

MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES: uma estratégia de gestão na busca pela qualidade do ensino na educação básica

Mapping teaching skills: a management strategy in the search for quality in teaching in basic education

*Tânia Cristina da Silva*¹
*Antônio dos Santos Silva*²

Resumo: Este relato de pesquisa dialoga e propõe uma abordagem prática para a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõem das competências docentes para a educação básica. Nesse sentido, o conceito de competência de professores, aplicado à educação básica, é pensado no seu potencial na formação e nas entregas destes profissionais. Assim, a pesquisa teve como objetivo realizar um mapeamento das competências docentes de um grupo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública de educação básica em Minas Gerais. A partir das resoluções citadas, foram elencadas seis categorias analíticas, testadas em campo, para aplicação de uma proposta de mapeamento de competências docentes. Tratou-se de um estudo descritivo de natureza aplicada e de abordagem quali-quantitativa. Os resultados sugerem que é possível realizar o mapeamento de competências profissionais docentes a partir do cruzamento de informações que permitam uma análise comparativa entre as competências

¹ Mestre em Gestão, planejamento e Ensino. Centro Universitário Unincor. E-mail: tcrsilva36@gmail.com. Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/5339724231681473>

² Dr. em Administração. Centro Universitário Unincor. E-mail: prof.antonio.silva@unincor.edu.br Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/0075877797638273>

profissionais docentes consideradas essenciais e o nível de domínio dos professores sobre tais competências, identificando o *gap* entre elas.

Palavras-chave: Mapeamento de competências docentes; BNCC; BNC; Educação.

Abstract: This research report discusses and proposes a practical approach to CNE/CP Resolution No. 2, of December 20, 2019, and CNE/CP Resolution No. 1, of October 27, 2020, which establish teaching competencies for basic education. In this sense, the concept of teacher competency, applied to basic education, is considered in terms of its potential in the training and delivery of these professionals. Thus, the research aimed to map the teaching competencies of a group of teachers in the initial years of elementary school in a public basic education school in Minas Gerais. Based on the aforementioned resolutions, six analytical categories were listed and tested in the field to apply a proposal for mapping teaching competencies. This was a descriptive study of an applied nature and a qualitative-quantitative approach. The results suggest that it is possible to map professional teaching skills by cross-referencing information that allows for a comparative analysis between the professional teaching skills considered essential and the level of mastery of teachers over such skills, identifying the gap between them.

Keywords: Mapping of teaching skills; BNCC; BNC; Education.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira passou por um processo intenso de mudança devido a implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) homologada em 2018, que direciona os currículos de toda a educação básica, tendo como referência dez Competências Gerais que

devem ser desenvolvidas com os alunos ao longo do percurso escolar. Estruturalmente, o uso do conceito de competência vai encontrar seu ápice na homologação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em 2018. Neste documento, estrutura-se o ensino a partir do conceito de competências (Carbone *et al.*, 2009).

Para elaborar o conceito de competência apresentado na BNCC, os estudiosos tomaram como referência o conceito de competência retratado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) descrito no documento do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) *Global Competency for an Inclusive World* – Competência Global para um Mundo Inclusivo. Nesse registro o conceito de competência é descrito como “A capacidade de mobilizar conhecimentos, atitudes e valores, ao lado de uma abordagem reflexiva dos processos de aprendizagem, a fim de se envolver e agir no mundo” (OCDE, 2016, p. 2). Entretanto, nesse primeiro momento, o conceito é aplicado apenas para os estudantes. Mas, a criação desse documento norteador, mesmo que indiretamente, também passou a requerer dos professores da Educação Básica o desenvolvimento das competências profissionais gerais e específicas para que possam desenvolver com os alunos as competências necessárias para a formação plena destes. Este trabalho propõe-se a compreender a ampliação do alcance do conceito de competências também os professores (Pires e Cardoso, 2022).

Nessa perspectiva, através de estudos realizados pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), surgiram as BNCs (Base Nacional Comum de Formação Inicial e Continuada dos Professores), que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Tais diretrizes foram apresentadas por

meio da Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, e da Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020³ (Brasil, 2019b; 2020). Esses documentos expressam a estrutura dos cursos de licenciatura, bem como as competências que os professores devem possuir ao longo de sua formação e sua carreira para a concretização de um trabalho eficiente e eficaz que agregue qualidade à educação e favoreça a preparação do aluno para a vida social e para o mundo do trabalho, conforme estabelecido na LDB.

Nesse contexto, o trabalho aqui delineado, teve como objetivo propor um método para mapear as competências profissionais docentes em escolas públicas de Educação Básica a partir de um estudo de caso. Sendo que, para levantar os dados necessários para o estudo, foram adotadas as técnicas de entrevista e aplicação de questionário. A categorização da pesquisa teve como referência as competências profissionais docentes gerais e específicas estabelecidas pelas BNCs, e a literatura específica do estudo de comportamento organizacional advindos da Administração (Torres; Ziviani; Silva, 2012; Boyatzis, 1982).

É importante salientar que o mapeamento de competências docentes aqui apresentado não tem a pretensão de punir ou premiar os profissionais envolvidos, nem os promover de função ou mudá-los de postos de trabalho, como muitas vezes acontece nas iniciativas de avaliação de desempenho. O objetivo da técnica aplicada visa identificar as lacunas existentes entre as competências necessárias e as competências apresentadas pelo grupo de professores e, a partir desses dados, propor ao diretor escolar ações que possam mudar a realidade e buscar cada vez mais a melhoria dos resultados educacionais.

³ Após a conclusão desta pesquisa foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica, Parecer CNE/CP n° 04, de 12/3/2024, e a Resolução CNE/CP n° 04, de 29/5/2024 (Brasil, 2024a; 2024b)

Para atender ao propósito delineado, este artigo está estruturado em cinco seções: esta Introdução, Referencial Teórico, Metodologia, Resultados e Discussões, e Considerações Finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção tem o propósito de expor os principais conceitos teóricos referentes à temática da pesquisa. Assim, inicia-se expondo o conceito de competência e sua evolução, passando posteriormente à apresentação do conceito de competência preconizado pela BNCC e sua aplicação na educação, além de uma breve descrição das competências profissionais docentes e, por fim, uma abordagem do mapeamento de competências docentes.

2.1 O conceito de competência e sua evolução

Estudos apontam que a palavra competência vem do latim, derivando da palavra “[...] competere que significa uma aptidão para cumprir uma tarefa ou função” (Holanda, 2010, p. 124). O conceito de competência está em evolução, mas pode ser considerado um termo bastante atual, vasto, divergente e complexo. Tal palavra está presente em várias disciplinas e áreas do conhecimento: áreas jurídica, empresarial, biológica, pública, educacional e psicológica.

Acredita-se que o termo competência começou a ser utilizado na Idade Média e era uma expressão adotada pelas autoridades e juízes frente à tomada de decisões em julgamentos e sentenças de uma determinada pessoa. Mas o conceito passou a ter maior enfoque no meio empresarial principalmente a partir da década de 70, quando o psicólogo David McClelland desenvolveu um estudo voltado para o teste de competência (Brandão; Guimarães, 2001).

Por muito tempo se pensou que o indivíduo, para ter sucesso na vida acadêmica ou profissional, bastava ser inteligente. Contudo, em 1973, o psicólogo David McClelland desenvolveu um estudo voltado para o teste de competência que mudou esse paradigma. O estudo foi possível graças à análise dos testes de QI (Quociente de Inteligência) aplicados a alguns estudantes que ele passou a acompanhar, observando o desenvolvimento deles em todos os aspectos da vida. Tal intento fez com que o psicólogo concluísse que, para uma pessoa ter uma vida de sucesso, precisava de algo mais que inteligência, era necessário ser competente (McClelland, 1973).

Assim, a partir do estudo de McClelland, o conceito de competência ganhou ainda mais atenção de gestores do meio empresarial. O trabalho com foco em competências mostra-se uma importante estratégia de gestão, tornando-se um diferencial no alcance de resultados e entregas promissoras. De modo geral, pode-se dizer que a palavra competência representa a mobilização de esforços, saberes, atitudes e valores empregados por uma pessoa para o desenvolvimento de uma tarefa de forma eficiente e eficaz frente a um desafio real (McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Fleury; Fleury, 2001; Zarifian, 2001, 2003).

O conceito é muito empregado no meio empresarial e, sob a concepção de McClelland, é representado através da sigla CHA (Conhecimento, Habilidades e Atitudes). Mas ao longo dos anos esse conceito foi evoluindo e ganhando novos contornos que agregam procedimentos e valores aos seus significados, tornando-o mais amplo e profundo (Zabala; Arnau, 2010).

Na educação brasileira, o conceito ganhou maior enfoque a partir da homologação da versão completa da BNCC em 2018, pois esse documento estrutura o ensino da Educação Básica em termos de

competências. Na BNCC, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

No quadro 1, a seguir, são apresentados conceitos de competências de acordo com alguns autores até chegar ao seu emprego na BNCC de 2018.

Quadro 1 - Conceitos de competências

Autor	Conceito
MCClelland (1973)	“Compreende as competências através do conceito de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA).”
Boyatzis (1982)	“Característica profunda do indivíduo que resulta em uma performance superior em uma tarefa.”
Perrenoud (1999)	“Define competência como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.”
Fleury e Fleury (2000)	“Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.”
Zarifian (2001)	“Tomar iniciativa e assumir responsabilidade diante de situações profissionais com as quais se depara. A competência só se manifesta na atividade prática.”
OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) (2016)	“A capacidade de mobilizar conhecimentos, atitudes e valores, ao lado de uma abordagem reflexiva dos processos de aprendizagem, a fim de se envolver e agir no mundo.”
BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (2018)	“A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.”

Fonte: (Galvão; Silva; Silva, 2012) [adaptado].

Embora bastante presente no meio educacional, sabe-se que o conceito de competência aplicado à educação é bastante divergente,

sendo necessário considerar diferentes pontos de vista e posicionamentos. Neste estudo, não se tem a pretensão de trazer verdades absolutas e apontar se tal ou qual linha de pensamento é certa ou errada, mas de promover reflexões e a partir delas buscar maneiras para compreender de que forma o meio educacional pode se beneficiar de tal conceito. De acordo com autores como Perrenoud *et al.* (2002) e Zabala e Arnau (2010), o conceito de competência aplicado à educação tem um enfoque mais globalizador, pois envolve vários aspectos da dimensão humana: física, intelectual, emocional, social e afetiva.

2.2 Competências profissionais docentes

A partir da BNCC, o termo competência passou a ser bastante abordado nas legislações que regulamentam a Educação Básica e a construção dos currículos, inclusive dos cursos de licenciatura. Nessa perspectiva, surgiram as BNCs (Base Nacional Comum de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica) (Brasil, 2018, 2019b, 2020).

Como já mencionado anteriormente, o conceito de competência foi aplicado para o direcionamento e para a elaboração dos currículos de toda a Educação Básica. Com isso, novos documentos foram surgindo para viabilizar o desenvolvimento de um trabalho que garanta aos alunos os mesmos direitos de aprendizagem no desenvolvimento das Dez Competências Gerais. Nesse sentido, surgiram as BNCs de formação docente, regulamentadas pelas seguintes resoluções: Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Tais resoluções apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de professores e têm

como foco preparar os professores para enfrentar a complexidade de uma sala de aula e formar alunos competentes para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania (Brasil, 2019b, 2020).

Essas resoluções apresentam as competências profissionais gerais e específicas que os professores devem adquirir ao longo dos cursos de licenciatura e no exercício da docência para que estejam preparados para desenvolver em seus alunos as competências gerais preconizadas pela BNCC com vistas a uma formação plena. As competências gerais docentes são equivalentes às competências gerais dos alunos, entretanto são próprias da docência. Essas normatizações preveem também competências voltadas para a formação docente específicas, que vão além daquelas descritas na BNCC e abrangem dimensões do conhecimento profissional, da prática profissional e do engajamento profissional.

As competências profissionais docentes específicas se integram e se complementam na composição do fazer pedagógico. Espera-se que os professores, ao longo da formação inicial e continuada, adquiram tais competências, fazendo com que eles efetivem um trabalho voltado para as Dez Competências Gerais que promova a formação integral do educando. Acredita-se que a qualificação do professor é um fator determinante para o sucesso educacional. Portanto, a formação docente deve ser uma preocupação constante tanto do próprio professor quanto dos dirigentes escolares e governantes, com vistas à implementação de políticas públicas que viabilizem a valorização profissional e as condições e os meios para a consecução de uma formação condizente com as necessidades educacionais dos estudantes (Brasil, 2019a).

2.3 Mapeamento de competências docentes

O mapeamento de competências possibilita ao gestor identificar as lacunas existentes entre as competências individuais apresentadas pelo trabalhador e aquelas almejadas, mas ainda não desenvolvidas. Após realizar o mapeamento de competências, o gestor poderá propor ações corretivas para suprir as lacunas identificadas. Pode-se citar, como exemplo de tais ações, a promoção de cursos de formação em serviço, palestras, trocas de experiências, oficinas de aprendizagem etc. Por isso, o mapeamento de competências aqui é apresentado como um importante instrumento de gestão para que os gestores escolares possam identificar no seu quadro de professores, as carências de formação que deverão ser priorizadas.

Segundo Torres, Ziviane e Silva (2012):

O mapeamento de competências é uma forma de identificar, sistematizar e evidenciar as competências da organização. A partir dele, é possível identificar os pontos fortes e as lacunas de conhecimentos da instituição, o que permite tomar decisões importantes, como investir na formação dos seus profissionais ou na contratação de pessoas para as áreas fracas ou inexistentes do conhecimento (Torres; Ziviani; Silva, 2012, p. 192).

Nesse sentido, o mapeamento das competências docentes tem como propósito identificar o gap, as lacunas entre as competências necessárias e as apresentadas pelo corpo docente de uma instituição para subsidiar ações que possibilitem corrigir as deficiências identificadas. Para tanto, é necessário realizar levantamentos de dados com pessoas que estão à frente da instituição, como gestores e diretores. Utilizam-se ainda outros métodos e técnicas de pesquisa social, como observações, entrevistas, grupos focais e questionários estruturados (Carbone *et al.*, 2009).

Embora o termo “competência” esteja muito presente nas discussões do contexto educacional em todos os níveis de ensino, percebe-se que métodos de mapeamento de competências docentes, em se tratando da Educação Básica, enquanto prática para gestores, se mostram incipientes. Logo, se fazem necessários estudos mais robustos a fim de apontar novos caminhos em torno das competências de professores, afinal o cenário educacional passa por mudanças constantes, exigindo dos professores novas competências para que saibam enfrentar, com êxito, situações complexas no cotidiano escolar. Com base nisso, o tema mapeamento de competência docente se mostra muito rico, ainda com muitas vertentes a serem exploradas por pesquisadores da área da Educação.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi estruturada como um estudo descritivo de natureza aplicada e de abordagem quali-quantitativa. As pesquisas descritivas visam conhecer a realidade, compreender e descrever uma população, fatos e fenômenos, buscando a relação entre as variáveis. Já a pesquisa de natureza aplicada tem como foco a solução de problemas práticos, embora também possa colaborar com a compreensão teórica, abrindo espaço para novas pesquisas. Para o levantamento dos dados utilizou-se da pesquisa documental, a observação simples, entrevistas estruturadas e questionários de pesquisa, produzindo dados tanto qualitativos quanto quantitativos (Gil, 2002).

As categorias de análise da pesquisa emergiram da literatura de mapeamento de competências em conformidade com a BNCC e as BNCs de Formação Docentes, nas quais estão descritas as competências profissionais docentes gerais e específicas (Bardin, 2016). Nessa

perspectiva, os dados foram organizados em cinco categorias de análise: a) Competências Gerais Docentes, b) Competências Específicas – Dimensão do Conhecimento Profissional, c) Competências Específicas – Dimensão da Prática Profissional Pedagógica, d) Competências Específicas – Dimensão da Prática Profissional Institucional e e) Competências Específicas – Dimensão do Engajamento Profissional.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Educação Básica do estado de Minas Gerais com um diretor escolar e 24 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os instrumentos de coleta de dados foram: um roteiro de entrevista semiestruturado com 11 questões, para ser respondido pelo diretor escolar e um questionário respondido por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A entrevista com o diretor foi gravada e transcrita de modo literal, respeitando-se todas as falas do entrevistado. Na análise dos achados qualitativos utilizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). O questionário dos professores foi elaborado no Google Forms, contemplando 41 questões fechadas, divididas em 6 blocos, segundo as categorias analíticas, organizado em escala de Likert, em níveis que vão de 0 a 3. Dos 24 professores que são a população envolvida na pesquisa, conseguiu-se um retorno de 16 respondentes. Os dados dos questionários, foram organizados em gráficos e tabelas (Marconi; Lakatos, 2003).

Com a planilha em mãos, realizou-se a análise dos dados levando em consideração variáveis sociodemográficas. Em seguida, realizou-se uma comparação entre as notas atribuídas por cada professor em relação ao nível de importância e domínio de cada competência mensurada, a partir de um modelo de escala de Likert em níveis que vão de 0 a 3. Em seguida, aplicou-se a fórmula $L = I \times (D-3)$, adaptada de Borges-Andrade et al. (1989), para cálculo do gap/lacuna das

competências profissionais docentes, onde L representa a lacuna, I representa o nível de importância da competência, D representa o domínio da competência do professor, e 3 representa os níveis de classificação utilizados na escala. A partir da aplicação da fórmula, foi possível identificar quais professores apresentaram baixa, moderada ou alta prioridade de capacitação e em quais competências apresentaram maiores gaps. A classificação quanto à prioridade de formação continuada por parte dos docentes foi mensurada através de uma escala de lacunas que vai de 0 a 9, sendo que aqueles profissionais que apresentaram um $gap \leq 3$ têm baixa prioridade de capacitação, os que apresentaram um $gap = 4$ ou 5 têm moderada prioridade de capacitação e os que apresentaram $gap \geq 6$ têm alta prioridade de capacitação. Assim, quanto maior for o valor atribuído à lacuna identificada, mais alta será a prioridade de capacitação (Carbone *et al* (2009). Os dados quantitativos foram apresentados em forma de gráficos e tabelas.

Os resultados foram analisados, comparados e tabulados tomando-se como referência a articulação entre a realidade observada e os autores estudados. Assim, foi possível comparar e quantificar os dados que levaram a um mapeamento das competências profissionais docentes dos profissionais que atuam na escola que colaborou com a pesquisa.

O projeto que gerou a pesquisa foi submetido na Plataforma Brasil e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com o seguinte número do parecer: 5.378.998.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio da entrevista realizada com o diretor escolar, verificou-se

que ele é formado em Letras e Pedagogia, possui 27 anos de atuação na Educação Básica, sendo 16 anos ocupando o cargo de diretor escolar e 11 anos de docência. Quando indagado sobre o que entende por competência, ele respondeu que “A competência é o conjunto de habilidades para desempenhar determinada função”. Tal definição está voltada para o significado de desempenho e capacidade e vai de encontro à definição de alguns teóricos da área da Administração como Brandão (2001) e Silva e Melo (2013).

Outra pergunta proposta ao diretor escolar, questionava o que para ele representa um professor competente. Ele respondeu que “um professor competente é aquele que possui as competências exigidas para a função, como: o conhecimento científico, a estratégia, a didática e tudo que envolve o saber fazer”. Foi perguntado também se ele considera a equipe de professores com a qual atua competente, e a resposta foi a seguinte: “Em linhas gerais sim, porque é uma equipe comprometida, uma equipe que participa de formações, uma equipe que tem o desejo de crescer e que se respeita muito”.

A entrevista apontou que o diretor escolar que participou da pesquisa procura se manter atualizado e acompanha as atuais diretrizes educacionais, pois, ao ser questionado sobre se conhecia as resoluções que estabelecem as BNCs e que regulamentaram as diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada dos professores, ele respondeu que “sim e que tem estudado sobre essas competências”. Segundo o diretor escolar, a própria rede educacional em que atua já ofereceu formações em relação às competências docentes e disse que ele, particularmente, também tem lido e estudado sobre as competências da BNCC. Ele acredita que o objetivo delas é proporcionar na educação uma transformação, e “consequentemente

essa transformação vai chegar na sociedade”.

Para o diretor entrevistado, é possível desenvolver competências nos professores por meio de formações, do diálogo, através de oficinas e de grupos de estudos. Segundo o diretor, “despertar o saber internalizado no professor às vezes adormecido, trazer à tona habilidades e competências que eles têm adquiridas e que muitas vezes não são colocadas em prática é o compromisso da educação”.

A partir dos dados levantados na entrevista, foi possível identificar que as competências profissionais docentes necessárias para alcançar os objetivos e fins do processo de ensino e aprendizagem na instituição pesquisada estão em conformidade com as competências descritas nas BNCs de Formação Docente. As competências docentes foram descritas pelo diretor escolar por meio de comportamentos como: dominar o conhecimento, comprometer-se com sua equipe e com o desenvolvimento do trabalho, participar ativamente das decisões da escola e do processo de ensino e aprendizagem, realizar uma prática pedagógica que resulte em efetivas aprendizagens e se engajar com o seu desenvolvimento profissional e da instituição.

Tais competências descritas por meio da entrevista realizada com o diretor escolar corroboram os apontamentos de Carbone *et al* (2009), na medida em que, conforme os autores, “A descrição de uma competência, portanto, representa um desempenho ou comportamento esperado, indicando o que o profissional deve ser capaz de fazer” (Carbone *et al*, 2009, p. 56).

A análise quantitativa da pesquisa foi realizada a partir dos questionários respondidos pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Após o levantamento dos dados foi possível traçar o perfil

dos docentes conforme as características descritas na Tabela 1.

Tabela 1 – Tabela resumo do perfil docente

Características do professor	(N)	(%)
Sexo		
Feminino	16	100%
Masculino	0	0%
Total	16	100%
Idade		
Dos 20 aos 30	2	13%
Dos 31 aos 40	3	19%
Dos 41 aos 50	9	56%
Dos 51 aos 60	2	13%
Total	16	100%
Nível de escolaridade		
Ensino Superior na área da Educação	4	25%
Pós-graduação lato sensu	12	75%
Total	16	100%
Formação		
Letras	5	31%
Matemática	2	13%
Pedagogia	9	56%
Total	16	100%
Situação funcional		
Efetivo(a) / Concursado(a)	11	69%
Designado(a)	5	31%
Total	16	100%
Tempo de docência em anos		
De 5 a 10 anos	5	31%
De 11 a 20 anos	4	25%
De 21 a 30 anos	6	38%
De 31 a 40 anos	1	6%
Total	16	100%

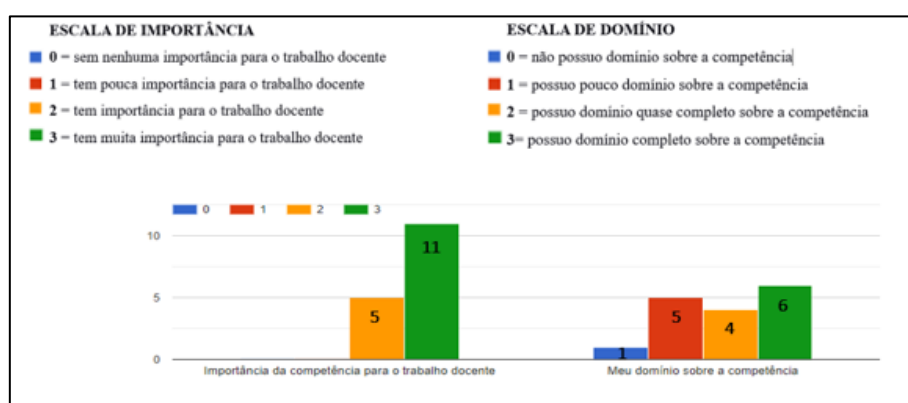
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Além dos dados retratados na tabela, foi possível identificar que 100% dos professores respondentes participaram de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nos

últimos dois anos. Também se pode observar que 100% já participaram de alguma formação voltada para a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e que 100% deles dizem utilizar os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada de que participaram. Dos 16 participantes, 12 responderam que têm conhecimento das Resoluções CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que instituem respectivamente a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, o que representa 87,5% dos respondentes.

Na pesquisa, para cada uma das 30 competências profissionais docentes elencadas em conformidade com as BNCs de Formação Docente, foi possível identificar também o grau de importância e domínio apresentado pelo corpo docente da instituição pesquisada. Na impossibilidade de se apresentar as 30 competências, será apresentado um exemplo do método, conforme exemplificado no Gráfico 1, apresentado a seguir.

Gráfico 1 – Nível de importância e domínio da Competência Geral Argumentação



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A Competência Geral: Argumentação versa sobre desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns.

A partir da análise do gráfico 1, é possível notar que a competência abordada foi avaliada pela equipe como sendo de importância considerável para a realização do trabalho docente, o que mostra que é uma competência que deve estar presente na prática pedagógica para se alcançar os resultados educacionais esperados pela instituição. Fica evidente também que há um desnível entre o grau de importância da competência em relação ao domínio dela pelos professores respondentes, dando margem para a interpretação de que há uma lacuna entre a competência necessária à consecução dos objetivos da instituição em detrimento da entrega da competência pelos profissionais avaliados, fazendo com que seja necessária a realização de ações corretivas para sanar o gap detectado.

Com as devidas adaptações, também é possível calcular o gap de competência utilizando o método do cálculo do *gap* a partir da expressão representada na Figura 1.

Figura 1 – Expressão para o cálculo do gap de competência

$L = I \times (3 - D)$

Sendo que,
L = Lacuna;
I = Importância;
3 = Níveis da escala utilizada;
D = Domínio

Fonte: Adaptado pelos autores (Borges-Andrade et al., 1989).

Nesse sentido, “essa equação permite, portanto, estabelecer uma prioridade entre as competências a serem desenvolvidas por cada profissional, uma vez que, quanto maior o (L), maior o gap e, por conseguinte, maior a necessidade de desenvolvimento da competência” (CARBONE *et al.*, 2009, p. 69). Com a aplicação da fórmula, é possível identificar os professores que têm mais urgência em participar de formações no intuito de suprir o gap identificado e melhorar o desempenho no trabalho, conforme retrata a Tabela 2.

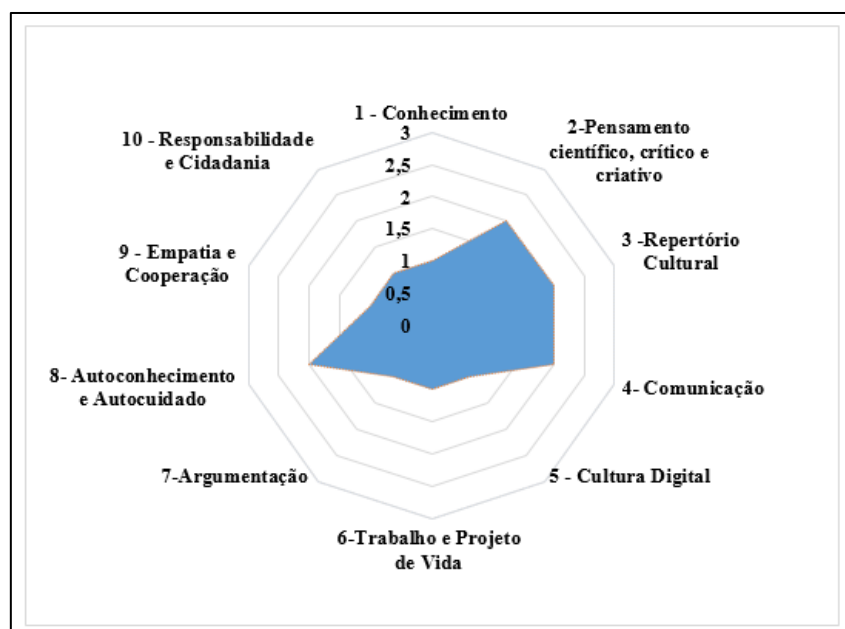
Tabela 2 – Identificação do gap e prioridade de capacitação - Competência Geral:

Argumentação				
Colaborador	Importância (I)	Domínio (D)	Lacuna/Gap $L = I \times (3-D)$	Prioridade de capacitação
1	3	3	0	Baixa
2	3	3	0	Baixa
3	3	3	0	Baixa
4	3	3	0	Baixa-
5	2	2	2	Baixa
6	2	2	2	Baixa
7	3	2	3	Baixa
8	2	1	4	Moderada
9	3	3	0	Baixa
10	2	1	4	Moderada
11	3	3	0	Baixa
12	3	1	6	Alta
13	2	1	4	Moderada
14	3	0	9	Alta
15	3	1	6	Alta
16	3	2	3	Baixa
Somatório	43	31	43	
Média	2,69	1,94	5,06	
Desvio Padrão	0,48	1,00	2,73	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A partir dos dados apresentados na Tabela 2, fica evidente que os colaboradores 12, 14 e 15 foram os que apresentaram maior gap na competência mensurada, o que permite ao diretor escolar averiguar quantos e quais são os colaboradores que necessitam participar de ações de aprendizagem com mais urgência para que possam se desenvolver profissionalmente. Assim, o mapeamento de competências passa a orientar os percursos de aprendizagem que devem ser seguidos pelos profissionais para o desenvolvimento das competências necessárias para a consecução dos objetivos das organizações (CARBONE et al., 2009), como ilustrado no gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 – Identificação do domínio e gap em relação às Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº 13)



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O gráfico 2 ilustra que também é possível identificar, de modo individual, o nível de domínio das competências gerais de cada professor colaborador. Este gráfico retrata a especificidade de um professor em relação ao domínio das competências e aos gaps apresentados por ele em relação às Dez Competências Gerais Docentes em conformidade com as BNCs de Formação Docente.

Percebe-se que o colaborador possui melhor domínio das competências 2, 3, 4 e 8. Já em relação às competências 1, 5, 6, 7, 9 e 10, é possível notar um gap considerável e que requer uma atenção especial, pois demonstra que esse colaborador não possui domínio satisfatório sobre tais competências. A partir da análise do gap, o diretor escolar terá subsídios para traçar as estratégias necessárias para levar os professores ao desenvolvimento profissional almejado para a melhoria dos resultados educacionais e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, foi possível demonstrar o método proposto de mapeamento das competências docentes de uma escola pública de Educação Básica. Entretanto, não se pretende apresentar esta como o único modo possível de abordagem deste tema. Dada a importância de se identificar as lacunas existentes entre as competências necessárias para a melhoria dos resultados educacionais e as competências apresentadas pelo corpo docente das escolas públicas, entende-se que é necessário um amplo debate da academia nesse sentido.

Neste caso apresentado, o mapeamento de competências docentes mostrou-se uma estratégia eficaz de gestão em benefício da educação, uma vez que, através desse recurso, o diretor escolar

conseguirá identificar as competências que requerem maior atenção para que possa orientar sua equipe e agir no intuito de sanar ou minimizar as lacunas identificadas. Quanto ao modo como os diretores agirão para minimizar ou sanar as lacunas identificadas, vai depender da competência que necessita ser desenvolvida, pois o suprimento dos *gaps* poderá acontecer por meio de cursos, palestras, oficinas, seminários ou outras formas que o diretor e sua equipe acharem mais pertinentes.

A técnica de mapeamento de competências docentes pode ser aplicada sempre que o diretor escolar achar necessário porque, embora se tenham as competências profissionais docentes estabelecidas nas BNCs, se entende que as competências estão em evolução. Novas competências são requeridas a todo momento, e as competências que um dia foram consideradas essenciais para se realizar determinada função muitas vezes acabam se tornando obsoletas, na medida em que as competências acompanham as necessidades do momento vivido pela sociedade.

Ademais, acredita-se que este relato de pesquisa tem o potencial de despertar o interesse de outros pesquisadores para que prossigam aprimorando a metodologia, corroborando ou refutando os achados aqui apresentados.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOYATZIS, Richard E. **The competent manager: a model for effective performance**. John Wiley & Sons, New York, 1982. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/smj.4250040413> . Acesso em: 26 nov. 2022.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou

instrumentos de um mesmo construto? **Revista de Administração de empresas**, v. 41, p. 8-15, 2001. Disponível em:

<http://www.spell.org.br/documentos/ver/11641/gestao-de-competencias-e-gestao-de-desempenho--tecnologias-distintas-ou-instrumentos-de-um-mesmo-construto> . Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 22, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília-DF, 2019a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 20 dez. 2019b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 27 out. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 4/2024, aprovado em 12 de março de 2024** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 27/5/2024, Seção 1, Pág. 49, 2024a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024** - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), 2024b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=downl

[oad&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192](#)
Acesso em 18/12/2024

CARBONE, Pedro Paulo; BRANDÃO, Hugo Pena; LEITE, João Batista Diniz; VILHENA, Rosa Maria de Paula. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora RGV Vargas, 2009. 176 p.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOLANDA, Aurélio Buarque. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba, Paraná: Editora Positivo, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. 2005. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf . Acesso em: 18 jul. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas, 2003.

MCCLELLAND, David C. Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". **Psicólogo Americano**, v. 28, n. 1, p. 1, 1973. Disponível em: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf> . Acesso em: 4 abr. 2021.

OECD. Organization for Economic Cooperation and Development. **Global Competency for an Inclusive World**. Paris: OECD, 2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nílson José, ALESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. 176 p.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Lívia de Rezende. **BNC para formação docente**: um avanço às políticas neoliberais de currículo. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463> . Acesso em: 15 maio 2022.

SILVA, Francielle Molon da; MELLO, Simone Portella Teixeira de. A implantação da gestão por competências: práticas e resistências no setor público. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo - ReAT**, v. 2, n. 1, p. 110-127, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/viewFile/1959/2339> . Acesso em: 22 jun. 2021.

TORRES, Adriana Aparecida Lemos; ZIVIANI, Fabrício; SILVA, Sandro Márcio. Mapeamento de competências: ferramenta para a comunicação e a divulgação científica. **TransInformação**, Campinas, p. 191-205, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/wJFrj5L6L7F4QhhCj4wV3Lj/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 20 ago. 2022.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como ensinar e aprender competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010. v. 197.

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

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

Esta publicação deverá ser citada da seguinte forma:

SILVA, T. C. da; SILVA, A. dos S. Mapeamento de competências docentes: uma estratégia de gestão na busca pela qualidade do ensino na educação básica. **Revista DisSol – Discurso, Sociedade e Linguagem**, Pouso Alegre/MG, ano 9, nº 21, jul-dez/2024, p. 170-194.