

---

## AUTONOMIA E CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

---

Ligiane Raimundo Gomes<sup>1</sup>

### Resumo

A autonomia é uma dimensão importante a ser construída ao longo da profissionalidade docente e caracteriza aspectos que estão ligados diretamente a tomada de decisão do professor, bem como da construção da sua imagem enquanto profissional, ou seja, da sua identidade docente. O não desenvolvimento da autonomia docente pode apresentar consequências significativas para a atuação profissional, como desvio da função do professor, dificuldades na análise de situações relacionadas a prática pedagógica ou mesmo a negação de conflitos existentes na sala de aula, levando o docente a apresentar diferentes características, como, conformismo, autoritarismo e a perda de sua autoridade. Tomar a autonomia como uma dimensão da profissionalidade docente requer a construção de competências sociais e emocionais. Dessa forma, pretendemos analisar, mediante levantamento bibliográfico, as possíveis aproximações teóricas entre o conceito de autonomia e de competências sociais e os possíveis desdobramentos dessa relação para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

**Palavras-chave:** Autonomia; Competência; Profissionalidade Docente.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Câmpus São Paulo. E-mail: [ligianeg@gmail.com](mailto:ligianeg@gmail.com)

---

## AUTONOMY AND CONSTRUCTION OF SOCIAL COMPETENCES: THEORETICAL APPROACHES TO PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT

---

### Abstract

Autonomy is an important dimension to be built along the professionalism of teachers and characterizes aspects that are directly linked to the decision making of the teacher, as well as the construction of his image as a professional, that is, of his teaching identity. The non-development of teacher autonomy can have significant consequences for the professional performance, such as deviation of the teacher's role, difficulties in analyzing situations related to pedagogical practice or even the denial of conflicts existing in the classroom, leading the teacher to present different characteristics, such as conformism, authoritarianism, and the loss of authority. Taking autonomy as a dimension of teacher professionalism requires building social and emotional skills. Thus, we intend to analyze, through a bibliographical survey, the possible theoretical approximations between the concept of autonomy and social competences and the possible unfolding of this relation for the development of teaching professionalism.

**Keywords:** Autonomy; Competence; Teaching Professionalism.

## Introdução

A ideia de competência tem ocupado com maior ênfase os discursos educacionais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9.394/96 ao propor um currículo que possibilite o desenvolvimento de competências que viabilize a formação geral do indivíduo e o exercício da cidadania.

O conceito de competência mostra-se polissêmico e tem se constituído como objeto de estudo, principalmente nas áreas de Psicologia, buscando entender o nível individual da competência e da Administração, ao tratar do nível coletivo, mais especificamente das organizações.

No que se refere ao termo competência na educação, as mesmas considerações podem ser feitas, visto que se esperam ações específicas no nível individual e coletivo dos alunos na busca de tomadas de decisões. Dessa forma, voltam-se todas as atenções apenas para o aluno, para seu aprendizado, desconsiderando, na maioria das vezes, o professor no processo de ensino e aprendizagem.

Quais são as competências do professor? Como elas se organizam ou se constituem?

Ao longo do desenvolvimento profissional, o professor constrói competências sociais mediante elementos individuais, sociais e aqueles mais específicos, pertinentes a profissão, permitindo que ele tome decisões quanto aos conteúdos a serem trabalhados, o uso de metodologias de ensino, bem como posicionamentos diante de conflitos inevitáveis dentro da sala de aula.

Acreditamos que tais competências sociais do professor apresentam relação com o conceito de autonomia docente, pois ao tomar as decisões mencionadas acima é preciso considerar pontos de vista distintos, posicionar-se com

relação ao conhecimento e aos conteúdos que serão abordados, bem como com relação ao outro, cedendo ou não a pressões superiores, percebendo suas responsabilidades e funções, não desviando do que é pertinente a sua profissão, dentre outras características importantes da autonomia.

Portanto, neste texto temos a intenção de analisar possíveis aproximações entre os elementos que constituem os conceitos de autonomia e competências sociais utilizando conceitos da teoria piagetiana, e os desdobramentos dos mesmos para a profissionalidade docente.

#### **Autonomia: do conceito piagetiano a profissionalidade docente**

Buscando superar a dicotomia de conhecimento presente tanto no apriorismo quanto no empirismo, Piaget elabora sua teoria do conhecimento a partir do conceito de construção, em que o sujeito e o objeto não têm existência prévia, mas se constituem na interação tanto com o meio físico como com o meio social. A ação do sujeito sobre o objeto faz com que ele assimile as características do mesmo. Se o sujeito não consegue assimilar ou apreender o objeto com os instrumentos de que dispõe no momento da **assimilação**, ele terá que reagir construindo novos instrumentos, ou seja, instrumentos mais complexos, capazes de assimilar as características do objeto. A transformação dos instrumentos de assimilação constitui a **acomodação**, fundamental para a construção do conhecimento (BECKER, 2001). Portanto, do ponto de vista do desenvolvimento intelectual, o fator fundamental necessário para regular e compensar o processo de assimilação e acomodação até se atingir uma coerência no que se refere ao conhecimento é a **equilibração** (PIAGET, 1983).

A construção do conhecimento, para Piaget (1995), ocorre quando o indivíduo, mediante a **abstração empírica**, abstrai as propriedades mais elementares de um objeto, as informações, como cor, forma, entre outros, utilizan-

do instrumentos de assimilação que são constituídos em esquemas capazes de captar o conteúdo do objeto. Mediante a **abstração reflexionante**, ao agir sobre o objeto, o sujeito não mais abstrai as propriedades do objeto e sim, da própria ação ou da coordenação de suas ações sobre o objeto de conhecimento.

Assim,

a abstração reflexionante comporta sempre dois aspectos inseparáveis: de um lado, “reflexionamento” (réfléchissement), ou seja, a projeção (como através de um refletor) sobre um patamar superior daquilo que foi tirado do patamar inferior (por ex., da ação à representação) e, de outro lado, uma “reflexão” (réflexion), entendida esta como ato mental da reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior (PIAGET, 1995, p. 274-275).

Portanto, com esses dois componentes, reflexionamento e reflexão, a abstração reflexionante pode ser observada em todos os estádios propostos por Piaget.

Segundo Piaget (1995, p. 276) “a união da reflexão e do reflexionamento é, portanto, essencialmente formadora dos patamares sucessivos”, ou seja, capaz da construção do conhecimento.

Partindo dos mesmos pressupostos da construção do conhecimento lógico-matemático, Piaget em 1932 buscou analisar um novo campo, “as ideias morais da criança, sua noção das normas e sua compreensão de justiça” (DELVAL, 2002, p.58), discutindo a moralidade infantil, mediante temas como as regras do jogo, as noções de mentira, justiça e solidariedade e, por meio dela, pensou a moralidade humana, tomando o cuidado em associar o desenvolvimento moral ao desenvolvimento geral da criança (LA TAILLE, 1994, p. 9-17).

Para Piaget, a criança adquire a consciência moral por etapas, passando de um primeiro estágio de pré-moralidade ou anomia – sem noção de

regra ou consciência moral – para um estágio de heteronomia, no qual as regras são impostas (exterior), até atingir a autonomia moral. Neste estágio as regras são interiores (consciência da regra) e as relações entre os indivíduos estão pautadas na cooperação.

Segundo Freitag (1991, p.55), atingido o estágio da autonomia moral, os membros do grupo já têm desenvolvido “o conceito de justiça, calcado na igualdade, na reciprocidade, na cooperação e no respeito mútuo”, tendo a liberdade de questionar a validade das regras, podendo racionalmente questioná-las e modificá-las se estiver de acordo com o grupo.

Assim, Piaget redefine geneticamente o conceito de autonomia, constituído por estágios em que o homem não nasce autônomo, ele se torna autônomo mediante a conquista moral e devido à possibilidade de cooperação, tendo como unidade funcional o respeito que constitui o “sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais” (PIAGET, 1996, p. 4).

Para Piaget, as noções morais precisam ser pensadas sob um duplo aspecto - moral e intelectual -, considerando a existência de correspondência entre o desenvolvimento da moral e do pensamento, pois “a lógica é uma moral do pensamento como a moral, é uma lógica da ação” (PIAGET, 1994, p. 17). Nesse caso, a lógica ou moral do pensamento diz respeito às questões do verdadeiro ou falso e a moral ou lógica da ação diz respeito às questões do certo ou errado.

Buscando ampliar o campo de aplicação da teoria piagetiana, Chakur (2001) investigou processos de desenvolvimento docente e suas condições e fatores, elaborando níveis hierarquizados da construção da profissionalidade do

professor. Para tanto, estruturou seus estudos em três esferas da profissão docente: a prática pedagógica, a identidade profissional e a autonomia docente.

É preciso ressaltar que para o presente estudo, tomamos o conceito de autonomia como um dos princípios que fundamenta a profissionalidade docente. E para tanto, analisaremos o estudo de Chakur (2009) levando em consideração, principalmente, os elementos encontrados com relação a autonomia docente nos três níveis apresentados pela autora.

O nível I, da heteronomia profissional, caracteriza-se por reações emocionais e queixosas com relação a experiência docente. Há ao mesmo três tendências nas reações dos docentes diante de um conflito: tentativa a negá-los ou evita-los; tendência a afastá-los ou deformá-los; recursos a elaborações imaginativas (deformação da situação com acréscimo de elementos fantasiosos). Essas tendências, de modo geral, negligenciam ou camuflam a situação conflituosa anulando o fator perturbador.

Ao argumentar sobre os conflitos, os docentes apresentam características imediatistas, centrando-se nos resultados aparentes da situação, bem como ficam evidentes julgamentos superficiais e apelos a motivos circunstanciais. Chakur (2009, p.81) considera que há um raciocínio relutante, como os encontrados nas pesquisas de Furth (1980) com crianças que revelam “um tipo de julgamento superficial e apressado, baseado no aparente e/ou imediato, com interpretações rudimentares” muitas vezes, reiterando elementos que já estavam postos no conflito apresentado.

Dessa forma, ao anular ou negar o conflito, o docente apresenta soluções mediadas pelo “voluntarismo (insistir por insistir), conformismo (ceder à

pressão) ou apelo à autoridade (própria ou alheia)” demonstrando medidas heterônomas ou autoritárias (CHAKUR, 2009, p.82).

No nível II, da semi-autonomia profissional, ainda estão presentes as tendências a afastar, negar ou deformar o conflito, mas agora os docentes utilizam elementos não imediatamente aparente, como o apelo a motivos psicológicos e pessoais do professor (estado emocional, por exemplo) que determinam seu posicionamento na atitude a ser tomada.

Aparecem centrações alternadas com relação a quem tem razão diante do conflito, mas já com um início de descentração (parcial), visto que os julgamentos não demonstram comprometimento devido a ambiguidade. A razão é atribuída a todos os personagens, a nenhum deles ou ao que a autora chamou de razão circunstancial, em que se atribui a um ou a outro personagem, caracterizado pelas soluções de compromisso como uma forma de ajustar, acomodar o conflito à situação apresentada.

A expressão solução de compromisso utilizada nos estudos sobre aprendizagem por Inhelder, Bovet e Sinclair (1977), significa que a compensação de uma perturbação em situação de conflito revela-se incompleta. Chakur et al (1998) retomaram esta expressão em sua pesquisa no domínio social demonstrando que a capacidade de coordenação dos sujeitos considera importante levar em consideração vários pontos de vista simultaneamente, numa tentativa de descentração.

No nível III, denominada autonomia profissional responsável, o conflito aparece mediante uma visão integrada da situação, em que surgem traços da profissionalidade do professor mediante a capacidade de tomar decisões refletidas, o que a autora (2009, p.84) considera ser “inerente à conquista da au-

tonomia” que pode ser confirmada pela não aceitação a ceder à pressão externa. Neste nível a argumentação se dá através de ideias de direito coletivo, de justiça ou legitimidade da ação do professor motivadas pela natureza da atividade docente.

Dessa forma, no campo da profissionalidade docente, mais especificamente no que se refere ao conceito de autonomia, percebemos que a tomada de decisões depende de aspectos individuais e coletivos, que podem ser analisados mediante conceitos importantes da teoria piagetiana. Tais aspectos supõem uma reflexão, em que é necessário a projeção de uma ação em um novo patamar de organização, integrando-a em uma estrutura em vias de construção, por meio de uma reorganização dos elementos do patamar anterior e do superior (PIAGET, 1976). Assim como, para a tomada de consciência das ações no âmbito profissional torna-se necessário regulagens ativas que possibilitem a antecipação de novas ações mediante a análise de resultados já efetivados, buscando os motivos pelos quais as ações foram bem ou mal sucedidas. Isso porque, as decisões no âmbito profissional estão subordinadas pelas regras que se colocam pela profissão, bem como pelo compromisso e a identidade docentes construídos ao longo da profissionalidade, representados por aspectos intelectuais, morais e sociais nas suas ações. Nesta perspectiva, poderíamos ressaltar que as dimensões individual e coletiva necessitam de estruturas lógico-matemáticas, bem como do desenvolvimento do conhecimento social, traduzido aqui pelas relações dos diferentes sistemas e subsistemas que envolvem a profissão docente.

Para Chakur (2009), a esfera coletiva se dá pelo compromisso do docente com a transformação social. Dessa forma, a falta de autonomia estaria re-

lacionada “a minoridade do indivíduo ou do grupo, que depende, assim, da proteção, do favor ou da orientação de outrem” (CATTANI, 1996, p. 147).

Nesta perspectiva, a autonomia é uma dimensão que caracteriza a tomada de decisões, bem como a identidade docente.

Ao estudar o conceito de identidade docente, Paganani-da-Silva (2015) também apresenta a questão dos aspectos individuais e coletivos acerca da função do professor, definindo identidade como um

processo contínuo, subjetivo, que obedece às trajetórias individuais e sociais, que tem como possibilidade a construção/desconstrução/reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho e centrado na imagem e autoimagem social que se tem da profissão e também legitimado a partir da relação de pertencimento ao Magistério. (PAGANINI-DA-SILVA, 2015, p. 74).

Para definir tal conceito a autora (2015), recorreu a formulações de estudiosos, como Vianna (1999), Pimenta (1997) e Dubar (1997), analisando características importantes da identidade docente, como a estreita relação entre identidade individual e coletiva.

Paganini-da-Silva (2018) ressalta que a identidade coletiva segundo Dubar (1997) não é decorrente da individual, mas que permeia uma dualidade entre o individual e o coletivo que são essenciais para a identidade profissional. Já para Pimenta (1997), a autora (2018, p. 187) relata que a construção da identidade se constrói mediante aspectos sociais e internos a cada indivíduo, “sendo esses atores e autores da própria história (com saberes, representações, anseios, angústias) na constituição do ser professor.

### **Autonomia e a Construção de Competências Sociais para a docência**

O conceito de autonomia foi amplamente divulgado pelo próprio Piaget, bem como por estudiosos que buscam corroborar seus resultados ou por aqueles que pretendem ampliar o campo de estudo da teoria.

Apresentamos anteriormente, dois estudos que abordam a teoria piagetiana com adultos e no campo da profissionalidade docente, o de Chakur (2009) sobre autonomia docente e o de Paganini-da-Silva (2015; 2018) sobre identidade docente. Ou seja, o adulto nunca foi o foco dos estudos piagetianos, muito menos a questão da profissionalidade docente.

O interesse de Piaget pautava-se na questão epistemológica, mais especificamente, como se desenvolve o conhecimento e a capacidade de conhecer, buscando analisar as noções e operações lógico-matemáticas. Portanto, o estudo da gênese das noções implica um olhar na criança.

A nossa intenção é a de analisar relação da autonomia e a construção de competências sociais para o desenvolvimento da profissionalidade docente, pois acreditamos que há possibilidades de correlações que podem ser observadas no que se refere a competência e a teoria piagetiana, mais especificamente, com a autonomia.

Mas o que são competências?

O termo competência surge, inicialmente, no contexto empresarial e pressupõe uma pessoa que realiza uma determinada tarefa de maneira eficiente. Essas ideias começam a ocupar o cenário educacional, primeiramente, nos cursos de formação profissional e incidem para todos os níveis dos sistemas educativos na intenção de identificar as competências básicas do ensino, analisar o domínio de competências mediante processos avaliativos, elaborar currí-

culos em função das competências, entre outros (ZABALA & ARNAU, 2014, p. 16).

Para Perrenoud (2008) as competências se relacionam com possibilidades de ações que se baseiam em conhecimentos construídos pelo indivíduo, dependendo para tanto, da comparação de classes de situações que permitirão o domínio tanto prático quanto conceitual de uma demanda. “As competências nos remetem à ação. Uma competência é um poder de ação não geral, mas dentro de uma classe de situações comparáveis” (PERRENOUD, 2008, p. 24. tradução nossa). Para o autor, um poder de ação, no sentido psicossociológico pode ser entendido como os meios para realizar uma ação de maneira eficaz. Dessa forma, é preciso certos conhecimentos para se colocar em prática uma ação, sendo necessário articular, organizar ou reorganizar dentro de um sistema de conhecimentos recursos humanos, simbólicos e materiais, mobilizando-os para a tomada de decisões.

Macedo (2005, p. 64) ressalta que a competência deve ser analisada mediante uma visão sistêmica de saberes, sendo necessário considerar a totalidade de uma situação analisando “cada parte em relação ao todo, as partes entre si e o próprio todo de um modo interdependente e indissociável”.

Nesta perspectiva, a competência poderia ser analisada do ponto de vista da necessidade de esquemas estruturais e funcionais, portanto do âmbito da inteligência (conhecimento), composto por um conjunto que possibilite a compreensão ou realização de uma situação de acordo com as características de um nível ou estágio do desenvolvimento (aspecto estrutural), mediante a possibilidade da análise e da organização de suas transformações (aspecto funcional).

No âmbito da competência profissional, Fernández (1999) ressalta a complexidade da definição do conceito de competência por incluir outros conceitos, como capacidade, qualidade, atitude, destreza, entre outros. O autor define competência profissional como sendo “as funções, tarefas e regras de um profissional – incumbência – para desenvolver adequada e idoneamente seu posto de trabalho – suficiência – que são resultado e objeto de um processo de capacitação e qualificação” (FERNÁNDEZ, 1999, p. 21, tradução nossa).

Segundo Perrenoud (2008) espera-se que o indivíduo aprenda aquilo que se tem direito e, muitas vezes sinta a obrigação de fazê-lo, bem como reivindique o direito de fazer o que se sabe fazer.

Tais considerações podem ser analisadas do ponto de vista da autonomia moral, mais especificamente da autonomia docente, visto que mobilizar-se para aprender o que se tem direito e para reivindicar um direito para fazer o que se sabe, portanto aspectos do desenvolvimento da profissionalidade docente é preciso características importantes observadas por Chakur (2009) e mencionadas anteriormente neste texto, como: visão integrada da situação para uma tomada de decisão refletida (inerente a conquista da autonomia); regulagens ativas para a tomada de consciência possibilitando a antecipação de novas ações baseadas na análise de ações e decisões anteriores; não aceitação passiva das regras impostas; e compromisso social com a profissão.

Em uma análise incipiente poderíamos dizer que a obrigação em aprender aquilo que se tem direito não demonstra características da autonomia docente, ou pelo menos, não as apresenta em um aspecto de descentração, visto que sentir-se obrigado a algo não demonstra posicionar-se com relação a atitude tomada – mobilizar-se para aprender, para adquirir conhecimentos necessários para a prática docente.

Macedo (2005) também ressalta o caráter profissional do significado competência mediante os termos expressos no Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI: competência, competir e concorrer. Para o autor, os dois primeiros significados referem-se ao poder de tomar decisões e julgamentos e o último está mais voltado a uma questão de disputa ou conflito. Essas diferenças não implicam exclusão dos significados e mostram uma possível correlação com termos importantes da teoria piagetiana, pois “competência relaciona-se com competir (disputar, concorrer, rivalizar) e, por transitividade, com concorrer, expressando essa ação dois significados interessantes [...]: de um lado, contribuir, cooperar, coexistir, convergir; e de outro, competir, disputar” (MACEDO, 2005, p. 62).

O autor (2005, p. 64), ressalta que Le Boterf (2000/20003) atribui à competência aspectos importantes para a prática profissional, como a coordenação de diferentes e variados elementos do sistema educacional e a elaboração de um saber capaz de combinar, contextualizar e de também mostrar-se singular, possibilitando ao docente mobilizar recursos e esquemas para a tomada de decisões.

Antes da competência concretizar-se na prática é preciso que ocorra a mobilização de mecanismos internos, colocando em funcionamento todo um conjunto de ações mentais construídos ao longo do desenvolvimento. Assim, a construção da autonomia e de competências necessitaria da organização e da coordenação de sistemas de diferentes conteúdos e representações.

Perrenoud (2008) ressalta que, num primeiro momento, toda competência precisa identificar uma categoria de situações que permitirão dominar uma situação, mas isto é insuficiente para o desenvolvimento da competência. Num segundo momento é necessário identificar os recursos cognitivos que mo-

bilizam os conhecimentos, as capacidades, as informações e atitudes que demandam uma determinada competência.

Cabe a ressaltar que muitas vezes o conceito de competência e de habilidade são tomados como sinônimos e isso depende do recorte a ser analisado em uma determinada ação.

Macedo (2005, p. 71), apresenta uma diferenciação entre os dois conceitos, apontando que “a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica.” Saber ler, escrever e comunicar-se são habilidades, mas são insuficientes quando tratadas isoladamente num contexto de sala de aula, pois para expor um conteúdo específico é preciso que o professor estabeleça um conjunto de ações que devam estar articulados entre o que ele sabe e o que deseja em termos de compreensão, aprendizado de seus alunos. Dessa forma, a habilidade no que se refere a perspectiva relacional, ou seja, aquele que necessita de uma análise interdependente, não possibilita a tomada de decisão diante de uma situação em que se está em jogo critérios de totalidade e objetivos de uma demanda específica, assim como seria equivocado classificar competência como um conjunto de habilidades.

Gatti (2005) em um artigo sobre habilidades cognitivas e competências sociais ressalta que o desenvolvimento das habilidades (cognitivas e sociais) se constroem mediante processos de aprendizagem que dependem das interações estabelecidas, em toda a história do indivíduo, em termos de conhecimentos, experiências, relações sociais e materiais. A autora, ressalta que:

as habilidades cognitivas são capacidades que tornam um indivíduo competente e lhe permite interagir de forma simbólica com seu ambiente. Estas habilidades formam uma estrutura fundamental que poderia chamar-se a competência cognitiva do ser humano, permitem dis-

criminar entre objetos, atos ou estímulos, identificar ou classificar conceitos, formular ou construir problemas, aplicar regras e resolver problemas. As habilidades cognitivas estão na base dos processos de transferência que propiciam uma construção continuada de estruturação de processos mentais cada vez mais complexos, na direção da construção/reconstrução de estratégias cognitivas (GATTI, 2005, p. 123. tradução nossa).

Ou seja, as habilidades humanas (cognitivas e sociais) são múltiplas e, portanto, não existiria uma via única de explicações para os fatores que diferenciam as habilidades e as competências que estão a elas relacionadas, adotando estratégias diferentes para um mesmo problema ou situação.

Especificamente com relação as competências sociais, a autora comenta o estudo de Raven (1984 apud GATTI, 2005, p. 128. tradução nossa) que aponta alguns pré-requisitos para compreender tais competências dentro do contexto das sociedades modernas, sendo eles as

novas compreensões sobre a natureza da sociedade em que vivemos, das organizações que as compõem, e dos papéis que os indivíduos cumprem dentro delas; possessão da tendência continuada para analisar os trabalhos destas instituições e seu próprio papel nelas; desejo de realizar este papel com efetividade.

Para tanto, é preciso reorganizar as concepções que envolvem as competências sociais, como as de cidadania, democracia, igualdade, entre outros, frente a concretude do cotidiano e as experiências vivenciadas em realidades distintas. Essas concepções não são elementos abstratos e são simbologias carregadas de sentidos e construídas nas relações sociais em um contexto determinado.

Raven (1984 apud GATTI, 2005, p. 128-129) apresenta três grandes áreas para as competências necessárias no âmbito da profissão e que devem ser estimuladas na educacionalmente.

Uma área caracterizada por **pessoas e valores**, possibilitando a compreensão de qualidades como iniciativa, liderança, a observação dos nossos próprios comportamentos, dos comportamentos organizacionais, bem como das relações existentes dentro de um sistema, observando-o na totalidade.

Outra área estaria relacionada as **percepções e expectativas** de como a sociedade funciona e de seu próprio papel nessa estrutura. Aqui estariam presentes aspectos importantes da construção da auto-imagem das pessoas, das organizações, das instituições e dos mais variados papéis sociais, as relações que se estabelecem em termos de responsabilidade ou estagnação.

A última área refere-se a compreensões pessoais ligadas a forma como as pessoas evidenciam aspectos como a dependência, a expectativa de outros resolvam um problema, autoritarismo, não confiança e não delegação. Tais aspectos estariam presentes em questões pessoais que envolvem liderança, tomada de decisões, democracia, igualdade, responsabilidade e delegação.

As características das grandes áreas apresentadas podem ser corroboradas com aspectos encontrados nos estudos de Chakur (2009) sobre autonomia docente, como a dificuldade de observar a complexidade de uma situação na tomada de decisões, a autonomia e a responsabilidade relacionadas a função do professor, ceder ou não a pressões situacionais, sem levar em conta a sua função, deixando que outro assuma a resolução de um problema.

Podemos também estabelecer relações importantes entre as áreas apresentadas e os estudos sobre identidade docente (PAGANINI-DA-SILVA, 2015) no que se refere a construção social da auto-imagem do professor com relação a profissão, o que facilitaria ou não o desvio da função docente e a atribuição de sentido ao seu trabalho.

A natureza das competências sociais é descrita por Raven (1984 apud GATTI, 2005) resumidamente por características como motivação e habilidades que possibilitem o engajamento em atividades de alto nível, valiosas na tentativa de influenciar pessoas, comunidades ou organizações, encorajando-as a buscar melhores meios de fazer as coisas, assim como na possibilidade de compreensão de como as pessoas se organizam na sociedade e suas percepções sobre o próprio papel.

Na perspectiva apresentada por Raven podemos inferir que as competências sociais se estabelecem mediante ações específicas no cotidiano e demandam uma análise complexa dos sistemas sociais envolvendo reflexão, tomada de decisão, a tomada de consciência, favorecendo o desenvolvimento da autonomia no aspecto intelectual e moral.

Na busca da concretização das competências sociais o autor (1984 apud GATTI, 2005) estabelece um modelo de competências num sistema de dupla entrada, sendo uma denominada estilos valorizados de comportamento e outra de componentes de comportamento efetivo.

Gatti (2005, p.131) apresenta o quadro referente ao modelo de competências proposto por Raven (1984) em que o autor demonstra a necessidade de características cognitivas, afetivas e conativas, no que se refere aos estilos de comportamentos. Dentro das características cognitivas podemos destacar o pensamento sobre o que se deve alcançar e como, a antecipação de obstáculos para a realização do que se pretende e tomar medidas para superá-las, acreditar que a ação das pessoas são consistentes com seu papel e com sua auto-imagem e tomar conflitos explícitos de valores e a intenção de resolvê-los. Para as características afetivas encontramos aspectos como dirigir as emoções para a tarefa a ser realizada, selecionar tarefas prazerosas e não fingir que gosta de fazer todas

as coisas que devem ser feitas, antecipar as alegrias do sucesso e as misérias do fracasso. No que se refere as características conativas espera-se que as pessoas consigam os recursos necessários para as ações, obtenham a cooperação dos demais, redobrem os esforços para reduzir os riscos implicados em uma atividade, entre outros.

No que se refere aos componentes de comportamento efetivo encontramos no quadro de Raven (1984 apud GATTI, 2005) características que envolvem realização, avaliação e poder, que podem ser demonstradas nas capacidades de fazer coisas de modo mais eficaz do que antes, inventar coisas, como garantir que grupos trabalhem juntos superando conflitos, garantir que os membros do grupo compartilhem conhecimentos de modo que se tomem boas decisões juntos, entre outros.

Para se obter a eficácia nos comportamentos há que se considerar, aspectos importantes, como auto-confiança, conhecimento baseado na experiência, competência na tomada de decisões, bem como algumas tendências, como a relacionada a liderança, para fazer seguimentos de situações e problemas e para buscar feedbacks, reconhecê-los e utilizá-los.

## **Conclusão**

O estudo teórico aqui apresentado buscou a aproximação, no que se refere ao desenvolvimento da profissionalidade docente, dos conceitos de autonomia e de competências sociais.

Estabelecemos algumas relações entre autonomia e competência no âmbito da profissão docente e dentre elas destacamos a necessidade de conhe-

cimentos que possibilitem a tomada de decisões, a reflexão das ações e a busca de elementos de antecipação que favoreçam novas ações.

Há que se considerar que o âmbito profissional comporta sistemas e subsistemas específicos e complexos e que demandam de maiores análises sobre o tema em questão, mas este estudo preliminar parece apontar para uma intrínseca relação entre autonomia e desenvolvimento de competências.

Tal afirmação pode ser ressaltada ao encontrarmos no campo teórico características pertinentes a autonomia e identidade docentes e competências, como as pertinentes a tomada de decisões, responsabilidade docente, subordinar-se a decisões do outro ou mesmo criar a expectativa de que o outro resolva uma situação, a necessidade da construção social da auto-imagem docente e das atribuições de sentido os seu trabalho.

Essas características podem ser analisadas mediante a teoria piagetiana e cabe destacar que Piaget não se deteve ao estudo das competências, mas quando tomamos competência como uma visão sistêmica de saberes em que estão presentes característica de análise interdependentes e indissociáveis, portanto, de mobilização de esquemas estruturais e funcionais, bem como de outros recursos de ordem afetiva, material e de conceitos importantes como reflexão, tomada de consciência, descentração, percebemos que existe um campo interessante de pesquisa com relação a esta temática.

## Referências

BECKER, F. O que é construtivismo? In: \_\_\_\_\_ Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 69-79.

CATTANI, A. D. Trabalho e autonomia. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAKUR, C. R. de S. L.; DELVAL, J.; del BARRIO, C.; ESPINOSA, M. A. & BREÑA, J. A construção da noção de direitos humanos em crianças e adolescentes. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 104, 1998, p.76-100.

CHAKUR, C. R. de S. L. Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana. Araraquara: JM Editora, 2001.

CHAKUR, C. R. de S. L. Aquisição da autonomia docente em professores da 5ª a 8ª séries. CHAKUR, C. R. de S. L. (Org.). O construtivismo na pesquisa: alternativas metodológicas. Curitiba: CRV, 2009. p. 73-88.

DELVAL, J. Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GATTI, B.A. Habilidades cognitivas e competências sociais. Santiago: Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Avaliação, UNESCO, 1997. p. 20. (série Azul, nº 6). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183655por.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2018.

FERNÁNDEZ, J. Tejada. Acerca de las competencias profesionales. Herramientas. Revista de formación para el empleo, nº 56, 1999. p. 20-31. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/259997250\\_Acerca\\_de\\_las\\_competencias\\_profesionales\\_I](https://www.researchgate.net/publication/259997250_Acerca_de_las_competencias_profesionales_I). Acesso em: 10 de março de 2018.

FREITAG, B. Kant e Piaget: razão teórica e razão prática. In: \_\_\_\_\_ Piaget e a Filosofia. São Paulo: ed. Universidade Estadual Paulista, 1991.p. 45-67.

INHELDER, B.; BOVET, M. & SINCLAIR, H. Aprendizagem e estruturas do conhecimento. São Paulo: Saraiva, 1977.

LA TAILLE, Y. De. Prefacio à edição brasileira. In: PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994, p. 7-20.

MACEDO, L. Competências: uma visão construtivista. In: MACEDO, L. Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 59-81.

PAGANINI-DA-SILVA, E. Ser professor e a relação ensino-aprendizagem: uma contribuição piagetiana. 2015. Tese. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

PAGANINI-DA-SILVA, E. A profissionalidade docente: identidade e crise - uma interpretação piagetiana. E-book. Novas Edições Acadêmicas, 2018.

PERRENOUD, P. La universidad entre la transmisión de conocimientos y el desarrollo de competencias. In: BARNÉS, J. C. & PERRENOUD, P. El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria. Cuadernos de docencia universitaria, nº 5, 2008. E-PUB.

PIAGET, J. A equilibração das estruturas cognitivas. Trad. Prof<sup>a</sup> Dra Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PIAGET, J. A tomada de consciência. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIAGET, J. Problemas de Psicologia Genética. In: \_\_\_\_\_. Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 209-294 (Coleção Os Pensadores).

PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. Abstração reflexionante: relações lógico-matemáticas e ordem das relações espaciais. Trad. Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J. Os procedimentos da Educação Moral. Trad. Maria Suzana de Stefano Menin. In: MACEDO, L. de. (Org). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1 - 36.

ZABALA, A. & ARNAU, L. Como aprender e ensinar competências [recurso eletrônico] Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. - Porto Alegre: Penso, 2014. E-PUB.

Recebido em: 01/12/2018  
Aprovado em: 12/01/2019