei grata sempre pela oportunidade de ter sido sua aluna e orientanda;

aos estudantes, companheiros de classe e agora amigos com os quais passei momentos fundamentais para minha formação;

ao Professor Ramón Garrote Jurado, da Universidade de Borås - UB, por estar presente no momento decisivo desta pesquisa e por contribuir no acesso e na interpretação dos documentos compilados na Suécia;

ao Professor Antonio Pantoja Vallejo, da Universidade de Jaén - UJA, pela sua presença e apoio constante na compilação dos dados na Espanha;

ao Professor Saturnino de la Torre, da Universidade de Barcelona - UB, que por meio da criatividade solidária mostrou o verdadeiro sentido da pesquisa;

às Professoras Idonezia Collobel Benetti e Ana Ana Cristina Alves da Silva, pela colaboração nas interlocuções com a língua inglesa;

ao Professor Nacim Miguel Francisco Junior pelo apoio nas questões técnicas implicadas na pesquisa;

à minha família que, próxima ou distante, apoia-me nos caminhos escolhidos. Em especial, aos meus pais Emma e Max e aos irmãos Ervino e Lenir - *in memoriam* - pelo estímulo de seguir lutando para ser competente em algumas das categorias identificadas neste estudo;

à Kamilla, filha amada, por me acompanhar com sua alegria constante e, apesar de ainda não entender muito bem o sentido do que faço, mostra-se orgulhosa com cada nova conquista.

RESUMO

A inserção das competências como uma condição do trabalhador para atuar em uma realidade em transformação permeou o mundo laboral da década de 1970. Além das mudanças econômicas que suscitaram ajustes organizacionais, o período foi marcado pela criação de uma série de tecnologias que, ao se transformarem em ferramentas de trabalho, salientaram uma lacuna entre as formas de produção vigentes e as novas possibilidades de agilizar o trabalho e qualificar seus resultados. Nesse meio, ao trabalhador se requisitaram novos domínios teóricos, técnicos e relacionais, fazendo emergir o paradigma das competências que se inseriu no mundo laboral e educacional, delimitando um campo difuso e aberto a novas descobertas em termos conceituais, constitucionais e de aplicabilidade. Precedido por essa realidade, constitui-se como objetivo desta pesquisa analisar as competências manifestadas por pesquisadores brasileiros, espanhóis e suecos nas teses de doutoramento das áreas de Educação e Psicologia, por meio do estudo dos objetivos e das metodologias utilizadas e sua comparação com publicações precedentes e de sustentação teórica desta pesquisa. Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza pela natureza exploratória, descritiva, comparativa e conceitual, amparando-se predominantemente pelo uso da abordagem qualitativa. Sua organização em três etapas facilitou a análise de 150 teses vinculadas às duas áreas da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Brasil), da Universidade de Barcelona - UB (Espanha) e da Universidade de Estocolmo - SU (Suécia) para identificar as principais competências manifestadas, compará-las e categorizá-las. Os resultados apontam para a manifestação de 15 competências, correspondendo a 44,11% do total das 34 delimitadas a partir de estudos precedentes, demonstrando que a relevância da pesquisa não se restringe à quantidade de competências identificadas, mas se estende à comprovação de que existe uma diversidade de competências que compõem o perfil dos pesquisadores. Também ficou comprovada a inclinação por estudos que reafirmem ou refutam teorias, por meio do predomínio da competência 'construir e reconstruir o conhecimento'. Além de se manifestar no maior número de teses, sua presença é destaque nas duas áreas, com exceção da área de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Entre as especificidades, observou-se que parte das competências identificadas na Universidade de Estocolmo (SU) sugere uma tendência ao atendimento dos esforços realizados na Suécia para alcançar um forte impacto industrial e de concentração de recursos, por meio do estímulo à

pesquisa com acentuada participação empresarial, sem desconsiderar a preocupação com fenômenos que ultrapassam os limites específicos da economia em um percentual substancial dos estudos. O diagnóstico das especificidades reforça a perspectiva do desenvolvimento das competências em função das demandas de cada contexto, não podendo ser, portanto, consideradas inatas em sua totalidade. A distribuição das competências nas nove categorias definidas a partir dos estudos precedentes sobre o objeto desta pesquisa, por sua vez, sugere que, ao serem classificadas, as competências dos pesquisadores são suscetíveis a essa categorização. Em contrapartida, a manifestação restrita de competências em parte das categorias aponta para a existência de um campo aberto aos interessados em ampliar ou fortalecer competências pouco expressadas nas teses analisadas. Os resultados do estudo não têm por pretensão representar o fechamento de um processo, mas servir como fonte para novas pesquisas que confirmem ou ajudem a reformular as descobertas. Da mesma forma, pretendem ser um alerta sobre as demandas menos atendidas pelas pesquisas desenvolvidas, lembrando que, apesar do pesquisador poder optar entre a análise do já realizado ou a busca de conhecimentos ou produtos prioritariamente definidos, sua competência é imprescindível para a criação de soluções que contribuam para o desenvolvimento sustentável e o bem-estar social.

Palavras-chave: Competência. Pesquisador. Ensino Superior.

ABSTRACT

The insertion of competences as a condition for the acting of workers within a transforming reality pervaded the labor medium in the 1970's. Besides the economical changes which gave rise to organizational adjustments, that period was marked by the creation of a number of technologies that, after becoming working tools, highlighted a gap among the ways of production in vigor and the new possibilities of putting work into move and qualifying its results. Within this realm, new theoretical, technical and relational domains were asked from the worker, which made to emerge the paradigm of competences that was inserted into the labor and educational world, delimiting an open and diffuse field to new discoveries in conceptual, constitutional and in applicability terms. Lead by this reality, the aim of this research is to analyze the competences withdrawn by Brazilians, Spanish and Swedish researchers in doctoring dissertations in the Education and Psychology areas, through the study of the objectives and methodologies used and in their comparison with precedent publications and through the theoretical support of this research. The research is characterized methodologically by the exploratory, descriptive, comparative and conceptual nature, being supported mainly by the use of the qualitative approach. Its organization in three phases made it easy to analyze the 150 dissertations linked to both areas in the Federal University of Santa Catarina – UFSC (Brazil), Barcelona University – UB (Spain) and Stockholm University – SU (Sweden) in order to identify, compare and categorize the main manifested competences. The results point to the manifestation of 15 competences, corresponding to 44,11% of the total of the 34 delimited ones from precedent studies, showing that the relevance of the research does not restrict itself to the quantity of the identified competences, but it reaches to the proof that it does exist a diversity of competences that composes the researchers profiles. It has been also proved the tendency of the studies to reassure or refute theories, by means of dominance of the 'construct and reconstruct knowledge' competence. Besides of manifesting itself in a greater number of dissertations, its presence is highlighted in both areas, except in the Education one at the Federal University of Santa Catarina (UFSC). Among the specificities, it could be observed that part of the identified competences in the Stockholm University (SU) suggests a tendency to the attending of efforts made in Sweden to reach a strong

industrial impact and onto the concentration of resources, by means of stimuli to the research with great entrepreneurial participation, not disregarding the worry towards some phenomena which trespass the specific limits of economy in a substantial percentage of the studies. The diagnosis of the specificities reinforces the perspective on the development of competences in relation to the demands of each context, and it cannot be so considered innate in its totality. The distribution of competences within the nine categories defined from the precedent studies about the object of this research, on this matter, suggests that when classified, the competences of the researchers are susceptible to this categorization. Otherwise, the restrict manifestation of competences in part of the categories points to the existence of an open field to ones who are interested in widening and strengthening the competences under expressed in the analyzed dissertations. The study results have no pretence in representing a closure of a process, but yet to serve as a source to new researches which confirms or helps to reformulate the discoveries. In this way, they prove to be a warning about the demands that are less attended by the developed researches, reminding that, even though the researcher can choose among ready analysis, search of knowledge or products defined primarily, his/her competence is vital to the creation of solutions that contribute to the sustainable development and social well-being.

Keywords: Competence. Researcher. Higher Education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Paradigmas delimitadores do perfil profissional (Bunk,1994; Ribeiro, 2009).....	30
Tabela 2 - Conceitos de competência compilados por Guerrero Serón (1999) e Ribeiro (2009).....	33
Tabela 3 - Termos de destaque nos conceitos de competência compilados por Guerrero Serón (1999) e Ribeiro (2009).....	34
Tabela 4 - Conceitos norte-americano e francês de competência (Fleury & Fleury, 2001).....	35
Tabela 5 - Conceitos de competência de influência na Espanha, compilados por Zabala & Arnau (2010).....	41
Tabela 6 - Termos de destaque nos conceitos de competência compilados por Zabala & Arnau (2010).....	42
Tabela 7 - Competências pedagógicas para professores das universidades suecas.....	47
Tabela 8 - Elementos que constituem a competência (Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2010).....	56
Tabela 9 - Aspectos que constituem a competência (Tejada, 2005; Tobón, 2007; Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2010).....	61
Tabela 10 - Categorização das competências, com base em seus respectivos conceitos.....	66
Tabela 11 - Mapeamento das competências transversais do profissional do século XXI.....	67
Tabela 12 - Competências docentes para atuar no cenário europeu (Tejada, 2009).....	69
Tabela 13 - Artigos científicos relacionados ao pesquisador.....	76
Tabela 14 - Delimitação preliminar das competências transversais e específicas do pesquisador.....	81
Tabela 15 - Comparativo das dimensões que delimitam as competências docentes e do pesquisador.....	83
Tabela 16 - Saldo em conta corrente - percentuais do PIB (Fundo Monetário Internacional - FMI, 2012).....	94
Tabela 17 - Datas de publicação das primeiras teses dos Programas de Doutorado em Educação e em Psicologia.....	95

Tabela 18 - Panorama geral das teses brasileiras, espanholas e suecas defendidas entre 2004 e 2012.....	96
Tabela 19 - Panorama das teses do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - Período 2004-2012.....	107
Tabela 20 - Teses selecionadas do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.....	107
Tabela 21 - Panorama das teses do Programa de Doutorado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - Período 2004-2012.....	110
Tabela 22 - Teses selecionadas do Programa de Doutorado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.....	111
Tabela 23 - Panorama das teses da Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona UB - Período 2004-2012.....	115
Tabela 24 - Teses selecionadas na Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona – UB.....	115
Tabela 25 - Panorama das teses da Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona UB - Período 2004-2012.....	119
Tabela 26 - Teses selecionadas da Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona – UB.....	120
Tabela 27 - Panorama das teses da Faculdade de Educação da Universidade de Estocolmo - SU - Período 2004-2012.....	124
Tabela 28 - Teses selecionadas no Departamento de Educação da Universidade de Estocolmo – SU.....	124
Tabela 29 - Panorama das teses da Faculdade de Psicologia da Universidade de Estocolmo - SU - Período 2004-2012.....	128
Tabela 30 - Teses selecionadas no Departamento de Psicologia da Universidade de Estocolmo – SU.....	129
Tabela 31 - Panorama geral das teses brasileiras, espanholas e suecas selecionadas.....	130
Tabela 32 - Formulário de identificação de competências dos pesquisadores.....	134
Tabela 33 - Formulário de Comparação de Competências entre Universidades e Áreas.....	135

Tabela 34 - Formulário de Categorização de Competências dos Pesquisadores.....	136
Tabela 35- Enfoque metodológico das teses pesquisadas.....	144
Tabela 36 - Competências identificadas nas universidades pesquisadas.....	145
Tabela 37 - Competências transversais e específicas identificadas.....	155
Tabela 38 - Comparação das competências manifestadas nas áreas de Educação e Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.....	161
Tabela 39 - Comparação das competências manifestadas nas áreas de Educação e Psicologia da Universidade de Barcelona – UB....	166
Tabela 40 - Comparação das competências manifestadas nas áreas de Educação e Psicologia da Universidade de Estocolmo – SU....	171
Tabela 41 - Quadro totalizador das competências identificadas por universidade e área de concentração.....	174
Tabela 42 - Categorização das dimensões das competências.....	183
Tabela 43 - Dados referentes às teses pesquisadas na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.....	223
Tabela 44 - Dados referentes às teses pesquisadas na Universidade de Barcelona – UB.....	235
Tabela 45 - Dados referentes às teses pesquisadas na Universidade de Estocolmo – SU.....	249

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trama conceitual da competência.....	58
Figura 2 - Delimitação da primeira etapa da pesquisa.....	88
Figura 3 - Delimitação da segunda etapa da pesquisa.....	89
Figura 4 - Delimitação da terceira etapa da pesquisa.....	90
Figura 5 - Teses defendidas entre 2004 e 2012 por área pesquisada.....	98
Figura 6 - Distribuição anual de teses defendidas.....	100
Figura 7 - Página de acesso às Teses do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.....	110
Figura 8 - Página de acesso às Teses do Programa de Doutorado em Psicologia da UFSC.....	114
Figura 9 - Página de acesso às Teses da Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona – UB.....	119
Figura 10 - Página de acesso às Teses da Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona – UB.....	123
Figura 11 - Página de acesso às teses de doutorado do Departamento de Educação da Universidade de Estocolmo – SU.....	128
Figura 12 - Página de acesso às Teses do Departamento de Psicologia da Universidade de Estocolmo – SU.....	131
Figura 13 - Grau de predominância das competências identificadas.....	156

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 COMPETÊNCIA: CONSTITUIÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO	25
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO CONCEITUAL DA COMPETÊNCIA.....	25
2.1.1 A PASSAGEM DO PARADIGMA DA QUALIFICAÇÃO PARA O PARADIGMA DAS COMPETÊNCIAS.....	26
2.2 DISCUSSÕES CONCEITUAIS DO TERMO COMPETÊNCIA ..	22
2.2.1 A DISCUSSÃO CONCEITUAL DE COMPETÊNCIA NO BRASIL.....	35
2.2.2 A DISCUSSÃO CONCEITUAL DE COMPETÊNCIA NA ESPANHA	40
2.2.3 A DISCUSSÃO CONCEITUAL DE COMPETÊNCIA NA SUÉCIA.....	45
2.3 CONSTITUIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA COMPETÊNCIA	55
2.4 CLASSIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS	63
2.4.1 MAPEAMENTO DAS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS DO PROFISSIONAL DO SÉCULO XXI.....	67
2.5 CLASSIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES	68
2.6 ESTUDOS INDUTORES DAS COMPETÊNCIAS DO PESQUISADOR	73
2.6.1 POSSÍVEIS COMPETÊNCIAS DO PESQUISADOR	79
3 MÉTODO.....	81
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	81
3.2 CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DAS UNIVERSIDADES PESQUISADAS.....	91
3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA: AS UNIVERSIDADES PESQUISADAS.....	100
3.4 SELEÇÃO DAS TESES DE DOUTORADO.....	105
3.4.1 CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DAS TESES	105
3.4.2 TESES SELECIONADAS NAS TRÊS UNIVERSIDADES	106
3.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	134

3.6 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	136
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	139
4.1 COMPETÊNCIAS IDENTIFICADAS	139
4.2 COMPARAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS IDENTIFICADAS NAS UNIVERSIDADES E ÁREAS	179
4.2.1 CONVERGÊNCIAS E ESPECIFICIDADES DAS COMPETÊNCIAS MANIFESTADAS NAS ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO.....	175
4.2.2 CONVERGÊNCIAS E ESPECIFICIDADES DAS COMPETÊNCIAS MANIFESTADAS NAS UNIVERSIDADES	179
4.3 CATEGORIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS	180
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	195
ANEXO I	223
ANEXO II	235
ANEXO III	249

1 INTRODUÇÃO

A década de 1970 foi marcada mundialmente por mudanças que transformaram profundamente as relações de trabalho. A realidade brasileira, especificamente, iniciou movida pela prosperidade econômica e terminou em meio a uma crise generalizada, situação que atingiu o perfil profissional, fazendo emergir uma mão de obra com especificidades até então não requisitadas. Além dos fatores econômicos que contribuíram para que os brasileiros transitassem em uma mesma década do chamado ‘milagre econômico’ ao intenso desequilíbrio estimulado pela crise econômica que atingiu países europeus e grandes potências como os Estados Unidos da América (Vianna, 2007), novas ferramentas de trabalho formaram um prenúncio de grandes mudanças para os trabalhadores.

Ao mesmo tempo em que sofriam impactos na manutenção de empregos formais que se somaram à redução de empregos intermediários, os avanços tecnológicos e a polarização dos postos de trabalhos expunham os trabalhadores a alternativas que exigiam qualificação com alto grau de intelectualização e, em outra ponta, opções precárias e parciais (Bitencourt & Barbosa, 2010). Para os autores, reside nessa situação a motivação para a inserção da discussão dos efeitos da realidade sobre os indivíduos, sendo que nesse meio o discurso sobre a empregabilidade passou a se articular ao da busca pela capacitação, vinculada ao desenvolvimento de competências. Nessa mudança, passou a ser cobrado do trabalhador mais conhecimento, alta capacidade de raciocínio e comunicação e reconhecidas habilidades para resolução de problemas, definindo novas exigências organizacionais, de maximização do resultado e aumento da capacidade competitiva, bem como de pressão sobre o trabalho e sobre o trabalhador, obrigando-o a buscar um reposicionamento sobre seu papel.

Especificamente no âmbito tecnológico, várias criações inauguraram a década de 1970. Surgiram, dentre outras tecnologias, o sistema de telefone portátil - que deu origem ao conceito do telefone celular móvel - a memória holográfica, a primeira calculadora de bolso, a pinça ótica, a impressora a laser e a impressora a jato de tinta, o disquete, a central telefônica computadorizada, a ressonância magnética, a tomografia computadorizada, a lipoaspiração, a garrafa pet, a câmera digital, o microprocessador, a linguagem de programação C, o computador pessoal, o e-mail, a computação gráfica 3D, o supercomputador com capacidade de completar 133 milhões de operações de ponto flutuante por segundo com memória de oito megabytes, o resfriamento de átomos a laser, o processador

de texto, o programa de planilha eletrônica, a terapia genética e o trem de levitação magnética. Essas são algumas inovações apontadas por Challoner (2010) que ajudaram a definir o ingresso em uma era tecnológica diferenciada e aberta a descobertas que afetariam as pessoas e suas relações sociais e profissionais.

Ao se apoiar em estudos de Sennet, publicados em 1998, Ribeiro (2009) analisa a forma como as transformações acarretaram diferentes modos de subjetivação e deixaram sem uma referência segura tanto as pessoas como os grupos e a sociedade, que viram afetados seus valores e projetos de vida. Recorre também às reflexões de Touraine, publicadas em 1998, que destacam a contextualização de uma nova realidade, na qual a tarefa de controlar as relações sociais, realizada anteriormente por instituições sociais de regulação, passava a ser atribuída aos indivíduos, que se tornaram sujeitos com projetos de vida pessoais e, portanto, movidos pela ideia de carreira interna.

É nesse processo que a estabilidade, a continuidade, a rigidez e o controle passaram a abrir espaço para a flexibilidade e a gestão organizacional passou a operar uma passagem de estilos de liderança, hierarquias e racionalização de processos para alianças estratégicas, capital intelectual e gestão de conhecimento. Ao delimitar dessa forma a realidade em transformação, Ribeiro (2009, p. 105) afirma que se abandona a rigidez do mundo taylorista-fordista, produtor do paradigma da qualificação, e se incorpora o “modelo toyotista-liberal de processos organizativos, no qual as empresas deveriam adaptar seus processos continuamente em função de um mercado de trabalho mutante”, fazendo emergir o paradigma das competências.

Bunk (1994) defende que esse novo enfoque se traduz por uma terceira mudança paradigmática do mundo sócio-laboral, já que o paradigma das competências colaborou para a superação do paradigma da qualificação profissional e este último, por sua vez, colaborou, anteriormente, para a superação do paradigma das capacidades profissionais. Atualmente, a importância atribuída à competência é caracterizada pela posição de Bergamini (2012), ao sustentar a hipótese da necessidade de as organizações implantarem a gestão de competências, por meio do conhecimento dos perfis individuais e da adequação às características de seu quadro profissional.

Incorporada no campo profissional pela necessidade de um perfil profissional compatível com uma realidade em transformação, a competência é a protagonista de papéis que se diferenciam, mas se articulam: como elemento delimitador do perfil profissional, a competência tem se integrado aos processos formativos, contribuindo

para novos direcionamentos pedagógicos; como objeto de estudo, tem seu construto marcado por uma acentuada variedade de interpretações.

Neste estudo, o conceito de referência é o definido por Fleury & Fleury (2001, p. 188), para os quais a competência “é um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.” Sob a influência desse conceito e de outros autores que sustentam este estudo, um segundo conceito foi construído no decorrer desta pesquisa.

Dirigido especialmente à competência do pesquisador, o conceito proposto tem implícito as fronteiras até às quais foi possível transitar neste estudo. Por remeter-se com exclusividade aos pesquisadores, define a competência desses sujeitos como a de desenvolver estudos compatíveis com as demandas de uma realidade em transformação, por meio do acesso, da produção e difusão de conhecimentos e produtos de relevância teórica e social.

Ao tratar da constituição da competência, Cruz, Pereira & Souza (2004) articulam competência-existência, defendendo a construção das competências como um processo que ocorre conforme as situações, experiências vividas e aprendizagens do sujeito, de modo que essas são transformadas e dão condições de atuar. A partir dessa perspectiva, é mais fácil conceber o uso de conceitos tão diversificados, pois os mesmos vêm se adaptando a uma realidade em permanente transformação.

Nessa busca permanente, a classificação das competências é tão ou mais complexa que sua conceituação, o que reflete na dificuldade de se estabelecer um consenso entre os autores pesquisados. Para tanto, neste estudo foram incorporadas diferentes perspectivas que, guiadas pelos conceitos de referência selecionados, colaboraram na delimitação de um mapa das competências adaptado ao pesquisador, sendo que o mesmo foi crucial na categorização das competências situadas nos contextos de investigação.

Permeado pelos parâmetros aqui expostos, este estudo mantém uma relação com a produção de conhecimento científico do Grupo de Pesquisa Fator Humano, integrado ao Programa de Mestrado e de Doutorado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. No grupo, vincula-se à Linha de Pesquisa Medida e Avaliação de Fenômenos Psicológicos e à Área de Concentração Processos Psicossociais, Saúde e Desenvolvimento Psicológico.

Tendo como objetivo analisar as competências manifestadas por pesquisadores brasileiros, espanhóis e suecos nas teses de doutoramento

das áreas de Educação e Psicologia, por meio do estudo dos objetivos e das metodologias utilizadas e sua comparação com trabalhos precedentes sobre o objeto desta pesquisa, a análise aqui proposta estimula a continuidade das produções do referido grupo sobre o fenômeno em estudo, por meio da ampliação do referencial teórico sobre competências de pesquisadores e sua correlação com a manifestação nas produções desses profissionais. Essa intenção justifica a necessidade desta pesquisa que incorpora evidências de três contextos diferenciados em sua cultura, economia, geografia e outras dimensões.

Tendo como suporte teórico estudos precedentes sobre o objeto de pesquisa, tais como os realizados por Bergamini (2012), Cruz, Pereira & Souza (2004), Fleury & Fleury (2001), Gento Palacios (2009), Jonnaert, Ettayebi & Defise (2010), Le Boterf (2003), Mallart, 2009, Plantamura (2003), Pierry (2006), Tejada (2005, 2009), Tobón (2007), Zabala & Arnau (2010), esta pesquisa se caracteriza pela natureza exploratória, descritiva, comparativa e conceitual. Quanto à abordagem, concentrou-se no uso da qualitativa em função das possibilidades que oferece ao atendimento dos objetivos propostos.

A realização do estudo foi estruturada em três etapas. Na primeira, realizou-se a análise de 150 teses vinculadas às áreas de Educação e Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Brasil), da Universidade de Barcelona - UB (Espanha) e da Universidade de Estocolmo - SU (Suécia) para identificar as principais competências manifestadas. Nesse processo, a atenção voltou-se ao objetivo de cada tese e à metodologia utilizada.

A opção pela análise dos objetivos e da metodologia se deve às condições que ofereciam para identificar as competências manifestadas. No caso específico da metodologia, optou-se por registrar a abordagem e priorizar a diferenciação dos estudos que se utilizaram do método bibliográfico e/ou documental daqueles que desenvolveram estudos empíricos. Neste último caso, buscou-se também incluir os métodos. Contudo, divergências no uso das nomenclaturas por parte dos pesquisadores dificultaram uma padronização, o que resultou que em parcela de teses somente se indicasse que se trata de estudo dessa natureza, seguido pela abordagem utilizada.

Na segunda etapa, fez-se a comparação das competências identificadas nas teses analisadas, possibilitando demarcar convergências e especificidades entre as universidades e áreas. Entre os resultados, buscou-se, portanto, destacar as competências predominantes e apontar as que se diferenciam nos contextos pesquisados.

Na terceira etapa foi realizada a categorização, por meio do confronto das competências identificadas nas 150 teses analisadas com a classificação definida a partir de estudos precedentes e que consta na ‘Categorização das competências’ (Tabela 10). Nesse processo, o estudo contribui para confrontar uma classificação das competências, elaborada a partir de produções teóricas, com as manifestadas nas instituições pesquisadas.

Descrevendo o processo de realização do estudo, este informe sistematiza o seu desenvolvimento, incorporando os pressupostos teóricos norteadores, a metodologia implicada e os resultados alcançados. Para tanto, sua composição é estruturada por mais três capítulos, além desta introdução que corresponde ao capítulo inicial.

No segundo capítulo, é apresentada a inserção da competência em âmbito social e laboral, seguida pela discussão do conceito e da descrição das especificidades que o acompanham no Brasil, na Espanha e Suécia. Também é tratada a constituição, caracterização e classificação da competência, traçando, a partir desses elementos, um mapeamento das competências¹ transversais do profissional do século XXI, seguido das competências docentes para finalmente chegar às do pesquisador.

No terceiro capítulo é delimitada a metodologia de sustentação deste estudo, por meio da identificação, descrição e contextualização dos métodos e abordagens adotados. Apresentam-se também as etapas e os instrumentos criados para identificação, comparação e categorização das competências manifestadas nas 150 teses analisadas, além de contextualizar as três universidades e seus entornos, nos quais se destacam pela qualidade do ensino que oferecem.

No último capítulo são apresentados os resultados da análise à luz dos estudos precedentes sobre o objeto da pesquisa, destacando as competências identificadas nas três instituições estudadas, sua comparação por área e por universidade, bem como sua categorização. Espera-se que esses resultados contribuam para explicitar o papel social da pesquisa acadêmica e o papel do próprio pesquisador responsável pelo desenvolvimento da atividade. Para tanto, o estudo foi definido a partir da matriz norteadora apresentada na sequência:

¹ O termo é utilizado no singular quando está sendo tratado seu conceito e no plural quando é feita referência a mais de uma competência.

Problema

Que competências são manifestadas por pesquisadores brasileiros, espanhóis e suecos nas teses de doutoramento das áreas de Psicologia e Educação?

Objetivo geral

Analisar as competências manifestadas por pesquisadores brasileiros, espanhóis e suecos nas teses de doutoramento das áreas de Educação e Psicologia, por meio do estudo dos objetivos e das metodologias utilizadas e sua comparação com publicações precedentes e de sustentação teórica desta pesquisa.

Objetivos específicos

Identificar as competências manifestadas por pesquisadores brasileiros, espanhóis e suecos nas teses de doutoramento, por meio da análise dos objetivos e da metodologia utilizada na realização dos estudos vinculados às áreas de Educação e Psicologia.

Comparar as competências manifestadas nas teses de doutoramento de pesquisadores brasileiros, espanhóis e suecos, vinculados às áreas de Psicologia e Educação, identificando aproximações e especificidades entre instituições e áreas.

Categorizar as competências manifestadas por pesquisadores brasileiros, espanhóis e suecos nas teses de doutoramento, por meio da comparação dos objetivos e da metodologia utilizada na realização dos estudos vinculados às áreas de Psicologia e Educação com estudos precedentes.

Explicitar o papel social da pesquisa acadêmica e do pesquisador responsável pelo desenvolvimento da atividade.

2 COMPETÊNCIA: CONSTITUIÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO

A competência delimita um conceito pouco disseminado até meados da segunda metade do século XX. As necessidades do mercado que marcaram a década de 1970, contudo, estimularam sua inserção no mundo do trabalho, passando a ser destacada como condição do trabalhador para atuar em uma realidade em transformação, propagando, dessa forma, a utilização do termo. Desde então, a interpretação sobre o que é competência, por meio de diferentes enfoques, contribuiu para a constituição de uma série de conceitos que se aproximam ou se distanciam de acordo com a percepção dos que se dedicam ao estudo e ao uso aplicado do termo.

De qualquer maneira, a constituição conceitual da competência implica, hoje, considerar a complexidade em interpretar uma realidade globalizada e digitalizada, que influencia, de forma ampla e específica, o *modus vivendi* e o *modus operandi* do processo social de trabalho, as mudanças no mundo do trabalho e, certamente, o perfil e competências dos trabalhadores. Nessa direção, Bergamini (2012) sustenta a hipótese da necessidade de as organizações implantarem a gestão de competências, por meio do conhecimento dos perfis individuais e da adequação às características de seu quadro profissional. A autora defende a ideia de que é possível priorizar um melhor aproveitamento das competências, desde que haja uma política voltada para essa possibilidade.

Este capítulo discute o conceito de competência e o contexto que envolve sua inserção no campo social e do trabalho, bem como busca analisar sua implicação na realidade atual. Nesse interim, são sistematizados estudos que dão forma à constituição, caracterização e classificação das competências e explicitam princípios epistemológicos que norteiam as especificidades conceituais utilizadas por autores como Fleury & Fleury (2001), Le Boterf (2003) e Tejada (2005, 2009).

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO CONCEITUAL DA COMPETÊNCIA

Etimologicamente, o termo competência deriva do latim *competens* e se refere ao que vai com algo, o que é adaptado a algo (Le Boterf, 2003). Discutido por diferentes áreas, sua conceituação é

substancialmente diversificada, sendo atribuída ao termo uma variedade de significados que apontam para convergências ou indicam especificidades capazes de remodelar seguidamente seu sentido, perceptíveis em estudos como os de Bergamini (2012), Cruz, Pereira & Souza (2004), Fleury & Fleury (2001), Gento Palacios (2009), Jonnaert, Ettayebi & Defise (2010), Le Boterf (2003), Mallart (2009), Plantamura (2003), Pierry (2006), Tejada (2005, 2009), Tobón (2007), Zabala & Arnau (2010) que têm se dedicado à elaboração e/ou análise do conceito e delimitação do construto.

Reconhecidamente associado à linguagem jurídica, o termo competência, direcionado na Idade Média a alguém ou a uma instituição designada para apreciar e julgar, passou, gradativamente, a um uso mais genérico, especialmente quando chegou à linguagem empresarial, a partir da década de 1970 (Brandão & Guimarães, 2001). Essa incorporação se deve especialmente à necessidade de um perfil profissional compatível com uma realidade em transformação e que, alavancada pelo ingresso do modelo de produção toyotista-liberal em substituição ao taylorista-fordista, abriu espaço para o paradigma das competências.

2.1.1 A passagem do paradigma da qualificação para o paradigma das competências

Ribeiro (2009) se remete à década de 1970 como o período de passagem do paradigma da qualificação para o paradigma das competências, resultado de um processo de mudança no mundo social e do trabalho. Caracterizada por uma realidade que iniciou motivada pela prosperidade econômica e terminou em meio a uma crise generalizada, a década foi um marco de transformações que atingiu o perfil profissional, fazendo emergir uma mão de obra com especificidades até então não prioritárias ou valorizadas.

Entre os fatores econômicos que permearam as mudanças situam-se duas crises do petróleo. A primeira, ocorrida em 1973, não atingiu com muita intensidade a realidade brasileira porque se vivenciava na época o chamado milagre econômico². Já a segunda, ocorrida em 1979, desequilibrou países menos abalados pela primeira

² O milagre econômico caracterizou-se por intensas reformas institucionais implantadas no contexto autoritário dos primeiros anos do regime militar, período de expansão econômica vivenciada entre 1968-1973 (Vianna, 2007).

crise, refletindo na realidade brasileira, de países europeus e de grandes potências como os Estados Unidos da América (Vianna, 2007).

Bitencourt & Barbosa (2010) afirmam que, em meio a uma autêntica transformação, as empresas foram submetidas a uma pressão ambiental inédita, marcada pela superação do ambiente estável vivenciado a partir de 1945, que exigia poucas mudanças de natureza estrutural e administrativa, para um de intensas necessidades de ajuste. Em decorrência da reformulação das empresas frente ao novo arranjo produtivo e econômico, os autores destacam as seguintes mudanças: quebra do modelo clássico de relacionamento, pela terceirização de atividades e *dowsizing*³ gerencial; melhoria da qualidade e produtividade, por meio de abordagens de qualidade; ênfase em processos que privilegiam o cliente via engenharia; valorização do indivíduo e de sua capacidade, investindo em programas de remuneração variável e em mecanismos antecipatórios na gestão de recursos humanos.

Ao lembrar que a equação de equilíbrio para as ações organizacionais do período era representada pela redução de custos e a busca de alternativas de receita, os autores alertam que as mudanças vieram acompanhadas de impactos significativos na manutenção de empregos formais que se somaram à redução de empregos intermediários, devido aos avanços tecnológicos e à polarização dos postos de trabalho que se dividiram entre empregos qualificados com alto grau de intelectualização e empregos precários e parciais. Para Bitencourt & Barbosa (2010), reside nessa situação a motivação para a inserção da discussão dos efeitos da realidade econômica sobre os indivíduos, sendo que, nesse meio, o discurso sobre a empregabilidade passou a se articular ao da busca pela capacitação, vinculada ao desenvolvimento de competências.

Ao delimitar um período de formação mais ampla, os autores concluem suas reflexões sobre o panorama que ampara a propagação da ideia da competência, afirmando que passa a ser exigido mais conhecimento, uma alta capacidade de raciocínio e comunicação e reconhecidas habilidades para resolução de problemas. Essa tendência,

³ Em linguagem cotidiana, *dowsizing* significa redução temporária ou permanente da força de trabalho por via da extinção de um ou vários níveis hierárquicos. Na maior parte dos casos, o *dowsizing* é usado como forma de reduzir custos das empresas que, por esta via, procuram recuperar a sua competitividade e sustentabilidade futuras.

por sua vez, gera novas exigências organizacionais, de maximização do resultado e aumento da capacidade competitiva, bem como de pressão sobre o trabalho e sobre o trabalhador que é obrigado a buscar um reposicionamento sobre seu papel.

Especificamente no âmbito tecnológico, várias criações inauguraram a década. Somente no ano de 1970 surgiu, entre outras tecnologias, o primeiro relógio de pulso a registrar o tempo digitalmente, lançado pela Hamilton Watch Company; no mesmo ano, o sistema de telefone portátil foi inaugurado pelo engenheiro elétrico Amos Joel, dando origem ao conceito do telefone celular móvel; também são desse período a criação da memória holográfica por Henry Caulfield, o lançamento da primeira calculadora de bolso (LE-120A) pela Busicom do Japão e o lançamento da pinça ótica por Arthur Ashkin. Já a partir de 1971, outras tecnologias foram desenvolvidas, entre as quais a impressora a laser e a impressora a jato de tinta, o disquete, a central telefônica computadorizada, a ressonância magnética, a tomografia computadorizada, a lipoaspiração, a garrafa pet, a câmera digital, o microprocessador, a linguagem de programação C, o computador pessoal, o e-mail, a computação gráfica 3D, o supercomputador com capacidade de completar 133 milhões de operações de ponto flutuante por segundo com memória de oito megabytes, resfriamento de átomos a laser, processador de texto, programa de planilha eletrônica, terapia genética e o trem de levitação magnética. Essas são algumas inovações apontadas por Challoner (2010) que ajudaram a definir o ingresso em uma era tecnológica diferenciada e aberta a descobertas que afetariam as pessoas e suas relações sociais e profissionais.

Ao avaliar a década de 1970, Ribeiro (2009) sistematiza, a partir das contribuições de Blanch, publicadas em 2003, e de Castells, publicadas em 1997, as principais mudanças ocorridas. São elas:

- o desenvolvimento da tecnologia eletrônica e de informação;
- o desenvolvimento da biotecnologia;
- a fragmentação das grandes religiões;
- a ampliação do papel social da mulher;
- a consolidação das corporações multinacionais;
- o fortalecimento da consciência pela defesa ambiental;
- a difusão da hegemonia político-ideológica;
- o aumento da produtividade atrelado ao desemprego estrutural;
- a intensificação da produtividade globalizada e dos níveis de consumo.

Apoiando-se em estudos de Sennet, publicados em 1998, Ribeiro (2009) analisa a forma como as transformações acarretaram diferentes modos de subjetivação e deixaram sem uma referência segura tanto as pessoas como os grupos e a sociedade, que viram afetados seus valores e projetos de vida. Recorre também às reflexões de Touraine, publicadas em 1998, que destacam a contextualização de uma nova realidade, na qual a tarefa de regular as relações sociais, realizada anteriormente por instituições sociais de regulação, passava a ser atribuída aos indivíduos, que se tornaram sujeitos com projetos de vida pessoais e, portanto, movidos pela ideia de carreira interna.

É nesse processo que a estabilidade, a continuidade, a rigidez e o controle passaram a abrir espaço para a flexibilidade e a gestão organizacional passou a operar uma passagem de estilos de liderança, hierarquias e racionalização de processos para alianças estratégicas, capital intelectual e gestão de conhecimento. Ao delimitar dessa forma a realidade em transformação, Ribeiro (2009, p. 105) afirma que se abandona a rigidez do mundo taylorista-fordista, produtor do paradigma da qualificação, e se incorpora o “modelo toyotista-liberal de processos organizativos, no qual as empresas deveriam adaptar seus processos continuamente em função de um mercado de trabalho mutante”, fazendo emergir o paradigma das competências.

Ao se propor o paradigma das competências, iniciava-se a superação do modelo que defendia uma forma exclusiva de racionalizar o saber-fazer do processo de trabalho para torná-lo eficiente. Para Bunk (1994), esse novo enfoque se traduz por uma terceira mudança paradigmática do mundo sociolaboral, já que o paradigma das competências colaborou para a superação do paradigma da qualificação profissional e este último, por sua vez, colaborou, anteriormente, para a superação do paradigma das capacidades profissionais.

Na Tabela 1 são sistematizados os três modelos paradigmáticos que definem o perfil profissional consolidado especialmente a partir do século XV.

Tabela 1 - Paradigmas delimitadores do perfil profissional (Bunk,1994; Ribeiro, 2009)

Período	Autor	Paradigma	Características
Das capacidades individuais	Bunk	Capacidades profissionais	Conjunto de conhecimentos, destrezas e atitudes, objetivando a realização de atividades definidas e vinculadas a uma determinada profissão.
	Ribeiro	Habilidade profissional	Regras coletivas regendo o vínculo entre trabalhadores e empregadores. Trabalho integrado, sendo que todos conhecem e participam do processo. Destaque recebido pela habilidade. Aprendizagem ocorrida na prática.
Da qualificação	Bunk	Qualificação profissional	É estabelecida uma base profissional mais ampla que avança no sentido da especialização à não especialização e da dependência para a autonomia.
	Ribeiro	Qualificação profissional	Substituição das regras coletivas pelo contrato livre entre empregador e trabalhador, ficando o segundo mais submisso ao poder do primeiro. Rompimento com a transmissão de saberes que gerou uma ausência de trabalhadores com habilidade profissional. A qualificação deixa de ser um atributo individual para se tornar um conjunto de saberes <i>e know-how</i> necessários para os trabalhadores em suas carreiras.
Das competências	Bunk	Competências Profissionais	Capacitação voltada para resolução de problemas, contando com conhecimentos, destrezas e atitudes, além da flexibilidade e da autonomia e competências humanas e políticas que ampliam o raio de ação a participação no entorno profissional, assim como na organização do trabalho e das atividades de planejamento. Avança-se na organização alheia à

			própria organização.
Ribeiro	Competências		<p>O esforço para a adaptação à realidade deveria partir do indivíduo, sendo o fracasso sua responsabilidade.</p> <p>Surgiram os projetos de carreira interna.</p> <p>Surgimento de processos organizativos em rede.</p> <p>Aumento da produtividade em função do aumento da competitividade.</p> <p>Realização de um trabalho aberto a mudanças e riscos, por projetos com retorno em curto prazo, levando à perda de controle sobre a carreira.</p> <p>A inserção no mercado de trabalho se dá pela oferta de um serviço.</p>

Nessa sistematização são compilados aspectos que contribuem para a contextualização da inserção do paradigma das competências, fruto de um processo que iniciou com a superação da mão de obra artesanal, passada de geração em geração, para um quadro laboral de diferenciação dos trabalhadores em função de sua capacidade de atuar em empresas que precisavam se adaptar com rapidez a um mercado instável e em permanente mutação.

Dos três paradigmas, o baseado em competências consolida a referência toytista-liberal, mediante a qual a ideia de Taylor (1990) de que o êxito das empresas é obtido por meio da absoluta uniformidade do trabalho executado pelos seus funcionários é contestada. Ribeiro (2009), contudo, situa a inserção emergencial do novo paradigma, destacando a falta de reflexão mais profunda acerca de critérios e referências coletivas norteadoras para o mundo do trabalho, situação que resultou em panorama fragmentado e multifacetado.

Em sua inserção no campo do trabalho, Guerrero Serón (1999) afirma que o paradigma das competências contou com interesses de origem normativa e empresarial. No âmbito normativo, contribuiu para a regulamentação profissional e no âmbito empresarial apareceu ligado à política de gestão pessoal, especialmente em grandes empresas, para rentabilizar, otimizar e adequar a mão de obra a necessidades em permanente mutação. O autor ainda afirma que, por meio de leis ou

procedimentos de gestão e avaliação dos postos de trabalho, passou a ser desenvolvida uma nova estrutura que envolveu a formação, a experiência e o emprego e afetou de forma direta os trabalhadores a partir daquela época.

O paradigma das competências surgiu, portanto, em meio a uma série de mudanças econômicas, políticas e tecnológicas que imprimiram um novo ritmo à atuação profissional no decorrer da década de 70 do século XX. A partir de então, Bittencourt & Barbosa (2010) constatam que se passou a compreender com mais profundidade a relevância dos estudos sobre competências para as organizações, especialmente porque a década de 80 do mesmo século se consolidava como um período de transformações de natureza produtiva e social que atingiram acentuadamente as economias industrializadas.

2.2 DISCUSSÕES CONCEITUAIS DO TERMO COMPETÊNCIA

Apesar da inserção recente no campo do trabalho, Ribeiro (2009) afirma que a competência já se integrou às discussões da Psicologia e das teorias da aprendizagem há mais tempo, sendo diluída por meio de terminologias, tais como: aptidão, habilidade, capacidade, conhecimento e atitude. Incorporando-se ao conceito de inteligência, esses termos, segundo o autor, constituíam-se em padrões de referência para a delimitação dos requisitos necessários ao desenvolvimento de uma dada tarefa ou atividade laboral. Portanto, é com as mudanças dos processos sociais e de trabalho que esses requisitos se unificaram, fazendo surgir a competência como critério definidor do desempenho eficiente e eficaz.

Montero Curiel (2010) comenta que foi Chomsky quem introduziu, no ano de 1965, o conceito de competência, aplicado ao âmbito da linguística, mencionando-o em sua obra *Aspects of the Theory of Syntax*. Bittencourt & Barbosa (2010), por sua vez, atribuem a Boyatzis o início da construção do conceito, sendo que sua integração no mundo laboral e a conseqüente difusão acirraram as discussões terminológicas, fazendo surgir distintas interpretações. Algumas delas são sistematizadas na Tabela 2, que compila resultados de estudos precedidos por Guerrero Serón (1999) e Ribeiro (2009). Além dos conceitos registrados, Ribeiro também inclui em seus estudos os conceitos de Le Boterf, Zarifian e McClelland, sendo que estes não foram incorporados à tabela, por fazerem parte de discussões que serão ampliadas na sequência deste capítulo.

Tabela 2 - Conceitos de competência compilados por Guerrero Serón (1999) e Ribeiro (2009)

Autor	Autor do conceito	Ano	Conceito de competência
Guerrero Serón (1999)	Federação Alemã de Empresas de Engenharia	1985	Capacidade individual para empreender atividades que requerem planejamento, execução e controle autônomo.
	Hayes	1985	Capacidade de usar o conhecimento e as destrezas relacionadas com produtos e processos e de atuar eficazmente para alcançar um objetivo.
	Prescott	1985	Aplicação de destrezas, conhecimentos e atitudes às tarefas ou combinações conforme os níveis exigidos em condições operativas.
	National Council for Vocational Qualifications	1985	Capacidade de atuar em papéis profissionais ou em trabalho conforme o nível requisitado no emprego.
	Manpower Service Commision	1985	Capacidade de realizar as atividades correspondentes a uma profissão, conforme os níveis esperados no emprego, bem como transferir as destrezas e conhecimentos a novas situações dentro da área profissional e profissões afins.
	Moore	1994	Capacidade real do indivíduo para dominar o conjunto de tarefas que configuram um posto de trabalho concreto.
Ribeiro (2009)	Rabaglio	2001	Mobilização de recursos pessoais em dada situação, visando adaptação e resultados eficazes.
	Boog & Boog	2002	Conjunto de características individuais que resulta na influência de outros, com os quais nos relacionamos.
	Dutra	2002	Capacidade de entrega, sendo o agir responsável e reconhecido que agrega valor para a organização.

Dos nove conceitos que constam na tabela, seis dão destaque ao termo capacidade, um destaca as destrezas, conhecimentos e atitudes, um evidencia os recursos e outro as características, conforme registrado na Tabela 3:

Tabela 3 - Termos de destaque nos conceitos de competência compilados por Guerrero Serón (1999) e Ribeiro (2009)

Autoria do conceito	Destaque terminológico			
	Capacidade	Destreza, conhecimentos e atitudes	Recursos	Características
Federação Alemã de Empresas de Engenharia	X			
Hayes	X			
Prescott		X		
National Council for Vocational Qualifications	X			
Manpower Service Commision	X			
Moore	X			
Rabaglio			X	
Boog & Boog				X
Dutra	X			

Dos seis conceitos que destacam o termo capacidade, quatro estão voltados para o atendimento das características do posto ocupado pelo trabalhador, seja para alcançar objetivos ou para transferir a áreas afins, adaptando-se, portanto, às necessidades da organização. O mesmo acontece com o conceito que se utiliza dos termos destrezas, conhecimentos e atitudes e o conceito que faz uso do termo recursos e, portanto, é algo comum a praticamente todos os conceitos.

O mais diversificado é o conceito de Boog & Boog que se utiliza do termo características. Nele é enfatizada a questão da influência das relações, sem fazer menção ao atendimento dos fins organizacionais. Também se diferencia o conceito de Dutra que inclui o reconhecimento, não discutido pelos demais autores.

2.2.1 A discussão conceitual de competência no Brasil

Ao analisar as reflexões internacionais sobre o conceito de competência, Fleury & Fleury (2001) destacam dois contextos que serviram de referência para as discussões brasileiras. Trata-se de conceitos concebidos nas últimas décadas do século XX no cenário norte-americano e no francês. Sistematizadas na Tabela 4 e caracterizadas na sequência, as duas referências são base da concepção brasileira difundida especialmente na primeira década do século XXI.

Tabela 4 - Conceitos norte-americano e francês de competência (Fleury & Fleury, 2001)

Estados Unidos			França		
Autor	Ano	Conceito	Autor	Ano	Conceito
McClelland	1973	Competência é uma característica relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação.	Le Boterf	1995	Competência é um saber agir responsável e que é reconhecido socialmente. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.
Boyatzis	1980	Competência é pensada como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho.			
Lawler	1996	Apesar de não definir um conceito, critica a versão de Boyatzis, afirmando que para atender as demandas de uma organização complexa, mutável, em um mundo globalizado, elas deverão competir não somente mediante produtos, mas por meio de competências, buscando atrair e desenvolver pessoas com combinações de capacidades complexas para atender às suas <i>core competences</i> .	Zarifian	1999	Competência é a inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações.

Ao analisar as perspectivas norte-americanas, Fleury & Fleury (2001) registram as seguintes conclusões:

- as ideias de McClelland, publicadas no *paper Testing for Competence rather than Intelligence*⁴, estimularam o debate terminológico, especialmente entre psicólogos e administradores norte-americanos, e diferenciaram o conceito de competência do que Mirabile definiu, em 1977, por: a) conhecimento: o que as pessoas precisam saber para desempenhar uma tarefa; b) habilidades: demonstração de talento particular na prática; c) aptidões: talento natural da pessoa, que pode vir a ser aprimorado;

- a proposição de Boyatzis que marcou a literatura norte-americana delimitou a competência como estoque de recursos que o indivíduo detém. Contudo, ainda que o foco de análise esteja centrado no indivíduo, a predominância da versão dos autores que o sucederam é a que baliza o conceito de competência articulada às tarefas pertinentes a um cargo e, dessa forma, a gestão por competência segue fundada nos princípios do taylorismo-fordismo;

- Lawler é defensor da ideia de que trabalhar com o conjunto de habilidades e requisitos definidos a partir do desenho do cargo não atende às demandas de uma organização complexa, mutável em um mundo globalizado. Como opção, sugere que as empresas atraiam e desenvolvam pessoas para atender às suas *core competences*⁵. É essa ideia que, mais alinhada com as observações de autores europeus, propiciou a fundamentação para a elaboração de novas concepções epistemológicas. Ao ser incorporada em outros estudos, a posição de Lawler tem ajudado a superar a ideia de que a competência deva estar definida pelos requisitos associados à posição, ao cargo, saberes ou estoque de conhecimentos da pessoa.

Ao examinar as proposições francesas, Fleury & Fleury (2001) destacam que o debate sobre competências que nasceu na década de 70 do século XX, antes das publicações de Zarifian e Le Boterf, é resultado do questionamento do conceito de qualificação e do processo

⁴ Teste para avaliar competência, ao invés de inteligência.

⁵ Termos que, traduzidos, significam competências essenciais.

de formação profissional. Movidas pela insatisfação com o descompasso entre as necessidades do mundo do trabalho, as discussões procuravam aproximar o ensino das necessidades reais das empresas, visando melhorar a capacitação dos trabalhadores e as oportunidades para sua empregabilidade. Iniciava então a relação entre o saber e o saber agir.

Ao passar do campo educacional a outras áreas, a discussão conceitual produziu o enfoque da avaliação de competências⁶. A partir de então, a literatura que emerge dos anos 90 do século XX aprofunda o conceito de qualificação em torno das dimensões e características das competências sociais e profissionais. Fleury & Fleury (2001) destacam três aspectos do mundo do trabalho em mutação, mencionados por Zarifian, e que justificam a emergência do modelo de competências para a gestão das organizações:

- a noção de incidente: situações emergenciais, implicando que a competência não pode estar contida nas predefinições da tarefa, mas que a pessoa precisa estar continuamente mobilizando recursos para resolver as novas situações de trabalho;
- a comunicação: compreender o outro e a si mesmo, de tal forma que se compartilhem objetivos organizacionais e normas comuns da gestão;
- o serviço: ao atender a um cliente externo ou interno, a organização precisa ser central e estar presente em todas as atividades.

Diante desses aspectos, os autores destacam que o trabalho não é mais visto como um conjunto de tarefas associadas ao cargo, mas se torna o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e de uma realidade complexa, sistematicamente mais cotidiana e rotineira.

Ribeiro (2009) também analisa as duas vertentes, explicando-as da seguinte forma:

- a vertente norte-americana tem uma ênfase voltada mais para as ações e os resultados, sendo que as competências se relacionam com a capacidade de alcançar resultados superiores. Como exemplos, menciona autores que expressam esse tipo de ênfase em seus conceitos, como o próprio

⁶ A terminologia de origem é *bilan de compétences*.

McClelland, já apresentado na Tabela 4. Ribeiro, contudo, não faz uma análise do conceito de Lawler que precede um avanço na forma de conceber as competências também no contexto norte-americano;

- a vertente francesa enfatiza as relações sociais, passando o foco para a ação relacionada à capacidade de influenciar, mobilizar e aplicar recursos, agregando valor ao indivíduo e ao contexto dos processos organizativos. Como exemplos dessa abordagem, destaca Zarifian, entre outros.

Medeiros (2007), por sua vez, faz menção aos estudos de Parry, que em 1996 comparou o referencial norte-americano ao inglês e francês, ressaltando que nos Estados Unidos as competências são encaradas predominantemente como *inputs*. Ou seja, são definidas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam o desempenho do indivíduo. Diferente do ocorrido na Inglaterra e França, contexto em que as competências são percebidas principalmente como *outputs*, representadas quando indivíduos as demonstram nas organizações ou em qualquer atividade de trabalho.

Ao fazer referência ao contexto brasileiro, Fleury & Fleury (2001) afirmam que o debate tem origem na literatura norte-americana, situando competência como *input* e, portanto, algo que o indivíduo detém. Nessa direção, ressaltam que a introdução de autores franceses como Le Boterf e Zarifian contribuiu para o enriquecimento conceitual e empírico, gerando novas perspectivas.

Um exemplo de geração de novos conceitos é o de Plantamura (2003), quando afirma que competência deve ser concebida além da capacidade de desempenhar ou de desenvolver um trabalho, possibilitando a articulação com a realidade existencial. Observa-se que, nesse conceito, o termo é usado no singular, fato destacado por Muller (2007), quando faz menção à opção terminológica. A autora ainda reforça a ideia implícita na definição de Plantamura, ao conceituar competência como um conjunto de desempenhos ou capacidades em ação, divididos em áreas que perfazem o campo da prática profissional, segundo o contexto e padrões de excelência.

Cruz, Pereira & Souza (2004) convergem com essa relação competência/existência ao conceberem a construção de competência como um processo que ocorre conforme as situações, experiências vividas e aprendizagens do sujeito, são transformadas em conhecimentos e habilidades e que, por sua vez, são a base para a formação de atitudes e da ação. Esse processo ocorre de forma contínua

no decorrer da vida das pessoas que, pressionadas ou exigidas por sua atuação, buscam novas aprendizagens para o aprimoramento da sua prática profissional. Dessa forma, a competência é construída, fundamentalmente, por meio de retroalimentação positiva e por um processo de melhoria contínua. Alessandrini (2002, p. 164), complementarmente, afirma que a noção de competência refere-se à “capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela”. Ou seja, avaliar a situação de acordo com a necessidade efetiva de tomar decisões que interfiram positivamente para os resultados das ações realizadas.

Ainda no contexto brasileiro, um dos mais recentes conceitos foi publicado por Bergamini (2012), ao definir competência como uma qualidade que faz com que cada pessoa esteja disposta a ir cada vez mais longe, exigindo predisposição interior e motivação consciente, o conhecimento e o despertar de competências que estão dormentes pela falta de conhecimento ou de uso, além do gosto pela sua área de competência. A partir desse conceito, caracteriza-se a pessoa competente como aquela que gerencia a própria vida e “interfere nas situações ao mesmo tempo em que evolui e aprende com elas” (Bergamini, 2012, p. 19).

Considerando que as observações desta seção foram sustentadas em grande parte pela análise de Fleury & Fleury (2001, p. 188), inclui-se o conceito que foi elaborado pelos referidos autores. Para eles, competência “é um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.” Inspirados em Le Boterf, os autores propõem algumas definições implicadas nos verbos expressos no referido conceito:

- **saber agir:** saber o que e por que faz, saber julgar, escolher, decidir;
- **saber mobilizar recursos:** criar sinergia e mobilizar recursos e competências;
- **saber comunicar:** compreender, trabalhar, transmitir informações e conhecimentos;
- **saber aprender:** trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais, saber desenvolver-se;
- **saber engajar-se e comprometer-se:** saber empreender, assumir riscos, comprometer-se;
- **saber assumir responsabilidades:** ser responsável, assumindo os riscos e consequências de suas ações e sendo, por isso, reconhecido;

- **demonstrar visão estratégica:** conhecer e entender o foco da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

A relevância da evolução implícita nas postulações de parte dos autores destacados (Lawler - norte-americano; Le Boterf e Zarifian - franceses; Alessandrini, Cruz, Muller, Plantamura, Pereira, Ribeiro Souza, Fleury e Fleury, - brasileiros) estimula a criação de um conceito de competência que articule as concepções dos mesmos e a realidade que a globalização e as tecnologias digitais ajudam a promover na atividade da pesquisa. Para esta conceituação, colaboram também os estudos de Gento Palacios (2009), Jonnaert, Ettayebi & Defise (2010), Mallart (2009), Masetto (2003), Pierry (2006), Rehfeldt (2003), Tejada (2005, 2009), Ribeiro (2009), Zabala & Arnau (2010), Alemany et al. (2004), Magnusson (2005) e outros, mas especialmente Fleury & Fleury (2001), pela amplitude teórico-prática que representa o conceito elaborado, bem como a caracterização da pessoa competente de Bergamini (2012). Portanto, integram o conceito de referência desta pesquisa, apresentado na seção específica sobre as competências do pesquisador, reflexões internacionais e nacionais publicadas no final do século XX e no início deste século XXI e a realidade atual que demanda novas formas de interagir e atuar no âmbito social e laboral.

2.2.2 A discussão conceitual de competência na Espanha

Ao analisar o conceito de competência no contexto espanhol, Montero Curiel (2010) faz referência à diversidade de definições existentes e afirma que podem derivar da tradução da palavra do inglês ao espanhol. Nesse caso, se ela é relacionada ao ato de competir, então é interpretada como disputa, oposição ou rivalidade. Quando é relacionada com o termo ‘competente’, contudo, passa a ser compreendida como incumbência, atribuição, perícia e/ou atitude para fazer algo.

Retomando o propósito do Processo de Bologna, firmado em 1999, com o objetivo de prever a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior, a autora afirma que as competências são vinculadas à segunda opção. Dessa forma, o novo sistema educacional europeu “pretende formar pessoas competentes, que sejam capazes não somente de acumular conhecimentos, mas, sobretudo, saber transmitir estes conhecimentos e aplicá-los com uma finalidade laboral concreta” (Montero Curiel, 2010, p. 27). Se considerada, contudo, a rivalidade entre empresas que oferecem os mesmos serviços ou produtos, a autora

lembra que os futuros estudantes necessitam também estar preparados para a competitividade, oferecendo ao mercado o melhor produto.

Apesar desse duplo direcionamento que supostamente deveria ser assumido pelo ensino superior na formação dos futuros profissionais, os conceitos de competência utilizados por autores espanhóis não têm se delimitado sempre pelas duas perspectivas. Em meio à diversidade terminológica, Zabala & Arnau (2010) compilam uma série de conceitos de competência, sendo parte deles registrados na sequência:

Tabela 5 - Conceitos de competência de influência na Espanha, compilados por Zabala & Arnau (2010)

Campo	Órgão/Sistema	Ano	Conceito
Profissional	Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais	1995	Capacidade de aplicar conhecimentos, habilidades e atitudes ao desempenho da ocupação em questão, incluindo a capacidade de resposta a problemas imprevistos, a autonomia, a flexibilidade e a colaboração com o entorno profissional e com a organização do trabalho.
	Organização Internacional do Trabalho - OIT	2004	Capacidade efetiva para realizar com êxito uma atividade laboral plenamente identificada.
Educativa	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE	2004	Habilidade de cumprir com êxito as exigências complexas, mediante a mobilização dos pré-requisitos psicossociais. De modo que são enfatizados os resultados conquistados pelo indivíduo por meio da ação, seleção ou forma de se comportar em conformidade com as exigências.
	Unidade Espanhola de Eurydice - CIDE	2002	Capacidades, conhecimentos e atitudes que permitem uma participação eficaz na vida política, econômica, social e cultural da sociedade.

	Conselho de Catalunha	2004	Capacidade dos alunos para pôr em prática, de forma integrada, conhecimentos, habilidades e atitudes de caráter transversal, ou seja, que integram saberes e aprendizagens de diferentes áreas, que muitas vezes são aprendidos não somente na escola e que servem para solucionar problemas diversos da vida.
	Documento Base do Currículo Basco - AA.VV.	2005	Capacidade para enfrentar, com chances de êxito, tarefas simples ou complexas em um determinado contexto.

Ao fazer uma análise comparada à realizada mediante a estruturação da Tabela 3, na qual são destacados os termos de referência utilizados por diferentes autores na elaboração do conceito de competência, chega-se à seguinte conclusão:

- dos seis conceitos que constam na tabela, cinco têm como destaque o termo capacidade e um o termo habilidade, conforme exposto na tabela 6. Diante disso, reconhece-se o uso mais sistemático do termo capacidade, em comparação com os autores autônomos e autores/entidades incluídos na Tabela 3. Entre os autores registrados nela, 66% usam o termo, enquanto entre os sistemas e órgãos mencionados na Tabela 6, a seguir, atinge o índice de 83%. Seja com mais ou menos intensidade, esta análise permite concluir que, independente de qual seja o conceito de autores autônomos ou de entidades de influência em contextos diferenciados, sistemas governamentais ou outros órgãos oficiais de influência direta no contexto espanhol, o termo capacidade ainda é o que prevalece no conceito de competência.

Tabela 6 - Termos de destaque nos conceitos de competência compilados por Zabala & Arnau (2010)

Autoria do conceito	Destaque terminológico			
	Capacidade	Destreza, conhecimentos e atitudes	Recursos	Características
Ministério do Trabalho e	X			

Assuntos Sociais				
Organização Internacional do Trabalho - OIT	X			
Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE		X		
Unidade Espanhola de Eurydice - CIDE	X			
Conselho de Catalunha	X			
Documento Base do Currículo Basco - AA.VV.	X			

O uso intenso do termo capacidade não é tão perceptível nos conceitos de influência no contexto brasileiro, destacados por Fleury & Fleury (2001). Confirmam essa reflexão as seguintes informações:

- sob a influência norte-americana, o contexto brasileiro contou com os termos **característica/desempenho** de McClelland, e os termos **conhecimentos, habilidades e atitudes** de Boyatzis.
- sob a influência francesa, o contexto brasileiro foi impregnado pela expressão **saber agir** de Le Boterf e **inteligência prática** de Zarifian.

Essa comparação dos termos implícitos no conceito contribui para que fique perceptível que o contexto espanhol segue mais amparado pela noção de capacidade, especialmente quando se tratam de sistemas governamentais ou órgãos oficiais. Contudo, isso não fica tão perceptível nos conceitos periféricos, ou seja, de outros autores espanhóis destacados nesta pesquisa.

A constatação é visível quando Zabala & Arnau (2010) concluem a compilação dos diferentes conceitos e incluem o de competência defendido por eles. Para os autores, a competência indicará o que é necessário a qualquer pessoa quando precisa resolver os problemas com os quais se depara ao longo da vida. Portanto, competência consiste “na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de

maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” (p. 37).

Além dos conceitos registrados nesta seção, outros circulam no contexto espanhol, ganhando sentido por incluírem dimensões diversificadas em seu construto, como a pessoal, social, econômica e ambiental. Observa-se, portanto, nos conceitos destacados a seguir, a inclusão de questões relacionadas às problemáticas da realidade atual que vão além das necessidades econômicas.

Tobón (2007) define a competência como um processo complexo de desempenho idôneo em determinados contextos aos quais se integram diferentes saberes para realizar atividades e/ou resolver problemas com sentido desafiador, motivador, flexível, criativo, de compreensão e empreendimento, dentro de uma perspectiva de processamento metacognitivo, melhoramento contínuo e compromisso ético. Esse processo tem como meta contribuir com o desenvolvimento pessoal, construir e fortalecer o tecido social, buscar continuamente o desenvolvimento econômico-empresarial sustentável e o cuidado e proteção do ambiente e das espécies vivas.

Mallart (2009) define a competência como a capacidade de utilizar os conhecimentos teóricos e as habilidades e atitudes de maneira transversal e interativa, considerando as necessidades dos contextos que requerem a intervenção de conhecimentos vinculados a diferentes saberes, a reflexão e o discernimento sobre a interação e a dimensão social de cada situação. Ele ainda alerta sobre a necessidade de competências voltadas ao desenvolvimento sustentável, valendo-se de uma visão ecocêntrica, que contemple o respeito à natureza e a sensibilidade ecológica.

Gento Palacios (2009) define a competência como a capacidade para atuar com êxito em contextos autênticos e complexos, mediante a integração e utilização do conhecimento, habilidades e destrezas, atitudes e valores necessários. Para o autor, este conceito implica que sejam mobilizados valores, atitudes, motivações, habilidades e destrezas e o próprio posto de trabalho.

Portanto, a especificidade que diferencia a conceituação de competência no contexto espanhol reforça a inclusão de dimensões diferenciadas, destacando as que envolvem as relações interpessoais, sociais e ambientais e incorporam questões como os valores e a sustentabilidade. Ainda assim, o termo capacidade persiste nas delimitações conceituais, a exemplo do que acontece com Mallart e Gento Palacios.

2.2.3 A discussão conceitual de competência na Suécia

No campo educacional sueco, a competência é inserida como um dos temas de discussão de profissionais vinculados ao ensino superior. Essa constatação é comprovada pela publicação do relatório *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*⁷, elaborado por representantes de 10 diferentes instituições de ensino superior da Suécia e destinado à reflexão sobre as semelhanças e diferenças das percepções existentes no ensino superior a respeito da competência pedagógica dos professores universitários.

De acordo com os relatos que constam no documento, a intenção da equipe envolvida no estudo é “capturar, divulgar e documentar o conhecimento que existe sobre competência pedagógica” (Universidade de Uppsala - UU, 2010, p. 5), justamente porque consideram ser esse um bom ponto de partida para desenvolver uma visão comum de competência pedagógica, já que a mesma é uma exigência para contratação dos professores universitários para as instituições suecas. A equipe também menciona que a proposta deve criar novas possibilidades para aumentar a similaridade nacional de critérios e procedimentos de avaliação dos professores, bem como requisitos de avaliação relativos à competência dos avaliadores, pois entendem que para determinar a competência pedagógica dos professores, a equipe avaliadora deve ser também devidamente competente e, por isso, a competência pedagógica deve ser definida e descrita de tal forma que tenha um sentido comum para quem avalia e para quem é avaliado.

A publicação do relatório comprova que a competência é um conceito que assume diferentes nuances também no contexto sueco. E, ainda que trate especificamente da competência pedagógica do professor universitário, a discussão sobre a necessidade de um conceito comum que sirva para a adoção de parâmetros avaliativos também comuns demonstra a preocupação conceitual em organizações educacionais suecas.

Mårtensson (2010) também tece considerações a respeito do estudo sobre a percepção de competência pedagógica e confirma que os primeiros resultados apontam que esta está relacionada à capacidade de observar e refletir sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes e sobre a articulação teórico-prática, bem como às estratégias para tornar

⁷ Uma perspectiva sueca sobre competência pedagógica.

socialmente acessíveis os resultados das reflexões que envolvem esses aspectos.

No caso específico das competências dos professores universitários, a Universidade de Uppsala - UU (2012) registra, em sua página na Web, que se ampara nas orientações para o ensino superior sueco, as quais recomendam, desde 2005, que a formação do profissional do ensino universitário deve incluir um mínimo de 10 semanas de estudos voltados ao desenvolvimento das competências para atuar nessa etapa de ensino. Ao final da formação, o professor deve ter desenvolvido as competências expostas na quarta coluna da Tabela 7.

Como base nas competências definidas nacionalmente e que constam na segunda coluna da tabela, cada universidade implementa seu programa de formação, resultando em um quadro de competências com aproximações e especificidades. Com o propósito de explicitar resultados desse processo de adaptação, foram incluídas na Tabela 7 as competências definidas em três diferentes universidades suecas: Universidade de Estocolmo - SU, Universidade de Borås - HB, Universidade de Uppsala - UP. Na referida tabela as competências foram agrupadas por proximidade, facilitando o reconhecimento das similitudes e especificidades da ênfase formativa das instituições pesquisadas, distribuindo-as de acordo com o grau de aproximação com os seguintes aspectos: teoria, metodologia, avaliação, aplicabilidade e comunicação.

Tabela 7 - Competências pedagógicas para professores das universidades suecas

Competências do professor				
Dimensão	Definições nacionais	Universidade de Borås - HB	Universidade de Uppsala – UU	Universidade de Estocolmo -SU
Teórica	<p>Dominar conhecimentos sobre a aprendizagem dos alunos do ensino superior, com base na teoria e pesquisas em educação científica de relevância</p>	<p>Relacionar a aprendizagem com teorias sobre ensino e aprendizagem</p>	<p>Justificar suas posições de ensino e planejar sua instrução com base no conhecimento do processo educacional promotor da aprendizagem</p>	<p>Planejar e analisar o ensino com referência na literatura sobre o ensino e a aprendizagem</p>
Metodológica	<p>Planejar, ministrar, analisar e avaliar a educação da ciência ou da arte em seu próprio campo de conhecimento e apoiar a aprendizagem individual e coletiva</p>	<p>Explicar como o ensino superior, dentro de sua própria área de conhecimento, pode ser planejado, executado, compreendido e avaliado de acordo com os regulamentos aplicáveis</p>	<p>Escolher conscientemente entre diferentes tipos de métodos de ensino, incluindo aqueles que utilizam tecnologias de informação e comunicação</p> <p>Formular objetivos do curso em termos de resultados esperados / objetivos de aprendizagem, conteúdo de conhecimento essencial, competências e habilidades e participar de discussões sobre a escala de importância para o ensino nos processos avaliativos</p>	<p>Planejar e analisar o ensino com referência na literatura sobre o ensino e a aprendizagem</p>

			Captar as expectativas dos alunos, levando em conta os seus antecedentes e lançar as bases para um clima que facilite a atividade dos estudantes e do diálogo	
Avaliativa			Utilizar diferentes tipos de avaliações de cursos para desenvolver o ensino	Analisar e fazer uso da relação entre avaliação e estratégias de aprendizagem dos alunos
	Refletir sobre sua própria atuação e em relação a valores científicos, artísticos, de democracia, igualdade e não discriminação no ensino superior	Analisar criticamente sua atuação	<i>Upload</i> de uma apresentação oral e	
		Planejar o desenvolvimento de sua própria prática de ensino e problematizar suas consequências no ensino e aprendizagem dos estudantes	estabelecimento de metas concretas para continuar a desenvolver as suas apresentações orais	
			Escrever um portfólio de ensino e decidir como desenvolver suas habilidades de ensino	
		Discutir a base de seus conhecimentos pedagógicos como o exame e <i>feedback</i> afetam o aprendizado		
Aplicabilidade	Dominar conhecimento relacionado a metas sociais e atividades regulatórias em ensino superior	Problematizar as escolhas educativas no que diz respeito ao seu conhecimento da área de		Formular resultados de aprendizagem para um curso e adaptar o ensino e a aprendizagem a atividades e

	Elaborar um projeto independente, envolvendo o ensino em seu próprio campo de conhecimentos e relacionando-o à teoria educacional e pesquisas relevantes	ensino e sobre os estudantes Problematizar os aspectos de qualidade como o desenvolvimento sustentável, igualdade de oportunidades e de internacionalização, considerado no seu próprio ensino e de campo de atuação futuro dos estudantes		formas de avaliação para promover a aprendizagem profunda entre os estudantes
Comunicação	Utilizar, analisar e comunicar a sua e as experiências dos outros e resultados de pesquisas relevantes para o desenvolvimento da educação e da sua própria profissão			

A definição das competências na Tabela 7 possibilita uma leitura preliminar sobre a ênfase das instituições, opção que se justifica em função de que análises mais profundas demandariam uma aproximação com a prática da formação desenvolvida em cada universidade para confirmar ou refutar a ideia de que, mesmo não registradas em documentos, todas as competências definidas nacionalmente são praticadas pelas diferentes instituições de ensino superior suecas. A análise preliminar considera os cinco aspectos metodológicos que delimitaram a distribuição das competências, as quais ficaram assim priorizadas:

- domínio teórico: tanto as orientações nacionais como todas as instituições consideram o domínio teórico na formação dos professores, ainda que na Universidade de Estocolmo - SU

essa competência tenha implícitas as questões metodológicas, sendo a mesma repetida na segunda dimensão;

- ênfase metodológica: a metodologia é considerada em todas as instituições, seguindo as orientações nacionais. Contudo, a Universidade de Uppsala - UU especifica mais competências envolvidas nessa dimensão;

- ênfase avaliativa: as orientações nacionais valorizam a reflexão sobre a própria atuação docente, questão considerada pela Universidade de Borås - HB e pela Universidade de Uppsala - UU, apesar de as duas fazerem um detalhamento diferenciado. A Universidade de Estocolmo - SU, por sua vez, limita-se ao processo de avaliação dos estudantes;

- aplicabilidade do conhecimento: com competências previstas em âmbito nacional, a aplicabilidade do conhecimento é considerada na Universidade de Borås - HB e na Universidade de Estocolmo - SU;

- comunicação: essa é uma competência prevista em âmbito nacional, não sendo perceptível, contudo, no registro das competências das três universidades suecas incluídas na tabela, ainda que individualmente se atribua um grau de relevância ao processo de internacionalização.

A disponibilização das competências na tabela corrobora com as preocupações quanto à diferenciação nas percepções das universidades, registrada no relatório *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*, tratado no início desta seção. Justifica, portanto, o interesse dos implicados no estudo em delimitar um conceito comum de competência pedagógica, derivando deste os critérios pelos quais os professores são avaliados.

Além do ensino superior, o mundo empresarial sueco também espera que as organizações possam contribuir para o desenvolvimento de tipos variados de competência. Isso é o que evidenciam Casper & Whitley (2004), quando debatem riscos tecnológicos e de mercado enfrentados pelas empresas atuais, em função da instabilidade que passam quanto à vocação e que, em decorrência, sofrem a destruição de sua competência. Contudo, afirmam que esse risco é suscetível a variações entre os países com padrões contrastantes de organização do mercado de trabalho.

Ao tratarem especificamente da Alemanha e da Suécia, Casper & Whitley fazem referência às estruturas institucionais que existem para governar esses tipos de empresas e dos processos de colaboração que desenvolvem, fazendo-as emergirem como líderes na

Europa. Diante desse quadro, apontam para a importância da competência de setores especializados (que nomeiam como subsetores), os quais, em colaboração externa, têm se destacado pela sua capacidade competitiva.

O sucesso, segundo eles, é favorecido também por políticas que reforcem a competência humana. Como exemplo, apontam as iniciativas do governo alemão que investiu financeiramente, além de criar, com a contribuição de seus funcionários, uma densa rede de políticas de apoio à universidade centrada no modelo *spin-offs*⁸. Ao destacarem os registros de Lehrer, publicados em 2000, os autores do documento relatam algumas dessas medidas, entre as quais:

- o financiamento da criação de diversos parques tecnológicos e incubadoras;
- contratação de consultores para convencer professores universitários ou estudantes a comercializar resultados de suas pesquisas e ajudá-los a elaborar planos de negócios viáveis;
- subsídios para custear as despesas referentes à solicitação de patentes, garantindo a propriedade intelectual;
- prestação de consultoria de gestão a novas empresas.

Ao analisar os resultados dessas medidas, os autores apontam para a abertura de centenas de novas empresas alemãs e para o aumento do número de patentes. Destacam ainda que, para alcançar esse resultado, determinadas empresas, como as especializadas em *e-commerce*, desenvolvem políticas de recursos humanos promotoras de competência na natureza em que atuam, ajudando a preparar profissionais com uma avançada formação, tornando-se complexas estruturas organizacionais focadas na melhoria das competências por meio de uma gestão consistente de recursos humanos.

Outra posição dos autores é que, mesmo que se criem agrupamentos com foco regional, é necessário pensar também em redes nacionais com instituições que ajudem a coordenar as regiões dentro da economia. A defesa dessa ideia é justificada em função de que existem problemas que dependem de uma resolução coletiva.

Ao tratarem da Suécia, Casper & Whitley valorizam a iniciativa da criação de centros de tecnologia que se aproximam ao modelo do Vale do Silício. São esses centros que têm mais condições de estimular seus engenheiros, gestores e financiadores a assumir riscos não viáveis em contextos isolados.

⁸ Termo em inglês utilizado para descrever uma nova empresa que nasceu a partir de um grupo de pesquisa.

É com iniciativas como as destacadas nesta seção que as competências dos pesquisadores na Suécia são valorizadas e apoiadas pelo poder público, por organizações privadas e autônomas, como é o caso da *Wallenberg Academia Fellows*. A agência é a maior iniciativa privada para apoiar jovens pesquisadores na Suécia e entre seus objetivos está o estímulo à formação de pesquisadores promissores em todas as áreas, por meio de um financiamento que oportuniza a concentração nas pesquisas e na internacionalização do ambiente de pesquisa sueca (Wallenberg Academia Fellows, 2012).

Em meio às iniciativas para dinamizar a relação entre organizações que financiam a pesquisa e a academia, tornando os estudos eficientes e produtivos, encontra-se o desenvolvimento do programa de criação de centros de competência, lançado em 1995, como fruto da relação entre a *Swedish Governmental Agency for Innovation Systems - VINNOVA*⁹ e a pesquisa universitária e industrial.

Ao passar pela sua terceira avaliação, em 2003-2004, o programa, cujo objetivo é alcançar um forte impacto industrial e de concentração de recursos por meio da criação de ambientes de pesquisa multidisciplinar nas universidades, com acentuada participação empresarial, recebeu a aprovação registrada no relatório avaliativo. Coordenado por Alemany et al., (2004), o documento intitulado *The Swedish Competence Centres Programme: Third International Evaluation*¹⁰, além de recomendar a continuidade do programa, destaca aspectos cruciais para um entendimento do papel das competências dos centros e, em decorrência, as de seus respectivos pesquisadores, tais como:

- reforçar a missão da VINNOVA, que é uma das agências de fomento da pesquisa, em promover o crescimento sustentável, por meio da criação de sistemas de inovações eficazes e financiamento orientado para problemas de pesquisa pontuais. Seu principal objetivo é contribuir para que a Suécia se transforme em um dos principais centros de crescimento econômico;
- em 2004, o programa lançado pela VINNOVA contava com 23 centros de competência em oito universidades, envolvendo 230 empresas, responsáveis, juntamente com a *Swedish Energy Agency*, pelo financiamento das pesquisas, entre as

⁹ Agência Governamental Sueca para Sistemas de Inovação.

¹⁰ Programa Centros Suecos de Competência: Terceira Avaliação Internacional.

quais estudos voltados para o desenvolvimento de energia renovável;

- a posição da comissão responsável pela avaliação do período 2003-2004 foi pela continuidade do programa, em decorrência da contribuição dos centros de competência para o desenvolvimento da indústria do país, comprovando um papel relevante para a manutenção da liderança mundial de empresas suecas e para a competitividade econômica e crescimento industrial.

Além desses aspectos, o documento destaca que o eixo norteador do conceito dos centros de competência é a colaboração universidade-empresa e, em função disso, percebe-se o quanto o pesquisador na Suécia tem suas competências vinculadas ao desenvolvimento do país, seguindo a linha dos centros de competência, os quais têm entre suas atribuições aumentar a competência da indústria sueca, sem atrelar-se a um ramo específico. Diante dessa pretensão, são três as competências estimuladas pelos centros:

- desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias da economia e indústria sueca;
- transferir com agilidade e eficiência os resultados de pesquisa da universidade para o desenvolvimento de processos e produtos de empresas já existentes e também para a criação de novas empresas;
- promover a interação entre estudantes de graduação e pós-graduação em um ambiente acadêmico que oferece, simultaneamente, o contato direto com a indústria.

Considerando as competências pré-definidas, os avaliadores concluíram que os centros estimularam novas habilidades e tecnologias, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade sueca como um todo. Destacaram, ainda, a importância de o estudante não se apropriar somente de conhecimentos teóricos, tendo também o acesso a experiências que colaborem para a compreensão do trabalho e da gestão industrial, bem como da sociedade em geral.

Por meio das informações destacadas no relatório avaliativo, é possível compreender a forma de ingresso mantida pela Universidade de Estocolmo - SU aos programas de doutorado, registradas no terceiro capítulo desta tese. Também é possível compreender a importância atribuída aos centros de competência, especialmente, na menção realizada pelos avaliadores Jonh S. Baras da Universidade de Maryland - Estados Unidos da América, e Per Stenius, da Universidade de Tecnologia Helsinki - Finlândia a respeito das impressões sobre o

programa de criação dos centros de competência. De acordo com esses avaliadores, “a competência do programa tornou-se indispensável para a competência da indústria sueca, que, por sua vez, é ligada diretamente à saúde da economia sueca e, por conseguinte, ao bem-estar e à prosperidade do povo sueco” (Alemany et al, 2004, p. 12).

Atualmente, a VINNOVA segue com o objetivo de fortalecer a inovação da Suécia, auxiliando no crescimento sustentável e beneficiando a sociedade, por meio de investimentos anuais em atividades de pesquisa. Para amparar o trabalho, conta com cerca de 200 funcionários, trabalhando a partir de escritórios em Estocolmo e Bruxelas (VINNOVA, 2012).

Tendo como principal pretensão promover o crescimento sustentável na Suécia, por meio do financiamento de pesquisas orientadas ao desenvolvimento de sistemas de inovação eficazes, a VINNOVA segue investindo na cooperação entre empresas, universidades, institutos de pesquisa e outras organizações da Suécia. Entre suas principais ações, além do financiamento, busca aumentar a comercialização dos resultados da investigação e criar pontos de encontro catalíticos na forma de conferências e seminários, incorporando programas que objetivem promover o crescimento sustentável, por meio do desenvolvimento de pesquisa internacionalmente competitiva e de ambientes de inovação em áreas específicas de crescimento (Proprius, Eickelpasch, Ffowcs-Williams, Kempinsky et al., 2011).

Existe, portanto, um movimento de aproximação das competências dos pesquisadores suecos ao desenvolvimento sustentável do país. Nesse processo, o conceito de competência é interpretado por autores como Magnusson (2005, p. 17) que a define como a “capacidade de um indivíduo para agir em relação a uma determinada tarefa, situação ou trabalho”.

Ao aprofundar o estudo das competências, Magnusson recorre a Liljefors que em 1996 registrou a existência de três áreas incluídas no conceito: as possibilidades de interpretação, descrição e espaço de valorização. Também lembra o chamado círculo de competência cunhado por Millak, em 1998, como sendo resultado da relação entre o conhecimento teórico e o prático, a rede, a capacidade e a ideia, envolvendo no processo de construção da competência o conhecimento técnico que para ele se assemelha ao conhecimento de uma área específica, bem como as habilidades sociais e interpessoais, sendo que o sucesso das organizações depende do nível de proteção que oferece aos trabalhadores nesses dois campos.

A análise de tendências sobre a competência pedagógica e sobre a pesquisa na Suécia possibilita tecer algumas considerações sobre a competência do pesquisador:

- a competência do pesquisador sueco tem relação com a competência pedagógica do professor universitário. Essa consideração tem base no trabalho de Mårtensson (2010), quando confirma que os resultados dos primeiros estudos sobre a competência pedagógica apontam que esta está relacionada à capacidade de observar e refletir sobre ensino e a aprendizagem dos estudantes e sobre a articulação teórico-prática, bem como às estratégias para tornar socialmente acessíveis os resultados das reflexões que envolvem esses aspectos;
- apesar do termo capacidade estar presente em conceitos de competência utilizados no contexto sueco, a defesa é sobre o agir, isolando-se, portanto, da concepção norte-americana de *inputs*.

Especialmente a última consideração pode ser avaliada ao analisar a formação dos centros de competência e as competências a eles atribuídas, bem como nas formas de ingressar nos programas de doutorado das universidades suecas. O enfoque predominante é o de contribuir para as organizações públicas e privadas, de forma muito especial com a indústria sueca e, em decorrência, com o bem-estar da população.

2.3 CONSTITUIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA COMPETÊNCIA

A noção de competência sugere uma vinculação com os campos disciplinares que a evocam (Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2010). Para os autores que se ocupam de estudar com mais especificidade as competências no contexto educacional, os elementos da Tabela 8, destacados especialmente por Jonnaert em estudos publicados em 2002 e 2007, integram-se em sua constituição e é neles que a competência encontra sua ancoragem:

Tabela 8 - Elementos que constituem a competência (Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2010)

Elementos	Descrição
Situação	A competência é sempre associada a uma situação, a uma família de situações, bem como aos campos de experiência de uma pessoa ou de uma coletividade.
Desenvolvimento	O desenvolvimento de uma competência repousa na mobilização e na coordenação de uma pessoa ou grupo e em uma diversidade de recursos próprios das pessoas e das circunstâncias da situação e de seu entorno.
Aceitabilidade	Uma competência é construída quando há um tratamento acabado e uma aceitação social da situação.
Processo	A competência resulta de um processo dinâmico e construtivo do tratamento da situação. Ela por si só não é um processo. O processo é o tratamento da situação por uma pessoa ou grupo, sendo que estes são declarados competentes após o tratamento da situação.
Imprevisibilidade	Uma competência não é previsível, não podendo ser definida a priori. Ela depende das pessoas, de seus conhecimentos, percepção, recursos que dispõem, entre outros fatores.

As indicações desses autores vão ao encontro das ponderações de Cruz, Pereira & Souza (2004), já destacadas neste capítulo, quando articulam competência-existência. É por meio dessa articulação que os referidos autores defendem a construção das competências como um processo que ocorre conforme acontecem as situações, experiências vividas e aprendizagens do sujeito, sendo que ao serem transformadas dão condições para atuar.

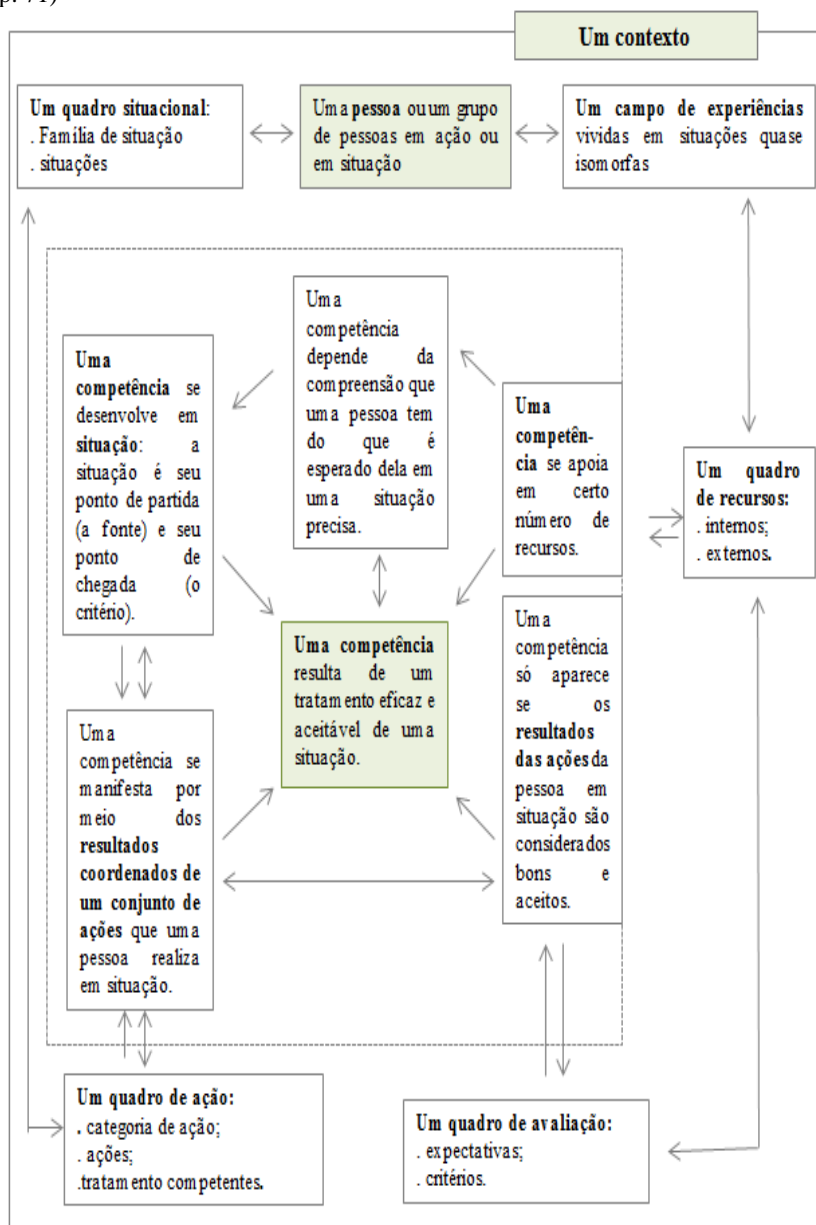
Para ser definida como competência, além dos elementos que a constituem, Jonnaert, Ettayebi & Defise (2010) afirmam que ela depende de:

- um contexto;
- uma pessoa ou grupo;
- um quadro situacional;

- um campo de experiências vividas anteriormente pela pessoa ou grupo;
- um quadro de ações;
- um quadro de recursos;
- um quadro de avaliações que permite afirmar que o quadro está pronto e é socialmente aceitável.

A Figura 1 incorpora a descrição dos elementos mencionados pelos autores e caracteriza a constituição da competência como um processo contextualizado.

Figura 1 - Trama conceitual da competência (Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2010, p. 71)



Pierry (2006, p. 21), por sua vez, afirma que as competências “estão diretamente relacionadas ao campo de responsabilidade ou área de responsabilidade ou ainda espaço de responsabilidade do indivíduo” e elas mantêm uma relação com o “tipo de atividade ou grau de complexidade da atividade que o indivíduo desenvolverá.” Portanto, não são constituídas separadas de um contexto, corroborando com os estudos mencionados nesta seção.

Tejada (2005), que faz referência à posição de Le Boterf, reafirmando a ideia de que a dificuldade de definir competência cresce com a necessidade de utilizá-la, defende que é necessário identificar alguns pontos de síntese que possibilitem sua constituição e aplicação. São eles:

- competências congregam um conjunto de conhecimentos, procedimentos e atitudes combinadas, coordenadas e integradas, no sentido de a pessoa saber fazer e saber estar para o exercício profissional, tornando-se capaz de atuar com eficácia em situações profissionais. Dessa forma, as competências implicam em capacidades, sem as quais não é possível alguém chegar a ser competente;
- competências somente são definidas em ação e, portanto, não podem ser reduzidas ao saber dissociado do fazer. Elas não residem nos recursos, ou seja, nas capacidades, mas na sua mobilização. Diante disso, é necessário superar a visão simplista da aplicação dos saberes, entendendo que passar do saber à ação é uma reconstrução. Por isso, a competência é um processo diante de um estado, no qual a pessoa se constitui como competente quando a pratica. O saber fazer, contudo, não significa uma alusão à imitação ou a aplicação rotineira dos recursos e dos saberes. Isso estaria mais próximo à capacidade e a competência mais próxima ao saber atuar, colocando-se em prática um conjunto de ações que dependem do cumprimento do todo ou, minimamente, de outras partes;
- competências têm um caráter dinâmico, podendo ser desenvolvidas durante toda a vida, sendo construídas por meio da flexibilidade e da adaptação da evolução das tarefas e empregos. Por isso, o conceito de competência é indissociável da noção de desenvolvimento;

- o contexto é a chave da definição, pois se não existem competências sem que sejam postas em prática, tampouco podem ser entendidas à margem do contexto particular em que são praticadas.

Essa análise de Tejada contribui para a abertura da discussão do uso dos termos capacidade ou agir e, ainda que o autor faça referência ao primeiro termo, transmite a ideia de uma transposição sustentada pela dinamicidade e praticidade implícita na competência. Na mesma direção, Tobón (2007) considera em seu conceito de competência a perspectiva da complexidade, registrando que sua elaboração implicou na inserção das seis dimensões apresentadas na sequência:

- processual: as competências são processos dinâmicos que se viabilizam por meio de determinados recursos e por ações articuladas que partem de informação de entrada (conhecimento do que se pretende fazer, proposição e atuação contextualizada) para alcançar determinados resultados. Atendem a uma demanda em âmbito organizacional e/ou ecológico, tendo início e fim identificáveis;
- complexidade: as competências são processos complexos porque dependem da articulação e aplicação de diversos saberes e dimensões humanas. Seu desenvolvimento depende de habilidades de pensamento complexo, como a metanóia, a flexibilidade, a hologramática, a dialógica e a metacognição;
- desempenho: refere-se à atuação na realidade, por meio da realização de atividades e/ou análise para solucionar demandas contextualizadas. Elas são desempenhadas porque implicam na resolução de problemas;
- idoneidade: implica na atuação a partir de critérios de qualidade estabelecidos, sem afetar a flexibilidade, a criatividade e a inovação;
- contextos: são os entornos, ambientes e âmbitos em que se desenvolve o ser humano, sendo que as competências são ativadas em um ou mais contextos. Cabe às pessoas abordar as características de cada contexto ao atuar com competência;
- ética: é viver sustentado por valores humanos, assumindo a responsabilidade pelos atos e buscando o bem-estar pessoal,

social e ambiental. Em toda competência deve haver um princípio ético, buscando que a pessoa seja responsável, tendo presentes valores como a justiça, a solidariedade, a proteção do ambiente, a paz, a tolerância, o respeito à diferença.

A Tabela 9 sistematiza aspectos que constituem a competência, considerando contribuições referidas nesta seção. Nela são incluídos os termos utilizados por cada autor para identificar os componentes que se integram ao conceito de competência, sendo, portanto, sua existência condicionada a eles.

Tabela 9 - Aspectos que constituem a competência (Tejada, 2005; Tobón, 2007; Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2010)

Dimensão	Tejada (2005)	Tobón (2007)	Jonnaert, Ettayebi & Defise (2010)
Conhecimentos, procedimentos e atitudes	X		
Caráter dinâmico	X		
Contextualização/Situação	X	X	X
Processo/Desenvolvimento		X	X
Definidas em ação	X		
Complexidade		X	
Desempenho		X	
Idoneidade		X	
Ética		X	
Aceitabilidade			X
Imprevisibilidade			X

Observa-se que para os autores está implicado às competências o contexto/situação. Dois deles também coincidem com a ideia de que as competências são desenvolvidas processualmente. Nos demais aspectos, não há coincidência entre os autores, comprovando mais uma vez que a diversidade ultrapassa a formação do conceito e chega à constituição da competência.

Além dos estudos dedicados ao conceito e à constituição, existem os que delimitam as características das competências. Entre os autores, destaca-se Legendre (2008). Para ele, os seguintes aspectos caracterizam as competências:

- não são vistas diretamente;

- são indissociáveis à atividade do sujeito e à singularidade do contexto em que essa atividade é exercida;
- são estruturadas de forma combinatória e dinâmica;
- são construtivas e evolutivas;
- comportam uma dimensão meta-cognitiva;
- comportam uma dimensão individual e, ao mesmo tempo, coletiva.

A relação das características com o contexto, realizada por Legendre, coincide com os autores incluídos na Tabela 9 (Tejada - Tobón - Jonnaert - Ettayebi - Defise), convergindo com a ideia de que as competências estão articuladas com o contexto e, portanto, sofrem mutações derivadas da transformação da própria realidade em que se desenvolvem.

Ochoa del Río (2009), por sua vez, delimita como características das competências:

- o caráter integrador: as competências integram uma série de elementos que em dadas situações são independentes;
- o caráter combinativo: as competências requeridas são desenvolvidas ao integrar a formação, as práticas laborais e a pesquisa;
- o caráter variável e complexo: as competências variam, se inter-relacionam e dão origem a novas competências;
- a expressão externa: as competências se expressam nas atitudes e interesses expostos, mas dependem de todo complexo sistema interno que leva a pessoa a tomar determinadas decisões e adotar certas atitudes;
- o caráter objetivo: a interação dos elementos indutores e executores que compõem o desempenho perseguido pela pessoa ultrapassa as competências como abstração;
- o caráter regulador: a identificação das competências para cada posto de trabalho é a chave para o desempenho, convertendo-se em reguladoras, servindo de referências para a avaliação do desempenho profissional;
- interdependências entre seus elementos: cada pessoa forma suas competências dentro de sua própria individualidade e o grau de desenvolvimento dos elementos que as compõem não será idêntico para todos. Esse processo é vinculado às especificidades criadas e não somente àquilo que cada um possui ou é capaz de aprender.

Apesar de não tratar diretamente da vinculação com o contexto, Ochoa del Río tem a realidade presente nas características por ele definidas, especialmente quando destaca o caráter combinativo das competências, defendendo que elas são desenvolvidas ao integrar a formação, as práticas laborais e a pesquisa.

2.4 CLASSIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

A classificação das competências é tão ou mais complexa que sua conceituação e reflete na dificuldade de se estabelecer um consenso entre os autores pesquisados. Por isso, optou-se pela apresentação individualizada das classificações para, posteriormente, delimitar um quadro que aponte as convergências e identifique as mais indicadas para a área específica da docência.

Destaca-se que a opção de apresentar uma tabela com as competências específicas dos docentes, acompanhada pela análise das mesmas, ainda que não sejam esses os profissionais sujeitos deste estudo, justifica-se pela contribuição que oferece para elucidar o quanto é complexo categorizá-las. Além disso, abre possibilidades para que este estudo considere a complexidade ao categorizar as competências dos pesquisadores de diferentes contextos que o compõem.

Entre os autores espanhóis de destaque no contexto brasileiro e que se dedicam ao estudo das competências estão Zabala & Arnau (2010). Ao entenderem que as competências estão voltadas para responder aos problemas de uma vida comprometida com a melhoria dos indivíduos e da sociedade, afirmam que ao serem estimuladas pelas instituições educativas devem abarcar o âmbito pessoal, interpessoal, social e profissional.

Ainda que os autores não se refiram a uma classificação, os âmbitos englobam as dimensões em que as competências estão implicadas, sendo, por isso, destacados nesta seção:

- pessoal: o indivíduo deverá ser competente para exercer criticamente e com responsabilidade a autonomia, a cooperação, a criatividade e a liberdade, mediante o conhecimento e a compreensão de si mesmo, da sociedade e da natureza em que vive;
- interpessoal: o indivíduo deverá ser competente para se relacionar, comunicar-se e conviver de forma colaborativa e participativa. Isso envolve a compreensão, a tolerância e a solidariedade;

- social: a pessoa deve ser competente para participar ativamente na transformação da sociedade, compreendendo-a e valorizando-a, além de nela intervir de forma crítica e responsável para que seja mais justa, solidária e democrática;
- profissional: a pessoa deve ser competente para exercer uma atividade profissional adequada às suas capacidades, a partir dos conhecimentos e das habilidades específicas da profissão, de forma responsável, flexível e rigorosa, de tal forma que satisfaça suas motivações e expectativas de desenvolvimento profissional e pessoal.

Pierry (2006) classifica as competências dividindo-as em três categorias:

- competência técnica: conhecimentos técnicos indispensáveis para a realização da atividade, exigindo do trabalhador uma atualização permanente;
- competência afetiva ou emocional: capacidade de se adaptar às mudanças impostas pela organização e lidar satisfatoriamente com as adversidades presentes no grau de complexidade e de responsabilidade da função;
- competência racional ou intelectual: envolve a capacidade de visualizar objetivos e metas, raciocínio lógico dedutivo e indutivo, nível intelectual, visão de conjunto das situações e diretividade. Por isso, muitas vezes se integram às competências técnicas a afetiva ou emocional.

Rehfeldt (2003) corrobora com a ampliação dos limites para classificação das competências, afirmando que é necessário ir além da competência técnica, incluindo questões que implicam as relações humanas, tais como: a reengenharia de processos e ambientes, a redefinição de procedimentos, os trabalhos em equipe e consequente flexibilidade e multifuncionalidade, a crescente autonomia/responsabilidade, exigindo criatividade e versatilidade. São esses alguns aspectos que fazem emergir novos requisitos ao trabalhador em todos os níveis.

Além da valorização da competência técnica, o autor destaca outras seis. São elas:

- disposição para a aceitação de trabalhos dinâmicos e variáveis;

- capacidade de realização de trabalhos em equipe;
- capacidade para o pensamento crítico e criativo;
- disposição para aceitação de responsabilidade;
- disposição para a integração;
- capacidade de comunicação.

Ao agregar as sete competências, Rehfeldt (2003, p. 15) afirma que suas características “evidenciam claramente um aspecto social no trabalho como denominador comum”. Pressupõem, portanto, “interações e relacionamento interpessoais verticais e horizontais nas estruturas de trabalho que tradicionalmente eram mantidos num mínimo possível. O trabalho executado ‘lado a lado’ passa a ser um trabalho compartilhado e colaborativo de ‘um com o outro’.”

Ampliando ainda mais o horizonte das competências, Mallart (2009), que defende a perspectiva da ecoformação, afirma que, na realidade atual, na qual se requer uma consciência planetária, são imprescindíveis as seguintes competências:

- competência pessoal: promovendo a autonomia e a autogestão;
- competência social: habilidades sociais como mediação, resolução de conflitos, gestão de relações sociais, cooperação e trabalho em equipe;
- competência econômica-ecológica e espiritual: passar de uma visão antropocêntrica a uma visão ecocêntrica, que contemple respeito à natureza e sensibilidade ecológica.

Corroboram com as perspectivas de Mallart, especialmente as voltadas ao desenvolvimento econômico sustentável, os parâmetros de pesquisa adotados na Suécia. Isso está explícito nas competências que norteiam os Centros de Competência, como a de conhecimentos relacionados a áreas prioritárias da economia e indústria sueca, bem como na menção realizada por parte dos avaliadores dos referidos centros ao afirmarem que “a competência do programa tornou-se indispensável para a competência da indústria sueca, que, por sua vez, é ligada diretamente à saúde da economia sueca e, por conseguinte, ao bem-estar e à prosperidade do povo sueco” (Alemany et al., 2004, p. 12), conforme já registrado neste estudo.

Considerando as contribuições dos diferentes autores, conclui-se que, minimamente, devam existir dimensões que diferenciam as competências, tais como: pessoais, interpessoais, sociais, emocionais, racionais, técnicas e econômica/ecológica. Além disso, essas contribuições estimulam a organização de um mapeamento de

competências transversais (Tabela 11), considerando as dimensões elencadas pelos autores.

Aliadas à posição de Tobón (2007), as referidas dimensões podem incorporar a dimensão axiológica, representada pelo posicionamento do autor ao fazer referência à ética, que para ele é definidora de um viver sustentado por valores humanos, como a justiça, a solidariedade, a proteção do ambiente, a paz, a tolerância, o respeito à diferença. Com essa inserção, complementa-se a categorização das competências integradas na Tabela 10.

Tabela 10 - Categorização das competências, com base em seus respectivos conceitos

Dimensão	Conceito de competência
Pessoal	Agir com autonomia e autogerir-se (Mallart, 2009), considerando características próprias na relação com a sociedade e com a natureza (Zabala & Arnau, 2010).
Interpessoal	Conviver de forma colaborativa e participativa (Zabala & Arnau, 2010).
Social	Participar ativamente na transformação da sociedade, compreendendo-a e valorizando-a, além de nela intervir de forma crítica e responsável (Zabala & Arnau, 2010).
Emocional	Compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenômenos emocionais (Bisquerra, 2002).
Axiológica	Agir de acordo com princípios ou padrões sociais aceitos ou mantidos por um indivíduo, por uma classe ou sociedade (Nascimento, 2009).
Racional	Agir de forma diretiva no alcance de objetivos e metas, utilizando-se do raciocínio lógico e de uma visão de conjunto das situações implicadas (Pierry, 2006).
Comunicacional	Utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto para criar e interpretar significados (Bachman, 1991).
Econômica/ Ecológica	Colaborar para o desenvolvimento sustentável, valendo-se de uma visão ecocêntrica, que contemple o respeito à natureza e a sensibilidade ecológica (Mallart, 2009).
Técnica	Dominar tarefas e conteúdos do trabalho e as

	destrezas e conhecimentos necessários para sua execução (Bunk, 1994).
--	---

Destaca-se que a dimensão axiológica foi incorporada também em função das contribuições de Gento Palacios (2009), o qual considera, conforme já foi afirmado anteriormente, que as competências têm relação com vários aspectos, entre os quais situa os valores que, ao serem mobilizados, expressam a competência do trabalhador.

2.4.1 Mapeamento das competências transversais do profissional do século XXI

As contribuições dos Zabala & Arnau (2010) e dos outros autores, destacados no quadro de classificação das competências, bem como as valorizadas no contexto sueco, estimulam a criação de um mapa das competências transversais para o profissional do século XXI. Ou seja, elas compatíveis a todos os profissionais, independente da área de atuação. Essas competências são classificadas a partir de nove dimensões, conforme exposto na Tabela 11.

Destaca-se que a opção de nominar tais competências como transversais está relacionada ao conceito registrado no documento *Pacto Local por el Empleo Joven y Socialmente Responsable* (Red Local, 2011), elaborado pela *Red Local - Promoción Económica, Empleo y Formación Comunidad de Madrid*, com apoio do Ministério da Administração Pública e do Fundo Social Europeu que integra a Comunidade Europeia. De acordo com o documento, as competências transversais são genéricas e comuns aos profissionais, podendo ser aplicadas a muitas facetas da vida e do trabalho, bem como a diferentes funções, mesmo que não estejam relacionadas, manifestando-se por meio da prática integrada de atitudes, características de personalidade, conhecimentos e valores adquiridos.

Tabela 11 - Mapeamento das competências transversais do profissional do século XXI

Dimensão	Competências
Pessoal	- exercer criticamente e com responsabilidade a autonomia, a cooperação, a criatividade e a liberdade
Interpessoal	- relacionar-se, comunicar-se e conviver de forma colaborativa e participativa - integrar-se nos trabalhos em equipe

Social	- participar ativamente na transformação da sociedade
Emocional	- adaptar-se às mudanças do contexto profissional - lidar satisfatoriamente com as adversidades - analisar e colaborar em situações de conflito
Axiológica	- desenvolver atividades relacionadas a valores humanos - adaptar-se a trabalhos diversificados, visando o bem-estar das pessoas - respeitar a diversidade, por meio de atividades que valorizem a inclusão
Racional	- visualizar objetivos e metas, usando o raciocínio lógico, para ter uma visão de conjunto das situações - agir de forma crítica e reflexiva
Comunicacional	- analisar, respeitar e/ou utilizar diferentes formas de comunicação
Econômica/ Ecológica	- expressar-se por meio de visão ecocêntrica, contemplando o respeito à natureza e a sensibilidade ecológica
Técnica	- exercer uma atividade profissional adequada às suas capacidades, com domínio de conhecimentos e habilidades específicas da profissão - dominar conhecimentos técnicos indispensáveis para a realização da função

Ainda que não seja considerado um mapeamento definitivo, pois transformações no mundo do trabalho podem demandar novas competências, a articulação com as diferentes dimensões conotam uma abrangência de construto, constituído, no decorrer desta pesquisa, por nove dimensões.

2.5 CLASSIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

Além das competências profissionais transversais que são compatíveis aos profissionais de forma geral, vários autores têm se dedicado a identificar as competências específicas dos docentes. Na Tabela 12, são incluídas classificações de diferentes autores, compiladas por Tejada (2009), e que representam as competências que caracterizam o docente com pretensão de atuar no atual cenário europeu.

Tabela 12 - Competências docentes para atuar no cenário europeu (Tejada, 2009)

Autor	Ano	Competências
Valcárcel	2003	Cognitivas Meta-cognitivas Comunicacionais Gerenciais Afetivas
Perrenoud	2004	Organizar e animar situações de aprendizagem Gerir a progressão da aprendizagem Elaborar e fazer avançar dispositivos de diferenciação Implicar os estudantes em sua aprendizagem Trabalhar em equipe Participar da gestão institucional Informar e implicar responsáveis Utilizar as tecnologias digitais Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão Organizar a própria formação continuada
Tejada	1999 2005	Tecnológicas Sociais Teóricas Psicopedagógicas
Pérez	2005	Comunicacionais Organizacionais Liderança pedagógica Científicas Avaliação e gerenciamento
Ayala	2008	Estruturar cenários, processos e experiências significativas Ser especialista na disciplina acadêmica correspondente Facilitar e guiar o processo de aprendizagem centrada no desenvolvimento integral do estudante Avaliar o processo de aprendizagem do estudante e responsabilizar-se pela melhora contínua do curso Atuação consciente sobre o constante processo de mudança da educação em contextos interculturais

Além do levantamento sistematizado na tabela, Tejada (2009) afirma que se a atenção da formação das competências estiver relacionada ao âmbito didático, além de ser um especialista na disciplina acadêmica correspondente, o docente deverá ter uma ampla gama de competências profissionais:

- conhecimento do processo de aprendizagem do estudante em contextos acadêmicos e naturais;
- planejamento do ensino e da interação didática;
- utilização de métodos e técnicas didáticas pertinentes;
- gestão da interação didática e das relações com os alunos;
- avaliação, controle e regulamentação da própria docência e da aprendizagem;
- conhecimento de normas legais e institucionais reguladoras de direitos e deveres do docente e do estudante;
- gestão de seu próprio desenvolvimento profissional como docente.

Tejada (2009) também destaca que, no ano de 2006, Peña Tirado propôs um modelo de 19 competências gerais e 10 específicas, ligadas aos conhecimentos disciplinares, às competências profissionais e às competências acadêmicas. Pela importância que atribuem à atuação docente, destacam-se na sequência as 10 específicas:

- conhecimento do conteúdo, objeto de aprendizagem;
- compreensão da complexidade dos processos educativos e de ensino e de aprendizagem;
- atenção à diversidade pessoal e cultural dos estudantes e da comunidade;
- capacidade de estruturar e adaptar projetos atentos às demandas ao contexto;
- capacidade para promover a aprendizagem autônoma e cooperativa;
- capacidade para orientar os estudantes e coordenar a ação educativa;
- utilização da avaliação em sua função pedagógica e formativa;
- melhoria dos conhecimentos, habilidades e capacidades para potencializar os estudantes em uma atitude ética, crítica e responsável;
- capacidade para potencializar o rendimento e progresso escolar dentro de uma educação integral do ser humano;

- conhecimento da instituição universitária, seu cenário e seus agentes.

As competências que resultam da confrontação dos autores compilados por Tejada (2009) envolvem as seguintes dimensões:

- o âmbito do conteúdo e as possibilidades de aprofundamento, por meio das demandas científicas;
- o planejamento;
- as estratégias e recursos didáticos, incluindo os tecnológicos;
- o gerenciamento/organização;
- a avaliação e a intervenção no processo de ensino e de aprendizagem e, por decorrência, as demandas psicopedagógicas, afetivas e meta-cognitivas;
- a liderança pedagógica;
- a comunicação;
- a interação em sala e com a comunidade;
- a participação;
- o enfrentamento;
- a autoformação;
- o conhecimento da legislação.

Para complementar as contribuições de Tejada (2009), por meio da compilação das competências indicadas por diferentes autores europeus, resgata-se o estudo de Gento Palacios (2009), o qual alega que as competências acionadas pelo docente correspondem às funções básicas que precisa desenvolver:

- funções docentes: de planejamento de planos e programas e de elaboração de materiais para impulsionar, orientar e avaliar;
- funções de promoção para a preparação profissional para o trabalho;
- funções de investigação;
- funções de difusão de conhecimentos.

Além dessas contribuições, integram as competências pedagógicas valorizadas no contexto europeu aquelas primadas pelo governo sueco. Apesar de redigidas de forma diferenciada, elas abrangem os aspectos teóricos, metodológicos e avaliativos presentes no estudo de Tejada, bem como no de Gento Palacios, incluindo também a valorização da pesquisa, da comunicação e da aplicabilidade do produzido em sala de aula.

Como autor de referência no contexto brasileiro, Masetto (2003) afirma que as atuais mudanças no ensino superior evidenciaram

as competências básicas e necessárias para realizar a docência. Além de elencar as competências básicas, o autor contextualiza a necessidade do atendimento de competências compatíveis com a realidade em transformação, destacando a importância da pesquisa nesse processo.

Segundo ele, o ensino superior passou a exigir competências próprias que, ao serem desenvolvidas e aplicadas, conotariam a atividade da docência com profissionalismo, superando situações em que se ensina simplesmente por boa vontade, pela valorização de se ter o título de professor universitário, para ter uma complementação salarial ou simplesmente para fazer alguma atividade no tempo que restasse do exercício de outra profissão. Diante dessa perspectiva, destaca como fundamentais as seguintes competências:

- domínio de conhecimentos básicos em determinada área e sua atualização por meio de participação em cursos, congressos, simpósios, intercâmbios e pesquisa;
- domínio da área pedagógica, incluindo aqueles que nunca tiveram oportunidade de aprofundar-se em questões pedagógicas ou que não reconhecem a sua importância, especialmente no que tange ao conceito de processo ensino e aprendizagem, o docente como gestor do currículo, a compreensão da relação docente-estudante e a teoria e prática da tecnologia educacional;
- o exercício da dimensão política por meio da qual o docente exerce sua cidadania e participa da construção da vida e da história de seu povo. Diante disso, tem sua atenção voltada para a participação, os valores emergentes, as novas descobertas, novas proposições e como isso afeta a formação dos acadêmicos e a área de formação, considerando a velocidade das transformações, os novos perfis profissionais, os novos recursos tecnológicos, as demandas da globalização e o problema do desemprego de massas não qualificadas.

Comparadas às definidas no contexto sueco, observa-se que existe uma coincidência em questões como o domínio pedagógico e o domínio da área específica, a pesquisa, a aplicabilidade do conhecimento e sua comunicação. São exemplos de tais convergências o estímulo governamental à utilização, análise e comunicação da própria experiência e das experiências dos outros e resultados de pesquisas relevantes para o desenvolvimento da educação e da sua própria profissão (Universidade de Uppsala - UU, 2012), bem como o estímulo

à problematização de aspectos relacionados ao desenvolvimento sustentável, igualdade de oportunidades e de internacionalização (Universidade de Borås - HB, 2012).

Em função do estímulo à pesquisa, especialmente no ensino superior e sua relação com a realidade social e econômica, implícita de forma bastante sistemática no contexto sueco, as reflexões sobre as competências apresentadas nesta e nas anteriores seções amparam as discussões das competências do pesquisador a serem desenvolvidas na próxima seção. Sua comparação com os estudos que se voltam a esse profissional, especificamente, permitem que sejam identificadas competências comuns aos outros profissionais, sem oposição às que são exclusivas dos pesquisadores.

2.6 ESTUDOS INDUTORES DAS COMPETÊNCIAS DO PESQUISADOR

Ao analisar as Instituições de Ensino Superior - IES, Masetto (2003) considera que, em um contexto universitário de construção do saber para um mundo em transformação, cabe ao docente combinar imaginação e ação, buscar novas informações e saber trabalhar com elas, utilizar os recursos da informática para comunicar-se nacional e internacionalmente e ter capacidade de construir ou reconstruir o conhecimento. Ainda que não faça referência específica ao profissional pesquisador, o autor abre possibilidades para iniciar uma delimitação de suas competências.

Por outro lado, a própria incipiência de estudos que analisam a relação entre o conceito de pesquisa e as competências do pesquisador estimulou a inserção das contribuições dos autores destacados na sequência:

- Minayo (1993) defende que a pesquisa é uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados;
- Demo (1996) considera a pesquisa uma atividade cotidiana, delimitada pelo questionamento sistemático crítico e criativo, integrado à intervenção competente na realidade ou diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático;

- Rúbio (1999) conceitua pesquisa como um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento;
- Gil (2002) afirma que é um processo sistemático de desenvolvimento do método científico, visando a obtenção de respostas para problemas da realidade;
- Zubiri (2005), por sua vez, defende que é a busca da verdade que não resulta da afirmação individual, mas da verdade da própria realidade.

Nesses conceitos, observa-se que mesmo não existindo um consenso generalizado, todos os autores apontam elementos que podem caracterizar o perfil do pesquisador, bem como a sua atividade¹¹. São eles: aproximação com a realidade; busca de conhecimentos; possibilidades de intervenção. Ou seja, a pesquisa implica em um processo dinâmico que visa o diagnóstico, a construção de conhecimentos e a intervenção.

No ensino superior, a pesquisa foi incorporada há aproximadamente dois séculos, ainda que a primeira instituição universitária tenha sido criada na Itália em 1088 (Universidade de Bologna, 2006). Apesar de a universidade surgir como alternativa para a população menos favorecida economicamente, Almeida Filho (2007) afirma que sua estrutura curricular rígida a manteve distante dos interesses das comunidades e, portanto, distante da pesquisa por insistir na simples transmissão do conhecimento e não na possibilidade de sua reconstrução, a partir da realidade do entorno institucional. Destaca que, passados praticamente sete séculos, a universidade sofreu sua primeira grande reforma: entre os princípios que permearam o processo de redimensionamento estava a possibilidade de superar o conteúdo programático definido pelas elites, sendo substituído por um conhecimento construído pelo que vinha a ser definido como ciência. O tratado da reforma, divulgado em 1810, incluía pela primeira vez a participação da pesquisa científica na construção do conhecimento. Naquela época, a universidade já havia se disseminado pela Europa, já existia nos Estados Unidos, mas não fazia parte da realidade do contexto brasileiro.

¹¹ Apesar da manutenção do termo ‘pesquisa’ nos conceitos registrados, destaca-se que o mesmo é próprio do contexto brasileiro. Na Espanha a terminologia utilizada para a referida atividade é ‘investigação’.

Atualmente, a pesquisa é prevista na legislação do ensino superior brasileiro. Entre as regulamentações legais que a recomendam está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (Brasil, 1996), prevendo que entre as finalidades do ensino superior estão:

- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica para fomentar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura;
- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade.

No capítulo da lei que trata especificamente da educação superior, ainda está previsto que a autonomia universitária poderá ser estendida a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, demonstrando mais uma vez a importância dada à atividade investigativa.

Além da LDB, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 também estimula a promoção da pesquisa, valorizando-a por meio da ênfase na sua articulação com as outras duas dimensões que se integram à educação superior. Conforme definido no Art. 207, as instituições universitárias gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, tendo que resguardar o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988).

Delimitada a inserção da pesquisa no ensino superior, volta-se ao pesquisador, profissional responsável pelo desenvolvimento dessa atividade. Por isso, além da discussão do conceito de pesquisa nesta tese, o termo ‘pesquisador’ também foi analisado a partir de um estudo realizado por meio de artigos disponíveis na Plataforma Scielo (<http://scielo.br>), especificamente os acessíveis por meio do referido termo.

No total, foram localizadas 17 publicações. Dessas, foram selecionados dois artigos por contribuírem com indicações para uma definição preliminar do perfil do profissional pesquisador e, em decorrência, de possíveis competências compatíveis com a função.

Destaca-se que, dos artigos não selecionados, dois tratam do pesquisador envolvendo a área da saúde, três da formação/produção do egresso de ensino superior, um de métodos envolvidos nas pesquisas, um da formação de profissionais jovens, um do comportamento de um pesquisador específico, um da formação de crianças, um do ensino da física, um da formação do ensino médio, um da aplicação de uma

proposta pedagógica e três tratam diretamente da relação docente-pesquisador. A conotação desses artigos comprova que, apesar de acessíveis na Plataforma Scielo por meio do termo ‘pesquisador’, as produções que tratam especificamente das competências do pesquisador, sem vinculá-las necessariamente ao docente, são raras.

Quanto aos dois artigos selecionados, observa-se que o primeiro, publicado no ano de 2001, traz uma reflexão sobre transformações que atingiram a atividade daqueles que define como ‘pesquisadores’, especialmente, a partir da década de 80 do século XX. O segundo artigo, publicado em 2011, trata os profissionais como trabalhadores-pesquisadores e traz uma reflexão sobre as exigências na produção e o direcionamento dos resultados da atividade. Na Tabela 13 são registradas informações gerais sobre as duas publicações, sendo seu detalhamento realizado na sequência.

Tabela 13 - Artigos científicos relacionados ao pesquisador

Pesquisador	Ano	Título	Objetivo
André	2001	Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade	Busca de rigor na pesquisa em educação e análise das condições reais que os pesquisadores enfrentam na produção de conhecimento científico
Machado & Bianchetti	2011	(Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador	Discute como o capital necessita do conhecimento gerado pelos trabalhadores-pesquisadores para reproduzir-se, bem como a decorrente intensificação e alienação do seu trabalho.

- *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade*

Ao tratar da busca de rigor na pesquisa em educação e analisar as condições reais que os **pesquisadores** enfrentam na produção de

conhecimento científico, André (2001), autora do primeiro artigo analisado, chega a constatações, tais como:

- o foco dos estudos nas décadas de 60-70 do século XX centrou-se na análise das variáveis de contexto e no seu impacto sobre o produto. A partir dos anos 80, esses estudos vão sendo substituídos pelos que dão ênfase ao processo. Dessa forma, as preocupações com os fatores extraescolares sobre o desempenho dos estudantes são gradativamente superadas pelos fatores intraescolares. A partir dessa transposição, surgem estudos que focalizam o currículo, as interações sociais na escola, o trabalho pedagógico, as relações, a avaliação e outros aspectos, levando a autora a concluir que “O exame de questões genéricas, quase universais, vai dando lugar a análises de problemáticas localizadas, cuja investigação é desenvolvida em seu contexto específico” (p. 53);

- a pesquisa abre espaço a abordagens críticas, que ultrapassam os limites da psicologia e da sociologia, chegando a áreas como a antropologia, história, linguística e filosofia. Essa abertura deriva da constatação de que para compreender e interpretar as problemáticas educacionais é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais. Essa mudança leva a transformações nas abordagens metodológicas, sendo que entre os anos 80 e 90 ganham espaço as pesquisas de cunho qualitativo, norteadas por “estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral” (p. 53).

Com essa transformação, André alerta que existe uma mudança na atividade do pesquisador que de um olhar ‘de dentro’ passa a analisar sua própria experiência e a desenvolver pesquisas em colaboração com outros pesquisadores. Nesse redimensionamento, os instrumentais teórico-metodológicos disponíveis e os parâmetros usuais para o julgamento da qualidade do trabalho científico também são questionados, passando a encorajar “o diálogo entre especialistas de diferentes áreas do conhecimento, com diferentes bagagens de experiência e diferentes graus de inserção na prática profissional” (p. 54). Ao tratar dos critérios gerais que definem a qualidade da pesquisa em educação, André destaca a necessidade de que tenham:

- relevância científica e social;
- um objeto bem definido;
- objetivos ou questões claramente formulados;

- metodologia adequada aos objetivos;
- procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados;
- análise densa, fundamentada e que contenha as evidências das afirmações e conclusões;
- evidência do avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido.

Da mesma forma, André define critérios mais específicos para avaliar a qualidade das pesquisas e que, de alguma maneira, estão implícitos nos critérios gerais. Como, por exemplo, instrumentos e registros bem elaborados, validade democrática e tipo de conhecimento produzido.

O estudo contribui para iniciar um esboço das competências compatíveis ao pesquisador e, ainda que trate da pesquisa em educação, as indicações do redimensionamento do olhar do pesquisador e do respeito a critérios que garantem a qualidade das pesquisas supõem que existam competências intrínsecas ao pesquisador das diferentes áreas.

- (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador

Ao analisar a sobrecarga de atividades do docente de Programas de Pós-Graduação, Machado & Bianchetti (2011, p. 251) destacam que uma das principais dificuldades do pesquisador é “analisar com rigor crítico a complexidade dos processos em curso (naturais ou sociais), possibilitando descortinar a lógica subjacente que comanda o espetáculo da história.”

O estudo discute a preocupação com as relações entre pesquisador e empresa, defendendo que apesar da “cooperação universidade-empresa, para a inovação e o desenvolvimento, com a finalidade de construir riqueza não é em si um malefício” (p. 244) é preciso questionar “Quais valores e necessidades a universidade pode, deve e deseja priorizar? Afinal, qual é o interesse da universidade?” (p. 252). Os autores afirmam que é preciso repensar que os lucros das pesquisas devem “realimentar a ciência, ao invés de contribuir para a acumulação de capital privado.” Diante disso, lançam um novo questionamento sobre o que impede “aos pesquisadores encampar essa luta justa, em favor da humanidade?” (p. 252). Dessa forma, destacam a dimensão política que necessariamente precisa fazer parte da atividade

do pesquisador, a qual contribui para o empoderamento profissional e o retorno social dos resultados das pesquisas.

2.6.1 Possíveis competências do pesquisador

Para ingressar nas competências específicas do pesquisador, retorna-se a Fleury & Fleury (2001, p. 188), os quais definem a competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”, como já mencionado neste estudo. Além desse conceito, as considerações de Bergamini (2012), quando alega que uma pessoa competente é aquela que infere em situações imprevistas e variadas, ao mesmo tempo em que evolui e aprende com elas, convergem para a caracterização do que supostamente é um pesquisador competente e, em decorrência, para a delimitação da competência do pesquisador.

O pesquisador competente pode ser identificado, dessa forma, como aquele que desenvolve estudos compatíveis com as demandas de uma realidade em constante transformação, por meio do acesso, da produção e difusão de conhecimentos e produtos de relevância teórica e social, sem desconsiderar as outras dimensões que integram a vida. Nesse processo, assume um papel imprescindível na produção e comunicação de conhecimentos e produtos, sendo capaz de redimensionar sua atuação, transformando e transformando-se continuamente, sendo essa, portanto, sua principal competência.

Ao articular as competências do pesquisador ao que é proposto por Bergamini (2012), compreende-se com mais facilidade seu posicionamento ao afirmar que se vive um momento em que as organizações passam a compreender a importância do potencial humano e, por isso, é o momento de valorizar as competências. Essas, por sua vez, exigem formas gerenciais sensíveis e preparadas para fazer face aos desafios que se constituem em entornos inéditos para conduzir cada pessoa a seu pleno desenvolvimento e indiscutível eficácia. Aos pesquisadores ou outros profissionais, portanto, cabe a tarefa de potencializar suas competências e “evoluir no sentido do novo, ao mesmo tempo em que conseguem fazer fluir a criatividade por meio da expressão viva da sua individualidade” (p. 17).

Além de Fleury & Fleury e Bergamini, as contribuições de Masetto (2003), André (2001), Machado & Bianchetti (2011) e Alemany et al. (2004) possibilitam a delimitação de um quadro preliminar das competências do pesquisador. A preferência pelo termo

preliminar se deve ao fato da escassez de estudos com foco nas competências deste profissional, sugerindo uma construção que não se esgota com este estudo.

As competências destacadas por Masetto (2003), ainda que não sejam direcionadas diretamente ao pesquisador, são fundamentais para este profissional e, portanto, são consideradas válidas na delimitação das competências que este estudo pretende esboçar. São elas:

- utilizar recursos da informática para comunicar-se nacional e internacionalmente;
- construir ou reconstruir o conhecimento.

Já as contribuições de André (2001) sugerem que as transformações que atingiram a atividade daqueles que se define como 'pesquisadores', especialmente a partir da década de 80 do século XX, apontam para o surgimento das seguintes competências:

- interagir multi/inter/transdisciplinarmente, desenvolvendo pesquisas de forma colaborativa;
- aplicar o uso de tratamentos multidimensionais;
- analisar a própria experiência;
- desenvolver estudos de relevância científica e social;
- definir adequadamente o objeto de estudo;
- formular adequadamente os objetivos ou questões de pesquisa;
- utilizar metodologia adequada aos objetivos;
- aplicar procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados;
- analisar densamente os resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões;
- demonstrar evidências do avanço do conhecimento, acrescentando contribuições às publicações precedentes.

As contribuições de Machado & Bianchetti (2011), por sua vez, apontam para competências que ultrapassam o domínio técnico, voltando a referendar potenciais para analisar a própria experiência, mas também ir além dos limites tradicionais, no sentido de ressignificar a exploração dos resultados da atividade do pesquisador. Dessa forma, constituem-se também como competências do pesquisador:

- analisar o contexto de produção;
- fomentar o uso social dos resultados de sua atividade.

E, finalmente, destacam-se as competências definidas como prioritárias pelos centros de competência da Suécia, registradas

Alemanly et al. (2004). Apesar de não definirem todas as competências dos pesquisadores suecos, pois cada estudo exige competências compatíveis, as três principais expressam a relação com a realidade social e econômica, além de outras questões implícitas em sua redação:

- desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias da economia e indústria sueca;
- transferir com agilidade e eficiência os resultados de pesquisa da universidade para o desenvolvimento de processos e produtos de empresas já existentes e também para a criação de novas empresas;
- promover a interação entre estudantes de graduação e pós-graduação em um ambiente acadêmico que ofereça, simultaneamente, o contato direto com a indústria.

A junção das competências transversais do trabalhador do século XXI, registradas em uma das seções anteriores, com as contribuições dos autores destacados nesta seção, possibilitou a criação de um mapeamento das competências do pesquisador. Para sua estruturação, foram consideradas competências transversais, presentes em trabalhadores de qualquer ramo, bem com as específicas do pesquisador, mantendo-se também as nove dimensões definidas neste estudo.

Tabela 14 - Delimitação preliminar das competências transversais e específicas do pesquisador

Dimensão	Competências Transversais	Competências Específicas
Pessoal	- exercer criticamente e com responsabilidade a autonomia, a cooperação, a criatividade e a liberdade	- analisar a própria experiência
Interpessoal	- relacionar-se, comunicar-se e conviver de forma colaborativa e participativa - integrar-se nos trabalhos em equipe	-interagir multi, inter e transdisciplinarmente, desenvolvendo pesquisas de forma colaborativa - promover a interação entre pessoas e entre as organizações

Social	<ul style="list-style-type: none"> - participar ativamente na transformação da sociedade 	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolver estudos de relevância social - analisar o contexto de produção - fomentar o uso social dos resultados de sua atividade
Emocional	<ul style="list-style-type: none"> - adaptar-se às mudanças do contexto profissional - lidar satisfatoriamente com as adversidades - analisar e colaborar em situações de conflito 	
Axiológica	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolver atividades relacionadas a valores humanos - adaptar-se a trabalhos diversificados, visando o bem-estar das pessoas - respeitar a diversidade, por meio de atividades que valorizem a inclusão 	
Racional	<ul style="list-style-type: none"> - visualizar objetivos e metas, usando o raciocínio lógico, para ter uma visão de conjunto das situações - agir de forma crítica e reflexiva 	<ul style="list-style-type: none"> - analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões - construir ou reconstruir conhecimentos - demonstrar evidências do avanço do conhecimento, acrescentando contribuições às publicações precedentes
Comuni- cacional	<ul style="list-style-type: none"> - analisar, respeitar e/ou utilizar diferentes formas de comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> - utilizar os recursos da informática para comunicar-se nacional e internacionalmente -fomentar a comunicação - transferir com agilidade e eficiência os resultados de pesquisa

Econômica/e cológica	- expressar-se por meio de visão ecocêntrica, contemplando o respeito à natureza e a sensibilidade ecológica	- desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresarias
Técnica	- exercer uma atividade profissional adequada às suas capacidades, com domínio de conhecimentos e habilidades específicas da profissão - dominar conhecimentos técnicos indispensáveis para a realização da função	- aplicar o uso de tratamentos multidimensionais - definir adequadamente o objeto de estudo - formular adequadamente os objetivos ou questões de pesquisa - utilizar metodologia adequada aos objetivos - aplicar procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados

Ao retornar à sistematização das nove dimensões que possibilitaram a classificação das competências transversais e específicas do pesquisador, observa-se que há uma diferença incluída no quadro sistematizado por Tejada (2009) ao tratar especificamente das competências dos docentes. Em seu estudo, o autor levantou 12 dimensões, contudo, grande parte tem uma proximidade com as que incorporam as competências do pesquisador, conforme pode ser observado na Tabela 15.

Tabela 15 - Comparativo das dimensões que delimitam as competências docentes e do pesquisador

Dimensões das competências docentes	Dimensões das competências do pesquisador
Âmbito do conteúdo e as possibilidades de aprofundamento	Pessoal - Racional
Planejamento	Técnica
Estratégias e recursos didáticos, incluindo os tecnológicos	Técnica
Gerenciamento/organização	Técnica
Avaliação e a intervenção no processo de ensino e de aprendizagem	Social

Liderança pedagógica	Interpessoal Profissional/técnica	-
Comunicação	Comunicacional	
Interação em sala e com a comunidade	Interpessoal	
Participação	Interpessoal	
Enfrentamento	Emocional	
Autoformação	Cultural	
Conhecimento da legislação	Profissional/técnica	
----	Econômica/ecológica	

Apesar da diferenciação dos termos utilizados, observa-se que o sentido é bastante compatível. Ainda assim, não ocorre a inclusão da dimensão econômica/ecológica nas dimensões que integram as competências dos docentes. Essa ausência sugere um distanciamento da educação de questões contextuais relevantes, eximindo os docentes das responsabilidades diante do desenvolvimento econômico sustentável das realidades em que atuam.

Por outro lado, na delimitação preliminar das competências transversais e específicas do pesquisador (Tabela 14), essa dimensão se faz presente, porque neste quadro estão incluídas também as competências transversais que se integram a todo trabalhador habilitado para atuar na realidade atual. Na sistematização de Tejada (2009), contudo, ainda que este se reporte aos estudos de Peña Tirado, publicados em 2012, destacando como uma das competências específicas do docente a de melhorar os conhecimentos, habilidades e capacidades para potencializar os estudantes em uma atitude ética, crítica e responsável, a dimensão econômica/ecológica não se constitui claramente como uma das competências destacadas.

Sua incorporação nas competências específicas deste estudo, portanto, deu-se, especialmente, em função da ênfase sueca e das ideias de Mallart (2009). Dessa forma, é perceptível que, ao elencar as dimensões das competências transversais, existe um avanço na atuação do pesquisador em relação à preocupação econômica/ecológica, se comparada às dimensões das competências específicas docentes.

Quanto às competências de ambos os profissionais, os estudos de Tejada contribuíram para delimitar 29 competências específicas do docente, conforme destacado na Tabela 12 e que, ao serem cruzadas, resultaram em nove competências, em função de que parte delas é repetida pelos diferentes autores. São elas: cognitivas; meta-cognitivas;

comunicacionais; gerenciais; trabalhar em equipe; utilizar as tecnologias digitais; sociais; estruturar cenários, processos e experiências significativas; ser especialista na disciplina acadêmica correspondente.

Se consideradas em sua integralidade, essas nove competências aglutinadas às 16 competências transversais do profissional do século XXI culminariam em um total de 25 competências reservadas ao docente, enquanto as competências do pesquisador atingem um total de 34. Esse resultado não garante necessariamente a qualidade das competências dos dois profissionais ou a qualidade das competências de um profissional em detrimento de outro. Contudo, destaca-se a importância de que novas pesquisas avaliem as competências de ambos os profissionais, especialmente porque em parte das instituições de ensino superior os docentes são também pesquisadores.

Por outro lado, a composição do quadro de dimensões e competências possibilita sua comparação com aquelas identificadas nos três contextos de alcance desta pesquisa. Dessa forma, no capítulo da apresentação e discussão dos resultados, as competências dos pesquisadores são retomadas, avaliando a presença das mesmas nas teses de doutorado das áreas de Psicologia e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Universidade de Barcelona - UB e Universidade de Estocolmo - SU, defendidas entre os anos de 2004-2012.

3 MÉTODO

Dedicado ao delineamento metodológico da pesquisa, este capítulo descreve as etapas de seu desenvolvimento, os métodos, a abordagem e os instrumentos utilizados, contextualizando, também, as universidades pesquisadas. Registra, portanto, as delimitações metodológicas e contextuais que viabilizaram o estudo envolvendo três universidades e duas áreas de concentração, Psicologia e Educação.

Por incorporar a categorização das competências manifestadas por pesquisadores brasileiros, espanhóis e suecos, a presente pesquisa estimula a continuidade das produções do Grupo de Pesquisa Fator Humano, integrado ao Programa de Mestrado e de Doutorado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC sobre o fenômeno em estudo. Entre elas, situam-se as realizadas por Klüsener (2004) sobre as características comportamentais de pessoas socialmente competentes no trabalho, por Schlossmacher (2005) sobre as competências comunicativas em um sistema industrial têxtil e por Müller (2007) sobre as competências profissionais do mediador de conflitos familiares.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Com o objetivo de analisar as competências manifestadas por pesquisadores brasileiros, espanhóis e suecos nas teses de doutoramento das áreas de Educação e Psicologia, a partir da identificação, comparação e categorização das mesmas, esta pesquisa se caracteriza pela natureza exploratória, descritiva, comparativa e conceitual. Quanto à abordagem, concentrou-se na ênfase qualitativa.

Dimensionada para ampliar o referencial teórico sobre competências de pesquisadores e sua relação com a manifestação nas produções desses profissionais, a pesquisa foi desenvolvida em três etapas. Na primeira, foi realizada a análise de teses vinculadas às áreas de Educação e Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Brasil), da Universidade de Barcelona - UB (Espanha) e da Universidade de Estocolmo - SU (Suécia) para identificar competências. Na segunda, fez-se a comparação das competências identificadas nas teses analisadas e, na terceira, a categorização das competências, por meio de seu confronto com a classificação definida a partir de estudos precedentes relacionados ao objeto desta pesquisa. Essas três etapas são detalhadas na seqüência.

- Primeira etapa:

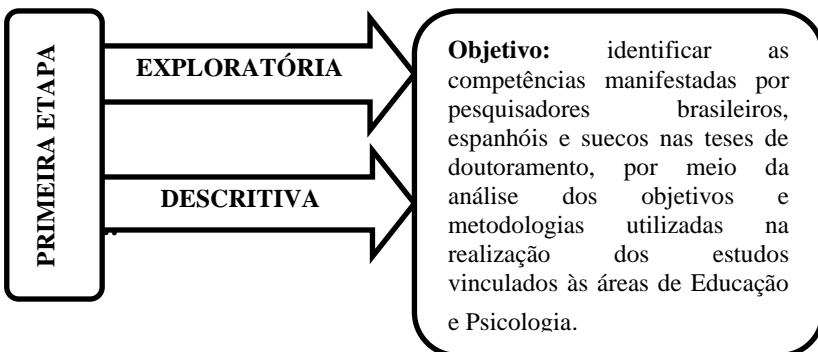
Utilizando como fonte teses publicadas nas páginas Web da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (<http://ufsc.br>), da Universidade de Estocolmo - SU (<http://www.su.se>) e de página específica para publicação de teses de universidades da Espanha (<http://www.tdx.cat>), a coleta de dados realizada na primeira etapa foi facilitada pela criação de um instrumento de sistematização das informações mais relevantes para este estudo, denominado Formulário de Identificação das Competências de Pesquisadores.

Nessa etapa, a pesquisa foi caracterizada pela natureza exploratória e descritiva, conforme detalhado na Figura 2. Optou-se pela pesquisa exploratória em função de seu propósito concentrar-se na formulação de questões ou de um problema com a finalidade de desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade com o ambiente, fato ou fenômeno e/ou modificar ou clarificar conceitos (Marconi & Lakatos, 2006).

No caso específico desta pesquisa, o método estimulou esses três aspectos, por meio das condições oferecidas para a análise das teses e o contexto das universidades de sua origem, a confirmação ou reconsideração de pressupostos teóricos e o lançamento de hipótese motivadora de estudos posteriores. Essas possibilidades são reforçadas por Gil (2006, p. 44) quando afirma que as pesquisas exploratórias “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.”

O método descritivo, por sua vez, foi utilizado em função das possibilidades que oferece para descrição das características e estabelecimento de relações (Gil, 2006) e por não exigir a manipulação de variáveis (Bisquerra, 2000).

Figura 2 - Delimitação da primeira etapa da pesquisa



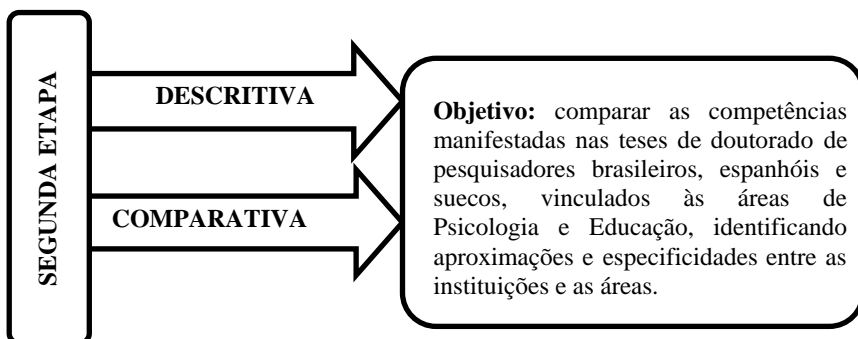
Quanto à abordagem, optou-se pelo uso da qualitativa que se difere da quantitativa “à medida que não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende, portanto, numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas” (Richardson, 1999, p. 79), tampouco comprovar hipóteses ou teorias, sendo, ao contrário, uma forma de gerá-las (Bisqueria, 2000).

Por ser fundamental para a compreensão de particularidades, sem a necessidade de assegurar a homogeneidade dos resultados, a abordagem qualitativa contribuiu também para as demais etapas da pesquisa. Exerceu, portanto, um papel fundamental para identificar, comparar e categorizar as competências dos pesquisadores dos três contextos envolvidos pela pesquisa.

- Segunda etapa:

Em uma etapa secundária, as informações coletadas nas teses de cada universidade foram comparadas. Para tanto, também foi utilizado o método descritivo, complementado pelo comparativo, que propicia a disponibilização de dados que permitem identificar semelhanças e diferenças. Esse método é indicado quando se pretendem fazer “comparações de grupos no presente, no passado, ou entre os existentes e os do passado, quanto entre sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento” (Marconi & Lakatos, 2006, p. 107). No caso específico desta pesquisa, o método possibilitou o confronto entre as competências identificadas nas três universidades estudadas, observando similitudes e interesses distintos, além de possibilitar uma análise comparativa entre as áreas em cada instituição pesquisada. Esse processo foi amparado pela abordagem qualitativa, também utilizada na primeira etapa.

Figura 3 - Delimitação da segunda etapa da pesquisa

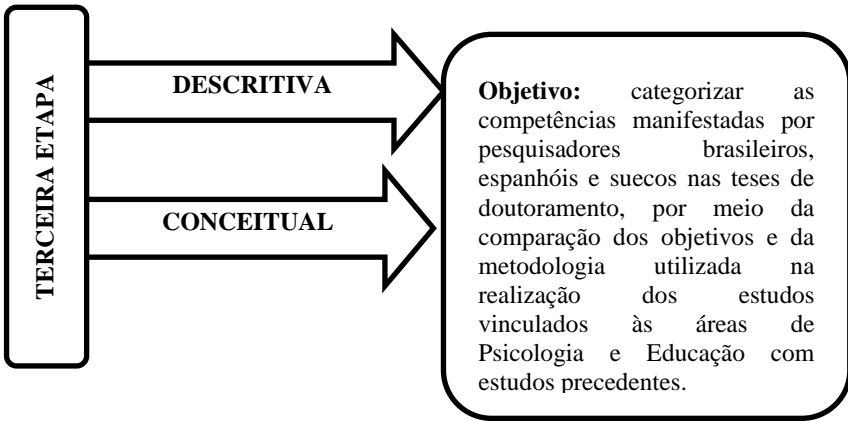


Nessa etapa, foi utilizado o ‘Formulário de Comparação de Competências entre Universidades e Áreas’ apresentado na Tabela 33. O instrumento foi criado para facilitar a avaliação das aproximações e especificidades das competências identificadas nas três universidades e nas duas áreas que integram o foco de interesse desta pesquisa.

- Terceira etapa:

Após a identificação e a comparação realizada na primeira e na segunda etapas, as competências foram confrontadas com a classificação das competências elaborada neste estudo e disponível na Tabela 10. Dessa forma, além de identificar, comparar aproximações e especificidades dos três contextos e áreas, o estudo contou com uma categorização das competências identificadas nos três contextos pesquisadores.

Figura 4 - Delimitação da terceira etapa da pesquisa



Seguindo o padrão das duas primeiras etapas, a categorização das competências amparou-se na abordagem qualitativa e no uso do ‘Formulário de Categorização de Competências dos Pesquisadores’. O propósito desse instrumento foi traçar um paralelo entre as competências identificadas com classificação das competências definidas nos estudos precedentes. Com esta etapa, a pesquisa foi concluída, sendo que o alcance dos objetivos propostos em cada uma delas viabilizou o atendimento do objetivo geral.

3.2 CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DAS UNIVERSIDADES PESQUISADAS

A pesquisa envolveu três universidades: a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, a Universidade de Barcelona - UB e a Universidade de Estocolmo - SU. Os critérios que levaram à escolha dessas universidades foram:

- instituições de destaque no contexto nacional, sendo consideradas entre as mais qualificadas em processos avaliativos realizados nos dois últimos anos;
- estarem situadas em contextos economicamente diferenciados;
- oferecerem programas de doutorado nas áreas de Educação e de Psicologia;
- disponibilizarem em seu banco de teses mais de cinquenta teses nas áreas da Educação e de Psicologia, defendidas entre os anos de 2004 e 2012.

A escolha desses critérios está relacionada ao entendimento de que, além da relevância teórica e social, a emergência da situação econômica de cada país demanda um quadro de pesquisadores com competência para o desenvolvimento de estudos que tenham por meio de seus produtos a solução para as problemáticas de cada contexto. Essa visão é sustentada neste estudo pelo conceito de referência utilizado para definir competência e por considerar que um pesquisador competente é aquele que desenvolve estudos compatíveis com as demandas de uma realidade em transformação, por meio do acesso, da produção e difusão de conhecimentos e produtos de relevância teórica, social e econômica. Dessa forma, presume-se que os pesquisadores responsáveis pelas teses analisadas estariam assumindo um papel de relevância na produção de conhecimentos e produtos voltados às problemáticas presentes na realidade em que estão inseridos.

- Critério I: instituições de destaque no contexto nacional

As três universidades selecionadas são destaque no contexto nacional, sendo classificadas entre as melhores do país em que se situam. Entre os destaques constam as seguintes menções:

- a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC obteve média máxima no Índice Geral de Cursos - IGC de 2011, situando-a no topo das melhores universidades do país, juntamente com outras 26 instituições de ensino superior.

Entre essas 27 instituições, a UFSC obteve o 9º lugar em um processo que avaliou 2.136 universidades, faculdades e centros universitários. Destaca-se que o IGC resulta do rendimento dos acadêmicos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), somado à estrutura da Instituição de Ensino Superior (IES) e à qualificação do corpo docente (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2012);

- a Universidade de Barcelona - UB foi considerada a segunda melhor universidade espanhola em 2012 e uma das 200 melhores do mundo pelo *QS World University Rankings* (2012), que é um ranking que classifica universidades de acordo com critérios como o índice de pesquisa, o compromisso com o ensino e a projeção internacional;
- a Universidade de Estocolmo - SU (*Stockholm University*) situou-se entre as 200 melhores do mundo, uma das 50 melhores da Europa e entre as quatro melhores da Suécia, situando-se depois da *Lund University*, da *Uppsala University* e do *KTH - Royal Institute of Technology* na classificação realizada pelo *QS World University Rankings* (2012).

- Critério II: universidades situadas em contextos economicamente diferenciados

As três universidades selecionadas situam-se em contextos economicamente diferenciados e que vivenciam momentos significativamente divergentes, conforme pode ser constatado nas informações situadas na sequência:

- a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC tem sua sede no Brasil, país cuja situação econômica encontra-se mais equilibrada que a Espanha e menos que a Suécia e, ainda que o Produto Interno Bruto - PIB venha comprovando fragilidades e existam alertas sobre o desenvolvimento veiculados em jornais como o *Jornal do Comércio* (2012), de acordo com Maciel (2012), a expectativa dos bancos é de que o Produto Interno Bruto (PIB) cresça 3,5% em 2013;
- a universidade de Barcelona - UB tem sua sede na Espanha, país cuja situação econômica está imersa em uma crise sem perspectiva de retrocesso em curto prazo. De

acordo com o Fundo Monetário Internacional – FMI, não há expectativa de crescimento econômico em 2013 (Periodista Digital, 2012), comprometendo ainda mais o desenvolvimento do país;

- a Universidade de Estocolmo - SU tem sua sede na Suécia, país de economia bastante equilibrada, sendo que para 2013 o Fundo Monetário Internacional - FMI prevê um crescimento econômico de 2,2% (Landes, 2012), resguardado pela sua capacidade produtiva. Além disso, índices consecutivos do PIB comprovam a acentuada estabilidade se comparada à economia brasileira e espanhola.

De certa forma, os três países sofrem as consequências da crise econômica. Contudo, existem diferenças entre os três contextos, perceptíveis especialmente quando comparado o saldo em conta corrente - percentuais do PIB, conforme pode ser observado na Tabela 16. Destaca-se que os dados dos três últimos anos são projeções disponíveis no relatório do Fundo Monetário Internacional - FMI, publicado em outubro de 2012, documento que também divulgou os resultados dos anos de 2004 a 2011 e que constam na Tabela 16.

Tabela 16 - Saldo em conta corrente - percentuais do PIB (Fundo Monetário Internacional - FMI, 2012)

País	Produto Interno Bruto – PIB										
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2017
Brasil	1.8	1.6	1.3	0.1	-1.7	-1.5	-2.2	-2.1	-2.6	-2.8	-3.3
Espanha	-5.2	-7.4	-9.0	-10.0	-9.6	-4.8	-4.5	-3.5	-2.0	-0.1	2.2
Suécia	6.5	6.7	8.3	9.1	8.7	7.0	6.8	6.9	7.2	7.8	7.5

A Espanha e a Suécia são consideradas economias avançadas, contudo, exibem dados extremamente discrepantes. A Espanha apresenta sistematicamente dados negativos, exceto no último ano projetado, enquanto a Suécia usufrui de sua capacidade produtiva, permanecendo com índices que asseguram seu estado de bem-estar. O Brasil, por sua vez, sendo um mercado emergente e uma economia em desenvolvimento, tem reduzido seu PIB especialmente a partir de 2008, não se prevendo uma recuperação até o último ano projetado no relatório.

Nesse contexto de oscilação, é importante também destacar que, de acordo com Blanchard, consultor econômico do Fundo Monetário Internacional - FMI, as previsões referentes ao índice de desenvolvimento econômico para 2013 foram revisadas no final de 2012, reduzindo-os de 2,0% para 1,5% para as economias avançadas e de 6,0% para 5,6% para os mercados emergentes e em desenvolvimento. Para o consultor, as incertezas do primeiro grupo afetam as do segundo e colaboram para a redução das expectativas para 2013, sendo que a Espanha, assim como a Itália, necessita definir planos de ajuste para reestabelecer a competitividade, o equilíbrio fiscal e o crescimento, devendo, para isso, recapitalizar seus bancos (Fundo Monetário Internacional - FMI, 2012).

Diante desse quadro, justifica-se a seleção dos contextos que compõem o presente estudo, o qual pretendeu, entre outros resultados, identificar e comparar que competências são manifestadas pelos pesquisadores responsáveis pelas teses de doutorado defendidas entre os anos de 2004 e 2012, período estudado no relatório do Fundo Monetário Internacional - FMI.

- Critério III: universidades que oferecerem programas de doutorado nas áreas de Educação e de Psicologia

As três universidades pesquisadas oferecem Programas de Doutorado em Educação e em Psicologia e, apesar de existir diferença nas formas de ingresso e no direcionamento dos estudos, bem como na distribuição dos departamentos responsáveis, todas disponibilizam as teses de doutorado em páginas Web há alguns anos, conforme demonstrando na Tabela a seguir:

Tabela 17 - Datas de publicação das primeiras teses dos Programas de Doutorado em Educação e em Psicologia

Universidade	Programa	Publicação das primeiras teses
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Doutorado em Educação	2000
	Doutorado em Psicologia	2006
Universidade de Barcelona - UB	Doutorado em Educação	1967
	Doutorado em Psicologia	1981
Universidade de Estocolmo - SU	Doutorado em Educação	1990
	Doutorado em Psicologia	1967

- Critério IV: banco de dados com disponibilidade de mais de 50 teses defendidas entre 2004 e 2012

O atendimento deste critério é confirmado na tabela a seguir, na qual está registrado o número de teses disponíveis em departamentos vinculados às áreas de Educação e de Psicologia em cada universidade no período de 2004 a 2012. Além desse dado geral, as teses também

estão distribuídas por centro/faculdade e por ano, disponibilizando detalhes mais pormenorizados de cada instituição no decorrer desses últimos nove anos de produção científica.

Tabela 18 - Panorama geral das teses brasileiras, espanholas e suecas defendidas entre 2004 e 2012

Universidade	Centro/ Faculdade	Teses										Total
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012		
UFSC	Educação	11	01	15	06	20	06	15	09	05	88	154
	Psicologia	00	00	02	04	12	09	16	11	12	66	
UB	Educação	07	21	07	09	11	18	17	17	10	117	148
	Psicologia	03	04	07	05	05	01	03	01	02	31	
SU	Educação	09	05	08	06	08	13	06	11	06	72	144
	Psicologia	09	11	07	08	10	03	09	09	06	72	
Total		39	42	46	38	66	50	66	58	41	446	

Por meio do levantamento das teses, conclui-se que as três instituições têm um número de produções aproximado, apesar de diferenças significativas na quantidade de teses defendidas por departamento. Isso levou à seleção de seis departamentos na Universidade de Barcelona e não dois, como aconteceu nas outras instituições. Essa diferença é justificada pela produção mais reduzida dos departamentos vinculados à Faculdade de Psicologia desta instituição, não existindo no momento da seleção um departamento com 25 teses disponíveis. Os percentuais correspondentes são descritos abaixo.

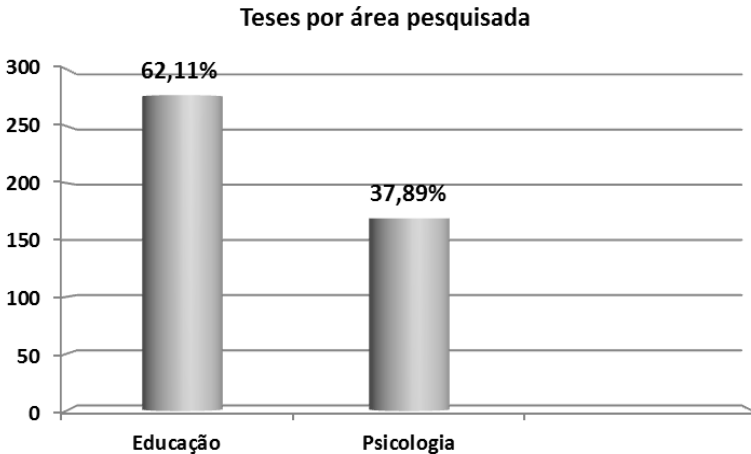
- Quantidade de teses dos departamentos pesquisados

As teses defendidas durante os anos de 2004 e 2012 atingiram números aproximados nas três universidades, sendo 34,53% vinculadas à Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 33,18% à Universidade de Barcelona e 32,29% à Universidade de Estocolmo - SU. Os dados comprovam que as instituições têm uma média equiparada de produções nos anos propostos por este estudo, se considerados os departamentos incluídos nesta pesquisa.

- Quantidade de teses por área

Quanto à produção por área, existe uma disparidade entre os resultados da Educação e da Psicologia. Enquanto os departamentos pesquisados na área da Educação produziram 62,11 % das teses, os vinculados à área da Psicologia foram responsáveis por 37,89% delas, conforme pode ser observado no gráfico a seguir.

Figura 5 - Teses defendidas entre 2004 e 2012 por área pesquisada



Na comparação das áreas, pode ser observada uma produção diferenciada nas três universidades, comprovada pelos dados descritos a seguir:

- Teses na área da Educação: a Universidade de Barcelona - UB é responsável por 26,23% das teses, seguida pela

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC com 19,74% e pela Universidade de Estocolmo - SU com 16,14%. Nesta análise, bem como na do próximo item (Quantidade de teses por ano de defesa), deve ser considerado que na Universidade de Barcelona foram incluídos três departamentos por área, fato que contribuiu para o alcance desses índices.

- Teses na área da Psicologia: a Universidade de Estocolmo - SU é responsável por 16,14% das teses; seguida da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, com 14,79%; e pela Universidade de Barcelona - UB, com 6,96%.

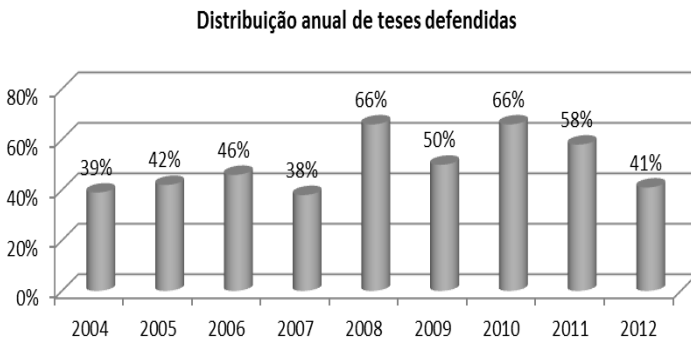
Os dados não afetaram a seleção das teses em termos de quantidade, pois as duas áreas em cada universidade têm produção suficiente para alcançar o número proposto por este estudo.

- Quantidade de teses por ano de defesa

A produção anual, considerando as teses defendidas em cada ano no conjunto das três universidades, manteve-se significativamente diversificada. Entre os dados, são destaque:

- o nível de produção do ano de 2008, no qual foram defendidas 14,80% das teses, em comparação a 2007 que se caracterizou como o ano de menor produção. Uma nova elevação do índice de produção se repetiu em 2010;
- a redução no número de produções nos dois últimos anos, ainda que exista a possibilidade de alguns links de acesso à parte das teses de 2012 ainda não terem sido criados. Diante disso, é possível que a produção desse último ano chegue a um índice diferente do apresentado no momento da seleção das teses para este estudo. Além disso, destaca-se que alguns departamentos não foram incluídos e, portanto, o nível de produção deve ser analisado de acordo com a capacidade daqueles inseridos no estudo.

Figura 6 - Distribuição anual de teses defendidas



Apesar deste estudo não ficar limitado pelo número de produções, pois se sustentou no número de teses do período de nove anos, os resultados que constam no próximo capítulo consideraram a inclusão da produção dos anos de 2004, 2005 e 2006 da área da Psicologia da Universidade de Barcelona - UB, que pode ser acompanhada na Tabela 30. Portanto, o panorama de seleção de teses da Faculdade de Psicologia dessa universidade é diferente do panorama geral das teses espanholas da área da Educação, bem como das teses brasileiras e suecas selecionadas em ambas as áreas. Como esta é a única área que não tem em seu banco o número de 25 teses defendidas a partir de 2006, foram incluídos estudos desses três anos iniciais.

3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA: AS UNIVERSIDADES PESQUISADAS

As três universidades que formaram o lócus desta pesquisa são brevemente contextualizadas na sequência, por meio de dados concernentes à fundação, missão, estrutura e formas de ingresso nos programas de doutorado.

- Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

A Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, situada em Florianópolis - Santa Catarina - Brasil foi criada em dezembro de 1960 e apresenta a seguinte missão:

Produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida. (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 1993, p. 4).

A instituição foi por muitos anos a única universidade vinculada ao Governo Federal atuante no Estado de Santa Catarina. Apenas em 2009, a Universidade Federal da Fronteira Sul, com *campi* nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, iniciou as atividades na região oeste do estado.

A criação da UFSC ocorreu na mesma época em que outras universidades federais foram implantadas no país, demonstrando que fazia parte de um movimento de amparo ao desenvolvimento mais amplo. Esse encaminhamento é relatado no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2010), por meio da inclusão de estudos realizados em 2007 por Goularti Filho. Esses estudos fazem referência ao governo de Kubitschek por ter aumentado o ritmo do crescimento econômico brasileiro, tendo em Santa Catarina um forte aliado, especialmente nos setores industriais como o da cerâmica, papel, papelão, pasta mecânica e metal-mecânica. Portanto, é diante desse contexto propício que a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC foi criada.

Atualmente, a UFSC conta com 11 centros, sendo selecionados para esta pesquisa o Centro de Ciências da Educação - CED e o Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH. Além desses, a UFSC conta ainda, portanto, com mais nove centros: Centro de Ciências Agrárias, Centro de Ciências Biológicas, Centro de Ciências Físicas e Matemática, Centro de Ciências Jurídicas, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Comunicação e Expressão, Centro de Desportos, Centro Socioeconômico e Centro Tecnológico.

São vinculados especificamente ao Centro de Ciências da Educação - CED os cursos de Graduação de Arquivologia, Biblioteconomia, Educação do Campo e Pedagogia, bem como os Programas de Pós-Graduação em Educação, em Ciências da Informação e em Educação Científica e Tecnológica. Já ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH estão vinculados os cursos de Graduação em Antropologia, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, Geologia, História, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Museologia, Oceanografia e Psicologia, bem como os Programas de

Pós-Graduação em Antropologia Social, Filosofia, Geografia, História, Psicologia e Sociologia Política em nível de Mestrado e os Programas de Doutorado em Antropologia Social, Filosofia, Geografia, História, Interdisciplinar em Ciências Humanas, Psicologia e Sociologia Política.

O processo de seleção dos doutorandos é acompanhado por um sistema de avaliação que costumeiramente inclui prova escrita, análise do currículo e do projeto de pesquisa e entrevista. Em cada programa existem linhas de pesquisa, com as quais o projeto apresentado deve estar articulado. Selecionado, o estudante frequenta as disciplinas e realiza a tese sem que necessite financiar os estudos, pois é garantida a gratuidade no acesso e na permanência. Além disso, são oferecidas bolsas que podem ser disputadas entre os estudantes.

- Universidade de Barcelona - UB

A Universidade de Barcelona - BU está situada na cidade de Barcelona - Espanha, tendo sua origem datada no século XV, movida pela iniciativa do Rei Martín I de estabelecer, em 1402, o que recebeu a nomenclatura de ‘estudios’ e que resultaria no estudo geral da Medicina e da Arte. Já em 1450, o Rei Alfonso V unificou os centros universitários existentes, compondo o Estudo Geral de Barcelona (Universidade de Barcelona - BU, 2012a).

A Universidade de Barcelona também registra em sua página virtual que assumiu a característica de universidade aberta e cosmopolita, distribuída em diferentes *campi*. Essa distribuição é justificada pela capacidade que oferece para dinamizar o entorno, convertendo-se em um centro de atividade cultural no sentido mais amplo, permitindo à comunidade universitária desfrutar dos serviços que oferece tanto à cidade como à própria universidade.

Como instituição de direito público, comprometida com o entorno, a Universidade de Barcelona - UB tem como missão prestar o serviço público (de qualidade) da educação superior, principalmente por meio do ensino, da docência, da pesquisa e de uma gestão eficaz da transferência do conhecimento (Universidade de Barcelona - UB, 2011).

A estrutura conta com faculdades, integrando-se a elas a Faculdade de Pedagogia que é formada por quatro departamentos: Departamento de Didática e Organização Educativa, Departamento de

Pesquisa e Diagnóstico em Educação, Departamento de História da Educação e Departamento de Trabalho Social e Serviço Social. A Faculdade de Psicologia é formada por seis departamentos: Departamento de Metodologia e Ciências do Comportamento; Departamento de Personalidade, Avaliação e Tratamento Psicológico; Departamento de Psicologia Básica; Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação; Departamento de Psicologia Social e Departamento de Psiquiatria e Psicologia Clínica (Universidade de Barcelona - UB, 2012b).

Dessas faculdades, foram selecionados seis departamentos, três vinculados à área de Pedagogia e três à de Psicologia. Dessa forma, procurou-se manter um equilíbrio por área, já que a escolha de um departamento por faculdade não seria viável em função do número de teses disponibilizadas na área de Psicologia para os anos de pesquisa propostos por este estudo.

O processo de seleção dos doutorandos é acompanhado por um sistema de avaliação que inclui a entrega de documentos que comprovem a licenciatura ou o bacharelado, a realização do mestrado, a apresentação de uma memória, justificando as motivações, bem como o currículo e o projeto de pesquisa que o pretendo doutorando pretende desenvolver. Para que o interessado possa frequentar o programa, deve financiá-lo, a menos que obtenha bolsas que eliminam o ônus financeiro.

- Universidade de Estocolmo - SU

A Universidade de Estocolmo, localizada na capital da Suécia, iniciou suas atividades em 1878, como uma alternativa para as universidades tradicionais suecas. Uma das atividades iniciais foi a oferta de palestras públicas em matemática, física, química e geologia e, posteriormente, em história cultural e economia. Em 1960, foi elevada à categoria de universidade, não perdendo, contudo, a tradição das palestras públicas que é preservada ainda hoje (Universidade de Estocolmo - SU, 2012a).

Em sua estrutura, conta com quatro faculdades: Faculdade de Ciências Humanas, Faculdade de Direito, Faculdade de Ciências e Faculdade de Ciências Sociais (Universidade de Estocolmo - SU, 2012b). Esta última é composta por 16 departamentos, entre os quais o Departamento de Educação e o Departamento de Psicologia (Universidade de Estocolmo- SU, 2012c), instâncias nas quais foram selecionadas as 50 teses analisadas neste estudo.

Atualmente, é a maior universidade da Suécia, tendo mais de 64 mil estudantes e cinco mil funcionários. É também o entorno de pesquisa mais significativo do país, inclusive na área de humanidades e ciências sociais (Universidade de Estocolmo - SU, 2012a).

A qualidade de seus serviços a situam entre uma das 100 melhores universidades do mundo e uma das 50 melhores universidades na Europa (Universidade de Estocolmo - SU, 2012d). Também está entre as quatro melhores do país (QS World University Ranking, 2012). Além disso, recebeu por várias vezes o Prêmio Nobel. Concedido todos os anos desde 1901, é um prêmio internacional administrado pela Fundação Nobel, de Estocolmo, sendo conhecido em todo o mundo como um símbolo de conquista extraordinária. Quatro pesquisadores da Universidade de Estocolmo receberam o Prêmio Nobel e um quinto foi agraciado com o Prêmio *Sveriges Riksbank* em Ciências Econômicas em Memória de Alfred Nobel (Universidade de Estocolmo, 2012d).

A instituição é influenciada pelo apoio de uma política nacional de estímulo à pesquisa. Registrada no documento intitulado *The Researchers Report 2012 - Country Profile: Sweden* (Deloitte, 2012), a referida política conta com medidas para atrair pesquisadores, entre os quais mulheres e estrangeiros. É reconhecida também pela transparência nas informações disponibilizadas aos interessados, como as vagas, os critérios de avaliação e outros dados que facilitam o acesso.

O documento destaca ainda que, desde 1998, todos os candidatos para estudos de doutorado têm garantido financiamento para o período de permanência no programa. Destaca também as iniciativas de articulação entre academia e empresa, estimulando a realização de pesquisas que visem o desenvolvimento empresarial.

São alternativas abrangentes que fazem da pesquisa, entre elas as desenvolvidas nos programas de doutorado, oportunidades atraentes que beneficiam os pesquisadores, bem como os locais para os quais os estudos são desenvolvidos. Portanto, existe um estímulo à pesquisa aplicada, diferenciado de outras realidades, inclusive nas formas de ingresso que ocorre considerando os procedimentos descritos a seguir, conforme apresentado no *The Researchers Report 2012 - Country Profile: Sweden*:

- o doutorado é comparado a um posto de trabalho, devendo haver primeiramente um financiamento disponível. Para que exista uma vaga, um pesquisador catedrático da universidade precisa ter acesso ao financiamento que deve ser aplicado em uma pesquisa de interesse social ou empresarial;

- terminada essa etapa, a vaga é anunciada nos mais variados meios de comunicação, devendo os interessados enviar seus currículos que são avaliados, sendo selecionado o mais compatível. Caso exista discordância de algum interessado sobre o resultado, este tem o direito de protestar, podendo haver anulação dos resultados e nova seleção. Como os currículos são acessíveis publicamente, a comparação é facilitada. Além dessa transparência, os interessados têm à disposição a ouvidoria da universidade, que fornece mais informações sobre o processo. A única exceção em relação a esses procedimentos acontece quando uma empresa tem à disposição direta um candidato. Nesse caso, a vaga não é aberta publicamente.

Independente de o caso atender a primeira ou a segunda situação, o financiamento deve ser confirmado antes do ingresso do doutorando. O apoio financeiro deve durar por todo o período de doutorado que normalmente é de quatro anos, mas pode ser prorrogado para cinco ou, em alguns casos, oito anos de pesquisa.

3.4 SELEÇÃO DAS TESES DE DOUTORADO

Para a seleção das teses de doutorado das três universidades envolvidas na pesquisa, optou-se pelo estudo daquelas defendidas entre os anos de 2004 e 2012. O limite de anos foi estabelecido por ser o mesmo utilizado no relatório do Fundo Monetário Internacional - FMI, *World Economic Outlook*, de outubro de 2012, que divulgou dados de desenvolvimento dos países nesse período e fez também uma projeção para anos posteriores, registrados na Tabela 16.

3.4.1 Critérios para seleção das teses

Como todas as universidades tinham disponíveis mais de cinquenta teses derivadas dos Programas de Doutorado em Educação e Psicologia, foram adotados os seguintes critérios para eliminação das excedentes:

- não disponibilidade da pesquisa na página Web, ainda que o título constasse na relação de teses defendidas;
- estudos realizados por pesquisadores estrangeiros que não envolviam a realidade do país sede da universidade responsável pelo programa de doutorado;

- pesquisas que excederam ao número de teses para a análise proposta neste estudo, adotando-se o critério pela seleção das mais recentes.

Para facilitar a localização das teses, bem como algumas informações mais genéricas, foram elaboradas duas tabelas por universidade. Essas tabelas colaboraram para o preenchimento dos instrumentos criados para sistematização dos dados e que foram fundamentais para o alcance dos objetivos do estudo.

3.4.2 Teses selecionadas nas três universidades

Na sequência, são apresentadas as 150 teses selecionadas, distribuindo-as por universidade, centro ou faculdade, departamento e ano.

- Teses selecionadas na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

As teses selecionadas na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC integram o acervo do Centro de Ciências da Educação - CED e do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH. O acesso foi viabilizado pela sua disponibilidade nos respectivos programas de doutorado vinculados a estes centros: Programa de Doutorado em Educação e Programa de Doutorado em Psicologia.

- Área da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

No Centro de Ciências da Educação - CED estão disponíveis 88 links de acesso a teses de doutorado vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação, defendidas entre 2004 e 2012. Os procedimentos adotados para seleção de uma amostra de 25 teses para esta pesquisa levaram à formação da seguinte tabela:

Tabela 19 - Panorama das teses do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - Período 2004-2012

Ano de defesa	Teses		
	Links	Eliminadas	Selecionadas
2012	05	00	05
2011	09	00	09
2010	15	04	11
2009	06	06	00
2008	20	20	00
2007	06	06	00
2006	15	15	00
2005	01	01	00
2004	11	11	00
Total	88	63	25

Como pode ser observado na Tabela 19, anterior, apesar de serem disponibilizados 88 *links* de acesso a teses defendidas no período selecionado por este estudo, 63 foram eliminadas por excederem o número proposto. Na eliminação, foram considerados os critérios definidos para a seleção em todas as universidades, resultando na integração de 25 teses defendidas entre os anos de 2010 a 2012.

A relação completa das teses selecionadas consta na tabela disponibilizada na sequência, podendo ser observado o centro ao qual se vincula cada pesquisa, o programa de doutorado, bem como a data da defesa e o título do estudo.

Tabela 20 - Teses selecionadas do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

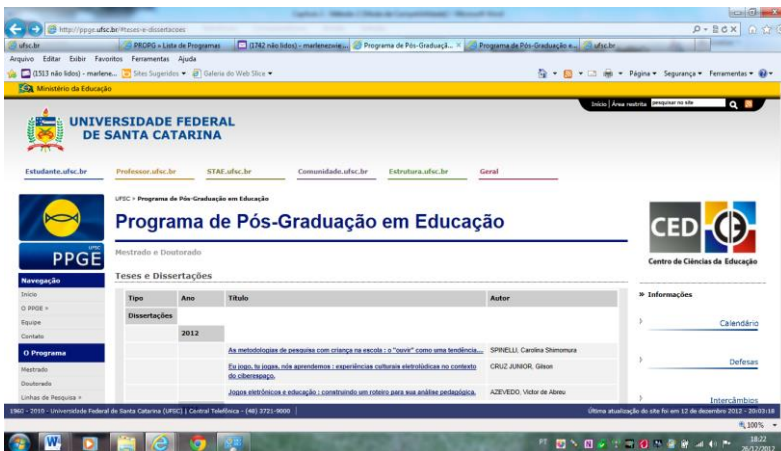
Centro	Programa	Ano Defesa	Tese
Centro de Ciências da Educação – CED	Programa de Doutorado em Educação	2012	Escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense
			Da relação com a escola e seus saberes entre crianças (d)e famílias de “baixa renda”: um estudo a partir de uma instituição pública da Ilha de Santa Catarina
			Espaços coletivos de esperança: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do

			Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC
			O plano de desenvolvimento da escola e a produção do consentimento ativo
			Relações sociais em um contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas
		2011	A formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Blumenau: a escola de formação permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004)
			A metacognição e as atividades experimentais no ensino de Física
			De CEFET a IFET. Cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: gênese de uma nova institucionalidade?
			Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas
			Filosofia como formação: seu ensino no pensamento de Theodor W. Adorno
			O processo de produção do conhecimento nos PPGS de teologia: da institucionalização à inserção no Sistema Capes
			Perceber o (in)visível: o corpo desenhando uma trajetória existencial no espaço e no objeto
			Sobre infância e sua educação: Walter Benjamin e Hannah Arendt
			Variação linguística e ensino: por uma educação linguística democrática

			A Educação Física no Estado de Santa Catarina: a construção de uma pedagogia racional e científica (1930-1940)
			A escola no contexto das lutas do MST
			A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos
			Adorno, Hall e Canclini: a formação na constelação das mediações culturais
			Autoajuda nas relações de trabalho: a (con)formação de um trabalhador de novo tipo
		2010	Ensaio sobre o Movimento Humano: jogo e expressividade
			Eu não desisti: os sentidos da escolarização retratados por estudantes adultos do campo
			Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos
			Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADE e autonomia universitária: o trabalho docente nos (des)encontros entre o proclamado e a práxis
			Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública
			O limite da política no embate de projetos da educação do campo

Para estruturação da tabela, foi acessada a página Web da UFSC, especificamente no *link* que disponibiliza as pesquisas dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação, conforme figura registrada na sequência.

Figura 7 - Página de acesso às Teses do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC



- Área da Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

No Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH estão disponíveis 66 links de acesso a teses de doutorado vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia e defendidas entre 2004 e 2012. Os procedimentos adotados para seleção de uma amostra de 25 teses para esta pesquisa levaram à formação da seguinte tabela:

Tabela 21 - Panorama das teses do Programa de Doutorado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - Período 2004-2012

Ano de defesa	Teses		
	Links	Eliminadas	Selecionadas
2012	12	02	10
2011	11	00	11
2010	16	12	04
2009	09	09	00
2008	12	12	00
2007	04	04	00
2006	02	02	00
2005	00	00	00
2004	00	00	00
Total	66	41	25

Como pode ser observado na Tabela 21, apesar de serem disponibilizados 66 *links* de acesso a teses defendidas no período selecionado por este estudo, 41 foram eliminadas por excederem o número proposto. Na eliminação, foram considerados os critérios definidos para a seleção em todas as universidades pesquisadas, resultando na integração de 25 teses defendidas entre os anos de 2010 a 2012, relacionadas na Tabela 22.

Tabela 22 - Teses selecionadas do Programa de Doutorado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Centro	Programa	Ano Defesa	Tese
Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH	Programa de Doutorado em Psicologia	2012	A ética trágica e a prática clínica da Psicanálise
			Aprendendo com feedback: um estudo sobre como o cérebro utiliza informação para aprender
			As múltiplas cidades na cidade: as relações estéticas dos catadores de material reciclável com a polifonia urbana
			Contribuições da qualidade do vínculo de apego e das práticas parentais nos problemas externalizantes e internalizantes dos filhos
			Classes comportamentais para administrar condições que afetam a vida de crianças e jovens que vivem em unidades de abrigo
			Efeitos da terapia cognitivo comportamental na variabilidade da frequência cardíaca e desempenho cognitivo em crianças com TDAH
			Percepção da qualidade do apego parental e da amizade entre pares como fatores preditores da autopercepção em pré-adolescentes
			Representações sociais e adesão ao tratamento do Diabetes Mellitus tipo 2

			<p>Saúde no processo de democratização brasileiro: promoção da saúde, biopolíticas e práticas de si na constituição de sujeitos da saúde</p> <p>“Só tem homem, pera né, eu também quero entrar nesse lugar.” Reflexões sobre a inserção de mulheres no segmento de vigilância patrimonial privada</p>
		2011	<p>A violência familiar na perspectiva de idosos e profissionais no contexto da atenção primária à saúde</p> <p>Aprendendo a ser circense e ampliando as possibilidades de “ser” aprendiz</p> <p>Características de comportamentos de interação entre participantes em um programa de ensino de ler em situação de grupo</p> <p>Crenças e práticas maternas sobre o desenvolvimento do autorreconhecimento e autorregulação infantil</p> <p>Depressão: sua compreensão e significados à luz da prática dos psicólogos no contexto de uma rede municipal de saúde mental</p> <p>Dispositivo de velhice: uma analítica interpretativa</p> <p>O mapa da criatividade: validade de construto por meio da análise de redes</p> <p>O parasitismo do infinito na psicanálise</p> <p>Participação da rede social significativa de mulheres que vivem e convivem com o HIV no enfrentamento da soropositividade</p>

			Políticas de segurança pública: punição e técnicas de governo - um estudo arqueológico
			Repercussões psicológicas em crianças vítimas de violência familiar
		2010	Clínica da maternidade: os significados psicológicos da depressão pós-parto
			A criança e sua rede familiar: significações do processo de hospitalização
			Avaliação da eficácia de um programa para ensinar pais a analisar e sintetizar comportamentos na interação com seus filhos
			Avaliação da eficiência de um programa para ensinar palavras, números, numerais, cores, quantidades e frases compostas por estes estímulos a pessoas deficientes mentais que estão em processo de ingresso no mercado de trabalho

Para estruturação da segunda parte da tabela, foi acessada a página Web da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, especificamente no *link* que disponibiliza as pesquisas dos Programas de Mestrado e Doutorado e Psicologia, conforme figura registrada na sequência.

Figura 8 - Página de acesso às Teses do Programa de Doutorado em Psicologia da UFSC

The screenshot shows the website for the UFSC PPGP. The main content area is titled 'Teses e Dissertações' and contains a table with the following data:

Tipo	Ano	Título	Autor
Dissertações	2012	A estrutura da personalidade e a papa Da sete galinhas de Nelson Rodrigues.	SANTOS, Isabela Klara
		Albexima - o ideal educativo e a letra inscrite no quarto.	BORGES, Maria de Fátima Castro
		Apoio social materno e desenvolvimento infantil: crianças nascidas a termo e pré-termo.	VIEIRA, Viviane

The sidebar on the left includes a 'Navegação' menu with options like 'Sobre o Programa', 'Notícias', 'Calendário PPGP', 'Processo Seletivo', 'Eventos PPGP', 'Defesas', 'Matrícula', and 'Disciplinas'. The sidebar on the right is titled 'Notícias antigas' and lists dates from December 2012 to July 2012.

- Teses selecionadas na Universidade de Barcelona - UB

As teses selecionadas na Universidade de Barcelona - UB fazem parte do acervo das faculdades de Pedagogia e de Psicologia. O acesso às referidas teses foi viabilizado pela sua disponibilidade em programas de doutorado vinculados a essas faculdades.

- Área da Educação da Universidade de Barcelona – UB

Na seleção das teses da Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona - UB, estavam disponíveis 117 links a estudos defendidos entre 2004 a 2012, distribuídos em três departamentos: Departamento de Didática e Organização Educativa; Departamento de Métodos de Investigação e Diagnóstico em Educação; Departamento de Teoria e História da Educação. Os procedimentos adotados para seleção de uma amostra de 25 teses para esta pesquisa levaram à formação da seguinte tabela:

Tabela 23 - Panorama das teses da Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona UB - Período 2004-2012

Ano de defesa	Teses		
	Links	Eliminadas	Selecionadas
2012	10	07	03
2011	17	05	12
2010	17	07	10
2009	18	18	00
2008	11	11	00
2007	09	09	00
2006	07	07	00
2005	21	21	00
2004	07	07	00
Total	117	92	25

Como pode ser observado na tabela, apesar de serem disponibilizados 117 *links* de acesso a teses defendidas no período selecionado por este estudo, 92 foram eliminadas por excederem o número proposto. Na eliminação, foram considerados os critérios definidos para a seleção em todas as universidades, sendo excluídas, portanto, as teses mais antigas, as que o *link* não permitia o acesso ou correspondiam a estudos realizados por estudantes de outros países e que não correspondiam a temáticas mais genéricas. Como resultado, integraram-se a este estudo 25 teses defendidas entre os anos de 2009 a 2012.

A relação das 25 teses selecionadas para este estudo consta na Tabela 24. Nessa tabela, além da compartimentalização por ano de defesa, as teses são também separadas por departamento, mantendo-se a originalidade do título em espanhol ou catalão. Contudo, nos anexos, os títulos foram traduzidos para facilitar sua comparação com os estudos brasileiros e os suecos.

Tabela 24 - Teses selecionadas na Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona - UB

Faculdade	Departamento	Ano Defesa	Tese
Faculdade de Pedagogia	Departamento de Didática e Organização	2012	El devenir docente de una profesora de Lengua Inglesa en Secundaria: un estudio narrativo a partir de la inmersión reflexiva en la propia práctica en tiempos de

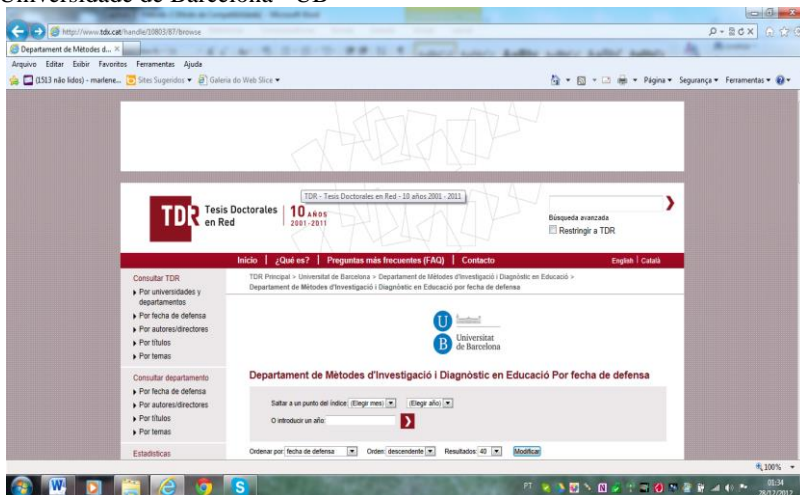
			cambio educativo
			Escolaritat compartida de l'alumnat amb trastorns d'espectre autista a Catalunya
		2011	Detecció i anàlisi de les necessitats formatives del docent universitari: un estudi de casos múltiple
			El conocimiento práctico docente del profesor universitario y su interrelación con el marco epistemológico personal
			Aprendizaje multiprofesional basado en problemas en la formación de profesionales de la salud: un estudio de caso
			Experiencias de corporeidad en la escuela primaria: una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos
		2010	Voluntariado en la escuela: un estudio de casos dentro del Proyecto Comunidades de Aprendizaje
			Ensenyar i aprende Infermeria amb un currículum integrat per mitjà de l'aprenentatge basat en problemes: el cas de l'EUI Vall d'hebron
			Creencias sobre el rol de las tecnologías de información y comunicación en la formación inicial de docentes: explorando las diferencias entre estudiantes y docente universitarios
	Departamento de Métodos de Docencia	2012	El desarrollo de las metacompetencias Pensamiento Crítico Reflexivo y Autonomía de Aprendizaje, a través del uso del e-Diario en el prácticum de Formación del Profesorado

		2011	Construcció de la identitat professional del tutor o de la tutora de secundària
			Diseño, implementación y evaluación de un programa de prevención a la violencia en el noviazgo en jóvenes universitarios
		2010	Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula
			La integración de la juventud de origen magredí en Cataluña
			Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de la ciudadanía activa
		Departamento de Teoria e História da Educação	2011
La educación para la ciudadanía y derechos humanos: una asignatura orientada a favorecer la convivencia			
Funciones de la imagen digital en la educación: una propuesta metodológica para la escritura y lectura de la imagen digital en pantallas instruccionales			
L'ayuda entre iguals: anàlisi d'una modalitat de practiques d'aprenentatge servei			
Anàlisi dels conflictes ètics en la pràctica professional d'educació social: una aproximació a una ètica aplicada			

			Caracterización del uso de la tecnología, por profesores y alumnos, en resolución de problemas abiertos en matemática en el nivel de secundaria
		2010	De la reivenció di la discapacitat o de l'articulació de nous tipus de trànsit social: la pedagogía y les seves formes sensibles
			La valoració de la força de l'extremitat inferior en el voleibol: test de salt vertical i determinació d'asimetries
			La pedagogía líquida: fuentes contextuales y doctrinales
			La prevenció dels transtorns del comportament alimentari (TCA) a través del mitjans de comunicació: un especial èmfasi en el mitjà televisiu

Para estruturação da tabela, foi acessada a página que abriga as teses de doutorado da Universidade de Barcelona - BU, especificamente nos *links* que disponibilizam as pesquisas dos departamentos vinculados à Faculdade de Pedagogia, conforme Figura 9, registrada na sequência.

Figura 9 - Página de acesso às Teses da Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona - UB



- Área da Psicologia da Universidade de Barcelona – UB

Na seleção das teses da Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona - UB, estavam disponíveis 31 links a estudos defendidos entre 2004 a 2012, distribuídas em três departamentos: Departamento de Psicologia Básica; Departamento de Psicologia Evolutiva e de Educação; Departamento de Psicologia Social.

Os procedimentos adotados para seleção de uma amostra de 25 teses analisadas para esta pesquisa são apresentados na Tabela 25, a seguir:

Tabela 25 - Panorama das teses da Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona UB - Período 2004-2012

Ano de defesa	Teses		
	Links	Eliminadas	Selecionadas
2012	02	01	01
2011	01	00	01
2010	03	00	03
2009	01	01	00
2008	05	01	04
2007	05	00	05

2006	07	02	05
2005	04	01	03
2004	03	00	03
Total	31	06	25

Das 31 teses defendidas no período de 2004 a 2012, seis foram eliminadas por excederem o número proposto. A seleção que contou, neste estudo, com critérios comuns, resultou na preservação de 25 teses defendidas entre os anos de 2004 a 2012, sendo, portanto, a área desta pesquisa que incorporou teses mais antigas em relação à área da Educação desta universidade e de ambas as áreas nas outras universidades pesquisadas (Tabela 26).

Tabela 26 - Teses selecionadas da Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona - UB

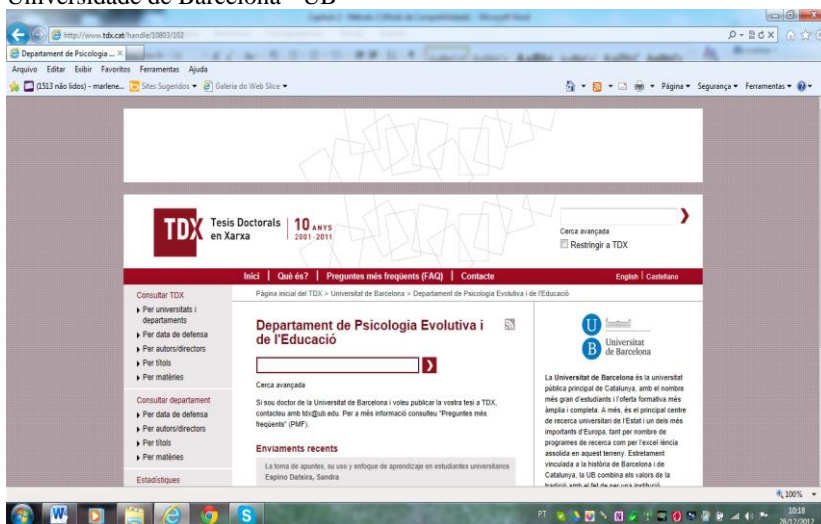
Facul- dade	Departa- mento	Ano Defesa	Tese
Faculdade de Psicologia	Departamento de Psicologia Básica	2010	Conflicts intergeneracionales: analisis de juicios, actitudes y sentimientos entre progenitores e hijos en intrerpretación de narraciones
		2008	Tracing functional brain architecture: a combined FMRI-DTI approach
		2007	Neural correlates of word learning and meaning acquisition
		2004	Procesos cognoscitius que intervenen en la millora de la comunicació motriu
	Concepción de aprendizaje, metacogcción y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología		
	Departament o de Psicologia Evolutiva e de Educació	2012	El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura
2011		El concepte pràctic i la microgènesi de la co-mediació representacional de l'activitat	

		2010	Evaluación de aprendizajes mediante herramientas TIC: transparencia de las prácticas de evaluación y dispositivos de ayuda pedagógica
		2008	Construcción del conocimiento en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje: la interacción entre los procesos de colaboración entre los alumnos y los procesos de guía y de ayuda del profesor
			L'observació sistemàtica de L'interacció primerenca: els intercanvis comunicatius i lingüístiques en diades mare-bebé
		2007	La psicomotricidad en España a través de la revista Psicomotricidad – CITAP
			Interacció entre infants i formes d'organització de l'activitat conjunta
		2006	Ensenyament de la lectura i escritura assistit per ordinador en alumnes amb discapacitat: disseny i avaluació del programari 'Divertext'
			Aprenentatge de la lectura inicial: una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament
		2006	Los abusos a las personas mayores
			Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos
			Análisis de la coherencia y continuidad de las decisiones pedagógicas y acreditativas en el área de Matemáticas en la ESEO y de las estrategias para favorecerlas mediante un proceso de asesoramiento

		2005	Avaluació dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge a l'àrea de Matemàtiques a l'ESO: programes avaluatius i usos de l'avaluació
			Producción y uso de notaciones y su relación con el conocimiento de los estados mentales en niños de 3 a 6 años
		2004	Aplicación de un programa de estimulación de memoria a enfermos de Alzheimer en fase leve
	Departamento de Psicología Social	2010	El constructo psicosocial de calidad de los Procesos y Recursos Humanos: desarrollo teórico y validación empírica
		2007	Aspectos complejos del tiempo libre y el sí mismo: una investigación a partir de ejercicios teatrales
			Fractales de opinión pública: una aplicación del exponente de Hurst al estudio de la dinámica de la identificación ideológica
		2006	Las competencias como herramienta para el cambio cultural en una organización bancaria
		2005	Identidad europea como construcción social compleja: análisis de la borrosidad en el discurso de la identidad europea generado mediante enscenarios de futuro

Para estruturação da Tabela 26, foi acessada a página que abriga as teses de doutorado da Universidade de Barcelona - BU, especificamente nos links que disponibilizam as pesquisas dos departamentos vinculados à Faculdade de Psicologia, conforme Figura 10, registrada na sequência.

Figura 10 - Página de acesso às Teses da Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona - UB



- Teses seleccionadas na Universidade de Estocolmo - SU

A Universidade de Estocolmo - SU tem como uma das entidades de sua estrutura a Faculdade de Ciências Sociais. Nessa faculdade está vinculado tanto o Departamento de Educação quanto o Departamento de Psicologia. Na seleção das 50 teses desta universidade foram incluídas 25 de cada um desses departamentos, adotando-se na escolha os mesmos critérios usados na seleção realizada nas outras instituições.

- Área da Educação da Universidade de Estocolmo – SU

No momento da seleção das teses do Departamento de Educação da Universidade de Estocolmo - SU estavam disponíveis 72 links de acesso a estudos defendidos entre 2004 a 2012. Os procedimentos adotados para seleção de uma amostra de 25 teses analisadas para esta pesquisa levaram à formação da Tabela 27.

Tabela 27 - Panorama das teses da Faculdade de Educação da Universidade de Estocolmo - SU - Período 2004-2012

Ano de defesa	Teses		
	Links	Eliminadas	Selecionadas
2012	06	05	01
2011	11	03	08
2010	06	01	05
2009	13	04	09
2008	08	06	02
2007	06	06	00
2006	08	08	00
2005	05	05	00
2004	09	09	00
Total	72	47	25

Como pode ser observado na tabela, apesar de serem disponibilizados 72 links de acesso a teses defendidas no período selecionado, 47 foram eliminadas por excederem o número definido neste estudo. Na eliminação, optou-se pelos estudos mais antigos que corresponderam à parte dos defendidos em 2008 e todos defendidos no período de 2004 a 2007, usando também os demais critérios adotados para a seleção das teses. Como resultado desse processo seletivo, integraram-se a este estudo 25 teses defendidas entre os anos de 2008 a 2012.

A relação das 25 teses selecionadas consta na Tabela 28. Na tabela, além da compartimentalização por ano de defesa, é mantido o título em inglês ou sueco. Contudo, nos anexos esses títulos foram traduzidos para facilitar sua comparação com os estudos espanhóis, que também foram traduzidos ao português, e com os brasileiros que estão disponíveis na língua de origem.

Tabela 28 - Teses selecionadas no Departamento de Educação da Universidade de Estocolmo - SU

Faculdade	Departamento	Ano Defesa	Tese
Faculdade e de Ciências Sociais	Departamento de Educação	2012	Design for learning - children's meaning-making in science

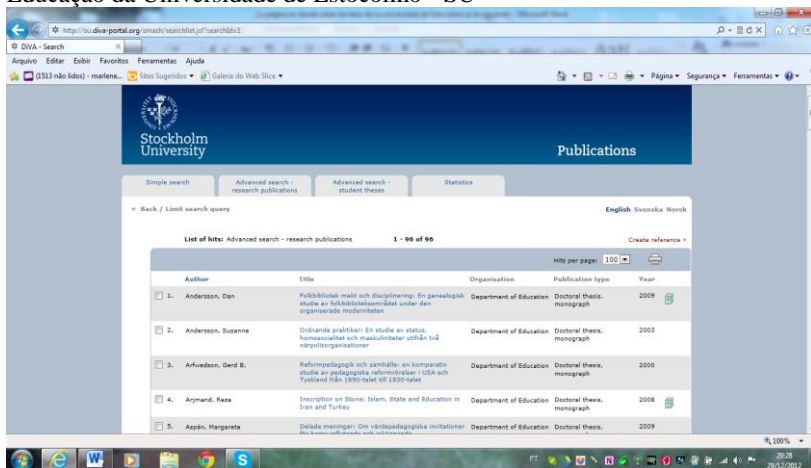
			School as a Political narrative: a study of the education debate in the Swedish parliament 1991-2002
			To govern in the name of the future: construction of subject and disciplinary techniques
			Learning environments in the workplace: the construction of learning environments in a VET-program from an organizational pedagogical point of departure
		2011	Designs for learning in an extended digital environment: case studies of social interaction in the social science classroom
			Refugeeship - a project of justification: claiming asylum in England and Sweden
			Educational Imperatives and Social Networks in Swedish civic formation 1812–1828
			Relations of Responsibility in School Development
			Ethical and normative reasoning on climate change: Conceptions and solutions among students in a Chinese context
		2010	Seeing otherwise: renegotiating religion and democracy as questions for education
			Time and existential meaning-making: Women's narratives about living with serious illness

			<p>Becoming mathematical: mathematical subjectivity and gender in early childhood teacher education</p>
			<p>To Teach the Inconceivable: a study of the Holocaust as a field of knowledge when taught and learnt in upper and upper secondary school</p>
			<p>I wanted to breastfeed!: A hermeneutical study of mothers with breastfeeding problems; their experiences, coping strategies, and consultative meetings with midwives</p>
		2009	<p>Public library, power and discipline: a genealogical study of public library during the organized modernity</p>
		2009	<p>Method, personality and research. Continuity and change in the knowledge culture of nursing teacher educators 1958-1999</p>
		2009	<p>Situation and possibility in the refugee situation: Colombian refugee children in Venezuela and Sweden</p>
		2009	<p>Unaccompanied but not alone: a ten-year follow-up study of the life conditions of unaccompanied asylum-seeking refugee children and their life experiences as young adults in Sweden</p>
		2009	<p>The pedagogy of creating arts and crafts</p>

			The psychoanalytic situation as a play situation: exploration of a multi-faceted clinical situation
			Museum education and experience
			representations of mental illness: illness experience and the dialogical construction of meaning in Focus Group Discourse
			The battle over femininity: school leadership as gender creating practice
		2008	That's why I only pass: assessment of programme specific subjects in the HR-programme
			Framväxten av sjuksköterskan som omvårdnadsexpert: meningsskapande om vård under 1900-talet

Para estruturação Tabela 28, foi utilizada a página Web da Universidade de Estocolmo - SU que dá acesso às teses de doutorado do Departamento de Educação, conforme Figura 11.

Figura 11 - Página de acesso às teses de doutorado do Departamento de Educação da Universidade de Estocolmo - SU



- Área de Psicologia da Universidade de Estocolmo - SU

Na seleção das teses do Departamento de Psicologia, que na Universidade de Estocolmo - SU também é vinculado à Faculdade de Ciências Sociais, estavam disponíveis 72 links de acesso a estudos defendidos entre 2004 a 2012, situação similar à disponibilidade da área da Educação. Os procedimentos adotados para seleção das 25 teses analisadas para esta pesquisa levaram à formação da Tabela 29.

Tabela 29 - Panorama das teses da Faculdade de Psicologia da Universidade de Estocolmo - SU - Período 2004-2012

Ano de defesa	Teses		
	Links	Eliminadas	Selecionadas
2012	06	02	04
2011	09	03	06
2010	09	04	05
2009	03	00	03
2008	10	05	05
2007	08	06	02
2006	07	07	00
2005	11	11	00
2004	09	09	00
Total	72	47	25

Como pode ser observado na Tabela 29, apesar de serem disponibilizados 72 *links* de acesso a teses defendidas no período selecionado por este estudo, 47 foram eliminadas, sendo parte das defendidas em 2007 e todas as defendidas no período de 2004 a 2006. Portanto, integraram-se a este estudo 25 teses defendidas entre os anos de 2007 a 2012.

A relação das 25 teses selecionadas para este estudo consta na Tabela 30. Nesta tabela, além da compartimentalização por ano de defesa, é mantido o título em inglês ou sueco, conforme procedimento também adotado nas teses selecionadas na Faculdade de Educação da mesma universidade.

Tabela 30 -Teses selecionadas no Departamento de Psicologia da Universidade de Estocolmo - SU

Faculdade	Departamento	Ano Defesa	Tese
Faculdade de Ciências Sociais	Departamento de Psicologia	2012	<u>Childhood self-regulation, academic achievement, and occupational attainment</u>
			Getting a feel for tactile space: exploring haptic perception of microtexture
			Longitudinal studies of executive and cognitive development after preterm birth
			Fearful attention: investigating event-related potentials in spider phobia
		2011	Aesthetic appreciation explicated
			Striving for self-esteem: conceptualizations and role in burnout
			Social and cognitive biases in large group decision settings
			Decision strategies: something old, something new, and something borrowed
			Expecting happy women, not detecting the angry ones: detection and perceived intensity of facial anger, happiness, and emotionality

			Job insecurity and its consequences: investigating moderators, mediators and gender
		2010	Long-term cognitive outcome of childhood traumatic brain injury
			How privatization and corporatization affect healthcare employees' work climate, work attitudes and ill-health: Implications of social status
			Swedish young offenders in community-based rehabilitative programmes: Patterns of antisocial behaviour, mental health, and recidivism
			Organizational death and employee motivation: investigating a plant closure in a multi-plant organization
			Employee perspectives on individualized pay: attitudes and fairness perceptions
		2009	Emotional interplay and communication with patients diagnosed with schizophrenia
			Seeking individual health and organizational sustainability: the implications of change and mobility
			Fears, anxieties and cognitive-behavioral treatment of specific phobias in youth
		2008	Alternative employment and well-being: contract heterogeneity and differences among individuals
			Employability perceptions: nature, determinants, and implications for health and well-being

		Age differences in arousal, perception of affective pictures, and emotional memory enhancement: appraisal, Electrodermal activity, and Imaging data
		Health and ill health in working women – balancing work and recovery
		Proximal processes of children with profound multiple disabilities
	2007	When pain remains: appraisals and adaptation
		Autobiographical odor memory

Para estruturação da Tabela 30, foi utilizada a página Web da Universidade de Estocolmo - SU que dá acesso às teses de doutorado do Departamento de Psicologia, conforme Figura 12, registrada na sequência.

Figura 12 - Página de acesso às Teses do Departamento de Psicologia da Universidade de Estocolmo - SU

The screenshot shows the Stockholm University Publications website. The search results are as follows:

Author	Title	Organisation	Publication type	Year
1. Aaro Jonsson, Catherine	Long-term cognitive outcome of childhood traumatic brain injury	Department of Psychology	Doctoral thesis, comprehensive summary	2010
2. Allström, Margareta	Hörselkåddade barn i kommunikation och samspel	Department of Psychology	Doctoral thesis, monograph	2000
3. Ahola, Angela S.	Justice needs a blindfold: Effects of defendants' gender and attractiveness on judicial evaluation	Department of Psychology	Doctoral thesis, comprehensive summary	2010
4. Andersson, Håkan	Childhood Self-Regulation, Academic Achievement, and Occupational Attainment	Department of Psychology	Doctoral thesis, comprehensive summary	2012
5. Anviðsson, Martin	Getting a Feel for Tactile Space: Exploring Haptic Perception of Microtexture	Department of Psychology	Doctoral thesis, comprehensive summary	2012

- Panorama geral da seleção das teses brasileiras, espanholas e suecas selecionadas

Esta última seleção que definiu as teses da Universidade de Estocolmo - SU concluiu o processo de escolha dos estudos de análise desta pesquisa. Pautando-se por critérios que envolveram as mais recentes, as desenvolvidas por estudantes do país em análise e as disponíveis na página, a seleção resultou no enquadramento de 150 teses, como mostra a Tabela 31.

Tabela 31 - Panorama geral das teses brasileiras, espanholas e suecas selecionadas

Universidade	Centro/ Faculdade	Teses											Total
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012			
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Educação	00	00	00	00	00	00	11	09	05	50		
	Psicologia	00	00	00	00	00	00	04	11	10			
Universidade de Barcelona - UB	Educação	00	00	00	00	00	00	10	12	03	50		
	Psicologia	03	03	05	05	04	00	03	01	01			
Universidade de Estocolmo - SU	Educação	00	00	00	00	02	09	05	08	01	50		
	Psicologia	00	00	00	02	05	03	05	06	04			
Total		03	03	05	07	10	13	38	47	24	150		

A inclusão de maior parte das teses corresponde ao período de 2010 a 2012, demonstrando que um percentual expressivo (72,66%) são estudos recentes. Além disso, os estudos anteriores correspondem aos anos incluídos no Fundo Monetário Internacional - FMI (2012), intitulado *World Economic Outlook - October 2012: Coping with High Debt and Sluggish Growth*, conforme já registrado. Portanto, as pesquisas menos recentes também assumem neste estudo um papel de relevância na identificação, comparação e categorização das competências.

- Formulário de Comparação de Competências entre Universidades e Áreas:

O Formulário de Comparação de Competências entre Universidades e Áreas, destacado na sequência, facilitou o confronto entre as produções da área de Educação em relação à de Psicologia em cada instituição pesquisada, bem como a comparação das produções das áreas por instituição de origem, acompanhada do ano de produção.

Tabela 33 - Formulário de Comparação de Competências entre Universidades e Áreas

Competência	Tese	Defesa										Área		IES		
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Educação	Psicologia	UFSC	UB	SU	

- Formulário de Categorização de Competências dos Pesquisadores

Utilizado na terceira etapa, o Formulário de Categorização de Competências dos Pesquisadores viabilizou:

- o cruzamento das competências identificadas em cada instituição com a classificação das competências

mencionadas nos estudos teóricos precedentes sobre o objeto deste estudo;

- a categorização e a quantificação das competências identificadas em cada área de pesquisa;
- a categorização e a quantificação das competências identificadas em cada instituição pesquisada;
- a categorização e a quantificação das competências identificadas nas três instituições conjuntamente.

Tabela 34 - Formulário de Categorização de Competências dos Pesquisadores

Competência	Quantidade identificada					
	UFSC		UB		SU	
	Educação	Psicologia	Educação	Psicologia	Educação	Psicologia
Pessoal						
Interpessoal						
Social						
Emocional						
Axiológica						
Racional						
Comunicacional						
Econômica/Ecológica						
Técnica						

3.6 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados qualitativos da pesquisa foram tratados com auxílio do Excel, o qual serviu de ferramenta para elaboração das tabelas formadas com base nos dados recolhidos por meio dos três formulários criados. No decorrer do tratamento, foram fundamentais para a apresentação dos resultados sobre predominância das competências as técnicas de frequência (contagem) e relativa (proporções).

Como a pesquisa implicava na identificação, comparação e categorização das competências manifestadas pelos pesquisadores nas teses de doutorado, era necessário um processo de análise em etapas diferenciadas e que, amparado pelos instrumentos criados, resultou no conhecimento de convergências e especificidades entre o contexto de realização das teses e áreas de concentração. Nesse processo, foi

utilizado o método de codificação e categorização temática, discutido por Flick (2004, p. 21). Segundo o autor, sustentados pelos pressupostos da *Grounded Theory*, no uso da pesquisa qualitativa, esses métodos devem ser “tão abertos que façam justiça à complexidade do objeto em estudo. Os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário”.

Ao traduzir teoricamente a realidade estudada, a *Grounded Theory* assume as características anunciadas por Flick (2004), tais como:

- a coleta de dados precisa ser realizada sem pré-conceitos, mesmo que o pesquisador tenha um conhecimento precedente sobre a temática, em função de a teoria ser construída durante o processo, contribuindo para romper com as bases teóricas generalistas;

- na condução da pesquisa são indispensáveis: o rigor, a criatividade e a postura cética do pesquisador, sendo importante a alternância entre as análises e coleta de dados para o enriquecimento das interpretações;

- o pesquisador deve possuir uma boa experiência no campo de estudo, o que contribuirá para as análises mais aprofundadas;

- a coleta de dados deve ser planejada de tal forma que todos os dados colhidos sejam autoexplicativos;

- não existe a preocupação somente com a finalização do trabalho, mas principalmente com seu formato, sendo que enfatiza a localização e não a generalização.

O uso do método de codificação sustentado pela *Grounded Theory*, que contou com a disponibilização das informações nos instrumentos utilizados no estudo, facilitou a quantificação de dados e a delimitação do número de competências comuns por universidade e área. Dessa forma, além de identificar, comparar e categorizar as competências dos pesquisadores, contribuiu para apontar índices que expressam as competências mais comuns nos três contextos pesquisados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentadas e discutidas as competências dos pesquisadores, identificadas nas 150 teses analisadas, além de sua comparação e categorização. Como o estudo foi organizado em três etapas, a apresentação dos dados inicia de forma compartimentalizada, convergindo para um panorama genérico das competências dos pesquisadores, no final do capítulo.

Considerando que neste estudo defende-se que a competência do pesquisador é a de desenvolver estudos compatíveis com as demandas de uma realidade em constante transformação, por meio do acesso, da produção e difusão de conhecimentos e produtos de relevância teórica e social, definiu-se pela análise do objetivo geral e da metodologia utilizada em cada tese. A opção por esses dois aspectos se deve à possibilidade que oferecem para identificar as competências manifestadas pelos pesquisadores nas teses compiladas nas três universidades.

No caso específico da metodologia, optou-se por registrar a abordagem e priorizar a diferenciação dos estudos que se utilizaram do método bibliográfico e/ou documental daqueles que desenvolveram estudos empíricos. Neste último caso, buscou-se também incluir os métodos utilizados, contudo, divergências no uso das nomenclaturas por parte dos pesquisadores dificultaram uma padronização, o que resultou que em uma parcela de teses somente se indicasse que se trata de estudo dessa natureza, seguido pela abordagem utilizada.

4.1 COMPETÊNCIAS IDENTIFICADAS

Tendo como objetivo identificar as competências manifestadas por pesquisadores brasileiros, espanhóis e suecos nas teses de doutorado, por meio da análise dos objetivos e da metodologia utilizada na realização dos estudos vinculados às áreas de Educação e Psicologia, os resultados da primeira etapa são apresentados no decorrer desta seção e sistematizados na Tabela 36. Elaborada com base no Formulário de Identificação das Competências de Pesquisadores, esta tabela, os Anexos I, II e III e a Tabela 35 situam as competências por universidade e por área de abrangência, facilitando a visualização dos dados que ficaram distribuídos da seguinte forma:

- Anexos I, II e III: contemplam os dados que possibilitaram a identificação das competências, compilados diretamente nas teses de cada universidade. São eles: título da tese, pesquisador e objetivo. Além

desses dados, foi incluído um código de identificação para cada tese, indicando o número de sequência, a universidade, o ano de defesa e a área de concentração;

- Tabela 35: apresenta uma síntese do enfoque metodológico das teses das três universidades;

- Tabela 36: contempla a sistematização das competências identificadas nas teses das três universidades, incluindo a universidade de origem, a área, o ano de defesa, o código e a competência;

- Tabela 37: distingue as competências transversais e específicas identificadas.

- Ênfase metodológica das teses da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Os dados compilados na área da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, disponibilizados no Anexo I, indicam que, das 25 teses analisadas, 15 são estudos empíricos, correspondendo a 60% do total, sete são bibliográficos e três são documentais. Parte dos estudos também trabalhou com mais de um método, contudo, nesta pesquisa a atenção voltou-se para o método principal, não detalhando as opções secundárias.

Analisados isoladamente, os estudos empíricos supõem uma tendência à aplicação ou análise de experimentos. Os estudos bibliográficos e documentais, por sua vez, sugerem a busca por uma constante construção/reconstrução do conhecimento, por meio da análise de publicações (Gil, 2006) e documentos (Marconi & Lakatos, 2006) de diferentes origens.

Entre as teses, somente uma utilizou a abordagem qualitativa e a quantitativa simultaneamente, sendo que as demais se basearam exclusivamente na qualitativa. Portanto, 96% são estudos qualitativos. Essa predominância da abordagem indica a busca pela subjetividade dos fatos e fenômenos estudados, não existindo uma ênfase dos programas de doutorado no emprego de instrumentos estatísticos para aferição dos dados coletados. São, portanto, estudos que seguem a tendência indicada por Richardson (1999) de não numerar ou medir o objeto de estudo em unidades ou categorias homogêneas.

Na área da Psicologia, o panorama quanto ao uso de estudos empíricos é superior à área da Educação, sendo que, em 25 teses analisadas, 18 trabalhos são empíricos, totalizando 72%. Entre os outros estudos, cinco são bibliográficos e dois são documentais. Parte desses estudos também usa enfoques metodológicos associados.

Quanto à abordagem, dos 25 estudos, 15 são qualitativos, correspondendo a 60% do total; seis são exclusivamente quantitativos e quatro associam o uso das abordagens quantitativa e qualitativa. Existe, portanto, uma ênfase no uso da abordagem quantitativa e no uso combinado das abordagens em relação à área de Educação.

A condução dos estudos das duas áreas aponta para opções metodológicas diferenciadas em parte das teses, podendo incidir na presença de competências também diferenciadas. Essa questão voltará à discussão na segunda seção deste capítulo, quando da apresentação do comparativo das competências entre as universidades e áreas.

- Ênfase metodológica das teses da Universidade de Barcelona - UB

No Anexo II são registrados dados referentes às teses da Universidade de Barcelona - UB, seguindo o mesmo padrão do anexo anterior. Com base na análise dos dados compilados nesse anexo específico da UB, identifica-se o desenvolvimento de competências que se diferenciam tanto das demais instituições como nas áreas de concentração.

Na área da Educação, predominam os estudos empíricos, sendo que 21 das 25 teses adotam essa perspectiva, correspondendo a 84%. Esse índice é superior ao atingido pelas teses das áreas da Educação e da Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e da Universidade de Estocolmo - SU. As outras quatro teses da Universidade de Barcelona - UB optaram pelo método bibliográfico.

Quanto à abordagem, existe uma inclinação ao uso da qualitativa, adotada como abordagem exclusiva em 15 das teses, o que corresponde a 60%. Destaca-se, ainda, a adoção conjunta da qualitativa e quantitativa, que ocorreu em sete teses. Quanto ao uso exclusivo da abordagem quantitativa, três optaram por essa alternativa. Esses índices demonstram mais uma diferenciação na opção metodológica em relação à adotada na área da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, local em que a predominância dos estudos exclusivamente qualitativos atinge 96%, e em relação à Universidade de Estocolmo - SU que atingiu 88%.

Na área da Psicologia, os dados das teses analisadas na Universidade de Barcelona - UB são relativamente diferenciados dos da Universidade de Estocolmo - SU e da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Enquanto nesta última 72% são empíricos, na UB o índice atinge 88% e, portanto, 22 das 25 teses. Na SU os índices

atingem 84%. Nas demais teses da UB, duas optaram pelo método bibliográfico e uma pelo documental.

Quanto à abordagem, seis são exclusivamente qualitativas. Com esse índice de 24%, a condução dos estudos também se diferencia da área da Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, pois nesta instituição 60% optaram por essa abordagem com exclusividade, e da Universidade de Estocolmo que apresenta 68%. Entre as demais teses da UB, 11 associam duas abordagens, alcançando um índice considerável de 44%, e cinco optaram essencialmente pela abordagem quantitativa.

Diante desses dados, a área da Psicologia da Universidade de Barcelona - UB, em comparação com a área da Educação desta instituição e com as duas áreas da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, mantém o enfoque mais inclinado para o uso da abordagem quantitativa e da quantitativa combinada com a qualitativa. Também se diferencia da Universidade de Estocolmo quanto à abordagem, mas tem uma proximidade quanto ao método.

- Ênfase metodológica das teses da Universidade de Estocolmo - SU

No Anexo III são registrados dados referentes às teses da Universidade de Estocolmo - SU. A análise mostra uma aproximação de parte dos índices das outras universidades pesquisadas, mas também indica diferenças expressivas, descritas na sequência.

Na área da Educação, 16 estudos são empíricos, dado que corresponde a 64% das teses e está próximo ao da área da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, mas inferior aos registros da Psicologia desta instituição e aos dados das duas áreas da Universidade de Barcelona - UB. Entre os demais, seis são bibliográficos e três são documentais. Em meio a esses estudos, parte também associa mais de um método.

Quanto à abordagem, 22 das teses, que corresponde a 88%, são qualitativas, dado mais próximo ao da área da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Dessa forma, percebe-se uma proximidade entre enfoque metodológico e de abordagem entre as áreas de Educação da Universidade de Estocolmo - SU e da UFSC. Nas demais teses, uma optou pela abordagem quantitativa e duas pela associação das duas abordagens.

Na área da Psicologia, a tendência assumida pelos estudos empíricos se iguala aos da área da Educação da Universidade de Barcelona - UB, sendo com esta superior a todas as outras áreas e

universidades, com exceção da área de Psicologia da UB, que tem o índice mais alto de estudos com esse enfoque. Entre os demais estudos da área da Psicologia na Universidade de Estocolmo - SU, três optaram pelo método bibliográfico e um pelo documental.

Quanto à abordagem, existe uma diferença muito expressiva nesta área da instituição, sendo que em 17 teses optou-se pelo uso da quantitativa, correspondendo a 68% do total, cinco optaram pela qualitativa e três associaram as duas abordagens. Essa tendência se contrapõe aos resultados de estudos qualitativos que, de acordo com Bisquerra (1989), não pretendem comprovar hipóteses ou teorias, mas sim gerá-las. No sentido oposto, portanto, a opção prioritária dos pesquisadores suecos da área da Psicologia exige deles, supostamente, um número mais acentuado de competências que envolvem a objetividade na análise dos dados.

- Panorama da ênfase metodológica dos três contextos de pesquisa

Na Tabela 35, são reunidos os dados metodológicos coletados nas 150 teses e já discutidos na apresentação por universidade. O objetivo da tabela é, além de oferecer um panorama completo, apoiar a comparação das competências a ser feita na próxima seção.

Os resultados da análise metodológica indicam que, entre as 150 teses, 113 se utilizaram de estudos empíricos, correspondendo a 75,33% do total. Essa predominância atende a perspectivas como as de Minayo (1993), Demo (1996), Rúbio (1999), Gil (2002) e Zubiri (2005), ao coincidirem que a atividade da pesquisa e, em decorrência, a atuação do pesquisador, está relacionada à aproximação com a realidade, busca de conhecimentos e possibilidades de intervenção, aspectos parcialmente perceptíveis nas competências mais identificadas na análise das teses.

Tabela 35- **Enfoque metodológico das teses pesquisadas**

Tipo de pesquisa	Enfoque metodológico							
	UFSC		UB		SU			
	Educação	Psicologia	Educação	Psicologia	Educação	Psicologia		
Empírica	15	60%	18	72%	21	84%	21	84%
Bibliográfica	07	28%	05	20%	04	16%	02	08%
Documental	03	12%	02	08%	00	00%	01	04%
Qualitativa	24	96%	15	60%	15	60%	06	24%
Quantitativa	00	00%	06	24%	03	12%	08	32%
Quali-quantitativa	01	04%	04	16%	07	28%	11	44%

A análise das opções metodológicas, juntamente com a atenção dedicada aos objetivos, possibilitou que no confronto com a delimitação preliminar das competências transversais e específicas do pesquisador, registradas na Tabela 14, fossem identificadas as competências manifestas nas teses dos três contextos analisados. Registradas individualmente na Tabela 36, as competências são agrupadas na sequência e interpretadas à luz dos autores que sustentam o estudo da temática nos três contextos pesquisados.

Competências identificadas nos contextos pesquisados

Na Tabela 36 são apresentadas as competências identificadas nos três contextos pesquisados. O registro por universidade, área e ano, contribui para uma análise mais detalhada da presença das referidas competências.

Tabela 36 - Competências identificadas nas universidades pesquisadas

IES	Área	Ano	Código	Competência
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Educação	2012	1UFSC2012E	Desenvolver estudos de relevância social
			2UFSC2012E	Desenvolver estudos de relevância social
			3UFSC2012E	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
			4UFSC2012E	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
			5UFSC2012E	Analisar, respeitar e/ou utilizar diferentes formas de comunicação
		2011	6UFSC2011E	Agir de forma crítica e reflexiva
			7UFSC2011E	Construir ou reconstruir o conhecimento
			8UFSC2011E	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
			9UFSC2011E	Agir de forma crítica e reflexiva
			10UFSC2011E	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
			11UFSC2011E	Analisar o contexto de produção
			12UFSC2011E	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
			13UFSC2011E	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
			14UFSC2011E	Respeitar a diversidade, por meio de atividades que valorizem a inclusão
		2010	15UFSC2010E	Aplicar o uso de tratamentos multidimensionais
			16UFSC2010E	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
			17UFSC2010E	Analisar resultados,

			delimitando evidências das afirmações e conclusões
		18UFSC2010E	Analisar e resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
		19UFSC2010E	Agir de forma crítica e reflexiva
		20UFSC2010E	Analisar, respeitar e utilizar diferentes formas de comunicação
		21UFSC2010E	Respeitar a diversidade, por meio de atividades que valorizem a inclusão
		22UFSC2010E	Agir de forma crítica e reflexiva
		23UFSC2010E	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
		24UFSC2010E	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
		25UFSC2010E	Agir de forma crítica e reflexiva
Psicologia	2012	26UFSC2012P	Construir ou reconstruir o conhecimento
		27UFSC2012P	Construir ou reconstruir o conhecimento
		28UFSC2012P	Analisar, respeitar e/ou utilizar diferentes formas de comunicação
		29UFSC2012P	Construir ou reconstruir o conhecimento
		30UFSC2012P	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
		31UFSC2012P	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
		32UFSC2012P	Construir ou reconstruir o conhecimento
		33UFSC2012P	Desenvolver estudos de relevância social
		34UFSC2012P	Agir de forma crítica e reflexiva

Universidade de Belo Horizonte	Educação	2011	35UFSC2012P	Desenvolver estudos de relevância social	
			36UFSC2011P	Construir ou reconstruir o conhecimento	
			37UFSC2011P	Construir ou reconstruir o conhecimento	
			38UFSC2011P	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões	
			39UFSC2011P	Construir ou reconstruir o conhecimento	
			40UFSC2011P	Construir ou reconstruir o conhecimento	
			41UFSC2011P	Construir ou reconstruir o conhecimento	
			42UFSC2011P	Construir ou reconstruir o conhecimento	
			43UFSC2011P	Desenvolver estudos de relevância social	
			44UFSC2011P	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões	
			45UFSC2011P	Analisar, respeitar e/ou utilizar diferentes formas de comunicação	
			46UFSC2011P	Construir ou reconstruir o conhecimento	
			2010	47UFSC2010P	Construir ou reconstruir o conhecimento
				48UFSC2010P	Construir ou reconstruir o conhecimento
	49UFSC2010P	Promover a interação entre pessoas e entre organizações			
	50UFSC2010P	Desenvolver estudos de relevância social			
	Educação	2012	51UB2012E	Analisar a própria experiência	
			52UB2012E	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões	
			53UB2012E	Construir ou reconstruir o conhecimento	
2011		54UB2011E	Construir ou reconstruir o conhecimento		

		55UB2011E	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
		56UB2011E	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
		57UB2011E	Agir de forma crítica e reflexiva
		58UB2011E	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
		59UB2011E	Desenvolver estudos de relevância social
		60UB2011E	Construir ou reconstruir o conhecimento
		61UB2011E	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
		62UB2011E	Aplicar o uso de tratamentos multidimensionais
		63UB2011E	Promover a interação entre pessoas e organizações
		64UB2011E	Analisar o contexto de produção
		65UB2011E	Construir ou reconstruir o conhecimento
	2010	66UB2010E	Respeitar a diversidade, por meio de atividades que valorizem a inclusão
		67UB2010E	Agir de forma crítica e reflexiva
		68UB2010E	Desenvolver atividades que enfatizam os valores humanos
		69UB2010E	Aplicar o uso de tratamentos multidimensionais
		70UB2010E	Desenvolver estudos de relevância social
		71UB2010E	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
		72UB2010E	Construir ou reconstruir o conhecimento

Psicologia		73UB2010E	Aplicar o uso de tratamentos multidimensionais
		74UB2010E	Construir ou reconstruir o conhecimento
		75UB2010E	Desenvolver estudos de relevância social
	2012	76UB2012P	Agir de forma crítica e reflexiva
	2011	77UB2011P	Construir ou reconstruir o conhecimento
	2010	78UB2010P	Desenvolver estudos de relevância social
		79UB2010P	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
		80UB2010P	Construir ou reconstruir o conhecimento
	2008	81UB2008P	Construir ou reconstruir o conhecimento
		82UB2008P	Construir ou reconstruir o conhecimento
		83UB2008P	Construir ou reconstruir o conhecimento
		84UB2008P	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
	2007	85UB2007P	Construir ou reconstruir o conhecimento
		86UB2007P	Construir ou reconstruir o conhecimento
		87UB2007P	Desenvolver estudos de relevância social
		88UB2007P	Construir ou reconstruir o conhecimento
		89UB2007P	Agir de forma crítica e reflexiva
	2006	90UB2006P	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
		91UB2006P	Desenvolver estudos de relevância social
		92UB2006P	Agir de forma crítica e reflexiva

Universidade de Estocolmo - SU	Educação		93UB2006P	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões		
			94UB2006P	Desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresarias		
		2005	95UB2005P	Desenvolver estudos de relevância social		
			96UB2005P	Analisar, respeitar e/ou utilizar diferentes formas de comunicação		
			97UB2005P	Agir de forma crítica e reflexiva		
		2004	98UB2004P	Analisar, respeitar e/ou utilizar diferentes formas de comunicação		
			99UB2004P	Construir ou reconstruir o conhecimento		
			100UB2004P	Desenvolver estudos de relevância social		
			Educação	2012	101SU2012E	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
				2011	102SU2011E	Desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresarias
	103SU2011E				Agir de forma crítica e reflexiva	
	104SU2011E				Construir ou reconstruir o conhecimento	
	105SU2011E				Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões	
	106SU2011E				Desenvolver estudos de relevância social	
107SU2011E	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões					
108SU2011E	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões					

Psicologia	2010	109SU2011E	Desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresariais
		110SU2010E	Desenvolver estudos de relevância social
		111SU2010E	Desenvolver estudos de relevância social
		112SU2010E	Construir ou reconstruir o conhecimento
		113SU2010E	Desenvolver atividades relacionadas a valores humanos
		114SU2010E	Construir ou reconstruir o conhecimento
		115SU2009E	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
		116SU2009E	Agir de forma crítica e reflexiva
		117SU2009E	Desenvolver estudos de relevância social
		118SU2009E	Desenvolver estudos de relevância social
	2009	119SU2009E	Agir de forma crítica e reflexiva
		120SU2009E	Construir ou reconstruir o conhecimento
		121SU2009E	Agir de forma crítica e reflexiva
		122SU2009E	Construir ou reconstruir o conhecimento
		123SU2009E	Fomentar a comunicação
	2008	124SU2008E	Visualizar objetivos e metas, usando o raciocínio lógico, para ter uma visão de conjunto das situações
		125SU2008E	Agir de forma crítica e reflexiva
2012	126SU2012P	Construir ou reconstruir o conhecimento	
	127SU2012P	Construir ou reconstruir o conhecimento	

		128SU2012P	Construir ou reconstruir o conhecimento
		129SU2012P	Construir ou reconstruir o conhecimento
	2011	130SU2011P	Aplicar o uso de tratamentos multidimensionais
		131SU2011P	Construir ou reconstruir o conhecimento
		132SU2011P	Construir ou reconstruir o conhecimento
		133SU2011P	Construir ou reconstruir o conhecimento
		134SU2011P	Analisar e colaborar com o manejo de conflitos
		135SU2011P	Construir ou reconstruir o conhecimento
	2010	136SU2010P	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
		137SU2010P	Desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresarias
		138SU2010P	Desenvolver estudos de relevância social
		139SU2010P	Desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresarias
		140SU2010P	Desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresarias
	2009	141SU2009P	Analisar, respeitar e/ou utilizar diferentes formas de comunicação
		142SU2009P	Desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresarias
		143SU2009P	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões

	2008	144SU2008P	Desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresarias
		145SU2008P	Construir ou reconstruir o conhecimento
		146SU2008P	Construir ou reconstruir o conhecimento
		147SU2008P	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões
		148SU2008P	Desenvolver estudos de relevância social
	2007	149SU2007P	Construir ou reconstruir o conhecimento
		150SU2007P	Construir ou reconstruir o conhecimento

As 15 competências identificadas nas teses pesquisadas correspondem a 44,11% do total das 34 delimitadas a partir de estudos precedentes e de sustentação teórica desta pesquisa, registradas na Tabela 14. Esse resultado do estudo converge com perspectivas de autores como Zabala & Arnau (2010), quando afirmam que as competências se expressam por meio de diferentes âmbitos; de Pierry (2006), ao mencionar que as mesmas podem, inclusive, ser divididas em várias categorias; de Rehfeldt (2003), ao enfatizar que é necessário ir além da competência técnica; de Mallart (2009), o qual defende que na realidade são imprescindíveis várias competências; e de Tobón (2007) que inclui a dimensão axiológica.

Essa multiplicidade também reafirma a configuração de uma realidade diferenciada que atingiu o mundo laboral a partir da década de 1970, quando passaram a ser exigidas dos profissionais potencialidades caracterizadas pela ampliação do conhecimento, do raciocínio, da comunicação e da perspicácia para a resolução de problemas, distanciando-os da rigidez do mundo taylorista-fordista, conforme anunciado por Ribeiro (2009).

Por outro lado, ao analisar a falta de identificação de parte das competências com base nos autores que compõem o referencial teórico, é preciso ter em conta que este estudo, especificamente, manteve seu foco no objetivo geral das teses. É possível, portanto, que existam competências implícitas nos objetivos específicos que não foram levantadas, mas que se fizeram presentes no desenvolvimento das

pesquisas. Diante disso, a relevância deste estudo não consiste na quantidade de competências identificadas, mas na comprovação de que existe uma diversidade de competências que compõem o perfil dos pesquisadores e que pode ser ampliada se analisados os objetivos secundários das teses.

Entre o percentual detectado, as competências específicas do pesquisador são mais presentes nas teses pesquisadas que as transversais que correspondem ao trabalhador atual, registradas na Tabela 14. No montante, das 15 competências identificadas nas teses das três universidades, nove são específicas e seis são transversais, demonstrando que no campo da pesquisa a predominância é por estudos mais específicos, cuja responsabilidade é assumida pelo pesquisador, conforme registros da Tabela 37, a seguir.

Apesar da tendência à valorização das competências específicas do pesquisador, as seis competências transversais identificadas pressupõem uma comunicação das duas áreas pesquisadas com especificidades que permeiam outros campos profissionais, sugerindo uma abertura a problemáticas mais abrangentes e de responsabilidade compartilhada com outras áreas do conhecimento. Demonstra, portanto, a atenção diversificada dos pesquisadores, que não se confinam nos limites disciplinares das áreas de Educação e Psicologia.

Tabela 37 - Competências transversais e específicas identificadas

Competências Transversais	Competências Específicas
<ul style="list-style-type: none"> – Analisar e colaborar com o manejo de conflitos – Desenvolver atividades relacionadas a valores humanos – Respeitar a diversidade por meio de atividades que valorizem a inclusão – Agir de forma crítica e reflexiva – Visualizar objetivos e metas, usando o raciocínio lógico, para ter uma visão de conjunto das situações – Analisar, respeitar e/ou utilizar diferentes formas de comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> – Analisar a própria experiência – Promover a interação entre pessoas e organizações – Desenvolver estudos de relevância social – Analisar o contexto de produção – Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões – Construir ou reconstruir o conhecimento – Fomentar a comunicação – Desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresariais – Aplicar o uso de tratamentos multidimensionais

Além desses dados, foi possível definir o grau de predominância das competências identificadas. Na Figura 13, é registrada a quantidade de vezes que cada competência foi situada, sendo que na sequência são apresentados os percentuais correspondentes.

Figura 13 - Grau de predominância das competências identificadas



Considerando os percentuais, as competências identificadas nas teses alcançaram os seguintes índices:

- 30,66% - ‘construir e reconstruir o conhecimento’, presente em 46 teses;
- 22% - ‘analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões’, presente em 33 teses;
- 14% - ‘desenvolver estudos de relevância social’, presente em 21 teses;
- 11,33% - ‘agir de forma crítica e reflexiva’, presente em 17 teses;
- 5,33% - ‘desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresariais’ presente em oito teses;
- 4,66% - ‘analisar, respeitar e/ou utilizar diferentes formas de comunicação’, presente em sete teses;
- 3,3% - ‘aplicar o uso de tratamentos multidimensionais’, presente em cinco teses;
- 2% - ‘respeitar a diversidade por meio de atividades que valorizem a inclusão’, presente em três teses;

1,33% - ‘promover a interação entre pessoas e organizações’; ‘analisar o contexto de produção’; ‘desenvolver atividades relacionadas a valores humanos’, cada uma presente em duas teses;

0,66% - ‘analisar a própria experiência’, ‘analisar e colaborar com o manejo de conflitos’, ‘visualizar objetivos e metas, usando o raciocínio lógico, para ter uma visão de conjunto das situações’, ‘fomentar a comunicação’, cada uma presente em uma tese.

Para relacionar o objetivo e a metodologia às competências delimitadas na Tabela 14, a partir das contribuições teóricas, foram elaboradas categorias de análise. As categorias criadas e destacadas na sequência contribuíram para detectar pontos convergentes nos estudos e, a partir disso, situá-los no arcabouço de competências delineado previamente:

- revisar ou criar teorias e aprofundar estudos precedentes: as teses que tinham esse propósito foram relacionadas com a competência ‘construir e reconstruir o conhecimento’;

- avaliar a influência de processos de intervenção, aplicados por meio de programas, propostas ou projetos: as teses com essa finalidade foram relacionadas à competência ‘analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões’;

- investigar fenômenos ou processos envolvendo grupos minoritários, pessoas em situação de risco e/ou questões relacionadas a limites na aprendizagem ou à saúde: as teses com essa finalidade foram relacionadas à competência ‘desenvolver estudos de relevância social’;

- estudar fenômenos ou processos envolvendo questões ideológicas, culturais e resultantes de concepções de outra ordem: as teses com esse propósito foram relacionadas com a competência ‘agir de forma crítica e reflexiva’;

- investigar fenômenos e ou processos relacionados a problemas locais/globais, de ordem governamental ou organizacional: as teses com essa finalidade foram relacionadas à competência ‘desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresariais’;

- analisar questões relacionadas à comunicação verbal e não verbal: as teses com esse propósito foram relacionadas com a competência ‘analisar, respeitar e/ou utilizar diferentes formas de comunicação’;

- criar, desenvolver ou avaliar programas: as teses com essa finalidade foram relacionadas com a competência ‘aplicar o uso de tratamentos multidimensionais’;

- estudar ações educacionais que priorizem questões étnicas e outras especificidades humanas: as teses com esse propósito foram relacionadas com a competência ‘respeitar a diversidade por meio de atividades que valorizem a inclusão’;

- investigar estratégias que primam pela interação: as teses com essa finalidade foram relacionadas com a competência ‘promover a interação entre pessoas e organizações’;

- averiguar ou desenvolver estratégias que envolvam a produção de conhecimentos: estudos com esse propósito foram relacionados com a competência ‘analisar o contexto de produção’;

- investigar ações que envolvem valores humanos: as teses com esse propósito foram relacionadas com a competência ‘desenvolver atividades relacionadas a valores humanos’;

- analisar iniciativas cuja finalidade é avaliar a própria atuação: as teses com essa finalidade foram relacionadas com a competência ‘analisar a própria experiência’;

- investigar situações envolvendo emoções: estudos com esse propósito foram relacionados com a competência ‘analisar e colaborar com o manejo de conflitos’;

- avaliar a necessidade de tomada de decisão: as teses com essa finalidade foram relacionadas com a competência ‘visualizar objetivos e metas, usando o raciocínio lógico, para ter uma visão de conjunto das situações’;

- desenvolver estudos visando à promoção de estratégias de comunicação: estudos com esse propósito foram relacionados com a competência ‘fomentar a comunicação’.

A predominância das competências teve como base essas categorias que auxiliaram na organização compartimentalizada. Destaca-se, contudo, que existem fronteiras muito fluidas entre uma competência e outra, podendo influenciar em ajustes na ordenação, caso sejam desenvolvidos novos estudos sobre a identificação de competências de pesquisadores ou de outros profissionais que as considerem.

Ainda assim, os resultados desta pesquisa indicam que, apesar da predominância de estudos empíricos nos três contextos investigados, as competências dos pesquisadores estão prioritariamente relacionadas à aproximação com a realidade e à busca de conhecimentos, não

atribuindo a mesma atenção a iniciativas de intervenção, que é uma das três prioridades da atividade da pesquisa apontada por Minayo (1993), Demo (1996), Rúbio (1999), Gil (2002) e Zubiri (2005). Ao comparar essa constatação à realidade econômica, especialmente do Brasil e da Espanha (FMI, 2012), revela-se uma lacuna a ser observada pelos pesquisadores que querem aliar a pesquisa com inovações que deem suporte à sustentabilidade econômica/ecológica e ao bem-estar social.

4.2 COMPARAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS IDENTIFICADAS NAS UNIVERSIDADES E ÁREAS

Tendo como objetivo comparar as competências manifestadas nas teses de doutorado de pesquisadores brasileiros, espanhóis e suecos, vinculados às áreas de Psicologia e Educação, identificando aproximações e especificidades entre as instituições e as áreas, os resultados apresentados no decorrer desta seção têm como instrumento sistematizador o Formulário de Comparação de Competências entre Universidades e Áreas, criado com essa finalidade. Além de fornecer um panorama sobre as universidades e áreas, o preenchimento desse instrumento possibilita situar o ano de defesa da tese e a competência manifestada.

Para favorecer a visualização dos resultados, os dados são compartimentalizados em três tabelas (38, 39 e 40), sendo que cada uma delas corresponde a uma universidade analisada. Na Tabela 41, os dados são retomados simultaneamente, mostrando as convergências e especificidades das universidades e áreas.

- Competências identificadas nas áreas de Educação e Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, os resultados registrados na Tabela 38 apontam para especificidades que acompanham as duas áreas pesquisadas, tanto pela diversidade de competências mais manifestadas como pelos índices que as mesmas alcançaram. Corroboram, portanto, com as posições como as de Plantamura (2003) e de Cruz, Pereira & Souza (2004), que destacam a relação competência-existência.

Para evidenciar a tendência de cada área, foram capturadas as competências de mais destaque, sendo os resultados assim configurados:

- Educação

- analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões: identificada em 44% das 25 teses analisadas;
- agir de forma crítica e reflexiva: identificada em 20% das teses analisadas.

- Psicologia

- construir ou reconstruir o conhecimento: identificada em 52% das teses analisadas;
- desenvolver estudos de relevância social: identificada em 16% das teses analisadas;
- analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões: identificada em 16% das teses analisadas, dado similar ao obtido pela competência ‘desenvolver estudos de relevância social’.

Por meio da Tabela 38, é possível identificar, além da área e universidade, o ano em que as competências se manifestaram com mais intensidade. Essa localização também é possível nas Tabelas 39 e 40, nas quais são compilados dados das duas outras universidades.

Tabela 38 - Comparação das competências manifestadas nas áreas de Educação e Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Competência	Tese	Defesa								Área		IES	
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Educação		Psicologia
Desenvolver estudos de relevância social	1UFSC2012E										X		X
	2UFSC2012E										X		X
	33UFSC2012P										X	X	X
	35UFSC2012P										X	X	X
	43UFSC2011P								X			X	X
	50UFSC2010P							X				X	X
	3UFSC2012E									X	X		X
	4UFSC2012E										X	X	X
	8UFSC2011E									X	X	X	X
	10UFSC2011E									X	X	X	X
Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões	12UFSC2011E									X	X		X
	13UFSC2011E									X	X		X
	16UFSC2010E								X		X		X
	17UFSC2010E								X		X		X
	18UFSC2010E								X		X		X
	23UFSC2010E								X		X		X
												X	

- Competências identificadas nas áreas de Educação e Psicologia da Universidade de Barcelona - UB

Na Universidade de Barcelona - UB, os resultados registrados na Tabela 39 também apontam para especificidades que acompanham as duas áreas pesquisadas. Essas especificidades são caracterizadas pela diversidade de competências e pela tendência mais distributiva da área da Educação.

A comparação com os outros contextos de pesquisa indicam que as competências destacadas coincidiram, em parte, com as da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e em outra diferem, especialmente, ao incluir a competência 'desenvolver estudos de relevância social', enquanto nas teses da UFSC se priorizou o 'agir de forma crítica e reflexiva'. Ainda assim, as competências manifestadas corroboram com as perspectivas de autores de influência no contexto brasileiro, impregnando-se pela expressão 'saber agir' de Le Boterf e 'inteligência prática' de Zarifian, conforme destacaram Fleury & Fleury (2001).

Diante disso, confirma-se que, apesar do contexto espanhol seguir amparado pela inclusão do termo capacidade no conceito de competência, especialmente quando se tratam de sistemas governamentais ou outros órgãos oficiais, as competências dos pesquisadores convergem para o posicionamento de autores espanhóis como de Zabala & Arnau (2010) para os quais a competência tem relação com a intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida. Contudo, não expressam uma tendência à perspectiva econômica/ecológica, sugerida por Mallart (2009), ainda que a mesma tenha se manifestado em uma tese, tampouco a axiológica mencionada por Gento Palacios (2009). A seguir, são apontadas as competências de maior destaque:

-Educação

- analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões: identificada em 24% das 25 teses analisadas;
- construir ou reconstruir o conhecimento: identificada em 20% das teses analisadas.

- Psicologia

- construir ou reconstruir o conhecimento: identificada em 32% das teses analisadas;
- desenvolver estudos de relevância social: identificada em 20% das teses analisadas;
- analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões: também identificada em 20% das teses analisadas.

Desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresarias	94UB2006P			X									X	X	X
---	-----------	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	---	---	---

- Competências identificadas nas áreas de Educação e Psicologia da Universidade de Estocolmo - SU

Na Universidade de Estocolmo - SU, os resultados registrados na Tabela 40 apontam, da mesma forma que nas duas outras instituições, especificidades que acompanham as duas áreas pesquisadas. Elas são caracterizadas especialmente pela diversidade de competências e pela tendência mais distributiva da área da Educação que, inclusive, é a que atingiu a maior amplitude nesta pesquisa, bem como pela área da Psicologia, que atingiu o maior número de competências comuns. Para evidenciar a tendência de cada área, foram capturadas as competências de mais destaque, sendo que os resultados ficaram assim configurados:

-Educação

Todas identificadas em 20% das teses analisadas, as competências em destaque são:

- desenvolver estudos de relevância social;
- agir de forma crítica e reflexiva;
- analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões;
- construir ou reconstruir o conhecimento.

- Psicologia

- construir ou reconstruir o conhecimento: identificada em 48% das teses analisadas;

- desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresarias: identificada em 20% das teses analisadas.

Tabela 40 - Comparação das competências manifestadas nas áreas de Educação e Psicologia da Universidade de Estocolmo - SU

Competência	Tese	Defesa								Área		IES
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Educação	
Desenvolver estudos de relevância social	106SU2011E								X		X	X
	110SU2010E							X			X	X
	111SU2010E							X			X	X
	117SU2009E					X					X	X
	118SU2009E					X					X	X
	138SU2010P							X				X
	148SU2008P							X				X
	101SU2012E									X		X
Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões	105SU2011E								X		X	X
	107SU2011E								X		X	X
	108SU2011E								X		X	X
	115SU2009E					X					X	X
	136SU2010P							X				X
Agir de forma crítica e reflexiva	143SU2009P							X				X
	147SU2008P					X						X
	103SU2011E									X		X
	116SU2009E							X			X	X

119SU2009E																X			X
121SU2009E																X			X
125SU2008E								X								X			X
104SU2011E																	X		X
112SU2010E																	X		X
114SU2010E																	X		X
120SU2009E															X				X
122SU2009E															X				X
126SU2012P																		X	X
127SU2012P																		X	X
128SU2012P																		X	X
129SU2012P																		X	X
131SU2011P																		X	X
132SU2011P																		X	X
133SU2011P																		X	X
135SU2011P																		X	X
145SU2008P										X								X	X
146SU2008P										X								X	X
149SU2007P											X							X	X
150SU2007P											X							X	X
141SU2009P																X			X
130SU2011P																	X		X

Construir ou reconstruir o conhecimento

Analisar, respeitar e/ou utilizar diferentes formas de comunicação
Aplicar o uso de tratamentos multidimensionais

Desenvolver atividades que enfatizam os valores humanos	113SU2010E								X				X				X
	102SU2011E									X				X			X
	109SU2011E									X				X			X
Desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresarias	137SU2010P								X							X	X
	139SU2010P								X							X	X
	140SU2010P								X							X	X
	142SU2009P							X								X	X
Fomentar a comunicação	144SU2008P							X								X	X
	123SU2009E							X								X	X
	124SU2008E																
Visualizar objetivos e metas, usando o raciocínio lógico, para ter uma visão de conjunto das situações									X								X
Analisar e colaborar com o manejo de conflitos	134SU2011P													X			X

- Panorama geral das teses identificadas nas três universidades pesquisadas

A Tabela 41 é composta pelos dados formados por meio do número de competências identificadas nas três universidades pesquisadas, distinguindo também a área de vinculação. Os espaços em destaque apontam para as competências que obtiveram o maior índice de manifestação.

Tabela 41 - Quadro totalizador das competências identificadas por universidade e área de concentração

Competência	UFSC			UB			SU			Total
	Educação	Psicologia		Educação	Psicologia		Educação	Psicologia		
	00	00		01	00		00	00		
Analisar a própria experiência	00	00		01	00		00	00		01
Promover a interação entre pessoas e organizações	00	01		01	00		00	00		02
Desenvolver estudos de relevância social	02	04		03	05		05	02		21
Analisar o contexto de produção	01	00		01	00		00	00		02
Analisar e colaborar com o manejo de conflitos	00	00		00	00		00	01		01
Desenvolver atividades relacionadas a valores humanos	00	00		01	00		01	00		02
Respeitar a diversidade por meio de atividades que valorizem a inclusão	02	00		01	00		00	00		03
Agir de forma crítica e reflexiva	05	01		02	04		05	00		17
Visualizar objetivos e metas, usando o raciocínio lógico, para ter uma visão de conjunto das situações	00	00		00	00		01	00		01
Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões	11	04		06	05		05	03		33
Construir ou reconstruir o conhecimento	01	13		05	08		05	12		46

Analisar, respeitar e/ou utilizar diferentes formas de comunicação	02	02	00	02	00	01	07
Fomentar a comunicação	00	00	00	00	01	00	01
Desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresarias	00	00	00	01	02	05	08
Aplicar o uso de tratamentos multidimensionais	01	00	03	00	00	01	05
Total	25	25	25	25	25	25	150

4.2.1 Convergências e especificidades das competências manifestadas nas áreas de concentração

Os resultados da segunda etapa da pesquisa, derivados da comparação das competências entre universidades e áreas, comprovam características comuns, mas também aspectos que diferenciam os contextos pesquisados, reafirmando a tendência comentada por André (2001) de que, especialmente a partir da década de 1970, as pesquisas têm se voltado mais para a análise de problemáticas localizadas. Diante disso, observa-se a superação da proposição de Boyatzis que marcou a literatura norte-americana e que, de acordo com Fleury & Fleury (2001),

delimitou a competência como estoque de recursos que o indivíduo detém, restringindo o profissional a permanecer em um campo limitado e predeterminado.

- Área da Educação

O comparativo entre as áreas das três universidades indica como competência prioritária da área da Educação ‘analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões’. Ainda que presente em graus diferenciados, a competência assume a primeira posição nos estudos dos três contextos. Na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, além de ser a mais destacada, está presente em um percentual elevado que atinge 44% dos estudos. Nas demais universidades, a competência foi detectada em índices menores que variam entre 20% e 24%, contudo, a característica mais distributiva dos programas de doutorado colaborou para a permanência da competência entre as mais manifestadas.

Esse resultado aponta a tendência da área da Educação aos estudos de aproximação da realidade e à busca de conhecimentos. Em contrapartida, as iniciativas de intervenção não são prioritárias, confirmando a tendência geral das 150 teses analisadas neste estudo que indicam uma lacuna a ser considerada pelos pesquisadores, especialmente se o conceito de competência presente nesses contextos mantém uma proximidade ao destacado nesta pesquisa.

Ao relacionar a competência de maior destaque com a tendência metodológica, percebe-se que os percentuais mais elevados da Universidade de Barcelona - BU no desenvolvimento de estudos empíricos não influenciou na elevação do grau de manifestação da referida competência, como ocorreu uma Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Além disso, a proximidade metodológica da área da Educação da UFSC e da Universidade de Estocolmo - SU também não desencadeou dados aproximados, confirmando que a influência da ênfase metodológica sobre o uso exclusivo de uma competência em contextos diferenciados é discutível.

Quanto às especificidades, detectou-se uma variação entre as três instituições, referente ao número de teses que comprovam o uso sistemático de uma segunda competência. Enquanto a competência ‘agir de forma crítica e reflexiva’ é referência na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e na Universidade de Estocolmo - SU, ela é menos destacada na Universidade de Barcelona - BU. Por outro lado, enquanto a competência ‘construir ou reconstruir o conhecimento’ é

destaque nos estudos da BU e da SU, seu uso não tem o mesmo potencial na UFSC.

Também merece destaque na análise dos resultados a tendência distributiva das competências manifestadas na Universidade de Estocolmo - SU. Com esse diferencial, a área evidenciou uma quarta competência, a de 'desenvolver estudos de relevância social', não identificada como destaque nas outras instituições, não por não se tratarem de estudos com tal relevância, mas devido ao foco implicar competências que buscam assegurar outros aspectos, que a princípio também não deixam de ser conduzidos por essa razão.

- Área da Psicologia

Na área da Psicologia, os dados indicaram um quadro significativamente diferenciado em relação à composição delimitada na área da Educação. E, apesar de haver a presença de uma competência de destaque comum nos três contextos, parte dos estudos pontuam especificidades consideráveis.

Como convergência, a competência 'construir ou reconstruir o conhecimento' foi a mais identificada, sendo, inclusive, usada em um percentual próximo a 50% das teses da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e da Universidade de Estocolmo - SU e 32% na Universidade de Barcelona - BU. Essa constatação demonstra a inclinação da área para o atendimento de preocupações registradas por Machado & Bianchetti (2011) ao afirmarem que os lucros das pesquisas devem realimentar a ciência, não sendo destinados somente para instâncias privadas.

Ao comparar os resultados à ênfase metodológica de cada universidade, percebe-se que o uso acentuado de estudos empíricos não refletiu na elevação equiparada da competência, tampouco o uso acentuado da abordagem quantitativa na área de Psicologia da Universidade de Estocolmo - SU diferenciou a manifestação da competência mencionada em relação à Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Ainda assim, seja por coincidência ou não, a área da Psicologia da SU, que apresentou mais estudos quantitativos, foi também a que mais manifestou a competência 'desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresarias', conforme destacado na sequência.

Por outro lado, as especificidades das áreas nos três contextos ficam por conta de duas situações:

- a primeira é configurada na Universidade de Barcelona - BU, cujas teses manifestaram a existência da competência ‘desenvolver estudos de relevância social’ e da competência ‘analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões’ com mais ênfase que os outros contextos estudados. Vale lembrar que nesta instituição foram incluídas teses mais antigas que se, de alguma forma, podem ter influenciado na diferenciação dos dados em relação a outras universidades, não reverteram, contudo, em mudanças quanto à tendência das pesquisas no interior da instituição;

- a segunda é a inserção na Universidade de Estocolmo - SU da competência ‘desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresarias’, não enfatizada nas outras duas instituições.

Analisadas à luz do enfoque sobre as competências na Espanha e na Suécia, os diferenciais constatados põem em evidência que:

- no contexto espanhol, a necessidade apontada por Montero Curiel (2010) de que os estudantes também devem estar preparados para a rivalidade do mundo dos negócios não elimina estudos com enfoque social, corroborando o enunciado de Zabala & Arnau (2010) sobre as diferentes perspectivas com relação às competências que existem no país;

- na Suécia, parte das competências surgidas nas teses a partir de 2008 se direciona para o enfoque anunciado por Alemany et al (2004) sobre a necessidade da articulação da universidade com os processos produtivos do país. Responde, dessa forma, ao que esses autores destacaram sobre a menção feita pelos avaliadores dos centros de competência, Jonh S. Baras e Per Stenius, quando em suas impressões sobre o programa de criação dos centros de competência os situaram como indispensáveis para a saúde econômica do país e para o bem-estar e a prosperidade do povo sueco.

A confrontação dessa análise com os dados divulgados pelo FMI (2012) supõe uma relação entre o país com condições econômicas mais elevadas e a manifestação da competência ‘desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresarias’. Ainda que este estudo não tenha dados para generalizar essa relação, pressupõe que exista a necessidade de estimular a articulação entre academia-governo-empresa para o desenvolvimento econômico e social dos países.

Nesse processo, observa-se uma atenção da pesquisa, especialmente da área da Psicologia da Universidade de Estocolmo -

SU, à terceira prioridade que compete à atividade, segundo Minayo (1993), Demo (1996), Rúbio (1999), Gil (2002) e Zubiri (2005). Trata-se da ênfase aos estudos de intervenção, não limitando as competências dos pesquisadores à aproximação com a realidade e à produção de conhecimento.

Vale reforçar que, nessa instituição, a referida área contou com mais pesquisas quantitativas, requisitando dos pesquisadores uma perspectiva mais objetiva sobre os fenômenos pesquisados. Agrupando essa análise às ponderações entre ênfase metodológica e competência, destacadas nesta seção, conclui-se que é prematuro afirmar que o método e a abordagem limitam o uso de competências exclusivas, contudo, não elimina a possibilidade de sua contribuição para a definição de competências associadas às políticas de pesquisa priorizadas em cada contexto.

4.2.2 Convergências e especificidades das competências manifestadas nas universidades

Ao confrontar os três contextos universitários detecta-se a tendência por duas competências que se destacam entre as 15 identificadas. A primeira é ‘construir e reconstruir o conhecimento’, demonstrando uma inclinação dos pesquisadores por estudos que reafirmem ou refutem teorias. Além de se manifestar no maior número de teses, sua presença é destaque nas duas áreas, com exceção da área da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Outra competência com presença massiva é ‘analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões’, mostrando uma segunda inclinação por estudos que envolvem intervenções na realidade. Ainda que menos presente na área de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e da Universidade de Estocolmo - SU, o número de teses que manifestam essa competência assume a segunda posição neste estudo.

A presença dessa competência corrobora com a perspectiva de Fleury & Fleury (2001), quando argumentam que a atividade do pesquisador não se restringe a um conjunto de tarefas associadas a um cargo isolado, mas a um prolongamento direto da competência que mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e de uma realidade complexa, sistematicamente mais cotidiana e rotineira.

Por outro lado, as especificidades sugerem que existe um compromisso com a realidade local, favorecendo a manifestação de competências diferenciadas. Isso pode ser confirmado quando se

observa que entre as 15 competências identificadas nos 150 estudos somente três estão presentes com mais ênfase em ambas as áreas das três universidades pesquisadas. Ainda que existam especificidades representativas, o estudo comparativo dos três contextos converge com os pensamentos de Fleury & Fleury (2001) que, sustentados por Zarifian, reafirmam que a competência envolve situações emergenciais, não estando contida nas predefinições da tarefa. As competências identificadas em cada contexto também convergem com posicionamentos de autores de influência nessas realidades, especialmente os que superam a restrição implícita pelo termo capacidade.

Diante disso, este estudo aponta para uma convergência entre as competências manifestadas em cada contexto e o avanço de estudos teóricos reconhecidos em cada país. Ainda assim, sugere novos debates e aprofundamentos sobre o conceito e a relevância da competência do pesquisador para o desenvolvimento e sustentabilidade local/global.

Outro aspecto a ser considerado é que o estudo aponta para uma não regularidade total nas competências, sendo que as identificadas neste estudo podem ser diferentes das manifestadas em estudos posteriores. Esse aspecto corrobora para as possibilidades de desenvolvimento das competências em função das demandas contextuais, não podendo ser, portanto, consideradas inatas em sua totalidade, em contrapartida ao proposto por Bergamine (2012) quando afirma que a “todo potencial de competência a ser usado no futuro já existe ao nascer” e por Boyatzis quanto ao estoque de competências detido individualmente.

4.3 CATEGORIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

Visando o atendimento do terceiro objetivo específico desta pesquisa, o propósito desta seção é categorizar as competências manifestadas nas teses de doutorado de pesquisadores brasileiros, espanhóis e suecos, por meio de seu confronto com a classificação das competências delimitadas teoricamente e dispostas na Tabela 11. Para sistematização dos dados desta etapa, foi utilizado o Formulário de Categorização de Competências dos Pesquisadores, culminando com os resultados descritos na sequência.

As nove categorias sustentadas pelos estudos precedentes foram contempladas por meio de competências manifestadas nas teses analisadas, evidenciado sua existência. Dessa forma, este estudo conclui

que, ao classificar as competências dos pesquisadores, as mesmas são suscetíveis, minimamente, às categorias contempladas neste estudo.

Integram-se às categorias ‘social’ e a ‘racional’ competências presentes em teses de todas as universidades e áreas, sugerindo que se constituem como competências dos pesquisadores, independente das especificidades locais. A categoria social responde à participação ativa na transformação da sociedade, compreendendo-a e valorizando-a, além de nela intervir de forma crítica e responsável (Zabala & Arnau, 2010). A racional, por sua vez, tem relação com o agir de forma diretiva no alcance de objetivos e metas, utilizando-se do raciocínio lógico e de uma visão de conjunto das situações implicadas (Pierry, 2006).

A categoria econômica/ecológica, ainda que apontada por um número reduzido de autores que se dedicam ao estudo das competências, está presente em contextos mais pontuais. Compreendida pela colaboração oferecida ao desenvolvimento sustentável, valendo-se de uma visão ecocêntrica, que contemple o respeito à natureza e à sensibilidade ecológica (Mallart, 2009), essa categoria recebe uma atenção especial no contexto sueco, país em que foram criados os centros de competência que fomentam as parcerias entre a academia, o sistema governamental e o universo empresarial para o desenvolvimento da pesquisa.

A ‘pessoal’ e a ‘emocional’ foram as categorias menos expressivas. A primeira foi situada por meio de uma tese da área da Educação da Universidade de Barcelona - UB e a segunda por meio de uma tese na área de Psicologia da Universidade de Estocolmo - SU.

Considerando que para Mallart (2009) a dimensão pessoal compreende o agir com autonomia e autogerir-se, levando em conta características próprias na relação com a sociedade e com a natureza, conforme enunciado por Zabala & Arnau (2010), a restrição na manifestação dessa categoria supõe competências a serem estimuladas nos programas de doutorado, especialmente pela importância do processo de autoconhecimento e de reflexão constante sobre a própria atuação.

Quanto à categoria emocional, Bisquerra (2002) a enfoca como o compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenômenos emocionais. O fato de situá-la em uma única tese em um universo de 150 teses suscita outra questão a ser considerada ao se tratar da abrangência das pesquisas. Na mesma direção, podem ser situadas as categorias interpessoal e técnica. A pessoal é delimitada por Zabala & Arnau (2010) pela convivência colaborativa e a técnica ao fato de dominar tarefas e conteúdos do trabalho e as destrezas e conhecimentos

necessários para sua execução (Bunk, 1994). A escassez de estudos contemplando essas duas categorias também sugere um campo amplo a ser ainda explorado pelos pesquisadores.

Na distribuição das categorias por área, detectou-se uma incorporação mais ampla de diferentes categorias na área da Educação. Resultado que difere das categorias emocional (somente presente na área da Psicologia) e comunicacional (mais presente na Psicologia).

Na Tabela 42, estão expostas as dimensões associadas às competências identificadas nas teses analisadas. Além dessas informações, foi inserida a universidade e área em que foram situadas, oferecendo um panorama conclusivo deste estudo.

Tabela 42 - Categorização das dimensões das competências

Dimensão	Competência	UFSC		UB		SU	
		Educação	Psicologia	Educação	Psicologia	Educação	Psicologia
Pessoal Interpessoal	Analisar a própria experiência			X			
	Promover a interação entre pessoas e organizações		X	X			
Social	Desenvolver estudos de relevância social	X	X	X	X	X	X
	Analisar o contexto de produção	X		X			
Emocional	Analisar e colaborar com o manejo de conflitos						X
Axiológica	Desenvolver atividades relacionadas a valores humanos			X		X	
	Respeitar a diversidade por meio de atividades que valorizem a inclusão	X		X			
Racional	Agir de forma crítica e reflexiva	X	X	X	X	X	
	Visualizar objetivos e metas, usando o raciocínio lógico, para ter uma visão de conjunto das situações					X	
	Analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões	X	X	X	X	X	X

	Construir ou reconstruir o conhecimento	X	X	X	X	X	X	X	X
Comunicacional	Analisar, respeitar e/ou utilizar diferentes formas de comunicação	X	X		X				X
	Fomentar a comunicação						X		
Econômica/ Ecológica	Desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresarias				X	X	X	X	X
Técnica	Aplicar o uso de tratamentos multidimensionais	X			X				X

Por todas as suas dimensões e especificidades, o estudo das competências associadas ao mundo do trabalho continua sendo um campo aberto para a pesquisa. Construir conhecimentos sobre competências de pesquisadores e seus reflexos na atividade de pesquisa, ou o seu inverso, integra um fecundo campo epistemológico e metodológico de investigação. Este estudo pretende contribuir nessa direção, sob o estímulo da descoberta dos processos que integram,

reformulam e desafiam a atividade de pesquisar no entorno permeado por novas demandas e mudanças sócio-institucionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a manifestação das competências dos pesquisadores nas teses de doutoramento, por meio de sua identificação, comparação e categorização, reverteu-se em um trabalho de garimpagem, cujo valor reside tanto na descoberta das peças isoladas quanto na importância que assumem em seu conjunto. A relevância da pesquisa, portanto, não se restringe às competências identificadas isoladamente, mas se estende à confirmação de sua diversificação, à intensidade com que se manifestam e importância que assumem em cada contexto pesquisado e sua relação com os estudos anteriormente desenvolvidos sobre o objeto desta pesquisa.

Tendo como eixos norteadores um conceito genérico de competência dirigido à ação e que remete seu significado ao potencial profissional para agregar valor econômico às organizações e social aos indivíduos e outro voltado especificamente ao pesquisador, destacando sua responsabilidade no acesso, produção e difusão de conhecimentos e produtos de relevância teórica e social, este estudo se movimentou entre três países com características significativamente diferenciadas. Por isso, nesta etapa em que a atenção retorna aos resultados, sem desconsiderar sua sustentação teórica e contextual, os dois conceitos reassumem sua importância, pois é amparando-se pelo viés da aplicabilidade do conhecimento científico produzido nas teses analisadas e implícito nos referidos conceitos, que são sistematizadas as informações que dão sentido ao estudo, justificando sua relevância.

- Competências identificadas

Ao identificar um conjunto de 15 competências manifestadas nas teses analisadas, este estudo corrobora com as teorias que defendem sua multiplicidade. Também reforça a configuração de uma realidade diferenciada que atingiu o mundo laboral a partir da década de 1970, quando passaram a ser exigidas dos profissionais potencialidades não valorizadas pelos paradigmas que precederam o das competências.

A relação de parte das competências identificadas com as categorias econômica/ecológica e axiológica, em contrapartida, sugere mudanças complementares às vivenciadas na década de 1970. Diante dessa constatação, este estudo pressupõe uma nova tensão teórica, norteada pela configuração de uma segunda etapa do paradigma das competências ou pelo surgimento de um novo paradigma, passível de se

definir em meio ao desenvolvimento ou surgimento de competências profissionais compatíveis com as demandas da realidade atual, sejam elas transversais ou específicas do pesquisador.

Por outro lado, o fato de que, das 15 competências identificadas, nove são específicas e seis são transversais, demonstra que no campo da pesquisa a predominância ainda é por estudos articulados às competências que são de propriedade direta do pesquisador e que não atingem profissionais de outras áreas. Essa perspectiva é reforçada inclusive pelas três competências mais destacadas: construir e reconstruir o conhecimento; analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões; desenvolver estudos de relevância social.

Apesar da tendência à valorização das competências específicas do pesquisador, as seis competências transversais identificadas pressupõem uma comunicação das duas áreas pesquisadas com especificidades que permeiam outros campos profissionais, sugerindo uma abertura a problemáticas mais abrangentes e de responsabilidade compartilhada com outras áreas do conhecimento. Demonstra, portanto, a atenção diversificada dos pesquisadores, sendo que parte deles não se confina nos limites disciplinares das áreas de Educação e Psicologia.

Outro dado de relevância é que, entre as 150 teses, 113 se utilizaram de estudos empíricos, correspondendo a 75,33% do total. Essa predominância indica que a atividade da pesquisa e, em decorrência, a atuação do pesquisador, supostamente está relacionada à aproximação com a realidade e à busca de conhecimentos e possibilidades de intervenção, aspectos parcialmente perceptíveis nas competências mais identificadas na análise das teses.

Entre esses estudos empíricos, contudo, uma parte substancial se refere à construção e reconstrução de conhecimentos, utilizando o contexto real para aprofundar, confirmar ou refutar teorias, sem que isso signifique uma intervenção direta na realidade implicada. Outra parte também significativa volta-se à avaliação da influência de processos de intervenção, aplicados por meio de programas, propostas ou projetos, assumindo a mesma posição da não intervenção direta, quando analisam resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões.

A terceira competência mais identificada, ainda que suponha a exploração do potencial de intervenção da competência do pesquisador ao incluir nos estudos propostas articuladas às necessidades sociais manifestadas nos locus de pesquisa, não se reverteu prioritariamente em propostas ou produtos aplicados e testados durante o desenvolvimento das pesquisas. Diante disso, observa-se uma lacuna a ser considerada,

especialmente diante do conceito de competência dos pesquisadores priorizado neste estudo, que prevê a criação/aplicação de propostas e produtos de relevância social.

Essa análise sobre as três competências mais identificadas não significa a valorização de parte dos estudos em detrimento de outros. Pretende, contudo, ser um alerta sobre as demandas priorizadas pelas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, já que as competências dos pesquisadores podem ser direcionadas à análise do já realizado ou ao estímulo para o desenvolvimento e/ou criação de inovações prioritariamente identificadas, como também podem equilibrar as duas possibilidades, tendo em vista as demandas da realidade, sejam elas econômicas, sociais, ambientais, culturais ou de qualquer outra ordem.

O que este estudo indica, portanto, é a importância de estudos que, além de diagnosticar as demandas da realidade, retornem com aplicação de intervenções que supram suas necessidades. Dessa forma, a atividade da pesquisa e as competências dos pesquisadores incorporariam a tríade aproximação-produção-intervenção.

- Competências em comparação

Os resultados da segunda etapa da pesquisa, derivados da comparação das competências entre universidades e áreas, comprovam características comuns, mas também aspectos que diferenciam os contextos pesquisados. Entre as convergências está a prioridade de estudos em duas das 15 competências identificadas. A primeira é ‘construir e reconstruir o conhecimento’, demonstrando uma inclinação dos pesquisadores por estudos que reafirmem ou refutem teorias, com exceção da área da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. A outra é a competência ‘analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões’, mostrando uma segunda inclinação por estudos que envolvem a análise de intervenções na realidade.

No caso específico da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, a tendência pela superação do paradigma da qualificação é representada pela ênfase nas competências ‘analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões’, ‘agir de forma crítica e reflexiva’ e ‘construir ou reconstruir o conhecimento’. Essas competências corroboram com as posições que destacam a relação competência-existência.

Na Universidade de Barcelona - UB, as competências destacadas coincidiram, em parte, com as da Universidade Federal de

Santa Catarina - UFSC, mas diferem em outra ao incluir a competência ‘desenvolver estudos de relevância social’, enquanto nas teses da UFSC se priorizou o ‘agir de forma crítica e reflexiva’. Diante disso, confirma-se que, apesar do contexto espanhol seguir amparado pela inclusão do termo capacidade no conceito de competência, especialmente quando se tratam de sistemas governamentais ou outros órgãos oficiais, as competências dos pesquisadores convergem para o posicionamento de autores para os quais a competência tem relação com os diferentes âmbitos da vida.

Apesar de incorporar as cinco competências predominantes, a Universidade de Estocolmo - SU, por sua vez, diferencia-se da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e da Universidade de Barcelona - BU, por ser a única instituição que tem como predominante a competência ‘desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresarias’, especialmente na área da Psicologia.

Ainda que existam convergências representativas, as especificidades detectadas nos contextos pesquisados reforçam as teorias que defendem o envolvimento da competência com situações emergenciais, não estando contida nas predefinições da tarefa. Esse aspecto corrobora também para as possibilidades de desenvolvimento das competências em função das demandas contextuais, não podendo ser, portanto, consideradas inatas em sua totalidade e como um estoque definidor do perfil profissional. No caso específico do pesquisador, essa perspectiva o limitaria ao que ele é e não ao que pode vir a ser em função das competências desenvolvidas continuamente.

Quanto ao comparativo por área, esta etapa do estudo também aponta para especificidades e convergências nas competências manifestadas. Sugere, portanto, a existência de um campo de problemas de pesquisa comuns, que demanda competências similares, e outro que se diferencia em função de situações específicas de cada realidade.

Na área da Educação, esse quadro é representado pela convergência da competência ‘analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões’, manifestada nas três universidades. Em contrapartida, a diversificação é representada pela variação entre as três instituições no que se refere ao número de teses que comprovam o uso sistemático de uma segunda competência.

Na área da Psicologia, os dados indicaram um quadro significativamente diferenciado em relação à composição delimitada na área da Educação. Nessa área, a convergência é definida pela competência ‘construir ou reconstruir o conhecimento’, sendo a mais

manifestada nas três universidades. Já as especificidades ficam por conta de duas situações: a) na Universidade de Barcelona - BU, são duas as competências de destaque que não foram manifestadas com a mesma ênfase na área de Psicologia das outras duas instituições: ‘desenvolver estudos de relevância social’ e ‘analisar resultados, delimitando evidências das afirmações e conclusões’. Vale lembrar que nessa instituição foram incluídas teses mais antigas que podem ter influenciado na diferenciação dos dados em relação a outras universidades; b) a inserção, na Universidade de Estocolmo – SU, da competência ‘desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresarias’, não enfatizada nas outras duas instituições, pressupõe um atendimento ao esforço sueco de articular a universidade com os processos produtivos do país, evidenciando uma tendência não comum nos demais contextos de pesquisa.

Diante das especificidades das áreas e sua confrontação com a realidade econômica do entorno, percebe-se uma relação entre o país com condições econômicas mais elevadas e a manifestação da competência ‘desenvolver conhecimentos relacionados a áreas prioritárias governamentais e empresarias’, especialmente com a área da Psicologia. E, ainda que este estudo não tenha dados para generalizar essa relação, presume que existe uma necessidade de estimular a articulação entre academia-governo-empresa para o desenvolvimento econômico e social do entorno.

- Categorização das competências

Na categorização das competências, constatou-se que foram contempladas as nove categorias delimitadas para este estudo, com base em pesquisas anteriores. Dessa forma, conclui-se que, ao classificar as competências dos pesquisadores, as mesmas são suscetíveis, minimamente, às categorias contempladas nesta pesquisa.

Essa inclusão das categorias, contudo, não se deu de maneira uniforme em todas as universidades e áreas, confirmando novamente a relação entre as competências manifestadas e o contexto de seu desenvolvimento. Como exemplo, a dimensão econômica/ecológica, compreendida pela colaboração oferecida ao desenvolvimento sustentável, recebe uma atenção especial no contexto sueco, país em que foram criados centros de competência para o desenvolvimento da pesquisa, que fomentam as parcerias entre a academia, o sistema governamental e o universo empresarial.

Outro dado relevante é que parte substancial das categorias, apesar de contemplada, tem uma presença de competências menos expressiva, definindo um campo aberto à necessidade de pesquisas, considerando que nos conceitos de referência deste estudo a competência é vinculada ao valor econômico que confere à organização e ao valor social que confere ao indivíduo. Da mesma forma, essa condição mantém uma relação com a competência do pesquisador, por meio da qual se atribui a esse profissional a responsabilidade diante das demandas da realidade em constante transformação, supondo que as mesmas não se restrinjam aos aspectos social e racional contemplados nas três instituições, mas envolvam também a axiológica e a pessoal, categorias pouco evidenciadas.

- Prospecções e limitações da pesquisa

Com base nessa análise, este estudo contribui para indicar novas possibilidades de pesquisas, tais como:

- investigar se o paradigma das competências vivencia neste momento da história uma segunda etapa ou se tem surgido um novo paradigma que contribui para delimitar as competências prioritárias;
- desenvolver pesquisas nas quais estejam presentes categorias contempladas na classificação das competências, como a pessoal, interpessoal, a emocional, a axiológica, a comunicacional e a técnica, sem, contudo, desconsiderar a econômica/ecológica, categoria ainda não prioritária nas áreas analisadas, com exceção da Psicologia da Universidade de Estocolmo - SU;
- fomentar a criação/aplicação de experimentos, indo além da reconstrução de conhecimentos e da análise do que já foi aplicado, questões significativamente priorizadas nas teses analisadas;
- aprofundar esta pesquisa, por meio da análise de objetivos específicos definidos para as teses aqui estudadas e que, supostamente, contemplam competências não analisadas neste estudo.

Entre os limitadores da investigação, aponta-se a diversidade de interpretações dos pesquisadores diante dos métodos utilizados, sendo que, para evitar prejuízos, optou-se pela identificação dos estudos empíricos, separando-os dos bibliográficos e documentais.

No caso específico das teses da Universidade de Estocolmo - SU, existe também outra especificidade que teve de ser levada em conta. Trata-se da organização da tese em estudos compartimentalizados, diante do que se optou pelo método mais influente no conjunto dos resultados.

Outro limite foi a incipiência de estudos que tratam da competência dos pesquisadores, definindo uma temática epistemologicamente limitada. Por isso, esta pesquisa não tem por pretensão que os resultados representem o fechamento de um processo, mas que sirvam de estímulo para novos estudos que confirmem ou ajudem a reformular as descobertas.

Da mesma forma, ainda que esta pesquisa não tenha incluído entre seus objetivos o de relacionar as competências prioritárias ao desenvolvimento sustentável de cada país, em função da profundidade de dados que essa análise requisitaria, não omite a importância de estudos nessa linha, especialmente quando se concebe que compete à atividade da pesquisa e, em decorrência, ao pesquisador, valorizar, além das possibilidades de aproximação da realidade e da produção de conhecimentos, a de intervir em função das demandas locais/globais diagnosticadas.

REFERÊNCIAS

Aaro Jonsson, C. (2010). *Long-term cognitive outcome of childhood traumatic brain injury*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Alemany, A. et al. (2004). *The Swedish Competence Centres Programme. Third International Evaluation - Group 2-6 (19 Centres) and Overall Impressions and Programme-wide Issues*. Estocolmo: Agency for Innovation Systems VINNOVA.

Alessandrini, C. D. (2002). O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. Em P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, M. J. Machado, & Alessandrini, C. D. (Org.), *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 157-176). Porto Alegre: Artmed.

Almeida Filho, N. (2007). *A Universidade Nova - textos críticos e esperançosos*. Brasília: UnB, Salvador: Edufba.

Álvarez, M. R. (2012). *El desarrollo de las metacompetencias Pensamiento Crítico Reflexivo y Autonomía de Aprendizaje, a través del uso del e-Diario en el prácticum de Formación del Profesorado*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Andersson, D. (2009). *Folkbibliotek makt och disciplinering: En genealogisk studie av folkbiblioteksområdet under den organiserade moderniteten*. Tese de doutorado, Instituto de Pedagogia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Andersson, H. (2012). *Childhood Self-Regulation, Academic Achievement, and Occupational Attainment*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

André, M. (2001). Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa* 113, 51-64. Recuperado em 21 de maio do site: 2011, do site: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>.

Andurell, A. S. (2011). *L'hipertext i el processament de la informació a Primària: el format hipertextual i els seus efectes en el processament i la comprensió de la informació textual en infants d'educació primària*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Arvidsson, M. (2012). *Getting a Feel for Tactile Space: Exploring Haptic Perception of Microtexture*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Axelsson, Ö. (2011). *Aesthetic Appreciation Explicated*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Azevedo, L. A. (2011). De CEFET a IFET. *Cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: gênese de uma nova institucionalidade?* Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Balaguer, A. P. (2010). *De la reivenció di la discapacitat o de l'articulació de nous tipus de trànsit social: la pedagogía y les seves formes sensibles*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Baldó, M. Y. (2010). *El constructo psicosocial de calidad de los Procesos y Recursos Humanos: desarrollo teórico y validación empírica*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Barboza, D. (2012). *As múltiplas cidades na cidade: as relações estéticas dos catadores de material reciclável com a polifonia urbana*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Benevenuti, J. (2012). *Classes comportamentais para administrar condições que afetam a vida de crianças e jovens que vivem em unidades de abrigo*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Bergamini, C. W. (2012). *Competência: a chave do desempenho*. São Paulo: Atlas.

Bergdahl, L. (2010). *Seeing Otherwise: Renegotiating Religion and Democracy as Questions for Education*. Tese de doutorado, Departamento de Educação, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Bernhard-Oettel, C. (2008). *Alternative employment and well-being: Contract heterogeneity and differences among individuals*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Berntson, E. (2008). *Employability perceptions: Nature, determinants, and implications for health and well-being*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Bisquerra, R. (2002). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC.

Bitencourt, C. C. & Barbosa, A. C. (2010). Gestão de competências: articulando indivíduos, organizações e sociedade. Em C. C. Bitencourt (Org.). *Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais* (25ª ed.). (pp. 175-196). Porto Alegre: Bollkmnn.

Blom, V. (2011). *Striving for self-esteem: Conceptualizations and role in burnout*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Boix, X. B. (2010). *La valoració de la força de l'extremitat inferior en el voleibol: test de salt vertical i determinació d'asimetries*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Bombassaro, T. (2010). *A Educação Física no Estado de Santa Catarina: a construção de uma pedagogia racional e científica (1930-1940)*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Brandão, H. P. & Guimarães, T. de A. (2001). Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? *Revista de Administração de Empresas – ERA*, 41(1), 8-15. Recuperado em 27 de janeiro de 2010, do site: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n1/v41n1a02.pdf>.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.

Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Senado Federal.

Buiza, E. R. (2012). *El devenir docente de una profesora de Lengua Inglesa en Secundaria: un estudio narrativo a partir de la inmersión reflexiva en la propia práctica en tiempos de cambio educativo*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Bunk, G. P. (1994): La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14. Recuperado em 16 de março de 2010, do site: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>.

Busch, H. (2007). *When pain remains: Appraisals and adaptation*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Buss-Simão, M. (2012). *Relações sociais em um contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Bäck, E. A. (2011). *Social and cognitive biases in large group decision settings*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Camargo, L. F. E. (2011). *O parasitismo do infinito na Psicanálise*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Caño, L. P. (2004). *Procesos cognoscitivos que intervienen en la millora de la comunicació motriu*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Casper, S. & Whitley, R. (2004). Managing competences in entrepreneurial technology firms: a comparative institutional analysis of Germany, Sweden, and the UK. *Journal Research Policy* 33(1), 89-106. Recuperado em 20 de junho de 2011 do site: <http://www.innovation-policy.org.uk/compendium/reference/Default.aspx?referenceid=289>.

Castillo, L. A. S. (2012). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Castillo, X. L. (2010). *La pedagogía líquida: fuentes contextuales y doctrinales*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Challoner, J. (2010). *1001 invenções que mudaram o mundo*. Tradução de C. Alfaro, P. Jorgensen & P. Polzonoff Junior. Rio de Janeiro: Sextante.

Claeson, L. (2010). *Tid och existentiellt meningsskapande: Kvinnors berättelser om sitt liv med allvarlig sjukdom*. (Doctoral dissertation). Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Coan, M. (2011). *Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Conde, S. F. (2012). *A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Cordero, M. L. (2011). *La educación para la ciudadanía y derechos humanos: una asignatura orientada a favorecer la convivencia*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Cruz, R. M.; Pereira, A.C & Souza, J. (2004). Competências, perfis profissionais e mercado de trabalho em Psicologia. *Revista Psicologia Brasil*, 2. São Paulo: Criarpe.

Dalmagro, S. L. (2010). *A escola no contexto das lutas do MST*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Dantas, J. S. (2012). *Espaços coletivos de esperança: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Deloitte (2012). The Researchers Report 2012 - Country Profile: Sweden. Estocolmo: Deloitte. Recuperado em 29 de novembro de 2012 do site: http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/country_files/Sweden_CountryFile_2012_FINAL.pdf

Demo, P. (1996). *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Diogo, M. F. (2012). “*Só tem homem, pera né, eu também quero entrar nesse lugar.*” *Reflexões sobre a inserção de mulheres no segmento de vigilância patrimonial privada*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Domingo, M. A. (2012). *Escolaritat compartida de l'alumnat amb trastorns d'espectre autista a Catalunya*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Eliasson, E. (2009). *Metod, personlighet och forskning: Kontinuitet och förändring i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur 1958-1999*. Tese de doutorado, Instituto de Pedagogia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Elm Fristorp, A. (2012). *Design för lärande - barns meningsskapande i naturvetenskap*. Tese de doutorado, Instituto de Pedagogia e Didática, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Español, S. A. (2011). *Detecció i anàlisi de les necessitats formatives del docent universitari: un estudi de casos múltiple*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Falkenberg, H. (2010). *How privatization and corporatization affect healthcare employees' work climate, work attitudes and ill-health: Implications of social status*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Farah, G. V. (2011). *Caracterización del uso de la tecnología, por profesores y alumnos, en resolución de problemas abiertos en matemática en el nivel de secundaria*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Fatouros Bergman, H. (2009). *Emotional interplay and communication with patients diagnosed with schizophrenia*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Fernández, J. R. M. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognción y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Fjällhed, A. (2009). *Flyktingskapets situation och möjlighet: Colombianska flyktingbarn i Venezuela och Sverige*. Tese de doutorado, Instituto de Pedagogia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Fleury, M. T. & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea - RAC*, 5(edição especial), 183-196. Recuperado em 22 de novembro de 2009 do site: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552001000500010&script=sci_arttext.

Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. (2ª ed.). Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman.

Forssell, A. (2011). *Skolan som politiskt narrativ: En studie av den skolpolitiska debatten i Sveriges riksdag 1991 - 2002*. Tese de doutorado, Instituto de Pedagogia e Didática, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Fundo Monetário Internacional – FMI (2012). *World Economic Outlook - October 2012: Coping with High Debt and Sluggish Growth*. Washington: FMI. Recuperado em 27 de outubro de 2012 do site: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2012/02/pdf/text.pdf>, em 18 nov. 2012.

Galván-Bavaria, M. J. (2008). *L'observació sistemàtica de L'interacció primerenca: els intercanvis comunicatius i lingüístiques en diades mare-bebé*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Garangou, M. G. (2011). *El concepte pràctic i la microgènesi de la co-mediació representacional de l'activitat*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Garcette, L. C. (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario y su interrelación con el marco epistemológico personal*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Gavazzeni, J. (2008). *Age differences in arousal, perception of affective pictures, and emotional memory enhancement: Appraisal, Electrodermal activity, and Imaging data*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Gento Palacios, S. (2009). Nuevas bases para el diseño de los planes de estudio en el EEES y su incidencia en el sistema educativo. Em A. Medina, M. L. Sevillano & S. de la Torre (Coord.). *Una universidad para el S. XXI: espacio europeo de enseñanza superior (EEES). Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural* (pp. 129-136). Madri: Universitat S. A.

Ghisi, V. A. G. (2012). *A ética trágica e a prática clínica da Psicanálise*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (3ª ed.). São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2006). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5ª ed.). São Paulo: Atlas.

Ginner Hau, H. (2010). *Swedish young offenders in community-based rehabilitative programmes: Patterns of antisocial behaviour, mental health, and recidivism*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Giribe, M. C. (2010). *Ensenyar i aprende Infermeria amb un currículum integrat per mitjà de l'aprenentatge basat en problemes: el cas de l'EUI Vall d'hebron*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Gómez, N. C. (2006). *Aprenentatge de la lectura inicial: una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

González, E. L. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de la ciudadanía activa*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

González, L. L. (2010). *Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Grosch, M. S. (2011). *A formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Blumenau: a escola de formação permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004)*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Guerrero Serón, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación* 10(1), 335-360. Recuperado em 16 de abril de 2010 do site: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150254>.

Guindani, E. R. (2011). *O processo de produção do conhecimento nos PPGs de Teologia: da institucionalização à inserção no sistema Capes*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Göransson, S. (2009). *Seeking Individual Health and Organizational Sustainability: The Implications of Change and Mobility*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Hedlund, E. (2011). *Att styra i namn av framtid: Subjektskonstruktioner och tekniker för styrning*. Tese de doutorado, Instituto de Pedagogia e Didática, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Hernández, N. N. (2011). *Aprendizaje multiprofesional basado en problemas en la formación de profesionales de la salud: un estudio de caso*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Hessle, M. (2009). *Ensamkommande men inte ensamma: Tioårsuppföljning av ensamkommande asylsökande flyktingbarns livsvillkor och erfarenheter som unga vuxna i Sverige*. Tese de doutorado, Instituto de Pedagogia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Häsänen, L. (2010). *Organizational death and employee motivation: Investigating a plant closure in a multi-plant organization*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Johansson, P. (2011). *Arbetsplatsens lärmiljöer: En organisationspedagogisk studie av konstruerande av lärmiljö i vuxenutbildningsverksamhet*. Tese de doutorado, Instituto de Pedagogia e Didática, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Jonnaert, P. (2002). *Cempètenses et constructivisme, un cadre théorique*. Bruxelas: De Boeck Université.

Jonnaert, P. (2007). *Le concept de compétence revisité*. Dakar: Les Éditions des écoles nouvelles africaines - Sénégal, ÉÉNAS.

Jonnaert, P., Ettayebi, M. & Defise, R. (2010). *Currículo e competências*. Traduzido por Sandra Dias Loguécio. Porto Alegre: Artmed.

Jornal do Comércio (2012). *PIB em baixa faz país cair na realidade econômica*. Porto Alegre: Jornal do Comércio. Recuperado em 28 de novembro de 2012 do site: <http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=104845>.

Julian, B. P. (2010). *La integración de la juventud de origen magredí en Cataluña*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Kerimi, N. (2011). *Decision Strategies: Something Old, Something New, and Something Borrowed*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Kjällander, S. (2011). *Designs for Learning in an Extended Digital Environment: Case Studies of Social Interaction in the Social Science Classroom*. Tese de doutorado, Instituto de Pedagogia e Didática, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Klüsener, C. S. (2004). *Características comportamentais de pessoas socialmente competentes no trabalho*. Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Knutes, H. (2009). *Gestaltandets pedagogik: Om att skapa konstantverk*. Tese de doutorado, Instituto de Pedagogia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Kobarg, A. P. R. (2011). *Crenças e práticas maternas sobre o desenvolvimento do autorreconhecimento e autorregulação infantil*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Künstlicher, R. (2009). *The Psychoanalytic Situation as a Play Situation: Exploration of a multi-faceted clinical situation*. Tese de doutorado, Instituto de Pedagogia e Didática, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Lafarga, C-M, T. (2006). *Los abusos a las personas mayores*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Landes, D. (2012). *IMF hails Sweden's crisis management skills*. Estocolmo: The Local. Recuperado em 21 de novembro de 2012 do site: <http://www.thelocal.se/43704/20121009/>, em 24 nov. 2012.

Larrañaga, M. B. V. (2011). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de prevención a la violencia en el noviazgo en jóvenes universitarios*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Lazarini, A. Q. (2010). *A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. (3ª ed.). Tradução de P. C. r. Reuillard. Porto Alegre: Artmed.

Legendre, M. F. (2008). *La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur*. Em F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Eds). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 27-50). Bruxelas: De Boeck Université.

Len, A. Q. (2007). *Fractales de opinión pública: una aplicación del exponente de Hurst al estudio de la dinámica de la identificación ideológica*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Lenzi, L. H. C. (2010). *“Eu não desisti!”: os sentidos da escolarização retratados por estudantes adultos do campo*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Ljung, B. (2009). *Museipedagogik och erfارande*. Tese de doutorado, Departamento de Educação, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Llanos, M. N. (2005). *Avaluació dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge a l'àrea de Matemàtiques a l'ESO: programes avaluatius i usos de l'avaluació*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Lopes, A. M. P. (2012). *Saúde no processo de democratização brasileiro: promoção da saúde, biopolíticas e práticas de si na constituição de sujeitos da saúde*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Luft, C. B. (2012). *Aprendendo com feedback: um estudo sobre como o cérebro utiliza informação para aprender*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Lundequist, A. (2012). *Longitudinal studies of executive and cognitive development after preterm birth*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Machado, A. M. N. & Bianchetti, L. (2011). (des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. *Revista de Administração de Empresas - RAE* 51(3), 244-254. Recuperado em 17 de outubro de 2011 do site: http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902011000300004.pdf.

Machado, L. M. (2011). *Características de comportamentos de interação entre participantes em um programa de ensino de ler em situação de grupo*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Maciel, C. (2012). *Bancos recuam nas projeções de crescimento econômico para 2013*. Brasília: Empresa Brasil de Comunicação. Recuperado em 12 de dezembro de 2012 do site <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-12-13/bancos-recuam-nas-projecoes-de-crescimento-economico-para-2013>.

Maciel, S. K. (2011). *Repercussões psicológicas em crianças vítimas de violência familiar*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Madrid, J. M. L. (2010). *La prevenció dels transtorns del comportament alimentari (TCA) a través del mitjans de comunicació: un especial èmfasi en el mitjà televisiu*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Magnusson, G. (2005). *Forskning och reflektion kring kompetens och lärande: med utgångspunkt från nio doktorsavhandlingar*. Estocolmo: AWJ Press Ltda.

Magnusson, N. (2011). *Refugeeship - A project of justification: Claiming asylum in England and Sweden*. Tese de doutorado, Instituto de Pedagogia e Didática, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Mallart, J. (2009). Ecoformação para a escola do século XXI. Em M. Zwierewicz & S. de la Torre. *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação* (pp. 93-108). Florianópolis: Insular.

Mancha, E. C. (2008). *Tracing functional brain architecture: a combined FMRI-DTI approach*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Manfroi, E. C. (2012). *Percepção da qualidade do apego parental e da amizade entre pares como fatores preditores da autopercepção em pré-adolescentes*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2006). *Fundamentos de metodologia científica*. (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

Martín, J. V. (2011). *Anàlisi dels conflictes ètics en la pràctica professional d'educació social: una aproximació a una ètica aplicada*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Martínez, J. R. (2006). *Análisis de la coherencia y continuidad de las decisiones pedagógicas y acreditativas en el área de Matemáticas en la ESEO y de las estrategias para favorecerlas mediante un proceso de asesoramiento*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Martínez, M. L. (2010). *Evaluación de aprendizajes mediante herramientas TIC: transparencia de las prácticas de evaluación y dispositivos de ayuda pedagógica*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Masseto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.

Medeiros, I. B. O. (2007). Gestão por competências: uma abordagem estratégica adaptada à pequena empresa. *RAI - Revista de Administração e Inovação*, 4(2) 2007, 49-66. Recuperado em 20 de julho de 2010 do site: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/973/97317267004.pdf>.

Menezes, M. (2010). *A criança e sua rede familiar: significações do processo de hospitalização*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Millet, O. L. (2005). *Identidad europea como construcción social compleja: análisis de la borrosidad en el discurso de la identidad europea generado mediante escenarios de futuro*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Minayo, M. C. S. (1993). *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (2ª ed.). São Paulo: Hucitec/Abrasco.

Miranda, J. M. (2010). *Creencias sobre el rol de las tecnologías de información y comunicación en la formación inicial de docentes: explorando las diferencias entre estudiantes y docente universitarios*.

Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Missé, A. M. (2007). *Neural correlates of word learning and meaning acquisition*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Momm, C. M. (2011). *Sobre infância e sua educação: Walter Benjamin e Hannah Arendt*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Montero Curiel, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37. Recuperado em 17 de setembro de 2011 do site: <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r09/03.pdf>

Montesinos, J. V. P. (2007). *Aspectos complejos del tiempo libre y el sí mismo: una investigación a partir de ejercicios teatrales*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Moraes, M. H. C. (2010). *A clínica da maternidade: os significados psicológicos da depressão pós-parto*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Moreno, V. Y, M. (2005). Producción y uso de notaciones y su relación con el conocimiento de los estados mentales en niños de 3 a 6 años. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Morón, C. R. (2006). *Las competencias como herramienta para el cambio cultural en una organización bancaria*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Morral, M. T. S. (2007). *Interacció entre infants i formes d'organització de l'activitat conjunta*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Motta, C. C. L. (2011). *Depressão: sua compreensão e significados à luz da prática dos psicólogos no contexto de uma rede municipal de saúde mental*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Muñoz, S. R. (2007). *Ensenyament de la lectura i escritura assistit per ordenador en alumnes amb discapacitat: disseny i avaluació del programari 'Divertext'*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Mwewa, M. (2010). *Adorno, Hall e Canclini: a formação na constelação das mediações culturais*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Müller, F. G. (2007). *competências profissionais do mediador de conflitos familiares*. Dissertação de Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Mårtensson, K. (2010). *Bedömning av pedagogisk kompetens på LTH*. Lund: Universidade de Lund. Recuperado em 27 de janeiro de 2011 do site: <http://www.lunduniversity.lu.se/o.o.i.s?id=12683&postid=1715443>.

Nascimento, D. M. (2011). *Políticas de Segurança Pública: punição e técnicas de governo - um estudo arqueológico*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Neidenmark, T. (2011). *Pedagogiska imperativ och sociala nätverk i svensk medborgarbildning 1812–1828*. Tese de doutorado, Departamento de Educação, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Norberg, J. (2012). *Fearful attention: Investigating event-related potentials in spider phobia*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Nunes, S. A. N. (2012). *Contribuições da qualidade do vínculo de apego e das práticas parentais nos problemas externalizantes e internalizantes dos filhos*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e

Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Ochoa del Río, J. A. (2009). Aproximación al enfoque por competencia desde la perspectiva epistemológica. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado em 27 de etebro de 2010 do site: <http://www.eumed.net/rev/cccss/06/jaor.htm>.

Ohlsson, R. (2009). *Representationer av psykisk ohälsa: Egna erfarenheter och dialogiskt meningsskapande i fokusgruppsamtal*. Tese de doutorado, Instituto de Pedagogia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Oliva, J. A. L. (2010). *Conflictos intergeneracionales: analisis de juicios, actitudes y sentimientos entre progenitores e hijos en intrerpretación de narraciones*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Orlandi, R. (2011). *Participação da rede social significativa de mulheres que vivem e convivem com o HIV no enfrentamento da Soropositividade*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Ortiz, A. R. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Oxenswärdh, A. (2011). *Ansvarsförhållanden vid skolutveckling*. Tese de doutorado, Instituto de Pedagogia e Didática, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Palmer, A. (2010). *Att bli matematisk: Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna*. Tese de doutorado, Instituto de Pedagogia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Parra, L. V. (2010). *Voluntariado en la escuela: un estudio de casos dentro del Proyecto Comunidades de Aprendizaje*. Tese de Doutorado,

Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Parry, S. (1996). The Quest for Competencies. *Training*, 33(7), 48-54. Recuperado em 27 de setembro de 2011, do site: <http://business.highbeam.com/137618/article-1G1-18756435/quest-competencies>.

Pascual, M. A. M. (2008). *La psicomotricidad en España a través de la revista Psicomotricidad - CITAP*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Passos, J. C. (2010). *Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Pereira, E. R. (2011). *Aprendendo a ser circense e ampliando as possibilidades de “ser” aprendiz*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Periodista Digital. (2012). *El FMI prevé para 2013 una recesión todavía más dura en España*. Madri: Periodista Digital. Recuperado em 24 de novembro de 2012 do site: <http://www.periodistadigital.com>.

Petry, F. B. (2011). *Filosofia como formação: seu ensino no pensamento de Theodor W. Adorno*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Pierry, F. (2006). *Seleção por competências: o processo de identificação de competências individuais para recrutamento, seleção e desenvolvimento pessoal*. São Paulo: Vetor

Pinheiro, I. R. (2011). *O mapa da criatividade: validade de construto por meio da análise de redes*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Pixton, T. S. (2011). *Expecting Happy Women, Not Detecting the Angry Ones: Detection and Perceived Intensity of Facial Anger, Happiness, and Emotionality*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Plantamura, V. (2003). *Presença histórica, competências e inovação em educação*. Petrópolis: Vozes.

Pou, S. D. (2004). *Aplicación de un programa de estimulación de memoria a enfermos de Alzheimer en fase leve*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Proprius, L, Eickelpasch, A, Ffowcs-Williams, I, Kempinsky, P. et al. (2011). *Ready for an early Take Off? International Evaluation of the VINNVÅXT Initiatives in early stages*. Estocolmo: VINNOVA - Swedish Governmental Agency for Innovation Systems. Recuperado em 27 de dezembro de 2011 do site: <http://www.vinnova.se/en/Publications-and-events/Publications/Products/Ready-for-an-early-Take-Off/>.

QS World University Rankings (2012). *Overral for 2012*. Londres: QS World University Rankings. Recuperado em 02 de dezembro de 2012 do site: <http://www.topuniversities.com/>.

Red Local (2011). *Pacto Local por el Empleo Joven y Socialmente Responsable*. Madri: Red Local - Promoción Económica, Empleo y Formación Comunidad de Madrid. Recuperado em 21 de dezembro de 2011 do site: [http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/UDCMedios/noticias/2011/12Diciembre/01Jueves/NotasPrensa/Pacto%20Empleo/ficheros/PACTO%20POR%20EL%20EMPLEO%20\(VERSION%20OFICIAL\).pdf](http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/UDCMedios/noticias/2011/12Diciembre/01Jueves/NotasPrensa/Pacto%20Empleo/ficheros/PACTO%20POR%20EL%20EMPLEO%20(VERSION%20OFICIAL).pdf)

Rehfeldt, K. H. G. (2003). *Competência social no trabalho do futuro e no futuro do trabalhador: o caminho natural para a liderança*. Blumenau: Edifurb.

Rehn, H. (2008). *Framväxten av sjuksköterskan som omvårdnadsexpert: Meningsskapande om vård under 1900-talet*. Tese de doutorado, Instituto de Pedagogia e Didática, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Reuterskiöld, L. (2009). Fears, anxieties and cognitive-behavioral treatment of specific phobias in youth. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Rezende, P. L. (2010). *Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Ribeiro, M. A. (2009). *Psicologia e gestão de pessoas: reflexões críticas e temas afins - ética, competência e carreira*. São Paulo: Vetor.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Richter, A. (2011). *Job Insecurity and Its Consequences: Investigating Moderators, Mediators and Gender*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Rocamora, A. E. (2008). *Construcción del conocimiento en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje: la interacción entre los procesos de colaboración entre los alumnos y los procesos de guía y de ayuda del profesor*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Rosa, C. T. W. (2011). *A metacognição e as atividades experimentais no ensino de Física*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Rubio, F. V. (1999). *Introdução ao projeto de pesquisa científica (26ª ed.)*. Petrópolis: Vozes.

Ruiz, M. A. (2011). *Experiencias de corporeidad en la escuela primaria: una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Sais, A. P. (2011). *Dispositivo de velhice: uma analítica interpretativa*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Santos, F. A. (2012). O plano de desenvolvimento da escola e a produção do consentimento ativo. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Santos, R. G. (2011). *Perceber o (in)visível: o corpo desenhando uma trajetória existencial no espaço e no objeto*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Schlossmacher. I. D. (2005). Competências comunicativas em um sistema industrial têxtil Dissertação de mestrado, Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Siewerdt, M. J. (2010). *Instituições de ensino superior do sistema ACADE e autonomia universitária: o trabalho docente nos (des)encontros entre o proclamado e a práxis*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Silva, J. V. (2012). *Efeitos da terapia cognitivo comportamental na variabilidade da frequência cardíaca e desempenho cognitivo em crianças com TDAH*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Silva, R. M. F. (2010). *Avaliação da eficiência de um programa para ensinar palavras, números, numerais, cores, quantidades e frases compostas por estes estímulos a pessoas deficientes mentais que estão em processo de ingresso no mercado de trabalho*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Sordo, M. A. (2011). *Funciones de la imagen digital en la educación: una propuesta metodológica para la escritura y lectura de la imagen digital en pantallas instruccionales*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Spessatto, M. B. (2011). *Variação linguística e ensino: por uma educação linguística democrática*. Tese de doutorado, Centro de

Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Sponchiado, J. I. (2012). *Da relação com a escola e seus saberes entre crianças (d)e famílias de “baixa renda”*: um estudo a partir de uma instituição pública da Ilha de Santa Catarina. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Sternäng, L. (2011). *Ethical and normative reasoning on climate change: Conceptions and solutions among students in a Chinese context*. Tese de doutorado, Instituto de Pedagogia e Didática, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Stråberg, T. (2010). *Employee perspectives on individualized pay: Attitudes and fairness perceptions*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Stuhler, G. D. (2012). *Representações sociais e adesão ao tratamento do Diabetes Mellitus tipo 2*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Söderberg Forslund, M. (2009). *Slaget om femininiteten: Skolledarskap som könsskapande praktik*. Tese de doutorado, Instituto de Pedagogia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Tarrida, A. G. (2011). *Construcció de la identitat professional del tutor o de la tutora de secundària*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Taylor, F. W. (1990). *Princípios de administração científica*. (8ª ed.). Tradução de A. V. Ramos. São Paulo: Atlas.

Teixeira, F. C. (2010). *Avaliação da eficácia de um programa para ensinar pais a analisar e sintetizar comportamentos na interação com seus filhos*. Tese de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa - REDIE* 7(2). Recuperado em 17 de setembro de 2010 do site: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>.

Tejada, J. (2009). Núcleos temáticos, intenciones y competencias docentes y discentes ante los nuevos planes de estudio. Em A. Medina, M. L. Sevillano & S. de la Torre (Coord.). *Una universidad para el S. XXI: espacio europeo de enseñanza superior (EEES). Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural* (pp. 93-108). Madrid: Universitas S. A.

Titton, M. (2010). *O limite da política no embate de projetos da educação do campo*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción Pedagógica*, 16, 14-28. Recuperado em 12 de fevereiro de 2011 do site: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17292/2/articulo2.pdf>.

Toledo, M. C. (2011). *L'ajuda entre iguals: anàlisi d'una modalitat de practiques d'aprenentatge servei*. Tese de Doutorado, Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona - UB, Barcelona, Espanha.

Tsagalidis, H. (2008). *That's why I only pass: Assessment of programme specific subjects in the HR-programme*. Tese de doutorado, Instituto de Pedagogia e Didática, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Turmina, A. C. (2010). *Autoajuda nas relações de trabalho: a (con)formação de um trabalhador de novo tipo*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Universidade de Barcelona (2011). *Plan director de la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Universidade de Barcelona - BU. Recuperado em 18 de outubro de 2012 do site: <http://www.ub.edu/pladirector/es/missio.html>.

Universidade de Barcelona (2012a). *La Universidad de Barcelona: 559 años de historia*. Barcelona: Universidade de Barcelona - BU. Recuperado em 18 de outubro de 2012 do site: http://www.ub.edu/web/ub/es/universitat/coneix_la_ub/historia/Historia.html.

Universidade de Barcelona (2012b). *La facultad*. Barcelona: Universidade de Barcelona - BU. Recuperado em 18 de outubro de 2012 do site: <http://www.ub.edu/pedagogia/queoferim/index/dep.htm>.

Universidade de Bologna. (2006). *La nostra storia*. Gologna: Universidade de Bologna. Recuperado em 23 de fev. 2011 do site: <http://www.unibo.it/Portale/Ateneo/La+nostra+storia/default.htm>

Universidade de Borås (2012). *Objectives and Visions*. Borås: Universidade de Borås. Recuperado em 12 de março de 2012 do site: <http://www.hb.se/en/About-UB/Objectives--Visions1/>.

Universidade de Estocolmo (2012e). *Nobel Laureates*. Estocolmo: Universidade de Estocolmo - SU. Recuperado em 24 de outubro de 2012 do site: <http://www.su.se/english/about/prizes-awards/nobel-prize>.

Universidade de Estocolmo (2012a). *Stockholm University – An Animated History*. Estocolmo: Universidade de Estocolmo - SU. Recuperado em 21 de novembro de 2012 do site: <http://www.su.se/english/about/stockholm-university-an-animated-history-1.22103>.

Universidade de Estocolmo (2012b). *Faculties of Stockholm University*. Estocolmo: Universidade de Estocolmo - SU. Recuperado em 21 de novembro de 2012 do site: <http://www.su.se/english/about/organisation/faculties>.

Universidade de Estocolmo (2012c). *Departments and institutes*. Estocolmo: Universidade de Estocolmo - SU. Recuperado em 21 de novembro de 2012 do site: <http://www.samfak.su.se/english/about-us/organisation/departments-and-institutes/departments-and-institutes-1.50514>.

Universidade de Estocolmo (2012d). *Stockholm University in world ranking tables*. Estocolmo: Universidade de Estocolmo - SU.

Recuperado em 21 de novembro de 2012 do site: <http://www.su.se/english/about/facts-figures/ranking>.

Universidade de Uppsala (2010). *A Swedish perspective on Pedagogical Competence*. Uppsala: Uppsala University - Division for Development of Teaching and Learning. Tradução de R. Eriksson. Recuperado em 14 de julho de 2012 do site: http://www.upc.umu.se/digitalAssets/45/45329_a-swedish-perspective-on-pedagogical-competence.pdf.

Universidade de Uppsala (2012). *Pedagogisk kompetensutveckling*. Uppsala: Universidade de Uppsala. Recuperado em 22 de setembro de 2012 do site: http://www.pu.uu.se/pedagogisktprogram/pedagogisk_kompetensutveckling_som_sokord.html.

Universidade Federal de Santa Catarina (1993). *Estatuto da UFSC*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Recuperado em 10 de novembro de 2012 do site: http://antiga.ufsc.br/paginas/downloads/estatuto_ufsc_2004.pdf.

Universidade Federal de Santa Catarina (2010). *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Recuperado em 22 de agosto de 2012 do site: <http://pdi.paginas.ufsc.br/pdi-2010-2014/>

Universidade Federal de Santa Catarina (2012). *UFSC tem conceito máximo em avaliação do MEC*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Recuperado em 09 de dezembro de 2012 do site: <http://noticias.ufsc.br/2012/12/07/ufsc-tem-conceito-maximo-em-avaliacao-do-mec>.

Wallenberg Academia Fellows (2012). Thirty young researchers to become the first Wallenberg Academy Fellows. Estocolmo: Wallenberg Academia Fellows. Recuperado em 20 de novembro de 2012 do site: <http://www.kva.se/en/News/News-2012/Thirty-young-researchers-to-become-the-first-Wallenberg-Academy-Fellows/>.

Wanderbroock, A. C. N. S. (2011). *A violência familiar na perspectiva de idosos e profissionais no contexto da atenção primária à saúde*. Tese

de doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Wibaeus, Y. (2010). *Att undervisa om det ofattbara: En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. Tese de doutorado, Instituto de Pedagogia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Wilder, J. (2008). *Proximal processes of children with profound multiple disabilities*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Willander, J. (2007). *Autobiographical Odor Memory*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

VINNOVA (2012). Our activities. Estocolmo: VINNOVA - Sweden's Innovation Agency. Recuperado em 17 de setembro de 2012 do site: <http://www.vinnova.se/en>, em 21 nov. 2012.

Vianna, S. T. W. (2007). *Desenvolvimento econômico e reformas institucionais no Brasil: Considerações sobre a construção interrompida*. Tese de Doutorado, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil.

Von Thiele Schwarz, U. (2008). *Health and ill health in working women - balancing work and recovery*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

Zabala, A. & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.

Zimmermann, A. C. (2010). *Ensaio sobre o movimento humano: jogo e expressividade*. Tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação - CED, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, Brasil.

Zubiri, X. (2005). ¿Qué es investigar? Em X. Zubiri (Org.). *The Xavier Zubiri Review* (pp. 5-7) México: McGraw Hill. Recuperado em 20 de março de 2011 do site: http://www.zubiri.org/general/xzreview/2005/pdf/zubiri_2005.pdf.

Zwedberg, S. (2010). *Ville amma!: En hermeneutisk studie av mödrar med amningsbesvär; deras upplevelser, problemhantering samt amningskonsultativa möten*. Tese de doutorado, Departamento de Educação, Universidade de Estocolmo - SU, Estocolmo, Suécia.

ANEXO I

Tabela 43 - Dados referentes às teses pesquisadas na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Código	Tese	Pesquisador	Objetivo
1UFSC2012E	A escola e a exploração do trabalho infantil na fuminicultura catarinense	Soraya Franzoni Conde	Analisar situações de trabalho infantil na fuminicultura e sua relação com a escola
2UFSC2012E	Da relação com a escola e seus saberes entre crianças (d)e famílias de “baixa renda”: um estudo a partir de uma instituição pública da Ilha de Santa Catarina	Justina Inês Sponchiado	Analisar a relação estabelecida entre criança/familiares de baixa renda e a escola
3UFSC2012E	Espaços coletivos de esperança: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC	Jéferson Silveira Dantas	Analisar resultados da intervenção de uma comissão educacional na mobilização de escolas situadas em contextos permeados por violência e criminalização
4UFSC2012E	O plano de desenvolvimento da escola e a produção do consentimento ativo	Fabiano Antonio dos Santos	Analisar os resultados da aplicação de um programa governamental na construção de um novo paradigma de funcionamento da instituição escolar

5UFSC2012E	<p>Relações sociais em um contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas</p>	Márcia Simão	Averiguar as formas e os significados do uso do corpo por crianças frente à realidade institucional
6UFSC2011E	A formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Blumenau: a escola de formação permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004)	Maria Grosch Selma	Compreender a concepção, implantação e avaliação de políticas públicas na formação docente
7UFSC2011E	A metacognição e as atividades experimentais no ensino de Física	Cleci Teresinha Werner da Rosa	Averiguar a manifestação do pensamento metacognitivo em atividades experimentais desenvolvidas na disciplina de Física
8UFSC2011E	De CEFET a IFET. Cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: gênese de uma nova institucionalidade?	Luiz Alberto de Azevedo	Analisar a implicação da implantação dos cursos superiores de tecnologia na área pedagógica e no trabalho e carreira docente

9UFSC2011E	Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas	Marival Coan	Compreender as implicações epistemológicas, políticas e práticas decorrentes da incorporação do empreendedorismo no campo educacional
10UFSC2011E	Filosofia como formação: seu ensino no pensamento de Theodor W. Adorno	Franciele Bete Petry	Analisar a concretização da concepção filosófica de Theodor W. Adorno em sua própria prática docente e em sua atividade como intelectual
11UFSC2011E	O processo de produção do conhecimento nos PPGs de Teologia: da institucionalização à inserção no sistema Capes	Evandro Ricardo Guindani	Averiguar as induções geradas pelo sistema de avaliação e fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nos processos de produção de conhecimento dos Programas de Pós-Graduação em Teologia (PPGTs)
12UFSC2011E	Perceber o (in)visível: o corpo desenhando uma trajetória existencial no espaço e no objeto	Rodrigo Gonçalves dos Santos	Analisar temas caros à fenomenologia, extraindo deles noções acerca do corpo, espaço, objeto, percepção, buscando delimitar o que é ou não perceptível
13UFSC2011E	Sobre infância e sua educação: Walter Benjamin e Hannah Arendt	Caroline Machado Momm	Averiguar nas obras de Walter Benjamin e Hannah Arendt o lugar designado à infância e sua educação, buscando a identificação de possíveis contribuições para as questões contemporâneas

14UFSC2011E	Varição linguística e ensino: por uma educação linguística democrática	Marizete Bortolanza Spessatto	Investigar a relação entre ensino e variação linguística, por meio da análise das ações de educadores do Ensino Fundamental diante da presença em sala de aula de um fenômeno em variação linguística socialmente estigmatizado
15UFSC2010E	A Educação Física no Estado de Santa Catarina: a construção de uma pedagogia racional e científica (1930-1940)	Ticiane Bombassaro	Apresentar a constituição de um projeto político e uma proposta pedagógica para a Educação Física Escolar em Santa Catarina, nos marcos da modernização do estado e da afirmação das funções nacionalizadoras da educação entre os anos de 1930 e 1940
16UFSC2010E	A escola no contexto das lutas do MST	Sandra Luciana Dalmagro	Analisar a importância atribuída à escola pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, investigando o trabalho escolar desenvolvido pelo movimento
17UFSC2010E	A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos	Ademir Quintilio Lazarini	Analisar teses matriciais de Dermeval Saviani a respeito da relação entre capital e educação escolar
18UFSC2010E	Adorno, Hall e Canclini: a formação na constelação das mediações culturais	Muleka Mwewa	Analisar, compreender e explicitar a formação objetiva do sujeito representada pelos personagens Swann, Marianinho e Diadorim, a partir do pensamento de Th. Adorno sobre cultura e formação

19UFSC2010E	Autoajuda nas relações de trabalho: a (con)formação de um trabalhador de novo tipo	Adriana Cláudia Turmina	Investigar o caráter ideológico do discurso de autoajuda na formação de um trabalhador de novo tipo, tendo em vista explicar seu papel na construção da hegemonia
20UFSC2010E	Ensaio sobre o movimento humano: jogo e expressividade	Ana Cristina Zimmermann	Explicar o movimento humano, verificando a possibilidade de estabelecer um diálogo inscrito, que redirecione os questionamentos na compreensão do movimentar-se e da aprendizagem
21UFSC2010E	“Eu não desisti!”: os sentidos da escolarização retratados por estudantes adultos do campo	Lucia Helena Correa Lenzi	Analisar os sentidos que estudantes adultos do campo atribuem às relações que se processam entre a Educação de Jovens e Adultos - EJA, e a sua permanência nessa modalidade de ensino
22UFSC2010E	Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos	Patrícia Luiza Ferreira Rezende	Averiguar como os discursos acerca do implante coclear interferem na constituição dos sujeitos surdos
23UFSC2010E	Instituições de ensino superior do sistema ACADE e autonomia universitária: o trabalho docente nos (des) encontros entre o proclamado e a práxis	Maurício José Stewerdt	Averiguar os efeitos do modelo de gestão das universidades da Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACADE sobre o trabalho de seus docentes

24UFSC2010E	Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública	Joana Célia dos Passos	Analisar a constituição da oferta de EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, na perspectiva de identificar os impactos e alcances desta modalidade de ensino para a juventude negra
25UFSC2010E	O limite da política no embate de projetos da educação do campo	Mauro Titton	Verificar como as relações entre educação e política têm marcado o desenvolvimento teórico-prático da educação do campo e se há limites em seu desenvolvimento decorrentes de tal relação
26UFSC2012P	A ética trágica e a prática clínica da Psicanálise	Valéria Angelo Ghisi	Estabelecer uma discussão teórica sobre a clínica da psicanálise, destacando seus efeitos no manejo clínico do psicanalista
27UFSC2012P	Aprendendo com feedback: um estudo sobre como o cérebro utiliza informação para aprender	Caroline Di Bernardi Luft	Analisar como diferentes características do feedback são processadas no cérebro
28UFSC2012P	As múltiplas cidades na cidade: as relações estéticas dos catadores de material reciclável com a polifonia urbana	Daiani Barboza	Compreender os vínculos que os catadores de material reciclado estabelecem por meio da análise das relações estéticas a influência de tais relações em sua constituição

29UFSC2012P	Contribuições da qualidade do vínculo de apego e das práticas parentais nos problemas externalizantes e internalizantes dos filhos	Sandra Adriana Neves Nunes	Investigar o papel do vínculo de apego e das práticas parentais sobre os problemas de externalização e de internalização em crianças
30UFSC2012P	Classes comportamentais para administrar condições que afetam a vida de crianças e jovens que vivem em unidades de abrigo	Jeisa Benevenuti	Analisar características das classes de comportamentos da administração de unidades de abrigo, identificando procedimentos eficazes para orientar possíveis processos de intervenção e as condições de ensino que podem viabilizar sua aprendizagem
31UFSC2012P	Efeitos da terapia cognitivo comportamental na variabilidade da frequência cardíaca e desempenho cognitivo em crianças com TDAH	Juliana Vieira Almeida Silva	Analisar as alterações no desempenho cognitivo, comportamentos e na variabilidade da frequência cardíaca em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) submetidas à intervenção terapêutica Cognitivo-Comportamental

32UFSC2012P	Percepção da qualidade do apego parental e da amizade entre pares como fatores preditores da autopercepção em pré-adolescentes	Edi Manfroi	Cristina	Investigar como a percepção da qualidade do vínculo de apego parental e da qualidade das amizades predizem, de forma independente e combinada, a autopercepção na pré-adolescência
31UFSC2012P				
33UFSC2012P	Representações sociais e adesão ao tratamento do Diabetes Mellitus tipo 2	Giovana Delvan Stuhler		Avaliar a influência das representações sociais e da intenção comportamental para adesão ao tratamento das pessoas com diabetes mellitus tipo 2 (DM 2)
34UFSC2012P	Saúde no processo de democratização brasileiro: promoção da saúde, biopolíticas e práticas de si na constituição de sujeitos da saúde	Ana Maria Pereira Lopes	Maria	Analisar como práticas biopolíticas e de relações do sujeito consigo mesmo, ocorridas a partir do período da democratização brasileira, constituem sujeitos da saúde na sua objetivação e subjetivação
35UFSC2012P	“Só tem homem, pera né, eu também quero entrar nesse lugar.” Reflexões sobre a inserção de mulheres no segmento de vigilância patrimonial privada	Maria Fernanda Diogo	Fernanda	Compreender os movimentos de inserção de mulheres na área de vigilância patrimonial privada na Região Metropolitana de Florianópolis

36UFSC2011P	A violência familiar na perspectiva de idosos e profissionais no contexto da atenção primária à saúde	Ana Nunes de Souza Wanderbroocke	Analisar os significados e os recursos de enfrentamento da violência familiar, na perspectiva de idosos e profissionais no contexto de uma Unidade de Saúde (US) de referência na atenção ao idoso
37UFSC2011P	Aprendendo a ser cirense e ampliando as possibilidades de “ser” aprendiz	Eliane Pereira	Investigar de que forma a arte cirense, compreendida como atividade criadora e experiência estética, mediada pela afetividade, aumenta a potência de ação do sujeito e amplia as possibilidades de “ser aprendiz”
38UFSC2011P	Características de comportamentos de interação entre participantes em um programa de ensino de ler em situação de grupo	Lilian Margarete Machado	Averiguar a aplicabilidade de procedimentos para o estímulo ao comportamento de ler, descrevendo as características funcionais dos comportamentos de interação e sua relação com a aprendizagem de leitura
39UFSC2011P	Crenças e práticas maternas sobre o desenvolvimento e autorreconhecimento e autorregulação infantil	Ana Ribeiro Kobarg	Identificar características dos modelos culturais nas crenças e práticas de mães residentes em dois contextos e sua relação com o desenvolvimento do self, nas tarefas de autorreconhecimento e autorregulação

40UFSC2011P	Depressão: sua compreensão e significados à luz da prática dos psicólogos no contexto de uma rede municipal de saúde mental	Cibele Lima da Motta Cunha Motta	Compreender o processo de construção dos significados acerca da depressão à luz das práticas dos psicólogos de uma rede municipal de saúde mental
41UFSC2011P	Dispositivo de velhice: uma analítica interpretativa	Almir Saís Pedro	Analisar as condições nas quais se formaram ou se modificaram relações constitutivas de um saber possível a respeito do dispositivo de velhice, considerando a regulação de hábitos, normatização de comportamentos e normalização de sujeitos com vistas à gestão da população
42UFSC2011P	O mapa da criatividade: validade de construto por meio da análise de redes	Igor Pinheiro Reszka	Construir um mapa tridimensional que delimite e situe o construto da criatividade em seu universo de relacionamentos
43UFSC2011P	Participação da rede social significativa de mulheres que vivem e convivem com o HIV no enfrentamento da Soropositividade	Renata Orlandi	Investigar como a rede social significativa de mulheres que vivem e convivem com o HIV participa do enfrentamento da soropositividade

44UFSC2011P	O parasitismo do infinito na Psicanálise	Luis Francisco Espíndola Camargo	Determinar a natureza, as características e a disposição da trama de conceitos em torno da noção de análise infinita, tanto em Freud como em Lacan
45UFSC2011P	Políticas de Segurança Pública: punição e técnicas de governo - um estudo arqueológico	Deise Maria do Nascimento	Identificar quais as condições de emergência do discurso do Movimento Lei e Ordem e como os princípios desse discurso incitam práticas e tecnologias de segurança na perspectiva do recrudescimento da punição
46UFSC2011P	Repercussões psicológicas em crianças vítimas de violência familiar	Saidy Karolin Maciel	Avaliar repercussões psicológicas em crianças vítimas de violência familiar
47UFSC2010P	A clínica da maternidade: os significados psicológicos da depressão pós-parto	Maria Helena Cruz de Moraes	Compreender os significados psicológicos da depressão pós-parto
36UFSC2011P			
48UFSC2010P	A criança e sua rede familiar: significações do processo de hospitalização	Marina Menezes	Compreender os significados do processo de hospitalização a partir da perspectiva da criança e de seu acompanhante

49UFSC2010P	Avaliação da eficácia de um programa para ensinar pais a analisar e sintetizar comportamentos na interação com seus filhos	Fernanda Cascaes Teixeira	Elaborar e avaliar a eficácia de um programa para ensinar pais a analisar e sintetizar comportamentos na interação com seus filhos
50UFSC2010P	Avaliação da eficiência de um programa para ensinar palavras, números, numerais, cores, quantidades e frases compostas por estes estímulos a pessoas deficientes mentais que estão em processo de ingresso no mercado de trabalho	Rosaria Maria Fernandes da Silva	Averiguar a eficiência de um programa para ensinar palavras, números, numerais, cores, quantidades e frases compostas por estes estímulos a pessoas deficientes mentais que estão em processo de ingresso no mercado de trabalho

ANEXO II

Tabela 44 - Dados referentes às teses pesquisadas na Universidade de Barcelona - UB

Código	Tese	Pesquisador	Objetivo
51UB2012E	O dever docente de uma professora de Língua Inglesa no Ensino Secundário: um estudo narrativo a partir da imersão reflexiva na própria prática em tempo de mudança educativa	Encarnación Romero Buiza	Avaliar a própria atuação, buscando seu sentido por meio da ressignificação das próprias crenças
52UB2012E	O desenvolvimento das Metacompetências do pensamento crítico e reflexivo e autonomia na aprendizagem através do uso do e-Diário no estágio de formação de professores	Mercedes Reguant Álvarez	Compreender os mecanismos envolvidos e os resultados do uso do e-Diário no estágio de formação docente
53UB2012E	Educação compartilhada de alunos com transtornos do espectro autista na Catalunha	Maria Andreu i Domingo	Identificar os elementos que promovem o êxito escolar e o processo de integração de alunos autistas que seguem a forma de escolaridade compartilhada

54UB2011E	<p>Deteccão e análise das necessidades formativas do docente universitário: um estudo de caso múltiplo</p> <p>O conhecimento prático do docente do professor universitário em sua inter-relação com o marco epistemológico pessoal</p>	<p>Susanna Aránega Español</p> <p>Lorena Garcette</p> <p>Cruz</p>	<p>Detectar as necessidades formativas de docentes universitários, visando a elaboração de uma proposta formativa compatível com as mesmas</p> <p>Compreender o conhecimento prático do professor universitário, visando a interpretação da inter-relação com o marco epistemológico adotado e a configuração de orientações para a formação reflexiva</p>
55UB2011E	<p>Aprendizagem multiprofissional baseada em problemas na formação de profissionais da saúde: um estudo de caso</p>	<p>Nancy Navarro Hernández</p>	<p>Interpretar e compreender o significado que tem a aprendizagem baseada em problemas e multiprofissionais para professores e estudantes da faculdade de medicina</p>
57UB2011E	<p>Experiências de corporeidade na escola primária: uma narrativa corporal na perspectiva dos sujeitos</p>	<p>Mariel Alejandra Ruiz</p>	<p>Compreender de que maneira a escola e a educação contribuem para a construção de corporeidades infantis no contexto da atual cidade de Barcelona</p>

58UB2011E	Construção da identidade profissional do tutor e da tutora do ensino secundário	Antoni Tarrida	Verificar se a formação recebida na graduação, fornece os elementos necessários para assegurar que os professores adquiram o habilidades fundamentais para a construção de seu profissionalismo e sua identidade como professor do século XXI
59UB2011E	Elaboração, implementação e avaliação de um programa de prevenção da violência no namoro de jovens universitários	Maria Beatriz Vizcarra Larrañaga	Avaliar a eficácia de um programa de prevenção da violência no período de namoro de jovens universitários
60UB2011E	O hipertexto e o processamento da informação no ensino primário: o formato hipertextual e seus efeitos no processamento e na compreensão da informação textual na educação primária	Anna Andurell Soria	Contribuir para o conhecimento dos efeitos da estrutura hipertextual nos processos de compreensão leitora, avaliando as possíveis relações entre a experiência das crianças com o hipertexto e a memória de continuidade hipertextual processada

61UB2011E	A educação para a cidadania e os direitos humanos: uma disciplina orientada a favorecer a convivência	Mery López de Cordero	Determinar em que medida o desenvolvimento da disciplina Educação para a Cidadania e Direitos Humanos colabora com a aprendizagem de conhecimentos e atitudes que favorecem a convivência
62UB2011E	Funções da imagem digital na educação: uma proposta metodológica para a escrita e leitura da imagem digital em quadro instrucional	Mariella Azatto Sordo	Criar uma metodologia de leitura e escrita da imagem digital que permita aos estudantes desenvolver esses processos nos quadros digitais
63UB2011E	A ajuda entre iguais: análise de uma modalidade de práticas de aprendizagem em serviço	Maribel de la Cerda Toledo	Averiguar as práticas de centros educacionais para favorecer as relações interpessoais e os vínculos, visando a melhora da prática pedagógica com base nos resultados detectados
64UB2011E	Análise dos conflitos éticos na prática profissional da educação social: aproximação de uma ética aplicada	Jesús Vilar Martín	Apresentar organizadamente o conjunto de publicações relacionados a valores, por meio de um material que sistematize as reflexões em torno da ética aplicada

65UB2011E	Caracterização do uso da tecnologia, por professores e alunos, na resolução de problemas abertos em matemática no nível do ensino secundário	Gonzalo Villarreal Farah	Avançar no conhecimento sobre a problemática existente na integração das TICs ao currículo de matemática, em particular, na resolução de problemas abertos
66UB2010E	Voluntariado na escola - um estudo de caso dentro do Projeto Comunidades de Aprendizagem	Luciana Parra Vieira	Averiguar em que medida o apoio ao desenvolvimento das distintas tarefas educativas por parte do voluntariado favorece a inclusão, a melhora da aprendizagem, a convivência e a aceitação das diferenças no interior da comunidade
67UB2010E	Ensinar e aprender enfermagem com um currículo integrado por meio de aprendizagem baseado em problemas: o caso de l'EUI Vall d'Hebron	Maria Giribe Consul	Identificar e descrever as fortalezas e debilidades das competências percebidas por profissionais da Escola Universitária de Enfermagem que utiliza o currículo baseado nas competências
68UB2010E	Crenças sobre a função das Tecnologias de Informação e Comunicação na formação inicial de docentes: explorando as diferenças entre estudantes e docentes universitários	José Garrido Miranda Miguel	Compreender e caracterizar as diferentes crenças que professores e estudantes universitários, partícipes da formação inicial de docentes, evidenciam a respeito do significado que têm para eles as TICs

69UB2010E	Elaboração de um programa de relaxamento vivencial aplicado em sala de aula	Luis González	López	Contribuir para a prática docente por meio de desenvolvimento de uma proposta que contribua para o rendimento escolar, o êxito do planejamento didático e a educação emocional
70UB2010E	A integração de jovens de origem <i>magredt</i> em Catalunya	Berta Palou Julian		Estudar o processo de integração de jovens provenientes no norte da África na Catalunya
71UB2010E	Do centro educacional à comunidade: um programa de aprendizagem-serviço para o desenvolvimento da cidadania ativa	Esther González	Luna	Analisar a eficácia do programa Do Centro Educacional à Comunidade por meio de uma pesquisa avaliativa
72UB2010E	Da reinvenção da <i>discapacidad</i> ou da articulação de um novo tipo de trânsito social: a pedagogia e suas formas sensíveis	Assumpció Balaguer	Pié	Conhecer as bases epistemológicas que favorecem a construção de um discurso pedagógico dissidente
73UB2010E	A avaliação da força da extremidade inferior no voleibol: teste de salto vertical e determinação das assimetrias	Xantal Boix	Borràs	Descrever a força da extremidade inferior em jogadores de voleibol durante o salto vertical e desenvolver um método para avaliar essa força e determinar a sua assimetria, para que possa ser aplicado em outros esportes

74UB2010E	A pedagogia líquida: fontes contextuais e doutrinárias	Xavier Castillo	Laudo	Explicar a emergência da pedagogia líquida, legitimando seu discurso pedagógico, para compreender e fundamentar uma de suas possibilidades
75UB2010E	A prevenção de Transtornos de Comportamento Alimentar – TCA, através dos meios de comunicação: uma ênfase especial ao meio televisivo	Josep Maria López Madrid		Aprofundar o estudo de propostas mediante as quais a televisão possa contribuir para prevenir Transtornos de Comportamento Alimentar - TCA, enfatizando nesse processo o papel da Pedagogia
76UB2012P	A aprendizagem inicial da escrita de textos como (re)escritura	Luz Sepúlveda Castillo	Angelica	Descrever aprendizagens sobre a escrita em textos produzidos por crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, explorando os procedimentos linguísticos que estabelecem entre seus e os textos de referência utilizados
77UB2011P	O conceito prático e a microgênese da mediação representacional da atividade	Marc Garangou	Glarag	Analisar o nível de coerência entre o conhecimento explícito e fundamentado e as ações efetivadas cotidianamente.
78UB2010P	Conflitos entre gerações: análise de julgamentos, atitudes e sentimentos entre progenitores e filhos em interpretação narrativa	Juan López Oliva	Antonio	Identificar tipos e as razões de conflitos ocorridos com sujeitos entre seis e 15 anos e seus progenitores, descrevendo os exemplos para serem utilizados em grupos de discussão de adolescentes

79UB2010P	Avaliação de aprendizagens mediante ferramentas TICs: transparência das práticas de avaliação e dispositivos de ajuda pedagógica	Marc Lafuente Martínez	Explorar o nível de transparência gerado na elaboração e desenvolvimento de práticas de avaliação mediadas pelas TICs, indagando sobre as formas de ajuda pedagógica que professores e estudantes proporcionam no uso dos dispositivos tecnológicos
80UB2010P	O construto psicossocial de qualidade dos Processos e Recursos Humanos: desenvolvimento teórico e validação empírica	Montserrat Yepes i Baldó	Esclarecer qual é a estrutura interna do construto de Qualidade de Processos de Recursos Humanos - CPRH, em função de que até então se delimitava como um índice, sem a validade do construto devido à grande quantidade de itens que o compõem
81UB2008P	Rastreamento funcional da arquitetura cerebral: uma abordagem combinada FMRI-DTI	Estela Cámara Mancha	Examinar possíveis interações funcionais e microestruturais do cérebro, a fim de melhor compreender a organização e a dinâmica dos sistemas neurais no comportamento humano
82UB2008P	Construção do conhecimento em entornos virtuais de ensino e aprendizagem: a interação nos processos de colaboração entre os alunos e os processos de guia e de ajuda do professor	Anna Rocamora Engel	Identificar e analisar os processos e mecanismos intra-psicológicos de construção colaborativa do conhecimento entre alunos e os mecanismos de ajuda educativa que o professor desenvolve na construção colaborativa do conhecimento

83UB2008P	A observação sistemática da interação inicial: trocas linguísticas e comunicacionais entre mãe-bebê	María Galván-Bavaria	José	Analisar as trocas linguísticas e comunicacionais produzidas entre mãe-bebê ao longo do segundo semestre de vida, com o intuito de identificar pautas de interação que permitam aprofundar o conhecimento sobre a interação que favorece o desenvolvimento da linguagem e sua conceitualização
84UB2008P	A psicomotricidade na Espanha através da revista Psicomotricidad - CITAP	María Maldonado Pascual	Antonia	Analisar o desenvolvimento da Psicometria por meio do estudo da produção científica da Revista Psicomotricidad no período 1981-1996
85UB2007P	Correlações neurais de aquisição da palavra e o aprendizado de seu significado	Anna Missé	Mestres	Averiguar como os adultos aprendem o significado das palavras novas a partir de contextos sentenciais e a ligação de uma palavra com um conceito, utilizando a informação semântica fornecida pelas sentenças nas quais a nova palavra é incorporada
86UB2007P	Interação entre crianças e formas de organização da atividade conjunta	María Segúes Morral	Teresa	Identificar e explicar a maneira como é construída e definida a atividade conjunta entre crianças de seis e sete anos, em um contexto de sociodrama

87UB2007P	Ensino da leitura e escrita assistida por computador em alunos com necessidades especiais: elaboração e avaliação do Programa 'Divertext'	Sonia Reys Muñoz	Elaborar e avaliar um programa para o ensino divertido da leitura e escrita para aplicação em crianças com necessidades especiais, acompanhado por um processo de análise dos processos psicológicos implicados, visando a colaboração em trabalhos futuros
88UB2007P	Aspectos complexos do tempo livre e o 'si mesmo': uma pesquisa a partir dos exercícios teatrais	José Vicente Pestana Montesinos	Avaliar aspectos complexos do tempo livre e o olhar sobre si mesmo, por meio de exercícios teatrais
89UB2007P	Fractais de opinião pública: uma aplicação do expoente de Hurst ao estudo da dinâmica da identificação ideológica	Ariel Quezada Len	Analisar a concepção ideológica dos espanhóis durante os anos de 1983-2006, por meio da perspectiva dos sistemas complexos, utilizando para sua descrição a geometria fractal
90UB2006P	Aprendizagem da leitura inicial: uma aproximação aos conhecimentos das crianças e às estratégias de ensino	Núria Gómez Castells	Conhecer a interpretação de docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura inicial, considerando as percepções dos profissionais e as atividades planeadas com a finalidade de promover a leitura
91UB2006P	Os abusos às pessoas idosas	Cornelia-Mercedes Tabueña Lafarga	Identificar, descrever e explorar as características e principais aspectos que intervêm nas situações de maus tratos em pessoas idosas

92UB2006P	Os problemas na avaliação da aprendizagem matemática na aprendizagem obrigatória: perspectiva de professores e alunos	Ana Remesal Ortiz	Explorar as concepções de professores e alunos acerca da natureza dos problemas e suas concepções sobre a utilidade das atividades de avaliação da matemática, contrastados com o uso que se faz das mesmas nas práticas avaliativas reais, a fim de avançar na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem em relação à resolução de problemas
93UB2006P	Análise da coerência e continuidade das decisões pedagógicas e avaliativas na área de Matemáticas no ESEO e as estratégias para favorecer-las mediante um processo de assessoramento	José Ramón Lago Martínez	Analisar a coerência e a continuidade dos programas avaliativos e as decisões decorrentes dos seus processos de avaliação, bem como o processo de assessoramento e sua relação com a melhora dos programas avaliativos
94UB2006P	As competências como ferramentas de mudança cultural em uma organização bancária	Carlos Morón Royo	Descrever a relação entre o modelo de gestão de competências utilizado em uma organização bancária com a estratégia de negócio e as competências detectadas após aplicação de uma proposta formativa

95UB2005P	Avaliação dos alunos com dificuldades de aprendizagem na área de matemática a I'SEO: programas avaliativos e uso da avaliação	Milagros Naranjo Llanos	Promover a identificação e compreensão da perspectiva teórica metodológica da avaliação realizada pelos professores em educação matemática (ESO) para avaliar de aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem nesta área
96UB2005P	Produção e uso de registros e sua relação com o conhecimento dos estados mentais de crianças de tres a seis anos	Verónica Yunuén Morales Moreno	Analisar a relação entre a capacidade de produzir registros funcionalmente comunicativos e a capacidade de diferenciar o estado mental próprio e alheio, além de comparar a capacidade de produzir registros comunicativos com a capacidade de produzir mensagens orais comunicativas
97UB2005P	Identidade europeia como construção social complexa: análise flocosa no discurso da identidade europeia gerado mediante cenários de futuro	Olga Lasaga Millet	Analisar a identidade europeia como construção social complexa, por meio de narrativas geradas por pessoas conhecedoras do projeto europeu, considerando os distintos cenários de futuro da União Europeia, suas vantagens, inconvenientes e características necessárias

98UB2004P	Processos cognoscitivos que intervêm na melhoria da condução da comunicação	Lluís Caño	Peinado	Descrever as variações que provoca um treinamento cognitivo em função da comunicação que jogadores estabelecem entre si em uma situação de iniciação desportiva no basquete
99UB2004P	Concepção de aprendizagem, metacognição e mudança conceitual em estudantes universitários de Psicologia	J. Martínez Fernández	Reinaldo	Determinar a influência da perícia no domínio específico da Psicologia e das estratégias metacognitivas na explicação da mudança conceitual na concepção da aprendizagem dos estudantes universitários
100UB2004P	Aplicação de um programa de estimulação a enfermos de Alzheimer em fase leve	Sara Pou	Doménech	Avaliar um programa de treinamento estruturado na memória, aplicado a enfermos com grau leve de Alzheimer

ANEXO III

Tabela 45 - Dados referentes às teses pesquisadas na Universidade de Estocolmo - SU

Código	Tese	Pesquisador	Objetivo
101SU2012E	Esquema para as aprendizagens: crianças e a construção de significado em ciências	Annika Elm Fristorp	Descrever e analisar o projeto de ambientes de aprendizagem e como as crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental criam significado e aprendem com o material didático oferecido a eles em atividades científicas planejadas pelos professores
102SU2011E	A escola como uma narrativa política: um estudo do debate educacional no Parlamento sueco 1991-2002	Anna Forssell	Investigar o debate contemporâneo sobre a política escolar do Parlamento sueco, entre 1991 e 2002, analisando as narrativas dominantes sobre a educação, as influências de políticas contemporâneas e de pesquisa educacional e que tipo de recursos retóricos sustentam os argumentos no debate em plenário
103SU2011E	Governar em nome do futuro: construção do sujeito e técnicas disciplinares	Elisabet Hedlund	Problematizar o discurso com foco no 'formar para o futuro', analisando sua potencialidade como tecnologia disciplinar para construção do sujeito

104SU2011E	Ambientes de aprendizagem no local de trabalho: a construção de ambientes de aprendizagem em um programa vocacional, educacional e de treinamento (VET) tendo como ponto de partida a organização pedagógica	Peter Johansson	Criar conhecimento sobre como um ambiente de aprendizagem é construído, considerando como contexto um Programa de Educação e Formação Profissional
105SU2011E	Projetos de aprendizagem em um ambiente digital estendido: estudos de caso de interação social nas aulas de Ciências Sociais	Susanne Kjällander	Descrever e analisar como os alunos interagem, fazem sentido e aprendem ao mesmo tempo em que contribuem na implementação de recursos digitais de aprendizagem em aulas de Ciências Sociais, sendo vistos, juntamente com os professores, como designers didáticos enquanto cooperam e assumem uma responsabilidade coletiva sobre a aprendizagem na interface estendida

106SU2011E	Refugeeship: um projeto de justificação: asilo na Inglaterra e Suécia	Nicola-Anne Magnusson	Explorar o processo de asilo a partir de uma perspectiva vivencial de pessoas que, asiladas, recebem a concessão do estatuto de refugiado, analisando questões explícitas quando se deparam com o sistema legal oficial de asilo no novo país novo, local em que lutam constantemente para convencer que podem se tornar membros contribuintes da nova sociedade
107SU2011E	Imperativos educacionais e as redes sociais na formação cívica sueca de 1812 a 1828	Thomas Neidenmark	Explorar as maneiras pelas quais os comitês que dominaram a política educacional da Suécia no período de 1812-1828, época de mudança significativa na área econômica, cultural, política e social, em funções de perdas sofridas com guerra, contribuíram para, por meio da educação, a imprensa e a sociedade, espalhar o argumento para a formação de cidadania sueca
108SU2011E	Relações de responsabilidade desenvolvimento da escola	Anette Oxenswårdh	Averiguar como o processo de melhoria da escola pode contribuir para explicitar suas responsabilidades em relação ao seu público e em relação à necessidade de tomada de decisão, tendo como locus de pesquisa dois modelos diferenciados de escola

109SU2011E	Raciocínio ético e normativo sobre a mudança climática: concepções e soluções entre os alunos em um contexto chinês	Li Sternäng	Explorar o raciocínio de estudantes sobre a mudança climática e a influência do conhecimento sobre o seu raciocínio, verificando o que pensam, que soluções oferecem especificamente sobre a questão, bem como para o dilema entre desenvolvimento econômico e mudança climática
110SU2010E	Vendo de outra forma: renegociando a religião e a democracia como perguntas para a educação	Lovisa Bergdahl	Renegociar a relação entre educação, democracia e religião, considerada indispensável para a criação de novas condições para a convivência democrática, nas quais a educação exerce um papel fundamental
111SU2010E	Tempo e construção de significado existencial: narrativas de mulheres sobre viver com doenças graves	Lisbeth Claesson	Examinar a construção de significado existencial de mulheres afetadas por doenças graves, determinando como a doença adquire sentido no contexto de suas vidas
112SU2010E	Tornar-se matemático: subjetividade matemática e gênero na formação de professores na primeira infância	Anna Palmer	Investigar os processos pelos quais a subjetividade matemática e de gênero é constituída, reconstituída e mantida nas manifestações discursivas e na produção de material, durante a formação de professores para a educação infantil

113SU2010E	Ensinar o inconcebível: um estudo do Holocausto como um campo de conhecimento quando ensinado e aprendido nos últimos anos do Ensino Médio	Ylva Wibaeus	Estudar como os professores trabalham o Holocausto, a natureza do ensino subsequente e como ele é compreendido pelo aluno, averiguado o potencial do tema para o desenvolvimento de uma consciência histórica entre os alunos, bem como a possibilidade de trazer <i>insights</i> sobre a importância de valores democráticos fundamentais
114SU2010E	Eu queria amamentar! Um estudo hermenêutico de mães com problemas de amamentação; suas experiências, estratégias de enfrentamento, e reuniões consultivas com parceiras	Sofia Zwedberg	Descrever como mães experimentam a impossibilidade de amamentação e o encontro com a parceira que é consultada para contribuir a partir de consultas realizadas, analisando seus sentimentos, experiências e como lidam com as suas dificuldades
115SU2009E	Biblioteca pública, poder e disciplina: um estudo genealógico da biblioteca pública durante a modernidade organizada	Dan Andersson	Aumentar o conhecimento da construção do cidadão sueco no campo da biblioteca pública, analisando quais eram as funções e as possíveis influências na formação da população sueca, durante o período de 1910 a 1990, tendo em vista procedimentos, tecnologias e técnicas utilizados

116SU2009E	Personalidade, método e pesquisa: continuidade e mudança na cultura do conhecimento de educadores de enfermagem de 1958-1999	Eva Eliasson	Avaliar a continuidade e mudança em uma cultura do conhecimento local, resultante da formação de professores de enfermagem em Estocolmo, durante os anos de 1958 e 1999
117SU2009E	Situação e possibilidade em situação de refúgio: crianças colombianas refugiadas na Venezuela e na Suécia	Anders Fjällhed	Aprofundar a compreensão da situação das crianças refugiadas colombianas e como elas são capazes de lidar com os ajustes relacionados a uma situação de refugiados, tanto em um país vizinho como a Venezuela como em um país estrangeiro como a Suécia
118SU2009E	Desacompanhada, mas não sozinha: dez anos de estudo de acompanhamento das condições de vida de crianças desacompanhadas à procura de asilo e suas experiências com jovens adultos na Suécia	Marie Hesselte	Desenvolver conhecimento sobre como crianças, requerentes de asilo gerenciaram suas circunstâncias de vida e seus desafios após ter sido concedida uma residência temporária com vencimento em vida adulta, bem como as circunstâncias de vida em seus países de origem, especialmente, os motivos e o meio pelo qual chegaram à Suécia

119SU2009E	A pedagogia da criação de Artes e artesanato	Helen Knutes	Analisar as condições pedagógicas de Artes e artesanato, por meio do estudo dos processos que têm lugar onde as pessoas dão forma à expressão pessoal, bem como compreender os significados que esses processos têm para elas
120U2009E	A situação psicanalítica como uma situação de jogo: exploração de uma situação clínica multifacetada	Rolf Künstlicher	Explorar a situação psicanalítica como uma situação de jogo, em função de sua relevância para identificar as semelhanças e diferenças entre a situação clínica da psicanálise e uma situação de jogo universal
121SU2009E	A batalha pela feminilidade: liderança escolar como prática de gênero criativo	Monica Soderberg Forslund	Destacar como ideias e discursos sobre gênero têm criado diversas condições para a formação de liderança escolar em diferentes serviços
122SU2009E	Representação da doença mental: experiência da doença e construção dialógica do sentido no discurso do Grupo Focal	Robert Ohlsson	Explorar as ideias socialmente compartilhadas sobre a doença mental em situações do cotidiano, utilizando-se da Teoria das Representações Sociais, para distinguir o nível discursivo da situação representacional trabalho e o nível subjacente de recursos socioculturais
123SU2009E	Museu da Educação e Experiência	Berit Ljung	Contribuir para o desenvolvimento de quadros de comunicação de referência para a educação no museu

124SU2008E	É por isso que eu apenas passo: avaliação do programa de assuntos específicos no HR-programa	Helena Tsagalidis	Estabelecer o que os professores das disciplinas específicas ministradas precisam avaliar
125SU2008E	O surgimento do enfermeiro como um especialista em enfermagem: significado dos cuidados durante os anos 1900	Helena Rehn	Analisar o significado dos processos envolvidos na formação da prática assistencial no século XX, caracterizando as concepções de cuidar presentes em publicações sindicais, livros e textos produzidos por comissões governamentais suecas
126SU2012P	Infância de autorregulação, desempenho escolar e realização profissional	Håkan Andersson	Ampliar o conhecimento da interação da autorregulação durante a infância em relação ao desempenho acadêmico na adolescência, comparando-as às necessidades para a realização educacional e ocupacional na vida adulta
127SU2012P	Ter uma ideia de espaço tátil: explorando percepção tátil de microtextura	Martin Arvidsson	Compreender os mecanismos envolvidos na percepção tátil em texturas diversificadas, comparando o resultado com os identificados na microtextura

128SU2012P	Estudos longitudinais de desenvolvimento das funções cognitivas de executivos após o nascimento prematuro	Aiko Lundequist	Investigar o desenvolvimento em longo prazo de crianças prematuras, comparando suas funções executivas em relação ao grau de prematuridade, peso ao nascer e riscos de saúde
129SU2012P	Atenção temerosa: investigar potenciais relacionados a eventos em fobia de aranha	Joakim Norberg	Investigar a atenção em casos de fobia a aranha, analisando sua reação diante de imagens de provocação emocional
130SU2011P	Apreciação estética explicada	Östen Axelsson	Apresentar um novo modelo de estética psicológica, chamado Modelo de Informação de Carga, cuja perspectiva define que a apreciação estética é baseada na relação entre a quantidade de informação de estímulos e da capacidade das pessoas para processar essa informação
131SU2011P	Esforçar-se para a autoestima: conceituações e o papel no Burnout	Victoria Blom	Desenvolver teoricamente o conceito válido de autoestima, avaliando quanto a mesma depende da competência de cada pessoa, suas implicações vulneráveis e papel no Burnout
132SU2011P	Preconceitos sociais e cognitivos em ambientes de decisão de grandes grupos	Emma A. Bäck	Contribuir para a compreensão de como os indivíduos reagem e se comportam quando decisões são feitas em grandes grupos

133SU2011P	Estratégias de decisão: algo velho, algo novo e algo emprestado	Neda Kerimi	Investigar velhas estratégias de decisão e sua comparação com uma nova proposta, possibilitando a compreensão de como as decisões são tomadas
134SU2011P	Descobrir mulheres felizes, sem detectar as irritadas: detecção e intensidade percebida da irritação facial, felicidade e emotividade	Tonya S. Pixton	Investigar a detecção de expressões faciais emocionais para o fornecimento de pistas úteis em julgamentos sobre o estado emocional de indivíduos, por meio de uma metodologia de detecção de sinal e o uso de um conjunto padronizado de estímulos
135SU2011P	Insegurança no emprego e suas consequências: investigando moderadores, mediadores e gênero	Anne Richter	Aumentar a compreensão das relações entre insegurança no trabalho e suas consequências na relação familiar, os estressores e fatores de proteção e as diferenças nas reações de acordo com o gênero
136SU2010P	Resultados cognitivos em longo prazo de lesão cerebral traumática na infância	Catherine Jonsson Aaro	Investigar o desfecho cognitivo em pessoas que sofreram lesão cerebral traumática na infância e avaliar se houve avanços no atendimento de neurocirurgia, a partir de 1992, influenciando nos resultados em longo prazo

137SU2010P	Como a privatização e a mercantilização afetam o clima de trabalho de funcionários da saúde, o comportamento no trabalho e problemas de saúde: implicações do status social	Helena Falkenberg	Contribuir para a compreensão de como a mercantilização e a privatização podem afetar o clima de trabalho dos funcionários, atitudes de trabalho e problemas de saúde
138SU2010P	Jovens suecos infratores em programas baseados na comunidade de reabilitação: padrões de comportamento antissocial, saúde mental e reincidência	Hanna Ginner Hau	Explorar padrões de comportamento antissocial, saúde mental e reincidência entre jovens infratores suecos em programas baseados na comunidade de reabilitação
139SU2010P	Morte organizacional e motivação dos funcionários: o encerramento de uma fábrica em uma organização multi-planta	Lars Häsänen	Investigar aspectos motivacionais em organizações, analisando a motivação dos indivíduos para se ajustar a novas realidades

140SU2010P	Perspectivas sobre a remuneração do empregado individualizado: atitudes e percepções de equidade	Teresia Stråberg	Conhecer percepções subjetivas que surgem em matéria de fixação de remuneração individualizada, uma vez que tais percepções podem ter consequências para as atitudes dos funcionários
141SU2009P	Interação emocional e comunicação com os pacientes diagnóstico de esquizofrenia	Helena Fatouros Bergman	Avaliar a interação emocional e comunicação verbal e não verbal de pacientes com diagnóstico de esquizofrenia, por meio do estudo do olhar afetivo e da expressividade facial
142SU2009P	Buscando a saúde individual e a sustentabilidade organizacional: implicações da mudança e Mobilidade	Sara Göransson	Aumentar a compreensão de como a mudança e a mobilidade no mercado de trabalho estão relacionados com a saúde dos trabalhadores, bem-estar e atitudes no trabalho
143SU2009P	Medos, ansiedades e tratamento cognitivo-comportamental das fobias específicas na juventude	Lena Reuterskiöld	Contribuir para a compreensão dos medos da infância, ansiedade e fobias, avaliando a eficácia e a portabilidade de um tratamento de fobias específicas na juventude

144SU2008P	Alternativas de emprego e bem-estar: heterogeneidade contratuais e diferenças entre os indivíduos	Claudia Bernhard-Oettel	Analisar os efeitos do emprego alternativo, averiguando como a heterogeneidade nos contratos de trabalho, em conjunto com as diferenças individuais, se associam com atitudes de trabalho e bem-estar subjetivo
145SU2008P	Percepções de empregabilidade: natureza, determinantes e implicações para a saúde e bem-estar	Erik Bertson	Aumentar a compreensão da empregabilidade percebida, caracterizada pelas crenças dos indivíduos sobre as suas possibilidades de encontrar um emprego novo, igual ou melhor, averiguando se a empregabilidade e autoeficácia são duas construções distintas ou relacionadas
146SU2008P	Diferenças de idade em estímulo, percepção de imagens afetivas e valorização da memória emocional: avaliação, a atividade eletrodermal e os dados de imagem	Joachim Gavazzeni	Averiguar se as funções cognitivas e afetivas seguem trajetórias diferentes ao longo da vida
147SU2008P	Saúde e doença em mulheres que trabalham - o equilíbrio entre trabalho e recuperação	Ulrica von Thiele Schwarz	Investigar a prevalência de enfermidades em mulheres, os resultados de intervenções e os resultados na continuidade da atuação profissional

148SU2008P	Processos proximais de crianças com profundas deficiências múltiplas	Jenny Wilder	Investigar as opiniões subjetivas de pais de crianças com profundas deficiências múltiplas sobre as características dos filhos e os padrões de interação entre pais e filhos
149SU2007P	Quando a dor permanece: avaliações e adaptação	Hillevi Busch	Analisar a relação entre a dor crônica não específica do músculo-esquelético e cognições, emoções e comportamentos
150SU2007P	Memória olfativa autobiográfica	Johan Willander	Explorar o potencial olfativo em comparação com o de palavras e imagens na recuperação de memórias autobiográficas