



**UNINCOR**

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE

**TÂNIA CRISTINA DA SILVA**

**MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES EM  
ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**TRÊS CORAÇÕES – MG  
2023**



**TÂNIA CRISTINA DA SILVA**

**MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES EM  
ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação do Mestrado Profissional apresentada ao Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor) como parte das exigências do programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino para obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Gestão Empreendedora do Ensino

Orientador: Prof. Dr. Antônio dos Santos Silva

**TRÊS CORAÇÕES  
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca do Centro Universitário Vale do Rio Verde – UNINCOR

Silva, Tânia Cristina da  
S586m Mapeamento de competências profissionais de professores em escolas públicas de educação básica. / Tânia Cristina da Silva. Três Corações, 2023.  
179 f. : il. color.

Orientador: Dr. Antônio dos Santos Silva  
Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Vale do Rio Verde – UNINCOR.  
Mestrado profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Educação básica. 3. Competências do professor - formação. I. Silva, Antônio dos Santos. II. Centro Universitário Vale do Rio Verde – Unincor. III. Título.

CDU: 373.3

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA POR TÂNIA CRISTINA DA SILVA, COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE NO PROGRAMA DE Mestrado PROFISSIONAL EM GESTÃO, PLANEJAMENTO E ENSINO.**

Aos vinte dias do mês de março de dois mil vinte e três, reuniu-se, remotamente, a Comissão Julgadora, constituída pelos professores doutores: Antonio dos Santos Silva (UNINCOR), Antônio Moreira de Carvalho Neto (PPGA/PUC Minas), e Fábio Brazier (IF - SUL DE MINAS), para examinar a candidata Tânia Cristina da Silva na defesa de sua dissertação intitulada: MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA. o Presidente da Comissão, Antonio dos Santos Silva, iniciou os trabalhos às 14:00h, solicitando à candidata que apresentasse, resumidamente, os principais pontos do seu trabalho. Concluída a exposição, os examinadores arguíram alternadamente a candidata sobre diversos aspectos da pesquisa e da dissertação. Após a arguição, que terminou às 15:50h, a Comissão reuniu-se para avaliar o desempenho da candidata, tendo chegado ao seguinte resultado: Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva (Aprovado), Prof. Dr. Antônio Moreira de Carvalho Neto (Aprovado) e Prof. Dr. Fábio Brazier (Aprovado). Em vista deste resultado, a candidata Tânia Cristina da Silva foi considerada Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

Três Corações, 20 de março de 2023.

Novo título (sugerido pela banca):

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ANTONIO DOS SANTOS SILVA  
Data: 20/03/2023 17:15:57-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva

Prof. Dr. Antônio Moreira de Carvalho Neto

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** FABIO BRAZIER  
Data: 18/04/2023 12:05:58-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Fábio Brazier

Profª. Dra. Fernanda Versiani de Rezende (Suplente externo)

Profª. Dra. Leticia Rodrigues da Fonseca (Suplente interno)

Dedico este trabalho a todos aqueles que contribuíram para sua realização. Em primeiro lugar à Deus e de modo especial aos meus familiares, amigos e todos os professores que fizeram parte da minha trajetória.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me amar tanto, me conceder uma vida maravilhosa e por colocar tantos anjos no meu caminho. Através de suas bênçãos a minha história é escrita todos os dias, não me arrependo de nada e não tiraria nem um “ponto ou vírgula”, está tudo no seu devido lugar, do jeitinho que tem que ser.

Agradeço a todos os meus familiares, em especial meu querido pai, minha amada mãe, meus estimados irmãos e sobrinhos. O que seria de mim sem vocês? Com vocês eu aprendi a viver e conviver, a valorizar a vida e as conquistas diárias, ver a beleza nas pequenas coisas. Vocês me ensinaram a ser forte e a ter caráter.

De forma muito especial e intensa, ao meu amado marido, minha alma gêmea e parceiro constante. A escolha mais acertada que fiz na vida foi escolher você como meu esposo, me casaria com você um milhão de vezes e te diria infinitos sim. Sem você eu não teria conseguido chegar onde cheguei, você é meu porto seguro. Junto de você constitui uma família extraordinária, assumi o maior e mais belo ato de coragem que uma mulher pode ter: o ato ser mãe.

Agradeço à melhor parte de mim, meu querido filho. Filho! Desculpe os momentos de ausência ao teu lado. Mas quero que saiba que para você eu existo e me reinvento todos os dias. Você é luz na minha vida, é a prova viva do amor infinito. Você me faz um ser humano melhor, mais sensível e justo. Por você estou em constante busca de aprendizado, para educá-lo da melhor forma possível e para que um dia você possa se tornar um homem de bem. Que você torne este mundo melhor, pratique a caridade e propague o amor. Aproveite as oportunidades que a vida lhe der da melhor forma possível, com humildade, perseverança e sem prejudicar ninguém. Compreenda que o maior tesouro na Terra se chama família e que é preciso valorizá-la. Ame a Deus sobre todas as coisas.

Aos meus grandes amigos, em especial a amiga Cláudia Luciane, por ter me apresentado o mestrado e ser uma parceira em todos os momentos.

Agradeço a todos os colaboradores da pesquisa da cidade de Itaúna/MG. Sem a compreensão e boa vontade de vocês minha pesquisa não existiria.

Especial agradecimento ao meu estimado orientador, Professor Dr. Antônio dos Santos Silva, pela sabedoria e paciência com que conduziu meus estudos, por acreditar no meu potencial e me ensinar tanto. O senhor é o cara! Quando “crescer” quero ser igual ao senhor! Você sempre estará guardado no meu coração e será lembrado com muita admiração, respeito e afeto.

Ao Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor), a todos os professores e colegas do mestrado da turma 2021/1, em especial a Ana Paula Pagliarini, Rosângela Barboza e Marcos Rossi, pelo apoio e aprendizado.

Aos professores Doutores Antônio Carvalho Neto e Fábio Brazier que prontamente aceitaram o convite para participarem da minha banca de qualificação e defesa donde realizaram valiosíssimas contribuições para a conclusão deste trabalho.

Enfim, agradeço a todos os que ajudaram a escrever a minha história, que atravessaram o meu caminho e deixaram seus ensinamentos.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” Paulo Freire

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Perfil Docente.....	81
<b>Tabela 2</b> - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 1) .....	117
<b>Tabela 3</b> - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 2) .....	118
<b>Tabela 4</b> - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 3) .....	119
<b>Tabela 5</b> - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 4) .....	120
<b>Tabela 6</b> - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 5) .....	121
<b>Tabela 7</b> - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 6) .....	122
<b>Tabela 8</b> - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 7) .....	122
<b>Tabela 9</b> - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 8) .....	124
<b>Tabela 10</b> - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 9) .....	125
<b>Tabela 11</b> - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 10) .....	126
<b>Tabela 12</b> - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 11) .....	127
<b>Tabela 13</b> - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 12) .....	128
<b>Tabela 14</b> - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 13) .....	129
<b>Tabela 15</b> - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 14) .....	130
<b>Tabela 16</b> - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 15) .....	131

<b>Tabela 17</b> - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 16) .....	132
<b>Tabela 18</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 1 da Dimensão do Conhecimento Profissional .....	134
<b>Tabela 19</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 2 da Dimensão do Conhecimento Profissional.....	135
<b>Tabela 20</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 3 da Dimensão do Conhecimento Profissional.....	135
<b>Tabela 21</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 4 da Dimensão do Conhecimento Profissional.....	136
<b>Tabela 22</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 5 da Dimensão do Conhecimento Profissional.....	137
<b>Tabela 23</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 1 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica.....	138
<b>Tabela 24</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 2 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica.....	138
<b>Tabela 25</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 3 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica.....	139
<b>Tabela 26</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 4 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica.....	140
<b>Tabela 27</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 5 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica.....	140
<b>Tabela 28</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 1 da Dimensão da Prática Profissional Institucional.....	141
<b>Tabela 29</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 2 da Dimensão da Prática Profissional Institucional.....	142
<b>Tabela 30</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 3 da Dimensão da Prática Profissional Institucional.....	143
<b>Tabela 31</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 4 da Dimensão da Prática Profissional Institucional.....	143
<b>Tabela 32</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 5 da Dimensão da Prática Profissional Institucional .....	144

<b>Tabela 33</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Específica nº 1 da Dimensão do Engajamento Profissional.....	145
<b>Tabela 34</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Específica nº 2 da Dimensão do Engajamento Profissional.....	146
<b>Tabela 35</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Específica nº 3 da Dimensão do Engajamento Profissional.....	146
<b>Tabela 36</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Específica nº 4 da Dimensão do Engajamento Profissional.....	147
<b>Tabela 37</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Específica nº 5 da Dimensão do Engajamento Profissional.....	148
<b>Tabela 38</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Geral – Conhecimento.....	149
<b>Tabela 39</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Geral – Pensamento científico, crítico e criativo.....	149
<b>Tabela 40</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Geral – Repertório Cultural.....	150
<b>Tabela 41</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Geral - Comunicação.....	151
<b>Tabela 42</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Geral – Cultura Digital.....	151
<b>Tabela 43</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Geral – Trabalho e Projeto de Vida.....	152
<b>Tabela 44</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Geral – Argumentação.....	153
<b>Tabela 45</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Geral – Autoconhecimento e Autocuidado.....	154
<b>Tabela 46</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Geral – Empatia e Cooperação.....	154
<b>Tabela 47</b> – Identificação do <i>gap</i> e prioridade de capacitação: Competência Geral – Competência Geral – Responsabilidade e Cidadania.....	155

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Recorte da trajetória histórica de alguns marcos legais voltados para as diretrizes da educação no Brasil .....	40
<b>Figura 2</b> - Representação do sentido de movimento, relação, composição e sinergia entre as dimensões profissionais docentes .....	54
<b>Figura 3</b> - Mapeamento de competências.....	58
<b>Figura 4</b> - Identificação do <i>gap</i> (lacuna) de competências.....	61
<b>Figura 5</b> - Representação do Método de Organização de Análise de Bardin .....	65
<b>Figura 6</b> - Localização da Cidade de Itaúna – MG .....	68
<b>Figura 7</b> - Foto da escola onde foi realizada a pesquisa.....	70
<b>Figura 8</b> - Percurso Metodológico.....	74
<b>Figura 9</b> - Registro da Prática do Estágio Supervisionado.....	76
<b>Figura 10</b> - Expressão para o cálculo do <i>gap</i> de competência .....	133
<b>Figura 11</b> - Classificações atribuídas aos valores das lacunas identificadas .....	134

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Conceitos de Competências.....	32
<b>Quadro 2</b> – Classificações de Competências .....	35
<b>Quadro 3</b> – Alguns argumentos favoráveis e contrários ao ensino estruturado por competências .....	46
<b>Quadro 4</b> – Quadro resumo de descritores e autores .....	64
<b>Quadro 5</b> - Competências específicas de professores da Educação Básica descritas na BNC- Formação.....	67
<b>Quadro 6</b> - Elementos e agrupamentos utilizados na análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa.....	74
<b>Quadro 7</b> - Nível de <i>gap</i> entre as competências profissionais docentes almejadas e as apresentadas.....	114

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 1 da Dimensão do Conhecimento Profissional.....	85
<b>Gráfico 2</b> – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 2 da Dimensão do Conhecimento Profissional .....	86
<b>Gráfico 3</b> – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 3 da Dimensão do Conhecimento Profissional .....	87
<b>Gráfico 4</b> – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 4 da Dimensão do Conhecimento Profissional .....	87
<b>Gráfico 5</b> – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 5 da Dimensão do Conhecimento Profissional.....	88
<b>Gráfico 6</b> – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 1 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica.....	89
<b>Gráfico 7</b> — Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 2 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica.....	90
<b>Gráfico 8</b> – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 3 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica.....	91
<b>Gráfico 9</b> – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 4 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica.....	92
<b>Gráfico 10</b> – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 5 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica.....	93
<b>Gráfico 11</b> – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 1 da Dimensão da Prática Profissional Institucional.....	94
<b>Gráfico 12</b> – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 2 da Dimensão da Prática Profissional Institucional.....	95
<b>Gráfico 13</b> – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 3 da Dimensão da Prática Profissional Institucional.....	96
<b>Gráfico 14</b> – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 4 da Dimensão da Prática Profissional Institucional.....	97
<b>Gráfico 15</b> – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 5 da Dimensão da Prática Profissional Institucional.....	98

<b>Gráfico 16</b> – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 1 da Dimensão do Engajamento Profissional.....	99
<b>Gráfico 17</b> – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 2 da Dimensão do Engajamento Profissional.....	100
<b>Gráfico 18</b> – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 3 da Dimensão do Engajamento Profissional.....	101
<b>Gráfico 19</b> – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 4 da Dimensão do Engajamento Profissional.....	102
<b>Gráfico 20</b> – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 5 da Dimensão do Engajamento Profissional.....	103
<b>Gráfico 21</b> – Nível de importância e domínio da Competência Geral: Conhecimento.....	104
<b>Gráfico 22</b> – Nível de importância e domínio da Competência Geral: Pensamento científico, crítico e criativo .....	105
<b>Gráfico 23</b> – Nível de importância e domínio da Competência Geral: Repertório Cultural.....	106
<b>Gráfico 24</b> – Nível de importância e domínio da Competência Geral: Comunicação.....	107
<b>Gráfico 25</b> – Nível de importância e domínio da Competência Geral: Cultura Digital.....	108
<b>Gráfico 26</b> – Nível de importância e domínio da Competência Geral: Trabalho e Projeto e Vida.....	109
<b>Gráfico 27</b> – Nível de importância e domínio da Competência Geral: Argumentação.....	110
<b>Gráfico 28</b> – Nível de importância e domínio da Competência Geral: Autoconhecimento e Autocuidado.....	111
<b>Gráfico 29</b> – Nível de importância e domínio da Competência Geral: Empatia e Cooperação.....	112
<b>Gráfico 30</b> – Nível de importância e domínio da Competência Geral: Responsabilidade e Cidadania.....	113
<b>Gráfico 31</b> - Identificação do domínio e <i>gap</i> em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 1) .....	117
<b>Gráfico 32</b> - Identificação do domínio e <i>gap</i> em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 2) .....	118
<b>Gráfico 33</b> - Identificação do domínio e <i>gap</i> em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 3) .....	119

<b>Gráfico 34</b> - Identificação do domínio e <i>gap</i> em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 4) .....	120
<b>Gráfico 35</b> - Identificação do domínio e <i>gap</i> em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 5) .....	121
<b>Gráfico 36</b> - Identificação do domínio e <i>gap</i> em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 6) .....	122
<b>Gráfico 37</b> - Identificação do domínio e <i>gap</i> em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 7) .....	123
<b>Gráfico 38</b> - Identificação do domínio e <i>gap</i> em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 8) .....	124
<b>Gráfico 39</b> - Identificação do domínio e <i>gap</i> em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 9) .....	125
<b>Gráfico 40</b> - Identificação do domínio e <i>gap</i> em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 10) .....	126
<b>Gráfico 41</b> - Identificação do domínio e <i>gap</i> em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 11) .....	127
<b>Gráfico 42</b> - Identificação do domínio e <i>gap</i> em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 12) .....	128
<b>Gráfico 43</b> - Identificação do domínio e <i>gap</i> em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 13) .....	129
<b>Gráfico 44</b> - Identificação do domínio e <i>gap</i> em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 14) .....	130
<b>Gráfico 45</b> - Identificação do domínio e <i>gap</i> em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 15) .....	131
<b>Gráfico 46</b> - Identificação do domínio e <i>gap</i> em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 16) .....	132

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNC - Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CHA - Conhecimentos, Habilidades e Atitudes

CNE - Conselho Nacional da Educação

CP - Conselho Pleno

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE - Plano Nacional da Educação

PNDP - Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal

QI - Quociente de Inteligência

RBV - Visão Baseada em Recursos

RH – Recursos Humanos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## RESUMO

A educação brasileira está passando por um processo de mudança, principalmente 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 nos alunos ao longo do percurso escolar. Assim sendo, os professores devem estar preparados para colocar em prática as novas diretrizes educacionais, enfrentando os desafios da profissão com sabedoria, reflexão e ação eficaz. Ademais para que consigam resolver situações complexas e inesperadas que surgirem no cotidiano escolar através da mobilização de conhecimentos que conduzam os alunos à formação plena. Nesse sentido, esta dissertação tem como objetivo geral realizar um mapeamento de competências profissionais de professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais numa escola pública de educação básica, considerando-se a perspectiva de competências utilizada na BNCC. Como objetivos específicos, buscou-se explorar o uso do conceito de competência a partir dos documentos oficiais da educação brasileira, das diretrizes de cursos superiores e de seus efeitos na prática docente na educação básica, aplicar técnicas de mapeamento de competências profissionais em professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais em escola pública de educação básica, oferecendo subsídios para implantação da Gestão por Competências na escola e desenvolver um guia para o mapeamento de competências e do seu uso prático nas atividades diárias dos docentes, para que os dirigentes escolares das escolas públicas da educação básica possam identificar lacunas existentes e propor ações corretivas. O método de pesquisa desenvolvido foi um estudo descritivo de natureza aplicada e de abordagem quali-quantitativa, tendo como referência uma escola pública de educação básica da cidade de Itaúna/MG, utilizando-se das categorias de análise que emergem da literatura de mapeamento de competências com base nas competências profissionais docentes, gerais e específicas estabelecidas nas BNCs (Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica) em conformidade com a BNCC. Os resultados evidenciaram que com as devidas adaptações é possível aplicar a técnica do mapeamento das competências docentes em escolas públicas de educação básica e identificar os *gaps de* competências apresentados pelos professores. Através dos estudos foi possível também desenvolver um guia prático para diretores escolares da educação básica, para que eles possam realizar o mapeamento de competências docentes, identificar as lacunas existentes entre as competências almejadas e apresentadas pelos professores de sua equipe e traçar estratégias na condução do

percurso de aprendizagem dos mesmos, levando-os ao desenvolvimento das competências profissionais necessárias à promoção de uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** BNCC. BNCs. Competência. Mapeamento de Competências Docentes.

## **ABSTRACT**

*Brazilian education is undergoing a process of change, mainly due to the implementation of the BNCC (Base Nacional Comum Curricular) approved in 2018, which directs the curricula of all basic education with reference to Ten General Competencies that must be developed in students throughout of the school path. Therefore, teachers must be prepared to put into practice the new educational guidelines, facing the challenges of the profession with wisdom, reflection and effective action. In addition, so that they can solve complex and unexpected situations that arise in the school routine through the mobilization of knowledge that lead students to full training. In this sense, this dissertation has as general objective to carry out a mapping of professional competences of Elementary School Early Years teachers in a public school of basic education, considering the perspective of competences used in the BNCC. As specific objectives, we sought to explore the use of the concept of competence from the official documents of Brazilian education, the guidelines of higher education courses and their effects on teaching practice in basic education, apply techniques for mapping professional competences in teaching teachers Fundamental Anos Iniciais in a public school of basic education, offering subsidies for the implementation of Management by Competences in the school and developing a guide for the mapping of competences and their practical use in the daily activities of the teachers, so that the school leaders of the public schools of education can identify existing gaps and propose corrective actions. The research method developed was a descriptive study of an applied nature and of a qualitative-quantitative approach, having as reference a public school of basic education in the city of Itaúna/MG, using the categories of analysis that emerge from the competence mapping literature based on the general and specific teaching professional competences established in the BNCs (Common National Base for the Initial and Continuing Training of Basic Education Teachers) in accordance with the BNCC. The results showed that, with the necessary adaptations, it is possible to apply the technique of mapping teaching skills in public elementary schools and identify the gaps in skills presented by teachers. Through the studies, it was also possible to develop a practical guide for school directors of basic education, so that they can carry out the mapping of teaching competences, identify the gaps between the desired competences and presented by the teachers of their team and devise strategies in the conduction of the path learning process, leading them to develop the professional skills necessary to promote quality education.*

**Keywords:** BNCC. BNCs. Competence. Mapping of Teaching Competencies.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>22</b>
1.1 Problema ou questão .....	25
1.2 Hipótese.....	25
1.3 Objetivos .....	25
1.3.1 Objetivo Geral.....	<b>25</b>
1.3.2 Objetivos Específicos.....	<b>26</b>
1.4 Justificativa .....	26
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>30</b>
2.1 O conceito de competência e seus tipos .....	30
2.2 Evolução do conceito de competências nos documentos oficiais da educação .....	39
2.3 O conceito de competência na BNCC .....	44
2.4 Gestão por competências em Escolas Públicas de Educação Básica .....	51
2.5 Gestão estratégica de pessoas e mapeamento de competências .....	55
<b>3 MATERIAL E MÉTODOS .....</b>	<b>65</b>
3.1 Cenário do Estudo .....	68
3.2 Unidade Social de Análise .....	69
3.3 Sujeitos da Pesquisa .....	70
3.4 Procedimentos técnicos de análise .....	70
3.5 Instrumentos de coleta de dados .....	72
3.6 Categorias de análise.....	74
3.7 Percurso Metodológico .....	74
3.8 Estágio supervisionado.....	75
3.9 Aplicabilidade e Estrutura do Produto .....	77
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>79</b>
4.1. Análise qualitativa dos dados coletados por meio de entrevista com a diretora escolar ...	79
4.2. Análise quantitativa dos dados coletados através do questionário do professor .....	81
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>157</b>

<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>160</b>
<b>7</b>	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>167</b>
<b>8</b>	<b>ANEXO.....</b>	<b>177</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O mundo está passando por rápidas transformações. Na busca por uma melhor qualidade de vida e até mesmo pela sobrevivência, o ser humano se vê pressionado a acompanhar as mudanças impostas pelo cenário econômico, político, social e se reinventar diariamente. Por isso, cada vez mais são requeridas das pessoas, competências que lhes possibilitem resolver as demandas complexas com as quais se deparam em suas vidas, seja no mundo do trabalho ou no campo pessoal.

Originariamente advinda dos estudos organizacionais de empresas, este trabalho pretende tratar o conceito de competências na educação dentro da perspectiva que é exposta na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018).

O conceito de competência evoluiu a partir da metade do século XX para possibilitar novos recursos de contribuição humana nas organizações. Inicialmente, ele foi usado para processos de recrutamento e seleção para gerar uma escolha mais eficaz do ocupante do cargo. Com o aumento da complexidade das atividades humanas nas organizações este conceito passou a descrever contribuições cada vez mais complexas das pessoas sendo associados também a processos de recompensar pessoas e ao provimento de informações para carreiras (FLEURY, 2000, 2002; DUTRA, 2001, 2008).

Com a globalização e o estreitamento das relações comerciais internacionais os setores produtivos se tornaram mais competitivos. Assim, se viram forçados a buscarem estratégias que levassem os mesmos a terem um diferencial, exigindo-se mais eficiência e eficácia nos serviços prestados, tendo em vistas resultados promissores (CHIAVENATO, 2014).

Ademais, a reestruturação produtiva também implicou num novo desenho organizacional e num processo de cooperação entre organizações que exigiu novas competências tanto da força de trabalho quanto da gerência. Emergiu daí a visão de que os recursos humanos das organizações seriam uma fonte de vantagem competitiva sustentável e que esta devia ser gerenciada como tal. Esta visão teve consequências importantes no modo de organizar o trabalho interno das empresas, nas exigências requeridas para postos de cargos gerenciais, nas formas de recompensas do trabalho, nos processos de treinamento e desenvolvimento da força de trabalho, na gestão e avaliação do desempenho humano, entre outros (MCCLELLAND, 1973; BOYATZIS, 1982).

Assim a gestão por competências passou a ser adotado em vários setores produtivos, pois este modo de gerenciamento de pessoas mostrou-se muito útil e eficaz para encontrar o

profissional com competências específicas que se encaixe no perfil almejado para ocupar determinado cargo ou função. Portanto, é um mecanismo muito importante para o planejamento da mão de obra, recrutamento, seleção e remuneração dos funcionários, convertendo-se em maior produtividade e lucro para as instituições. A partir da gestão por competência, a organização também consegue identificar as potencialidades e as lacunas das competências profissionais, tem informações importantes para o desenvolvimento do grupo de trabalho e o estabelecimento de novas metas e objetivos a serem alcançados por ele (MAXIMIANO, 2005).

No setor público brasileiro a gestão por competência passou a ser propagada com maior intensidade a partir de 1995, devido a reforma Gerencial do Estado que ampliou a oferta dos serviços sociais e científicos prestados, frente à globalização. Neste mesmo período o conceito de competência na educação também ganhou notoriedade com impactos em várias arenas sociais (DA SILVA; DE MELLO, 2013). Sendo que o grande precursor e propagador do conceito de competência no meio educacional foi o suíço Philippe Perrenoud. Ele é considerado o mentor da “Pedagogia das Competências” que tem como foco levar o educando à formação integral de modo que ele consiga mobilizar o conhecimento em todos os aspectos da vida. Para o autor a abordagem das competências, embora não seja uma fórmula mágica, pode dar um novo sentido ao processo ensino-aprendizagem tornando-o mais dinâmico e significativo (PERRENOUD, 2000; BOSCHETT, 2014).

Também nessa época, a abordagem das competências passou a fazer parte das diretrizes curriculares nacionais e já havia a pretensão por parte do MEC (Ministério da Educação) de construir uma base nacional comum para a educação básica. De fato, em 1995 veio a público a versão preliminar dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), já em 1997 houve a publicação dos PCNs voltados para 1ª a 4ª série, em 1998 a publicação dos PCNs voltados para 5ª a 8ª série<sup>1</sup> e em 1999 os PCNs do Ensino Médio. Estes documentos se apresentaram como uma tentativa de se estabelecer uma base nacional comum e traziam ao ensino a perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades. Sendo que o enfoque principal das competências foi proposto à etapa do Ensino Médio buscando maior contextualização e interdisciplinaridade dos conteúdos com vistas a promover um “Novo Ensino Médio”, voltado para o desenvolvimento de competências que garantissem ao educando o aprimoramento profissional para a inserção no mundo do trabalho (TEIXEIRA, 2000; GALIAN, 2014).

Contudo o processo de uso do conceito de competência na educação vai encontrar seu ápice na homologação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em 2018. Neste

---

<sup>1</sup> Nesse período o Ensino Fundamental era organizado em séries que integrava um período de 8 anos.

documento estrutura-se o ensino a partir do conceito de competências e no desenvolvimento de Dez Competências Gerais. Entretanto, o conceito é aplicado apenas para os estudantes. Nesse trabalho, propõe-se ampliar esse escopo inserindo nas pesquisas também os professores.

Ademais a BNCC é uma normativa educacional que conduz a elaboração dos currículos escolares e estrutura o ensino do país em termos de competências. Sendo que a criação deste 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 nos alunos as competências necessárias para a formação plena (BRASIL, 2019 b).

De fato, a partir da BNCC surgiram também 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 das resoluções: Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Estes documentos expressam a estrutura dos cursos de licenciatura e pedagogia, bem como as competências que os professores devem possuir ao longo de sua formação e carreira para a concretização de um trabalho eficiente e eficaz, que agregue qualidade à educação e favoreça a transformação social do aluno (BRASIL, 2019 b, 2020).

Neste sentido, a presente dissertação propõe-se a desenvolver um estudo descritivo de natureza aplicada e de abordagem quali-quantitativa, tendo como referência uma escola pública de educação básica na cidade de Itaúna/MG, utilizando-se das categorias de análise que emergem da literatura de mapeamento de competências profissionais docentes gerais e específicas estabelecidas pelas BNCs (Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica), em conformidade com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no intuito de realizar um mapeamento de competências profissionais de professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais em uma escola pública de educação básica.

É importante salientar que o mapeamento de competências docentes aqui apresentado, não tem a pretensão de punir ou premiar os profissionais envolvidos, bem como promovê-los de função ou mudar de postos de trabalho, como muitas vezes acontece na iniciativa privada. Tem o intuito de subsidiar o diretor escolar nas tomadas de decisão quanto as orientações da equipe, na busca e oferta de momentos de aprendizagem em prol do desenvolvimento

profissional do corpo docente da instituição, possibilitando ao grupo de professores terem o domínio de competências ainda não consolidadas.

### **1.1 Problema ou questão**

Este trabalho apresenta o seguinte problema de pesquisa: Como mapear as competências profissionais de professores de Ensino Fundamental Anos Iniciais a partir da perspectiva utilizada na BNCC?

### **1.2 Hipótese**

Este trabalho parte do pressuposto de que é possível mapear competências em escolas públicas de educação básica a partir de instrumentos de diagnóstico que têm como base as competências elencadas na BNCC. Acredita-se, que este diagnóstico pode auxiliar na gestão educacional ao munir os gestores de recursos para atender as demandas internas das escolas com melhor alinhamento entre as necessidades educacionais e as habilidades dos professores.

O mapeamento de competências profissionais de professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais em escolas públicas de educação básica, poderá oferecer aos gestores escolares subsídios para implantação da gestão por competências nessas escolas, por meio de um guia e do seu uso prático nas atividades diárias dos docentes, podendo identificar lacunas existentes entre as competências almeçadas e apresentadas e propor ações corretivas, conduzindo o professor ao desenvolvimento das Dez Competências Gerais Docentes e das competências profissionais propostas pelas BNCs (Base Nacional Comum de Formação Inicial e Continuada de Professores) em conformidade com a BNCC, convergindo em melhoria dos resultados educacionais.

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo Geral**

Realizar um mapeamento de competências profissionais de professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais numa escola pública de educação básica, considerando-se a perspectiva de competências utilizada na BNCC.

### 1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Explorar o uso do conceito de competência a partir dos documentos oficiais da educação brasileira, das diretrizes de cursos superiores e de seus efeitos na prática docente na educação básica.
- b) Aplicar técnicas de mapeamento de competências profissionais dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais em uma escola pública de educação básica de Itaúna/MG, oferecendo subsídios para implantação da Gestão por Competências em escolas públicas de educação básica.
- c) Desenvolver um guia para o mapeamento de competências e do seu uso prático nas atividades diárias dos docentes, para que os dirigentes escolares das escolas da educação básica possam identificar lacunas existentes entre as competências docentes almejadas e apresentadas e propor ações corretivas.

### 1.4 Justificativa

No contexto da reestruturação produtiva que ocorreu em várias partes do mundo a gestão de recursos humanos é talvez, das atividades organizacionais, a que tenha sofrido as mudanças mais significativas. Basta observar as múltiplas formas de relacionamentos que emergiram das reestruturações das empresas para se aperceber que as novas técnicas de aproveitamento da contribuição das pessoas trouxeram consigo desafios enormes para os profissionais de recursos humanos. O achatamento dos níveis hierárquicos, a reengenharia de processos, a terceirização, a adoção de princípios toyotistas na organização do trabalho em oposição ao modelo taylorista, são apenas algumas das grandes transformações pelas quais as organizações passaram.

Se houve um redesenho do trabalho, também houve uma mudança na visão de como as pessoas agregam valor aos objetivos das organizações. Assim, assistimos nos anos 1980-1990 um debate intenso no meio acadêmico e organizacional sobre os modelos de gestão de pessoas. A lógica predominante dos estudos e debates é que as organizações passaram a demandar funcionários polivalentes e multifuncionais, capacitados para entregas que vão além do desenho tradicional de cargos (FLEURY, 2000, 2002; DUTRA, 2001, 2008).

Os estudos revelaram que o modelo de gestão por competências é um dos mais adequados para estes novos desafios a que estavam submetidas as organizações. Uma vez que se apresenta como uma ferramenta que possibilita o gerenciamento das ações de

desenvolvimento, planejamento, monitoramento e avaliação da atuação dos profissionais com vistas a levá-los ao desenvolvimento das competências requeridas para determinada função, convertendo-se na melhoria do desempenho profissional. Sendo que para a implantação da Gestão por Competência pode-se realizar um diagnóstico de competências externo e interno, a verificação do *gap*<sup>2</sup> de competências e iniciativas de solução do *gap* e de manutenção do moral dos funcionários para que possam atender aos objetivos organizacionais (FLEURY, 2000, 2002; DUTRA, 2001, 2008).

No setor público, a gestão por competências ganhou destaque na esfera federal a partir da publicação do Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que instituiu pela primeira vez a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP). Sendo que este decreto foi revogado pelo Decreto nº 9.991 de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da Administração Pública Federal, buscando impulsionar e simplificar a adesão à gestão por competências no setor público (BRASIL, 2006, 2019a).

Embora a gestão por competências tenha sido regulamentada a nível federal através de tais decretos, ela ainda é considerada pelas organizações públicas como um empreendimento novo e complexo, a sua expansão e aplicação ainda é vista com desconfiança por algumas organizações. Mas há instituições que tem adotado com sucesso esta forma de gerenciamento de pessoas, como as financeiras e de desenvolvimento de pesquisas (DA SILVA; DE MELLO, 2013).

Na educação pública brasileira a adoção da gestão por competências como uma forma de gestão estratégica de pessoas, concentra-se principalmente nas Universidades Federais, por pertencer a uma esfera administrativa que possui uma legislação específica para a adoção desse modelo de gerenciamento de pessoas. Ainda assim, o número de Universidades Federais que aderiram à Gestão por Competências é relativamente baixo, devido as dificuldades apresentadas na sua implantação, por se tratar um empreendimento complexo e bastante desafiador causando dúvidas e incertezas aos gestores (DA SILVA, 2021). Entretanto a partir da homologação da BNCC, em 2018, houve uma ampliação da abordagem da gestão por competências também a outros níveis de ensino, pois este documento passou a exigir que os currículos de toda a educação básica fossem estruturados em termos de competências.

Nesse sentido, esta pesquisa busca entender o conceito de competência aplicado à educação e as transformações propostas no ensino por meio dela. Ela tem o propósito de

---

<sup>2</sup> *Gap* é uma palavra inglesa que significa lacuna, vão ou brecha. A palavra é também utilizada com o significado de diferença.

demonstrar através de uma trajetória histórica, o percurso tomado pelo conceito de competência partindo do meio empresarial até chegar na educação e em alguns marcos legais brasileiros.

Numa linha cronológica, os marcos legais levaram à proposta da BNCC e das BNCs de Formação Docente, dando um novo direcionamento na elaboração dos currículos da educação básica e dos cursos de licenciatura pautado no desenvolvimento de competências tanto nos alunos como nos professores. Desse modo, o ensino por competências propõe a resignificação da educação ao preconizar uma nova forma de ensinar e aprender, mais prática e significativa, voltada para a formação integral do ser humano.

Assim, esta pesquisa se justifica, pela possibilidade de desenvolver um trabalho relacionado com a BNCC ampliando o escopo de pesquisas com professores, sendo que neste documento o conceito de competência é aplicado apenas para os estudantes. Nesse sentido, é necessário averiguar as publicações que abordam o tema, estudar melhor as práticas do modelo e sua importância para o meio educacional.

A pesquisa também se justifica pela possibilidade de prática com ferramentas e técnicas na área de gestão de pessoas, nas escolas públicas de educação básica. Uma pesquisa que poderá beneficiar os alunos, uma vez que oferece o retorno de um estudo de qualidade, útil como instrumento gerencial para os diretores escolares para tomar decisões frente aos professores para a melhoria dos resultados educacionais. Pela possibilidade de desenvolver e aplicar técnicas de mapeamento de competências profissionais docentes, buscando suprir os *gaps* e subsidiar ações efetivas no desenvolvimento de competências em professores da educação básica.

Além dessas justificativas, o trabalho abre perspectivas para estimular a pesquisa e publicações em torno do tema da gestão por competências em escolas públicas de educação básica utilizando-se da técnica do mapeamento de competências profissionais docentes. De acordo com os estudos, percebe-se o que mapeamento de competências profissionais docentes, na maioria das vezes, se baseia nas percepções e reflexões dos estudantes, dos próprios professores e seus pares. Com vista nisso, fica evidente a necessidade de produções científicas que trate do tema mapeamento de competências de professores da educação básica, a partir das competências docentes preconizadas nas BNCs que foram elaboradas em conformidade com a BNCC. Desse modo acredita-se que tais pesquisas e produções serão um grande contributo para o mundo acadêmico e conseqüentemente para a melhoria da qualidade do ensino em toda a educação básica.

Assim, esta pesquisa se justifica também, por acreditar que através do mapeamento das

competências docentes seja possível identificar os pontos fortes e os pontos de atenção em relação as competências dos professores da educação básica. Além do mais a aplicação da técnica do mapeamento por competências em escolas públicas de educação básica, numa adaptação pedagógica, mostra-se como algo instigante e inovador para a realização da gestão por competências no meio educacional, abrindo espaço para novos estudos e descobertas.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção tem o propósito de expor os principais conceitos teóricos referentes à temática da pesquisa. A pesquisa bibliográfica foi realizada através de consulta em revistas, legislações, livros e artigos especialmente no Google Acadêmico utilizando-se dos principais descritores que emergem da literatura do conceito de competências, sua aplicação e desdobramento na educação.

### 2.1 O conceito de competência e seus tipos

A origem dos conceitos sempre esteve presente nos estudos acadêmicos. Para encontrar a definição de um conceito e compreender o que ele significa busca-se a origem do mesmo, onde e como surgiu, quem é o autor daquela designação. A partir dos achados traça-se uma linha do tempo que descreve os autores, em quais áreas o conceito está presente e o que representa em cada momento histórico. Sendo que a preocupação do pesquisador não é apenas para compreender o significado do conceito, mas também encontrar a gênese e o trajetória percorrido por ele até chegar na atualidade (FOUCAULT, 2008).

É possível dizer que os conceitos, nascem nos enunciados e que os acontecimentos discursivos que levam a construção de um conceito são infinitos, portanto não é possível determinar com total exatidão que aquele conceito tem apenas uma perspectiva ou campo de visão. Ou seja, não se pode dizer que aquela definição posta, consegue explicar todos os significados que envolvem os acontecimentos. Para Foucault :

[...]o que pertence propriamente a uma formação discursiva e o que permite delimitar o grupo de conceitos, embora discordantes, que lhe são específicos, é a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros: a maneira, por exemplo, pela qual a disposição das descrições ou das narrações está ligada às técnicas de reescrita; a maneira pela qual o campo de memória está ligado às formas de hierarquia e de subordinação que regem os enunciados de um texto; a maneira pela qual estão ligados os modos de aproximação e de desenvolvimento dos enunciados e os modos de crítica, de comentários, de interpretação de enunciados já formulados etc. É esse feixe de relações que constitui um sistema de formação conceitual. (FOUCAULT, 2008, p. 66)

Neste sentido, o que há de fato são maneiras diferentes de interpretação de um acontecimento, e conseqüentemente de um conceito, pois a definição de um conceito envolve questões sociais e históricas que se remodelam a todo momento. Nem sempre é possível ver e

compreender tudo que está posto entre um signo e outro. Segundo Michel Foucault, não se deve preocupar em descobrir o início, o meio e fim de um conceito, mas como eles se transformam e se consagram ao longo do percurso histórico (FOUCAULT, 2008).

Isso posto, vislumbra-se compreender o significado e trajetória histórica do conceito de competência. Assim, ao digitar o descritor “Competências” na ferramenta de busca do Google Acadêmico, foram exibidos em torno de 2.630.000 resultados mostrando que é muito difícil analisar documento por documento devido ao elevado número de obras. Os escritos apresentados que foram possíveis de serem analisados, não necessariamente traduzem puramente o conceito de competências. Vários documentos estão voltados para a aplicação do conceito, como “Gestão por Competências” ou “Como desenvolver competências”. Portanto, para uma busca mais refinada foi necessário digitar o termo “Conceito de Competência”. Desde modo foram apresentados vários registros contendo o conceito de competências, embora muitos deles, também, estejam voltados para a Gestão por Competências.

Quanto a definição do conceito de competência é possível notar nas buscas que a definição é diversa se destacando principalmente no meio empresarial. É um tema bastante pesquisado tanto por estudiosos internacionais como nacionais. Sendo que estudos apontam que a palavra competência vem do latim que deriva da palavra “[...] competere que significa uma aptidão para cumprir uma tarefa ou função” (HOLLANDA, 2010, p. 124). O conceito de competência está em evolução, mas pode ser considerado um termo bastante atual, vasto divergente e complexo.

Acredita-se que o termo competência começou a ser utilizado na Idade Média e era uma expressão adotada pelas autoridades e juízes frente a 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 pensou-se que o indivíduo para ter sucesso na vida acadêmica ou profissional bastava ter um QI (Quociente de Inteligência) elevado. 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 a análise dos testes de QI aplicados a alguns estudantes que ele passou a acompanhar, observando o desenvolvimento dos mesmos em todos os aspectos da vida. Tal intento fez com que ele concluísse que para uma pessoa ter

uma vida de sucesso precisava 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 (BOYATIZIS,1982; FLEURY; FLEURY,2001; MCCLELLAND, 1973; ZARIFIAN,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 este conceito foi evoluindo ganhando novos contornos que agregam procedimentos e valores aos seus significados tornando-o mais amplo e profundo (ZABALA; ARNAU, 2010). A seguir, no Quadro 1, são descritos conceitos de competências de acordo com alguns autores e instituições:

**Quadro 1 - Conceitos de Competências**

<b>Autor</b>	<b>Conceito</b>
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. ”
Le Boterf (2003)	“Saber agir de forma responsável e reconhecida, implicando, assim, saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades em determinado contexto profissional. ”
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]

O conceito de competência está presente em muitas áreas, como: jurídica, educação, administração, psicologia, meio empresarial, setor público etc. Em cada área o conceito está voltado para uma concepção e é empregado de acordo com o contexto a que se refere. Exemplo disso é que no meio empresarial o termo utilizado para designar competência é o CHA. Esse termo está voltado para atributos profissionais específicos, capazes de converter em desempenho promissor que agregue valor às empresas. Assim, Bravo *et. al* (2020), designa competência como a alquimia das organizações, capaz de transformar recursos em lucro.

A partir das concepções de David McClelland o conceito de competência também foi rapidamente ampliado para dar suporte a processos de avaliação e para orientar ações de desenvolvimento profissional. Para alguns autores, a maioria de origem norte americana, que desenvolveram seus trabalhos nos anos 1970, 1980 e 1990, competência é o conjunto de qualificações que permite à pessoa uma performance superior em um trabalho ou situação. Os principais expoentes desta visão foram MCClelland, (1973), Boyatzis (1982) e Spencer (1993) e segundo estes trabalhos as competências podem ser previstas e estruturadas de modo a se estabelecer um conjunto ideal de qualificações para que a pessoa desenvolva uma performance superior em seu trabalho. Essa abordagem foi disseminada no Brasil nos anos 1980 e início dos anos 1990 associada à ideia de perfil de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) necessário para que uma determinada pessoa pudesse ter uma boa performance em seu cargo (DUTRA, 2008).

Por volta dos anos 1990, os trabalhos desenvolvidos por Le Boterf (1999), Zarifian (1996) e Fleury (1995), tornaram possível contestar a definição de competência associada às qualificações necessárias para um determinado cargo e procurar associar competência às realizações das pessoas e ao que elas provêm, produzem e/ou entregam ao meio onde se inserem (FLEURY, 2000, 2002; DUTRA, 2001, 2008).

Para Le Boterf (1999), a competência não é um estado ou um conhecimento que se tem, nem é resultado de treinamento. A competência na sua perspectiva significa mobilizar conhecimentos e experiências para atender as demandas e exigências de um determinado contexto. Nessa abordagem, portanto, podemos falar de competência apenas quando há competência em ação, traduzindo-se em saber ser e saber mobilizar o repertório individual em diferentes contextos. Para Zarifian (2001) a partir de desenhos do trabalho tornou-se impossível prescrever com precisão o conjunto de tarefas e atividades que a pessoa terá que executar no

seu dia a dia. Desse modo, não tem sentido vincular a competência ao cargo e sim à pessoa. Assim, a pessoa terá que compreender as demandas do contexto sobre ela e saber mobilizar seu repertório para atender às mesmas de forma adequada (DUTRA, 2008).

Diante do exposto, é possível observar que há duas correntes principais para a definição do conceito de competência, uma anglo-saxônica (modelo americano), sendo seus principais defensores, McClelland, (1973), Boyatzis (1982) e Spencer (1993) e outra francesa (modelo francês), que tem como seus principais estudiosos, Le Boterf (1999), Zarifian (1996) e Perrenould (1999). Para os autores da corrente anglo-saxônica, o conceito de competência é alicerçado nos atributos de uma pessoa que lhe possibilite ter desempenho superior no posto de trabalho que ocupa. Já para os estudiosos da corrente francesa, o foco também está no desempenho superior do profissional frente a um trabalho ou situação, mas para tal, ele deve ser capaz de mobilizar suas qualificações para entregas efetivas de resultados, ou seja, não basta ter atributos é preciso concretizar entregas promissoras.

De acordo com os estudos, observa-se, também, que há autores que procuram pensar a competência como a somatória dessas duas correntes, ou seja, como as características da pessoa podem ajudá-la para a realização do trabalho com mais eficiência e eficácia entregando resultados promissores às organizações. No Brasil temos diversos autores que vêm trabalhando a competência integrando diferentes escolas, como, por exemplo: Fleury (2000, 2002), Ruas (2005), Dutra (2001 e 2008) e Hipólito (2001).

Essas abordagens intituladas integradoras/híbridas têm gerado no Brasil, a partir dos anos 90, um uso ampliado do conceito de competência. Segundo Dutra (2008), nesse período se inicia um novo olhar para a gestão de pessoas, buscando não só sua integração com os objetivos estratégicos da empresa, mas também a integração da gestão de pessoas em si. Dutra (2008, p. 35) afirma que “os grandes avanços vieram quando começamos a utilizar, com maior ênfase, o conceito de competência como entrega e agregação de valor, e a ele incorporamos conceitos complementares: o de complexidade e o de espaço ocupacional”.

Segundo o autor a incorporação desses conceitos permitiu estender o uso da competência para trabalhar com questões ligadas a carreira e remuneração. Na visão de Dutra (2008), a articulação entre os conceitos de competência, complexidade e espaço ocupacional permite maior envolvimento dos gestores na administração de pessoas e melhor avaliação das repercussões de suas decisões” (DUTRA, 2008).

Além disto, Dutra (2001) sugere que o desenvolvimento de um indivíduo na organização é resultado de sua capacidade de realizar trabalhos e assumir responsabilidades de maior

complexidade e assim agregar maior valor à instituição, merecendo, portanto, remuneração compatível, permitindo a correlação entre desenvolvimento e remuneração. Pode-se utilizar a métrica de complexidade do trabalho não apenas para os processos de desenvolvimento e remuneração, mas também, para processos de seleção de pessoal (interno e externo), avaliações e definição de carreiras (DUTRA, 2008). Dessa forma, consegue-se a integração das práticas de gestão de pessoas e dessas com a estratégia organizacional.

Na literatura são apresentadas as classificações quanto a tipologia do conceito de competência sob múltiplos aspectos: quanto ao nível, natureza e relevância. O Quadro 2 apresenta algumas classificações de competências, as referências e suas descrições.

**Quadro 2 - Classificações de Competências**

Classificação	Tipos de classificações das competências		
	Tipos	Referencial	Descrição
<b>Quanto ao Nível</b>	Organizacional	Brandão e Guimarães (2001); Brandão (2009); Asame e Wakrim (2018)	Associadas a missão da organização.
	De Equipe	Brandão (2009); Asame e Wakrim (2018)	Refere-se aos trabalhos desenvolvidos pelos grupos (coletiva).
	Individual	Brandão e Guimarães (2001); Brandão (2009); Asame e Wakrim (2018)	Refere-se aos comportamentos observáveis do indivíduo e sua atuação no contexto organizacional. Também denominadas de humanas ou profissionais.
<b>Quanto à temporalidade</b>	Emergente	Guimarães, Bruno-Faria e Brandão (2006)	São as necessárias às demandas que ainda não são feitas e que serão necessárias no futuro.
	Declinante		Refere-se a que tende a não ser mais necessária à organização.
	Estável		São as necessárias para o desempenho das atividades atuais da organização, tendo sua relevância permanente ao longo do tempo.
	Transitória		Refere-se às necessárias em um determinado momento para resolver alguma situação pontual, como uma mudança ou algo crítico.
<b>Organizacionais</b>	Básicas	Guimarães, Bruno-Faria e Brandão (2006)	Referente ao funcionamento da organização como um todo para subsidiar as atividades finalísticas da organização.
	Essenciais		Representam o motivo da existência da organização, a qual a diferencia de outras organizações.
<b>Individuais quanto à amplitude</b>	Gerais ou transversais	Brandão (2009)	São as necessárias independente da atuação profissional, ou seja, que não depende do cargo que a pessoa atua.

	Específicas		São as necessárias dependendo das atividades desempenhadas no cargo/função.
<b>Individuais quanto à especificidade</b>	Gerenciais	Brandão (2009)	Relacionadas ao trabalho dos profissionais que atuam com atividades de gestão/coordenação de equipe.
	Técnicas		Relacionadas ao trabalho específico dos cargos finalísticos ou administrativos das organizações.

Fonte: (MONTEZANO; SILVA, 2019) - A partir da literatura das competências

A ideia de competências organizacionais evolui a partir da Visão Baseada em Recursos (RBV). Essa visão considera que o posicionamento competitivo da organização depende dos recursos que esta possui e da forma como esses recursos são gerenciados. Assim, a diferença de performance entre firmas pode ser explicada a partir dos tipos de recursos sob controle da empresa e de como esses recursos são utilizados (BARNEY; HESTERLY, 2011).

Segundo Hamel e Prahalad (1995), a curto prazo, a competitividade de uma empresa se deriva de seus atributos de preço/desempenho em produtos existentes, mas a longo prazo, a competitividade deriva de uma capacidade de formar, a custos menores e com mais velocidade do que os concorrentes, as competências essenciais que propiciam produtos que não podem ser antecipados. Segundo esses autores, a corporação diversificada pode ser comparada a uma grande árvore na qual o tronco e os galhos principais são os produtos essenciais, os galhos menores, as unidades de negócios e as folhas, flores e frutos são os produtos finais. Nesta metáfora o sistema de raiz que provê a nutrição, sustentação e estabilidade do conjunto é a competência essencial.

As competências essenciais são o aprendizado coletivo na organização, especialmente como coordenar as diversas habilidades de produção e integrar as múltiplas correntes de tecnologias. Mas, se competência essencial diz respeito à harmonização de correntes de tecnologia, ela também está associada à organização do trabalho e à entrega de valor. Como característica especial as competências essenciais não diminuem com o uso. Ao contrário dos recursos físicos, que se deterioram com o tempo, as competências se desenvolvem à medida que são aplicadas e compartilhadas.

Mas as competências, mesmo assim, precisam ser alimentadas e protegidas, pois o conhecimento se desvanece se não for usado. Conhecê-las para gerenciá-las é essencial. Segundo os autores pelo menos três testes podem ser aplicados para identificar competências essenciais em uma empresa: 1- uma competência essencial provê acesso potencial a uma ampla variedade de mercados; 2- uma competência essencial deve ser uma contribuição significativa

para os benefícios percebidos dos clientes do produto final; 3- uma competência essencial deve ser de difícil imitação para os concorrentes (HAMEL; PRAHALAD, 1995).

Os autores que estudam competências convergem para o fato de que as competências individuais formam a base para as grupais e competências organizacionais (DUTRA, 2001, 2008; FLEURY; FLEURY, 2001). Eles consideram que elas se influenciam mutuamente, de modo que a organização prepara as pessoas para enfrentar novas situações dentro da própria organização ou mesmo em sua vida pessoal, enquanto o indivíduo oferece à organização o seu aprendizado, de modo que esta tenha as condições necessárias para enfrentar os novos desafios (DUTRA, 2008). Essas ideias reforçam a concepção de competência organizacional constituída a partir de recursos e de que a competência agrega valor econômico à organização e valor social ao indivíduo, conforme a definição de Fleury e Fleury (2001). Há na literatura um consenso quanto à noção de que “a aprendizagem é que promove o desenvolvimento das competências” (SOUZA, 2005).

A longo dos anos, o conceito de competência, foi ganhando novos contornos que vão muito além da gestão do conhecimento. Na contemporaneidade ele pode ser descrito por diferentes perspectivas que envolvem os conhecimentos, os pensamentos, o capital cultural, social e simbólico aplicado no contexto em que o indivíduo vive e convive. Portanto, o que dá legitimidade ao conceito de competência e sua aplicação no cotidiano não é o que é descrito por um discurso bonito de um enunciador que toma uma posição de destaque e poder, mas sim quando é compartilhado e aplicado num ambiente real frente aos desafios e complexidades da vida social (CARIA, 2020).

Nesse sentido, pode-se dizer que o conceito de competência aplicado à educação se refere a um sentido mais amplo focado na mobilização de saberes, valores, atitudes e habilidades que permita ao indivíduo conviver, adaptar-se e saber agir frente as adversidades com as quais se deparar ao longo da vida e encontrar soluções sustentáveis para promoção do seu bem-estar e de todos os que estão à sua volta (PERRENOUD, 2002; ZABALA; ARNAU, 2010; OCDE, 2016).

É importante salientar que a temática das competências ganhou um grande enfoque principalmente a partir da homologação da BNCC em 2018, que estruturou toda a educação básica do Brasil tendo como referência as competências. Na educação o conceito de competência pode ser considerado mais abrangente e profundo do que no meio empresarial. Pois, ele não diz respeito apenas a algo que representa a eficiência e eficácia profissional e produtiva. A competência na educação envolve, aspectos do desenvolvimento global de uma

pessoa, numa abordagem social, interpessoal, pessoal e profissional. “As definições do termo competência em âmbito educacional reúnem as principais ideias de definições dadas na área profissional, mas adotam níveis de maior profundidade e extensão no campo da aplicação (ZABALA; ARNAU, 2010, p.32) ”.

Para Zabala e Arnau:

O termo competência surge como resposta às limitações do ensino tradicional. O uso do termo “competência” é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos, fato que implica dificuldade para que esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real (ZABALA; ARNAU, 2010, p.17).

Há aqueles que acreditam que o trabalho com competências na educação é um grande contributo para melhoria no processo ensino aprendizagem e para o desenvolvimento integral do educando. Pois, favorece a promoção de uma educação mais significativa e coesa com os desafios impostos pela atual sociedade (ZABALA; ARNAU, 2010). Mas, há também aqueles que criticam o trabalho com competências na educação, pois acreditam que o ensino por competências visa atender a política neoliberal, que preza pelo capitalismo e pela privatização, fazendo com que a iniciativa privada imponha as ordens quanto ao desenvolvimento econômico e social do país (ANTUNES, 2021).

Para alguns críticos, certas organizações como a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) responsável pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o Banco Mundial, passaram de certa forma a ditar o modo como a educação deve ser promovida nos países membros. Sendo que na visão deles, tais organismos reforçam a necessidade de uma educação voltada para competência visando à formação de sujeitos que atenda os interesses do mercado.

Salientam que a educação de um país é um dos principais pontos observados por empresários na hora de investir ou expandir seus negócios, pois buscam países com menos riscos para os investimentos e uma mão de obra qualificada em conformidade com a produtividade esperada. Isso explica o fato de o PISA ser considerado um dos mais importantes mecanismos de avaliação da educação no mundo, pois a partir dos resultados alcançados no exame é possível analisar como estão as políticas educacionais nos países participantes e se são considerados confiáveis para investirem. Quanto maior a nota no PISA, melhor é a classificação do país em termos de qualidade educacional e conseqüentemente é considerado como um local

mais atrativo para investimentos (ANTUNES, 2021).

Como as diretrizes da BNCC ainda estão em fase de implementação, não é possível dizer se realmente o foco do trabalho voltado para competências na educação, é a formação integral do sujeito, ou se é atender os interesses da classe empresarial, pois é importante considerar que há argumentos para considerar diferentes opiniões. Fato é que em vários países do mundo o trabalho com competências na educação está muito presente e é inegável a preocupação de especialistas em buscar meios para promover uma educação pública de qualidade. É importante considerar que por mais críticas que o ensino por competências venha a sofrer, é importante concebê-lo como uma tentativa e um grande esforço de estudiosos e pesquisadores em garantir a todos os alunos os mesmos direitos de aprendizagem (PERRENOUD *et al.*, 2002; ZABALA; ARNAU, 2010; BRASIL, 2018).

O conceito de competência aplicado à educação deve auxiliar na melhoria dos processos educacionais, pois exige uma grande transformação da escola. O ensino estruturado em competências busca romper com um ensino tradicional de caráter transmissivo, colocando o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem. Fazendo com que as aulas se tornem mais dinâmicas e significativas, levando o aluno a compreender o que está sendo ensinado e adquirindo habilidades para colocar em prática o conhecimento adquirido. Sendo assim, Zabala e Arnau (2010, p.29) afirmam: “A competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais são mobilizados, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”.

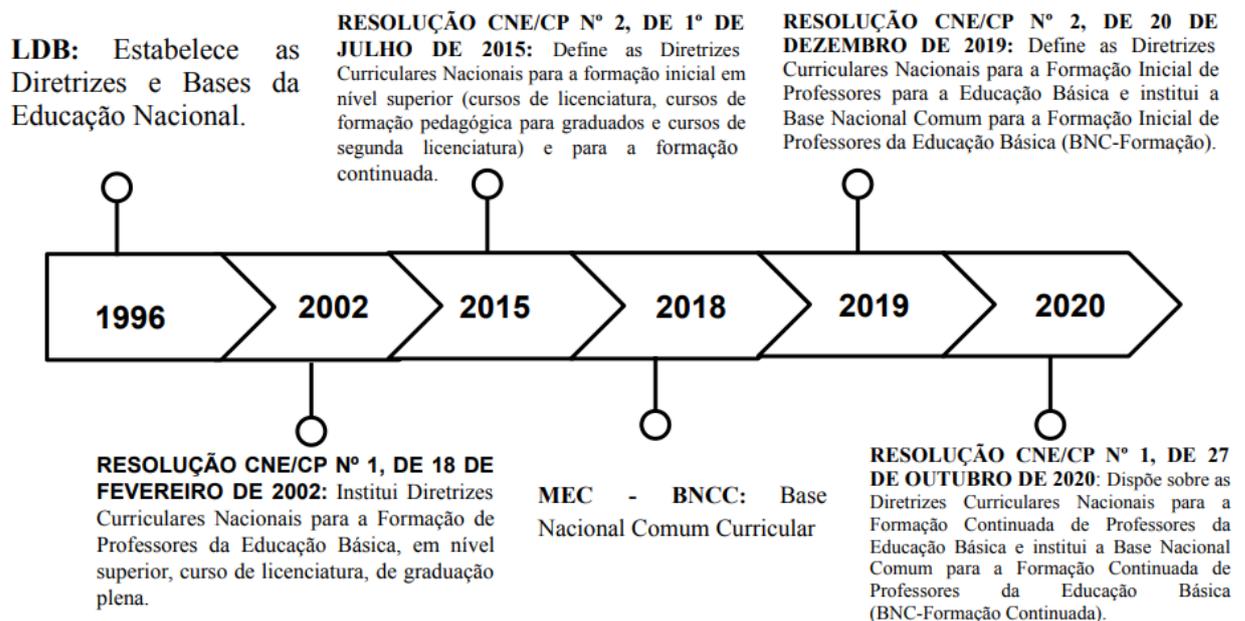
Diante do exposto, pode se dizer que não há um conceito fechado para competências, pois o mesmo está em evolução. Afinal são muitos os enunciados que acompanham sua elaboração ao longo do tempo e um enunciado vai complementando o outro. Por se tratar de um tema relativamente novo na educação brasileira, percebe-se que ainda há poucas publicações voltadas para o conceito de competência nesta área. Neste sentido, o conceito de competência mostra-se um tema profícuo à pesquisa, demonstrando que ainda há muito a ser explorado pelos estudiosos, seja na educação, ou em outras áreas.

## **2.2 Evolução do conceito de competências nos documentos oficiais da educação**

A educação por competência é considerada por alguns estudiosos como a “tábua” de salvação contra o fracasso escolar, já para outros como um modo de regulação para uma formação profissionalizante e tecnicista. É importante salientar que assim como em vários

países do mundo, o ensino por competências também foi aderido no Brasil. Talvez, ele venha “surfando na mesma onda” do cenário mundial, ou tenha como foco a necessidade de uma reforma educacional que de fato promova uma educação de qualidade. A Figura 1 apresentada a seguir mostra um recorte da trajetória histórica de alguns marcos legais voltados para as diretrizes da educação no país e traçam as mudanças promovidas pelas mesmas.

**Figura 1** – Recorte da trajetória histórica de alguns marcos legais voltados para as diretrizes da educação no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora com base nos marcos legais da educação brasileira

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96) foi sancionada em 20 de dezembro de 1996. Tal lei regulamenta toda a educação do Brasil, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988. O Art. 205 da Constituição Federal estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo que tal premissa é reiterado pela LDB no Art. 2º. A LDB 9394/96 é considerada a maior lei em termos de educação do país (BRASIL, 1988, 1996).

Ao longo dos anos, a LDB sofreu várias modificações para se adequar as necessidades educacionais requeridas pela sociedade. Exemplo disso é que em 2017 quando já se discutia a elaboração da BNCC, houve na LDB a inclusão da redação do § 3º do art. 36 que estabelece

que “a critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput”. Ainda em 2017, o § 8º do art. 62 também foi inserido na LDB, estabelecendo que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (LDB 9394/96). A inclusão de tais parágrafos fez com que fossem garantidos aos estudantes as aprendizagens essenciais, bem como as competências a serem desenvolvidas durante a educação básica. Tal inserção, levou também a serem requeridas as competências docentes de estudantes dos cursos de licenciatura e de professores já formados, para que possam desenvolver um trabalho voltado para as competências gerais previstas na BNCC (BRASIL, 1996, 2018, 2019b, 2019c, 2020).

Antes de continuar o percurso na história da regulamentação da educação no Brasil, faz-se necessário compreender a finalidade no CNE (Conselho Nacional de Educação), pois este conselho tem atribuição normativa, deliberativa e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. Nesse sentido é importante considerar o papel fundamental do CNE nos estudos, pareceres e direcionamento dos marcos legais necessários para regulamentar a educação brasileira. Sendo que o MEC (Ministério da Educação) encaminha várias propostas de aperfeiçoamento e reformas a este conselho para a emissão de parecer e elaboração de resoluções (BRASIL, 2019b).

O CNE através da Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as primeiras “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. A partir desta resolução pode-se destacar algumas mudanças, dentre elas o fim dos modelos de formação 3+1 (três mais um), ou seja, a formação comum de três anos de bacharelado e um de licenciatura. O que representou a separação entre cursos de bacharelado e licenciatura, a oferta de 400 horas de estágio supervisionado e de 400 horas de Prática como Componente Curricular. Houve também a redução na carga horária dos cursos de licenciaturas, passando de 3.200 h (três mil e duzentas horas) para 2.800 h (dois mil e oitocentas horas), estabelecendo a duração mínima para estes cursos em três anos. Neste mesmo período o termo competência ganhou força e passou a ser difundida na educação básica, pois a referida resolução trazia uma abordagem voltada para competências. No entanto, naquela época não houve uma grande adesão do trabalho por competência como prática de ensino no contexto educacional (BRASIL, 2002).

A Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015 foi considerada um marco na formação docente ao estabelecer “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. O tempo mínimo para formação docente volta a ser ampliado passando novamente de 2.800 h (duas mil e oitocentas horas) para 3.200 h (três mil e duzentas horas). Esta resolução traz no mesmo documento as diretrizes para a formação inicial e continuada de docentes e enfatiza a necessidade de articulação entre os Instituições de Ensino Superior e a Educação Básica. Tal, regulamentação nasceu de estudos, audiências públicas, seminários, conferências e debates que duraram vários anos tendo a participação de professores, gestores, Instituições de Ensino Superior e de entidades representativas no campo da educação em nível municipal, estadual e nacional. Portanto, por ter sido elaborada coletivamente, considera-se que esta resolução foi construída de maneira democrática tendo em vista a formação docente que atendesse as necessidades educacionais do momento (BRASIL, 2015).

Em 14 de dezembro de 2018, após ampla discussão, a BNCC - Educação Básica (Base Nacional Comum Curricular) foi totalmente homologada em conformidade com a LDB e o PNE 2014/2024 (Plano Nacional da Educação). A BNCC representa uma grande mudança no cenário educacional, ao estabelecer a garantia das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem ter acesso durante a educação básica para o seu desenvolvimento integral. Este documento norteia a construção dos currículos da educação básica e também da formação inicial e continuada dos docentes de todo país. Sendo que a BNCC estrutura o trabalho a ser desenvolvido com os estudantes com base nas Dez Competências Gerais. Tais competências visam uma aprendizagem significativa fazendo com que os alunos se apropriem do conhecimento tornando-se capazes de mobilizá-lo e aplicá-lo em demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

Seguindo o direcionamento dos marcos legais, em 20 de dezembro de 2019 foi homologada a Resolução CNE/CP N° 2 e em 27 de outubro de 2020 a Resolução CNE/CP N° 1. Estas resoluções foram homologadas em datas diferentes, mas ambas dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores para a Educação Básica, sendo que a primeira institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e a segunda institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020).

Tais resoluções sofreram duras críticas, pois algumas organizações representativas da

educação alegam que as resoluções foram elaboradas e homologadas sem que houvesse uma ampla discussão sobre o tema em várias esferas da sociedade, como foi feito na Resolução Nº 2 de 1º de janeiro de 2015 que estava em vigor até a homologação das novas resoluções. Por isso, segundo os documentos referenciados, não refletem a real necessidade da educação. Já os membros do CNE argumentam que as novas resoluções de formação docente representam uma grande transformação na formação de professores da educação básica tornando-a mais significativa, prática e funcional, sem renunciar à aquisição do conhecimento teórico.

Estas resoluções direcionam a construção de currículos dos cursos de licenciatura fazendo com que os formandos adquiram competências espelhadas nas Dez Competências Gerais dos discentes. As resoluções de formação docente, visam conduzir os profissionais do magistério ao desenvolvimento profissional, tornando-os mais capacitados para desenvolver nos alunos as competências requeridas na BNCC para a formação integral dos mesmos (BRASIL, 2019b, 2019c, 2020).

Quanto as críticas em relação a construção das resoluções de maneira antidemocrática, os conselheiros do CNE alegam que para a construção da BNCC houve muitos encontros, diálogos e debates. Que as resoluções das BNCs estão em conformidade com os marcos legais, pois seguem as premissas da BNCC, da LDB, e PNE. Portanto, não houve necessidade de retomar o debate, uma vez que as redações das BNCs de Formação seguiram as prerrogativas destes documentos norteadores (BRASIL, 2019b)

É importante salientar que tais documentos não é o currículo propriamente dito, mas o direcionamento para a sua construção. Sendo que como um direcionamento, apontam qual currículo deve ser trabalhado, em favor de quem e para quem, ou seja, que tipo de educação se visa promover e o perfil do cidadão que se pretende formar. Visto que muitas vezes este currículo pode estar voltado ao interesse de um grupo específico. Neste sentido, Moreira e Silva (2002, p. 8) argumentam que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2002).

Deste modo, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 propõe, além de um currículo voltado para competências docentes, alguns pontos importantes, sendo um deles a realização do estágio supervisionado e práticas de ensino desde o primeiro semestre do curso

de licenciatura, perdurando ao longo do curso. O que exige uma articulação intensa ente as Instituições de Ensino Superior e as Instituições de Educação Básica. Assim Perrenoud *et. al.* (2002, p.27) afirma:

Não é possível pretender uma transposição didática próxima das práticas, trabalhar a transferência e a integração, adotar um procedimento clínico, aprender por meio de problemas e articular teoria e prática sem construir uma forte parceria entre a instituição de formação dos professores e as atividades de campo (PERRENOUD *et. al.*,2002)

Os cursos de licenciatura terão também, em seus currículos, uma base de formação comum a todos os cursos de licenciatura independente da área e os conteúdos específicos de cada área. A carga horária dos cursos de formação de professores está organizada em três grupos que juntas totalizam 3.200 h de curso. A resolução de formação inicial de professores estabelece também as diretrizes e cargas horárias específicas para quem vai cursar a segunda licenciatura, à formação pedagógica para graduados não licenciados e a formação para atuar nas funções de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional na educação básica. Tal resolução traz ainda, às Instituições de Ensino Superior, o desafio de reformular seus currículos pautados na BNCC dentro do prazo estabelecido a partir da homologação da mesma (BRASIL, 2019c).

### **2.3 O conceito de competência na BNCC**

A educação básica é a base de sustentação de todos os pilares da educação. Quando bem alicerçada possibilitará ao educando condições concretas de continuidade nos estudos e de vislumbrar a ascensão social. Base provém do grego *básis*, *eós* e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar. A Educação Básica foi instituída no Brasil a partir da Carta Magna de 1988 e é composta por três etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Fazendo analogia à construção, a etapa da Educação Infantil seria o alicerce, o Ensino Fundamental as paredes e o Ensino Médio o telhado (CURY, 2002).

Na atualidade, a educação básica está passando por mudanças, principalmente devido à necessidade de implementação da versão completa da BNCC, homologada em 2018. Há muito tempo que vários documentos legais e em diversas partes do mundo os estudos e discursos sobre a construção dos currículos educacionais, já mencionavam a necessidade de construção de uma Base Nacional Comum Curricular que tomasse como referência o ensino por competências. Nesse sentido, a BNCC surgiu a partir de muitos encontros, seminários, congressos e consultas

públicas em várias esferas da educação e da sociedade como um todo. As discussões para a elaboração da BNCC trouxeram em pauta a necessidade de adequação e elaboração dos currículos em conformidade com um ensino voltado para o desenvolvimento de competências (BNCC, 2018).

A BNCC foi alicerçada sobre os princípios de desenvolvimento de competências e na definição das aprendizagens essenciais a serem asseguradas ao longo da educação básica. Neste sentido, a BNCC estabelece as Dez Competências Gerais a serem desenvolvidas nos alunos durante toda a educação básica. A BNCC propõe um ensino que não fique preso apenas ao conhecimento, mas que o educando seja capaz de mobilizar e aplicar o saber em situações complexas e reais da vida diária. A atual sociedade, bem como o tempo vivido, requer o desenvolvimento de competências na educação que leve o aluno a se tornar um sujeito pleno. Neste sentido, a BNCC reforça o compromisso de uma educação voltada para a formação integral do ser humano.

Nesta lógica, para compreender de qual competência educacionais a BNCC se refere é necessário inicialmente, saber o conceito de competência elaborado por ela para que seja possível abstrair o sentido de tal expressão e assimilar de que forma ela deve ser trabalhada para o desenvolvimento nos alunos. Sendo que na BNCC (2018, p.8) o termo competência é definido 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 (BNCC, 2018) ”.

O conceito de competência da BNCC se baseou no conceito de competência descrito pelo documento do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), elaborado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o título "*Global Competency for an Inclusive World*" - Competência Global para um Mundo Inclusivo. Nesse documento elaborado pela OCDE (2016, p.2) 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." Para chegar a este conceito de competência os elaboradores usaram como referência vários documentos e também pesquisas de estudiosos, muitos deles, europeus da área da administração, o que leva a crer que a definição de competência seguiu a corrente europeia.

O conceito de competência descrito na BNCC aborda a questão da resolução de demandas complexas. Sendo assim é importante mencionar o que se entende por complexidade. Segundo Dutra (2001, p. 29) “a complexidade de uma tarefa está relacionada ao nível de

desenvolvimento que uma pessoa demonstra ao resolvê-la.” Para mensurar a complexidade de uma tarefa, ou seja, o nível de desenvolvimento demonstrado por uma pessoa para resolvê-la, é necessário avaliar a eficiência das ações e qual foi o nível de entrega desta pessoa, bem como saber qual o tempo gasto na execução, como foi o processo de tomada de decisão e os resultados alcançados. Neste sentido, Dutra frisa que (2001, p.45) “Podemos definir o desenvolvimento de um indivíduo como a capacidade de assumir atribuições e responsabilidades em níveis crescentes de complexidade”.

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. Nesse sentido, abaixo, são apresentados no Quadro 3 alguns dos argumentos que justificam a linha de pensamento favoráveis e contrários ao ensino estruturado por competências.

**Quadro 3** – Alguns argumentos favoráveis e contrários ao ensino estruturado por competências

<b>Argumentos favoráveis ao ensino estruturado por competências</b>	<b>Argumentos contrários ao ensino estruturado por competências</b>
Abre as portas para uma real mudança paradigmática nas práticas escolares porque, por definição, as leva a transcender o tradicional objetivo de uma mera transmissão de conhecimentos e privilegiar o desenvolvimento das capacidades (de ser, de fazer, de conviver, etc.) dos alunos (BAHAMONDE; ESPINOZA, 2018, p 8).	Impõem uma abordagem de viés tecnicista, com centralidade na prática e uma visão aplicacionista da relação teoria e prática, ancorada em estudos já ultrapassados das metodologias, especificamente as metodologias ativas na aplicação da BNCC (ANFOPE <i>et al.</i> , 2020, p. 2).
Leva o sistema educacional a ir além da sua preocupação focada apenas na aprendizagem e a assumir responsabilidade pelo desenvolvimento integral dos alunos (BAHAMONDE; ESPINOZA, 2018, p 8).	Reduz o direito à educação ao direito à aprendizagem centrando-se, portanto, em resultados em detrimento de uma perspectiva processual e formativa (ANFOPE <i>et al.</i> , 2020, p. 3).
Obriga o sistema educacional e o currículo a serem organizados em função das demandas sociais, uma vez que as competências são capacidades que são especificadas e apenas têm sentido em relação a tarefas e demandas definidas socialmente (BAHAMONDE; ESPINOZA, 2018, p 8).	Apresenta alinhamento com uma agenda global de políticas educacionais neoliberais, defendendo a consolidação de reformas e programas escolares calcados na relação de baixo custo e performatividade, amplamente criticadas pelos educadores progressistas, favorecendo a privatização da formação continuada (ANFOPE <i>et al.</i> , 2020, p. 3).
Leva a escola e o currículo a uma redefinição dos objetivos pedagógicos essenciais, os quais são reduzidos a dois fundamentais: que o aluno aprenda e desenvolva recursos e que aprenda a mobilizar seus recursos (e os do ambiente) para ser competente em tarefas e demandas estabelecidas como valiosas (BAHAMONDE; ESPINOZA, 2018, p 8).	Argumentamos que tais documentos instituem uma racionalidade neoliberal para pensar, por meio da lógica das competências, um currículo que produz subjetividades docentes e discentes alinhadas às regras de mercado (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 1).
O foco na aprendizagem e no desenvolvimento de competências leva a uma crescente e necessária individualização da ação educacional, na medida em	[...] Fragmentação curricular, que divide o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada que passam a ser tratadas como se

<p>que esta deve concentrar-se em melhorar a competência e o desempenho individual de cada um dos estudantes, de maneira a assumir o desafio de assistir o “progresso” do estudante para o alcance de determinadas aprendizagens e de seu desenvolvimento integral (BAHAMONDE; ESPINOZA, 2018, p 8).</p>	<p>fossem autônomas entre si e da prática social concreta , a partir do que a teoria se supõe separada da prática; a expressão desta fragmentação é a grade curricular, que distribui as diferentes disciplinas com suas cargas horárias por séries e turmas de forma aleatória , supondo que a unidade rompida se recupere como consequência “natural das práticas curriculares, ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares (KUENZER, 2005, p. 7)</p>
<p>Leva a enfrentar a necessidade de uma reprofissionalização docente, o que implica uma profunda atualização e reorientação do trabalho docente, de maneira a assegurar que os docentes desenvolvam as suas próprias competências profissionais como resultado de participar ativamente em práticas dialógicas, colaborativas e indagadoras (BAHAMONDE; ESPINOZA, 2018, p 8).</p>	<p>Percebe-se aí a racionalidade de responsabilização do docente pelo seu desempenho, pela sua auto formação, pela busca constante de conhecimento, bem como a intenção de controlar, por meio das competências exigidas e por meio de avaliação, não apenas o percurso curricular de formação docente como também sua carreira no magistério, desde seu ingresso à permanência” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 80).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (KUENZER, 2005; BAHAMONDE; ESPINOZA, 2018; ANFOPE *et al.*, 2020; PIRES; CARDOSO, 2020).

Nesse estudo não se tem a pretensão de trazer verdades absolutas e apontar qual linha de pensamento é a certa ou a errada, mas de promover reflexões, buscar formas para compreender de que modo o meio educacional pode se beneficiar de tal conceito. De acordo com autores como Perrenoud *et al.* (2002), Zabala e Arnau (2010), Macedo e Fini (2018) o conceito de competência aplicado à educação tem um enfoque mais globalizador, pois envolvem vários aspectos da dimensão humana: física, intelectual, emocional, social e afetiva.

Os indicadores brasileiros, através de estudos e pesquisas, há muito tempo apontavam para a necessidade de se construir uma Base Nacional Comum Curricular. É importante considerar que embora a BNCC sofra duras críticas sobre a alegação que a redação final não condiz com os anseios reais da sociedade, ainda assim ela representa um marco histórico na educação brasileira. A BNCC foi construída de maneira democrática, possibilitando a todos os envolvidos e interessados expor suas aspirações, ideias e pontos de vistas (BRASIL, 2017).

A BNCC demonstra o esforço de muitos em promover uma educação de qualidade. Espera-se que ela traga mudanças positivas para o cenário educacional e garanta uma educação que consiga erradicar o analfabetismo e assegurar a todos os estudantes a universalização, a equidade e qualidade na educação. “Em outras palavras, se não formos capazes de unir qualidade com equidade, continuaremos a ter um quadro nacional em que a educação, ao invés de servir como mecanismo de combate à desigualdade econômica e social, atuará para aprofundá-la” (BRASIL, 2017, p.14).

Atualmente a BNCC está em fase de implementação, mas segue sendo alvo de críticas quanto a sua estrutura em termos de competências e a forma com que foi elaborada. Entretanto, seja para atender um interesse de um grupo específico ou para a promoção de uma educação de qualidade, não há como negar que o termo competência está presente em vários documentos norteadores da educação brasileira direcionando a educação do país, seja de modo democrático ou imposto. Por isso, mais do que nunca é urgente e necessário que a educação conte com professores críticos, criativos e reflexivos, capazes de romper com qualquer barreira que se deparem no exercício da docência e assim com competência consigam promover uma educação de qualidade para todos, com igualdade e equidade, com vistas a atender as reais necessidades e aspirações da sociedade. Assim:

Tudo o que foi exposto leva ao entendimento de que os desafios que as escolas e o sistema educacional enfrentam, desde que um enfoque por competências seja bem pensado e implementado, são verdadeiros “desafios adaptativos” e não meros desafios técnicos. Diferentemente dos desafios técnicos, para os quais a solução já é conhecida e que podem ser resolvidas a partir da rotina da organização, os desafios adaptativos são aqueles cujo conhecimento para solucioná-los não existe; por isso, é preciso criar o conhecimento e as ferramentas na mesma ação de resolvê-los, requerendo, além disso, experimentação e mudança de valores (BAHAMONDE; ESPINOZA, 2018, p. 9).

De certo, para que o professor consiga enfrentar os desafios adaptativos, é necessário mais que competências técnicas é preciso desenvolver competências comportamentais na construção do saber, mobilizando o conhecimento adquirido e participando continuamente de momentos de formação. Pois, só dominar os conteúdos das disciplinas e repassá-los aos alunos como mero depositários já não é suficiente para garantir que os mesmos aprendam e consigam aplicar seus conhecimentos no meio em que vive. Isso, não quer dizer que o domínio dos conceitos e conhecimentos, devem ser dispensados, mas necessitam ser reorganizados e mobilizados para dar sentido ao saber, ressignificando o processo ensino-aprendizagem (MACEDO, 2005).

Inegavelmente a profissão docente exige o desempenho multifuncional do professor para desenvolver um trabalho que respeite a individualidade de cada aluno e que consiga entregar resultados promissores que o leve à formação integral. A Base Nacional Comum de Formação Inicial e Continuada de professores, mostra-se como um contributo para enfrentar os desafios educacionais da contemporaneidade. Pois, direcionam os caminhos da formação docente estruturando-o em competências com vista a preparar os professores para enfrentar a complexidade de uma sala de aula e melhor o desempenho dos estudantes (BRASIL, 2019b).

As BNCs descrevem as diretrizes para a formação docente. Sendo que tais diretrizes estão estruturadas nos mesmos princípios fundantes da BNCC, mas vão além das mesmas, tendo um enfoque específico no desenvolvimento das competências profissionais docentes. Acredita-se que para que sejam garantidos aos alunos as aprendizagens essenciais e a formação plena, os professores devem ser detentores não só das competências gerais, mas também das competências específicas profissionais docentes voltadas para as dimensões do Conhecimento Profissional, da Prática Profissional e do Engajamento Profissional (BRASIL, 2019b).

Sabe-se que documentos por si só não transformam a realidade educacional. Para que de fato ocorra mudanças na prática pedagógica, é preciso que o professor esteja aberto a novas possibilidades, saia de sua zona de conforto e esteja engajado para enfrentar um processo longo e contínuo de formação profissional. Nessa perspectiva, o exercício da pesquisa, do estudo e da reflexão, deve fazer parte da rotina do professor, fazendo com que o mesmo assuma as características de um eterno aprendiz (MACEDO, 2005). Sob o mesmo ponto de vista Macedo (2005) complementa:

O magistério, como muitas profissões, precisa ser trabalhado de uma forma reflexiva no sentido forte dessa palavra. A escola como parte de uma sociedade complexa, a escola que se quer para todas as crianças deve saber oferecer algo melhor para todas elas, em sua diversidade, singularidade, no que de bom, ruim, torto, insuficiente elas trazem de sua vida lá fora. Praticar a reflexão e refletir sobre a prática é uma das condições para isso (MACEDO, 2005, p.1).

Entretanto, é importante mencionar que para que o professor atue de modo reflexivo, esteja em constante formação e busque fazer sempre mais e melhor para seus alunos, ele precisa estar motivado. Sendo que o que pode colaborar para esta motivação é a oferta de um salário digno, reconhecimento por parte da sociedade, recursos pedagógicos de qualidade e em quantidade suficiente e adequadas condições de trabalho. Por isso, é urgente e necessário que se concretize, na prática, políticas nacionais mais eficientes que possibilitem a autonomia, a formação e a valorização dos professores, que devolva à sociedade a melhoria dos resultados educacionais. Segundo Nóvoa (2001, p. 3), “ o debate sobre a formação é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiada”.

Assim, Hengemühle complementa:

Todas as sugestivas ideias, os belos discursos, os ricos projetos e textos terão pouco valor, se na sala de aula não forem concretizados. É preciso promover condições, criar clima fértil, para que nela o professor coloque os ideais em prática. Isso depende de muitos fatores externos da escola, depende de muitos fatores internos da escola, mas, também, do próprio professor. A predisposição do professor e a sua competência são

indispensáveis para que a teoria se concretize na prática (HENGEMÜHLE, 2011, p. 133).

É importante ressaltar que ao longo do tempo a educação brasileira passou por várias reformas, sendo o professor a “peça chave” para a consecução dos objetivos almejados por tais mudanças. Entretanto, muitas vezes o professor se vê desafiado a implantar uma metodologia educacional sem ter o tempo hábil para assimilar a técnica ou se preparar para que de fato consiga desenvolver um trabalho que resulte em práticas exitosas no processo ensino-aprendizagem. Percebe-se que isto também acontece em relação ao ensino estruturado em competências. Muitas vezes o professor pensa que está desenvolvendo com seus alunos um excelente trabalho voltado para o desenvolvimento de competências, quando na verdade ainda não conseguiu entender o conceito de competência aplicado à educação e o que ele representa em termos de conhecimentos técnicos e comportamentais na prática pedagógica (MONEO, 2018).

Nesse sentido, para que o professor realize um trabalho com vistas a formação integral do educando como é proposto pela BNCC, ele deve ser capaz de “saber dizer”, “saber fazer” e “saber ser”, só assim conseguirá levar o aluno a construção do conhecimento com base em competências. Pois nenhum professor pode conduzir a construção de um ensino significativo para o aluno sem que ele possua domínio sobre os conceitos, métodos, técnicas e consiga mobilizar tais conhecimentos transformando-os em ação, relacionando teoria e prática para resolver as situações complexas com que se depara no seu dia a dia, seja na sala de aula ou em outros âmbitos da sua vida profissional e pessoal (MONEO, 2018).

De fato, o ensino por competência é um grande desafio para professores, redes e sistemas de ensino, pois é necessária desconstruir e reconstruir as concepções e as práticas pedagógicas. Embora o ensino por competências sofra dura críticas, está posto na educação brasileira e descortina-se como uma possibilidade na promoção de uma educação com equidade e qualidade para todos. Uma vez que, propõe mudança de paradigma e reestrutura a prática educacional, com vistas a um trabalho que permita que o conteúdo faça sentido para os estudantes, que esteja voltado para metodologias ativas e problematização, que o aluno esteja no centro do processo ensino-aprendizagem (o aluno como protagonista), que relacione conhecimento com a prática, que possibilite a criação de laços de afetividade com os alunos, que a avaliação seja coerente com que é planejado e desenvolvido, com objetivos claros, que o professor desacomode de muitas situações, que busque atualização constante, engajamento e

o cuidar de si, tenha autocuidado consigo e com o outro, dentre outros fatores ( HENGEMÜHLE, 2011).

Entende-se que o conceito de competência na educação pode ser melhor aplicado e mais bem aproveitado quando compreendido na sua amplitude. Pois, o ensino por competência não pode ser desvinculado de situações práticas que integrem e mobilizem recursos em diferentes contextos de aprendizagem. Por isso, o ensino estruturado em competências requer dos professores o entendimento pedagógico do conceito de competência, bem como o domínio de uma didática que possibilite o trabalho com metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em situações problemas e desenvolvimentos de projetos. Tais metodologias colocam o aluno no centro do processo ensino aprendizagem, permitindo que organize suas ideias, se comunique, argumente, busque soluções e elabore suas próprias concepções sobre o mundo que o cerca, possibilitando o seu desenvolvimento integral (MONEO, 2018; COLL, 2018).

#### **2.4 Gestão por competências em Escolas Públicas de Educação Básica**

A BNCC estabelece as diretrizes para toda educação básica, assim institui a educação que os professores têm que desenvolver e quais as competências devem trabalhar com seus alunos, ou seja, que tipo de sujeito almejam formar. Logo, é inconcebível pensar em professores que desenvolvem competências em educandos sem que eles próprios possuam tais competências. Por isso, para um trabalho com competências com os alunos é importante e necessário saber se os docentes possuem competências básicas ou essenciais, se dispõem de competências profissionais para a realização de um trabalho eficiente.

Os cursos de formação de professores, seja de formação inicial ou continuada, sempre foram alvos de duras críticas, por parte de muitos estudiosos. Mas, isso não quer dizer que as reformas voltadas para a formação docente tiveram apenas aspectos negativos e foram um fracasso completo, pois há também aquelas que transformaram e ainda transformam positivamente o processo educacional. Entretanto, sabe-se que para reformas educacionais mais eficientes é importante e necessário repensar a formação do professor levando em consideração sua bagagem de saber e as especificidades enfrentadas no cotidiano escolar. As reformas educacionais que ocorreram em várias partes do mundo, nos últimos tempos, expressam o anseio para que haja o entrelaçamento entre o conhecimento produzido nas universidades e a prática vivenciada pelos professores no exercício da profissão, com vistas a encontrar o equilíbrio entre teoria e prática (TARDIF, 2014). Para Nóvoa (2001), embora tenha

havido muitas mudanças nos últimos anos no campo da formação docente, estas ainda deixam a desejar pela incapacidade de inovação dos métodos de ensino ofertados pelas instituições superiores.

Para realizar reformas efetivas na educação, pesquisadores e estudiosos devem buscar mais que discursos teóricos com vistas a compreender o ensino e como ele acontece. É necessário tornar-se próximo dos professores, ir a campo e dialogar com os mesmos, pois são eles que estão no “chão da escola” vivendo os desafios do processo ensino-aprendizagem, mobilizando os saberes na prática profissional docente. Pois, muito do que os professores sabem e colocam em prática no processo ensino-aprendizagem, não foi aprendido nos bancos das universidades, são fruto da bagagem de crenças que carregam ao longo do tempo de suas vivências no seio familiar e das experiências no cotidiano escolar, atuando como aluno e professor. Portanto, as competências profissionais docentes se desenvolvem e se moldam ao longo da vida pessoal e profissional do professor (TARDIF, 2014).

Nesse sentido Nóvoa complementa que os ensinamentos adquiridos pelos licenciandos nas universidades não são suficientes para determinar que serão bons profissionais, pois o professor também se forma no lugar onde ele atua. A identidade de um professor é construída no chão da escola, através da reflexão individual e coletiva. Aprende-se a ser professor através do apoio e troca entre os pares compreendendo a complexidade docente em todas as dimensões (teórica, prática, cultural, política, ideológica e simbólica, etc.). Assim os cursos de formação docente necessitam ser construídos para atender as necessidades educacionais que passam por mudanças profundas, eles devem integrar e entrelaçar três espaços: o profissional, o universitário e o escolar (NÓVOA, 2019).

Sob este ponto de vista percebe-se que a educação brasileira precisa “caminhar” muito em relação a organização dos cursos de formação de professores. Sem contar a necessidade de políticas públicas mais efetivas direcionadas para a formação e valorização docente. Neste sentido, é necessário avançar em propostas de mudanças na educação que de fato extermine os atrasos e desigualdades educacionais. Entretanto, não é possível realizar uma reforma educacional efetiva se as mudanças não começarem pela formação dos professores. Para Zabala e Arnau (2010, p.18) “a formação inicial e permanente da maioria das profissões centrou-se e se reduziu à aprendizagem de alguns conhecimentos, ignorando as habilidades para o desenvolvimento da profissão”.

Conforme já mencionado, em conformidade com os preceitos legais e para regulamentar os cursos de licenciatura em conformidade com a BNCC, o CNE/CP elaborou duas resoluções

muito importantes voltadas para as DCNs de formação de professores. A primeira delas é a Resolução Nº 2 de 20 de dezembro de 2019 que 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) e segunda a Resolução CNE/CP Nº 1 de 27 de outubro de 2020 que 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). Estas resoluções vêm substituir as resoluções anteriores quanto ao direcionamento da base de formação de professores (BRASIL, 2019b, 2020).

Estas resoluções propõem aos licenciados e professores já em exercício, o desenvolvimento das Dez Competências Gerais em conformidade com as competências de alunos previstas na BNCC, bem como as habilidades necessárias a serem desenvolvidas para exercerem um bom trabalho. As competências gerais docentes são espelhadas nas competências gerais dos alunos, ambas correspondem aos mesmos princípios fundantes. O que diferencia as competências dos alunos e dos professores é o “para quê” previstas nas mesmas. Enquanto as competências dos alunos são voltadas para aplicação na vida diária em situação concretas, na dos professores elas são voltadas para o desenvolvimento do aprendizado do aluno (BRASIL, 2019 c, 2020).

Além das Competências Gerais dos docentes, há também as competências específicas, que se desdobram em três dimensões fundamentais sendo elas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Estas dimensões estão estritamente interligadas e são indissociáveis. Para que o professor execute sua prática com eficiência e eficácia, ele deve possuir as competências e habilidades implicadas em todas as três dimensões (BRASIL, 2019b, 2019c).

A dimensão do conhecimento profissional diz respeito ao saber do professor, ao domínio sobre o conhecimento a ser ministrado aos alunos e sua capacidade de transferi-lo aos mesmos. Já a dimensão da prática profissional está voltada ao saber fazer. Esta dimensão exige do professor a capacidade de executar, planejar, criar, avaliar e conduzir o processo ensino aprendizagem de forma que todos os alunos aprendam. Por fim, a dimensão do engajamento profissional diz respeito ao querer fazer por parte do professor. Não basta o professor dominar o conhecimento, saber fazer se ele não quiser fazer. O engajamento profissional está relacionado a vontade do professor em querer colaborar, participar, se capacitar, visando melhorar seu conhecimento e sua prática tornando-se um profissional melhor (BRASIL, 2019b,

2019c). A figura a seguir representa a ligação entre as três dimensões:

**Figura 2** - Representação do sentido de movimento, relação, composição e sinergia entre as dimensões profissionais docentes.



Fonte: Parecer (BRASIL, 2019b)

Sem dúvida o aperfeiçoamento, a formação continuada e em serviço devem estar presentes constantemente na vida de um professor. A educação exige cada vez mais professores preparados que saibam lidar com a individualidade de seus alunos e com a diversidade de desafios que vão surgir durante a sua prática docente. Para Nóvoa (2001, p.1), “manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador”.

Certamente as resoluções de formação docente representam um grande passo na educação brasileira, pois pela primeira vez há um direcionamento das competências docentes necessárias a serem desenvolvidas durante a formação inicial e continuada. Logo, para coordenar e mediar o trabalho dos professores, o gestor escolar poderá realizar a gestão por competências e utilizar mecanismos de mapeamento para identificar quais as competências profissionais os professores detêm para o desenvolvimento dos resultados educacionais.

Desse modo, o mapeamento das competências em professores de escolas públicas de educação básica pode ser visto como um importante instrumento de gestão estratégica para diretores escolares. Para que possam identificar os *gaps* de competências e desenvolver estratégias para supri-los entre os professores. Tendo em vista, o desempenho para que as competências profissionais se expressem em contribuições concretas no processo ensino

aprendizagem, levando a formação integral do aluno. Com intuito, também, que os professores saibam agir com responsabilidade e conhecimento, mobilizando, integrando, transferindo conhecimentos, recursos, habilidades que agreguem valor à instituição e valor social ao indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2001).

Em suma, a gestão por competências em escolas públicas de educação básica assim como no meio empresarial, revela-se como um modelo avançado para o gerenciamento de professores apontando novas direções para o alcance de uma educação de qualidade. Tal, prática não terá uma conotação de lucro e competitividade como nas fábricas, mas se bem desenvolvida respeitando os objetivos e fins da educação poderá ser uma ferramenta empreendedora para alcançar melhores resultados educacionais, frente a uma educação que a cada dia se revela mais exigente e complexa. Desse modo, poderá contribuir para que a educação se torne um empreendimento de sucesso, com professores comprometidos e engajados com uma educação transformadora (DUTRA, 2001).

## **2.5 Gestão estratégica de pessoas e mapeamento de competências**

O conceito de gestão estratégica se refere à busca pela concretização dos objetivos e metas da organização, bem como o acompanhamento do desempenho dos profissionais na mobilização de esforços para o alcance dos resultados esperados, considerando os prazos preestabelecidos. O foco é a definição dos resultados esperados, o planejamento e o monitoramento das ações para seu alcance. O planejamento estratégico da organização, em que são definidas as diretrizes para desempenho, é desdobrado nos diversos níveis organizacionais até o individual (MARQUES, 2015).

Já o modelo de gestão estratégica de pessoas inclui a definição dos perfis profissionais e da quantidade de pessoas com tais perfis, necessários para atuar na organização. Além disso, abrange o estabelecimento de uma política que oferecerá o respaldo adequado para a sustentabilidade da gestão. Essa política deverá contemplar os aspectos relativos ao recrutamento de pessoal, à estratégia de desenvolvimento profissional e pessoal, à estratégia de realocação e redistribuição do pessoal, à avaliação de desempenho, à estrutura de carreira, à remuneração e aos incentivos, entre outros. Cabe ressaltar que a definição dessas políticas não se restringe ao estabelecimento de regras aleatórias para cada tema. Elas devem ser integradas de modo a imprimir consistência e coerência. Tal integração deve se basear em um conjunto básico de premissas a serem utilizadas como diretriz para o enunciado de todas as definições

incluídas no conjunto de políticas de gestão de pessoas (DUTRA, 2001, 2008, FLEURY; FLEURY, 2001).

Nesse sentido, Ulrich (1999) avalia a área dos Recursos Humanos (RH) como o “ponto chave” para que as organizações tenham uma excelente gestão estratégica e obtenha vantagem competitiva no mercado. Assim, o RH deve ser inovador e ousado, estar em constante busca de superação das metas, criando e implementando estratégias que se converta num diferencial competitivo, ou seja, criando condições para que os profissionais atuem com engajamento para que a instituição cresça em produtividade e lucro.

Nesta perspectiva, Ulrich (1999) propõe quatro modelos considerados essenciais que devem ser assumidos pela administração do RH, para uma gestão estratégica exitosa, que são: parceiro estratégico, especialista administrativo, defensor dos funcionários e agente de mudança. O modelo “Parceiro Estratégico” tem como foco central o alinhamento das estratégias da organização, para que as estratégias se transformem em ações concretas. O modelo “Especialista Administrativo” visa a melhoria contínua da infraestrutura da empresa e consequentemente das condições de trabalho para diminuir gastos e obter uma maior eficiência e eficácia produtiva. No modelo “Defensor dos funcionários” o setor de RH deve ser visto como um colaborador dos funcionários, deixando-os atuar de maneira participativa e na medida do possível atender seus anseios e aspirações quanto as condições de trabalho para que se sintam motivados em dar o máximo potencial para o crescimento da empresa. Já o modelo “Agente de Mudança” tem como foco a busca constante de melhoria dos processos, por meio de inovações que levem a transformações positivas. É importante salientar que estes modelos devem estar interligados, serem desempenhados simultaneamente e de forma equilibrada para que haja resultados promissores na organização e se alcance um diferencial competitivo.

Já a gestão por competências abarca políticas e práticas organizacionais orientadas ao planejamento, captação, desenvolvimento e avaliação, nos diferentes níveis da organização (individual, grupal e organizacional), das competências necessárias à consecução de seus objetivos.

Segundo Montezano e Silva (2019), ao realizarem um estudo da literatura sobre Gestão por Competências na esfera pública, identificaram vários benefícios desta forma de gerenciamento para com o desenvolvimento do setor público, tais como: melhoria da imagem da instituição e do desempenho do servidor, o dimensionamento da força de trabalho, subsídios da ação dos gestores, valorização da área de gestão de pessoas e valorização profissional, diagnóstico das competências, melhoria da produtividade e do clima organizacional,

aperfeiçoamentos dos processos organizacionais, aumento da motivação dos profissionais, dentre outros (MONTEZANO; SILVA, 2019).

A primeira etapa da gestão por competências é a formulação da estratégia organizacional na qual se define a missão, visão de futuro e objetivos estratégicos, bem como se estabelece os indicadores de desempenho e metas. De acordo com Brandão e Bahry (2005) e Carbone *et al.* (2009), somente após a etapa de formulação da estratégia organizacional inicia-se o mapeamento de competências. Para Brandão e Bahry (2005, p. 181), o mapeamento de competências “objetiva identificar o *gap* ou lacuna de competências, isto é, a diferença entre as competências necessárias para concretizar a estratégia formulada e as competências internas já disponíveis na organização”. Esses autores ressaltam que, na ausência de ações de captação ou desenvolvimento de competências, por parte da organização, a lacuna tende a crescer, dificultando as respostas organizacionais frente à ambientes turbulentos, instáveis e complexos. Assim, a realização periódica do mapeamento de competências é de fundamental importância para o planejamento e execução de ações de captação e desenvolvimento.

A captação refere-se à seleção de competências externas e à sua integração ao ambiente organizacional por meio de ações de recrutamento e seleção de pessoas (competências individuais) e de parcerias ou alianças estratégicas (competências organizacionais). O desenvolvimento refere-se ao aprimoramento das competências disponíveis na organização e ocorre por meio da aprendizagem (nível individual) e de investimentos em pesquisa (nível organizacional). O acompanhamento e avaliação referem-se ao monitoramento da execução de planos operacionais e de gestão e os respectivos indicadores de desempenho, à apuração dos resultados alcançados e à comparação com os resultados esperados. A retribuição refere-se às ações de valorização das pessoas, de forma diferenciada, para que haja estímulo à manutenção de comportamentos desejados e à correção de eventuais desvios (BRANDÃO; BAHRY, 2005; BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

A proposta de Brandão e Bahry (2005) acerca do encadeamento dos passos da gestão por competência deixa claro que o mapeamento de competências é o elo entre as perspectivas de práticas de gestão de pessoas e da estratégia organizacional. De acordo com Campion *et al.* (2011), o mapeamento de competências visa dotar a organização de uma visão geral de todas as competências necessárias para cumprir suas metas e objetivos definidos na formação estratégica.

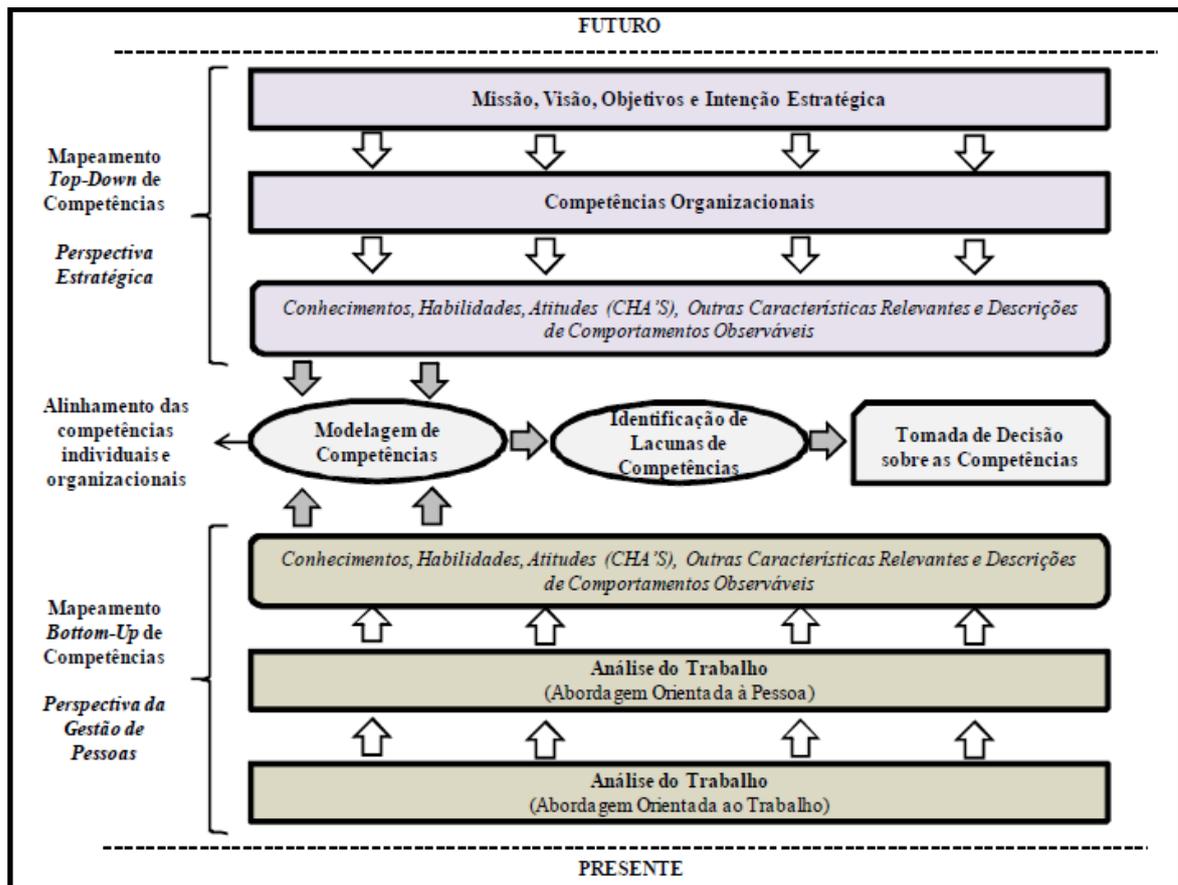
A relação entre as competências mapeadas e a estratégia organizacional ficou evidente nos estudos de Bruno-Faria e Brandão (2003). Nestes estudos, observou-se a preocupação em

identificar competências que estivessem relação direta com a estratégia ou objetivos organizacionais previamente definidos a partir da utilização de técnicas de coleta de dados como pesquisa documental, entrevistas com especialistas e pessoas chave. Ou seja, o mapeamento de competências iniciou-se com o cotejo de informações específicas relacionadas aos contextos pesquisados, não havendo consulta apenas às percepções individuais. Nesse sentido, nota-se que o ponto crítico do mapeamento de competências em estabelecer a relação entre os diferentes níveis organizacionais tende a ser abordado a partir da escolha de métodos e técnicas de pesquisa adequados aos contextos organizacionais.

Brandão e Bahry (2005) e Carbone *et al.* (2009) sugerem que o mapeamento de competências deve ser formalizado em um projeto que descreva os objetivos, a metodologia e o cronograma de realização. Porém, percebe-se a importância de estudos acerca da organização dos passos e da estruturação de um modelo teórico que abarque a questão do alinhamento de competências individuais e organizacionais no mapeamento de competências, conforme sugerem Campion *et al.* (2011) e Ruas (2005).

A literatura sobre modelagem de competências mostra que a tipologia e definição das competências individuais é o principal resultado desse processo, bem como a operacionalização do mapeamento de cima para baixo (*top-down*) em função da construção de um futuro para as organizações (CAMPION *et al.*, 2011). Entretanto, Marques, Zacarias e Tribolet (2010) afirmam que a modelagem de competência deve ocorrer de baixo para cima (*bottom-up*) para representar o trabalho e as atividades que cada indivíduo realiza numa organização. Para esses autores, abordar as competências no sentido *bottom-up* permite considerar as demandas do presente para que se possa alinhar as competências individuais e organizacionais. Porém, Marques, Zacarias e Tribolet (2010) estabelecem a modelagem *bottom-up* a partir da descrição de competências individuais e não discorrem sobre os critérios que embasam a articulação entre competências nas organizações. A figura 3 apresenta a representação do mapeamento de competência no sentido *top-down* e *bottom-up*.

### **Figura 3 - Mapeamento de competências**



Fonte: SILVA FILHO (2011)

O sentido *top-down* do mapeamento de competências encontra-se relativamente consolidado na literatura do campo. Os trabalhos de Campion *et al.* (2011), entre outros, evidenciam diferentes técnicas de coleta e análise de dados para identificar e definir as competências organizacionais a partir da formulação estratégica de organizações. Todavia, com o sentido *bottom-up* do mapeamento visa-se conhecer aspectos específicos do trabalho e das pessoas para que se possa enxergar correspondência entre os níveis individual e organizacional das competências, conforme sugere Marques, Zacarias e Tribolet (2010).

Em termos do mapeamento *bottom-up*, insere-se a análise do trabalho como método utilizado para descrever tanto os diferentes tipos de trabalho quanto as características humanas necessárias à realização das atividades (SPECTOR, 2002). Campion *et al.* (2011) e Shippmann *et al.* (2000) afirmam que a identificação de competências depende da análise do trabalho para que haja articulação entre as competências individuais e organizacionais. Em adição, a modelagem de competências se utiliza da análise do trabalho para estabelecer parâmetros de avaliação da proficiência das competências e, por conseguinte, inserir a noção de competências aos diferentes processos de gestão de pessoas (seleção, treinamento, desempenho, carreira,

remuneração, etc.).

Shippmann *et al.* (2000) mostram que a análise de requisitos ou de características de um trabalho tem sido realizada com foco em amostras constituídas de pessoas chave (nível estratégico) das organizações, o que é salutar. Rodriguez *et al.* (2002) mostram que o uso de técnicas de incidentes críticos, entrevistas, observações e questionários, com grupos específicos de pessoas (diretores, gestores, por exemplo), para identificar e modelar competências é bastante frequente em virtude do menor dispêndio de tempo e recursos necessários para a realização de coleta e análise de dados nas organizações. Entretanto, o argumento de gastar menos tempo e menos recursos para mapear competências parece não salutar quando se observa os efeitos da não articulação entre competências individuais e organizacionais (CAMPION *et al.*, 2011).

O método de análise do trabalho tem sido utilizado parcialmente, ou seja, com foco na identificação de conhecimentos, habilidades, atitudes e outras características individuais relevantes (CAMPION *et al.*, 2011). Spector (2002) mostra que a análise do trabalho deve ser orientada tanto à identificação dos CHA's (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes) quanto à natureza das tarefas e atividades em si. Segundo esse autor, a análise do trabalho, orientada a fornecer informações sobre a natureza das tarefas realizadas no trabalho, descreve as tarefas e suas características específicas. Assim, a tarefa descrita indica o que uma pessoa de fato realiza em seu dia a dia, enquanto suas características descritas podem ser utilizadas para comparar a natureza das tarefas nos diferentes tipos de processos de trabalho.

As informações sobre o trabalho que uma pessoa realiza indicam os CHA's necessários para o desempenho, como também revelam as demandas e condições atuais que marcam o contexto intraorganizacional. Dessa forma, no mapeamento de competências, poder-se-á comparar o quanto que as competências esperadas ou desejadas para um futuro são inteligíveis, tangíveis e encontram condições favoráveis para se estabelecerem, seja por meio de ações de recrutamento, seleção e treinamento, por exemplo.

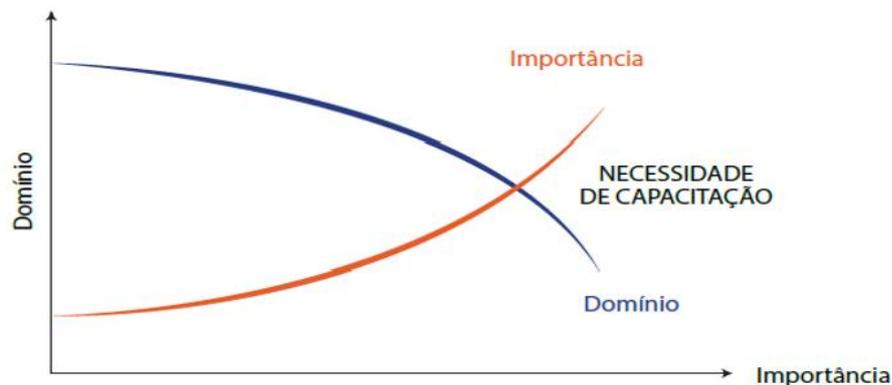
A análise do trabalho ocorre de forma encadeada. Inicialmente, realiza-se abordagem orientada ao trabalho para identificar e comparar funções, tarefas, atividades e suas características, a fim de se identificar conteúdos comuns dos processos de trabalho, assim como possíveis desvios, problemas e limitações ao desempenho no trabalho. Em seguida, realiza-se a abordagem orientada à pessoa para identificar e determinar os CHA's necessários ao desempenho do trabalho. Com base nessas informações, descreve-se os comportamentos observáveis, inerentes ao trabalho, e seus respectivos CHA's. De acordo com Carbone *et al.*

(2009) e Brandão e Bahry (2005), a descrição de competências em termos de comportamento observável permite estabelecer padrões de avaliação e indicadores de desempenho no trabalho, e, assim, orientar as decisões e as ações de gestão de pessoas.

Após a etapa da modelagem de competências, inicia-se a identificação da *gap* de competências, conforme sugerem Carbone *et al.* (2009) e Brandão e Bahry (2005). Segundo esses autores, as lacunas representam a diferença entre as competências esperadas e as competências apresentadas numa organização. Para isso, sugere-se a realização de procedimentos estatísticos com uma amostra representativa da organização, por meio da aplicação de questionários, devidamente construídos e validados semanticamente, em que as competências mapeadas são avaliadas em termos de importância e expressão no contexto de trabalho.

Caso os *gaps* entre as competências não forem identificados e corrigidos com ações de desenvolvimento da equipe, elas tendem a aumentar, pois as exigências dos empreendimentos mudam constantemente tornando-se mais complexas e exigindo novas competências por parte das pessoas que ocupam os postos de trabalho. Com isso, a organização poderá ter dificuldade em atingir os objetivos e metas projetadas. Por isso, o mapeamento de competências deve ser realizado sempre que o gestor identificar um declínio nos resultados almejados (CARBONE *et al.*, 2009). A Figura 4 representa a identificação do *gap*, ou lacuna, existente entre as competências necessárias ao alcance do desempenho esperado e as competências já disponíveis na organização.

**Figura 4** - Identificação do *gap* (lacuna) de competências



Fonte: Ienaga, adaptado por Brandão e Guimarães (2001)

O mapeamento de competências concretiza-se com a tomada de decisão sobre as

competências identificadas. Conforme destacam Brandão e Bahry (2005), os resultados da identificação de lacunas permitem que gestores e profissionais de gestão de pessoas possam visualizar diferentes possibilidades de intervenção sobre as competências. Com base nos dados, pode-se verificar se a melhor decisão é a seleção de novos funcionários, ou, então, a elaboração de programas de treinamento e desenvolvimento de pessoas na organização.

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 experiência, oficinas de aprendizagem etc. Por isso, o mapeamento de competências é considerado como um importante instrumento de gestão para que as organizações possam alcançar maior produtividade e destaque no mundo dos negócios.

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. Sendo que para tal, o primeiro passo é realizar uma análise documental para identificar quais as competências necessárias para a consecução dos objetivos de aprendizagem. Depois realiza-se levantamentos de dados com pessoas que estão à frente da instituição, como gestores/diretores. Utiliza-se ainda outros métodos e técnicas de pesquisa social como observações, entrevistas, grupos focais, questionários estruturados (CARBONE *et al*, 2009).

Embora o termo “competência” esteja muito presente no contexto educacional em todos os níveis de ensino, percebe-se que a prática do mapeamento de competências docentes não é um método de gestão muito adotado pelas instituições de ensino público. O que mostra que os estudos e publicações voltados para o mapeamento de competências docentes se mostram incipientes. Neste sentido, faz-se necessário 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.

Tal concepção foi possível graças a uma pesquisa bibliográfica realizada no Google Acadêmico, onde buscou-se os seguintes descritores: Competências, Mapeamento de Competências, Mapeamento de Competências de Professores e Mapeamento de Competências de Professores da Educação Básica. Ao realizar a busca sobre o descritor “Mapeamento de Competências” foram apresentados aproximadamente 104.000 resultados. Percebe-se na varredura do sistema que o significado do termo representa uma importante estratégia de Gestão de Pessoas. A maioria das definições da expressão, foca na atuação dos gestores empresariais na busca por profissionais com perfis e qualificações específicos para compor os postos de trabalho.

O mapeamento de competências possibilita ao gestor, identificar as lacunas existentes entre as competências individuais apresentadas pelo trabalhador e aquelas almejadas, mais ainda não desenvolvidas. Após realizar o mapeamento de competências o gestor poderá propor ações corretivas para suprir as lacunas identificadas. Por isso, o mapeamento de competências é considerado como um importante instrumento de gestão para que as organizações possam alcançar maior produtividade e destaque no mundo dos negócios.

Durante as buscas foi possível constatar também, que de um modo geral, o mapeamento de competência é muito utilizado no setor privado, mas pouco explorado no setor público. Quando é desenvolvido no setor público se concentra principalmente nas Instituições de Ensino Superior, no setor bancário, na segurança pública e na área jurídica.

É importante salientar que nos registros mais recentes o mapeamento de competência se destaca na área educacional e na saúde. Na educação, embora seja um campo ainda pouco explorado, há vários documentos que abordam especificamente o tema do mapeamento de competências voltadas para as competências digitais dos alunos, e o seu desenvolvimento no processo ensino aprendizagem.

O termo “Mapeamento de competências de professores” aparece aproximadamente em 63.800 publicações no Google Acadêmico. Já quando o termo é substituído por seu similar “Mapeamento de competências docentes”, as produções caem para 40.500 postagens. Grande parte das publicações analisadas concentram-se no mapeamento de competências de professores no Ensino Superior. Sendo que o destaque está no ensino EAD (Educação a Distância) e nas competências digitais dos docentes.

Ao analisar a base de dados, percebe-se que são apresentadas milhares de postagem

sobre o termo “Mapeamento de competências de professores”. No entanto, muitos desses resultados não são tão específicos às competências docentes.

Durante a pesquisa foi possível constatar que quanto mais os termos foram ampliados, buscando-se refinar ainda mais a pesquisa, menos obras foram encontradas em torno dos descritores. Foram encontrados 58.600 resultados contendo o descritor “Mapeamento de Competências de Professores da Educação Básica”. As publicações garimpadas estão voltadas para o mapeamento de competências de professores em algumas áreas específicas da Educação Básica como: Educação Física, Matemática, Música, Uso da Tecnologia, Química etc. Não foi encontrado nenhum estudo que tratasse especificamente do descritor em questão com foco nas competências gerais e específicas docentes. Foi difícil identificar os principais autores citados nas publicações, pois há uma miscelânea de nomes nas obras publicadas e poucos se repetem. Percebe-se uma carência de estudos voltados para o mapeamento de competências de professores da educação básica.

A pesquisa evidenciou também que não há um consenso quanto a definição das competências de professores da educação básica e nem um modelo específico para mapeá-las, os estudos estão dispersos e dão margem a diferentes interpretações.

O quadro 4 expõe os descritores bem como os principais autores encontrados na busca realizada no Google Acadêmico.

**Quadro 4** - Quadro resumo de descritores e autores.

<b>Descritores</b>	<b>Principais autores selecionados</b>
Competências	McClelland (1973), Boyatzis (1982), Fleury e Fleury (1995, 2001), Prahalad e Hamel (1998), Zarafian (1999, 2001, 2003), Perrenoud (1999, 2002), Hipólito (2000, 2006, 2012), Dutra (2001, 2012, 2014), Le Boterf (2003), Ruas (2005, 2009), Brandão (2008,2009)
Mapeamento de Competências	Prahalad (1990), Spencer (1993), Ruas (1999), Le Boterf (1999) Zarafian (1999), Perrenoud (1999, 2013) Dutra (2000,2004), Chiavenato (2000, 2012), Fleury e Fleury (2001), Brandão (2001,2009), Carbone (2006), Amaral (2008,2012)
Mapeamento de Competências de Professores	McClelland (1973), Boyatzis (1982), Le Boterf (1994, 2006), Zabala e Arnau (1998, 2010), Perrenoud (1999, 2005), Zarafian (1999), Ruas (2001), Fleury e Fleury (2001), Dutra (2001,2004) Unesco (2009), OCDE (2016), União Européia (2018)
Mapeamento de Competências de Professores da Educação Básica	Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado (2002), Zabala e Arnau (2010)

Fonte: Elaborado pela autora

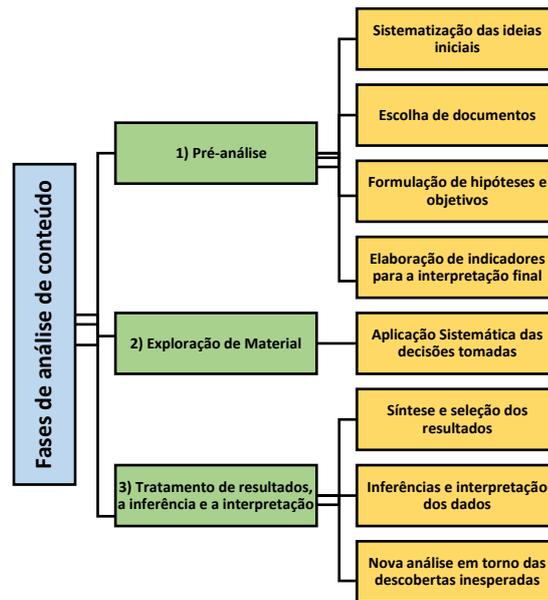
### 3 MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho possui um estudo descritivo de natureza aplicada e de abordagem quali-quantitativa, tendo como referência uma escola pública de educação básica de Itaúna/MG, utilizando-se das categorias de análise que emergem da literatura de mapeamento de competências em conformidade com a BNCC e as BNCs de Formação Docentes onde estão descritas as competências profissionais docentes gerais e específicas. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética recebendo o parecer favorável sob o número 5.378.998, que considerou todos os documentos em conformidade com os padrões científicos e os instrumentos de pesquisa aptos para a aplicação.

Segundo Gil (2002), a pesquisa quantitativa tem como foco um trabalho analítico que utiliza o tratamento de dados estatísticos. Já na pesquisa qualitativa, a compreensão e o significado das informações levantadas são abstraídas a partir da percepção do pesquisador e do grupo pesquisado, depende também de outros fatores como os instrumentos da pesquisa utilizados, o tamanho da amostra, natureza dos dados, etc. (GIL, 2002). Para Minayo (2002), os dados qualitativos e quantitativos se complementam, pois há uma interação entre a realidade pesquisada, que impede a divisão entre os dados.

Em se tratando da pesquisa bibliográfica, ela foi realizada tomando por base revistas, legislações, livros e especialmente publicações no Google Acadêmico utilizando-se de quatro descritores: Competências, Mapeamento de Competências, Mapeamento de Competências de Professores e Mapeamento de Competências de Professores da Educação Básica. Para desenvolver a estratégia de busca, utilizou-se como referência o método de análise de conteúdo de Bardin (2016). Embora não tenha desenvolvido por completo todas as fases do método proposto pela autora. Através da estratégia desenvolvida, buscou-se identificar de forma sistematizada a quantificação, similaridade e significados dos termos pesquisados. No entanto é importante ressaltar que tal exploração no Google Acadêmico não teve a pretensão de esgotar todas as fontes de pesquisas e visitar todos os documentos. Haja vista que foram apresentados milhares de escritos contendo os descritores pesquisados. A figura 5 apresenta a representação do Método de Organização de Análise de Bardin (2016):

**Figura 5** - Representação do Método de Organização de Análise de Bardin



Fonte: Adaptado de Bardin (2016)

Durante a inspeção dos documentos, buscou-se primeiramente realizar uma pesquisa que permitisse uma visão panorâmica, fazendo com que tivesse condições de observar de modo geral a apresentação dos descritores. Em seguida a busca foi sendo refinada, focando em aspectos mais específicos quanto a relevância, períodos mais recentes e abrangência do tema. Por fim, foram selecionados os documentos de maior interesse e aderência com a pesquisa para um estudo mais aprofundado.

Dando viabilidade ao trabalho realizou-se a confecção de materiais de pesquisa de mapeamento de competências docentes em escola pública de educação básica. Entende-se que a preparação de materiais foi de grande importância para se atingir os resultados esperados. Por isso, uma das etapas do projeto de pesquisa foi destinada a este intento.

O mapeamento de competências requer análise das estratégias organizacionais, da organização do trabalho e do potencial da força de trabalho. Portanto, realizar uma análise da BNCC e das BNCs de formação docente para averiguar as competências profissionais requeridas dos professores pelas instituições e relatadas através desses documentos foi condição de conhecimento essencial para a realização da pesquisa. O primeiro passo no desenvolvimento da pesquisa foi a definição de um referencial teórico de trabalhos para todas as etapas do mapeamento de competências, só depois lançou-se à confecção e aplicação dos instrumentos (EISENHARDT, 1989; YIN 1981; LEONARD-BARTON, 1990).

Vale ressaltar que o mapeamento de competências segundo Carbone *et al.*, (2005, p.55) “tem como propósito identificar o *gap*, ou lacuna, de competências, ou seja, a discrepância entre

as competências necessárias para concretizar a estratégia corporativa e as competências internas existentes na organização”.

Para o mapeamento das competências, primeiramente, é necessário a identificação das competências individuais, grupais e organizacionais necessárias para se alcançar os resultados almejados no processo ensino aprendizagem. Para tal, alguns cuidados metodológicos devem ser tomados para a descrição das competências. (CARBONE *et al.*, 2005). Segundo Carbone *et al.*, (2005, p. 56), “A descrição de uma competência, portanto, representa um desempenho ou comportamento esperado, indicando o que o profissional deve ser capaz de fazer. O quadro 5 expõe as competências específicas de professores da educação básica descritas na BNC-Formação:

**Quadro 5** - Competências específicas de Professores da Educação Básica descritas na BNC-Formação

<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS</b>		
<b>1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL</b>	<b>2. PRÁTICA PROFISSIONAL</b>	<b>3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL</b>
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los.	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens.	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional.
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem.	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem .	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino.	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos.
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades.	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.

Fonte: BNC-Formação (BRASIL, 2019)

Em se tratando especificamente do mapeamento de competências profissionais docentes não foi encontrado nenhum modelo acurado que possibilite a aplicação da técnica em escolas públicas de educação básica tendo em vista as competências preconizadas pelas BNCs de Formação Docente estabelecidas através da homologação das resoluções: CNE/CP N° 2 de 20 de dezembro de 2019 e CNE/CP N° 1 de 27 de outubro de 2020. Nesse sentido, como no setor privado (fábricas, indústrias, empresas etc.), nas instituições públicas financeiras, de Ensino Superior ou de pesquisa, há vários modelos de questionários e outros instrumentos de pesquisa que especificam as competências profissionais requeridas de modo que possa mensurar o nível de desempenho dos colaboradores, foi feita uma adaptação de tais instrumentos para realizar

um mapeamento de competências profissionais docentes em escolas públicas de educação básica com vistas a assegurar que todos os professores desenvolvam as competências profissionais necessárias para o exercício da docência e para a concretização de um ensino de qualidade.

### 3.1 Cenário do Estudo

De acordo com os dados apresentados pela enciclopédia livre, Wikipédia (2022), a cidade de Itaúna, onde se deu a pesquisa, é um município brasileiro do estado de Minas Gerais. Está localizado no Quadrilátero Ferrífero, no Colar Metropolitano da Região Metropolitana de Belo Horizonte, a 76 km da capital. Limita-se ao sul com Itatiaiuçu (Região Metropolitana de Belo Horizonte), ao leste com Mateus Leme (Grande Belo Horizonte), ao oeste com Carmo do Cajuru, ao norte com Pará de Minas e, ao noroeste, com Igaratinga.

"Itaúna" é um topônimo de origem tupi que significa "pedra negra", através da junção dos termos *itá* ("pedra") e *una* ("negro").

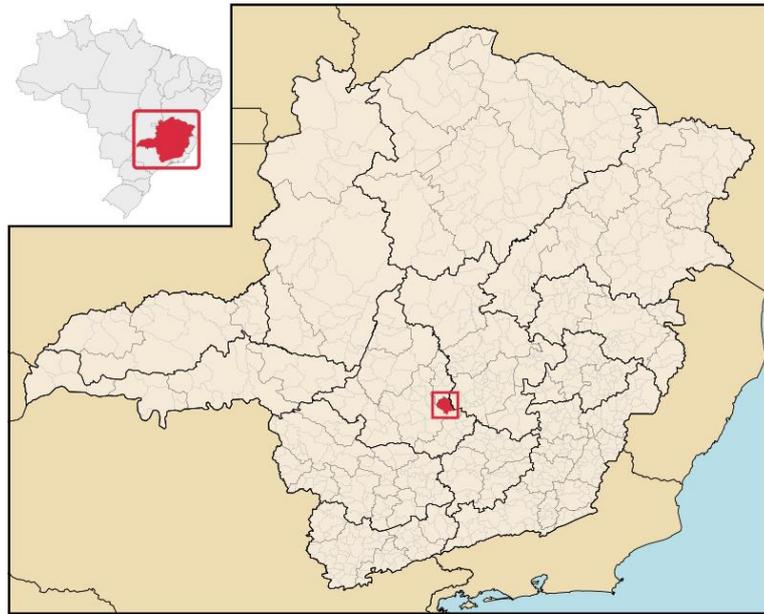
Itaúna tem uma população de 93.847 habitantes, conforme estimativa do IBGE de julho de 2020, e uma área de 495,875 quilômetros quadrados. Localiza-se na região cortada pelo paralelo 20° 04' 32" de latitude sul e pelo meridiano 44° 34' 35" de longitude oeste.

Em 1975, a cidade de Itaúna recebeu da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, o título de Cidade Educativa do Mundo, pela alta qualidade do ensino municipal e envolvimento da sociedade civil na melhoria dos índices da educação. Itaúna é a sede da Universidade de Itaúna com campi em Itaúna e Almenara. Atende a aproximadamente 8.000 alunos que estudam em diversos cursos de graduação e de pós-graduação.

A cidade possui ainda uma unidade do SENAI/CETEF. Respeitada instituição de cursos técnicos, de aprendizagem, de qualificação e de aperfeiçoamento profissional, já recebeu diversos prêmios em nível nacional.

A cidade tem como principais atividades econômicas, a indústria (32%), o setor de serviços (65%) e a produção agropecuária (2,7%), sendo esta última pouco expressiva historicamente para a economia do município. A seguir a figura 6 apresenta a imagem do mapa com a localização geográfica da cidade de Itaúna-MG.

**Figura 6 - Localização da Cidade de Itaúna – MG**



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ita%C3%BAna#/media/Ficheiro:MinasGerais\\_Municip\\_Itauna.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ita%C3%BAna#/media/Ficheiro:MinasGerais_Municip_Itauna.svg) acesso em 12/10/2022

### 3.2 Unidade Social de Análise

Como unidade social de análise, optou-se por uma escola pública de educação básica mais especificamente que atende o Ensino Fundamental Anos Iniciais, localizada no município de Itaúna/MG. A Escola Municipal Dr. Lincoln Nogueira Machado<sup>3</sup> foi escolhida por se encaixar no perfil almejado nos estudos do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino, que busca desenvolver suas pesquisas em instituição de ensino de preferência pertencente à esfera pública e de educação básica com vistas a promover o desenvolvimento profissional e a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

A Escola Municipal Dr. Lincoln Nogueira Machado está localizada, no Bairro Lourdes, à Rua Antônio Medeiros, nº 153, na Cidade de Itaúna, Minas Gerais. Atualmente funciona em dois turnos, matutino e vespertino, atende 581 alunos no ensino regular, distribuídos entre as etapas da Educação Infantil (Pré-Escola/1º e 2º Períodos – 84 alunos) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano – 581 alunos), além de atender a 42 alunos em Tempo Integral.

Inaugurada em 30 de março de 1972, a Escola Municipal Dr. Lincoln Nogueira Machado comemorou este ano seus 50 anos de existência. O nome da escola foi atribuído visando homenagear a memória de um grande médico, administrador, político (ocupou o cargo de

<sup>3</sup> A diretora e responsável legal pela escola onde foi realizada a pesquisa, autorizou a divulgação do nome e foto da instituição.

vereador e de prefeito da Cidade de Itaúna-MG), escritor e professor, que participou ativamente das ações por melhorias na educação e ficou conhecido também como grande benemérito da cidade de Itaúna. A Escola Municipal Dr. Lincoln Nogueira Machado preza por uma educação de qualidade, oferecendo toda a estrutura necessária para o conforto e desenvolvimento educacional dos seus alunos.

**Figura 7** - Foto da Escola Municipal Dr. Lincoln Nogueira Machado, instituição onde foi realizada a pesquisa.



Fonte: Acervo da Escola Municipal Dr. Lincoln Nogueira Machado – Itaúna/MG

### **3.3 Sujeitos da Pesquisa**

Foram sujeitos da pesquisa uma diretora escolar e 24 professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma escola municipal de educação básica na cidade de Itaúna/MG, referenciados pela sua unidade de análise (EISENHARDT, 1989; YIN 1981; LEONARD-BARTON, 1990).

### **3.4 Procedimentos técnicos de análise**

Este estudo se configura como um estudo descritivo de natureza aplicada. 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 possam colaborar com a compreensão teórica abrindo espaço para novas pesquisas. Sendo que para o levantamento dos dados na

realização desse tipo de pesquisa utiliza-se a pesquisa documental, a observação simples, entrevistas estruturadas e questionários de pesquisa produzindo dados tanto qualitativos como quantitativos (GIL, 2002; ZANELLA, 2013).

A pesquisa documental envolve o estudo de documentos (MARIZ et al, 2004; GODOY, 1995). Na prática da pesquisa documental foi realizado um estudo dos arquivos que compõe o planejamento estratégico da escola como o PPP (Projeto Político Pedagógico) tendo em vista a averiguação da missão, da visão de futuro, dos objetivos organizacionais, dos propósitos, das metas e também da BNCC e das BNCs de Formação Docente observando as competências explicitadas nas mesmas (CARBONE et al., 2005).

Na observação simples, foram selecionados alguns professores para serem acompanhados no dia a dia no exercício de suas funções. A observação simples é apresentada por Lee (2000) em cinco tópicos: 1- sinais exteriores - descritos como símbolos duráveis inferidos de modo a expressarem comportamentos presentes ou passados, como atributos físicos, idade, estilos de comportamento, marcas de identidade como tatuagens, por exemplo, dentre outras; 2- movimento expressivo - mesmo os pequenos gestos podem ser significativos de uma forma interativa; 3- localização física - é o estudo de como as pessoas organizam e usam o espaço com o objetivo de interação social, visto que o modo como as pessoas mantém a distância em relação a terceiros e resistem à intrusão em seu próprio espaço tem correlações socialmente significativas; 4- conversação *in situ* – obtenção de modo não interveniente de amostras de conversação, e; 5- comportamento relacionado com o tempo - registro das atividades cotidianas, durações, comportamento relacionado com percepções de tempo, padrões de atividades no decurso do tempo, indicando a importância relativa atribuída às atividades.

As notas de campo advindas da observação tiveram um papel importante como contraponto de informações veiculadas nas entrevistas e nos questionários. Esta técnica permitiu também observar comportamentos dos professores diante das situações de trabalho descritas pela diretora escolar durante a entrevista.

Para a realização da pesquisa também se utilizou como instrumentos de coleta de dados a entrevista estruturada realizada com uma diretora escolar e o questionário de pesquisa aplicada aos professores de uma escola pública de educação básica. Os dados coletados através da entrevista e dos questionários foram transcritos, codificados, tabulados e apresentados de forma estruturada e em categorias de análise constituídas a partir da teoria dos autores de referência. Para interpretar e avaliar os dados coletados na entrevista utilizou-se a estatística descritiva e a análise de conteúdo com a finalidade de compreender mais profundamente o

discurso e captar as possíveis percepções da entrevistada. Esta técnica é adequada para o trabalho de investigação de desconstrução e reconstrução dos discursos (GODOY, 1995; BARDIN, 2016).

Os resultados dos questionários foram analisados, organizados e apresentados em forma de tabelas e gráficos utilizando-se da estatística descritiva.

Já a análise de conteúdo disponibiliza informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem, sendo caracterizada como uma técnica que consiste em apurar descrições de conteúdo muito aproximativas e subjetivas, para pôr em evidência, com objetividade, a natureza e as forças relativas dos estímulos a que o sujeito é submetido. Essa técnica permite ao entrevistador perceber a linguagem falada e escrita, construindo a percepção de como foi vista e interpretada em sua relação com os atores sociais, a fim de se considerarem as condições de produção do discurso, e não o uso da linguagem pelo indivíduo isoladamente (BARDIN, 2016).

É importante salientar que ao inserir-se em campo a mestrandia não atuou diretamente na realidade pesquisada, deixando os colaboradores à vontade para que pudessem responder as questões abordadas, participando de maneira natural. A pesquisadora buscou observar, interpretar e retratar os dados coletados de modo fidedignos às respostas dos colaboradores. Para a realização da pesquisa contou-se com um grupo de participantes que representa a população de professores do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da instituição pesquisada.

### **3.5 Instrumentos de coleta de dados**

A coleta de dados iniciou-se com a elaboração de um roteiro de entrevista estruturado para ser respondido por um (a) diretor (a) escolar e um questionário para ser respondido por professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais. A pesquisa foi aplicada numa escola municipal de educação básica na cidade de Itaúna/MG. Participaram da pesquisa uma diretora escolar e 24 professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais, sendo que dos 24 professores envolvidos na pesquisa conseguiu-se um retorno de 16 respondentes.

O roteiro elaborado para entrevistar o (a) diretor (a) contou com 11 questões e teve a pretensão de ampliar os estudos e a investigação sobre as competências dos professores dos Anos Iniciais da educação básica, buscando subsídios para a realização de um Mapeamento das Competências Profissionais Docentes em conformidade com BNCC (Base Nacional Comum Curricular). A entrevista foi realizada em momento previamente agendado com a diretora de uma escola pública de educação básica na cidade de Itaúna/MG. A entrevista foi gravada e a

transcrição foi realizada pela própria pesquisadora, de modo literal, respeitando-se todas as falas da entrevistada, gerando maior confiabilidade da pesquisa. O que proporcionou uma análise de cunho descritivo e qualitativo dos dados coletados.

Dentre os questionamentos que nortearam as entrevistas têm-se: Conceitue “Competência”. Para você o que define um professor competente? Quais competências profissionais você julga essenciais para que um professor consiga desenvolver nos alunos as Dez Competências Gerais preconizadas pela BNCC? Você acha que é possível desenvolver competências nos professores? A partir da análise das respostas, foi possível descrever as competências profissionais dos professores consideradas como as mais importantes para a eficiência do trabalho educativo na instituição pesquisada.

Já em se tratando do questionário, ele foi elaborado no *Google Forms*, contemplando 41 questões fechadas, divididas em 6 blocos que contém perguntas voltadas para o perfil docente e as competências docentes gerais e específicas envolvendo as dimensões do conhecimento, prática e engajamento profissional. O questionário do professor trata-se de uma autoavaliação onde buscou-se identificar a escala de importância e domínio das competências profissionais docentes descritas, tomando como referência a escala de Likert em níveis que vão de 0 a 3, que devem ser escolhidas segundo a percepção e grau de concordância dos professores.

O questionário do professor foi enviado através do WhatsApp, diretamente para a diretora da escola que o compartilhou com a equipe de docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais por meio do WhatsApp no grupo administrativo da escola. É importante salientar que anteriormente ao envio do questionário a pesquisadora realizou uma visita na escola num momento de reunião administrativa com o intuito de explicar o objetivo da pesquisa e sensibilizar os profissionais a participarem da mesma, através do preenchimento do questionário.

Após a fase da coleta de dados dos questionários foi realizada uma tabulação das informações levantadas. Em seguida passou-se à análise para a interpretação e tratamento dos dados, adotando-se procedimentos estatísticos para a construção de tabelas e gráficos que permitissem visualizar as lacunas entre as competências docentes requeridas e apresentadas pelo grupo pesquisado. “Na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 168).

### 3.6 Categorias de análise

As categorias de análise da pesquisa emergem da literatura de mapeamento de competências em conformidade com à BNCC e as BNCs de Formação Docentes onde estão descritas as competências profissionais docentes, gerais e específicas. O quadro abaixo contém os elementos e os agrupamentos utilizados na análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa.

**Quadro 6** - Elementos e agrupamentos utilizados na análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa

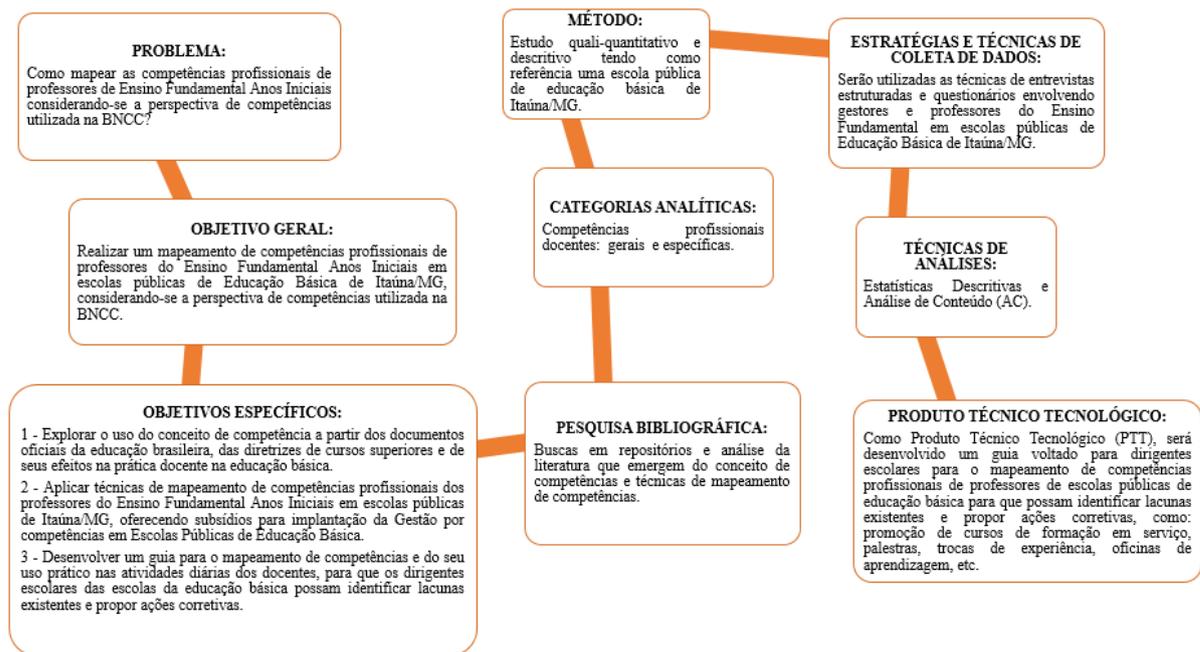
<b>Tema Principal</b>	Competência
<b>Tema secundário</b>	Mapeamento de Competências
<b>Documentos de Referência</b>	BNCC
	BNC Formação Inicial e Continuada de Docentes
<b>Desdobramentos</b>	Dez Competências Gerais Discentes
	Dez Competências Gerais Docentes
	Competências Específicas Docentes
<b>Categorias de Análise</b>	Competências Gerais Docentes
	Competências Específicas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensão: Conhecimento Profissional</li> <li>• Dimensão: Prática Profissional Pedagógica</li> <li>• Dimensão: Prática Profissional Institucional</li> <li>• Dimensão: Engajamento Profissional</li> </ul>
<b>O que foi avaliado</b>	O entendimento dos respondentes acerca do conceito de competência na educação e as características de um professor considerado competente.
	A Relação/ Equivalência entre as competências gerais dos alunos e dos professores.
	O nível de domínio e das lacunas ( <i>gap</i> ) das competências de cada colaborador.
	O Perfil Docente
	A autoavaliação do grupo quanto ao nível de importância das competências docentes.
	A autoavaliação do grupo quanto ao nível de domínio das competências docentes.
	A diferença entre o nível de importância e do domínio das competências (identificação do <i>gap</i> ).
	A necessidade de capacitação de cada colaborador

Fonte: Elaborado pela a autora

### 3.7 Percurso Metodológico

A seguir é apresentada a trajetória percorrida na realização da pesquisa que culminou nesta dissertação e no Produto Técnico Tecnológico – Mapeamento de Competências: Guia Prático para Diretores Escolares da Educação Básica:

**Figura 8** - Percurso Metodológico



Fonte: Elaborada pela autora com base na realização da pesquisa

### 3.8 Estágio supervisionado

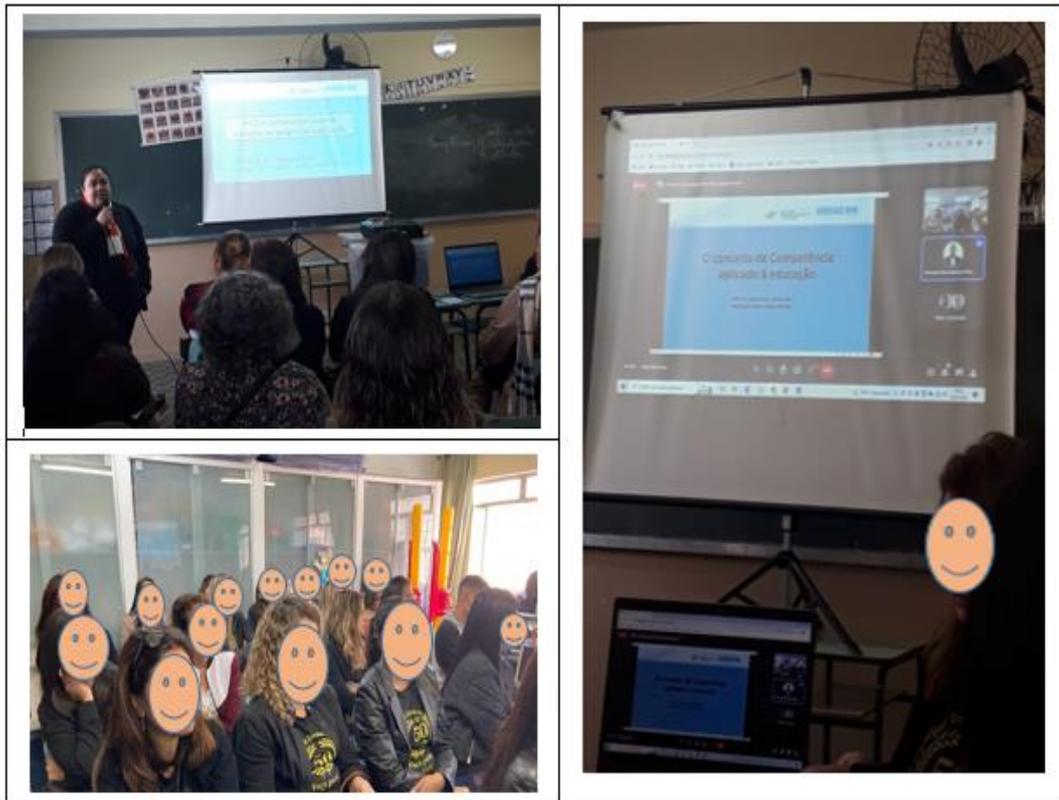
A prática do estágio supervisionado é uma etapa obrigatória do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino da UNINCOR. Sendo que o mesmo foi realizado durante os meses de maio e junho de 2022, totalizando 30 horas de atividades desenvolvidas em parceria com a instituição pesquisada. O grupo de professores participante da pesquisa, bem como a direção da escola, acolheram a proposta do trabalho de maneira muito solícita e demonstraram entusiasmo em participar das atividades que foram desenvolvidas. A seguir são descritas as atividades desenvolvidas durante a prática do estágio supervisionado

- Reunião com a diretora para apresentação do plano de trabalho do estágio supervisionado;
- Participação em reunião pedagógica/Jornada Extraclasse para sensibilizar os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais para participarem da pesquisa;
- Aplicação de questionários para os professores tendo em vista o mapeamento das competências profissionais docentes;
- Realização de entrevista previamente agendada com a diretora da escola tendo em vista a percepção da profissional quanto o conceito de competências, as características de um professor competente e as competências profissionais docentes necessárias para um trabalho de qualidade;

- Realização de Extensão Universitária através de uma palestra onde foram abordados os seguintes assuntos:
  - O conceito de competência aplicado à educação: desafios e possibilidades;
  - Resoluções: CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 que instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica;
  - As Dez Competências Gerais docentes espelhadas nas Dez Competências Gerais dos discentes;
  - Dimensões das Competências profissionais docentes: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional;
  - A importância do papel do professor para assegurar os direitos de aprendizagem e levar o aluno à formação integral.
- Aplicação de questionário para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que participaram da palestra voltada para o Conceito de Competência e as competências docentes, previstas nas Resoluções: Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e Resolução CNE/CP Nº 1, 27 de outubro de 2020;
- Observação simples de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando analisar comportamentos diante das situações de trabalho descritas pelo diretor escolar;
- Organização dos dados, relatos e sugestões coletadas;
- Relatório e anotações para o projeto de pesquisa.

O estágio supervisionado foi um momento rico e de grande aprendizado. Foi possível perceber que o grupo de professores da instituição é um grupo unido, engajado e muito participativo. Tem na direção da escola a confiança e referência de respeito, responsabilidade, organização, zelo e amor pelo que faz. Neste sentido, acredita-se que esta escola está no caminho certo no desenvolvimento de uma educação com equidade, igualdade e qualidade para todos. Por isso, possibilitar à diretora escolar a realização de um mapeamento das competências docentes, apontando os indicadores e caminhos de formação que a equipe deve percorrer para o desenvolvimento profissional, só tem a acrescentar para o engrandecimento do trabalho que já é realizado com tanto afinho e amor na instituição pesquisada.

**Figura 9** - Registro da Prática do Estágio Supervisionado



Fonte: Arquivo pessoal da autora

### 3.9 Aplicabilidade e Estrutura do Produto

Como Produto Técnico Tecnológico (PTT), foi desenvolvido um guia voltado para diretores escolares para o mapeamento de competências de professores de escolas públicas de educação básica. Este guia apresenta-se como um manual prático para o mapeamento de competências profissionais de professores. Ele tem uma linguagem acessível aos diretores escolares e traz de maneira explicativa e detalhada as etapas a serem desenvolvidas para o mapeamento de competências, bem como a descrição dos materiais, recursos necessários, os modelos de questionários e planilhas para realizarem a pesquisa com professores quanto ao levantamento das competências gerais e específicas e as sugestões de estratégias para o desenvolvimento de cada competência. Desse modo os diretores passam a ter um mecanismo importante para identificar os *gaps* existentes entre as competências necessárias e as competências disponíveis entre os professores e a partir desses dados ter subsídios para traçar as melhores estratégias para saná-los.

Após a elaboração do PTT, ele foi aplicado em duas escolas públicas de educação básica e passou por uma avaliação criteriosa da equipe administrativa e pedagógica, quanto aos seguintes aspectos: clareza do texto e dos comandos de manuseios; projeto gráfico; imagens

(fotografias, ilustrações, gráficos etc.); distribuição dos conteúdos; flexibilidade quanto às adaptações da obra; o equilíbrio entre conteúdos teóricos e os conteúdos práticos; as orientações que facilitem o planejamento das ações voltadas para a formação continuada dos professores; o auxílio na gestão das escolas; a contribuição para a formação docente; a possibilidade de aplicação do PTT pelos diretores escolares a fim de mapear as competências docentes nas escolas; as contribuições para modificar a realidade escolar; a bibliografia complementar; a promoção da cultura avaliativa antes, durante e após cada percurso formativo dos professores, para tomadas de decisão mais rápidas e assertivas e a metodologia adotada no PTT, se a mesma engaja os diretores e professores para a prática, a investigação e a reflexão crítica sobre o processo formativo. Sendo que o PTT foi avaliado positivamente e considerado pertinente e de grande valia para as escolas quanto a melhoria da qualidade do ensino.

Desde modo, por se tratar de uma importante ferramenta de gestão estratégica, o mapeamento de competências possibilita aos diretores escolares a construção de novos conhecimentos e saberes, permite por meio de uma organização metodológica, que se alcance um adequado desempenho dos professores, levando-os a aquisição das competências profissionais que configurem em melhores resultados educacionais.

O guia pode ser considerado uma inovação para o desenvolvimento da gestão por competências em escolas públicas de educação básica, uma vez que o método não é muito utilizado em escolas públicas, é mais conhecido e utilizado no meio empresarial. Com as devidas adaptações poderá ser aplicado em condições reais na gestão de competências de professores de escolas públicas de educação básica e atender as necessidades de cada unidade educacional. Portanto, poderá ser replicado e replicado em diferentes instituições de ensino.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Frente ao objetivo dessa pesquisa que é realizar um mapeamento das competências docentes identificando as lacunas existentes entre as competências necessárias e as competências apresentadas por um grupo de professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais em uma escola pública de educação básica em Itaúna-MG, procedeu-se as técnicas de entrevista e questionário para a coleta dos dados.

### **4.1. Análise qualitativa dos dados coletados por meio de entrevista com a diretora escolar**

Os dados da entrevista realizada com a diretora escolar foram apurados tomando como referência a análise de conteúdo na concepção de Bardin (2016). “A análise de conteúdo de entrevistas é muito delicada. Este material verbal exige uma perícia muito mais dominada do que a análise de respostas a questões abertas ou a análise de imprensa” (BARDIN, 2016, p. 94).

Por meio da entrevista realizada com a diretora escolar verificou-se que a profissional é formada em letras e pedagogia, sua maior titulação é em Especialização Lato Sensu, possui 27 anos de atuação na educação básica, sendo 16 anos ocupando o cargo de diretora escolar e 11 anos de docência. Tornou-se diretora a partir de um convite de uma amiga diretora que não tinha mais a pretensão de se candidatar na escola em que ela atuava como professora e incentivou-a a se candidatar.

Quando interpelada sobre o que entende por competência, a mesma 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 com a definição de alguns teóricos da área da administração como: Brandão, Guimarães, Hipólito, Silva, etc.

Outra pergunta proposta à diretora escolar indagava o que para ela representa um professor competente. A mesma 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”. Para ela uma competência que considera como uma habilidade essencial no exercício da profissão de professor é a empatia e a cooperação. Ou seja, o espírito de trabalhar em equipe, a condição de se colocar no lugar do outro e sobretudo no lugar do aluno. Nesta perspectiva, Tardif (2014) salienta que o professor ideal é aquele que domina os conteúdos disciplinares, além de deter conhecimentos relativos às ciências da

educação e pedagogia, sabendo colocar em prática não só os saberes acadêmicos, mas também aqueles saberes advindos de sua experiência de vida, bem como adquirida ao longo da carreira através da interação com seus alunos e seus pares.

Foi perguntado também se considera a equipe de professores com 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 a diretora escolar participante da pesquisa procura se manter atualizada e acompanha as atuais diretrizes educacionais, pois ao ser questionada se conhecia as resoluções que estabelecem as BNCs e que regulamentaram as diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada dos professores, ela respondeu que “sim e que tem estudado sobre estas competências. Segundo a diretora escolar a própria rede educacional onde atua já ofereceu formações em relação as competências docentes e que ela particularmente, também, tem lido e estudado sobre as competências da BNCC. Ela acredita que o objetivo delas é proporcionar na educação uma transformação e conseqüentemente essa transformação vai chegar na sociedade”.

Para a diretora entrevistada é possível desenvolver competências nos professores por meio de formações, do diálogo, através de oficinas e de grupos de estudos, pois todos devem estar sempre evoluindo como profissionais e seres humanos. Segundo a diretora entrevistada, “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 diretora promove momentos de formação continuada para professores, muitas vezes aproveitando as potencialidades de sua equipe. No primeiro semestre deste ano realizou oficinas pedagógicas voltadas para a consciência fonológica promovida por uma professora alfabetizadora da instituição, oficina de musicalização, ofertada por uma professora da Educação Infantil e também participaram de palestras ministradas por convidados externos. A instituição busca trabalhar temáticas de inclusão e outros conteúdos importantes para a prática pedagógica. Conforme Nóvoa (2019, p. 14), “ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor hoje sem a dimensão coletiva da profissão”.

A partir dos dados levantados na entrevista foi possível identificar que as competências profissionais docentes necessárias para alcançar os objetivos e fins do processo ensino e aprendizagem na instituição pesquisada estão em conformidade com as competências descritas

nas BNCs de Formação Docente. As competências docentes foram descritas pela diretora escolar por meio de comportamentos como: dominar o conhecimento, comprometer com sua equipe e com o desenvolvimento do trabalho, participar ativamente das decisões da escola e do processo ensino 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 a diretora escolar corroboram com os apontamentos de CARBONE *et al* (2009). Pois, segundo 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).

#### 4.2. Análise quantitativa dos dados coletados através do questionário do professor

A análise quantitativa da pesquisa foi realizada por meio dos questionários respondidos pelos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma escola pública de educação básica na cidade de Itaúna/MG. Após o levantamento dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados, foi possível traçar o perfil dos docentes participantes conforme as características descritas na Tabela 1.

**Tabela 1 – Perfil Docente**

<b>Características do Professor</b>	<b>(N)</b>	<b>(%)</b>
<b>Sexo</b>		
Feminino	16	100
Masculino	0	0
Total	16	100
<b>Idade</b>		
Dos 20 aos 30	2	12,5
Dos 31 aos 40	3	18,75
Dos 41 aos 50	9	56,25
Dos 51 aos 60	2	12,5
Total	16	100
<b>Nível de escolaridade</b>		
Ensino superior na área da educação	4	25
Pós-graduação lato sensu	12	75
Total	16	100
<b>Formação</b>		
Letras	5	31,25
Matemática	2	12,5
Pedagogia	9	56,25
Total	16	100
<b>Situação Funcional</b>		
Efetivo (a) / Concursado (a)	11	68,8
Designado (a)	5	31,2

Total	16	100
<b>Tempo de docência em anos</b>		
De 5 a 10 anos	5	31,25
De 11 a 20 anos	4	25
De 21 a 30 anos	6	37,5
De 31 a 40 anos	1	6,25
Total	16	100

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa

Ao analisar os dados da tabela que traçam o perfil dos docentes pesquisados, conclui-se que todos são do sexo feminino. Desta maneira, reforça-se os acontecimentos históricos voltados para predominância feminina entre docentes nas escolas de educação básica. Sendo que tal característica pode ser determinada por diversos fatores de origem social, cultural, econômica e educacional, baseado num regime patriarcal que determina os espaços sociais a serem ocupados por homens e mulheres reforçando as desigualdades entre os gêneros em termos de direitos e protagonismo, mantendo as mulheres num regime de opressão e subordinação (FEITOSA, 2017).

Na literatura da administração, embora tenha havido avanços nos últimos tempos, ainda se nota a dificuldade da mulher em assumir altos cargos gerenciais devido aos princípios estabelecidos por homens. Isso faz com que haja discriminação da figura feminina e o predomínio da figura masculina nas funções de gerentes, supervisores, diretores e empresários. Neste sentido, muitas vezes a mulher se vê obrigada a assumir na sociedade papéis e funções socialmente determinadas, como é o caso do magistério. Assim a sociedade tende a naturalizar a discriminação do gênero, fazendo com que as mulheres não sejam tratadas em igualdade e equidade de condições e direitos, frente ao mercado de trabalho. É como se a área da administração fosse um território exclusivamente masculino. Portanto, é necessária a reconstrução cultural, política e social para que a mulher tenha condições favoráveis para ocupar o espaço que ela quiser na sociedade (CAPPELLE; MELO; SOUZA, 2013).

Dando continuidade à análise dos dados da tabela percebe-se também que todos os professores da instituição pesquisada possuem formação em nível superior, sendo que a maioria possui pós-graduação lato sensu na área da educação. A maior parcela dos professores que atua na instituição pesquisada se tornou efetiva ingressando na carreira através concurso. Vale enfatizar que estar em constante formação é fundamental para desempenhar um trabalho com qualidade, entretanto o professor que tem um vasto currículo acadêmico não quer dizer que seja o mais competente dos profissionais. Segundo Nóvoa, os métodos e organização curricular adotados pelas universidades e escolas não estão apropriados para formar o professor para o

século XXI. É necessário reconstruir os ambientes de formação de professores renovando as práticas e processos de trabalho tendo como referência que é no chão da escola que verdadeiramente se forma o professor, por isso deve haver a integração entre professores, universidades e escolas para que se construa programas coerentes de formação docente (NÓVOA, 2019).

O tempo de docência dos colaboradores variam entre 5 e 40 anos. Frente a estes dados, é importante salientar que as características do professor como tempo de docência pode ser fator determinante na realização de um trabalho fracassado ou exitoso, pois acredita-se que só aprende a ser professor sendo professor. Para Nóvoa (2001, p. 2), “a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal e partilhada entre os colegas”. Entretanto, isto não quer dizer que longos anos de serviço garantam um trabalho de qualidade, pois o profissional pode estar há muitos anos repetindo as mesmas práticas, ou seja, cometendo os mesmos erros se não estiver disposto a refletir, aprender com seus pares e mudar seus métodos (NÓVOA, 2001).

Pode-se dizer que a interação entre o profissional em início de carreira e aqueles que possuem uma bagagem maior de experiência, complementa os saberes acadêmicos do iniciante ao mesmo tempo que tira os experientes da “zona de conforto”. Assim, o profissional inexperiente terá um suporte metodológico e uma aprendizagem científica e profissional concreta levando-o ao domínio e mobilização dos saberes necessários para a formação integral de seus alunos. Já o profissional experiente estará em constante busca de aperfeiçoamento de seu trabalho, refletindo sobre a prática e procurando fazer sempre mais e melhor em prol de seus educandos (NÓVOA, 2001; TARDIF, 2014). Afinal, “ só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática” (NÓVOA, 2014, p.3)

Além dos dados retratados na tabela, foi possível identificar também através da pesquisa quanto ao perfil docente que 100% dos professores respondentes participaram de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nos últimos dois anos. Também pode-se observar que 100% já participaram de alguma formação voltada para a BNCC e que 100% dos mesmos, dizem utilizar os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada de que participaram. Dos 16 participantes, 12 responderam que tem conhecimento das Resoluções: CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 e CNE/CP N° 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. Sobre a formação continuada Nóvoa (2001, p.1)

salienta, “concluir o magistério ou a licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de capacitação que não pode ser interrompido enquanto houver jovens querendo aprender”.

Em suma, quanto ao perfil docente [...] “pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (TARDIF, 2014, p.56). Ainda sobre o perfil docente Tardif (2014, p.57) complementa, “ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ”saber trabalhar”.

Além de traçar o perfil docente dos profissionais participantes da pesquisa por meio de 11 questões fechadas, o questionário de pesquisa do professor possibilitou também identificar o nível de importância e domínio das competências profissionais docentes listadas em conformidade com as BNCs, a partir de 30 questões fechadas que utilizam uma escala de 0 a 3. Com este instrumento de coleta de dados foi possível também calcular a porcentagem de *gaps* de competências, a partir do cálculo da diferença entre as porcentagens do nível de importância e de domínio das competências avaliadas, além de apresentar formas diversas de cálculo e identificação das lacunas de competências. Todas as vezes em que a escala de domínio das competências for menor que as escalas de importância, isto significa que há um *gap* que necessita ser preenchido, sendo necessário identificar precisamente em qual competência este *gap* se encontra, a intensidade e os meios mais apropriados para sanar as deficiências detectadas.

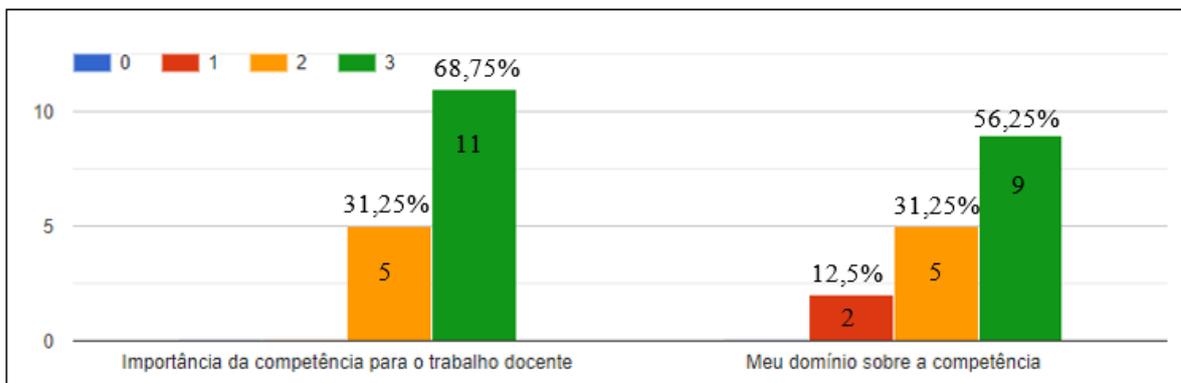
Segundo o Conselho Nacional de Justiça-CNJ, há várias maneiras de mapear competências. Assim não há uma metodologia com modelos prontos que atendam a todas as organizações, é necessária uma adaptação das técnicas de gestão por competências existentes, bem como do mapeamento de competências que levem em conta as características e peculiaridades de cada organização (CNJ, 2016). A seguir são apresentadas a descrição e representação das lacunas identificadas através da pesquisa utilizando-se alguns modelos adaptados.

Em relação a Competência Específica nº. 1 da Dimensão do Conhecimento Profissional: “Dominar os conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua e conhecer sobre a sua lógica curricular”, conforme o Gráfico 1, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 31,25% consideram que essa competência tem importância para o trabalho docente e 68,75% acham que têm muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido,

percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 56,25% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 31,25% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 12,5% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possuo domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 12,5%.

**Gráfico 1** – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 1 da Dimensão do Conhecimento Profissional

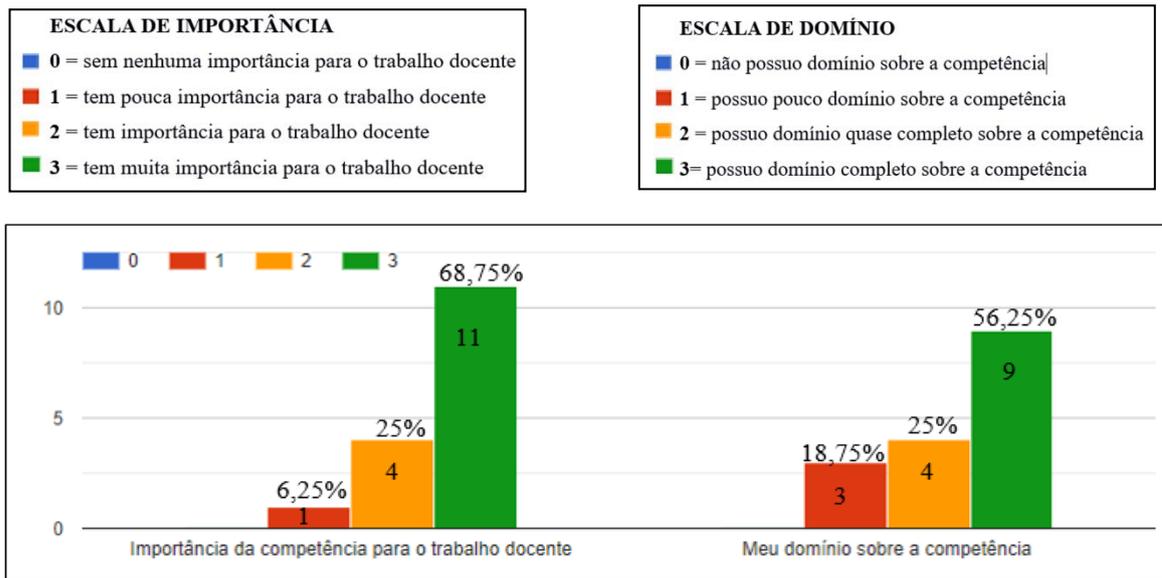


Fonte: Elaborado pela autora

Em relação a Competência Específica nº. 2 da Dimensão do Conhecimento Profissional: “Conhecer como planejar o ensino, sabendo como selecionar estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações”, conforme o Gráfico 2, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 6,25% consideram que essa competência tem pouca importância para o trabalho docente, 25% acham que têm importância e 68,75% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância. Nesse sentido, percebe-se que 93,75% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 56,25% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 25% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 18,75% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possuo domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 12,5%.

**Gráfico 2** – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 2 da Dimensão do Conhecimento Profissional

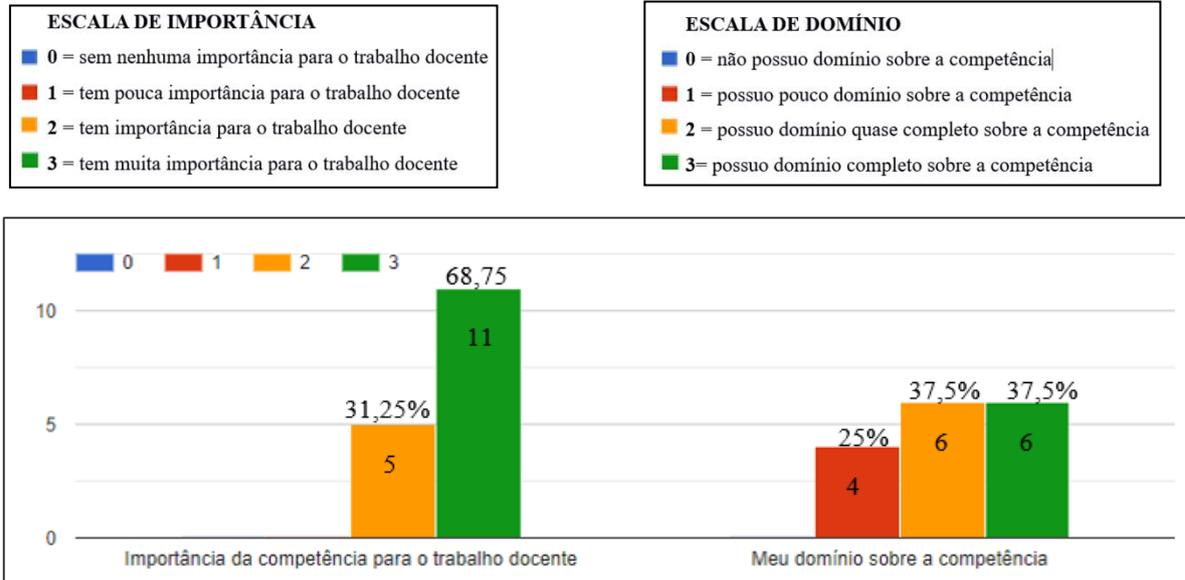


Fonte: Elaborado pela autora

Em relação a Competência Específica nº. 3 da Dimensão do Conhecimento Profissional: “Conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas”, conforme o Gráfico 3, 31,25% consideram que essa competência tem importância para o trabalho docente e 68,75% acham que têm muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 37,5% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 37,5% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 25% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possuo domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 25%.

**Gráfico 3 - Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 3 da Dimensão do Conhecimento Profissional**

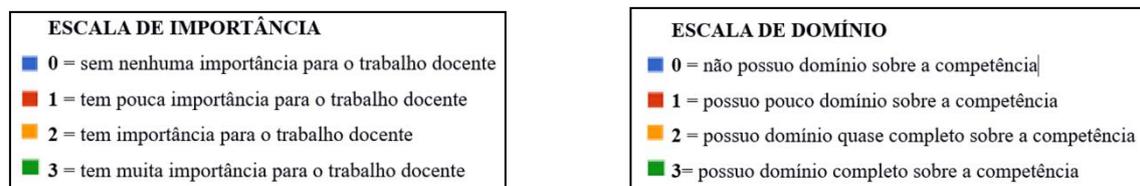


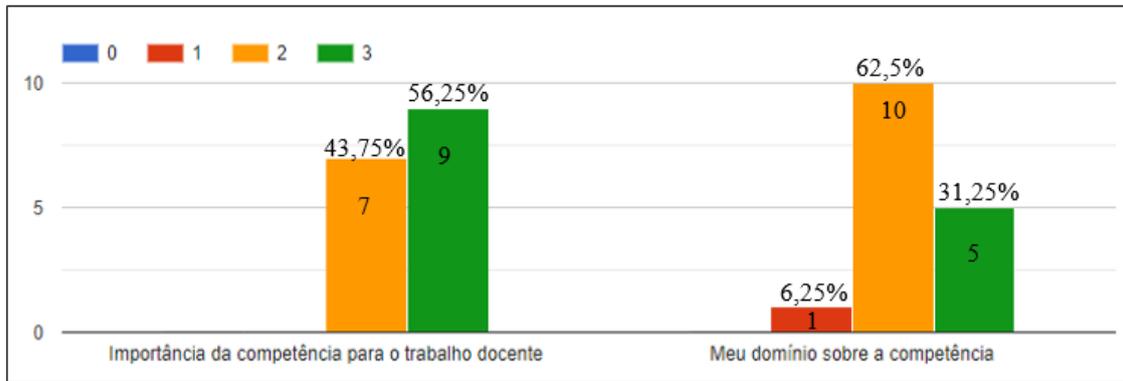
Fonte: Elaborado pela autora

Em relação a Competência Específica nº. 4 da Dimensão do Conhecimento Profissional: “Conhecer o ambiente institucional e sociocultural do contexto de atuação profissional”, conforme o Gráfico 4, 43,75% consideram que essa competência tem importância para o trabalho docente e 56,25% acham que têm muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 31,25% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 62,5% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 6,25% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possuo domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 6,25%.

**Gráfico 4 – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 4 da Dimensão do Conhecimento Profissional**





Fonte: Elaborado pela autora

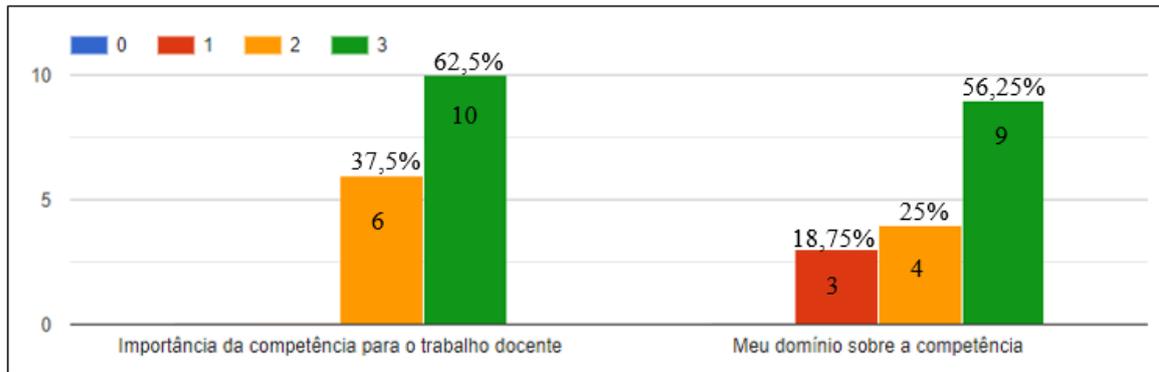
Em relação a Competência Específica nº. 5 da Dimensão do Conhecimento Profissional: “Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional”, conforme o Gráfico 5, 37,5% consideram que essa competência tem importância para o trabalho docente e 62,5% acham que têm muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 56,25% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 25% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 18,75% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possuo domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 18,75%.

**Gráfico 5** – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 5 da Dimensão do Conhecimento Profissional

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possuo domínio sobre a competência
1	= possuo pouco domínio sobre a competência
2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
3	= possuo domínio completo sobre a competência



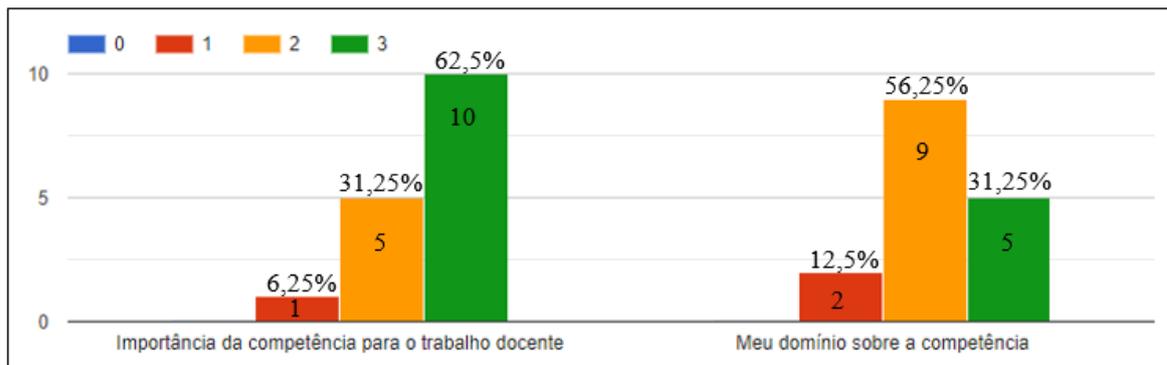
Fonte: Elaborado pela autora

Em relação a Competência Específica nº. 1 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica: “Planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos”, conforme o Gráfico 6, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 6,25% consideram que essa competência tem pouca importância para o trabalho docente, 31,25% acham que têm importância e 62,5% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância. Nesse sentido, percebe-se que 93,75% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 31,25% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 56,25% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 12,5% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possuo domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 6,25%.

**Gráfico 6** – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 1 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica





Fonte: Elaborado pela autora

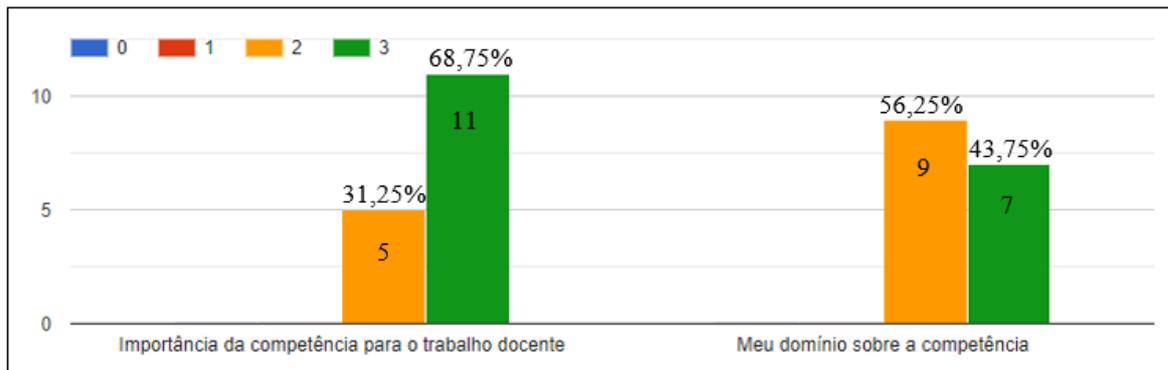
Em relação a Competência Específica nº. 2 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica: “Planejar o ensino, elaborando estratégias, objetivos e avaliações, de forma a garantir a aprendizagem efetiva dos alunos”, conforme o Gráfico 7, 31,25% consideram que essa competência tem importância para o trabalho docente e 68,75% acham que têm muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 43,75% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência e 56,25% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, possuo pouco domínio sobre a competência e não possuo domínio sobre a competência. Nesse caso não há lacuna entre o nível de importância e domínio da competência.

**Gráfico 7** – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 2 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possuo domínio sobre a competência
1	= possuo pouco domínio sobre a competência
2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

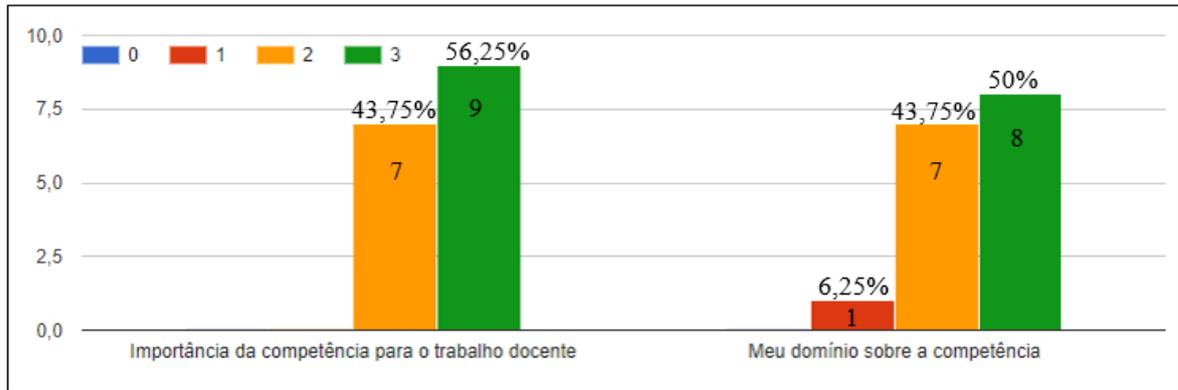
Em relação a Competência Específica nº. 3 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica: “Viabilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz”, conforme o Gráfico 8, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 43,75% consideram que essa competência tem importância para o trabalho e 56,25% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 50% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 43,75% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 6,25% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possuo domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 6,25%.

**Gráfico 8** – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 3 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possuo domínio sobre a competência
1	= possuo pouco domínio sobre a competência
2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

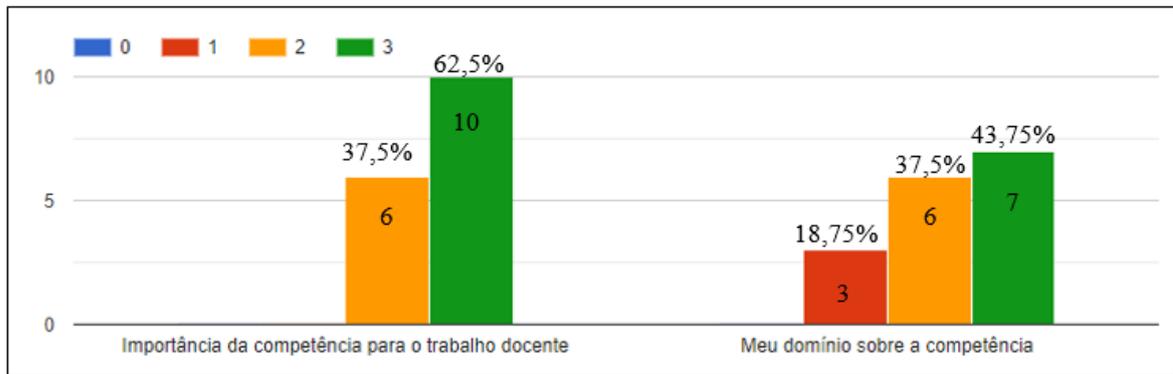
Em relação a Competência Específica nº. 4 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica: “Utilizar ferramentas pedagógicas que facilitem uma adequada mediação entre os conteúdos, os alunos e as particularidades culturais e sociais dos respectivos contextos de aprendizagem”, conforme o Gráfico 9, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 37,5% consideram que essa competência tem importância para o trabalho e 62,5% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 50% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 43,75% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 6,25% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possuo domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 18,75%.

**Gráfico 9** – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 4 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possuo domínio sobre a competência
1	= possuo pouco domínio sobre a competência
2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

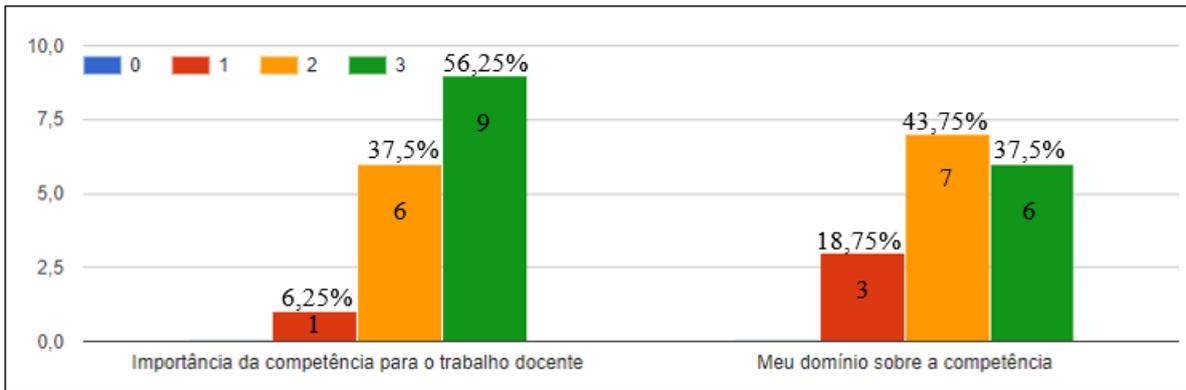
Em relação a Competência Específica nº. 5 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica: “Instituir prática de autoavaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim de conscientizar-se de suas próprias necessidades de Desenvolvimento profissional”, conforme o Gráfico 10, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 6,25% consideram que essa competência tem pouca importância para o trabalho docente, 37,5% acham que têm importância e 56,25% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância. Nesse sentido, percebe-se que 93,75% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 37,5% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 43,75% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 18,75% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possui domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 12,5%.

**Gráfico 10** – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 5 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possuo domínio sobre a competência
1	= possuo pouco domínio sobre a competência
2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

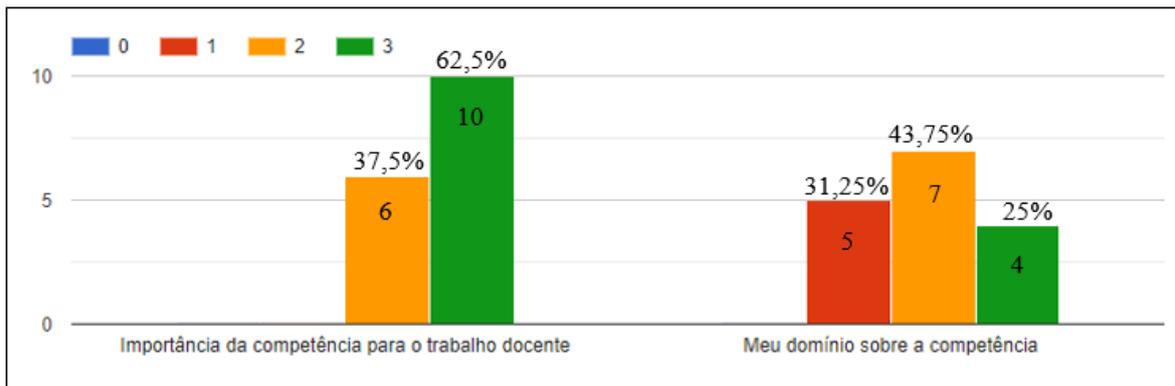
Em relação a Competência Específica nº. 1 da Dimensão da Prática Profissional Institucional: “Planejar e otimizar a infraestrutura institucional, o currículo e os recursos de ensino aprendizagem disponíveis”, conforme o Gráfico 11, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 37,5% consideram que essa competência tem importância para o trabalho e 62,5% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 25% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 43,75% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 31,25% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possuo domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 31,25%.

**Gráfico 11** – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 1 da Dimensão da Prática Profissional Institucional

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possuo domínio sobre a competência
1	= possuo pouco domínio sobre a competência
2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

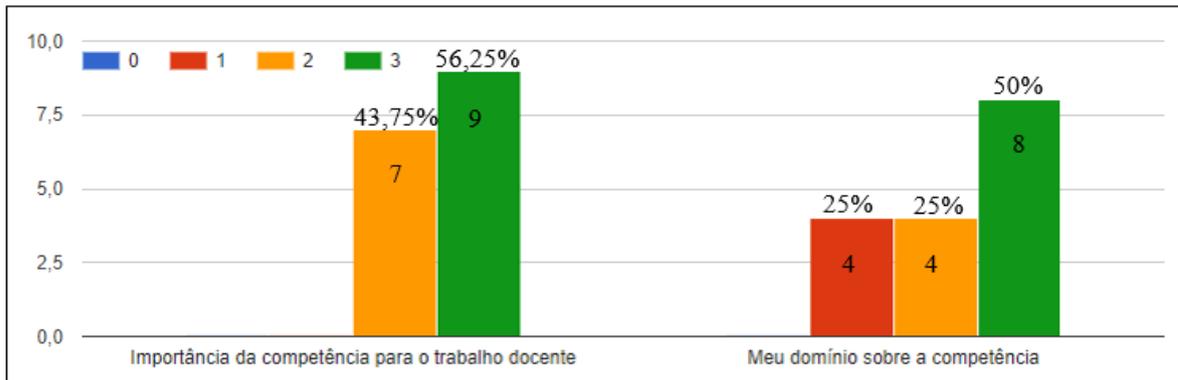
Em relação a Competência Específica nº. 2 da Dimensão da Prática Profissional Institucional: “Incentivar a colaboração profissional e interpessoal com o objetivo de materializar objetivamente o direito à educação de todos os alunos”, conforme o Gráfico 12, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 43,75% consideram que essa competência tem importância para o trabalho e 56,25% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 50% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 25% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 25% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possuo domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 25%.

**Gráfico 12** – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 2 da Dimensão da Prática Profissional Institucional

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possuo domínio sobre a competência
1	= possuo pouco domínio sobre a competência
2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

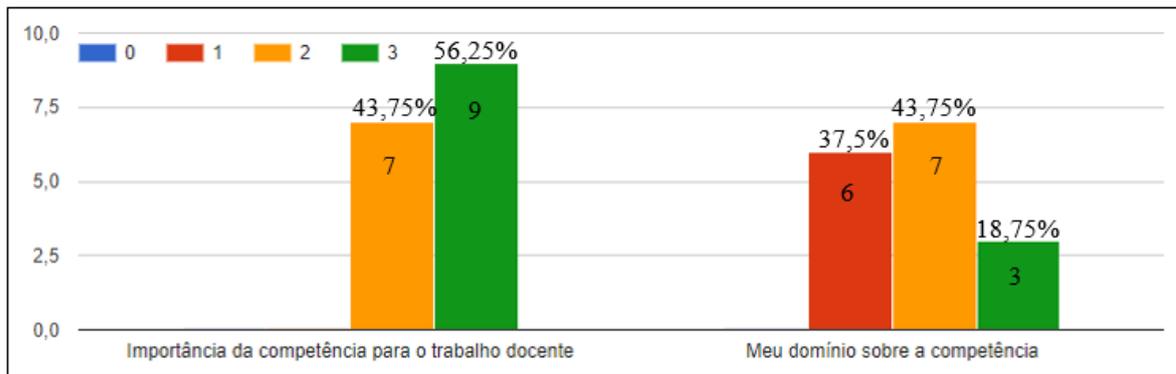
Em relação a Competência Específica nº. 3 da Dimensão da Prática Profissional Institucional: “Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social”, conforme o Gráfico 13, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 43,75% consideram que essa competência tem importância para o trabalho e 56,25% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 18,75% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 43,75% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 37,5% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possuo domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 37,5%.

**Gráfico 13** – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 3 da Dimensão da Prática Profissional Institucional

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possuo domínio sobre a competência
1	= possuo pouco domínio sobre a competência
2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

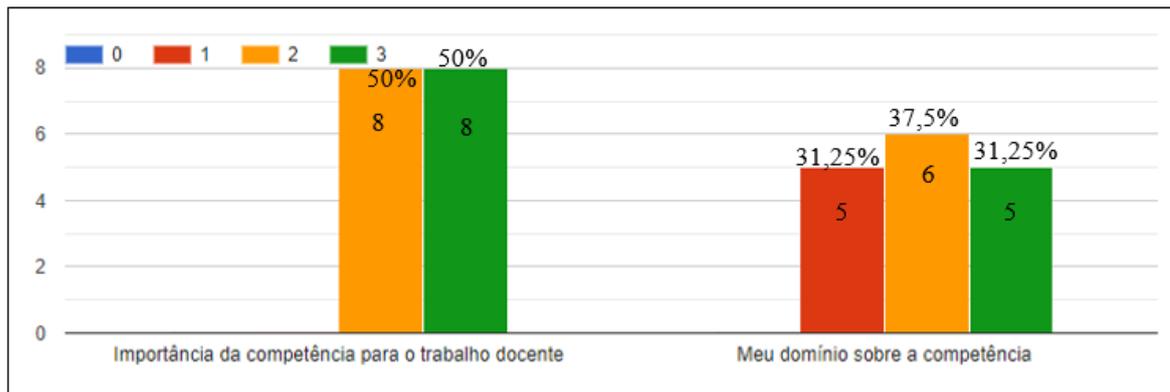
Em relação a Competência Específica nº. 4 da Dimensão da Prática Profissional Institucional: “Contribuir para o desenvolvimento da administração geral do ensino, tendo como base as necessidades dos alunos e do contexto institucional, e considerando a legislação e a política regional”, conforme o Gráfico 14, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 50% consideram que essa competência tem importância para o trabalho e 50% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 31,25% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 37,5% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 31,25% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possui domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 31,25%.

**Gráfico 14** – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 4 da Dimensão da Prática Profissional Institucional

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possuo domínio sobre a competência
1	= possuo pouco domínio sobre a competência
2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

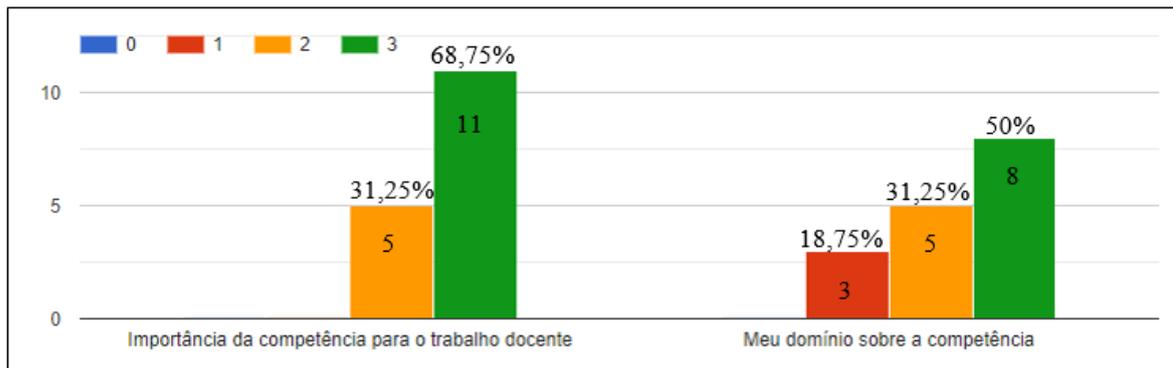
Em relação a Competência Específica nº. 5 da Dimensão da Prática Profissional Institucional: “Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos sistemas de apoio ao trabalho docente”, conforme o Gráfico 15, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 31,25% consideram que essa competência tem importância para o trabalho e 68,75% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 50% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 31,25% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 18,75% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possui domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 18,75%.

**Gráfico 15** – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 5 da Dimensão da Prática Profissional Institucional

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
■ 0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
■ 1	= tem pouca importância para o trabalho docente
■ 2	= tem importância para o trabalho docente
■ 3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
■ 0	= não possuo domínio sobre a competência
■ 1	= possuo pouco domínio sobre a competência
■ 2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
■ 3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

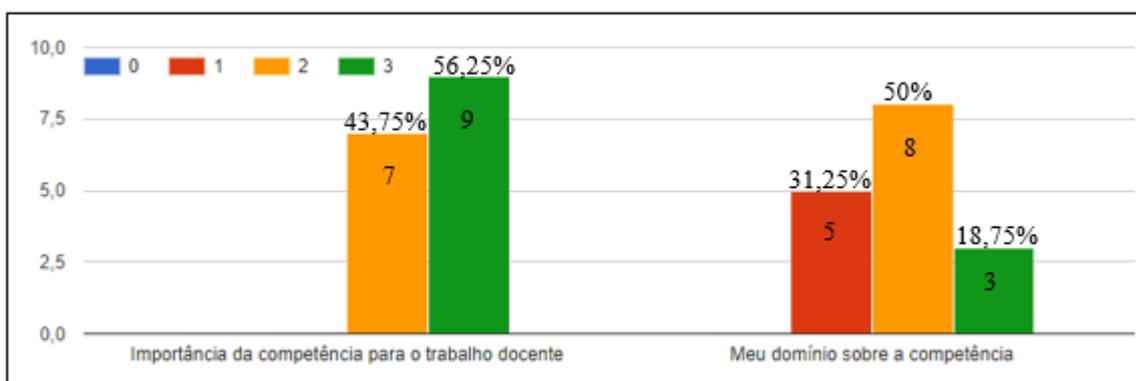
Em relação a Competência Específica nº. 1 da Dimensão do Engajamento Profissional: “Fortalecer e comprometer-se com uma cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos os alunos”, conforme o Gráfico 16, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 43,75% consideram que essa competência tem importância para o trabalho e 56,25% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 56,25% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 50% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 31,25% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possuo domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 31,25%.

**Gráfico 16** – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 1 da Dimensão do Engajamento Profissional

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possuo domínio sobre a competência
1	= possuo pouco domínio sobre a competência
2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

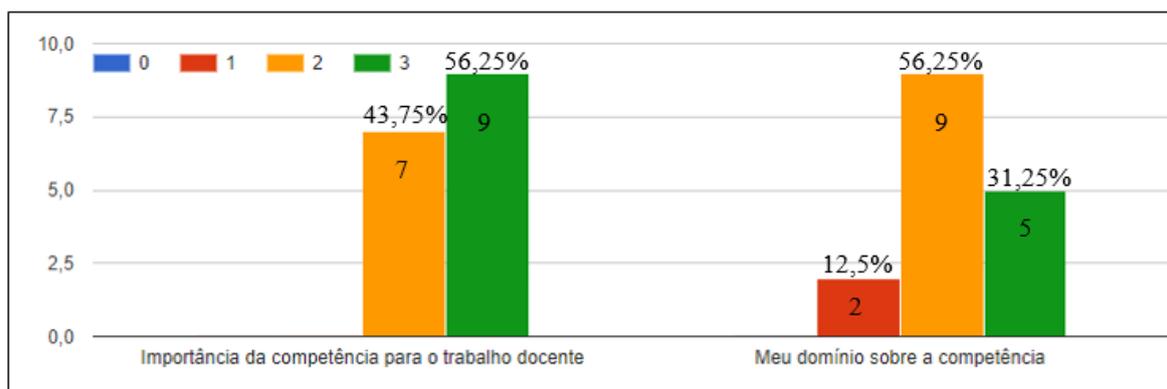
Em relação a Competência Específica nº. 2 da Dimensão do Engajamento Profissional: “Demonstrar altas expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos procurando sempre se aprimorar por meio da investigação e do compartilhamento”, conforme o Gráfico 17, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 43,75% consideram que essa competência tem importância para o trabalho e 56,25% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 31,25% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 56,25% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 12,5% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possui domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 12,5%.

**Gráfico 17** – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 2 da Dimensão do Engajamento Profissional

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possui domínio sobre a competência
1	= possui pouco domínio sobre a competência
2	= possui domínio quase completo sobre a competência
3	= possui domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

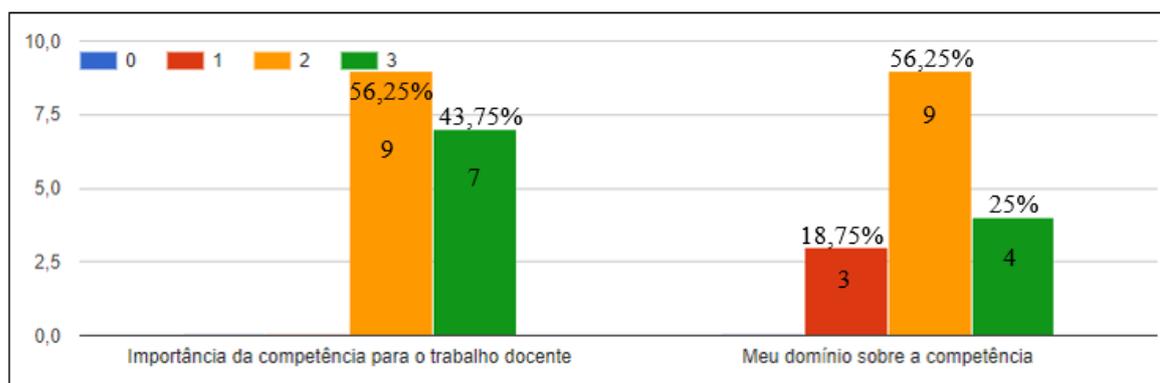
Em relação a Competência Específica nº. 3 da Dimensão do Engajamento Profissional: “Interagir com alunos, suas famílias e comunidades, como base para construir laços de pertencimento, engajamento acadêmico e colaboração mútua”, conforme o Gráfico 18, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 56,25% consideram que essa competência tem importância para o trabalho e 43,75% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 25% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 56,25% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 18,75% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possuo domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 18,75%.

**Gráfico 18** – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 3 da Dimensão do Engajamento Profissional

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possuo domínio sobre a competência
1	= possuo pouco domínio sobre a competência
2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

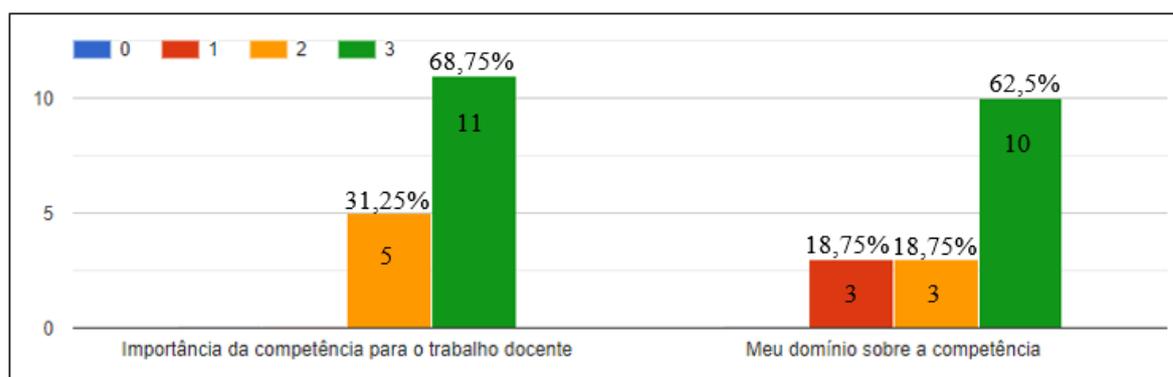
Em relação a Competência Específica nº. 4 da Dimensão do Engajamento Profissional: “Atuar profissionalmente no seu ambiente institucional, observando e respeitando normas e costumes vigentes em cada contexto e comprometendo-se com as políticas educacionais”, conforme o Gráfico 19, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 31,25% consideram que essa competência tem importância para o trabalho e 68,75% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 62,5% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 18,75% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 18,75% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possuo domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 18,75%.

**Gráfico 19** – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 4 da Dimensão do Engajamento Profissional

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possuo domínio sobre a competência
1	= possuo pouco domínio sobre a competência
2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

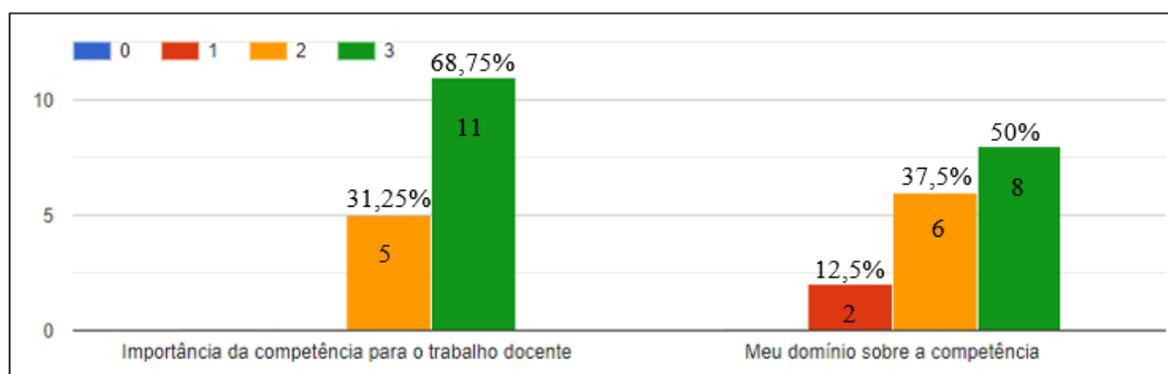
Em relação a Competência Específica nº. 5 da Dimensão do Engajamento Profissional: “Investir no aprendizado constante, atento à sua saúde física e mental, e disposto a ampliar sua cultura geral e seus conhecimentos específicos”, conforme o Gráfico 20, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 31,25% consideram que essa competência tem importância para o trabalho e 68,75% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 50% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 37,5% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 12,5% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possuo domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 12,5%.

**Gráfico 20** – Nível de importância e domínio da Competência Específica nº. 5 da Dimensão do Engajamento Profissional

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
■ 0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
■ 1	= tem pouca importância para o trabalho docente
■ 2	= tem importância para o trabalho docente
■ 3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
■ 0	= não possuo domínio sobre a competência
■ 1	= possuo pouco domínio sobre a competência
■ 2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
■ 3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

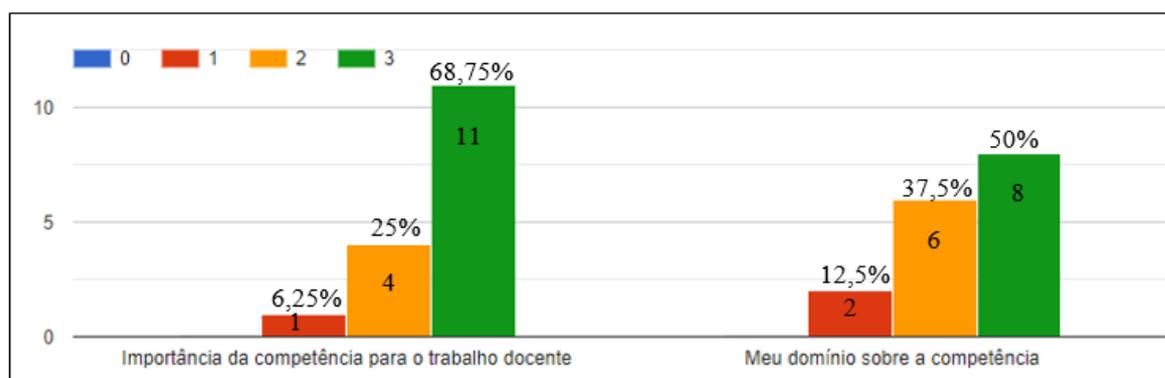
Em relação a Competência Geral - Conhecimento: “Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva”, conforme o Gráfico 21, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 6,25% consideram que essa competência tem pouca importância para o trabalho docente, 25% acham que têm importância e 68,75% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância. Nesse sentido, percebe-se que 93,75% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 50% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 37,5% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 12,5% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possuo domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 6,25%.

**Gráfico 21** – Nível de importância e domínio da Competência Geral: Conhecimento

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possuo domínio sobre a competência
1	= possuo pouco domínio sobre a competência
2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

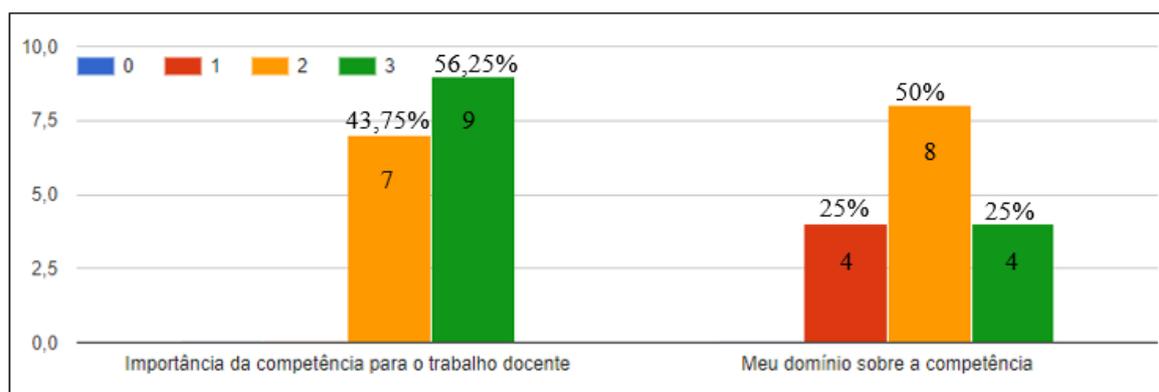
Em relação a Competência Geral - Pensamento científico, crítico e criativo: “Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas”, conforme o Gráfico 22, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 43,75% consideram que essa competência tem importância para o trabalho e 56,25% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 25% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 50% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 25% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possui domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 25%.

**Gráfico 22** – Nível de importância e domínio da Competência Geral: Pensamento científico, crítico e criativo

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possuo domínio sobre a competência
1	= possuo pouco domínio sobre a competência
2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

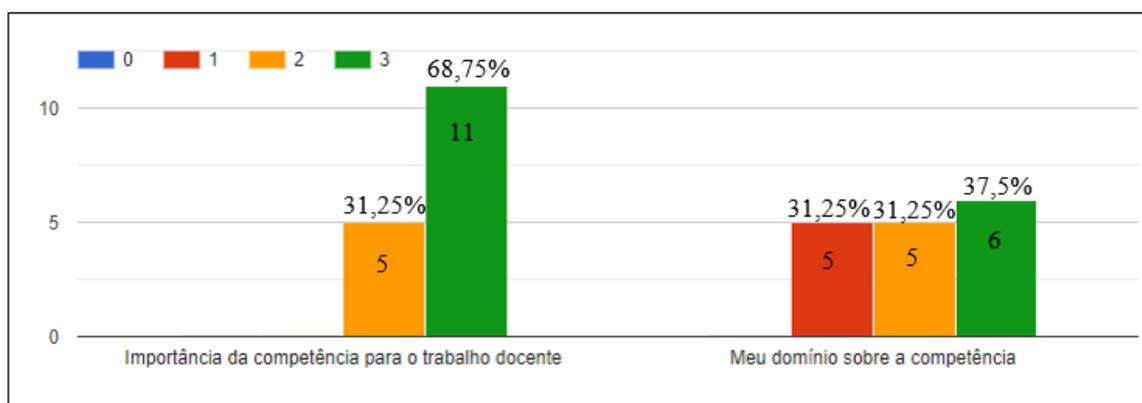
Em relação a Competência Geral - Repertório Cultural: “Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural”, conforme o Gráfico 23, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 31,25% consideram que essa competência tem importância para o trabalho e 68,75% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 37,5% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 31,25% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 31,25% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possuo domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 31,25%.

**Gráfico 23** – Nível de importância e domínio da Competência Geral: Repertório Cultural

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possuo domínio sobre a competência
1	= possuo pouco domínio sobre a competência
2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

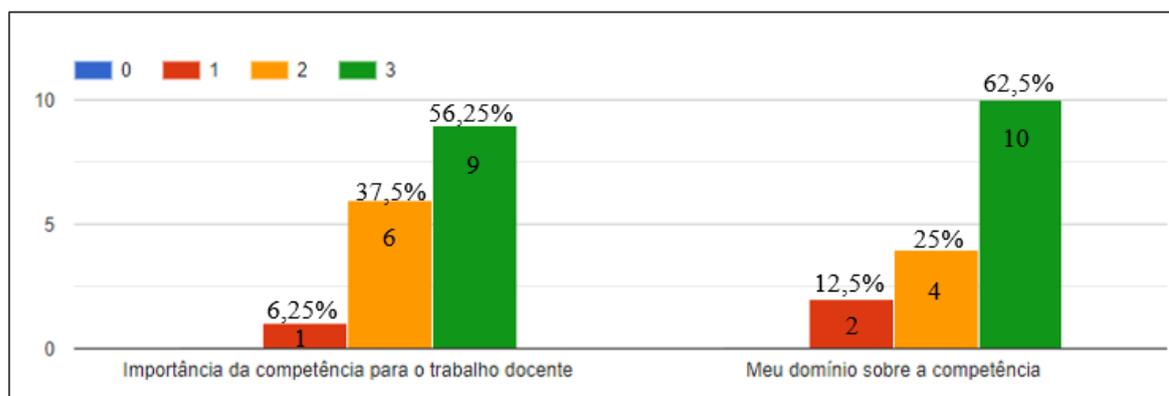
Em relação a Competência Geral – Comunicação: “Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo”, conforme o Gráfico 24, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 6,25% consideram que essa competência tem pouca importância para o trabalho docente, 37,5% acham que têm importância e 56,25% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância. Nesse sentido, percebe-se que 93,75% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 62,5% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 25% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 12,5% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possuo domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 6,25%.

**Gráfico 24** – Nível de importância e domínio da Competência Geral: Comunicação

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possuo domínio sobre a competência
1	= possuo pouco domínio sobre a competência
2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

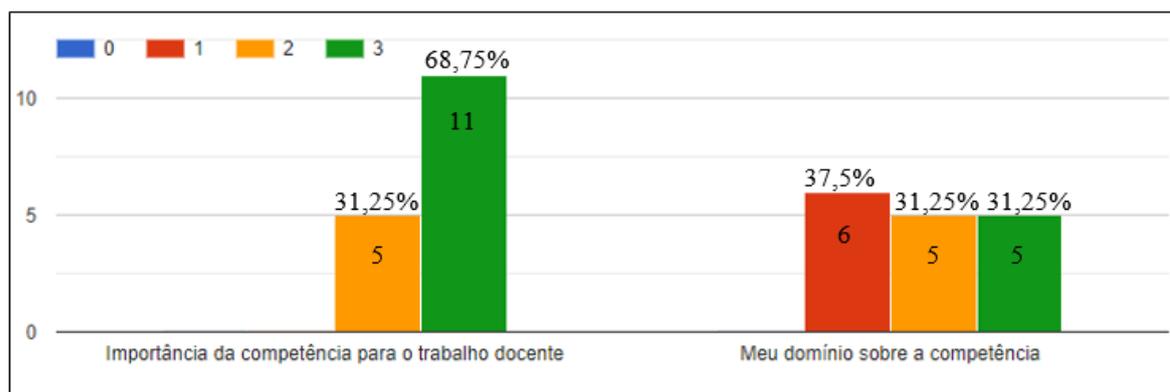
Em relação a Competência Geral – Cultura Digital: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens”, conforme o Gráfico 25, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 31,25% consideram que essa competência tem importância para o trabalho e 68,75% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 31,25% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 31,25% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 37,5% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possuo domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 37,5%.

**Gráfico 25** – Nível de importância e domínio da Competência Geral: Cultura Digital

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possuo domínio sobre a competência
1	= possuo pouco domínio sobre a competência
2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

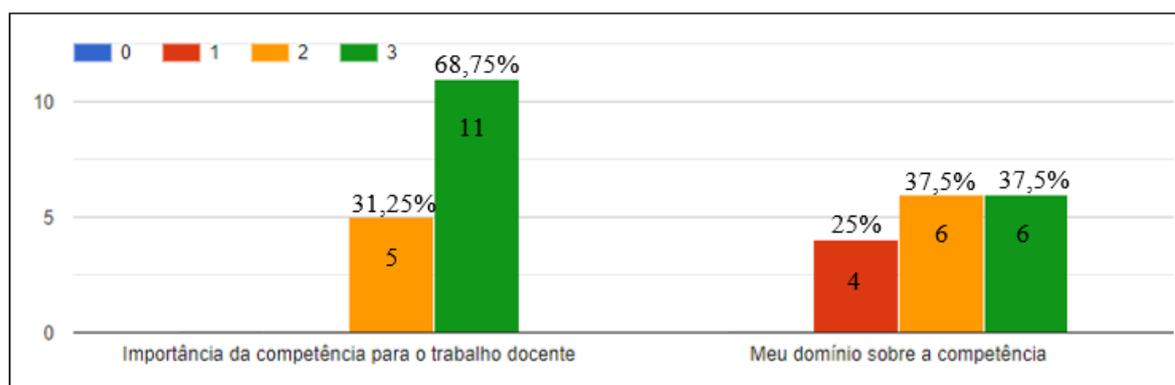
Em relação a Competência Geral - Trabalho e Projeto de Vida: “Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”, conforme o Gráfico 26, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 31,25% consideram que essa competência tem importância para o trabalho e 68,75% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 37,5% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 37,5% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 25% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possuo domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 25%.

**Gráfico 26** – Nível de importância e domínio da Competência Geral: Trabalho e Projeto de Vida

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possuo domínio sobre a competência
1	= possuo pouco domínio sobre a competência
2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

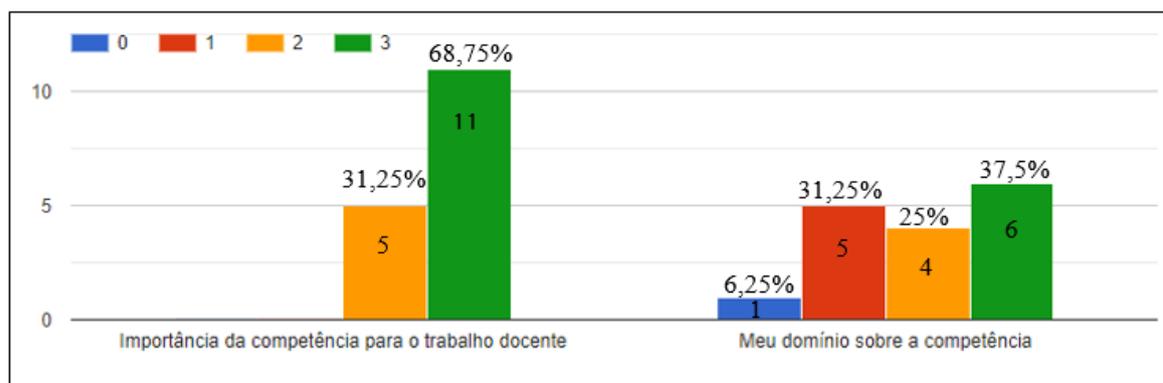
Em relação a Competência Geral – Argumentação: “Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta”, conforme o Gráfico 27, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 31,25% consideram que essa competência tem importância para o trabalho e 68,75% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 37,5% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 25% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência, 31,25% afirmam ter pouco domínio sobre a competência e 6,25% não possui domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 37,5%.

**Gráfico 27** – Nível de importância e domínio da Competência Geral: Argumentação

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possuo domínio sobre a competência
1	= possuo pouco domínio sobre a competência
2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

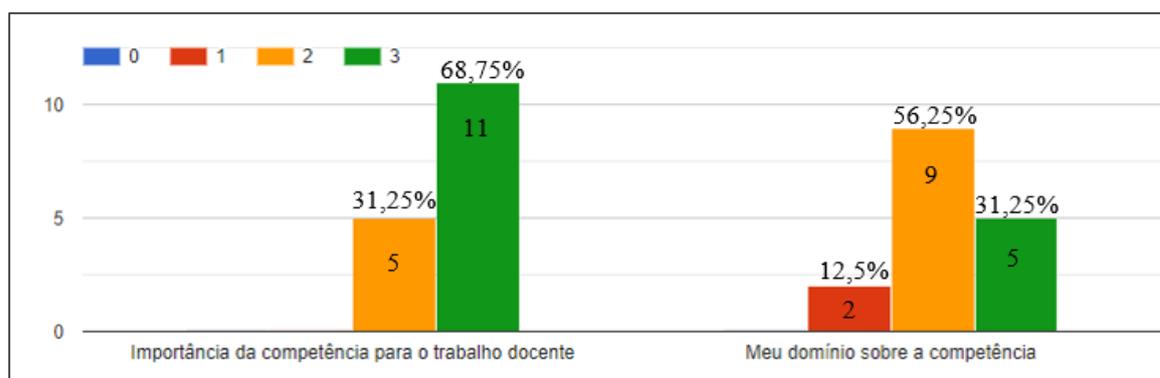
Em relação a Competência Geral - Autoconhecimento e Autocuidado: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes”, conforme o Gráfico 28, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 31,25% consideram que essa competência tem importância para o trabalho e 68,75% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 31,25% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 56,25% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 12,5% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possui domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 12,5%.

**Gráfico 28** – Nível de importância e domínio da Competência Geral: Autoconhecimento e Autocuidado

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possuo domínio sobre a competência
1	= possuo pouco domínio sobre a competência
2	= possuo domínio quase completo sobre a competência
3	= possuo domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

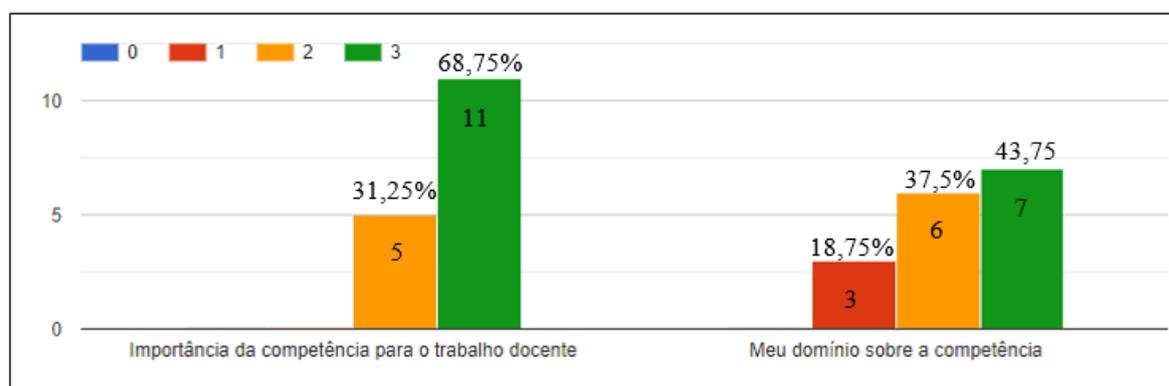
Em relação a Competência Geral - Empatia e Cooperação: “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem”, conforme o Gráfico 29, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 31,25% consideram que essa competência tem importância para o trabalho e 68,75% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 43,75% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 37,5% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 18,75% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possui domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 18,75%.

**Gráfico 29** – Nível de importância e domínio da Competência Geral: Empatia e Cooperação

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possui domínio sobre a competência
1	= possui pouco domínio sobre a competência
2	= possui domínio quase completo sobre a competência
3	= possui domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

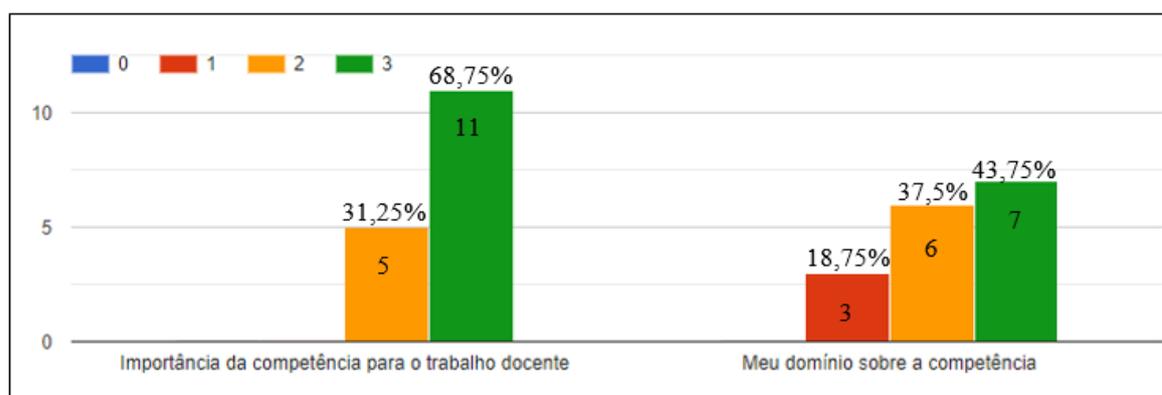
Em relação a Competência Geral - Responsabilidade e Cidadania: “Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores”, conforme o Gráfico 30, demonstrou que dos dezesseis respondentes do questionário, 31,25% consideram que essa competência tem importância para o trabalho e 68,75% consideram que tem muita importância. Nenhum respondente avaliou a competência como sem importância ou com pouca importância. Nesse sentido, percebe-se que 100% dos respondentes consideram que a competência é relevante, ou seja, é uma competência essencial para a realização do trabalho docente.

Quanto ao grau do domínio, 43,75% dos respondentes afirmam ter domínio completo sobre a competência, 37,5% afirmam possuir domínio quase completo sobre a competência e 18,75% afirmam ter pouco domínio sobre a competência. Não houve nenhum retorno quanto à avaliação, não possui domínio sobre a competência. Percebe-se uma lacuna entre o nível de importância e domínio de competência de 18,75%.

**Gráfico 30** – Nível de importância e domínio da Competência Geral: Responsabilidade e Cidadania

ESCALA DE IMPORTÂNCIA	
0	= sem nenhuma importância para o trabalho docente
1	= tem pouca importância para o trabalho docente
2	= tem importância para o trabalho docente
3	= tem muita importância para o trabalho docente

ESCALA DE DOMÍNIO	
0	= não possui domínio sobre a competência
1	= possui pouco domínio sobre a competência
2	= possui domínio quase completo sobre a competência
3	= possui domínio completo sobre a competência



Fonte: Elaborado pela autora

Os gráficos gerados através das respostas dos questionários possibilitaram uma análise comparativa a partir da percepção dos colaboradores, em relação ao grau de importância e domínio das competências profissionais docentes listadas. Das 30 competências elencadas, 25 foram avaliadas 100% como de importância ou de muita importância e apenas as competências representadas pelos gráficos 2, 6, 10, 21, e 24 receberam 6,25% de votos avaliando-as como de pouca importância para o trabalho docente, ao seja, 93,75% dos respondentes avaliaram tais competências como de importância ou de muita importância. Através dessa análise foi possível notar que a equipe de professores avaliou todas as competências como sendo de importância considerável, ou seja, essenciais para a realização do trabalho docente. São competências que devem estar presentes na prática pedagógica para se alcançar os resultados educacionais esperados pela instituição.

Após a apuração dos dados foi possível identificar também, as competências que possuem maior *gaps* entre as competências almejadas e as apresentadas pelo grupo participante. Portanto, tais lacunas indicam a prioridade de capacitação. O Quadro 7, sintetiza o percentual de *gap* de cada competência avaliada, bem como apresenta as competências que requerem maior atenção por parte da diretora escolar, para que possa traçar estratégias e propor ações de melhorias para amenizar ou sanar as lacunas detectadas.

**Quadro 7** - Nível de *gap* entre as competências profissionais docentes almejadas e as apresentadas

Nº	Competência	Porcentagem de <i>gap</i> (%)
1	Dominar os conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua e conhecer sobre a sua lógica curricular.	12,5
2	Conhecer como planejar o ensino, sabendo como selecionar estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações.	12,5
3	Conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado,	25

	valendo-se de evidências científicas.	
4	Conhecer o ambiente institucional e sociocultural do contexto de atuação profissional.	6,25
5	Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional.	18,75
6	Planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos.	6,25
7	Planejar o ensino, elaborando estratégias, objetivos e avaliações, de forma a garantir a aprendizagem efetiva dos alunos.	0
8	Viabilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz.	6,25
9	Utilizar ferramentas pedagógicas que facilitem uma adequada mediação entre os conteúdos, os alunos e as particularidades culturais e sociais dos respectivos contextos de aprendizagem.	18,75
10	Instituir prática de auto avaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim de conscientizar-se de suas próprias necessidades de Desenvolvimento profissional.	12,5
11	Planejar e otimizar a infraestrutura institucional, o currículo e os recursos de ensino aprendizagem disponíveis.	31,25
12	Incentivar a colaboração profissional e interpessoal com o objetivo de materializar objetivamente o direito à educação de todos os alunos.	25
13	Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social.	37,5
14	Contribuir para o desenvolvimento da administração geral do ensino, tendo como base as necessidades dos alunos e do contexto institucional, e considerando a legislação e a política regional.	31,25
15	Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos sistemas de apoio ao trabalho docente.	18,75
16	Fortalecer e comprometer-se com uma cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos os alunos.	31,25
17	Demonstrar altas expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos procurando sempre se aprimorar por meio da investigação e do compartilhamento.	12,5
18	Interagir com alunos, suas famílias e comunidades, como base para construir laços de pertencimento, engajamento acadêmico e colaboração mútua.	18,75
19	Atuar profissionalmente no seu ambiente institucional, observando e respeitando normas e costumes vigentes em cada contexto e comprometendo-se com as políticas educacionais.	18,75
20	Investir no aprendizado constante, atento à sua saúde física e mental, e disposto a ampliar sua cultura geral e seus conhecimentos específicos.	12,5
21	Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.	6,25
22	Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.	25
23	Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.	31,25
24	Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.	6,25
25	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.	37,5
26	Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe	25

	possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	
27	Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	37,5
28	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.	12,5
29	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.	18,75
30	Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.	18,75

Fonte: Elaborada pela autora

As linhas marcadas em vermelho no quadro 7, indicam as competências que apresentaram maior lacuna e devem ter prioridade na construção de um plano de ação por parte da diretora escolar com vistas a sanar as lacunas identificadas. As linhas amarelas requerem atenção da diretora escolar, pois caso as competências sejam deixadas de lado durante a prática pedagógica tendem a apresentar lacunas mais expressivas que podem comprometer o trabalho docente. Nota-se que as competências voltadas para o domínio da tecnologia, bem como voltadas para questões dos direitos humanos, ambientais, sociais e culturais apresentaram lacunas mais expressivas, que preocupam, pois expressam as principais necessidades e desafios da contemporaneidade para se viver num mundo desenvolvido, sustentável, justo e feliz. Já a linha verde é a competência melhor desenvolvida na equipe.

A técnica de mapeamento de competência pode ser um importante instrumento adotado pela diretora escolar. Pois através da aplicação da técnica de mapeamento de competências o gestor conseguirá coletar informações suficientes para identificar o *gap* (lacuna) entre as competências requeridas e as competências apresentadas pelos colaboradores e a partir desses dados viabilizar formações para desenvolver competências e corrigir as lacunas, levando a equipe a alcançar as metas da organização (CARBONE *et al.*, 2009).

Os instrumentos de pesquisa aplicados demonstraram que os colaboradores conseguem identificar as competências consideradas mais importantes, bem como avaliar o nível de domínio de cada competência profissional docente. Entretanto, é importante salientar que a

autoavaliação, possui julgamentos pessoais fazendo com que haja uma margem de erro na pesquisa realizada.

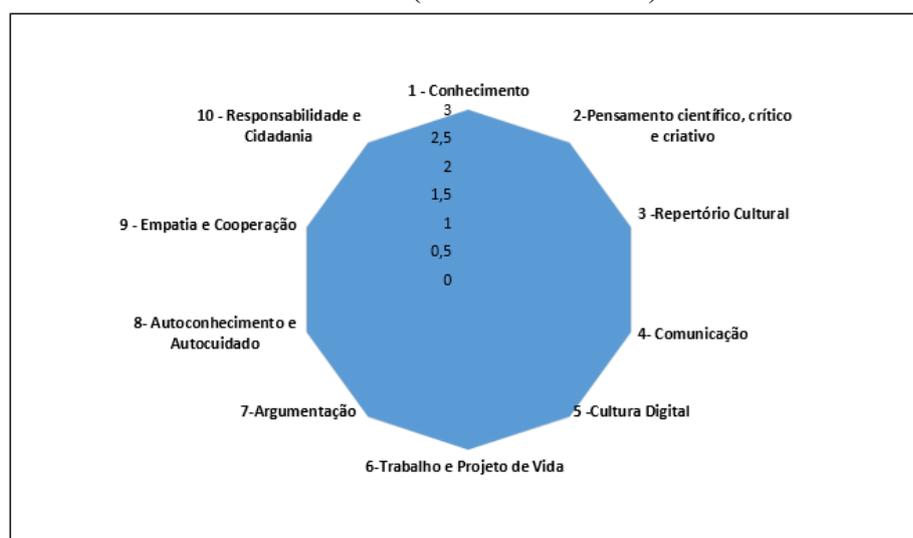
Também é possível identificar de modo individual, o nível de domínio das competências profissionais gerais e específicas de cada professor colaborador. As Tabelas e os Gráficos apresentados a seguir retratam a especificidade de cada colaborador participante da pesquisa, em relação ao domínio das competências e os *gaps* apresentados a partir da análise das Dez Competências Gerais Docentes em conformidade com as BNCs de Formação Docente.

**Tabela 2** - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador n°. 1)

Competências Gerais	Importância	Domínio
1 - Conhecimento	3	3
2-Pensamento científico, crítico e criativo	3	3
3 -Repertório Cultural	3	3
4- Comunicação	3	3
5 – Cultura Digital	3	3
6-Trabalho e Projeto de Vida	3	3
7-Argumentação	3	3
8- Autoconhecimento e Autocuidado	3	3
9 - Empatia e Cooperação	3	3
10 - Responsabilidade e Cidadania	3	3
Total de pontos:	30	30
Total (%):	100	100

Fonte: Elaborada pela autora

**Gráfico 31** - Identificação do domínio e *gap* em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador n°. 1)



Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar a tabela 2 e o gráfico 31 é possível notar que o colaborador nº. 1 possui as Dez Competências Gerais Docentes bem desenvolvidas. Não foi identificado nenhuma lacuna entre as competências almejadas e apresentadas pelo colaborador. Nesse sentido, a diretora escolar poderá aproveitar o potencial desse professor, propondo ao mesmo a realização de dinâmicas, promoção de oficinas, troca de experiências para com os demais professores, colaborando para que a equipe desenvolva todas as competências docentes de modo satisfatório.

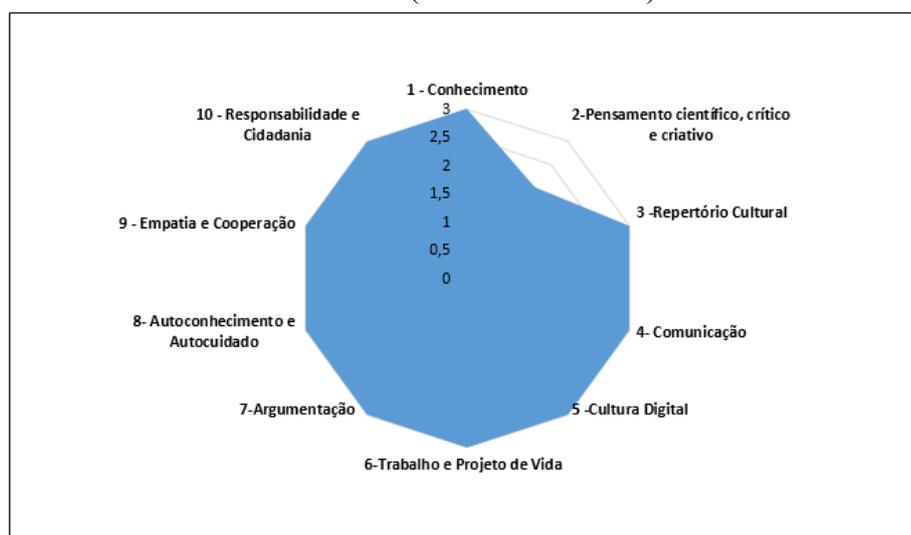
É preciso reconhecer que os professores que atuam no cotidiano escolar têm a missão de formar pessoas e que possuem competências para tal. Por isso, devem ser valorizados como sujeitos de conhecimento, dando a eles espaço para fazerem algo por sua formação e de seus pares, renovando visões a respeito do ensino (TARDIF, 2014).

**Tabela 3** - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 2)

Competências Gerais	Importância	Domínio
1 - Conhecimento	3	3
2-Pensamento científico, crítico e criativo	2	2
3 -Repertório Cultural	3	3
4- Comunicação	3	3
5 – Cultura Digital	3	3
6-Trabalho e Projeto de Vida	3	3
7-Argumentação	3	3
8- Autoconhecimento e Autocuidado	3	3
9 - Empatia e Cooperação	3	3
10 - Responsabilidade e Cidadania	3	3
Total de pontos:	29	29
Total (%):	96,7	96,7

Fonte: Elaborada pela autora

**Gráfico 32** - Identificação do domínio e *gap* em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 2)



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação a tabela 3 e o gráfico 32, percebe-se que o colaborador n.º. 2 possui um *gap* na competência 2, Pensamento científico, crítico e criativo, que requer uma atenção especial por parte do próprio profissional e da diretora escolar. Pois, as imagens demonstram que esse colaborador não possui domínio satisfatório sobre tal competência. Desse modo, caso a lacuna não seja sanada poderá tornar-se mais expressiva vindo a comprometer o processo ensino aprendizagem. Segundo Tardif (2014, p. 209) “o saber ensinar na ação implica um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas”.

**Tabela 4** - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador n.º. 3)

Competências Gerais	Importância	Domínio
1 - Conhecimento	3	3
2-Pensamento científico, crítico e criativo	3	3
3 -Repertório Cultural	3	3
4- Comunicação	3	3
5 – Cultura Digital	3	3
6-Trabalho e Projeto de Vida	3	3
7-Argumentação	3	3
8- Autoconhecimento e Autocuidado	3	3
9 - Empatia e Cooperação	3	3
10 - Responsabilidade e Cidadania	3	3
Total de pontos:	30	30
Total (%):	100	100

Fonte: Elaborada pela autora

**Gráfico 33** - Identificação do domínio e *gap* em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador n.º. 3)



Fonte: Elaborado pela autora

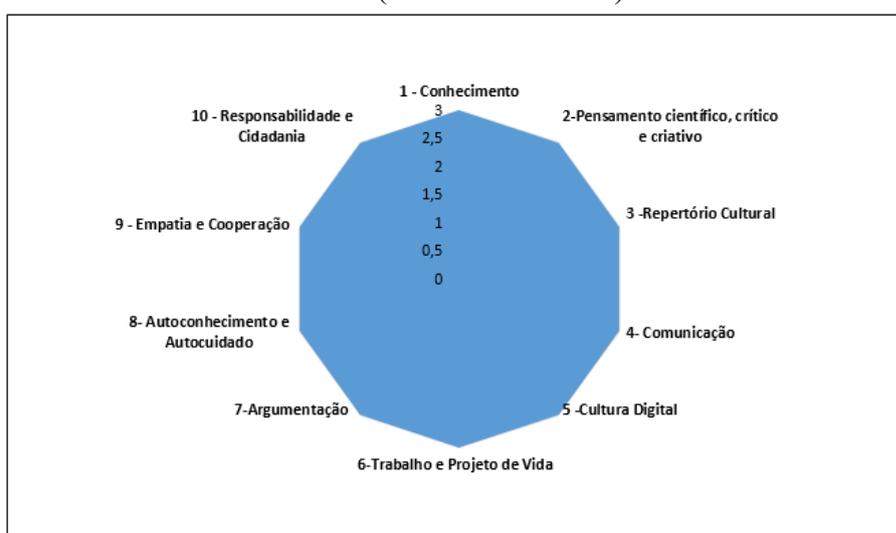
Ao analisar a tabela 4 e o gráfico 33 é possível notar que o colaborador nº. 3 possui as Dez Competências Gerais Docentes bem desenvolvidas. Não foi identificada nenhuma lacuna entre as competências almejadas e apresentadas pelo colaborador. Assim como com o colaborador nº. 1, a diretora escolar poderá aproveitar o potencial desse professor para promover formações voltadas para os demais professores que ainda não consolidaram todas as competências necessárias para um trabalho eficiente e eficaz.

**Tabela 5** - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 4)

Competências Gerais	Importância	Domínio
1 - Conhecimento	3	3
2-Pensamento científico, crítico e criativo	3	3
3 -Repertório Cultural	3	3
4- Comunicação	3	3
5 – Cultura Digital	3	3
6-Trabalho e Projeto de Vida	3	3
7-Argumentação	3	3
8- Autoconhecimento e Autocuidado	3	3
9 - Empatia e Cooperação	3	3
10 - Responsabilidade e Cidadania	3	3
Total de pontos:	30	30
Total (%):	100	100

Fonte: Elaborada pela autora

**Gráfico 34** - Identificação do domínio e *gap* em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 4)



Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar a tabela 5 e o gráfico 34 é possível observar que com o colaborador nº. 4, aconteceu o mesmo que com o colaborador nº. 1 e 3, ele também possui as Dez Competências Gerais Docentes bem desenvolvidas. Não foi identificada nenhuma lacuna entre as

competências almejadas e apresentadas pelo colaborador. Desse modo a diretora escolar poderá contar com um pequeno grupo de profissionais que poderá auxiliá-la na elaboração e execução do plano de ação, com vistas a sanar as lacunas identificadas nos demais professores.

**Tabela 6** - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador n.º. 5)

Competências Gerais	Importância	Domínio
1 - Conhecimento	2	2
2-Pensamento científico, crítico e criativo	2	2
3 -Repertório Cultural	2	2
4- Comunicação	2	2
5 – Cultura Digital	2	2
6-Trabalho e Projeto de Vida	2	2
7-Argumentação	2	2
8- Autoconhecimento e Autocuidado	2	2
9 - Empatia e Cooperação	2	2
10 - Responsabilidade e Cidadania	2	2
Total de pontos:	20	20
Total (%):	66,66	66,66

Fonte: Elaborada pela autora

**Gráfico 35** - Identificação do domínio e *gap* em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador n.º. 5)



Fonte: Elaborado pela autora

A tabela 6 e o gráfico 35 evidenciam que o colaborador n.º. 5 apresenta gaps nas Dez Competências Gerais Docentes. Desse modo, este professor é um profissional que requer uma atenção especial por parte da diretora escolar, pois o mesmo pode não conseguir levar os alunos a atingir os objetivos educacionais esperados, comprometendo o desempenho da classe. Nesse sentido, ele deve ter prioridade na participação de cursos de formação para que consiga sanar as lacunas identificadas. Afinal de contas os professores devem ter uma pluralidade de saberes,

de onde poderão buscar seus argumentos, certezas e criar hipóteses baseados em modelos simplificados da realidade, a fim de fazer seus julgamentos e tomar decisões mais assertivas no processo ensino aprendizagem, por isso devem estar em constante formação (TARDIF, 2014).

**Tabela 7** - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador n.º. 6)

Competências Gerais	Importância	Domínio
1 - Conhecimento	2	2
2-Pensamento científico, crítico e criativo	2	2
3 -Repertório Cultural	2	2
4- Comunicação	2	2
5 – Cultura Digital	2	2
6-Trabalho e Projeto de Vida	2	2
7-Argumentação	2	2
8- Autoconhecimento e Autocuidado	2	2
9 - Empatia e Cooperação	2	2
10 - Responsabilidade e Cidadania	2	2
Total de pontos:	20	20
Total (%):	66,66	66,66

Fonte: Elaborada pela autora

**Gráfico 36** - Identificação do domínio e *gap* em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador n.º. 6)



Fonte: Elaborado pela autora

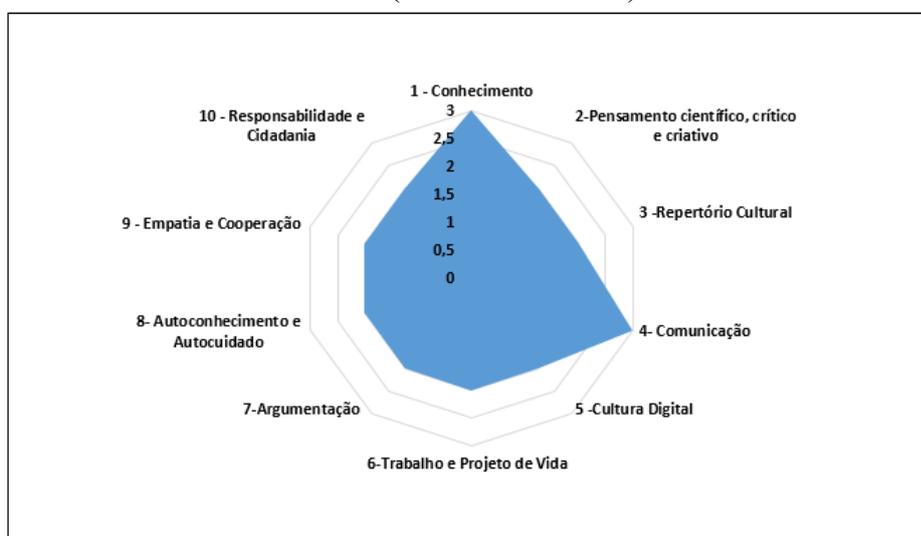
A tabela 7 e o gráfico 36 demonstram que o colaborador n.º. 6, assim como o colaborador n.º. 5 apresenta gaps nas Dez Competências Gerais Docentes. Portanto, este professor requer uma atenção especial por parte da diretora escolar, pois possui lacunas expressivas que precisam ser sanadas para não comprometer o desempenho dos alunos.

**Tabela 8** - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador n.º. 7)

Competências Gerais	Importância	Domínio
1 - Conhecimento	3	3
2-Pensamento científico, crítico e criativo	3	2
3 -Repertório Cultural	3	2
4- Comunicação	3	3
5 – Cultura Digital	3	2
6-Trabalho e Projeto de Vida	3	2
7-Argumentação	3	2
8- Autoconhecimento e Autocuidado	3	2
9 - Empatia e Cooperação	3	2
10 - Responsabilidade e Cidadania	3	2
Total de pontos:	30	22
Total (%):	100	73,33

Fonte: Elaborada pela autora

**Gráfico 37** - Identificação do domínio e *gap* em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 7)



Fonte: Elaborado pela autora

Percebe-se que o colaborador nº. 7 possui melhor domínio das competências 1 e 4. Já nas demais competências é possível notar um *gap* que requer uma atenção especial, pois demonstra que esse colaborador não possui domínio satisfatório sobre tais competências conforme demonstrado na Tabela 8 e no Gráfico 37. Nesse sentido, será necessário um trabalho para desenvolver as competências que possuem os *gaps*, tendo em vista a realização de uma prática pedagógica exitosa.

Nesta perspectiva salienta-se que o professor precisa mais que uma formação técnica, necessita de uma formação humana, porque ele lida com vidas. Por isso, a formação docente deve ser um processo contínuo que entrelace experiências de vida no que tange o social e cultural. Ao longo de sua formação e atuação, devem ser oferecidas oportunidades de experiências que levem ao desenvolvimento de competências necessárias para atuar de maneira

crítica, criativa e reflexiva, levando os alunos a desenvolverem as Dez Competências Gerais para exercerem a cidadania com plenitude (CERICATO, 2018).

**Tabela 9** - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador n.º. 8)

Competências Gerais	Importância	Domínio
1 - Conhecimento	2	1
2-Pensamento científico, crítico e criativo	2	1
3 -Repertório Cultural	2	1
4- Comunicação	2	1
5 – Cultura Digital	2	1
6-Trabalho e Projeto de Vida	2	1
7-Argumentação	2	1
8- Autoconhecimento e Autocuidado	2	1
9 - Empatia e Cooperação	2	1
10 - Responsabilidade e Cidadania	2	1
Total de pontos:	20	10
Total (%):	66,66	33,33

Fonte: Elaborada pela autora

**Gráfico 38** - Identificação do domínio e *gap* em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador n.º. 8)



Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar a tabela 9 e o gráfico 38 é possível notar que o colaborador n.º. 8 não conseguiu desenvolver as Dez Competências Gerais de modo satisfatório. Portanto, esse profissional demonstra um expressivo *gap* em todas as competências gerais, podendo ser considerado um ponto crítico que pode comprometer a qualidade da educação promovida pela instituição. Logo, a diretora escolar deve agir o mais rápido possível traçando ações que viabilizem o desenvolvimento das competências gerais por este profissional, para que o processo ensino aprendizagem não seja tão afetado.

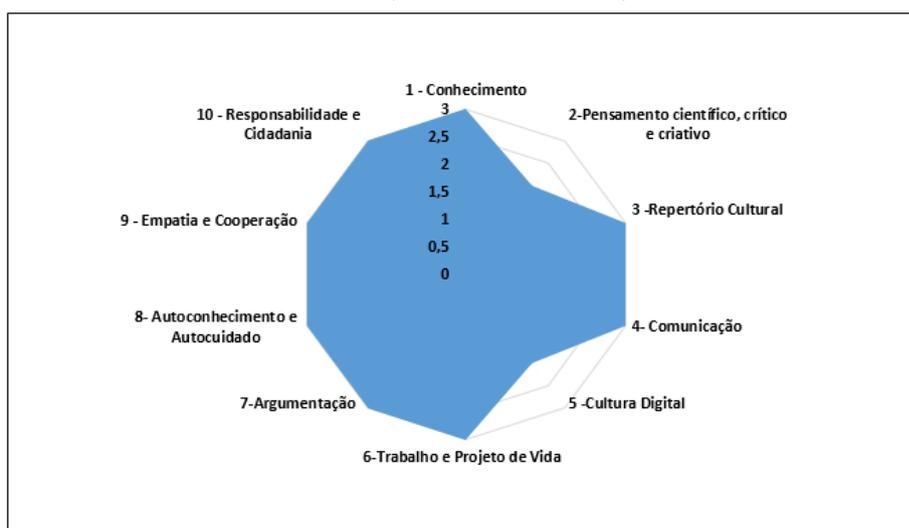
Para realizar um trabalho com vistas ao desenvolvimento de competências docentes não basta ter uma lista com inúmeras competências, faz-se necessário compreender a complexidade da profissão docente e como se constrói uma identidade profissional, pois não é possível aprender competências sem o apoio e colaboração de professores mais experientes. Neste sentido, para um trabalho efetivo voltado para a formação continuada dos professores o diretor escolar deverá propiciar condições e oportunidades para que as trocas de aprendizagens aconteçam entre os pares criando um novo ambiente educativo, consciente que é no chão da escola que o professor se forma (NÓVOA, 2019).

**Tabela 10** - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador n.º 9)

Competências Gerais	Importância	Domínio
1 - Conhecimento	3	3
2-Pensamento científico, crítico e criativo	3	2
3 -Repertório Cultural	3	3
4- Comunicação	3	3
5 – Cultura Digital	3	2
6-Trabalho e Projeto de Vida	3	3
7-Argumentação	3	3
8- Autoconhecimento e Autocuidado	3	3
9 - Empatia e Cooperação	3	3
10 - Responsabilidade e Cidadania	3	3
Total de pontos:	30	28
Total (%):	100	93,33

Fonte: Elaborada pela autora

**Gráfico 39** - Identificação do domínio e *gap* em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador n.º 9)



Fonte: Elaborado pela autora

Percebe-se que o colaborador n.º 9 possui melhor domínio das competências 1, 3, 4, 6,

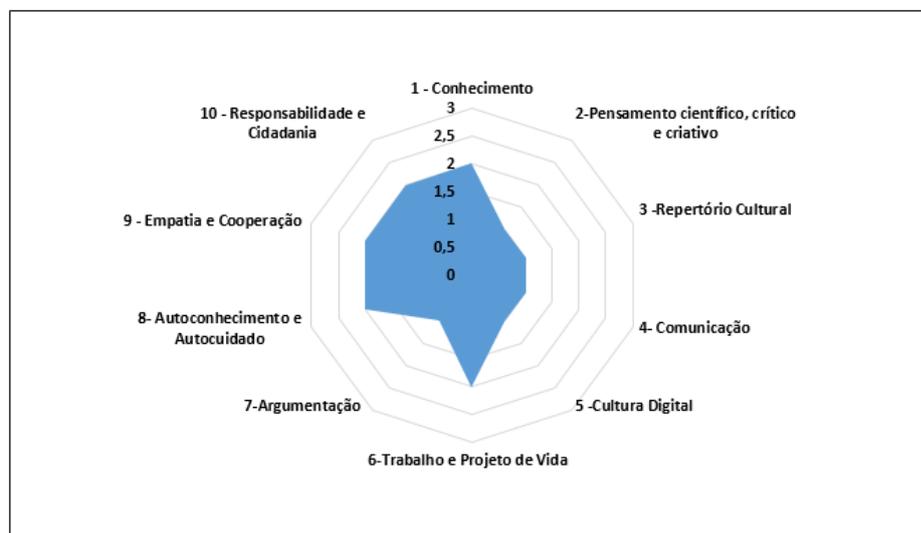
7, 8, 9 e 10. Já em relação as competências 2 e 5 é possível notar um *gap* que requer uma atenção especial, pois demonstra que esse colaborador não possui domínio satisfatório sobre tais competências conforme demonstrado na tabela 10 e no gráfico 39.

**Tabela 11** - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 10)

Competências Gerais	Importância	Domínio
1 - Conhecimento	2	2
2-Pensamento científico, crítico e criativo	2	1
3 -Repertório Cultural	2	1
4- Comunicação	2	1
5 – Cultura Digital	2	1
6-Trabalho e Projeto de Vida	2	2
7-Argumentação	2	1
8- Autoconhecimento e Autocuidado	2	2
9 - Empatia e Cooperação	2	2
10 - Responsabilidade e Cidadania	2	2
Total de pontos:	20	15
Total (%):	66,66	50

Fonte: Elaborada pela autora

**Gráfico 40** - Identificação do domínio e *gap* em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 10)



Fonte: Elaborado pela autora

A tabela 11 e o gráfico 40, revelam o nível de domínio e lacunas apresentados pelo colaborador nº. 10 em relação as Dez Competências Gerais Docentes. Através da análise das imagens é possível notar que o colaborador possui *gaps* em todas as competências, sendo as mais críticas as competências 2, 3, 4, 5 e 7. Dessa forma, este é mais um professor que requer a atenção redobrada por parte da diretora escolar, para que as lacunas identificadas sejam

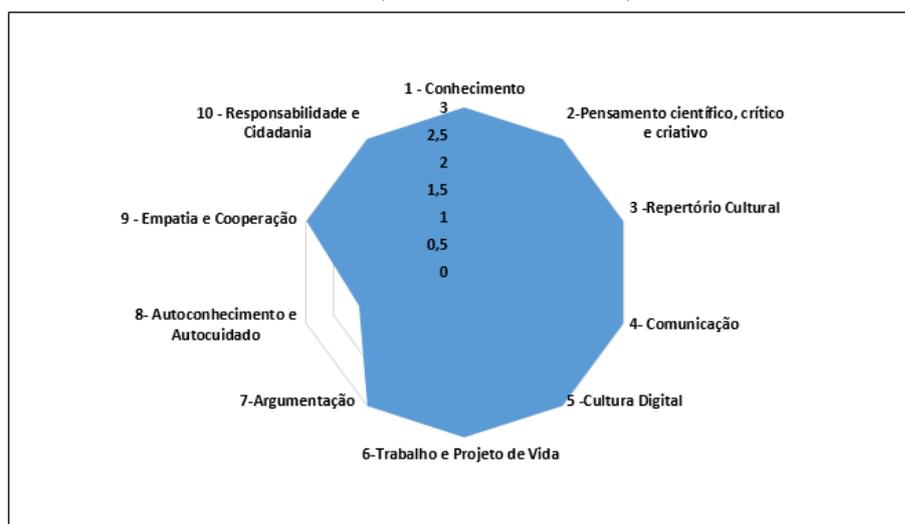
amenizas ou sanas o mais rápido possível. Portanto, a diretora deve buscar meios para que este professor consiga desenvolver competências que ainda não foram consolidadas. Entretanto, é necessário que haja também o engajamento deste profissional em busca do aperfeiçoamento, pois a aprendizagem é um processo contínuo que exige o querer do próprio profissional (NÓVOA, 2019).

**Tabela 12** - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 11)

Competências Gerais	Importância	Domínio
1 - Conhecimento	3	3
2-Pensamento científico, crítico e criativo	3	3
3 -Repertório Cultural	3	3
4- Comunicação	3	3
5 – Cultura Digital	3	3
6-Trabalho e Projeto de Vida	3	3
7-Argumentação	3	3
8- Autoconhecimento e Autocuidado	3	2
9 - Empatia e Cooperação	3	3
10 - Responsabilidade e Cidadania	3	3
Total de pontos:	30	29
Total (%):	100	96,66

Fonte: Elaborada pela autora

**Gráfico 41** - Identificação do domínio e *gap* em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 11)



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação a tabela 12 e o gráfico 41, percebe-se que o colaborador nº. 11 possui um *gap* na competência 8, Autoconhecimento e Autocuidado, que requer uma atenção especial por parte do próprio profissional e da diretora escolar. Pois, as imagens demonstram que esse colaborador não possui domínio satisfatório sobre tal competência. Desse modo, caso a lacuna

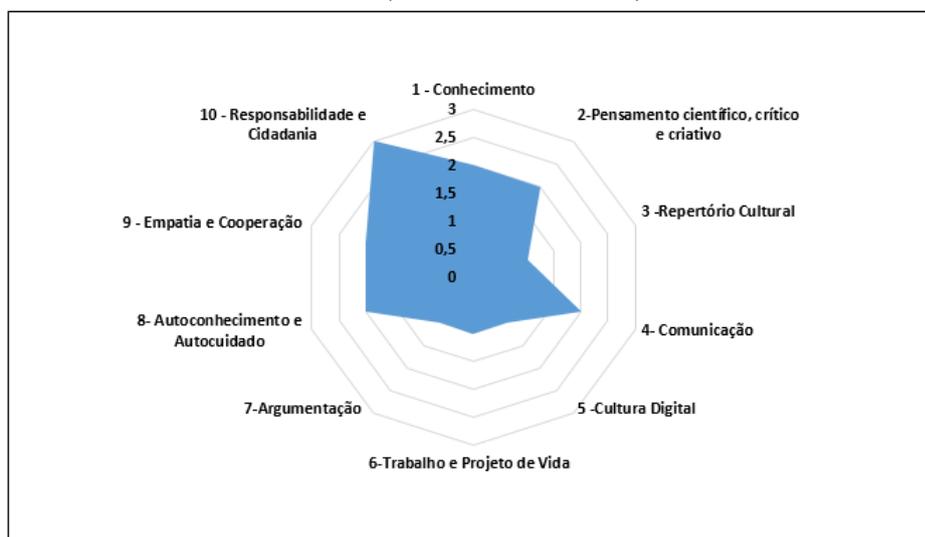
não seja sanada poderá tornar-se mais expressiva vindo a comprometer o processo ensino aprendizagem, ainda que a lacuna esteja em apenas uma competência.

**Tabela 13** - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 12)

Competências Gerais	Importância	Domínio
1 - Conhecimento	3	2
2-Pensamento científico, crítico e criativo	3	2
3 -Repertório Cultural	3	1
4- Comunicação	3	2
5 – Cultura Digital	3	1
6-Trabalho e Projeto de Vida	3	1
7-Argumentação	3	1
8- Autoconhecimento e Autocuidado	3	2
9 - Empatia e Cooperação	3	2
10 - Responsabilidade e Cidadania	3	3
Total de pontos:	30	17
Total (%):	100	56,66

Fonte: Elaborada pela autora

**Gráfico 42** - Identificação do domínio e *gap* em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 12)



Fonte: Elaborado pela autora

A análise da tabela 13 e do gráfico 42, permite observar que a única competência que o colaborador nº. 12 possui bem desenvolvida é a competência 10 – Responsabilidade e Cidadania. Partindo-se da constatação de que este profissional possui bem desenvolvida a competência da responsabilidade, acredita-se que o mesmo não se oporá em participar de momentos de formação continuada com vistas a melhorar a qualidade de seu trabalho. Desse modo, basta a diretora escolar buscar meios para que estas formações se concretizem e

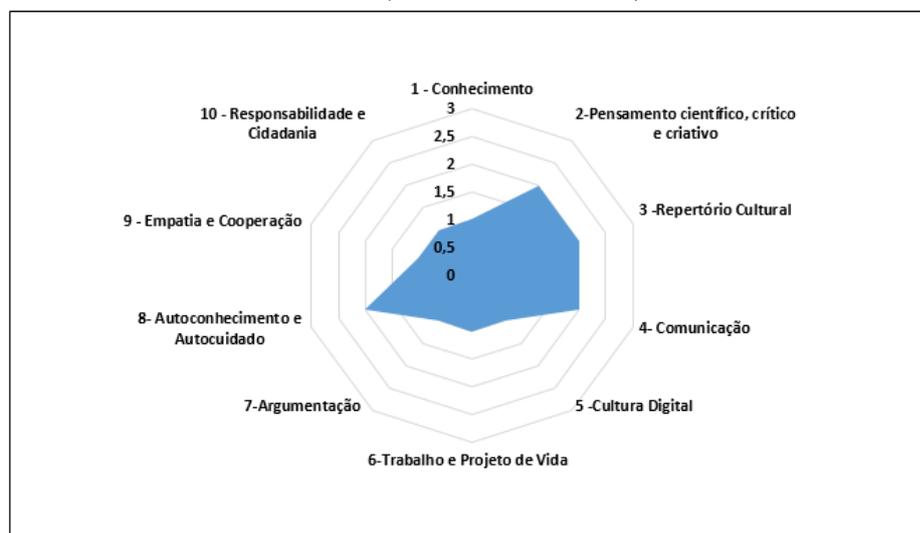
promovam o desenvolvimento profissional. Lembrando que para enfrentar os desafios educacionais vigentes tanto os diretores como os professores, precisam refletir coletivamente, reforçar parcerias e atuar num regime colaborativo de aprendizagens (NÓVOA, 2019).

**Tabela 14** - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 13)

Competências Gerais	Importância	Domínio
1 - Conhecimento	1	1
2-Pensamento científico, crítico e criativo	2	2
3 -Repertório Cultural	2	2
4- Comunicação	2	2
5 – Cultura Digital	2	1
6-Trabalho e Projeto de Vida	2	1
7-Argumentação	2	1
8- Autoconhecimento e Autocuidado	2	2
9 - Empatia e Cooperação	2	1
10 - Responsabilidade e Cidadania	2	1
Total de pontos:	19	14
Total (%):	63,33	46,66

Fonte: Elaborada pela autora

**Gráfico 43** - Identificação do domínio e *gap* em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 13)



Fonte: Elaborado pela autora

Percebe-se que o colaborador nº. 13 possui lacunas em todas as competências gerais docentes. Entretanto possui um domínio um pouco melhor das competências 2, 3, 4 e 8. Já em relação as competências 1, 5, 6, 7, 9 e 10 é possível notar *gaps* que requerem uma atenção especial, pois demonstram que esse colaborador possui domínio mínimo sobre tais competências conforme demonstrado na tabela 14 e no gráfico 43.

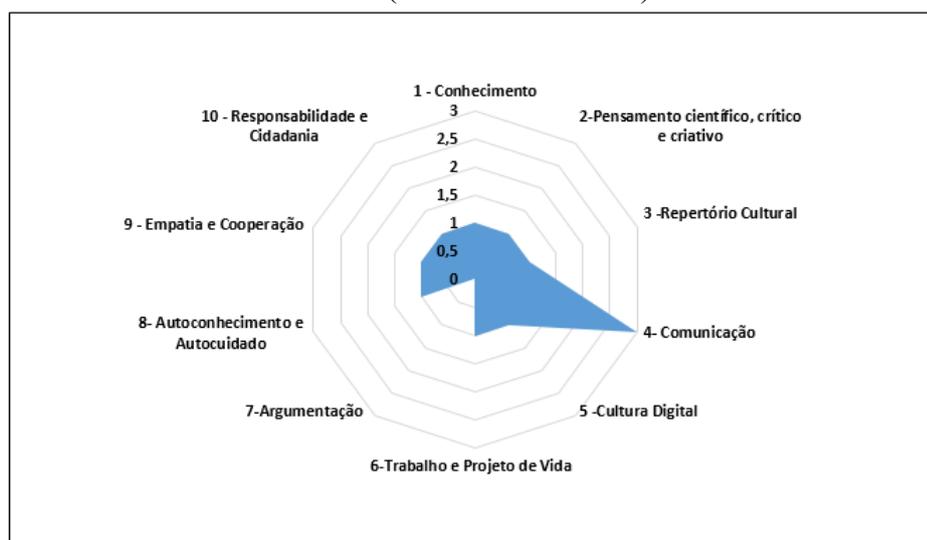
Para realizar um trabalho de qualidade o professor deve se profissionalizar, buscando mais que bom senso e conhecimento de conteúdos disciplinares. Portanto, é necessário praticar a reflexão para reconstruir a ação docente por meio do levantamento de hipóteses e busca de novas estratégias, para corrigir o que deu errado e aperfeiçoar o que deu certo (MACEDO, 2005).

**Tabela 15** - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 14)

Competências Gerais	Importância	Domínio
1 - Conhecimento	3	1
2-Pensamento científico, crítico e criativo	3	1
3 -Repertório Cultural	3	1
4- Comunicação	1	3
5 – Cultura Digital	3	1
6-Trabalho e Projeto de Vida	3	1
7-Argumentação	3	0
8- Autoconhecimento e Autocuidado	3	1
9 - Empatia e Cooperação	3	1
10 - Responsabilidade e Cidadania	3	1
Total de pontos:	28	11
Total (%):	93,33	36,66

Fonte: Elaborada pela autora

**Gráfico 44** - Identificação do domínio e *gap* em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 14)



Fonte: Elaborado pela autora

A análise da tabela 15 e do gráfico 44, permite observar que a única competência que o colaborador nº. 14 possui bem desenvolvida é a competência 4 – Comunicação. Portanto, esse profissional demonstra um expressivo *gap* nas outras competências gerais, podendo ser

considerado um ponto crítico que levando ao comprometimento da qualidade da educação promovida pela instituição. Desse modo, a diretora escolar deve utilizar estratégias efetivas para amenizar ou sanar tais gaps.

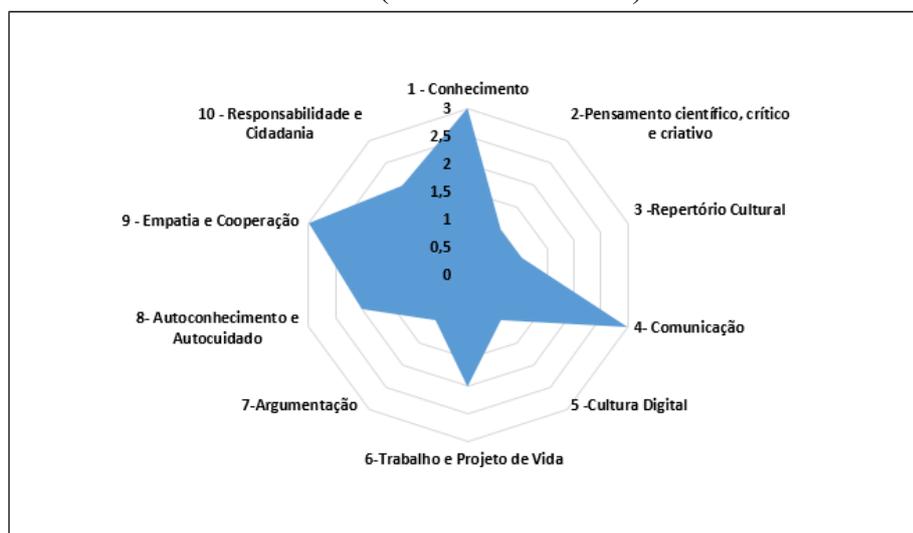
Para dominar as competências docentes o professor deve mobilizar o saber, o saber fazer e o querer fazer relacionando com um trabalho em conjunto com seus alunos e seus pares. Portanto, a formação continuada do professor deve inquietá-lo fazendo com que ele adentre em vários universos e aprenda a trabalhar em outros campos e não só naqueles voltados para seu interesse; pois a sala de aula é complexa, diversa e cada aluno é único (ZABALA; ARNAU, 2010).

**Tabela 16** - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 15)

Competências Gerais	Importância	Domínio
1 - Conhecimento	3	3
2-Pensamento científico, crítico e criativo	2	1
3 -Repertório Cultural	3	1
4- Comunicação	3	3
5 – Cultura Digital	3	1
6-Trabalho e Projeto de Vida	3	2
7-Argumentação	3	1
8- Autoconhecimento e Autocuidado	3	2
9 - Empatia e Cooperação	3	3
10 - Responsabilidade e Cidadania	3	2
Total de pontos:	29	19
Total (%):	96,66	63,33

Fonte: Elaborada pela autora

**Gráfico 45** - Identificação do domínio e *gap* em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 15)



Fonte: Elaborado pela autora

A partir da análise da tabela 16 e do gráfico 45 é o possível observar que dentre as dificuldades apresentadas pelo colaborador nº. 15 pode-se destacar as competências 2, 3, 5, 7 e 10 que possui maior nível de lacuna. As competências 6 e 8 também apresentaram lacunas, mas um pouco menores que as demais. As competências 1, 4 e 9 estão consolidadas. Portanto, não há uma regularidade entre o domínio das competências desse professor, por isso as lacunas precisam ser sanas através de capacitações.

Vale lembrar que ao propor momentos de formação continuada, o diretor escolar deve partir da realidade do professor respeitando sua trajetória de vida pessoal e profissional, buscando despertar no mesmo a vontade de mudar e fazer a diferença na vida dos alunos. Desse modo o professor terá condições de dar um novo significado à prática pedagógica, fazendo com que junto de seus alunos tracem novos caminhos e descubram estratégias mais eficientes para serem utilizadas no processo ensino aprendizagem, desenvolvendo um trabalho mais reflexivo, criativo e significativo que leve o aluno a reconstruir sua realidade (HENGEMÜHLE, 2011).

**Tabela 17** - Nível de importância e domínio das Competências Gerais Docentes (colaborador nº. 16)

Competências Gerais	Importância	Domínio
1 - Conhecimento	3	2
2-Pensamento científico, crítico e criativo	3	2
3 -Repertório Cultural	3	2
4- Comunicação	2	3
5 – Cultura Digital	3	2
6-Trabalho e Projeto de Vida	3	2
7-Argumentação	3	2
8- Autoconhecimento e Autocuidado	3	2
9 - Empatia e Cooperação	3	2
10 - Responsabilidade e Cidadania	3	2
Total de pontos:	29	21
Total (%):	96,66	70

Fonte: Elaborada pela autora

**Gráfico 46** - Identificação do domínio e *gap* em relação as Dez Competências Gerais Docentes (Colaborador nº. 16)



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação a tabela 17 e o gráfico 46, percebe-se que o colaborador nº. 16 só não possui *gap* na competência 4 - Comunicação. As demais competências requerem cuidado por parte do próprio profissional e da diretora escolar. Pois, as imagens demonstram que esse colaborador não possui domínio satisfatório sobre tais competências. Desse modo, essas lacunas poderão comprometer o processo ensino aprendizagem.

Além dos modelos para identificação de lacunas já apresentados, é importante salientar que 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 4.

**Figura 10** – 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 pela autora (Fórmula de Borges-Andrade e Lima, 1983.)

Nesse sentido, “essa equação permite, portanto, estabelecer uma prioridade entre as competências a serem desenvolvidas pelo 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). A partir da aplicação da fórmula é possível identificar os professores que tem mais urgência em participar de formações no intuito de suprir o *gap*

identificado e melhorar o desempenho no trabalho. A partir das tabelas apresentadas a seguir é possível identificar os gaps e quais são os professores que requerem prioridade de capacitação. Sendo que a classificação quanto a prioridade de capacitação por parte dos docentes, foi mensurada através de uma escala de lacunas que vai de 0 a 9. Tendo em vista que quanto maior for o valor atribuído à lacuna identificada, mais alta será a prioridade de capacitação. Assim, foram relacionadas as seguintes conotações para cada valor apresentado, conforme descrito na figura 10:

**Figura 11** - Classificações atribuídas aos valores das lacunas identificadas

Valor da lacuna $\leq 3$	⇒	Baixa prioridade de capacitação
Valor da lacuna = 4	⇒	Moderada prioridade de capacitação
Valor da lacuna $\geq 6$	⇒	Alta prioridade de capacitação

Fonte: Elaborada pela autora

**Tabela 18** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 1 da Dimensão do Conhecimento Profissional

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	3	0	Baixa
8	2	1	4	Moderada
9	3	3	0	Baixa
10	2	2	2	Baixa
11	3	3	0	Baixa
12	3	2	3	Baixa
13	2	1	4	Moderada
14	3	2	3	Baixa
15	3	3	0	Baixa
16	3	3	0	Baixa
<b>Somatória</b>	43	39	20	
<b>Média</b>	2,69	2,44	2,35	
<b>Desvio Padrão</b>	0,48	0,73	1,57	

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com a análise dos dados apresentados na tabela 18, em conformidade com a competência retratada e os valores atribuídos à classificação da competência, percebe-se que os colaboradores nº. 8 e 13 apresentaram moderada necessidade de capacitação para o desenvolvimento da competência. Já os demais colaboradores apresentaram baixa prioridade

de capacitação. O desvio padrão mensura a variação entre as respostas atribuídas a partir da média. Nesse sentido, quanto menor for o desvio padrão, mais homogêneas são as respostas, ou seja, mais estáveis. Consequentemente, quanto maior for o desvio padrão, mais heterogêneas são as respostas, ou seja, maior foi a divergência de opinião entre os respondentes. Assim, o maior desvio padrão apresentado na tabela foi em relação aos *gaps* que tiveram uma variação de 1,57, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,73 de variância e o menor desvio padrão está no nível de importância da competência sendo de 0,48.

**Tabela 19** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 2 da Dimensão do Conhecimento Profissional

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	3	0	Baixa
8	2	1	4	Moderada
9	3	3	0	Baixa
10	1	1	2	Baixa
11	3	3	0	Baixa
12	3	2	3	Baixa
13	2	1	4	Moderada
14	3	2	3	Baixa
15	3	3	0	Baixa
16	3	3	0	Baixa
<b>Somatória</b>	42	38	20	
<b>Média</b>	2,63	2,38	2,35	
<b>Desvio Padrão</b>	0,62	0,81	1,57	

Fonte: Elaborada pela autora

A tabela 19 demonstra que os colaboradores nº. 8 e 13 apresentaram novamente moderada prioridade de capacitação na competência apresentada. Já os demais colaboradores seguem com baixa necessidade de capacitação. O maior desvio padrão apresentado na tabela foi em relação aos *gaps* que tiveram uma variação de 1,57, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,81 de variância e o menor desvio padrão está no nível de importância da competência sendo de 0,62.

**Tabela 20** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Específica nº.3 Dimensão do Conhecimento Profissional

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	3	0	Baixa
8	2	1	4	Moderada
9	3	3	0	Baixa
10	1	1	2	Baixa
11	3	3	0	Baixa
12	3	2	3	Baixa
13	2	1	4	Moderada
14	3	2	3	Baixa
15	3	3	0	Baixa
16	3	3	0	Baixa
<b>Somatória</b>	42	38	20	
<b>Média</b>	2,63	2,38	2,35	
<b>Desvio Padrão</b>	0,62	0,81	1,57	

Fonte: Elaborada pela autora

A análise dos dados apresentados na tabela 20 revelam que mais uma vez os colaboradores nº. 8 e 13 apresentam moderada prioridade de capacitação na competência especificada. Já os demais colaboradores continuam com baixa prioridade de capacitação. O maior desvio padrão apresentado na tabela foi em relação aos *gaps* que tiveram uma variação de 1,57, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,73 de variância e o menor desvio padrão está no nível de importância da competência tendo como desvio padrão de 0,48. Os dados das tabelas 19 e 20 se repetem em todos os campos descritos.

**Tabela 21** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 4 da Dimensão do Conhecimento Profissional

Colaborador	Importância (I)	Domínio (D)	Lacuna/Gap $L = I \times (3-D)$	Prioridade de capacitação
1	3	3	0	Baixa
2	3	2	3	Baixa
3	2	2	2	Baixa
4	3	3	0	Baixa
5	2	2	2	Baixa
6	2	2	2	Baixa
7	3	2	3	Baixa
8	2	2	2	Baixa
9	2	2	2	Baixa
10	2	2	2	Baixa
11	3	3	0	Baixa
12	3	3	0	Baixa
13	2	1	4	Moderada
14	3	2	3	Baixa
15	3	2	3	Baixa
16	3	3	0	Baixa
<b>Somatória</b>	41	36	28	
<b>Média</b>	2,56	2,25	3,29	

<b>Desvio Padrão</b>	0,51	0,58	1,34
----------------------	------	------	------

Fonte: Elaborada pela autora

A análise dos dados da tabela 21 nos revela que o colaborador nº. 13 foi o único a apresentar moderada prioridade de capacitação em relação a competência mensurada. Em relação aos demais colaboradores, eles apresentaram baixa prioridade de capacitação. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,51, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,58 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência avaliada tendo como desvio padrão 1,34.

**Tabela 22** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 5 da Dimensão do Conhecimento Profissional

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	2	1	4	Moderada
8	2	2	2	Baixa
9	3	3	0	Baixa
10	2	2	2	Baixa
11	3	3	0	Baixa
12	3	3	0	Baixa
13	2	1	4	Moderada
14	3	1	6	Alta
15	3	3	0	Baixa
16	3	3	0	Baixa
<b>Somatória</b>	42	38	22	
<b>Média</b>	2,63	2,38	2,59	
<b>Desvio Padrão</b>	0,50	0,81	1,89	

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com a análise dos dados apresentados na tabela 22, em conformidade com a competência retratada e os valores atribuídos à classificação da competência, percebe-se que os colaboradores nº. 7 e 13 apresentaram moderada necessidade de capacitação para o desenvolvimento da competência. O colaborador 14 apresentou alta prioridade de capacitação. Já os demais colaboradores apresentaram baixa prioridade de capacitação. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,50, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,81 de

variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência avaliada tendo como desvio padrão 1,89.

**Tabela 23** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 1 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica

Colaborador	Importância (I)	Domínio (D)	Lacuna/Gap $L = I \times (3-D)$	Prioridade de capacitação
1	2	2	2	Baixa
2	3	3	0	Baixa
3	3	2	3	Baixa
4	3	3	0	Baixa
5	2	2	2	Baixa
6	2	2	2	Baixa
7	3	3	0	Baixa
8	2	1	4	Moderada
9	3	3	0	Baixa
10	1	1	2	Baixa
11	3	2	3	Baixa
12	3	2	3	Baixa
13	2	2	2	Baixa
14	3	2	3	Baixa
15	3	3	0	Baixa
16	3	2	3	Baixa
<b>Somatória</b>	41	35	29	
<b>Média</b>	2,56	2,19	3,41	
<b>Desvio Padrão</b>	0,63	0,66	1,38	

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados da tabela 23 demonstram que apenas o colaborador nº. 8 possui moderada prioridade de capacitação na competência retratada. Os demais colaboradores apresentaram baixa prioridade de capacitação de acordo com as classificações atribuídas aos valores das lacunas identificadas. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,63, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,66 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência tendo como desvio padrão 1,38.

**Tabela 24** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 2 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica

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	3	0	Baixa
8	2	2	2	Baixa

9	3	3	0	Baixa
10	2	2	2	Baixa
11	3	2	3	Baixa
12	3	2	3	Baixa
13	2	2	2	Baixa
14	3	2	3	Baixa
15	3	3	0	Baixa
16	3	2	3	Baixa
<b>Somatória</b>	43	39	22	
<b>Média</b>	2,69	2,44	2,59	
<b>Desvio Padrão</b>	0,48	0,51	1,31	

Fonte: Elaborada pela autora

A análise dos dados da tabela 24 nos revela que todos os colaboradores apresentaram baixa prioridade de capacitação em relação a competência analisada, os *gaps* identificados foram bem insignificantes o que faz com que a diretora escolar possa ficar tranquila quanto o domínio dessa competência pelos professores de sua equipe. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,48, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,51 de variância e por último a variância dos *gaps* da competência avaliada, tendo como desvio padrão 1,31.

**Tabela 25** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 3 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica

Colaborador	Importância (I)	Domínio (D)	Lacuna/Gap $L = I \times (3-D)$	Prioridade de capacitação
1	2	2	2	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	3	0	Baixa
8	2	1	4	Moderada
9	3	3	0	Baixa
10	2	2	2	Baixa
11	3	3	0	Baixa
12	3	3	0	Baixa
13	2	2	2	Baixa
14	3	2	3	Baixa
15	3	3	0	Baixa
16	2	2	2	Baixa
<b>Somatória</b>	41	39	19	
<b>Média</b>	2,56	2,44	2,24	
<b>Desvio Padrão</b>	0,51	0,63	1,33	

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com a análise dos dados apresentados na tabela 25, em conformidade com a competência retratada e os valores atribuídos à classificação da competência, percebe-se que o

colaborador nº. 8 apresentou moderada necessidade de capacitação para o desenvolvimento da competência. Já os demais colaboradores apresentaram baixa prioridade de capacitação. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,51, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,63 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência avaliada tendo como desvio padrão 1,33.

**Tabela 26** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 4 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica

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	3	0	Baixa
8	2	1	4	Moderada
9	3	2	3	Baixa
10	2	2	2	Baixa
11	3	3	0	Baixa
12	3	3	0	Baixa
13	2	2	2	Baixa
14	3	1	6	Alta
15	3	2	3	Baixa
16	2	1	4	Moderada
<b>Somatória</b>	42	36	28	
<b>Média</b>	2,63	2,25	3,29	
<b>Desvio Padrão</b>	0,50	0,77	1,88	

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados da tabela 26 demonstram que os colaboradores nº. 8 e 16 possuem moderada prioridade de capacitação na competência retratada. O colaborador 14 possui alta prioridade de capacitação. Já os demais colaboradores apresentaram baixa prioridade de capacitação de acordo com as classificações atribuídas aos valores das lacunas identificadas. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,50, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,77 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência tendo como desvio padrão 1,88.

**Tabela 27** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 5 da Dimensão da Prática Profissional Pedagógica

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	2	2	2	Baixa
4	3	3	0	Baixa
5	2	2	2	Baixa
6	2	2	2	Baixa
7	3	3	0	Baixa
8	2	2	2	Baixa
9	3	3	0	Baixa
10	1	1	2	Baixa
11	3	3	0	Baixa
12	3	2	3	Baixa
13	2	1	4	Moderada
14	3	1	6	Alta
15	2	2	2	Baixa
16	3	2	3	Baixa
<b>Somatória</b>	40	35	28	
<b>Média</b>	2,50	2,19	3,29	
<b>Desvio Padrão</b>	0,63	0,75	1,73	

Fonte: Elaborada pela autora

A análise dos dados da tabela 27 nos revela que o colaborador nº. 13 foi o único que apresentou moderada prioridade de capacitação em relação a competência mensurada. O colaborador nº. 14 apresentou alta prioridade de capacitação. Em relação aos demais colaboradores, eles apresentaram baixa prioridade de capacitação. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,63, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,75 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência avaliada tendo como desvio padrão 1,73.

**Tabela 28** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 1 da Dimensão da Prática Profissional Institucional

Colaborador	Importância (I)	Domínio (D)	Lacuna/Gap $L = I \times (3-D)$	Prioridade de capacitação
1	2	2	2	Baixa
2	3	3	0	Baixa
3	3	2	3	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	2	3	Baixa
10	2	1	4	Baixa
11	3	3	0	Baixa
12	3	1	6	Alta
13	2	1	4	Moderada
14	3	1	6	Alta

<b>15</b>	3	3	0	Baixa
<b>16</b>	3	2	3	Baixa
<b>Somatória</b>	42	31	42	
<b>Média</b>	2,63	1,94	4,94	
<b>Desvio Padrão</b>	0,50	0,77	1,96	

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com a análise dos dados apresentados na tabela 28, em conformidade com a competência retratada e os valores atribuídos à classificação da competência, percebe-se que os colaboradores n°. 8 e 13 apresentaram moderada necessidade de capacitação para o desenvolvimento da competência. Os colaboradores n°. 12 e 14 possuem alta prioridade de capacitação. Já os demais colaboradores apresentaram baixa prioridade de capacitação. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,50, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,77 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência avaliada tendo como desvio padrão 1,96.

**Tabela 29** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Específica n°. 2 da Dimensão da Prática Profissional Institucional

<b>Colaborador</b>	<b>Importância (I)</b>	<b>Domínio (D)</b>	<b>Lacuna/Gap <math>L = I \times (3-D)</math></b>	<b>Prioridade de capacitação</b>
<b>1</b>	3	3	0	Baixa
<b>2</b>	3	3	0	Baixa
<b>3</b>	3	3	0	Baixa
<b>4</b>	3	3	0	Baixa
<b>5</b>	2	2	2	Baixa
<b>6</b>	2	2	2	Baixa
<b>7</b>	2	3	0	Baixa
<b>8</b>	2	1	4	Moderada
<b>9</b>	3	3	0	Baixa
<b>10</b>	2	2	2	Baixa
<b>11</b>	3	3	0	Baixa
<b>12</b>	3	1	6	Alta
<b>13</b>	2	1	4	Moderada
<b>14</b>	3	1	6	Alta
<b>15</b>	3	3	0	Baixa
<b>16</b>	2	2	2	Baixa
<b>Somatória</b>	41	36	28	
<b>Média</b>	2,56	2,25	3,29	
<b>Desvio Padrão</b>	0,51	0,86	2,18	

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados da tabela 29 demonstram que os colaboradores n°. 8 e 13 possuem moderada prioridade de capacitação na competência retratada. Os colaboradores n°. 12 e 14 possuem alta prioridade de capacitação. Já os demais colaboradores apresentaram baixa prioridade de capacitação de acordo com as classificações atribuídas aos valores das lacunas identificadas. O

menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,51, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,86 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência tendo como desvio padrão 2,18.

**Tabela 30** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 3 da Dimensão da Prática Profissional Institucional

Colaborador	Importância (I)	Domínio (D)	Lacuna/Gap $L = I \times (3-D)$	Prioridade de capacitação
1	2	2	2	Baixa
2	3	3	0	Baixa
3	3	2	3	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	2	3	Baixa
10	2	1	4	Moderada
11	3	3	0	Baixa
12	3	1	6	Alta
13	2	1	4	Moderada
14	3	1	6	Alta
15	2	2	2	Baixa
16	3	1	6	Alta
<b>Somatória</b>	41	29	47	
<b>Média</b>	2,56	1,81	5,53	
<b>Desvio Padrão</b>	0,51	0,75	2,02	

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com a análise dos dados apresentados na tabela 30, em conformidade com a competência retratada e os valores atribuídos à classificação da competência, percebe-se que os colaboradores nº. 8, 10 e 13 apresentaram moderada necessidade de capacitação para o desenvolvimento da competência. Os colaboradores nº. 12, 14 e 16 apresentaram alta prioridade de capacitação. Já os demais colaboradores apresentaram baixa prioridade de capacitação. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,51, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,75 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência avaliada tendo como desvio padrão 2,02.

**Tabela 31** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 4 da Dimensão da Prática Profissional Institucional

Colaborador	Importância (I)	Domínio (D)	Lacuna/Gap $L = I \times (3-D)$	Prioridade de capacitação
-------------	--------------------	----------------	------------------------------------	------------------------------

1	2	2	2	Baixa
2	3	3	0	Baixa
3	2	1	4	Moderada
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	2	2	Baixa
11	3	3	0	Baixa
12	3	1	6	Alta
13	2	2	2	Baixa
14	3	1	6	Alta
15	3	3	0	Baixa
16	2	1	4	Moderada
<b>Somatória</b>	40	32	37	
<b>Média</b>	2,50	2,00	4,35	
<b>Desvio Padrão</b>	0,52	0,82	2,06	

Fonte: Elaborada pela autora

A análise dos dados da tabela 31 nos revela que os colaboradores nº. 3, 8 e 16 apresentaram moderada prioridade de capacitação em relação a competência mensurada. Os colaboradores nº. 12 e 14 apresentaram alta prioridade de capacitação. Em relação aos demais colaboradores, eles apresentaram baixa prioridade de capacitação. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,52, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,82 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência avaliada tendo como desvio padrão 2,06.

**Tabela 32** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Específica nº. 5 da Dimensão da Prática Profissional Institucional

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	3	0	Baixa
8	2	1	4	Moderada
9	3	3	0	Baixa
10	2	2	2	Baixa
11	3	3	0	Baixa
12	3	3	0	Baixa
13	2	3	0	Baixa
14	3	2	3	Baixa
15	3	1	6	Alta
16	3	1	6	Alta

<b>Somatória</b>	43	2	25
<b>Média</b>	2,69	2,38	2,94
<b>Desvio Padrão</b>	0,48	0,81	2,16

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados da tabela 32 demonstram que o colaborador nº. 8 possui moderada prioridade de capacitação na competência retratada. Os colaboradores nº. 15 e 16 possuem alta prioridade de capacitação. Já os demais colaboradores apresentaram baixa prioridade de capacitação de acordo com as classificações atribuídas aos valores das lacunas identificadas. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,48, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,81 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência tendo como desvio padrão 2,16.

**Tabela 33** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Específica nº 1 da Dimensão do Engajamento Profissional

<b>Colaborador</b>	<b>Importância (I)</b>	<b>Domínio (D)</b>	<b>Lacuna/Gap <math>L = I \times (3-D)</math></b>	<b>Prioridade de capacitação</b>
1	3	3	0	Baixa
2	2	2	2	Baixa
3	3	3	0	Baixa
4	3	3	0	Baixa
5	2	2	2	Baixa
6	2	2	2	Baixa
7	2	2	2	Baixa
8	2	1	4	Moderada
9	3	2	3	Baixa
10	2	1	4	Moderada
11	3	2	3	Baixa
12	3	1	6	Alta
13	2	1	4	Moderada
14	3	1	6	Alta
15	3	2	3	Baixa
16	3	2	3	Baixa
<b>Somatória</b>	41	2	44	
<b>Média</b>	2,56	1,88	5,18	
<b>Desvio Padrão</b>	0,51	0,72	1,84	

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com a análise dos dados apresentados na tabela 33, em conformidade com a competência retratada e os valores atribuídos à classificação da competência, percebe-se que os colaboradores nº. 8, 10 e 13 apresentaram moderada necessidade de capacitação para o desenvolvimento da competência. Os colaboradores nº. 12 e 14 apresentaram alta prioridade de capacitação. Já os demais colaboradores apresentaram baixa prioridade de capacitação. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da

competência que teve variação de 0,51, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,72 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência avaliada tendo como desvio padrão 1,84.

**Tabela 34** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Específica nº 2 da Dimensão do Engajamento Profissional

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	2	2	2	Baixa
4	3	3	0	Baixa
5	2	2	2	Baixa
6	2	2	2	Baixa
7	3	3	0	Baixa
8	2	2	2	Baixa
9	3	3	0	Baixa
10	2	2	2	Baixa
11	3	2	3	Baixa
12	3	2	3	Baixa
13	2	1	4	Moderada
14	3	1	6	Alta
15	3	2	3	Baixa
16	2	2	2	Baixa
<b>Somatória</b>	41	35	31	
<b>Média</b>	2,56	2,19	3,65	
<b>Desvio Padrão</b>	0,51	0,66	1,69	

Fonte: Elaborada pela autora

A análise dos dados da tabela 34 nos revela que apenas o colaborador 13 apresentou moderada prioridade de capacitação em relação a competência mensurada. O colaborador 14 apresenta alta prioridade de capacitação. Em relação aos demais colaboradores, eles apresentaram baixa prioridade de capacitação. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,51, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,66 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência avaliada tendo como desvio padrão 1,69.

**Tabela 35** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Específica nº 3 da Dimensão do Engajamento Profissional

Colaborador	Importância (I)	Domínio (D)	Lacuna/Gap $L = I \times (3-D)$	Prioridade de capacitação
1	2	2	2	Baixa
2	2	2	2	Baixa
3	2	2	2	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	2	3	Baixa
10	2	2	2	Baixa
11	3	3	0	Baixa
12	3	3	0	Baixa
13	2	1	4	Moderada
14	3	1	6	Alta
15	3	3	0	Baixa
16	2	2	2	Baixa
<b>Somatória</b>	39	33	34	
<b>Média</b>	2,44	2,06	4,00	
<b>Desvio Padrão</b>	0,51	0,68	1,67	

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados da tabela 35 demonstram que os colaboradores nº. 8 e 13 possuem moderada prioridade de capacitação na competência retratada. O colaborador nº. 14 possui alta prioridade de capacitação. Já os demais colaboradores apresentaram baixa prioridade de capacitação de acordo com as classificações atribuídas aos valores das lacunas identificadas. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,51, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,68 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência tendo como desvio padrão 1,67.

**Tabela 36** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Específica nº 4 da Dimensão do Engajamento Profissional

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	3	0	Baixa
8	2	1	4	Moderada
9	3	3	0	Baixa
10	2	2	2	Baixa
11	3	3	0	Baixa
12	3	3	0	Baixa
13	2	1	4	Moderada
14	3	1	6	Alta
15	3	3	0	Baixa
16	3	3	0	Baixa
<b>Somatória</b>	43	39	20	
<b>Média</b>	2,69	2,44	2,35	
<b>Desvio Padrão</b>	0,48	0,81	1,91	

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com a análise dos dados apresentados na tabela 36, em conformidade com a competência retratada e os valores atribuídos à classificação da competência, percebe-se que os colaboradores nº. 8 e 13 apresentaram moderada necessidade de capacitação para o desenvolvimento da competência. O colaborador nº. 14 apresentou alta prioridade de capacitação. Já os demais colaboradores apresentaram baixa prioridade de capacitação. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,48, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,81 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência avaliada tendo como desvio padrão 1,91.

**Tabela 37** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Específica nº 5 da Dimensão do Engajamento Profissional

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	3	0	Baixa
8	2	2	2	Baixa
9	3	3	0	Baixa
10	2	2	2	Baixa
11	3	3	0	Baixa
12	3	3	0	Baixa
13	2	1	4	Moderada
14	3	1	6	Alta
15	3	2	3	Baixa
16	3	2	3	Baixa
<b>Somatória</b>	43	38	24	
<b>Média</b>	2,69	2,38	2,82	
<b>Desvio Padrão</b>	0,48	0,72	1,83	

Fonte: Elaborada pela autora

A análise dos dados da tabela 37 nos revela que apenas o colaborador nº. 13 apresentou moderada prioridade de capacitação em relação a competência mensurada. O colaborador nº. 14 apresentou alta prioridade de capacitação. Em relação aos demais colaboradores, eles apresentaram baixa prioridade de capacitação. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,48, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,72 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência avaliada tendo como desvio padrão 1,83.

**Tabela 38** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Geral – Conhecimento

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	3	0	Baixa
8	2	2	2	Baixa
9	3	3	0	Baixa
10	2	2	2	Baixa
11	3	3	0	Baixa
12	3	2	3	Baixa
13	1	1	2	Baixa
14	3	1	6	Alta
15	3	3	0	Baixa
16	3	2	3	Baixa
<b>Somatória</b>	42	38	22	
<b>Média</b>	2,63	2,38	2,59	
<b>Desvio Padrão</b>	0,62	0,72	1,71	

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados da tabela 38 demonstram que nenhum colaborador possui moderada prioridade de capacitação na competência retratada. O colaborador nº. 14 possui alta prioridade de capacitação. Já os demais colaboradores apresentaram baixa prioridade de capacitação de acordo com as classificações atribuídas aos valores das lacunas identificadas. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,62, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,72 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência tendo como desvio padrão 1,71.

**Tabela 39** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Geral – Pensamento científico, crítico e criativo

Colaborador	Importância (I)	Domínio (D)	Lacuna/Gap $L = I \times (3-D)$	Prioridade de capacitação
1	3	3	0	Baixa
2	2	2	2	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	2	3	Baixa
10	2	1	4	Moderada
11	3	3	0	Baixa

12	3	2	3	Baixa
13	2	2	2	Baixa
14	3	1	6	Alta
15	2	1	4	Moderada
16	3	2	3	Baixa
<b>Somatória</b>	41	32	38	
<b>Média</b>	2,56	2,00	4,47	
<b>Desvio Padrão</b>	0,51	0,73	1,75	

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com a análise dos dados apresentados na tabela 39, em conformidade com a competência retratada e os valores atribuídos à classificação da competência, percebe-se que os colaboradores nº. 8, 10 e 15 apresentaram moderada necessidade de capacitação para o desenvolvimento da competência. O colaborador nº. 14 apresentou alta prioridade de capacitação. Já os demais colaboradores apresentaram baixa prioridade de capacitação. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,51, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,73 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência avaliada tendo como desvio padrão 1,75.

**Tabela 40** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Geral – Repertório Cultural

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	2	2	Baixa
14	3	1	6	Alta
15	3	1	6	Alta
16	3	2	3	Baixa
<b>Somatória</b>	43	33	38	
<b>Média</b>	2,69	2,06	4,47	
<b>Desvio Padrão</b>	0,48	0,85	2,31	

Fonte: Elaborada pela autora

A análise dos dados da tabela 40 nos revela que apenas os colaboradores nº. 8 e 10 apresentaram moderada prioridade de capacitação em relação a competência mensurada. Os colaboradores nº. 12, 14 e 15 apresentaram alta prioridade de capacitação. Em relação aos

demais colaboradores, eles apresentaram baixa prioridade de capacitação. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,48, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,85 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência avaliada tendo como desvio padrão 2,31.

**Tabela 41** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Comunicação

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	3	0	Baixa
8	2	1	4	Moderada
9	3	3	0	Baixa
10	2	1	4	Moderada
11	3	3	0	Baixa
12	3	2	3	Baixa
13	2	2	2	Baixa
14	1	3	0	Baixa
15	3	3	0	Baixa
16	2	3	0	Baixa
<b>Somatória</b>	40	40	17	
<b>Média</b>	2,50	2,50	2,00	
<b>Desvio Padrão</b>	0,63	0,73	1,53	

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados da tabela 41 demonstram que os colaboradores nº. 8 e 10 possuem moderada prioridade de capacitação na competência retratada. Já os demais colaboradores apresentaram baixa prioridade de capacitação de acordo com as classificações atribuídas aos valores das lacunas identificadas. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,63, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,73 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência tendo como desvio padrão 1,53.

**Tabela 42** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Geral – Cultura Digital

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	2	3	Baixa
10	2	1	4	Moderada
11	3	3	0	Baixa
12	3	1	6	Alta
13	2	1	4	Moderada
14	3	1	6	Alta
15	3	1	6	Alta
16	3	2	3	Baixa
<b>Somatória</b>	43	31	43	
<b>Média</b>	2,69	1,94	5,06	
<b>Desvio Padrão</b>	0,48	0,85	2,24	

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com a análise dos dados apresentados na tabela 42, em conformidade com a competência retratada e os valores atribuídos à classificação da competência, percebe-se que os colaboradores nº. 8, 10 e 13 apresentaram moderada necessidade de capacitação para o desenvolvimento da competência. Os colaboradores nº. 12, 14 e 15 apresentaram alta prioridade de capacitação. Já os demais colaboradores apresentaram baixa prioridade de capacitação. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,48, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,85 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência avaliada tendo como desvio padrão 2,24.

**Tabela 43** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Geral – Trabalho e Projeto de Vida

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	2	2	Baixa
11	3	3	0	Baixa
12	3	1	6	Alta
13	2	1	4	Moderada
14	3	1	6	Alta
15	3	2	3	Baixa
16	3	2	3	Baixa
<b>Somatória</b>	43	34	35	

<b>Média</b>	2,69	2,13	4,12
<b>Desvio Padrão</b>	0,48	0,81	2,10

Fonte: Elaborada pela autora

A análise dos dados da tabela 43 nos revela que apenas os colaboradores nº. 8 e 13 apresentaram moderada prioridade de capacitação em relação a competência mensurada. Os colaboradores nº. 12 e 14 apresentaram alta prioridade de capacitação. Em relação aos demais colaboradores, eles apresentaram baixa prioridade de capacitação. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,48, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,81 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência avaliada tendo como desvio padrão 2,10.

**Tabela 44** – 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
<b>Somatória</b>	43	31	43	
<b>Média</b>	2,69	1,94	5,06	
<b>Desvio Padrão</b>	0,48	1,00	2,73	

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados da tabela 44 demonstram que os colaboradores nº. 8, 10 e 13 possuem moderada prioridade de capacitação na competência retratada. Os colaboradores nº. 12, 14 e 15 apresentaram alta prioridade de capacitação. Já os demais colaboradores apresentaram baixa prioridade de capacitação de acordo com as classificações atribuídas aos valores das lacunas identificadas. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,48, em seguida o nível de domínio de

competências que teve 1,00 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência tendo como desvio padrão 2,73.

**Tabela 45** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Geral – Autoconhecimento e Autocuidado

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	2	2	Baixa
11	3	2	3	Baixa
12	3	2	3	Baixa
13	2	2	2	Baixa
14	3	1	6	Alta
15	3	2	3	Baixa
16	3	2	3	Baixa
<b>Somatória</b>	43	35	33	
<b>Média</b>	2,69	2,19	3,88	
<b>Desvio Padrão</b>	0,48	0,66	1,73	

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com a análise dos dados apresentados na tabela 45, em conformidade com a competência retratada e os valores atribuídos à classificação da competência, percebe-se que o colaborador nº. 8 apresentou moderada necessidade de capacitação para o desenvolvimento da competência. O colaborador nº. 14 apresentou alta prioridade de capacitação. Já os demais colaboradores apresentaram baixa prioridade de capacitação. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,48, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,66 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência avaliada tendo como desvio padrão 1,73.

**Tabela 46** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Geral – Empatia e Cooperação

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	2	2	Baixa
11	3	3	0	Baixa
12	3	2	3	Baixa
13	2	1	4	Moderada
14	3	1	6	Alta
15	3	3	0	Baixa
16	3	2	3	Baixa
<b>Somatória</b>	43	36	29	
<b>Média</b>	2,69	2,25	3,41	
<b>Desvio Padrão</b>	0,48	0,77	1,91	

Fonte: Elaborada pela autora

A análise dos dados da tabela 46 nos revela que os colaboradores nº. 8 e 13 apresentaram moderada prioridade de capacitação em relação a competência mensurada. O colaborador nº. 14 apresentou alta prioridade de capacitação. Em relação aos demais colaboradores, eles apresentaram baixa prioridade de capacitação. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,48, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,77 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência avaliada tendo como desvio padrão 1,91.

**Tabela 47** – Identificação do *gap* e prioridade de capacitação: Competência Geral – Competência Geral – Responsabilidade e Cidadania

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	2	2	Baixa
11	3	3	0	Baixa
12	3	3	0	Baixa
13	2	1	4	Moderada
14	3	1	6	Alta
15	3	2	3	Baixa
16	3	2	3	Baixa
<b>Somatória</b>	43	36	29	
<b>Média</b>	2,69	2,25	3,41	
<b>Desvio Padrão</b>	0,48	0,77	1,91	

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados da tabela 47 demonstram que os colaboradores nº. 8 e 13 possuem moderada prioridade de capacitação na competência retratada. O colaborador nº. 14 apresentou alta prioridade de capacitação. Já os demais colaboradores apresentaram baixa prioridade de capacitação de acordo com as classificações atribuídas aos valores das lacunas identificadas. O menor desvio padrão apresentado na tabela foi em relação ao do nível de importância da competência que teve variação de 0,48, em seguida o nível de domínio de competências que teve 0,77 de variância e por último a maior variância está nos *gaps* da competência tendo como desvio padrão 1,91.

A partir dos dados retratados nas tabelas apresentadas, fica evidente quais colabores apresentaram maior *gap* em cada competência mensurada. É possível identificar também que as médias representam todos os valores dos níveis de importância e domínio das competências profissionais listadas, bem como das lacunas identificadas a partir da resposta dos colaboradores. Já o desvio padrão mensura a variação entre as respostas atribuídas a partir da média. Nesse sentido, quanto menor for o desvio padrão, mais homogêneas são as respostas, ou seja, mais estáveis. Conseqüentemente, quanto maior for o desvio padrão, mais heterogêneas são as respostas, ou seja, maior foi a divergência de opinião entre os respondentes.

Ao realizar o mapeamento das competências profissionais docentes a diretora escolar poderá averiguar quantos e quais são os colaboradores que necessitam participar de ações de aprendizagem com mais urgência. Assim, a diretora escolar terá subsídios para traçar as estratégias necessárias para levar os professores ao desenvolvimento profissional almejado e conseqüentemente promover a melhoria da qualidade da educação. De certo o mapeamento de competências passa a orientar os percursos de aprendizagens que devem ser seguidos pelos profissionais para o desenvolvimento das competências necessárias para a consecução dos objetivos das organizações (CARBONE *et al.*, 2009).

É importante salientar que os professores devem se reconhecer como eternos aprendizes sempre em busca da evolução profissional a partir do entrelaçamento entre teoria e prática. Para tal, a formação continuada dos professores deve fazer parte das propostas pedagógicas de todas as instituições de ensino com vistas a promover novos ambientes de aprendizagem e ressignificar as práticas docentes. Assim, as técnicas de metodologias ativas, a resoluções de problemas, a reflexão, a colaboração e cooperação entre os pares devem ser adotadas na formação docente de modo a preparar os professores para que consigam realizar um trabalho que leve a formação integral de seus alunos preparando-os para enfrentar de forma eficiente os desafios reais do mundo (NÓVOA, 2019).

## 5 CONCLUSÃO

Certamente a educação brasileira apresentou avanços ao longo dos anos e percebe-se o esforço de muitos para promover uma educação mais justa e igualitária para todos. A BNCC sintetiza de muitos modos este esforço, pois ela busca romper com um ciclo de uma educação ineficaz em muitos aspectos, cuja marca principal é não ter conseguido erradicar o analfabetismo e assegurar a todos os estudantes a universalização, a equidade e qualidade na educação.

Pode-se dizer que a BNCC é mais uma mudança na educação brasileira que aponta para um caminho e este caminho se alinha com as demandas reais da vida social e do trabalho conforme prevê a LDB. Neste sentido, as mudanças propostas pela BNCC, bem como sua implementação fizeram com que despertasse o questionamento se o caminho voltado para o trabalho com competências nas escolas está bem compreendido a ponto de que haja na educação o pleno desenvolvimento dos alunos, ou seja, se os professores possuem os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para se tornar os elementos ativos da construção dessas competências.

A partir de tal questionamento realizou-se esta pesquisa fruto de muito estudo donde buscou-se o embasamento teórico e prático para alcançar os objetivos propostos pelo trabalho. Nesta perspectiva, a partir das competências docentes estabelecidas pelas BNCs de Formação, foi possível realizar o mapeamento das competências docentes de uma escola pública de educação básica e identificar as lacunas existentes entre as competências apresentadas e necessárias para o desenvolvimento das Dez Competências Gerais nos alunos, preconizadas pela BNCC.

É importante frisar que o mapeamento de competência não é uma fórmula mágica que exterminará todos os problemas educacionais. Mas certamente é um instrumento que colabora para minimizar as deficiências apresentadas pelos professores ao longo de sua formação profissional. Pois, o mapeamento de competências docentes mostrou-se como uma importante estratégia de gestão em benefício da educação. Ele possibilita ao diretor escolar identificar as competências docentes que necessitam ser consolidadas pelos professores, com base nisto orientar sua equipe e agir no intuito de sanar ou minimizar as lacunas identificadas estimulando o desenvolvimento das competências profissionais necessárias para a concretização de um trabalho eficiente e eficaz no tocante ao processo ensino aprendizagem.

A realização do mapeamento de competências docentes numa escola pública de educação básica em Itaúna/ MG culminou num Produto Técnico Tecnológico intitulado “Mapeamento de Competências Docentes - Guia Prático para Dirigentes Escolares da Educação Básica” que visa orientar dirigentes escolares para que consigam desenvolver a técnica do mapeamento de competências docentes nas instituições que representam. Sendo que este guia traz além da base conceitual de competência e seu significado quanto a aplicação na educação, todo o direcionamento necessário para realizar o diagnóstico das competências necessárias e apresentadas pelo corpo docente, a análise do *gap*, propostas de ações corretivas para o desenvolvimento das competências e o monitoramento, ou seja, todos os passos para realizar um mapeamento de competências docentes em qualquer instituição de ensino de educação básica do Brasil.

O guia é um direcionamento de como realizar o mapeamento de competências docentes e realizar as intervenções necessárias para o desenvolvimento profissional dos professores, mas cada diretor escolar e sua equipe tem a liberdade de tomar as decisões para o suprimento das lacunas que melhor se enquadre em sua realidade. Além disso a forma que utilizarão para minimizar ou sanar as lacunas identificadas vai depender da competência que necessita ser desenvolvida, pois o suprimento desse *gap* poderá acontecer através de formações oferecidas aos professores por meio de cursos, palestras, oficinas, seminários, ou outras formas que o diretor e sua equipe achar mais pertinente.

Entretanto, é importante salientar que a oferta de formações para professores por si só não transforma a prática pedagógica, é preciso o engajamento individual e em equipe dos profissionais envolvidos, para que estejam dispostos a descobrir caminhos ou reconstruir os já existentes estando prontos a mudar o percurso se preciso for. Afinal, como salienta Macedo (2008, p. 22) “ professor (a) é quem se compromete profissionalmente com sua profissão. É aquele que jurou, comprometeu-se perante uma instituição, um diretor, ensinar seus alunos. Por isso, nossa competência caracteriza-se como uma profissão da aprendizagem”.

Nesse sentido, o mapeamento de competências profissionais docentes aponta para a necessidade de ações dos gestores educacionais e o desenvolvimento de políticas públicas no sentido de garantir ações efetivas voltadas para a formação permanente dos professores da educação básica e a valorização profissional, para que o professor esteja motivado a se aperfeiçoar e tenha condições de acesso e permanência em cursos para desenvolver suas competências, com vistas a melhores resultados educacionais.

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

Sabe-se que a técnica de mapeamento de competências é muito utilizada na iniciativa privada como indústrias, empresas e fábricas, entretanto ficou evidente que com as devidas adaptações pedagógicas ela também pode ser aplicada em escolas públicas de educação básica. No entanto, há evidências que as técnicas que avaliam o desempenho humano, assim como o ensino estruturado em competências ainda causam muita divergência quanto suas reais intenções e segue sendo um tema controverso.

Contudo, entende-se que os temas polêmicos e instigadores fazem com que as pesquisas se tornem mais interessantes. As controvérsias, chamam a atenção de estudiosos e pesquisadores levando-os ao incômodo e a curiosidade, o que os instiga a novas perspectivas de investigações. Assim, acredita-se que esta pesquisa se apresenta como um caminho longo e profícuo, capaz de despertar o interesse de outros pesquisadores para que possam dar prosseguimento à temática, corroborando ou refutando os achados aqui apresentados.

## 6 REFERÊNCIAS

- ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação *et al.*. **Manifesto contra a desqualificação da formação de professores da educação básica**. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.
- ANTUNES, André. **A quem interessa a BNCC?** Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 03 out. 2021.
- BAHAMONDE, Victor Molina; ESPINOZA, Zulema Serrano. Os desafios de implementar uma educação baseada em competências. **Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, Porto Alegre, Ano X, n. 37, p. 10-14, jun./ago. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BARNEY, J. B.; HESTERLY, W.S. Administração estratégica e vantagem competitiva: conceitos e casos. Trad. Midori Yamamoto. **Pearson Prentice Hall**, São Paulo, 2011.
- BOSCHETTI, Luís Paulo Zanolla. **A Pedagogia das Competências**: Estudo de Caso em um Curso de Tecnologia da UTFPR. 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília, 2014.
- BOYATZIS, R. E. The competent manager: a model for effective performance. **John Wiley & Sons**, New York, 1982.
- BRANDÃO, Hugo Pena; BAHRY, C. P. Gestão por competências: métodos e técnicas para o mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, vol. 56, n. 2, p. 179-194, 2005.
- 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, n. 1, p. 8-15, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.707 de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: 185ª da Independência e 118ª da República. 2006.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Brasília, DF: 198ª da Independência e

131ª da República. 2019a.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996 .

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP N° 15, de 15 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília- DF, 2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP N° 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, 2019b.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP N° 15/2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília-DF, 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE)**, Brasília, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 18 fev. 2002. 7 p.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEP N° 2, de 1° de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, 2 jul. 2015. 16 p.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP N° 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. 2019c.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP N° 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

BRAVO, Cleyton Bonilha *et. al*. Estudos sobre competências: uma análise dos artigos publicados nos Enanpads . **Reuna**, v. 27, n. 1, p. 84-103, 2022.

BRUNO-FARIA, M. F.; BRANDÃO, H. P. Gestão de competências: identificação de competências relevantes da área de T & D de uma organização pública do distrito federal. **Revista de Administração Contemporânea**, v.7, n. 3, p. 35-56, 2003.

CAMPION, Michael *et al*. Doing competencies well: best practices in competency modeling. **Personnel Psychology**, v. 64, p. 225- 262, 2011.

CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; DE SOUZA, Natácia Lamoglia. Mulheres, trabalho e administração. **Revista Interdisciplinar de**

**gestão social**, v. 2, n. 2, 2013.

CARBONE, Pedro Paulo *et. al.* **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora RGV Vargas, 2009. 176 p.

CARIA, Telmo. H. Notas introdutórias ao conceito de competência: uma perspectiva sociocognitiva. **Caderno de textos didáticos de apoio às aulas para cursos de Introdução ao Saber Profissional** (parte 1). Vila Real, Universidade de Trás-osMontes e Alto Douro (UTADPortugal): edição do autor, 2020.

CERICATO, Itale; CERICATO, Lauri. A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC. **Revista Veras**, v. 8, n. 2, p. 137-149, 2018.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4 ed. Barueri, SP. Manole, 2014. 488 p.

COLL, César. (2018). “Uma nova maneira de entender a aprendizagem escolar”. **Revista Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, Porto Alegre (RS), Ano 10, n. 37, p. 18-21, jun./ago.

CONSEHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Gestão por competências passo a passo: um guia de implementação**. Coordenação: Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário (CEAJUD) - Brasília: CNJ, 2016. 97 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 168-200, 2002.

DA SILVA, Anielson Barbosa (org.). **Gestão de Pessoas por Competências nas Instituições Públicas Brasileiras**. 2. ed. João Pessoa: Editora EFBP, 2021. 619 p.

DA SILVA, Francielle Molon; DE MELLO, Simone Portella Teixeira. 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.

DUTRA, Joel de Souza. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

EISENHARDT, Kathleen M. Building Theories from Case Study Research. Stanford University. **Academy of Management Review**. Stanford, vol. 14, n. 4. P. 532-550, 1989.

FEITOSA, Ana Regina Azevedo. Quando o Magistério passa a ser um trabalho de mulher: percursos e impasses. **Jamaxi**, v. 1, n. 1, 2017.

FLEURY, Maria Tereza Leme. Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras. **Revista de Administração de Empresas**, v. 40, p. 18-25, 2000.

\_\_\_\_\_. **A gestão de competência e a estratégia organizacional. As pessoas na organização.** Tradução . São Paulo: Gente, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, edição especial, p. 183-196, 2001b.

FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha; TRÓPIA, Guilherme. Um olhar para o discurso da Base Nacional Comum Curricular em funcionamento na área de ciências da natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 144-157, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** 7 ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, 243 p.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, p. 648-669, 2014.

GALVÃO, Veronica Bezerra de Araújo; SILVA, Anielson Barbosa da; SILVA, Walmir Rufino da. **O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais.** Educação e Pesquisa, v. 38, p. 131-148, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar o projetos de pesquisa**, 4ª Edição – São Paulo, Atlas 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas.** São Paulo, v. 35, n. 3, p. 65-71, mai./jun. 1995.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. **Competindo pelo Futuro:** estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar mercados de amanhã. Trad. de Outras Palavras. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas.** 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.245 p.

HIPÓLITO, J. A. M. **Administração salarial** – a remuneração por competências como diferencial competitivo. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

HOLANDA. A. B. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Editora Positivo: Curitiba. Paraná. 2010.

KUENZER. A. Z. **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](http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf). Acesso em: 18 de julho de 2022.

LE BOTERF, Guy. **Compétence et navigation professionnelle.** Paris: Éditions d'Organisation, 1999.

LEE, R. M. **Métodos não intervenientes em pesquisa social**. Lisboa: Gradiva publicações, 2000.

LEONARD-BARTON, Dorothy. A Dual Methodology for Case Studies: Synergistic Use of a Longitudinal Single Site with Replicated Multiple Sites. **Organization Science**, 1(3), 248-266, 1990.

MACEDO, Lino. Competências na Educação. **Matéria licenciada exclusivamente à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para uso no site do programa 'São Paulo faz escola'**. 2008. 40 p.

MACEDO, Lino de. **Desafios à prática docente reflexiva**. Ensaios Pedagógicos: Como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

MACEDO, Lino de; FINI, Maria Inês. Análise do conceito de competência na BNCC. **Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, Porto Alegre, Ano X, n. 37, p. 14-17, jun./ago. 2018.

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

MARIZ, L. A.; GOULART, S.; REGIS, H. P. O Reinado dos Estudos de Casos em Teoria das Organizações: implicações e alternativas. In: **Encontro de Estudos Organizacionais**, 3., 2004, Atibaia. Anais... Atibaia, 2004

MARQUES, Fernanda. Programa de Gestão de Pessoas. **Gestão de Pessoas: fundamentos e tendências**. Brasília: DDG/ENAP, 2015. 105 p.

MARQUES, João; ZACARIAS, Marielba; TRIBOLET, José. A bottom-up competency modeling approach. In: **International Workshop on Cooperation and Interoperability, Architecture and Ontology**. Springer, Berlin, Heidelberg, 2010. p. 50-64.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Administração para empreendedores: Fundamentos da criação e da gestão de novos negócios**. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2005.

MCCLELLAND, David C. Teste de competência em vez de "inteligência". **Psicólogo americano**, v. 28, n. 1, pág. 1, 1973.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MONEO, Maria Rodriguez. A aprendizagem de competências na educação. **Revista Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico, Porto Alegre (RS)**, Ano 10, n. 37, p. 10-13, jun./ago. 2018.

MONTEZANO, Lana; SILVA, Bruna Menezes. Gestão por Competência na Justiça Eleitoral: implantação, benefícios e dificuldades do modelo. **GESTÃO. Org**, v. 17, n. 2, p. 184-201, 2019.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. cap. 1.

NÓVOA, António. **António Nóvoa: “professor se forma na escola”**. Paola Gentile. Nova Escola. Edição 142, Maio, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa> . Acesso em: 14 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, Porto Alegre, 2019.

OECD. **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. **Construindo competências** – Entrevista com Philippe Perrenoud, Revista Nova Escola, Setembro de 2000, p. 19-31. Disponível em: [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html). Acesso em: 27 set. 2022.

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.

RODRIGUEZ, Donna et al. Developing competency models to promote integrated human resource practices. **Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management**, v. 41, n. 3, p. 309-324, 2002.

RUAS, R. Gestão por competência: uma contribuição à estratégia das organizações. In: Roberto Ruas, Claudia Simone Antonello e Luiz Henrique Boff (org.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, p. 34-55, 2005.

SEBRAE-NA/ Dieese. **Anuário do trabalho na micro e pequena empresa 2013**, p. 17. Disponível em: [www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Anuario%20do%20Trabalho%20na%20Micro%20e%20Pequena%20Empresa\\_2013.pdf](http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Anuario%20do%20Trabalho%20na%20Micro%20e%20Pequena%20Empresa_2013.pdf). Acesso em 20/06/2021.

SHIPPMANN, Jeffery . **The practice of competency modeling**. Personnel Psychology, Michigan, v.53, p.703-740, Jan. 2000

SILVA FILHO, Antônio Isidro. Mapeamento de competências: novas direções para a prática em organizações. **Anais... XXXV Encontro da Anpad, Rio de Janeiro**, v. 4, 2011.

SOUZA, Josciane Locateli. **Gestão por Competência e Gestão Estratégica em uma Empresa Pública**. Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências da Administração Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

SPECTOR, P. E. **Psicologia nas organizações**. São Paulo: Saraiva, 2002.

SPENCER, L. and Spencer, S. (1993) **Competence at Work: A Model for Superior Performance** (New York: Wiley).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 322 p.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a autonomia da escola. In: **23rd Annual Meeting of the National Association of Educational Research and Graduate Studies (ANPED), Caxambu, Brazil**. 2000. p. 24-28.

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.

ULRICH, Dave . **Recursos humanos estratégicos**. São Paulo: Futura, 1999.

YIN, Robert K. The Case Study Crisis: Some Answers. **Administrative Science Quarterly**, Cornell University, v. 26, p. 58-65, 1981.

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

ZANELLA, Liane Carly Hermes et al. **Metodologia da pesquisa**. SEAD/UFSC, 2013.

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

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

## **7 APÊNDICE**

### **APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nome: \_\_\_\_\_

As informações contidas neste Termo visam firmar acordo por escrito, mediante o qual o participante objeto de pesquisa, autoriza sua participação, com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, com capacidade de livre arbítrio e sem qualquer coação.

#### **I - TÍTULO DO TRABALHO EXPERIMENTAL:**

MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ITAÚNA /MG

Pesquisadores Responsáveis:

Mestranda Tânia Cristina da Silva

Prof. Dr. Antônio dos Santos Silva

#### **II – OBJETIVO**

Realizar um mapeamento de competências profissionais a partir da análise das competências observáveis, das competências requeridas e da oferta de competências em relação aos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais em escolas públicas de Itaúna/MG, considerando-se a perspectiva de competências utilizada na BNCC.

#### **III – JUSTIFICATIVA**

A pesquisa se justifica pela possibilidade de prática com ferramentas e técnicas na área de gestão de pessoas, nas Escolas Públicas de Educação Básica de Itaúna/MG. Uma pesquisa que poderá beneficiar os alunos, uma vez que oferecerá o retorno de um estudo de qualidade, útil como instrumento gerencial para os diretores escolares para tomar decisões frente aos professores para entrega de resultados. Pela possibilidade de desenvolver e aplicar técnicas de mapeamento de competências profissionais, buscando suprir os gaps e subsidiar explicações de efetividade no desenvolvimento de competências em professores da educação básica.

#### **IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO**

## AMOSTRA

- 1- Professores que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais na rede municipal de ensino, vinculados à Educação Básica da Itaúna/MG.
- 2- Diretores Escolares que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais na rede municipal de ensino, vinculados à Educação Básica da Itaúna/MG.

## EXAMES

- 1- Preenchimento de questionário
- 2- Entrevista estruturada

## V - RISCOS ESPERADOS

Moderada exposição social de professores e diretores

## VI – BENEFÍCIOS ESPERADOS

Benefícios educacionais, sociais e culturais. Com a análise dos dados coletados conseguirá ter a real noção dos gaps de competências profissionais dos professores pesquisados e a partir daí terá um mecanismo para traçar estratégias de suprimento das lacunas identificadas.

## VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido na Unincor.

## VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Os participantes se recusarem em responder o questionário e a entrevista.

## IX - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_, certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2 \_\_\_\_.

NOME: \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

ASSINATURA \_\_\_\_\_

**ATENÇÃO:** A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da Unincor. Endereço – Av. Castelo Branco, 82 – Chácara das Rosas, Três Corações – MG.

No caso de qualquer intercorrência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino. Telefones de contato: (31) 9 8885-8973

---

Prof. Dr. Antônio dos Santos Silva

## APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada com o (a) Diretor Escolar

**CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE**

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão, Planejamento e Ensino

Orientador: Antônio dos Santos Silva

Pesquisadora: Tânia Cristina da Silva

Contatos: (31) 99771-8136 / e-mail: taniacrisilva@yahoo.com.br

Título da pesquisa: Mapeamento de Competências Profissionais de Professores em Escolas Públicas de Educação Básica de Itaúna /MG

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O (A) DIRETOR (A) ESCOLAR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Prezado (a) diretor (a),**

Peço a sua colaboração no sentido de responder a entrevista que pretendo realizar com o (a) senhor (a). Tal pesquisa foi elaborada com a finalidade de ampliar os estudos e a investigação sobre as competências dos professores dos Anos Iniciais da Educação Básica, buscando subsídios para a realização de um Mapeamento das Competências Profissionais Docentes em conformidade com BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Ressalto que a conversa será gravada para possibilitar a transcrição e caso julgue necessário, antes da utilização das informações, será enviada a transcrição para autorização. Gostaria de esclarecer que os dados coletados serão utilizados somente como fonte de pesquisa acadêmica e que por uma questão de ética, a identidade do (a) mesmo (a) será preservada.

- 1) Como você se tornou diretor (a) escolar? Qual a sua formação? Há quantos anos você é diretor (a) dessa escola? Fale um pouco do seu percurso profissional.
- 2) Quantos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental esta escola atende?
- 3) Quantos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a sua escola possui?
- 4) Conceitue “competência”:
- 5) Para você o que define um professor competente?
- 6) Quais competências profissionais você julga essenciais para que um professor consiga desenvolver nos alunos as Dez Competências Gerais preconizadas pela BNCC?
- 7) Você considera todos os professores da sua escola competentes? Se sim, por quê? Se não, por quê?
- 8) Você já ouviu falar na Base Nacional Comum de Formação Docente (BNC) que instituiu as Dez

Competências Gerais Docentes em conformidade com a BNCC? Se sim, fale um pouco sobre o que achou? Se não, você tem interesse em conhecer?

- 9) Você acha que é possível desenvolver competências nos professores? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
- 10) Você já promoveu na sua escola, momentos de formação continuada para os professores? Quais foram os temas abordados?
- 11) As competências específicas docentes se dividem em três dimensões: Conhecimento Profissional, Prática Profissional (Prática Profissional Pedagógica e Prática Profissional Institucional) e Engajamento Profissional. Na atualidade qual (ais) dessas dimensões, na sua opinião, está (ao) mais presente (s) na atuação docente e qual (ias) tem faltado entre os professores que você conhece? **(OBS.: Explicar primeiramente as dimensões das competências específicas dos professores segundo as BNCs de Formação Inicial e Continuada).**

## APÊNDICE C – Questionário do Professor (a)

**CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE**

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão, Planejamento e Ensino

Orientador: Antônio dos Santos Silva

Pesquisadora: Tânia Cristina da Silva

Contatos: (31) 99771-8136 / e-mail: taniacrisilva@yahoo.com.br

Título da pesquisa: Mapeamento de Competências Profissionais de Professores em Escolas Públicas de Educação Básica de Itaúna /MG

**QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR (A)**

**Prezado (a) Professor (a),**

Este questionário faz parte de uma pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado intitulada **MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ITAÚNA /MG**.

Estão listadas as competências profissionais docentes, obtidas a partir 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 e que estabelecem as Competências Gerais e Específicas dos Docentes.

A metodologia procura realizar um mapeamento de competências profissionais docentes em relação aos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais em escolas públicas de Educação Básica de Itaúna/MG, considerando-se a perspectiva de competências utilizada na BNCC.

Conto com a sua colaboração, pois através da validação desta metodologia será possível identificar lacunas existentes e propor ações corretivas, conduzindo o professor ao desenvolvimento das Dez Competências Gerais Docentes, bem como o desenvolvimento das competências profissionais, convergindo em entregas de melhores resultados educacionais.

**Muito obrigada!**

**Tânia Cristina da Silva**

**PERFIL DO DOCENTE:**

Gênero:		
Idade:		
Qual o seu nível de escolaridade:		
Qual a sua formação:		
Situação funcional:	<input type="checkbox"/> Efetivo	<input type="checkbox"/> Designado
Tempo de docência:	<input type="text"/> Anos	
Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nos últimos dois anos?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Você já participou de alguma formação voltada para a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) da Educação Básica?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada de que você participou?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Você tem 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 e que estabelecem as Competências Gerais e Específicas dos docentes?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Nome da instituição onde atua:		

**CONSIDERE AS SEGUINTE ESCALAS:**

**ESCALA DE IMPORTÂNCIA**

- 0 = sem nenhuma importância para o trabalho docente
- 1 = tem pouca importância para o trabalho docente
- 2 = tem importância para o trabalho docente
- 3 = tem muita importância para o trabalho docente

**ESCALA DE DOMÍNIO**

- 0 = não possuo domínio sobre a competência
- 1 = possuo pouco domínio sobre a competência
- 2 = possuo domínio quase completo sobre a competência
- 3 = possuo domínio completo sobre a competência

**MARQUE NOS ESPAÇOS CORRESPONDENTES A OPÇÃO QUE MAIS SE APROXIMA DE SUA OPINIÃO A RESPEITO DA COMPETÊNCIA LISTADA:**

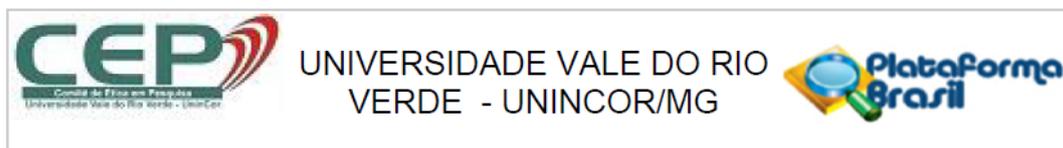






## 8 ANEXO

## ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP


**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**
**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ITAÚNA /MG

**Pesquisador:** Tânia Cristina da Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 57740522.2.0000.5158

**Instituição Proponente:** Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.378.998

**Apresentação do Projeto:**

O presente trabalho vai explorar o uso do conceito de competência a partir dos documentos oficiais da educação brasileira, das diretrizes de cursos superiores e de seus efeitos na prática docente na educação básica. Propõe-se um mapeamento a partir da análise das competências profissionais observáveis, das competências requeridas e da oferta de competências em relação aos professores de Ensino Fundamental dos anos iniciais do

ensino em escolas públicas de Itaúna/MG, considerando-se a perspectiva de competências utilizada na BNCC. No meio educacional, o conceito de competência ganhou notoriedade na década de 90, com a reforma gerencial do estado com impactos em várias arenas sociais. Esse processo de uso do conceito vai encontrar seu ápice na promulgação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em 2018.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Realizar um mapeamento de competências profissionais de professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais em escolas públicas de Educação Básica de Itaúna/MG, considerando-se a perspectiva de competências utilizada na BNCC.

Objetivo Secundário:

a) Explorar o uso do conceito de competência a partir dos documentos oficiais da educação

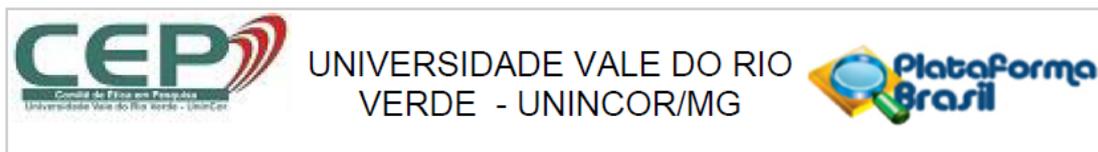
**Endereço:** Avenida Castelo Branco, 82 - Bloco B 4º andar

**Bairro:** Chácara das Rosas **CEP:** 37.417-150

**UF:** MG **Município:** TRES CORACOES

**Telefone:** (35)3239-1246 **Fax:** (35)3239-1246

**E-mail:** cepunincor@unincor.edu.br



Continuação do Parecer: 5.378.998

brasileira, das diretrizes de cursos superiores e de seus efeitos na prática docente na educação básica.

b) Aplicar técnicas de mapeamento de competências profissionais dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais em escolas públicas de Itaúna/MG, oferecendo subsídios para implantação da Gestão por competências em Escolas Públicas de Educação Básica.

c) Desenvolver um guia para o mapeamento de competências e do seu uso prático nas atividades diárias dos docentes, para que os dirigentes escolares das escolas da educação básica possam identificar lacunas existentes e propor ações corretivas

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Riscos moderados de exposição social dos entrevistados. EXPOSIÇÃO DE DADOS.

Benefícios:

Contribuir para o entendimento do conceito de competências em escolas públicas de Educação Básica.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa de relevância científica para a sociedade regional.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos corretamente explicitados.

**Recomendações:**

Vide conclusões.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto está constituído de forma ética nos padrões científicos. Sem pendências ou inadequações referentes aos padrões éticos de pesquisa científica

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto organizado motivado de forma translúcida, objetiva e organizada.

Documentação padronizada (todas as informações básicas) e apto para aplicação.

Destaca-se que o projeto de pesquisa não pode ser alterado ou modificado após a aprovação do comitê de ética e pesquisa

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

**Endereço:** Avenida Castelo Branco, 82 - Bloco B 4º andar  
**Bairro:** Chácara das Rosas **CEP:** 37.417-150  
**UF:** MG **Município:** TRES CORACOES  
**Telefone:** (35)3239-1246 **Fax:** (35)3239-1246 **E-mail:** cepunincor@unincor.edu.br



Continuação do Parecer: 5.378.998

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1925417.pdf	05/04/2022 19:03:45		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_final_PBrasil.pdf	05/04/2022 18:03:10	Tânia Cristina da Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	05/04/2022 18:02:09	Tânia Cristina da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	04/04/2022 17:35:19	Tânia Cristina da Silva	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevistas.pdf	04/04/2022 17:33:52	Tânia Cristina da Silva	Aceito
Outros	questionario_professores.pdf	04/04/2022 17:33:02	Tânia Cristina da Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	04/04/2022 17:31:06	Tânia Cristina da Silva	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

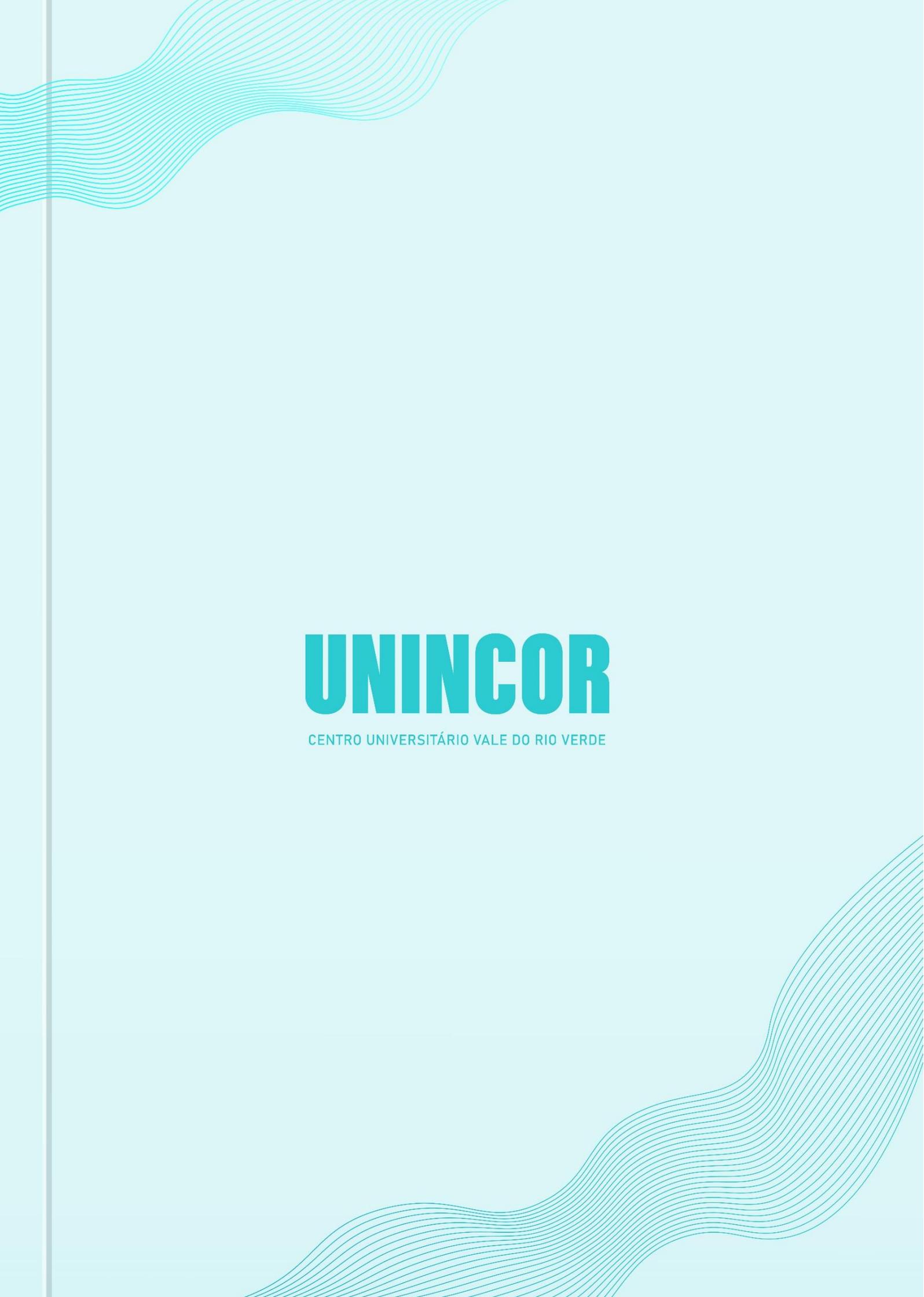
Não

TRES CORACOES, 29 de Abril de 2022

---

**Assinado por:**

**Fabiano Guimarães Nogueira  
(Coordenador(a))**



**UNINCOR**

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE