CNE
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Relatório Técnico

Perfil do Aluno

Competências para o século XXI

Assessoria técnica:
Ercília Faria
Isabel Pires Rodrigues
Rute Perdigão
Sílvia Ferreira

março 2017

Título: Perfil do aluno – competências para o século XXI [Relatório Técnico]

Autores: Ercília Faria, Isabel Pires Rodrigues, Rute Perdigão e Sílvia Ferreira

Direção - David Justino, Presidente do Conselho Nacional de Educação

Coordenação - Manuel Miguéns, Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE)

Coleção: Estudos e Relatórios

Design Gráfico: Teresa Cardoso Bastos - Design Unipessoal, Lda.

Edição Eletrónica: março de 2017

ISBN:

© CNE – Conselho Nacional de Educação
Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa
Telefone: 217 935 245 Fax: 217 979 093
Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt
Sítio: www.cnedu.pt

ÍNDICE

004 Lista de abreviaturas

005 Introdução

006 Enquadramento conceptual

020 Enquadramento normativo

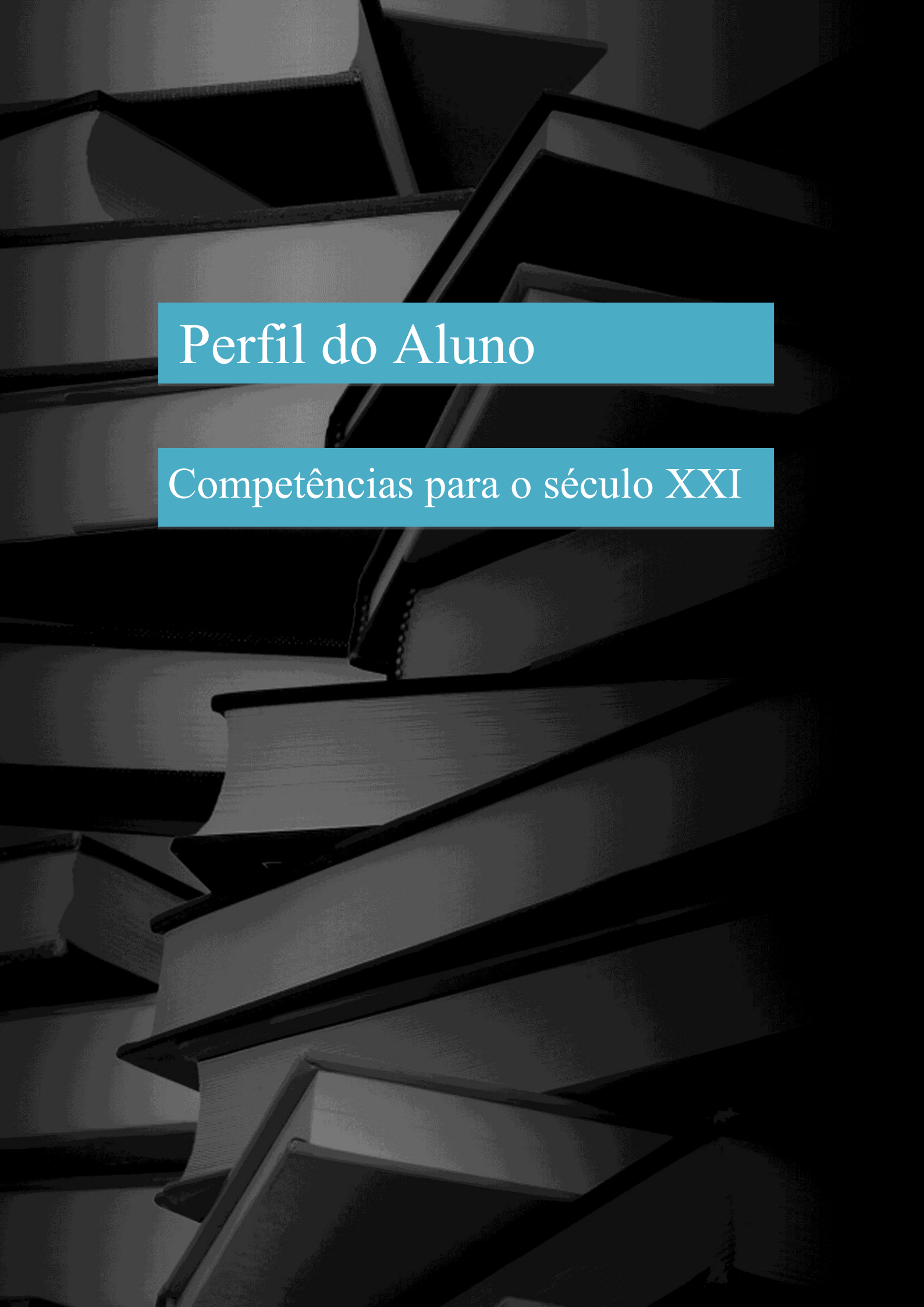
035 A reflexão produzida no CNE

045 Contexto internacional

078 Referências

080 Apêndice

087 Anexo



Perfil do Aluno

Competências para o século XXI

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

EQF – *European Qualifications Framework*

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

UE – União Europeia

Países:

EU-28	União Europeia
AT	Áustria
BE	Bélgica
BE de	Bélgica – Comunidade alemã
BE fr	Bélgica – Comunidade francesa
BE nl	Bélgica – Comunidade flamenga
BG	Bulgária
CY	Chipre
CZ	República Checa
DE	Alemanha
DK	Dinamarca
EE	Estónia
EL	Grécia
ES	Espanha
FI	Finlândia
FR	França
HR	Croácia
HU	Hungria
IE	Irlanda
IT	Itália
LT	Lituânia
LU	Luxemburgo
LV	Letónia
MT	Malta
NL	Países Baixos
PL	Polónia
PT	Portugal
RL	Roménia
SE	Suécia
SI	Eslovénia
SK	Eslováquia
UK	Reino Unido
UK-ENG	Inglaterra
UK-NIR	Irlanda do Norte
UK-SCT	Escócia
UK-WLS	País de Gales

Países de AECL/EEE	Países da Associação Europeia de Comércio Livre que são membros do Espaço Económico Europeu
IS	Islândia
LI	Listenstaine
NO	Noruega

Outros Países

AU	Austrália
BR	Brasil
CL	Chile
CN	China
CO	Colômbia
ID	Indonésia
IR	Israel
JP	Japão
KR	Coreia do Sul
MX	México
RU	Rússia
TR	Turquia

INTRODUÇÃO

Através do Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho, o Senhor Secretário de Estado da Educação criou um grupo de trabalho, coordenado por Guilherme d'Oliveira Martins, que tinha como missão "a definição do perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória, devendo apresentar um relatório das atividades desenvolvidas, que inclua conclusões, propostas e recomendações, até 31 de dezembro de 2016".

Este relatório foi apresentado em 11 de fevereiro de 2017 e encontra-se em discussão pública, tendo o Conselho Nacional de Educação (CNE) sido convidado a pronunciar-se sobre o documento em apreciação.

O tempo é sempre escasso, mas tem sido um desígnio do CNE sustentar os pareceres e recomendações que emite em relatórios técnicos que permitam construir conhecimento e apoiar os conselheiros/relatores na elaboração dos documentos que são debatidos em Plenário.

Este trabalho sobre o perfil do aluno – competências para o séc. XXI tenta responder a esse objetivo e estrutura-se de forma semelhante aos que o precederam, contemplando quatro partes: enquadramento concetual, enquadramento normativo, reflexão produzida no CNE e contexto internacional.

A diversidade conceptual relativa aos termos conhecimentos e competências é apresentada num breve enquadramento teórico, seguido de um ponto relativo aos principais resultados da comparação de oito referenciais de competências para o século XXI.

No enquadramento normativo, para além das referências normativas principais sobre a questão em apreço que constam da Constituição da República Portuguesa (CRP) e da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), analisam-se os diplomas legais subsequentes que as concretizaram.

Pretendeu-se, de igual modo, trazer para o presente a reflexão produzida no CNE ao longo dos anos, vertida quer em publicações resultantes de estudos e seminários realizados, quer em pareceres e recomendações produzidos.

Por fim, o contexto internacional, através do qual é possível perceber as tendências atuais nos diversos países europeus e outros, bem como as recomendações emanadas dos órgãos da União Europeia (UE).

2. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

As competências de que os alunos necessitam para o século XXI não são novas. O pensamento crítico e a resolução de problemas, por exemplo, são dimensões há muito associadas ao desempenho académico e aos processos de ensino e aprendizagem (Voogt & Roblin, 2012). Atualmente, a novidade prende-se com a necessidade de possuir essas competências para alcançar sucesso individual e coletivo, de acordo com as mudanças económicas e sociais que se têm verificado a nível mundial (Rotherham & Willingham, 2009). Diversos currículos internacionais têm respondido a esta necessidade de promover competências para o século XXI nos seus sistemas educativos com o desenvolvimento de novos currículos (e.g. Ananiadou & Claro, 2009; Gordon et al., 2009).

Rotherham e Willingham (2009) salientam que o movimento das competências para o século XXI (em inglês, *21st-century-skills movement*) apresenta vários desafios, nomeadamente o facto de o conhecimento poder ser subvalorizado, dada a quantidade e velocidade com que novo conhecimento é produzido, e de se poder considerar que as formas de conhecer informação são mais importantes do que a informação por si própria. O debate não deve estar centrado no conhecimento *versus* competências, pelo contrário, o conhecimento e as competências estão interrelacionados. Para pensar criticamente, por exemplo, os alunos necessitam do conhecimento central à temática focada. Dada a diversidade conceptual relativa aos termos conhecimentos e competências, apresenta-se de seguida um breve enquadramento teórico. Seguem-se os principais resultados da comparação de oito referenciais de competências para o século XXI.

2.1. Conhecimentos

O conhecimento de cada uma das áreas disciplinares está constantemente em mudança e, em determinado momento, há um consenso entre os académicos de cada área sobre o "conhecimento historicamente partilhado", tal como focam Anderson e colaboradores (2001, p.13).

Esses autores apresentam quatro tipos de conhecimento: factual, conceptual, processual e metacognitivo. O conhecimento factual é o conhecimento de elementos isolados e de terminologia. O conhecimento conceptual é mais complexo e hierarquicamente mais organizado, incluindo, por exemplo, o conhecimento de classificações, princípios, generalizações, teorias e modelos. O conhecimento processual é o "conhecimento de como fazer algo" (p.52). Inclui o conhecimento sobre técnicas e métodos de áreas disciplinares específicas.

Enquanto o conhecimento processual reflete o conhecimento de diferentes processos (*o como* do conhecimento), os conhecimentos factual e conceptual refletem o conhecimento dos produtos (*o que* do conhecimento).

O conhecimento metacognitivo é o "conhecimento sobre a cognição em geral bem como a consciência e conhecimento sobre a sua própria cognição" (p.55). Inclui conhecimento estratégico, conhecimento acerca das tarefas cognitivas e autoconhecimento.

Bernstein (1999) procedeu a uma análise dos discursos sujeitos a transformação pedagógica: o discurso horizontal e o discurso vertical. No contexto da educação formal, a distinção entre estas duas formas de discursos pode relacionar-se com a distinção que geralmente se faz entre discurso não-académico e académico e entre o conhecimento local e o conhecimento oficial, respetivamente (Morais & Neves, 2007), ou entre o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos levam para a escola (Young, 2016).

O discurso horizontal corresponde a uma forma de conhecimento que é organizado de forma segmentada e diferenciada. Este conhecimento está relacionado com o conhecimento do senso comum e tende a ser um discurso "oral, local, dependente e específico do contexto, tácito, multiestratificado e contraditório entre contextos" (Bernstein, 1999, p.159). O discurso vertical está associado ao conhecimento escolar ou oficial e pode ter duas formas: ou a forma de uma estrutura coerente, explícita, hierarquicamente organizada, por exemplo as ciências naturais; ou a forma de uma série de linguagens especializadas, por exemplo as ciências sociais. Dentro do discurso vertical, podem distinguir-se duas modalidades de conhecimento. O conhecimento pode apresentar uma estrutura hierárquica, como a que caracteriza o conhecimento científico (ex., biologia, física), ou uma estrutura horizontal, como a que caracteriza o conhecimento de outras áreas académicas (ex., sociologia, economia).

Relativamente a essa distinção entre discursos horizontal e vertical, Bernstein (1999) teceu algumas considerações sobre a sua implicação na educação. Os segmentos do discurso horizontal têm sido recontextualizados e inseridos nos conteúdos das diversas disciplinas, como parte do movimento para tornar os conhecimentos especializados mais acessíveis aos alunos. Pode-se, assim, correr o risco do discurso horizontal passar a ter um maior estatuto que o discurso vertical. O discurso horizontal pode ser encarado como um recurso essencial para combater o elitismo e o suposto autoritarismo do discurso vertical, sendo oferecido aos alunos um contexto oficial no qual se fala como se pensa que os alunos são. Os alunos mais desfavorecidos tendem, assim, a continuar desfavorecidos, pois continuam a não ter acesso ao texto legítimo valorizado pela sociedade. Como também foca Young (2009), "com base na relevância popular ou no interesse do aluno, restringem-se as oportunidades que os alunos têm para a aquisição sistemática de conhecimento teórico [em oposição ao conhecimento do dia a dia] que não pode ser adquirido noutro local [que não na escola]" (p.201). Young (2016) refere ainda que "a defesa de um currículo centrado no conhecimento é coerente com uma política de justiça social e maior igualdade" (p.22).

Nesse sentido, Young (2009) faz a distinção entre currículo, ou seja, as condições para a aquisição de novo conhecimento, e pedagogia, que se refere às atividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Enquanto pedagogicamente o professor deve ter em consideração o conhecimento do dia a dia que os alunos levam para a escola, o currículo

não deve fazê-lo explicitamente. Young (2016) apresenta também a noção de "conhecimento poderoso" como um princípio curricular. Tal como o autor refere, "conhecimento poderoso é aquele que se inspira no trabalho de comunidades de especialistas, que denominamos de comunidades disciplinares, que são formas de organização social para a produção de novos conhecimentos" (p.34).

Bransford, Brown e Cocking (2000), no relatório *How people learn*, salientam que nos processos de ensino e aprendizagem a profundidade dos conhecimentos deve ser favorecida em detrimento da sua abrangência. Além disso, exploram as principais características da aprendizagem e da transferência de conhecimentos, destacando-se as seguintes: (i) é necessária uma aprendizagem inicial para que a transferência possa ocorrer; (ii) as representações mais abstratas do conhecimento ajudam a promover a transferência; e (iii) a aprendizagem de novo conhecimento envolve a transferência baseada em aprendizagens anteriores.

De acordo com a terminologia das políticas europeias de educação e formação (Cedefop, 2008), conhecimento é "o resultado da assimilação da informação obtida ao longo da aprendizagem […] é o conjunto de factos, princípios, teorias e práticas que está relacionado com uma área de estudo ou de trabalho" (p.110). Esse glossário chama a atenção para o facto de existirem diversas definições e tipologias de conhecimento. Destaca a distinção entre conhecimento declarativo (teórico) e conhecimento processual (prático). O conhecimento declarativo, também denominado por conhecimento substantivo, corresponde ao conhecimento de termos, factos, conceitos e teorias específicos de uma determinada disciplina. O conhecimento processual corresponde não só ao conhecimento de como fazer algo, de técnicas e métodos específicos de uma determinada disciplina, mas também ao conhecimento de determinados processos (Anderson et al., 2001). No glossário são também destacadas categorias de conhecimento diferentes, nomeadamente conhecimento objetivo, conhecimento subjetivo, conhecimento moral e conhecimento religioso/divino. É ainda salientado que o conhecimento pode ser tácito e explícito, com base na teoria do conhecimento introduzida por Michael Polanyi no final dos anos 50 do século passado. Conhecimento tácito é, assim, definido "como o conhecimento (não necessariamente expresso ou consciente) adquirido pelo aprendente e que influencia o processo cognitivo" (p.110). O conhecimento explícito "corresponde ao conhecimento que pode ser mobilizado conscientemente pelo aprendente e compreende o conhecimento tácito, tornado explícito quando se converte num «objeto de pensamento»" (p.110).

2.2. Competências

O termo competência apresenta uma enorme diversidade conceptual e resulta, por vezes, da tradução de diferentes termos em inglês, como "skill", "competence" ou ainda "competency". O recurso a este termo apresenta várias inconsistências. As diferentes interpretações de competência fazem com que este termo apareça mal definido, difuso e seja controverso. Como referem Deist e Winterton (2005), "existe uma tal confusão e debate em torno do conceito de 'competência' que é impossível identificar ou

estabelecer uma teoria coerente ou alcançar uma definição capaz de acomodar e reconciliar as diferentes formas em que o conceito é usado" (p.29). É, assim, um conceito confuso (em inglês, *fuzzy concept*). Perrenoud (2001) também reforça esta ideia quando refere que "não existe, hoje em dia, qualquer definição consensual do conceito de competência" (p.10).

Numa revisão de literatura sobre o conceito de competência, Winterton, Deist e Stringfellow (2005) apresentam a definição de diversos conceitos associados a competências. Por exemplo, a competência para a ação (*action competence*) inclui todos os pré-requisitos cognitivos, motivacionais e sociais para uma aprendizagem de sucesso. Os modelos normalmente incluem competências de resolução de problemas, pensamento crítico, conhecimento geral ou de domínio específico, autoconfiança e competências sociais. Salientam-se também as competências-chave que são independentes do contexto, aplicáveis e eficazes em diferentes contextos instrucionais. Integram regularmente competências como as literacias da língua materna e da matemática, resolução de problemas, pensamento crítico, competências em tecnologias de informação e em comunicação. Os autores focam ainda a metacompetência, que está relacionada com o conhecimento do indivíduo das suas potencialidades e limitações intelectuais, da aplicação de aptidões e conhecimentos em diferentes tarefas e da aquisição de novas competências.

Num contexto em que há uma aparente diversidade de abordagens entre e nos diferentes países, é necessário desenvolver uma tipologia de competência coerente. Deist e Winterton (2005) propõem uma tipologia holística de competência, que combina conhecimento, aptidões (*skills*) e competências sociais. Essa tipologia engloba quatro dimensões: ocupacional, pessoal, conceptual e operacional (Figura 2.1.). Como salientam os autores, as competências cognitiva, funcional e social são universais e consistentes, por exemplo, com a abordagem francesa (saber, saber fazer e saber ser). Deste modo, o conhecimento é capturado pela competência cognitiva, as aptidões pela competência funcional e as atitudes pela competência social (que inclui comportamentos e atitudes). A metacompetência está relacionada com a possibilidade de aquisição de outras competências. Dada a unidade do conceito de competência e a dificuldade em separar, na prática, as suas dimensões cognitiva, funcional e social, os autores sugerem um modelo holístico de competência (Figura 2.2.).

Na terminologia das políticas europeias de educação e formação (Cedefop, 2008), competência (em inglês, *competence*) é definida como a "capacidade de mobilizar os resultados da aprendizagem de forma apropriada num contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional)" (p.49). Esclarece-se ainda que "a competência não se limita a elementos cognitivos (utilização de uma teoria, de conceitos ou saberes tácitos) engloba igualmente aspetos funcionais (nomeadamente aptidões técnicas), interpessoais (por exemplo aptidões sociais ou organizacionais) e éticos (valores)" (p.49). Nessa terminologia, aptidões profissionais/capacidades profissionais (em inglês, *skills*) são definidas como a "capacidade de realizar tarefas e resolver problemas" (p.164).

Figura 2.1. Tipologia de competência.

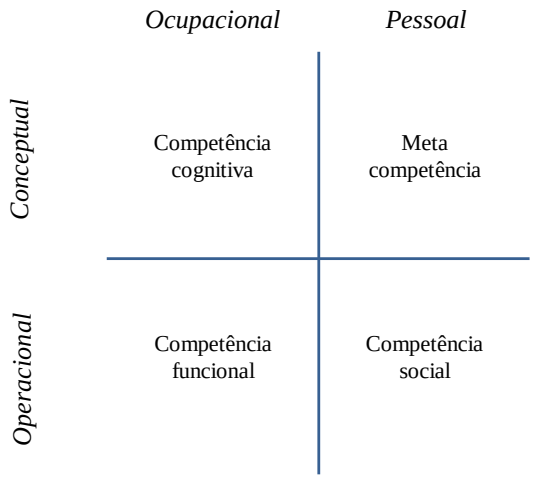
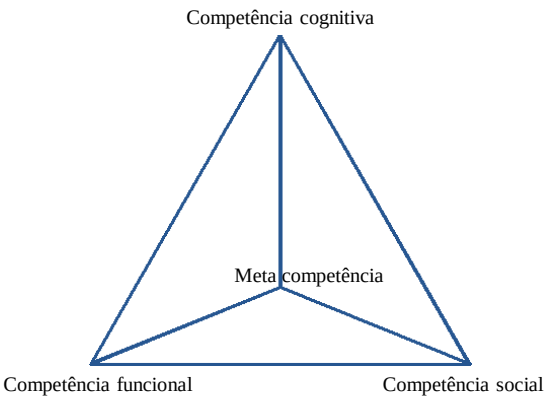


Figura 2.2. Modelo holístico de competência.



Fonte: Deist & Winterton (2005)

No mesmo sentido, Ananiadou e Claro (2009) apresentam a distinção entre os termos aptidões (*skills*) e competência (*competence*) e como se relacionam entre si, tendo em conta o Programa de Seleção e Definição de Competências (DeSeCo) da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). Competência é, assim, definida como:

> *Uma competência é mais do que apenas conhecimento ou aptidões. Envolve a capacidade de corresponder a exigências complexas, recorrendo e mobilizando recursos psicológicos (incluindo aptidões e atitudes) num contexto particular. Por exemplo, a capacidade de comunicar eficazmente é uma competência que pode basear-se no conhecimento individual de linguagem, aptidões práticas em TI [tecnologias de informação] e atitudes para com aqueles com quem se está a comunicar.* (p.8)

As autoras referem que competência é um conceito abrangente e que pode englobar aptidões/capacidades, assim como atitudes, conhecimentos, entre outros. Especificamente, as competências para o século XXI correspondem às competências que os jovens terão de possuir para serem trabalhadores eficazes e cidadãos na sociedade do conhecimento do século XXI. Contudo, "apesar da importância da questão nos debates educacionais por parte dos decisores políticos e dos investigadores, não há acordo sobre o conjunto específico dessas competências ou sobre a sua definição" (Ananiadou & Claro, 2009, p.8). Voogt e Roblin (2012) sintetizam as principais características das competências para o século XXI como sendo (a) transversais, na medida em que estão associadas a diferentes áreas disciplinares, (b) multidimensionais, dado que incluem conhecimento, aptidões (*skills*) e atitudes, e (c) associadas a aptidões e comportamentos de nível elevado, de modo a lidar com problemas complexos e situações imprevistas.

A conceptualização de competências para o século XXI, apresentada por Ananiadou e Claro (2009), engloba três dimensões: informação, comunicação e ética e social impacto. Na Tabela 2.1. apresentam-se as subdimensões de cada uma das dimensões e exemplos de competências associadas a cada uma delas.

Tabela 2.1. Conceptualização de competências para o século XXI.

Dimensões	Subdimensões	Exemplos de competências
Informação	Pesquisa, seleção, avaliação e organização de informação (informação como fonte)	Literacia de informação Investigação Literacia mediática
	Reestruturação da informação e desenvolvimento de ideias próprias	Criatividade e inovação Resolução de problemas Tomada de decisões
Comunicação	Comunicação efetiva	Literacia de informação Literacia mediática Pensamento crítico Comunicação
	Colaboração e interação virtual	Colaboração/Trabalho em equipa Flexibilidade e adaptabilidade
Ética e impacto social	Responsabilidade social	Pensamento crítico Responsabilidade Tomada de decisões
	Impacto social	Cidadania digital Impactos ambientais

Fonte: Ananiadou & Claro (2009)

Tendo em conta essa conceptualização, as autoras pretenderam obter informações sobre como países da OCDE[1] incluem as competências para o século XXI nos seus sistemas educativos. Os principais resultados do estudo foram os seguintes: (a) todos os países salientaram a importância dessas competências, contudo não clarificaram as suas definições; (b) a maioria dos países integra essas competências de forma transversal no currículo, ou seja, nas diferentes áreas disciplinares, no entanto, as competências relacionadas com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) são normalmente a exceção, ou seja, são ensinadas como uma disciplina própria; (c) a introdução das competências para o século XXI tem sido realizada num contexto de reforma curricular; (d) não existem políticas de avaliação, formativa e sumativa, específicas para essas competências; e (e) existem poucos programas de formação de professores que foquem essas competências, com exceção das competências TIC. Alguns países têm vindo a agrupar as competências para o século XXI no que designaram por competências chave.

A maioria destes resultados está em consonância com os resultados obtidos no estudo realizado por Gordon e colaboradores (2009) a 27 estados membros da União Europeia[2].

Ananiadou e Claro (2009) salientam que as competências para o século XXI ainda carecem de clarificação conceptual, sendo necessário, por exemplo, compreender o

[1] Um questionário foi preenchido por 17 países ou regiões da OCDE em setembro de 2009, nomeadamente Austrália, Áustria, Bélgica (Flandres), Canadá (New Brunswick), Finlândia, Irlanda, Itália, Coreia do Sul, México, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Polónia, Portugal, Eslováquia, Espanha e Turquia.
[2] Para mais informações sobre o estudo, consultar capítulo do Contexto Internacional do presente relatório.

nível de abrangência de cada uma delas e demonstrar como podem ser incluídas nos processos de ensino e aprendizagem. Os decisores políticos necessitam de ser realistas quanto às competências que podem ser ensinadas e mobilizadas no processo de ensino e aprendizagem (Rotherham & Willingham, 2009).

Mais recentemente, na publicação *Global competency for an inclusive world* (OCDE, 2016) define-se competência como: "a capacidade de mobilizar conhecimento, aptidões, atitudes e valores, incluindo uma abordagem reflexiva dos processos de aprendizagem, de modo a envolver-se e atuar no mundo" (p.2). A Figura 2.3. representa esta noção de competência. Essa publicação da OCDE apresenta a proposta de um quadro conceptual de aprendizagens para 2030 assente no conceito de competência global, que se define como "a capacidade de analisar criticamente questões globais e interculturais e de múltiplas perspetivas, de compreender como as diferenças afetam perceções, julgamentos e ideias de si e dos outros e de se envolver em interações abertas, apropriadas e efetivas com outros de diferentes origens com base no respeito partilhado pela dignidade humana" (p.4).

Figura 2.3. Quadro conceptual da OCDE da educação para 2030.

Fonte: OCDE, 2016

Em Portugal, nos anos 90 do século passado, inicia-se a discussão do Projeto de Gestão Flexível do Currículo (e.g. Roldão, Nunes & Silveira, 1997), que deu lugar à reorganização curricular consignada no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (ver capítulo da Legislação). No documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (DEB, 2001) esclarece-se que

> *O termo "competência" pode assumir diferentes significados, pelo que importa deixar claro em que sentido é usado no presente documento. Adota-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno.*
>
> *Neste sentido, a noção de competência aproxima-se do conceito de literacia. A cultura geral que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de*

> *compreensão, interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspetiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem.* (p.9)

No mesmo sentido, Roldão (2003) considera que "em última análise é justamente a competência que constitui a meta a alcançar pelo currículo escolar" (p.16). Partindo da definição de competência apresentada por Perrenoud (1995) – "saber em uso"[3], Roldão defende que "existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objeto cognitivo ou estético, etc.)" (p.20). Nesta perspetiva, a competência exige a apropriação pelo aluno de um conjunto de conhecimentos, que possa ser convocado face às diferentes situações e contextos. A competência implica, assim, a capacidade de ajustar os conhecimentos a cada situação.

Também em consonância com a noção de competência apresentada na reorganização curricular de 2001, Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2002, 2004) apresentam cinco "competências fundacionais que se deseja que todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento possuam, harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática, se não mesmo comprometida" (2004, p.21), a que os autores denominaram de saberes básicos. Esclarecem ainda que esse saberes "(conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias) devem ser orientadas para a ação (isto é, saberes mobilizáveis num dado contexto, de forma crítica e reflexiva, e não saberes de tipo declarativo e de mera enunciação teórica), serem transversais (atravessarem os modos convencionais de organização do conhecimento, isto é, as disciplinas)" (2002, p.21). Os cinco saberes básicos são os seguintes: aprender a aprender, comunicar adequadamente, cidadania ativa, espírito crítico e resolver situações problemáticas e conflitos[4]. Na análise do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (DEB, 2001), os autores consideram que os cincos saberes básicos estão devidamente explicitados no documento.

O documento da reorganização curricular de 2001 apresentava um conjunto de dez competências gerais, que correspondiam a um "perfil à saída do ensino básico – as quais se tomam como um ponto de partida para todas as formulações subsequentes" (DEB, 2001, p.10). As competências gerais enunciadas foram as seguintes (p.15):

> À saída da educação básica, o aluno deverá ser capaz de:
> (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
> (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;

[3] Uma competência, de acordo com Perrenoud (2001), "permite enfrentar regular e adequadamente um grupo de tarefas e de situações, apelando a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas, bem como outras competências mais específicas" (p.31).
[4] Aspeto também focado no capítulo relativo à reflexão produzida no CNE do presente relatório.

(3) Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
(4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
(5) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados;
(6) Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
(7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
(8) Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;
(9) Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;
(10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Processos cognitivos

Têm sido criadas taxonomias de objetivos educacionais que têm permitido categorizar os processos cognitivos de vários níveis de complexidade que devem ser desenvolvidos pelos alunos. Destaca-se o modelo de Anderson e colaboradores (2001), que traduz uma versão revista da Taxonomia de Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1972). Essa taxonomia revista abrange duas dimensões: conhecimento e processo cognitivo. A dimensão do conhecimento envolve quatro categorias, anteriormente explicitadas: factual, conceptual, processual e metacognitivo.

A dimensão do processo cognitivo mantém as seis categorias da Taxonomia de Bloom, mas com mudanças significativas. Três das categorias foram renomeadas (conhecimento para recordar, compreensão para compreender e síntese para criar), a ordem de duas categorias foi trocada (avaliar e criar) e os nomes que se mantiveram foram alterados para a sua forma verbal (Krathwohl, 2002). A hierarquia das seis categorias é, assim, a seguinte: recordar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. As seis categorias estão ordenadas consoante o seu nível crescente de complexidade, sendo recordar a categoria menos complexa e criar a mais complexa. No entanto, ao contrário da Taxonomia de Bloom, esta hierarquia não é cumulativa e, por isso, poderá haver a sobreposição de algumas categorias (Anderson et al., 2001).

A categoria recordar diz respeito à evocação de conhecimento da memória de longo prazo; a categoria compreender à construção de significado a partir de mensagens instrucionais, incluindo comunicação oral, escrita e gráfica; a categoria aplicar à utilização de informação adequada a uma determinada situação; a categoria analisar à discriminação dos vários elementos constituintes da informação e à determinação de como esses elementos se relacionam entre si e com a estrutura/finalidade global; a categoria avaliar está relacionada com fazer julgamentos com base em critérios e padrões; e, por último, a categoria criar refere-se à associação de elementos para formar um todo coerente ou funcional ou à reorganização de elementos num novo padrão ou estrutura.

O quadro conceptual da taxonomia revista pode ser representado numa tabela (Figura 2.4.). As células da tabela representam a interseção de um determinado conhecimento com um determinado processo cognitivo. Deste modo, qualquer finalidade educativa com um foco cognitivo pode ser colocada em uma ou mais células da tabela.

Figura 2.4. Tabela da Taxonomia de Bloom revista.

Dimensão do conhecimento	**Dimensão dos processos cognitivos**					
	1. Recordar	2. Compreender	3. Aplicar	4. Analisar	5. Avaliar	6. Criar
A. Conhecimento factual						
B. Conhecimento conceptual						
C. Conhecimento processual						
D. Conhecimento metacognitivo						

Fonte: Anderson et al., 2001

Abordagem baseada nas capacidades

Alguns autores (e.g. Unterhalter, Vaughan & Walker, 2007; Hart, 2012) defendem o recurso à abordagem baseada nas capacidades (em inglês, *capability approach*) para a educação, tendo como referência o trabalho de Amartya Sen e Martha Nussbaum.

Na abordagem baseada nas capacidades, Nussbaum e Sen (1993) apresentam dois conceitos essenciais: funcionalidades (*functionings*) e capacidade (*capability*). Funcionalidades "representam partes do estado da pessoa – em particular as várias coisas que ela consegue fazer ou ser na sua vida" (p.31), estando relacionadas com o bem-estar do indivíduo. Por sua vez, "a capacidade de uma pessoa reflete as combinações alternativas de funcionalidades que uma pessoa pode alcançar e, a partir das quais, ela pode escolher" (p.31), estando assim associada ao conceito de liberdade. De acordo com as autoras, a qualidade de vida pode ser avaliada em termos da capacidade de alcançar funcionalidades de grande valor. Esta abordagem constitui um referencial para avaliar o desenvolvimento humano.

Unterhalter, Vaughan e Walker (2007) defendem que a abordagem baseada nas capacidades pode fornecer um importante contributo para a avaliação de determinadas áreas de política social, como a educação. Por exemplo, esta abordagem vai além da mera avaliação de recursos e *inputs* (como professores e anos de escolaridade), chama a atenção para a necessidade de verificar "se os alunos são capazes de *converter* recursos em capacidades e depois potencialmente em funcionalidades" (p.2). Quanto ao exercício de escolha dos alunos sobre as suas próprias ações, os autores consideram que é necessário prestar a devida atenção às capacidades de grande valor para o aluno no momento presente, bem como para as suas escolhas no futuro. É, por isso, necessário especificar algumas capacidades essenciais que os processos de ensino e aprendizagem devem procurar desenvolver, independentemente dos alunos optarem por elas, ou não. Como refere Hart (2012), "a abordagem baseada nas capacidades oferece um paradigma alternativo para […] considerar o potencial das liberdades individuais tanto *na* como

através da educação" e permite reconhecer que "nem todos os indivíduos irão participar ou beneficiar da educação da mesma forma, nem serão capazes de converter os recursos proporcionados pela educação para gerar as mesmas ou semelhantes vantagens na vida" (p.276). Contudo, a utilização da abordagem baseada nas capacidades em educação é ainda uma área que necessita de mais exploração e mais investigação.

2.3. Referenciais de competências para o século XXI

Existem várias conceptualizações sobre a natureza das competências para o século XXI e diversas políticas educativas internacionais têm vindo a promover a integração destas competências nos seus currículos, tal como apresentadas no capítulo relativo ao Contexto Internacional do presente relatório. Neste sentido, Voogt e Roblin (2012) analisaram oito referenciais de competências para o século XXI, tendo em conta a sua relevância internacional (Tabela 2.2.). Três dos referenciais foram desenvolvidos por iniciativa de organizações internacionais (UE, OCDE, UNESCO) e os restantes foram desenvolvidos com o apoio de organizações privadas. A sociedade parece ter, assim, um grande interesse nas competências para o século XXI. Os autores salientam que os referenciais da OCDE, da União Europeia (UE) e do *Partnership for 21st century skills* (P21) podem ser considerados como os referenciais mais genéricos, que fornecem a conceptualização das competências para o século XXI a partir da qual os outros referenciais foram construídos.

Voogt e Roblin (2012), ao compararem os oito referenciais, apontam algumas semelhanças e diferenças entre eles, nomeadamente no que se refere às competências para o século XXI, tal como esquematizado na Tabela 2.3. Todos os referenciais indicam a necessidade de competências nas áreas da colaboração, comunicação e tecnologias de informação e comunicação (TIC) e aptidões sociais e/ou culturais. Além disso, a maioria dos referenciais apresenta ainda, como competências a ter em consideração, a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a produtividade. Quando focam as competências TIC, a maioria dos referenciais foca três tipos de literacias: literacia de informação, literacia tecnológica e literacia TIC. Este consenso entre os diferentes referenciais sobre as competências para o século XXI evidencia a existência de uma consistência horizontal nas intenções do currículo. No entanto, o recurso a diferentes categorizações e a diferentes terminologias pode levar a alguma confusão e ambiguidade na implementação dessas competências.

Relativamente às principais diferenças entre referenciais, elas prendem-se sobretudo com a indicação de temas centrais (em inglês, *core subjects*) e se os consideram, ou não, quando definem as competências para o século XXI. Menções aos temas centrais apenas ocorrem em três referenciais: *Partnership for 21st century skills* (P21), *Assessment and Teaching of 21st century skills* (ATCS) e *Key competences for lifelong learning. European Reference Framework* (UE).

Tabela 2.2. Referenciais de competências para o século XXI.

Referencial	Foco principal	Patrocinadores	Países envolvidos
Partnership for 21st century skills (P21)	- Identificação e definição das competências do século XXI - Considerações sobre a sua implementação e avaliação	US Department of Education AOL Time Warner Foundation Apple Computer, Inc. Cable in the Classroom Cisco Systems, Inc. Dell Computer Corporation Microsoft Corporation National Education Association SAP	Estados Unidos da América (EUA)
En Gauge	- Identificação e definição das competências do século XXI - Considerações sobre a sua implementação	Metiri Group Learning Point Associates	EUA
Key competences for lifelong learning. European Reference Framework (UE)	- Identificação e definição das competências do século XXI	European Commission: Education and Training 2010 work programme	Estados membros da União Europeia
New millennium learners: DeSeCo	- Identificação e definição das competências do século XXI	OECD: Centre for Educational Research and Innovation	Países da OCDE
National Educational Technology Standards (NETS)	- Identificação e definição das competências TIC	International Society for Technology in Education	EUA, Noruega, Costa Rica, Malásia, Japão, Austrália, etc.
ICT competency standards	- Identificação e definição das competências TIC	UNESCO Cisco Intel ISTE Microsoft	Nações Unidas
Assessment and Teaching of 21st century skills (ATCS)	- Considerações sobre avaliação	Cisco Intel Microsoft	Austrália, Finlândia, Singapura, EUA, Costa Rica, Holanda e Rússia
Technological Literacy Framework (NAEP)	- Avaliação de literacia em tecnologia e engenharia	National Assessment Governing Board West Ed	EUA

Fonte: Voogt & Roblin (2012, p.304)

Relativamente às questões relacionadas com a implementação das competências para o século XXI, a análise dos oito referenciais evidencia três aspetos principais. Em primeiro lugar, destaca-se a posição dessas competências no currículo. A maioria dos referenciais recomenda a integração das competências ao longo do currículo, dado que apresentam uma natureza complexa e interdisciplinar. Em segundo lugar, há a preocupação com o papel dos professores e o seu desenvolvimento profissional. Todos os referenciais, de algum modo, indicam o papel central dos professores na implementação dessas competências e a necessidade de desenvolvimento profissional docente. Em terceiro lugar, salienta-se a envolvência de vários *stakeholders*, nomeadamente nos referenciais P21 e da União Europeia, tais como autoridades locais, investigadores, pais, organizações profissionais, entre outros.

Tabela 2.3. Semelhanças e diferenças entre referenciais de competências para o século XXI.

Competências para o século XXI			
Mencionadas em **todos** os referenciais	Mencionadas na **maioria** dos referenciais (P21, En Gauge, ATCS e NETS)	Mencionadas em **poucos** referenciais	Mencionadas apenas em **um** referencial
- Colaboração - Comunicação - Literacia TIC - Aptidões sociais e/ou culturais, cidadania	- Criatividade - Pensamento crítico - Resolução de problemas - Produtividade (exceto no referencial ATCS)	- Aprender a aprender (ATCS, UE) - Autonomia (P21, En Gauge, OCDE) - Planificação (En Gauge, OCDE) - Flexibilidade e adaptabilidade (P21, En Gauge) - Temas centrais: matemática, comunicação na língua materna, ciências (UE, P21, ACTS) história e artes (P21 e ATCS)	- Gestão de riscos (En Gauge) - Gestão e resolução de conflitos (OCDE) - Empreendedorismo (UE) - Temas interdisciplinares (P21) - Temas centrais: economia, geografia, governo e educação cívica (P21)

Fonte: Voogt & Roblin (2012, p.309)

Binkley e colaboradores (2012) também compararam 12 documentos curriculares internacionais[5] e elaboraram uma lista de dez competências agrupadas em quatro categorias. Tal como os autores referem, "apesar de existirem diferenças assinaláveis no modo como essas competências são descritas e agrupadas de um referencial para outro, consideramos que a lista das dez competências é suficientemente ampla e abrangente de modo a incluir todas as abordagens" (p.36). As competências para o século XXI identificadas são, na maior parte dos aspetos, semelhantes às competências mencionadas no estudo anteriormente referido, e apresentam-se na Tabela 2.4.

Tabela 2.4. Semelhanças entre referenciais de competências para o século XXI.

Categorias	**Competências para o século XXI**
Modos de pensar	1. Criatividade e inovação 2. Pensamento crítico, resolução de problemas, tomada de decisões 3. Aprender a aprender, metacognição
Modos de trabalhar	4. Comunicação 5. Colaboração
Ferramentas de trabalho	6. Literacia de informação 7. Literacia TIC
Viver no Mundo	8. Cidadania - global e local 9. Vida e carreira 10. Responsabilidade pessoal e social

Fonte: Binkley et al. (2012, p.36).

Voogt e Roblin (2012) apresentam cinco recomendações para a implementação nos currículos de competências para o século XXI:

[5] Os 12 documentos curriculares analisados foram os seguintes: *Key Competencies for Lifelong Learning – A European Reference Framework* (UE); New *Millennium Learners Project* (OCDE); P21 Framework (EUA); Center for Research on Educational Testing (CRET) (Japão); *Melbourne declaration on educational goals for young Australians*; *A curriculum for excellence – the four capabilities* (Escócia); *The learning journey* (Inglaterra); *Personal learning & thinking skills – the national curriculum for England*; *Assessing the cross curricular skills* (Irlanda do Norte); *National educational technology standards for students* (ISTE); *Exploring the intersection of science education and the development of* twenty-first *century skills* (EUA); *The role of the Employment and Training Administration* (ETA) (EUA).

(1) é necessária uma definição operacional de cada uma das competências, de modo a ser possível determinar "o que deve ser esperado dos alunos de diferentes níveis de escolaridade em termos de conhecimento, aptidões e atitudes" (p.317).

(2) devem ser identificadas relações entre os temas centrais e as competências. "A introdução de temas interdisciplinares, para serem desenvolvidos dentro e entre áreas disciplinares, pode contribuir para o fortalecimento dessas relações" (p.317).

(3) as competências para a literacia TIC devem ser relacionadas com os temas centrais e com outras competências para o século XXI.

(4) o papel dos contextos formais e informais de aprendizagem deve ser considerado no suporte à aquisição dessas competências.

(5) os referenciais nacionais devem conter definições claras das competências para o século XXI e ainda a indicação de estratégias que permitam a sua implementação e a sua avaliação.

3. ENQUADRAMENTO NORMATIVO

As referências normativas principais na matéria em apreço constam da Constituição da República Portuguesa[6] (CRP), da Lei de Bases do Sistema Educativo[7] (LBSE) e dos diplomas legais subsequentes que as concretizaram.

Da Constituição da República Portuguesa destacam-se, no que a este estudo interessa, o artigo 43.º que garante a liberdade de aprender e ensinar, o artigo 70.º que garante especial proteção aos jovens na efetivação dos seus direitos económicos, sociais e culturais, o artigo 73.º que assegura o direito à educação, o artigo 74.º que estabelece o direito ao ensino, o artigo 77.º que prevê o direito de participação democrática no ensino e o artigo 79.º que prescreve o direito à cultura física e ao desporto. Aos direitos enunciados correspondem incumbências do Estado no sentido de garantir o seu exercício efetivo.

O artigo 1.º da LBSE define o sistema educativo como *o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.*

Em linha com a CRP, a Lei de Bases afirma o princípio geral de que todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, constituindo especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis (artigo 2.º).

O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar e organiza-se de acordo com os seguintes princípios:

> a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo; b) contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; c) assegurar a formação cívica e moral dos jovens; d) assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas; e) desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida

[6] Decreto de 10 de abril de 1976, aprovou a Constituição da República Portuguesa, alterado pelas Leis n.ºs 1/2005, de 12 de agosto, 1/2004, de 24 de julho, 1/2001, de 12 de dezembro, 1/97, de 20 de setembro, 1/92, de 25de novembro, 1/89, de 8 de julho, e 1/82, de 30 de setembro.
[7] Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pelas Leis n.ºs 85/2009, de 27 de agosto, 49/2005, de 30 de agosto e 115/97, de 19 de setembro.

formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação; f) contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres; g) descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes; h) contribuir para a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência; i) assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos; j) assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo; l) contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias, (artigos 3.º e 4.º).

Especificamente no que concerne ao ensino básico, a LBSE estabelece, no artigo 6º, que o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos. Determina, no artigo 7º, os objetivos gerais a que deverá subordinar-se, designadamente, i) assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; ii) proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda; iii) proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho; iv) desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas; v) assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades e vi) criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

O ensino básico compreende três ciclos, com a duração de quatro, de dois e de três anos, respetivamente. A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global deste nível de ensino.

Os objetivos específicos de cada ciclo integram-se nos objetivos gerais do ensino básico, de acordo com o desenvolvimento etário correspondente, tendo em atenção as particularidades estabelecidas no nº 3 do artigo 8º da LBSE:

> a) Para o 1º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora;
>
> b) Para o 2º ciclo, a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspetiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes;
>
> c) Para o 3º ciclo, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida ativa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana.

Sobre a escolaridade obrigatória dispunha o n.º 4 do artigo 6.º que *a obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade*. Esta disposição foi alterada pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabeleceu que se consideram *em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos*. Esta Lei foi ainda alterada pela Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, que determinou a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade

No que respeita ao ensino secundário, a LBSE estabelece os seguintes objetivos: a) assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa; b) facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; c) fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação; d) formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do

País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional; e) facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida ativa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola; f) favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho; g) criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança (artigo 9.º).

Têm acesso a qualquer curso do ensino secundário os alunos que completarem com aproveitamento o ensino básico. A duração dos cursos do ensino secundário é de três anos e existem cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos, com garantia de permeabilidade entre si (artigo 10.º).

Sobre a organização curricular, o artigo 50º dispõe:

> 1 - A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos.
>
> 2 - Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.
>
> 3 - Os planos curriculares dos ensinos básico e secundário integram ainda o ensino da moral e da religião católica, a título facultativo, no respeito dos princípios constitucionais da separação das igrejas e do Estado e da não confessionalidade do ensino público.
>
> 4 - Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo de existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais.
>
> 5 - Os planos curriculares do ensino secundário terão uma estrutura de âmbito nacional, podendo as suas componentes apresentar características de índole regional e local, justificadas nomeadamente pelas condições socioeconómicas e pelas necessidades em pessoal qualificado.
>
> 6 - Os planos curriculares do ensino superior respeitam a cada uma das instituições de ensino que ministram os respetivos cursos estabelecidos, ou a estabelecer, de acordo com as necessidades nacionais e regionais e com uma perspetiva de planeamento integrado da respetiva rede.
>
> 7 - O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.

Para além de definir os princípios e objetivos gerais, a Lei de Bases prevê a aprovação, pelo Governo, sob a forma de decreto-lei, da legislação complementar necessária que contemple, designadamente, planos curriculares dos ensinos básico e secundário, cf. a

alínea e) do nº 1 do artigo 59º da LBSE na sua versão original aprovada pela Lei nº 46/86, artigo 62º da versão atual.

Tal previsão foi concretizada através do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, que estabeleceu, nos mapas anexos n.ºs 1 a 7, os planos curriculares dos três ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário deviam contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. Foi criada, para todos os alunos dos ensinos básico e secundário, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, em concretização especial as matérias enunciadas no n.º 2 do artigo 47.º da LBSE. No 3.º ciclo do ensino básico, a Área Escola incluía obrigatoriamente um programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas, cujos conteúdos, depois de submetidos ao parecer do Conselho Nacional de Educação, seriam aprovados por despacho do Ministro da Educação, devendo a avaliação do aluno nesta matéria ser considerada para a atribuição do diploma da escolaridade básica.

A aprendizagem de uma língua estrangeira tinha lugar no 2.º ciclo, e de uma segunda língua estrangeira no 3.º ciclo. A iniciação de uma língua estrangeira no 1.º ciclo estava condicionada aos recursos disponíveis nas escolas.

A valorização da dimensão humana do trabalho foi identificada como objetivo dos ensinos básico e secundário que devia ser progressivamente concretizado através de todas as componentes curriculares, de acordo com o desenvolvimento e o nível etário dos alunos, levando-os à identificação dos seus interesses e aptidões e ao desenvolvimento de competências gerais de empregabilidade. Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário tinham intervenção no ensino-aprendizagem da língua materna, devendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.

O regime de avaliação era organizado de forma a garantir o controlo da qualidade do ensino, estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão.

Em 1998, o Ministério da Educação publicou o Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico que sintetizou os aspetos a considerar na reorganização curricular do ensino básico e sublinhou que a escola deveria assumir-se como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e integrar, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas. Na sequência da reflexão e do debate realizados ficou demonstrada a importância de reequacionar o papel da escola no contexto de crescente autonomia e ultrapassar a visão do currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo uniforme. Nessa medida, foi publicado o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro.

Este diploma, de eficácia faseada para os diferentes ciclos[8] a partir do ano letivo 2001/2002, definiu os princípios orientadores a que devia obedecer a organização e gestão do currículo do ensino básico, nomeadamente a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário, a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem e a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes, e estabeleceu os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar.

No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabeleceu que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deveriam ser objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão, o qual deveria ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

No âmbito da organização curricular do ensino básico, para além das áreas curriculares disciplinares, o diploma determinou a criação de três áreas curriculares não disciplinares - área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica. Consagrou a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento do currículo. Assumiam especial relevância as disposições relativas à avaliação das aprendizagens, entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico, bem como à avaliação do desenvolvimento do currículo nacional.

Em 2002 foram introduzidas alterações à estrutura curricular do ensino básico estabelecida no Decreto-Lei nº 6/2001, pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, que introduziu a avaliação sumativa externa, as tecnologias de informação e comunicação como área curricular disciplinar e clarificou as orientações constantes nas matrizes curriculares.

Em 2004, após submissão a discussão pública do *Documento orientador da reforma do ensino secundário,* foi aprovado o Decreto-Lei 74/2004, de 26 de março[9]. O diploma

[8] Artigo 20.º Produção de efeitos 1 — O presente diploma produz efeitos no ano letivo de 2001/2002 no que respeita a todos os anos de escolaridade dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. 2 — O presente diploma produz efeitos a partir do ano letivo de: a) 2002/2003 no que respeita ao 7º ano de escolaridade; b) 2003/2004 no que respeita ao 8º ano de escolaridade; c) 2004/2005 no que respeita ao 9º ano de escolaridade. 3 — Os mecanismos de transição para os desenhos curriculares aprovados pelo presente diploma são definidos por despacho do Ministro da Educação.

[9] Alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 24/2006, de 6 de fevereiro, 272/2007, de 26 de julho, 4/2008, de 7 de janeiro, 50/2011, de 8 de abril, e 42/2012, de 22 de fevereiro.

diversificou a oferta educativa, tendo estabelecido cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior, cursos tecnológicos, orientados na dupla perspetiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos, cursos artísticos especializados, visando proporcionar formação de excelência nas diversas áreas artísticas e, consoante a área artística, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior ou orientados na dupla perspetiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos, e cursos profissionais, vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, permitindo o prosseguimento de estudos.

Consagrou ainda cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados de ensino recorrente, no intuito de proporcionar uma segunda oportunidade de formação que permitisse conciliar a frequência de estudos com uma atividade profissional.

O artigo 4.º determinava a subordinação da organização e da gestão do currículo do nível secundário de educação aos seguintes princípios orientadores: articulação com o ciclo de escolaridade anterior, com as outras formações de nível secundário e com o ensino superior, a integração do currículo e da avaliação, a flexibilidade na construção de percursos formativos, a permeabilidade entre cursos, permitindo a reorientação do percurso escolar, e a transversalidade da educação para a cidadania e da valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares. Destacava ainda o princípio do equilíbrio na distribuição das cargas horárias de cada um dos três anos letivos, a racionalidade da carga horária letiva semanal e o alargamento da duração dos tempos letivos, de forma a permitir maior diversidade de metodologias e estratégias de ensino e melhor consolidação das aprendizagens.

No articulado é especialmente valorizada a aprendizagem das tecnologias da informação e comunicação através da introdução do ensino obrigatório da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação. Favoreceu-se também a integração das competências já adquiridas, nas dimensões teórica e prática, através da estatuição de formas específicas de aprendizagem em contexto de trabalho nas componentes de formação tecnológica, técnico-artística e técnica, nos cursos tecnológicos, nos cursos artísticos especializados e nos cursos profissionais.

Foram igualmente definidos o objeto, as modalidades e os efeitos da avaliação, enquanto processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das aquisições realizadas pelos alunos.

Em 2006, o Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro, determinou a orientação das horas letivas do 1.º ciclo do ensino básico para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Nestes termos, estabeleceu tempos mínimos para a lecionação de cada uma das áreas do programa: 8 horas para Língua Portuguesa, incluindo 1 hora diária para a leitura; 7 horas para Matemática; 5 horas para Estudo do Meio, metade das quais destinadas ao ensino experimental das Ciências; e 5 horas para a área das expressões e restantes áreas curriculares.

Em 2009 a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, alterou a escolaridade obrigatória prevista na LBSE e estabeleceu que se consideram em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.

Em 2011, o Despacho 17169/2011, de 23 de dezembro, revogou o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, divulgado em 2001, e previu a emissão de documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos Programas, na forma de Metas Curriculares.

Em 2012, o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho[10], procedeu a nova revisão curricular dos ensinos básico e secundário, concretizada na alteração das matrizes e na definição de princípios que permitissem uma maior autonomia das escolas na organização das atividades letivas. Tal objetivo foi prosseguido através da flexibilização da gestão das cargas horárias a partir do estabelecimento de um tempo mínimo por área disciplinar ou disciplina e de um tempo total a cumprir.

Dá-se flexibilidade à duração das aulas, eliminando-se a obrigatoriedade de organizar os horários de acordo com tempos letivos de 45 minutos ou seus múltiplos. A redução da dispersão curricular concretiza-se no reforço de disciplinas fundamentais, tais como o Português, a Matemática, a História, a Geografia, a Físico-Química e as Ciências Naturais, na promoção do ensino do Inglês, passando a ser obrigatório por um período de cinco anos. Adicionalmente, na área das expressões reafirma-se um reforço da identidade disciplinar. Fixa-se como objetivo que a educação para a cidadania, enquanto área transversal, seja passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma. Relativamente às ciências experimentais, permite-se, no 3.º ciclo do ensino básico, o desdobramento de turmas, reforçando-se o tempo que lhes é dedicado. No ensino secundário, estabelece-se o objetivo de ver reforçado o ensino do Português no 12.º ano de escolaridade, alterando-se a respetiva carga letiva em conformidade.

O diploma define o currículo como o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo. O currículo concretiza-se em planos de estudo elaborados em consonância com as matrizes curriculares constantes dos anexos I a VII do diploma. Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação. As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a

[10] Alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 91/2013, de 10 de julho, 176/2014, de 12 de dezembro, e 17/2016, de 4 de abril.

desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

O artigo 3.º estabelece os princípios a que se subordina a organização e a gestão do currículo dos ensinos básico e secundário

Artigo 3.º

Princípios orientadores

A organização e a gestão do currículo dos ensinos básico e secundário subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:

a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário e articulação entre as formações de nível secundário com o ensino superior e com o mundo do trabalho;

b) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades essenciais para cada ciclo e nível de ensino, bem como as exigências decorrentes das estratégias de desenvolvimento do País;

c) Promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem;

d) Redução da dispersão curricular e do reforço da carga horária num conjunto de disciplinas;

e) Reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo e uma maior liberdade de escolha de ofertas formativas, no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado às características próprias e integrado no respetivo projeto educativo;

f) Flexibilidade da duração das aulas;

g) Eficiência na distribuição das atividades letivas e na racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos;

h) Flexibilidade na construção dos percursos formativos, adequada aos diferentes ciclos e níveis de ensino;

i) Garantia da reorientação do percurso escolar dos alunos nos ciclos e níveis de ensino em que existam diversas ofertas formativas;

j) Favorecimento da integração das dimensões teórica e prática dos conhecimentos, através da valorização da aprendizagem experimental;

k) Articulação do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua um elemento de referência que reforce a sistematização do que se ensina e do que se aprende;

l) Promoção da capacidade reguladora dos instrumentos de avaliação externa, através da sua utilização com objetivos de aferição da forma como os alunos adquirem os conhecimentos e desenvolvem as aprendizagens essenciais nos diversos domínios curriculares;

m) Valorização de uma intervenção atempada e rigorosa, sustentada pela informação decorrente da avaliação externa, com objetivos de aferição, no sentido de superar dificuldades nos diferentes domínios curriculares;

n) Valorização da complementaridade entre os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens;

o) Reconhecimento da importância da avaliação externa para efeitos de certificação e prosseguimento de estudos no final do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário;

p) Reforço do caráter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória;

q) Valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares;

r) Utilização das tecnologias de informação e comunicação nas diversas componentes curriculares;

s) Enriquecimento da aprendizagem, através da oferta de atividades culturais diversas e de disciplinas, de caráter facultativo em função do projeto educativo de escola, possibilitando aos alunos diversificação e alargamento da sua formação, no respeito pela autonomia de cada escola.

O Decreto-Lei n.º 139/2012 foi regulamentado por diversos normativos que aprovaram metas curriculares e programas de disciplinas[11].

Ainda no ano de 2012 foi publicada a Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro[12], que aprovou o Estatuto do Aluno dos ensinos básico e secundário. Este diploma prevê os direitos e deveres dos alunos, designadamente, usufruir do ensino e de uma educação de qualidade em condições de efetiva igualdade de oportunidades no acesso, ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido, usufruir de um horário escolar adequado ao ano frequentado, bem como de uma planificação equilibrada das atividades curriculares e extracurriculares (artigo 7.º). A tais direitos correspondem deveres, designadamente, estudar, aplicando-se, de forma adequada à sua idade, necessidades educativas e ao ano de escolaridade que frequenta, na sua educação e formação integral, ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito das atividades escolares, seguir as orientações dos professores relativas ao seu processo de ensino, respeitar a autoridade e as instruções dos professores e do pessoal não docente e participar nas atividades educativas ou formativas desenvolvidas na escola (artigo 10.º).

Em 2013, o desenho curricular do 1.º ciclo conheceu nova alteração no sentido de reforçar o currículo e permitir às escolas a tomada de decisões relativamente à organização do *Apoio ao Estudo*, da *Oferta Complementar*, assim como à gestão dos tempos a lecionar em cada disciplina. O Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, estabelece[13] que, no 1.º ciclo, a *Oferta Complementar* integra o currículo e deve contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas,

[11] Cf., designadamente, o Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, que regulamentou o Decreto-Lei n.º 139/2012, ao prever a realização de Metas Curriculares para as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário, criando para este efeito um grupo de trabalho coordenador e diversos subgrupos de trabalho consoante as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário. *Vide* a legislação regulamentar na lista cronológica no final do presente capítulo.
[12] Retificada pela Declaração de Retificação n.º 46/2012, de 17 de setembro.
[13] Cf. n.º 3 do artigo 12.º e n.º 1 do artigo 13.º.

culturais, científicas ou outras. Por seu turno, o *Apoio ao Estudo* é de frequência obrigatória e tem por objetivo apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de *Português* e de *Matemática*. Nos cursos profissionais do ensino secundário é alargada a carga horária da formação em contexto de trabalho, com vista a desenvolver a componente técnica da formação.

No ano seguinte a Portaria n.º 260-A/2014, de 15 de dezembro de 2014, redefiniu, no artigo 14.º, a correspondência entre os níveis de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e os anos de escolaridade para a aprendizagem do Inglês entre o 3.º ano e o 12.º ano, alterando os níveis de proficiência previstos nas Metas homologadas em 2013.

Através do Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro, foi introduzido no 1.º ciclo, com caráter obrigatório, o ensino do Inglês nos 3º e 4º anos de escolaridade, tendo entrado em vigor para o 3º ano no ano letivo de 2015/2016 e para o 4º ano no ano letivo seguinte.

Em 2015, o Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, aprovou o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais, designadamente no âmbito da gestão curricular e pedagógica, nos domínios da: i) definição de normas e critérios para o estabelecimento das ofertas educativas e formativas, e respetiva distribuição, e para os protocolos a estabelecer na formação em contexto de trabalho; ii) definição de componentes curriculares de base local, em articulação com as escolas; iii) definição de dispositivos de promoção do sucesso escolar e de estratégias de apoio aos alunos, em colaboração com as escolas.

Em 2016, o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, redefiniu os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens e construiu um modelo integrado de avaliação para o ensino básico. Destacam-se os princípios da promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; da redução da dispersão curricular e do reforço da carga horária num conjunto de disciplinas; da promoção da capacidade reguladora dos instrumentos de avaliação externa, através da sua utilização com objetivos de aferição da forma como os alunos adquirem os conhecimentos e desenvolvem as aprendizagens essenciais nos diversos domínios curriculares; e da valorização de uma intervenção atempada e rigorosa, sustentada pela informação decorrente da avaliação externa, com objetivos de aferição, no sentido de superar dificuldades nos diferentes domínios curriculares.

Legislação (por ordem cronológica)

Decreto de 10 de abril de 1976, aprovou a Constituição da República Portuguesa.

Lei n. 46/86, de 14 de outubro, aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, aprovou os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, aprovou a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de outubro, alterou o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto-Lei n.º 6/2001.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.

Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro, estabeleceu os tempos mínimos para a lecionação do programa do 1.º CEB.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabeleceu o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro, definiu o calendário de entrada em vigor do Programa de Português do Ensino Básico homologado em 2009.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, revogou o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, estabeleceu os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, previu a realização de Metas Curriculares para as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário, criando para este efeito um grupo de trabalho coordenador e diversos subgrupos de trabalho consoante as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário.

Declaração de retificação n.º 669/2012, de 23 de maio, retificou o Despacho n.º 5306/2012, de 18 abril, designadamente a alínea c) do n.º 3, o n.º 6, o n.º 12 e o n.º 14.

Despacho Normativo 13-A/2012, de 5 de junho, estabeleceu os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Pretendeu, também, conferir maior flexibilidade na organização das atividades letivas, aumentar a eficiência na distribuição do serviço e valorizar os resultados escolares.

Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto, homologou as Metas Curriculares das disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico, apresentando estes documentos como orientações recomendadas para estas disciplinas no ano letivo de 2012-2013.

Portaria n.º 242/2012, de 10 de agosto, definiu o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de nível secundário de educação, na modalidade de ensino recorrente, ministrados em estabelecimentos de ensino público,

particular e cooperativo, e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos.

Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto, definiu o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, aprovou o Estatuto do Aluno dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, definiu o calendário de implementação das Metas Curriculares enquanto documentos de utilização obrigatória por parte dos professores, bem como os seus efeitos na avaliação externa dos alunos.

Despacho n.º 5165-A/2013, de 16 de abril, revogou o Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007, a partir do ano letivo de 2013-2014, prevendo a realização de uma nova proposta de Programa que agregasse as Metas Curriculares desta disciplina.

Despacho n.º 5122/2013, de 16 de abril, homologou as Metas Curriculares das disciplinas de História e Geografia de Portugal dos 5.º e 6.º anos de escolaridade, de Ciências Naturais dos 5.º e 6.º anos de escolaridade e dos 7.º e 8.º anos de escolaridade, de História dos 7.º e 8.º anos de escolaridade e de Físico-Química dos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, apresentando estes documentos como orientações recomendadas para estas disciplinas no ano letivo de 2013-2014.

Despacho n.º 6651/2013, de 22 de maio, homologou as Metas Curriculares da disciplina de Inglês dos 2.º e 3.º ciclos, constituindo-se estas como orientações recomendadas para a disciplina em apreço no ano letivo de 2013-2014.

Despacho n.º 7000/2013, de 30 de maio, prolongou o mandato do grupo de trabalho responsável pela coordenação de todo o processo de formulação das Metas Curriculares e dos reajustamentos necessários aos Programas, bem como cria as condições necessárias à realização de um plano de formação de professores em todo o país.

Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho, atualizou e desenvolveu os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012.

Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho, definiu as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcionem a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).

Despacho n.º 9888-A/2013, de 26 de julho, homologou o Programa de Matemática do Ensino Básico, estabelecendo a data da sua entrada em vigor (ano letivo de 2013-2014).

Despacho n.º 110-A/2014, de 3 de janeiro, homologou as Metas Curriculares das disciplinas de Geografia, de História e de Ciências Naturais do 9.º ano de escolaridade.

Despacho n.º 868-B/2014, de 20 de janeiro homologou os Programas e Metas Curriculares das disciplinas de Português, de Matemática A e de Física e Química A do Ensino Secundário e as Metas Curriculares das disciplinas de Física e de Química do Ensino Secundário.

Portaria n.º 85/2014, de 15 de abril, regulamentou a modalidade de oferta educativa e formativa de Ensino a Distância para os alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário

Despacho n.º 9633/2014, de 25 de julho, atualizou o calendário de implementação das Metas Curriculares das disciplinas constantes do Anexo I do Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro.

Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, regulamentou a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro, primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

Portaria n.º 260-A/2014, de 15 de dezembro, regula a aquisição de qualificação profissional para a docência nos grupos de recrutamento que já detenham, ou venham a obter, formação certificada no domínio do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico, e os níveis de proficiência linguística em Inglês do 3.º ao 12.º ano nos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo n.º 1/2015, de 6 de janeiro, estabeleceu os princípios e os procedimentos a observar no regime de avaliação e certificação dos alunos dos cursos científico-tecnológicos de dupla certificação com planos próprios de nível secundário de educação, ministrados em estabelecimentos de ensino público e cooperativo.

Despacho n.º 151/2015, de 7 de janeiro, homologou as Metas Curriculares da disciplina de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, estabeleceu o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais, em desenvolvimento do regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, aprovado pela Lei nº 75/2013, de 12 de setembro.

Despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro, incumbiu o subgrupo de trabalho de Português de submeter à consideração da tutela a nova proposta de Programa de Português para o Ensino Básico, a qual seria colocada em discussão pública e deveria harmonizar-se com as Metas Curriculares desta disciplina. Estabeleceu ainda que o Programa de Português para o Ensino Básico homologado em março de 2009 ficou revogado, entrando o novo Programa e Metas Curriculares de Português em vigor no ano letivo de 2015/2016.

Despacho n.º 7442-D/2015, de 03 de julho, homologou o Programa de Português do Ensino Básico.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Despacho n.º 9442/2015, de 19 de agosto, homologou as Metas Curriculares da disciplina de Inglês dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, reajustadas em função da atualização do currículo nacional do ensino básico com a inclusão da disciplina de Inglês no 1.º ciclo.

Portaria nº 644-A/2015, de 24 de agosto, definiu as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público, bem como, na oferta de atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).

Despacho Normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro, regulamentou a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e os seus efeitos, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar.

Portaria n.º 341/2015, de 9 de outubro, criou e regulamentou as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação da oferta formativa de cursos vocacionais de nível Básico e de nível Secundário nas escolas públicas e privadas sob tutela do Ministério de Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, redefiniu os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens e construiu um modelo integrado de avaliação para o ensino básico.

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril regulamentou o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.

Despacho Normativo n.º 1-G/2016, de 7 de abril, aprovou o Regulamento das Provas de Avaliação Externa e de Equivalência à Frequência do Ensino Básico.

4. A REFLEXÃO PRODUZIDA NO CNE

4.1. Publicações

No relatório do estudo *Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XXI* (CNE, 2004), cujo "âmbito privilegia o Ensino Básico, embora seja nosso entendimento que várias das suas propostas são extensivas ao Ensino Secundário", os seus autores esclareciam que (p.17)

> ***Saberes básicos*** *significa* ***competências fundacionais que se deseja que todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento possuam, harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática****. Tais "ferramentas" (conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias) devem ser orientadas para a acção (isto é, saberes mobilizáveis num dado contexto, de forma crítica e reflexiva, e não saberes simplesmente teóricos), serem transversais (atravessarem os modos convencionais de organização do conhecimento, isto é, as disciplinas) e serem inteligíveis à luz das propostas educativas da UNESCO (1996) consagradas através da conhecida "fórmula" dos quatro saberes, isto é, "aprender a ser", e suas subordinadas "aprender a conhecer", "aprender a fazer" e "aprender a viver juntos".*

E prosseguem na página seguinte

> *Pelo que foi dito, os saberes básicos não devem pois ser confundidos com a aquisição de conhecimentos disciplinares, ou meros* skills*, menos ainda com qualificações profissionais (sobre esta última temática ver recente análise crítica por Suleman, 2001) que o progresso científico/tecnológico constantemente desactualiza.*

Sintetizam as tendências identificadas de saberes básicos – i) Aprender a aprender; ii) Comunicar adequadamente; iii) Cidadania ativa; iv) Espírito crítico e v) Resolver situações problemáticas e conflitos – e identificam cinco princípios para a reconceptualização curricular: transversalidade, flexibilidade, diferenciação, mobilidade e internacionalização.

David Justino, então Ministro da Educação, afirmava

> *Orientar os sistemas educativos para a promoção do desenvolvimento de competências em nada colide com a necessidade de aquisição e desenvolvimento de saberes e com o conhecimento que lhe está subjacente. É precisamente por isso que, na maior parte dos estudos internacionais, utiliza-se sempre a expressão anglo-saxónica* knowledge and skills *e não apenas* skills *ou não apenas* knowledge*. Porque a sociedade de conhecimento, para o ser, tem de se tornar cada vez mais uma sociedade estruturada no desenvolvimento de competências básicas.*

Na mesma publicação, Luísa Alonso refere

O mundo atravessa um período de transição e de mudanças complexas e profundas que afectam todas as dimensões da vida, nos seus aspectos físicos, sociais e económicos, intelectuais, morais e espirituais.

*A reflexão sobre esta realidade "leva a escola a ampliar e diversificar as suas funções educativas, preparando os alunos para compreenderem e participarem na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver, dando um sentido às aprendizagens e desenvolvendo competências e atitudes adequadas" (Alonso, 1994a:4). Como também assinala Fullan (1993:136) o desenvolvimento intelectual (educação para a compreensão e reflexão), o desenvolvimento social (aprendizagem da solidariedade e colaboração) tornam-se fundamentais para o futuro da humanidade numa sociedade cognitiva (*learning society*) permitindo às pessoas adquirir uma disposição positiva para confrontar a mudança constante e a complexidade social, ou seja, a capacidade para aprender e lidar com a mudança e a incerteza.*

Neste mesmo sentido se pronuncia o Relatório da UNESCO (1996), acima citado, ao colocar quatro pilares da educação para o século XXI, como bússola que permita navegar na complexidade e agitação do mundo actual, resumidos nas atitudes de "aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes" (Ibid.:77)."

E Maria do Céu Roldão acrescenta

Portanto, aquilo que há de essencial e que é transversal a este movimento de alteração nos modos de construção e gestão do currículo em todos os países ocidentais, é uma mudança significativa nos níveis e nos actores de decisão curricular,

Porque, se a mudança de que se trata é a transformação de uma gestão de um currículo centralizada, concebida e monodirigida no aparelho central e executada por outros (os professores e escolas como distribuidores de currículo), numa lógica de pura racionalidade técnica que tem sido a nossa, estamos agora perante a introdução de uma lógica de passagem para uma gestão bipartida, ou em binómio, como prefiro designá-la.

A centralidade do conceito de competência na gestão bipartida do currículo:

– como referencial de consecução da aprendizagem;

– como garantia de apropriação, uso e mobilização dos saberes curriculares.

A competência, (...), funciona como o modo de dar sentido a uma diversidade curricular possível e desejável face às diversidades dos contextos, das organizações e das gestões que os projectos corporizam (ou deveriam corporizar), no currículo real das diferentes escolas e situações. Portanto, as competências

tornam-se o eixo referencial deste processo. Por isso, não surpreende a "globalização" deste debate, já que ele corresponde à verdadeira confrontação da escola consigo própria no novo cenário social pós-massificação, enquanto instituição curricular que na aprendizagem conseguida – ou não – encontra, ou perde, a sua legitimação social.

Por outro lado, e na mesma lógica, a competência institui-se como o garante de uma apropriação comum de saberes, que se constituam em saberes em uso, mobilizáveis, actuantes – e não inertes, segmentares, enciclopédicos, encapsulados em formatos de imobilidade intelectual e social.

O *Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação* (CNE, 2007) quando analisa as respostas à questão *Que saberes, que competências serão necessários para o cidadão do século XXI?,* sintetiza a partir das opiniões, *sobretudo dos alunos, mas também de professores, especialistas, pais, cidadãos* uma *lista dos saberes e competências considerados prioritários:*

1. ***Domínio da língua portuguesa**: como estrutura de um pensamento rigoroso e instrumento de comunicação adequado, compreendendo o saber ouvir, falar, ler e escrever correctamente* (…);
2. ***Comunicação em línguas estrangeiras**: a necessidade de aprender inglês ("escrever, ler, falar inglês") é já considerada um dado adquirido pelos alunos* (…);
3. ***Domínio das TIC**: O domínio das tecnologias de informação e comunicação aparece referenciado não apenas instrumentalmente – "saber utilizar os computadores" – mas também exigindo a construção de um pensamento crítico e a capacidade de utilizar inteligentemente a informação (...);*
4. ***Competências sociais e cívicas**: Estas competências aparecem mencionadas pelos alunos, sobretudo a nível interpessoal* (…). *Outros depoimentos, de professores, investigadores e cidadãos em geral referem outras competências: "Os saberes básicos integram conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias, devem ser orientados para a acção, i.e., não devem ser meramente teóricos; devem ser transversais, atravessando os modos convencionais de organização disciplinar do conhecimento";*
5. ***Competências de expressão artística e desportiva**: Muitos alunos gostariam de aprender uma expressão artística: dançar, tocar um instrumento e representar são as mais nomeadas, mas cantar, aprender fotografia, escrever, fazer um jornal ou uma rádio, desenhar também são referidos.*
6. ***Competências científicas e matemáticas**: Estas competências são escassamente mencionadas pelos alunos. É em depoimentos pessoais que a importância da cultura científica é sublinhada: "... o défice de cultura científica de um povo corresponde sempre um défice de cultura democrática. O método científico, com a sua obrigatória exposição de provas aos pares para*

validação de teses – de compromisso com a transparência, portanto –, com a sujeição a procedimentos universalmente convencionados, com o seu desejo de perseguir, com rigor, a excelência é a aplicação dos valores que se desejam numa democracia madura. O mesmo é dizer que deviam ser estes os valores e as práticas da escola."

7. ***Cultura humanística***: *A maioria dos alunos gostaria ou considera necessário "saber de tudo um pouco" ou "o básico de todas as disciplinas", "as coisas mais importantes", "um mínimo de cultura geral". Alguns, raros, acham importante conhecer a "História Mundial", algumas obras literárias...(alunos do 3º ciclo).*

8. ***Aprendizagens de vida e preparação para o trabalho:*** *Nas opiniões dos alunos regista-se uma preocupação grande com "o trabalho", "o emprego", "a profissão". A maioria dos alunos desejaria ter mais orientação vocacional/profissional e consideram necessário aprender "o essencial para a profissão que queiram seguir", "as bases fundamentais para virem a tirar um curso e irem para o trabalho", "o suficiente para entrar no mercado de trabalho e ter uma vida estável".*

   Competências pessoais como "auto-controlo", "métodos de estudo", "habituar-me a fazer os trabalhos de casa", a "pensar rápido", "ter consciência do que faz", "saber trabalhar em organização", "saber defender-me" e mesmo "aprender a ter medo" para "tomar decisões mais pensadas" são esporadicamente mencionadas (alunos do 3.º ciclo).

Em 2011, na publicação *Que Currículo para o séc. XXI?*, numa iniciativa conjunta do CNE e da Comissão de Educação e Ciência da Assembleia da República, Claude Thélot declara:

> *Qu'est-ce qu'il faut donner en commun à toute la jeunesse? Et bien, c'est renouer avec la grande définition de nos systèmes éducatifs, il faut donner ce que nous pensons indispensable pour réussir sa vie.*
>
> *Réussir sa vie veut dire trois choses, ça veut dire réussir sa vie de personne: accès à la culture, accès à la beauté, accès à l'épanouissement personnel. Ça veut dire, en suite, réussir sa vie de salarié: capacité d'avoir un travail, capacité de gagner sa vie en ce travail et de contribuer par là au développement de son pays, au développement économique de son pays. Et ça veut dire enfin être un citoyen d'une démocratie capable de vivre avec les autres, et capable de respecter les règles de la démocratie. Épanouissement personnel, capacité à être un salarié efficace, citoyen dans une démocratie avancée.*
>
> *Et donc, il faut que le socle commun dise ce qu'on ne doit pas ignorer pour réussir sa vie. Ce qu'on ne peut pas ignorer.*

No livro *Alargamento da Escolaridade Obrigatória: contextos e desafios* (CNE, 2017) Maria do Céu Roldão defende que:

Importa assim distinguir claramente que, embora ambos se tornem obrigatórios, existe e reforça-se a especificidade do nível de aprendizagens comum a garantir a todos no currículo do ensino básico, e a necessidade de preservar a singularidade do nível de especialização e opcionalidade que caracteriza as finalidades curriculares do nível secundário em todos os sistemas.
A educação comum bem sucedida para todos constitui o requisito maior da subida geral do patamar da qualidade educativa.

E a propósito de currículo, no Seminário sobre *Currículo e Aprendizagem o que ensinar e como ensinar?*, realizado no âmbito do ciclo dedicado à Lei de Bases do Sistema Educativo, Roldão exprime o seguinte:

Um currículo em sentido lato corresponde assim ao corpo de aprendizagens (conhecimentos de vários níveis, áreas e tipos, valores, técnicas, outros) de que essa sociedade considera que precisa para sobreviver e de que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória (Roldão, 1999, 2010), nesse sentido se constituindo como um percurso de aprendizagem face aos objetivos e oportunidades proporcionadas (Goodson, 1988; Zabalza, 1999).

É pois central, e prévio, interpretar de que forma os conhecimentos hoje plasmados no currículo enunciado correspondem a esse desiderato duplo – (1) dar sustentabilidade às necessidades de manutenção ou crescimento da sociedade num dado momento e contexto, e (2) atribuir a cada indivíduo o acesso a esse conhecimento sem o qual a sua inclusão social, o seu poder de intervenção cidadã e o seu desenvolvimento como pessoa são ameaçados.

A primeira dimensão a clarificar na discussão curricular – o que é importante ser aprendido? – é a da legitimação social que na verdade o faz emergir e mudar. E essa legitimação resulta (1) do reconhecimento social dos conhecimentos em causa no currículo como necessários para a vivência económica e social, (2) da sua associação a dimensões de poder pessoal e social efetivo, e ainda (3) da sua potencialidade para a integração de cada indivíduo no tecido social.

A estruturação de conteúdos nos currículos prescritos, que não se queira enciclopedista estéril, (1) privilegiará a apropriação das dimensões estruturantes de cada disciplina do conhecimento, portadora de uma elaboração histórica significativa, dos seus conceitos e dos respetivos códigos de acesso; (2) promoverá o equilíbrio entre saberes funcionais e saberes científico-culturais; (3) garantirá a apropriação dos processos e metodologias que permitem aceder a e/ou construir conhecimento; e (4) interpretará a aprendizagem curricular (vulgo "resultados", mas que não são só os das classificações...) por parte dos alunos, que a ação de ensinar deve promover sistematicamente, como apropriação e uso inteligente do conhecimento, em todas as suas dimensões.

4.2. Pareceres e Recomendações

No âmbito da sua atividade de órgão consultivo, o CNE tem-se pronunciado, desde 1989, inúmeras vezes sobre a temática em análise, quer quando foi solicitado a pronunciar-se sobre propostas de planos curriculares e alterações curriculares, avaliação e alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo, quer quando, por sua iniciativa, emitiu recomendações sobre temas diversos, designadamente Educação para a Cidadania, Educação para o risco, Educação para a Literacia Mediática. Não pretendendo, ou conseguindo, ser exaustivo apresentam-se de seguida alguns dos contributos mais recentes.

A propósito do memorando sobre «Aprendizagem ao longo da vida», elaborado pela Comissão Europeia como resultado das conclusões dos Conselhos Europeus de Lisboa (Março de 2000) e da Feira (Junho do mesmo ano), o CNE emitiu **o Parecer nº 3/2001**, que defendia o seguinte:

> *A globalização dos mercados e dos factores que os geram, com especial relevância do conhecimento é outro exemplo importante. O capital global move-se célere em busca das melhores oportunidades, incluindo força de trabalho bem preparada, produtiva e interessante em termos salariais em ambientes de mercado económico atractivo e politicamente estável. Estas condições transformam o tipo de mão-de-obra necessária. Os trabalhadores de amanhã necessitam de ser capazes de aprender novas coisas rapidamente, desempenhar mais tarefas não rotineiras e resolver problemas mais complexos, tomar mais decisões, perceber sobre o que estão a trabalhar, assumir maiores responsabilidades e — como instrumentos vitais para este fim — ter melhores competências básicas. Mais uma vez a educação joga aqui papel essencial.*
>
> *Para responder a estas exigências os objectivos educativos de longo prazo terão de ser o de assegurar que cada um complete uma educação básica de qualidade adequada, adquirindo competências básicas como o domínio lido, escrito e falado da língua materna, o cálculo, a capacidade de raciocínio, o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira, aptidão para usar as novas tecnologias de informação e conhecimento, competências sociais como o trabalho de grupo e capacidade de aprender a aprender; e tenha mais oportunidades para adquirir novas competências através da vida num quadro de opções educativas pós-básicas.*

Em 2003, o **Parecer 1/2003,** ao retomar diversos pareceres e recomendações em que o CNE se pronunciou sobre *o actual nível secundário de ensino e de formação* – a *Recomendação nº 2/98 sobre «Ensino Profissional e Escolas Profissionais»; a Recomendação nº 3/98 sobre «O Ensino Secundário em Portugal» e o Parecer nº 1/2000 sobre a «Proposta de Revisão Curricular no Ensino Secundário»* referia que:

> *Em todos estes documentos e intervenções, o CNE vincou uma certa percepção do que pode e deve ser este controverso nível de ensino e de formação [*ensino secundário*]. Sintetizamos alguns eixos dessa visão: a) Qualquer modalidade de ensino e formação de nível secundário deve subordinar a sua configuração curricular a uma base cultural comum, capaz de fomentar o desenvolvimento de*

> *aptidões, saberes, saberes-fazer e atitudes, tendo em vista a construção pessoal de projectos de vida e o desempenho de diferentes papéis sociais, o desenvolvimento da cidadania e da responsabilidade social, valores caros à vida em comum.*

E continuava:

> *No que se refere aos planos de estudo propostos, o CNE, sem qualquer carácter de exaustividade, pretende expressar algumas preocupações sobre a estrutura curricular proposta: (i) a inexistência de uma disciplina de formação humanista, no 12.º ano, que contemple a reflexão sobre o ser humano, a ética, o sentido da participação social, a reflexão sobre o mundo contemporâneo, as relações interpessoais e a cidadania, contraria várias recomendações internacionais e empobrece a formação dos jovens numa área nuclear para o desenvolvimento pessoal, para a aproximação dos povos, para a compreensão do mundo e da vida e para a paz; (ii) parece-nos que haverá um empobrecimento da formação científica e cultural dos jovens, se passar a ser obrigatória a frequência de apenas uma disciplina de formação específica, o que dificulta também o acesso ao ensino superior, porque limita fortemente o leque de opções dos jovens*.

A Proposta de Lei n.º 271/X que visou estabelecer *o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontrem em idade escolar e consagrar a universalidade da educação pré -escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade* foi analisada no **Parecer 3/2009** no qual se reforçava a ideia de proporcionar aos jovens portugueses oportunidades de desenvolvimento humano e de realização pessoal:

> *Por outro lado, o alargamento da escolaridade até ao nível secundário e aos 18 anos deve ser fundamentado, como temos vindo a sublinhar ao longo dos anos, não apenas na pertinência económica dos seus impactos, mormente na competitividade da economia do País, mas também nas oportunidades de desenvolvimento humano e de realização pessoal que pode proporcionar a muitos milhares de jovens portugueses que, desmotivados e sem recursos financeiros familiares, abandonavam prematura e sem qualquer qualificação o ensino e a formação.*
>
> *A nova escolaridade de doze anos relança o debate sobre a participação social na escola e sobre o papel desta no desenvolvimento social local, desafiando os actores sociais e os principais protagonistas locais a definirem a sua participação e envolvimento neste novo grande desígnio comum*.

Em 2012, no **Parecer 2/2012** sobre a *Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário* defendia a propósito:

> *Em contraponto a essa «Base Comum», a esse conjunto de aprendizagens comuns aos quais todos os cidadãos deverão não só ter acesso, mas dominar no final da escolaridade básica, reconheceu-se a necessidade de personalização, de reconhecimento de percursos pessoais.*
>
> *Pensar o currículo nesta perspetiva significa, pois, pensar como conseguir equilibrar um tronco comum de saberes, capacidades e atitudes indispensáveis ao*

cidadão de hoje, mas que inclua também a criatividade, a capacidade de escolha, a capacidade de ter e exprimir uma marca pessoal.

Quando solicitado a pronunciar-se sobre a proposta e os projetos de lei de bases da educação/do sistema educativo, **Parecer 2/2004**, o CNE defendeu:

A educação é, pois, um processo de elevação individual e colectiva, aproveitando a modificabilidade da condição humana.

A educação, como processo de nos tornarmos pessoas ou de nos fazermos a nós próprios, exige contextos ou espaços favoráveis, desde logo espaços pautados pelo exercício da autonomia, da liberdade e da responsabilidade.

É neste contexto que hoje se tem como um dado adquirido que a atitude de qualquer pessoa tem de ser de disponibilidade e de receptividade ao conhecimento do que é novo, à sua incorporação nos saberes e no saber fazer do dia-a-dia e a uma atitude crítica em relação a essa novidade, permitindo que cada um se assuma também como autor de novidade e inovação.

Seria interessante, então, que a proposta de lei de bases mencionasse a introdução mais generalizada das TIC em todos os estabelecimentos de ensino e formação, fomentando-se a utilização das TIC como uma importante ferramenta ao serviço da aprendizagem de todos os membros das comunidades educativas/formativas, do seu projecto educativo e da organização e eficiência das instituições. Seria igualmente importante realçar a importância da utilização das TIC como fontes de valorização pessoal e profissional, em contextos não formais e informais de aprendizagem ao longo da vida.

Posteriormente, na **Recomendação nº 6/2011** sobre *Educação para a Literacia Mediática* o CNE chamava a atenção para os diferentes tipos de aprendizagens necessários para a literacia mediática:

A invenção da imprensa, ao tornar o texto escrito infinitamente multiplicável e acessível a todos, fez da leitura e da escrita aprendizagens fundamentais, quase na origem da própria escola. As invenções tecnológicas actuais conduzem a mudanças igualmente radicais na educação e na escola. A Educação para a Literacia Mediática é, pelo menos, uma primeira aproximação a essas mudanças.

(...) adopta-se aqui a designação "Educação para a Literacia Mediática" para sugerir que o mais importante não são os Media em si (os tradicionais, os novos e a convergência de ambos) mas o seu uso informado, crítico e responsável. Para esta literacia é consensual a existência de três tipos de aprendizagens: O acesso à informação e à comunicação — o saber procurar, guardar, arrumar, partilhar, citar, tratar e avaliar criticamente a informação pertinente, atentando também à credibilidade das fontes; A compreensão crítica dos media e da mensagem mediática — quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios; O uso criativo e responsável dos media para expressar e comunicar ideias e para deles fazer um uso eficaz de participação cívica.

Todas estas aprendizagens incluem naturalmente uma dimensão técnica mas não separada desta dimensão crítica, criativa e responsável.

Na **Recomendação n.º 5/2011** sobre *Educação para o Risco,* o CNE sustentava que:

Conhecer e agir neste paradigma de "sociedade de risco" exige novas competências pessoais, fundadoras de uma cidadania mais activa, participada e informada, que deve ser adquirida desde o início do percurso escolar. A investigação nesta área, especialmente nos campos da educação e da psicologia cognitiva, tem dois objectivos: entender a forma como as pessoas percepcionam o risco e desenvolver competências de tomada de decisão através de programas educativos. Parte dessas competências passa pela literacia matemática e pelo cálculo de probabilidades, mas também pela cultura científica e pelo debate crítico das controvérsias.

A Educação para o Risco pressupõe necessariamente uma escola virada para a acção. Só a acção, no seu contacto com a realidade, nos dá a medida exacta do que é o risco, de como se gere e minimiza, dos riscos que é proveitoso correr, da emoção de vencer o risco. Falamos sobretudo de uma escola que estimula os seus estudantes e professores a agir, que os estimula a aceitar e a conceber desafios de toda a ordem, que os estimula a correr riscos e que reconhece o erro e o fracasso como algo normal e como parte inerente ao processo de aprendizagem.

E recomendava

É essencial introduzir o conceito de risco não só como indicador da probabilidade de que qualquer coisa pode correr mal, como o risco de catástrofe, o risco de desemprego, o risco de doença, etc., mas também como indicador da probabilidade de sucesso num empreendimento, numa decisão sobre um investimento, ou outra qualquer decisão que pode levar ao bem-estar e que implique "arriscar". Assim, a carga negativa que a palavra risco tem deve ser aliviada, e o termo deve ser introduzido na linguagem corrente como encorajador para os cidadãos tomarem decisões calculadas (riscos calculados) com base em informação fiável. Estes riscos são necessários para mudar a sociedade, para inovar, para ter sucesso. O objectivo é facilitar as decisões informadas, para a aprendizagem da gestão do risco de forma responsável e o reconhecimento de que não existe uma fórmula científica para anular o risco, mas que este pode ser minimizado.

No **Parecer 3/2016,** o CNE retomava a ideia de percursos de qualidade para todos os alunos, rejeitava qualquer solução de empobrecimento curricular e recomendava o reforço da orientação escolar:

A promoção da qualidade do ensino e das aprendizagens para todos e com todos, entendendo-a aqui na sua multidimensionalidade, tem de se traduzir em proporcionar percursos de qualidade para cada aluno, rejeitando o CNE qualquer solução de empobrecimento curricular para "atender" a alunos com baixo rendimento escolar. Todos podem aprender e progredir, realizando aprendizagens significativas e que tenham bem vivo o seu sentido de utilidade, e promovendo a

aquisição real de saberes e de competências, devidamente incluídas em atividades programadas e curricularmente enriquecidas.

Num contexto sociocultural tão complexo, a orientação escolar deve ser reforçada e melhorada, desde logo na sua componente educativa, tornando-a acessível a todos os alunos, tendo em vista uma cuidada informação escolar, o apoio à realização de melhores escolhas escolares, bem como o apoio a cada aluno no seu desenvolvimento como pessoa em crescimento permanente, tendo em conta que a educação escolar também tem de contar com tempo e oportunidades para "aprender a ser" e aprender a viver juntos", como nos lembrou a UNESCO, em 1986, ao propor os pilares da educação do futuro.

Muitos adolescentes vagueiam nas escolas, aparentemente sem rumo e sem interesses, e importa que os profissionais que atuam nas escolas conheçam, analisem esta realidade e atuem em conformidade e com qualidade.

Destacou no **Parecer 2/2014** a relevância de uma iniciação precoce de uma língua estrangeira:

A maioria dos estudos disponíveis sobre este assunto comprova a vantagem da iniciação precoce a qualquer língua estrangeira. Primeiro no plano lexical e logo a seguir no plano sintático, o aluno cria as bases para, ao fim de um processo regular de aprendizagem, poder desenvolver capacidades satisfatórias de escrita e de leitura e de oralidade fluente e eficaz.

No **Parecer 1/2016**, o CNE defendia:

A avaliação externa da aprendizagem tem como finalidade aferir e regular a prossecução dos objetivos previstos no curriculum, sendo realizada no final de cada ciclo de estudos e assumindo, em muitos casos, um carácter sumativo. Os instrumentos poderão ser testes ou exames que visam avaliar e classificar parte dos conhecimentos e competências adquiridos. Sempre que possível estes instrumentos de avaliação e os respetivos resultados deverão ser utilizados para, em complemento com a avaliação interna, definir o perfil de desempenho de cada aluno de forma a identificar carências ou potencialidades em contexto de prosseguimento de estudos.

(...)

Baseando -se num juízo resultante da comparação entre os objetivos do ensino e da aprendizagem e na forma como eles estão a ser prosseguidos, a avaliação permite aferir o grau de concretização alcançado.

Tratando-se, entretanto, de um processo sequencial e recorrendo a uma multiplicidade de instrumentos, a avaliação exige a definição clara de critérios e a ponderação de cada um dos resultados obtidos, tendo em vista reduzir o grau de discricionariedade, facilitar a apropriação da informação transmitida e aumentar a qualidade do desempenho dos que aprendem e dos que ensinam.

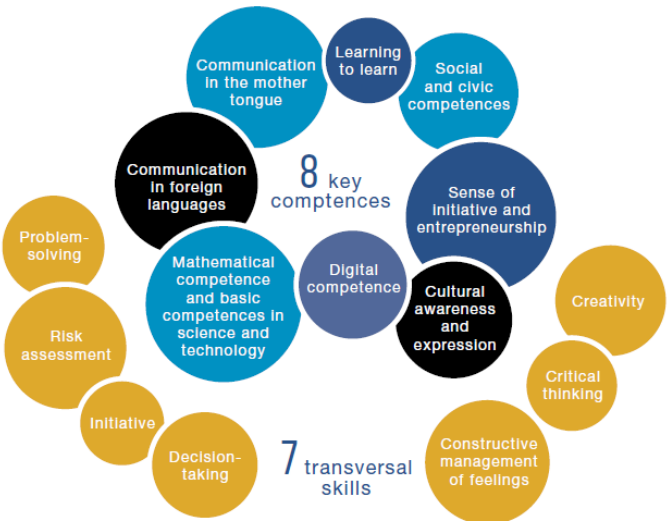
5. CONTEXTO INTERNACIONAL

5.1. Enquadramento de normativos

O desenvolvimento do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) teve início em 2004, no intuito de responder a uma necessidade ampla dos Estados-Membros, dos parceiros sociais e de outras partes interessadas em terem uma referência comum que permitisse aumentar a transparência e portabilidade das qualificações e a apoiar a aprendizagem ao longo da vida. Assim, a Comissão europeia, com o apoio de um Grupo de Peritos do QEQ, elaborou um documento de trabalho que propunha um quadro de 8 níveis e que foi publicado para consulta pública em toda a Europa durante a segunda metade de 2005. Posteriormente, a Comissão alterou a proposta com base nos contributos de especialistas dos 32 países envolvidos, bem como dos parceiros sociais europeus. O texto revisto foi então adotado pela Comissão como proposta, a 6 de setembro de 2006.

No mesmo ano, surge a Recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho europeu, de 18 de dezembro de 2006, relativa às competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (OJ L 394 de 30.12.2006, pp. 10-18). Esta recomendação identifica oito competências que combinam conhecimento, capacidades e atitudes, consideradas como necessárias para a realização e desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa, a inclusão social e o emprego no século XXI.

Figura 5.1.1. Competências-chave e aptidões transversais



Fonte: Looney & Michel, 2014, p. 5

Estas são as oito competências essenciais, fundamentais para cada indivíduo numa sociedade baseada no conhecimento:

1. Comunicação na língua materna: capacidade de expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito.
2. Comunicação numa língua estrangeira: como descrito acima, mas inclui aptidões de mediação (ou seja, resumir, parafrasear, interpretar ou traduzir) e compreensão intercultural.

3. Competência matemática, científica e tecnológica: domínio sólido da numeracia, compreensão do mundo natural e capacidade para aplicar conhecimentos e tecnologias às necessidades humanas identificadas (nomeadamente nos domínios da medicina, dos transportes ou da comunicação).
4. Competência digital: utilização segura e crítica das tecnologias da informação e comunicação no trabalho, nos tempos livres e na comunicação.
5. Aprender a aprender: capacidade de gerir eficazmente a sua própria aprendizagem, tanto individualmente como em grupo.
6. Competências sociais e cívicas: capacidade de participar de forma eficaz e construtiva na vida social e laboral, e de empenhar-se numa participação cívica ativa e democrática, em particular em sociedades cada vez mais heterogéneas.
7. Espírito de iniciativa e espírito empresarial: capacidade de passar das ideias aos atos através da criatividade, inovação e assunção de riscos, bem como capacidade de planear e gerir projetos.
8. Sensibilidade e expressão culturais: capacidade de apreciar a importância criativa de ideias, das experiências e das emoções num vasto leque de suportes de comunicação, como a música, a literatura, as artes do espetáculo e as artes visuais.

No âmbito das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida — quadro de referência europeu, estas estão interligadas e são todas consideradas igualmente importantes, porque cada uma delas pode contribuir para uma vida bem-sucedida na sociedade do conhecimento. São também definidos temas (elementos importantes nas oito competências essenciais) que fazem parte do Quadro de Referência: pensamento crítico, criatividade, espírito de iniciativa, resolução de problemas, avaliação de riscos, tomada de decisões e gestão construtiva dos sentimentos.

No contexto das sociedades europeias multiculturais e multilingues, este documento reconhece que na comunicação da língua materna, esta nem sempre corresponde a uma língua oficial do Estado-Membro e que a capacidade de comunicar numa língua oficial é uma condição indispensável para garantir uma participação plena do indivíduo na sociedade[14]. Na competência da língua estrangeira, é importante que se reconheça que muitos europeus vivem em famílias e comunidades bilingues ou multilingues e que a língua oficial do país em que residem pode não ser a sua língua materna. Para estes grupos, esta competência pode remeter para uma língua oficial e não para uma língua estrangeira.

Em 2007, o Conselho e o Parlamento Europeus concluíram com sucesso a negociação da proposta respeitante ao Quadro Europeu de Qualificações, o que conduziu à sua adoção formal em fevereiro de 2008. Mais tarde, surge a Recomendação 2008/C111/01/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de abril de 2008, relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. Fixa o ano de 2010 como a data limite recomendada para os países referenciarem os respetivos sistemas nacionais de qualificação e o QEQ, devendo assegurar que, em 2012, os certificados de qualificações individuais contenham uma

[14] Para saber mais: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex:32006H0962

referência ao nível correspondente do QEQ. Este representa uma nova abordagem à cooperação europeia no âmbito da introdução de um conjunto de níveis de referência/descritores, baseados em resultados de aprendizagem, abrangendo todas as formas e uma gama completa de níveis de qualificações, nunca antes experimentada.

Tabela 5.1.1. Quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida[15] (instrumento comum de Referência para o conhecimento, habilidades e competências) Indicadores de definição dos níveis do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) – Cada um dos 8 níveis é definido por um conjunto de indicadores que especificam os resultados da aprendizagem correspondentes às qualificações nesse nível.

	Conhecimentos	**Aptidões**	**Competência**
	No âmbito do QEQ, descrevem-se os conhecimentos como teóricos e/ou factuais.	**No âmbito do QEQ, descrevem-se as aptidões como cognitivas (incluindo a utilização de pensa- mento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos).**	**No âmbito do QEQ, descreve-se a competência em termos de responsabilidade e autonomia.**
Nível 1 Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 1:	Conhecimentos gerais básicos	Aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples	Trabalhar ou estudar sob supervisão direta num contexto estruturado
Nível 2 Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 2:	Conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo	Aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples	Trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia
Nível 3 Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 3:	Conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a realização de tarefas e a resolução de problemas através da seleção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informações básicas	Assumir responsabilidades para executar tarefas numa área de estudo ou de trabalho. Adaptar o seu comportamento às circunstâncias para fins da resolução de problemas
Nível 4 Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 4:	Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho	Gerir a própria atividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho geralmente previsíveis, mas suscetíveis de alteração. Supervisionar as atividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das atividades em contextos de estudo ou de trabalho.

[15] Compatibilidade com o Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior que propõe descritores dos ciclos de estudos.
In https://ec.europa.eu/ploteus/content/descriptors-page

Nível 5 (*) Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 5:	Conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa determinada área de estudos ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos	Uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstratos	Gerir e supervisionar em contextos de estudo ou de trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis. Rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros.
Nível 6 (**) Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 6:	Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios	Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudos ou de trabalho	Gerir atividades ou projetos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade da tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis. Assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e coletivo
Nível 7 (***) Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 7:	Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e/ou investigação. Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas	Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e/ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas	Gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas. Assumir responsabilidades por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e/ou para rever o desempenho estratégico de equipas
Nível 8 (****) Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 8:	Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas	As aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e/ou da inovação ou para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes	Demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e assumir um firme compromisso no que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho, inclusive em matéria de investigação.

Cada descritor de ciclo de estudos apresenta um enunciado genérico das expectativas em matéria dos resultados e das aptidões associados às qualificações que representam a conclusão desse ciclo. (*) O descritor do ciclo mais curto do ensino superior (no âmbito do primeiro ciclo ou a ele associado), elaborado no contexto da iniciativa conjunta para a qualidade no quadro do processo de Bolonha, corresponde aos resultados da aprendizagem no nível 5 do QEQ. / (**) O descritor do primeiro ciclo de estudos no Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior, acordado pelos ministros do ensino superior na sua reunião em Bergen, em maio de 2005 no âmbito do processo de Bolonha, corresponde aos resultados da aprendizagem de nível 6 do QEQ. / (***) O descritor do segundo ciclo de estudos no Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior, acordado pelos ministros do ensino superior na sua reunião em Bergen, em maio de 2005 no âmbito do processo de Bolonha, corresponde aos resultados da aprendizagem de nível 7 do QEQ. / (****) O descritor do terceiro ciclo de estudos no Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior, acordado pelos ministros do ensino superior aquando da reunião em Bergen, em maio de 2005, no quadro do processo de Bolonha, corresponde aos resultados da aprendizagem de nível 8 do QEQ

"*The most important principle of the EQF is the learning outcomes approach. The learning outcomes approach shifts focus to* ***what knowledge, skills and competences the learner has acquired by the end of the learning process***[16]". O QEQ é assim identificado como um (meta-)quadro de qualificações (designado também por "quadro de qualificações baseado em resultados de aprendizagem") e não um quadro de competências, uma vez que permite a classificação de níveis e sistemas de qualificações, e visto que os resultados de aprendizagem podem, por exemplo, corresponder igualmente a conhecimento sem competências ou aptidões correspondentes. Os resultados de aprendizagem são consequentemente sempre mais abrangentes do que as competências.

O quadro consiste fundamentalmente numa estrutura de oito níveis de qualificações descritos em termos de resultados de aprendizagem (conhecimento, aptidões e competência). Os principais indicadores do nível de referência são as aptidões (a capacidade de aplicar conhecimentos para concluir tarefas e solucionar problemas); as competências (a capacidade de utilizar o conhecimento ou as aptidões em situações profissionais ou em contextos de estudo); e os conhecimentos. Deste modo, as qualificações, em diferentes combinações, englobam um vasto âmbito de resultados de aprendizagem, na medida em que incluem conhecimentos teóricos, aptidões práticas e técnicas e competências sociais, nas quais a capacidade de trabalhar com os outros será crucial. Os níveis abrangem a escala completa de qualificações, desde os níveis básicos (ex. Nível 1, certificado de conclusão do ensino básico) até aos níveis avançados (ex. Nível 8, Doutoramentos).

O QEQ é uma "escada" no sentido em que, desde o nível 1 até ao nível 8, a aprendizagem inerente torna-se mais complexa e exigente. Esses aumento ou progressão na "escada" relacionam-se com diferentes fatores, como: a complexidade e a profundidade do conhecimento e compreensão; o grau de apoio e orientação necessário; o grau de integração, independência e criatividade; o alcance e complexidade da aplicação/prática; o grau de transparência e dinâmica das situações.

Enquanto instrumento para a promoção da aprendizagem ao longo da vida, o QEQ abrange todos os níveis de qualificação obtidos através da educação e formação geral, profissional e académica (situações laborais ou em contextos de estudo, cenários académicos e profissionais). Além disso, engloba qualificações obtidas através da educação e formação inicial e contínua, ou seja, todas as formas de aprendizagem formal, não formal e informal (ver Anexo 1).

Para alcançar, simultaneamente, continuidade e descontinuidade, foram utilizadas palavras-chave para caracterizar os níveis (por ex., "conhecimentos factuais e teóricos", em contraste com "conhecimentos básicos" nos níveis inferiores ou "conhecimentos especializados" nos níveis superiores. Estas palavras-chave também podem ser entendidas como indicadores de limiares fixados. Logo, o conhecimento completo de um determinado nível exige uma "leitura horizontal", bem como uma "leitura vertical",

[16] In https://ec.europa.eu/ploteus/content/how-does-eqf-work

em que os níveis inferiores e superiores são também considerados.
À categorização apresentada neste quadro são associadas influências de outras diferenciações muito semelhantes relativamente a resultados de aprendizagem (exs. França, com os termos "savoir, savoir-faire e savoir-être"; países de língua oficial alemã, distinção entre "Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Personalkompetenz e Sozialkompetenz"; países de língua oficial inglesa, a categorização convencional é "cognitive competence", "functional competence" e "social competence" (ver Anexo 2). A diferenciação do QEQ entre conhecimento, aptidões e competência pode assim ser encarada como um acordo prático entre as várias abordagens predominantes. No entanto, podem existir semelhanças entre categorias, por exemplo, a coluna "competência" inclui determinadas aptidões; a coluna "aptidões" contém igualmente determinadas formas de conhecimento.

Todos os países participantes - Estados-membros, países candidatos e Liechtenstein e Noruega - desenvolvem ou aplicam voluntariamente os seus próprios quadros nacionais de qualificações (QNC) com base nos resultados da aprendizagem. No Anexo 3 é apresentado o Quadro Nacional de Qualificações da Estónia.

Em 2009, a UE definiu um novo programa estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação (EF 2020) que identificava a necessidade de a aprendizagem ao longo da vida e da mobilidade se tornarem uma realidade com sistemas de educação e formação melhor adaptados à mudança e ao mundo exterior.

Num mundo cada vez mais globalizado, os indivíduos necessitam de uma vasta gama de competências para se adaptarem e prosperarem num ambiente em rápida evolução. O programa original de aprendizagem ao longo da vida foi concebido para oferecer oportunidades de aprendizagem às pessoas em qualquer momento das suas vidas.

No documento de trabalho: *21ST Century skills and competences for new millennium learners in OECD countries, EDU Working paper nº 41* (EDU/WKP(2009)20) é apresentado um quadro sinótico com informação proveniente de um questionário no âmbito das aptidões e competências para os aprendentes do milénio, enviado às delegações permanentes de todos os países-membros da OCDE. Foram obtidas 17 respostas, mencionadas no quadro. Este quadro apresenta uma síntese comparativa de informações de vários países, relativas a quatro dimensões-chave: o contexto político e a justificação para a introdução de aptidões e competências do século XXI, as aptidões e competências abrangidas pelos regulamentos normativos, ou orientações curriculares, políticas de avaliação em vigor e impacto na formação de professores. As aptidões e competências estão expressas no Anexo 1 deste documento, sendo referência para a análise comparada dos países: A – Criatividade / inovação; B – Pensamento crítico; C – Resolução de problemas; D – Tomada de decisão; E – Comunicação; F – Colaboração; G – Literacia no uso e acesso à informação; H – Investigação e pesquisa; I – Literacia mediática; J – Cidadania digital; K – Operações e conceitos em TIC; L – Flexibilidade e adaptabilidade; M – Iniciativa e auto-orientação; N – Produtividade; e O – Liderança e responsabilidade. No Anexo 2 (do mesmo documento) ainda são dadas informações sumarizadas sobre cada país que serviram para referir na primeira coluna os normativos

em vigor ou a implementar, em breve. Procura-se analisar o processo de avaliação dessas mesmas aptidões e competências nas escolas e que formação profissional está a ser desenvolvida para professores dos diferentes países-membros da OCDE.

Tabela 5.1.2. Contexto político: normativos, aptidões e competências incluídas

	Contexto político até 2009	**Aptidões e competências incluídas – inquérito**
Austrália	Introduzirá pela 1ª vez um currículo nacional e um quadro nacional profissional para docentes e *standards* dentro dos próximos dois a três anos.	N/K Novo currículo e *standards* para o ensino Estes abrangerão as competências do século XXI, incluindo as habilidades e conhecimentos em torno das TIC, de forma consistente.
Áustria	Novo currículo (2000) e iniciativas específicas.	Todas com exceção das F, H e N. O currículo do ensino secundário especifica as competências profissionais e sociais, tais como autogestão, autoaprendizagem e capacidade de colaborar e assumir responsabilidades. As TIC são uma disciplina autónoma ("Tecnologias em rede"), embora não seja obrigatória e, por conseguinte, não oferecida por todas as escolas. As escolas de ensino vocacional também ensinam empreendedorismo. Não existem regulamentações ou orientações relativas a estas competências, mas existem numerosos programas de formação de professores (COOL – *cooperatives offenes Lernen*) que se centram na aprendizagem autónoma/auto-direcionada.
Bélgica (Fl.)	Novos objetivos curriculares transversais (2010) e competência curricular transversal em TIC (2007).	Todas com exceção da J. Nas escolas da CITE 1, algumas competências do século XXI são incluídas no currículo central, quer como objetivos concretos, quer como objetivos mais amplos ou princípios subjacentes. No ensino secundário, estas competências estão incluídas em temas curriculares transversais/interdisciplinares: aprender a aprender, competências sociais, cidadania, educação para a saúde, educação ambiental, educação expressiva-criativa e educação técnica / tecnológica. As escolas decidem como alcançar os objetivos transversais; não existem orientações ou modelos do Ministério. Do mesmo modo, não existe uma avaliação destas competências, embora a inspeção assegure que sejam feitos esforços suficientes pela escola para cumprir os objetivos interdisciplinares durante as auditorias escolares. A formação em TIC constitui uma parte essencial de toda a formação de professores. Abrange as competências TIC dos professores, a formação nas técnicas práticas de ensino e a transferência destas competências para os seus alunos.
Canadá (New Brunswick)	A iniciativa das Escolas do Século XXI foi recentemente conceptualizada para iniciar o processo de transformação das escolas secundárias em *New Brunswick*. O comité consultivo iniciará o trabalho em setembro de 2009 e em fevereiro de fará recomendações ao ministro.	n.r. Os objetivos principais desta iniciativa são: definir, promover e focalizar-se nas competências para o século XXI; criar ambientes de aprendizagem inovadores; fornecer acesso para a tecnologia em contexto sala de aula; gerir o processo de mudança durante a fase de implantação.

Espanha	Nova Lei Educacional (LOE), em 2006; *Definition and Selection of Competencies Programme* (DeSeCo); Trabalho da Comissão Europeia.	Todas. O LOE define oito competências básicas: • Comunicação verbal • Processamento da informação e competência digital • Competência cultural e artística • Aprender a aprender • Autonomia e iniciativa pessoal • Matemática • Conhecimento e interação com o mundo físico • Competências sociais e cívicas Estas competências são integradas e inter-relacionadas em diferentes áreas temáticas.
Finlândia	Tendências globais, papel crescente das TIC.	Todas com exceção das D, J, L e N. O currículo básico nacional finlandês tem como temas curriculares transversais/interdisciplinares: crescimento pessoal; identidade cultural e internacionalismo; competências mediáticas e de comunicação; cidadania e empreendedorismo; responsabilidade ambiental; segurança rodoviária; e tecnologia e o ser individual. Outras aptidões e competências são definidas nos objetivos de aprendizagem e no conteúdo essencial da educação em diferentes disciplinas. O Conselho Nacional de Educação finlandês publicou um guia/manual para professores sobre temas curriculares transversais/interdisciplinares. Escolas e professores decidem autonomamente como as competências são ensinadas. Não existem regulamentos de avaliação ou diretrizes sobre aptidões e competências do século XXI.
Holanda	Revisões periódicas.	Todas com exceção da D, I e N. As competências do século XXI são incluídas tanto por áreas de aprendizagem, por temas e objetivos específicos e interdisciplinarmente, por temas transversais. Não existem diretrizes para o seu ensino, pois as escolas podem escolher os seus próprios métodos; não existem políticas de aferição ou avaliação relativas a estas competências.
Irlanda	Currículo da CITE 1 (1997).	Todas com exceção da N. O currículo da CITE 1, introduzido em 1999, visava promover o desenvolvimento de competências-chave em comunicação, resolução de problemas, pensamento crítico, pesquisa, investigação e análise, e conhecimento e interação pessoal e social. Prevê o ensino transversal destas competências, salientando a importância de desenvolver aptidões e habilidades genéricas que ajudem a criança a transferir a aprendizagem para outras áreas do currículo (interdisciplinares), a futuras situações de aprendizagem e na sua experiência de vida, em geral. O quadro aplicável à política em matéria de TIC foi disponibilizado para a escola em novembro de 2007; não sendo uma área de currículo ou um programa, é designado como um guia para apoiar os professores a integrar as TIC no ensino e na aprendizagem. O desenvolvimento dessas aptidões é avaliado pelos inspetores como parte das avaliações de escola. Adicionalmente, estava a ser desenvolvido um quadro de competências-chave para alunos dos 15 aos 18. As cinco principais competências são: processamento de informação; comunicações; ser pessoalmente eficaz; trabalhar com os outros; pensamento crítico e criativo.
Itália	Vários processos de reforma (de 1997 a 2009).	N/K. Embora os documentos curriculares do ensino pré-primário, primário e secundário apontem para a

		relevância das aptidões e competências do século XXI - impulsionadas em parte pela participação da Itália na consulta da Comissão Europeia sobre as escolas do século XXI - estas não são especificadas ou definidas concretamente em documentos oficiais.
Noruega	Reforma escolar (2006).	Todas com exceção da N e O. A mais recente reforma curricular (*Knowledge Promotion*, 2006) define as seguintes aptidões básicas, necessárias à aprendizagem: • Habilidade em expressar-se oralmente • Habilidade em ler • Habilidade em fazer aritmética • Habilidade em expressar-se por escrito • Habilidade em fazer uso das TIC. O currículo nacional para a promoção do conhecimento aplica-se a todos os níveis do ensino primário e secundário. Embora não existam definições nacionais de aptidões e competências, várias competências do século XXI são mencionadas no currículo de base ou nos documentos curriculares de cada disciplina. As diretrizes de ensino e avaliação para uma seleção de disciplinas curriculares estão em processo de desenvolvimento. Além disso, há testes nacionais nas aptidões básicas de leitura, literacia matemática e leitura em inglês.
Polónia	Novo currículo nacional (2009).	Todas. O novo currículo nacional polaco, introduzido em 2009, descreve oito aptidões e competências a alcançar no final da CITE 2: leitura; pensamento matemático; pensamento científico; habilidades comunicativas; habilidades tecnológicas; uso da informação; auto-orientação; e trabalho em equipa. São destinadas a serem integradas e ensinadas transversalmente. São avaliadas com base em testes nacionais de conhecimentos e competências a alunos no final da CITE 1, CITE 2 e CITE 3. Os programas de formação de professores em serviço oferecem formação no novo currículo, focando-se no ensino e avaliação das competências-chave.
Portugal	Currículo Nacional de Educação Básica (NCBE), em 2001 para os CITE 1 e 2. O Decreto-Lei Nº 6/2001 de 18 de janeiro aprova a reorganização curricular obrigatória do ensino básico.	O NCBE foi criado no contexto da lei de reorganização curricular obrigatória que redefiniu os objetivos da educação obrigatória e estabeleceu o desenvolvimento de competências como foco principal do processo de ensino e aprendizagem. Essas competências são ensinadas em diferentes disciplinas e o NCBE define modos específicos de operacionalização. Existe uma legislação que apoia os princípios e procedimentos de avaliação das competências no ensino obrigatório, incluindo a avaliação interna (sumativa e formativa) e a avaliação externa (a nível nacional).
República Eslovaca	X	Todas com exceção da J, N e O. O perfil de graduação dos programas de educação para o ensino primário e secundário inclui a especificação das seguintes competências: comunicação; competências TIC; resolução de problemas; competências pessoais, sociais e cívicas; habilidade de aprender a aprender. A maioria dessas competências é integrada no ensino de várias disciplinas, embora as TIC, a educação para os *media* e a literacia mediática sejam ensinadas como disciplinas autónomas.
Turquia	Novos currículos do ensino primário e secundário (2004 e 2005); Mudanças societais.	Todas. Como competências básicas nos currículos do ensino primário e secundário: • Pensamento crítico

		• Pensamento criativo • Comunicação • Investigação • Resolução de problemas • Tomada de decisões • TIC A maioria dessas competências são ensinadas em áreas curriculares. No entanto, as relacionadas com as TIC são ensinadas separadamente (por exemplo, literacia mediática, TIC, tecnologia e *design*). Não há políticas de avaliação ou programas de formação de professores especificamente direcionados para essas habilidades e competências.

Fonte: EDU/WKP(2009)20; Ananiadou & Claro (2009, pp. 24-30)

Em termos de qualificação, os países têm procurado estabelecer um quadro que inclua níveis de referência e percursos para progressão. Por exemplo, no caso de um Quadro Nacional de Qualificações (NQF) ou de um Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), procura-se definir um conjunto de competências a implementar, estabelecer a duração com estabelecimento de estádios adequados às idades / graus / níveis e / ou objetivos, determinar uma base que sustente o currículo (que pode ser disciplinar ou de carácter transversal) devido às suas implicações prováveis na implementação e avaliação do processo.

Gordon et al. (2009) apresenta um quadro sinótico sobre o tipo de abordagem em torno das competências, no sistema educativo de diferentes países. O desenvolvimento de abordagens baseadas na identificação de competências-chave tende a centrar-se mais frequentemente em níveis específicos do que em todo o sistema educativo. Os autores reconhecem que, muito antes de adotar uma abordagem global em termos de competências-chave transversais ao currículo, a maioria dos países começou a introduzir temas transversais de estudo e / ou atividades interdisciplinares. Outro aspeto a enunciar é que na maioria dos países, embora a abordagem baseada em competências com referência explícita às competências transversais ao currículo se refira apenas à escolaridade obrigatória e à educação vocacional, evoluções similares estão a ser observadas em todos os níveis de ensino do sistema educativo. Em particular, e também em todos os países, foram tomadas muitas iniciativas, sobretudo a nível regional, local ou escolar, a fim de reforçar a educação cívica ou a educação para a cidadania, a educação para as questões ambientais e éticas e o desenvolvimento sustentável e, naturalmente, as TIC.

Tabela 5.1.3. Tipo de abordagem em torno das competências, no sistema educativo, por país

Tipos de abordagem	Exemplo de países
Conjunto vasto de habilidades/aptidões ou competências transversais ao currículo, concebidas para assegurar a continuidade em todo o sistema formal de aprendizagem, desde a educação inicial até o ensino superior	Nenhum dos Estados-Membros da UE.
Objetivos e / ou competências transversais ao currículo ou habilidades/aptidões que abrangem todo o sistema escolar da CITE 1 ao CITE 3	Áustria (competências sociais e pessoais) Bélgica (NL), Bulgária, República Checa, Estónia, Finlândia, Irlanda (3 blocos, mas semelhantes) Suécia (primeiros anos, atividades escolares e extracurriculares), Reino Unido: País de Gales (currículo dos 3 aos 19 anos), Irlanda do Norte, Escócia

Competências transversais ao currículo que contemplam especificamente a escolaridade obrigatória ou apenas ou principalmente a educação básica	França, Bélgica (FR), Luxemburgo (as competências-chave transversais ao currículo encontram-se atualmente em fase de implementação e não contemplam ainda o CITE 3).
Conjunto de competências-chave ou habilidades/aptidões ou objetivos que contemplam níveis específicos dos sistemas escolares (CITE 1, CITE 2 e CITE 3 ou educação básica / ensinos primário e secundário)	Chipre, Alemanha, Holanda, Portugal, Eslovénia (apenas VET), Espanha, Reino Unido (Inglaterra)
Conjunto de competências-chave transversais ao currículo válidas para alunos e professores	Nenhum dos Estados-Membros da UE.

Fonte: Gordon et al. (2009, pp. 95-96)

Halasz e Michel (2011) mencionam que, tradicionalmente, a noção de competência tem sido aplicada ao ensino e formação profissional (VET) devido à sua ligação direta com o mercado de trabalho e à descrição das aptidões e atitudes necessárias para determinadas tarefas ou responsabilidades específicas. Desde a década de 1990, o termo "competência" também tem vindo a ser cada vez mais utilizado para o ensino básico e secundário. Em muitos países, os currículos foram definidos não só em termos de conhecimento em diferentes disciplinas académicas, mas também por atitudes, habilidades, aptidões, capacidades, comportamentos, valores ou competências.

Os autores salientam que, para além da diversidade de abordagens e da importância das competências transversais no currículo da escolaridade obrigatória, a Recomendação Europeia teve um impacto em todos os Estados-membros, mesmo que outros fatores também tenham sido determinantes, como o caso dos inquéritos PISA ou a reforma dos sistemas nacionais de qualificações.

Halasz e Michel (2011) apresentam um quadro de classificação das diferentes abordagens por país-membro da UE.

Tabela 5.1.4. Abordagens dos países-membros da UE para introduzir as competências transversais no currículo escolar[17]

Abordagem	País-membro
Abordagem funcional baseada sobretudo em habilidades/aptidões ou competências	Albânia*, Chipre, Alemanha, Irlanda, Lituânia, Noruega, Polónia, Roménia, Eslovénia, Espanha, Suécia, Reino Unido
Baseada sobretudo em matérias/disciplinas	Bulgária, França, Itália, Malta, Portugal
Abordagens temáticas	Nenhum país
Principalmente através de grandes questões da sociedade	Dinamarca, Eslováquia
Principalmente através do desenvolvimento de qualidades pessoais	Áustria (CITE 1), República Checa, Grécia, Hungria, Luxemburgo
Baseada em objetivos e princípios	Estónia*, Finlândia, Letónia, Holanda
Abordagem mista (funcional e temática)	Bélgica (Fl.)

Fonte: Halasz e Michel (2011, p. 297)

A Comunicação da Comissão Europeia: *Study calls for stronger focus on IT and entrepreneurial skills in schools*, a 19 de novembro de 2012, identifica o facto das

[17] Para mais descrições das abordagens consultar o CASE's report da responsabilidade da Direção-Geral da Educação e Cultura da Comissão Europeia (Directorate General for Education and Culture of the European Commission).

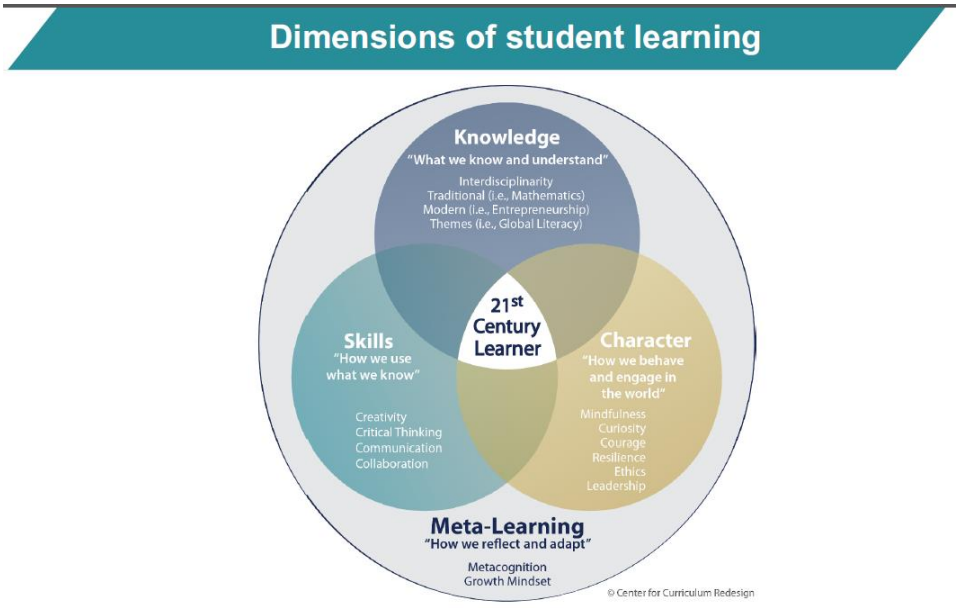
competências transversais serem geralmente desenvolvidas como parte de outras disciplinas e a maior parte dos currículos integrarem as TIC, o empreendedorismo e a cidadania, embora de forma diversa. Em nove países (Alemanha, Países Baixos, Itália, Grécia, Roménia, Irlanda, Dinamarca, Bélgica, Comunidade Flamenga e Croácia) o empreendedorismo não está explicitamente presente no currículo da CITE 1, enquanto as competências digitais são abordadas neste nível de ensino em todos os países, exceto na Croácia.

A Comunicação da Comissão Europeia ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: "Repensar a educação - Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos", a 20 de novembro de 2012, reconheceu esta necessidade, o que exigiria mudança e maior ênfase nos "resultados da aprendizagem" - conhecimentos, capacidades e competências que os alunos adquirem. Além disso, seria também essencial melhorar a literacia e a numeracia, e desenvolver ou reforçar as capacidades empreendedoras e o espírito de iniciativa.

Em 2014, o programa Erasmus+ assumiu o programa de aprendizagem ao longo da vida e seis outros programas, anteriormente separados, nos domínios do ensino, da formação e da juventude.

O *Center for Curriculum Redesign* apresentou em outubro de 2015 as quatro dimensões da Educação e as competências a desenvolver para o sucesso dos alunos. Esse perfil dos alunos para o séc. XXI define espaços em que educadores, especialistas e responsáveis pela elaboração do currículo, decisores políticos e aprendentes podem estabelecer o que deve ser aprendido, no seu contexto e para o seu futuro.

Figura 5.1.2. Dimensões da aprendizagem do aluno



Fonte: Center for Curriculum Redesign, 2015 acedido através da apresentação disponível em: https://www.hm.ee/sites/default/files/schleicher_f.pdf e https://www.hm.ee/en/pisaconference[18]

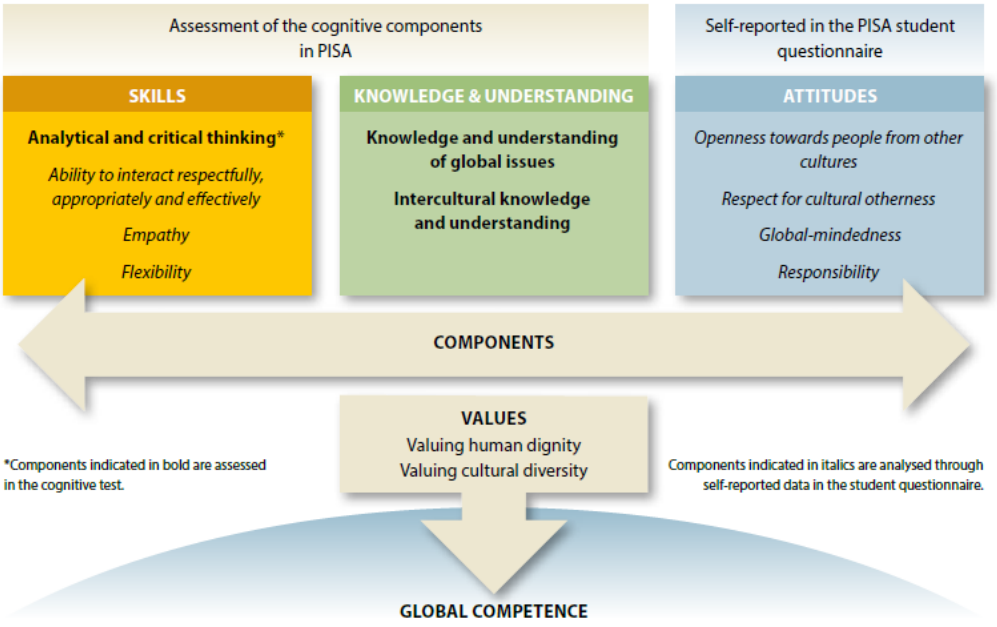
[18] Conferência: *What is behind of the PISA trends across the world?* de Andreas Schleicher, *OECD Directorate for Education and Skills* no Encontro *PISA and its meaning for policy and practice around the Baltic Sea*, em Tallinn, Estonia, nos dias 14-15 fevereiro de 2017

Em 2016 foi definido um quadro emergente da Educação 2030, pela OCDE que procurou delinear o futuro da educação e das competências. Trabalhando com os países interessados, organizações e peritos, o quadro procura estabelecer uma gramática e linguagem comuns, em primeiro lugar para apoiar o *design* do currículo e, em segundo lugar, para o desenvolvimento de dados, medições, avaliações e intervenções específicas e eficazes. Tem como intuito fornecer *insights* relevantes para todos os ciclos e níveis de aprendizagem, incluindo os primeiros anos, o ensino superior e a aprendizagem ao longo da vida. Mas o seu foco inicial será o currículo escolar no nível secundário. Define como quatro proposições integrantes:

1. A evolução do tradicional currículo disciplinar deve ser agilizada para criar conhecimento e compreensão para o século XXI.
2. As capacidades, atitudes e valores que moldam o comportamento humano devem ser repensados, para combater os comportamentos discriminatórios captados na escola e na família.
3. Um elemento essencial da aprendizagem moderna é a habilidade em refletir sobre a forma como se aprende melhor.
4. Cada aluno deve esforçar-se por alcançar um pequeno conjunto de competências-chave, como a competência para agir de forma autónoma.

A competência global está sendo construída com base no modelo apresentado pela OCDE (2016, p. 2)[19]. Este modelo mostra um novo quadro concetual (*Europe2030*) que define a competência global como a combinação de dimensões interconectadas do conhecimento e da compreensão, de capacidades e atitudes, sujeitas às condições estabelecidas pela valorização da dignidade humana e da diversidade cultural.

Figura 5.1.3. Dimensões da competência global



Fonte: Publicação *Global competency for an inclusive world* (OCDE, 2016, p. 6)

[19] Ver também o capítulo respeitante à Revisão da Literatura.

Uma primeira dimensão da Competência Global representa o conhecimento e a compreensão que os indivíduos necessitam para lidar com os desafios e oportunidades colocados pela globalização e pelos encontros interculturais. "Conhecimento" pode ser definido como o conjunto de informação que um determinado indivíduo possui, enquanto "compreensão" pode ser definida como o entendimento e a apreciação de significados. Competência Global requer, então, conhecimento e compreensão de questões globais, bem como o conhecimento e a compreensão interculturais.

A segunda dimensão representa as habilidades/aptidões (*skills*), definidas como a capacidade de realizar um padrão complexo e bem organizado de pensamento (no caso de uma habilidade/aptidão cognitiva) ou de comportamento (no caso de uma habilidade/aptidão comportamental) com o fim de alcançar determinado objetivo.

A competência global requer numerosas habilidades/aptidões, incluindo a capacidade de: comunicar em mais de um idioma; comunicar de forma apropriada e eficaz com pessoas de outras culturas ou países; compreender os pensamentos, crenças e sentimentos de outras pessoas, e ver o mundo de acordo com as suas perspetivas; ajustar os seus pensamentos, sentimentos ou comportamentos a novos contextos e situações; e analisar e pensar criticamente, a fim de escrutinar e avaliar informações e significados. De acordo com a publicação *Global competency for an inclusive world* (OCDE, 2016), um indivíduo pode ter uma grande variedade de conhecimentos, compreensão e habilidades/aptidões, mas faltar-lhe a predisposição para usá-los.

As atitudes no uso do conhecimento, compreensão e habilidades/aptidões e para produzir comportamento competente constituem a terceira dimensão da Competência Global. Uma "atitude" pode ser definida como o entendimento global que um indivíduo adota em relação a um objeto, uma pessoa, um grupo, uma instituição, uma questão, um comportamento, um símbolo. Consiste tipicamente em quatro componentes: uma crença ou opinião sobre o objeto, uma emoção ou sentimento em relação ao objeto, uma avaliação (positiva ou negativa) do objeto e uma tendência a se comportar de uma maneira particular em direção a esse objeto. O comportamento globalmente competente requer uma atitude de abertura para com as pessoas de outras culturas ou países, uma atitude de respeito pela alteridade cultural, uma atitude de visão global (ou seja, que é um cidadão do mundo com compromissos e obrigações para com o planeta e para com outras pessoas independentemente do seu contexto cultural ou nacional de origem), e uma atitude de responsabilidade pelas suas próprias ações. As próprias atitudes podem ser estruturadas em torno de valores. Os valores transcendem as ações e contextos específicos, têm uma qualidade prescritiva normativa sobre o que deve ser feito ou pensado em situações diferentes, e podem ser usados para orientar as atitudes, juízos e ações dos indivíduos. Neste contexto, a valorização da dignidade humana e da diversidade cultural são explicitamente incluídas como filtros críticos através dos quais os indivíduos processam informações sobre as diferenças dos outros e do mundo e são referências fundamentais para o juízo crítico e informado.

Na publicação *Application of learning outcomes approaches across Europe – A comparative study*, e como definido na terminologia do Cedefop sobre a política

europeia de educação e formação (Cedefop, 2014, pp. 207-208), um «quadro de qualificações» é: A) um instrumento de desenvolvimento e de classificação das qualificações (a nível nacional ou sectorial) correspondente a um conjunto de critérios (utilizando descritores) aplicáveis a níveis específicos dos *learning outcomes*; B) um instrumento de classificação das qualificações segundo um conjunto de critérios para níveis específicos de aprendizagem alcançados, que visa integrar e coordenar os subsistemas de qualificações e melhorar a transparência, o acesso, a progressão e a qualidade das qualificações em relação ao mercado de trabalho e à sociedade civil.

Os quadros de qualificações podem ser utilizados para: a) estabelecer normas nacionais de conhecimentos, aptidões e competências; (B) promover a qualidade da educação; C) fornecer um sistema que permita a comparação das qualificações, relacionando-as entre si; (D) promover o acesso e a progressão na aprendizagem.

Os quadros de qualificações baseados em resultados e outros dados resultantes dos processos de aprendizagem (*learning outcomes*) são definidos ao longo de dimensões horizontais e verticais (Cedefop, 2014). A forma como os descritores de nível estão estruturados ao longo destas duas dimensões varia de país para país e consoante o sector educativo (Cedefop, 2013; 2016, pp. 40-41)

Nesta publicação são também apresentados diferentes padrões de abordagem relativa à reforma dos *learning outcomes* conduzida pelo governo: (a) a adoção de uma abordagem de *learning outcomes* apoia e suporta a aprendizagem e a mobilidade ao longo da vida (ex. Finlândia); B) A estratégia de aprendizagem ao longo da vida tem por base a introdução dos *learning outcomes* (exs. Áustria, Estónia, Islândia); (C) o desenvolvimento de um QNQ abrangente é um importante fator por estimular a mudança no que concerne os *learning outcomes* (exs. Bulgária, Croácia, Dinamarca, Grécia, Islândia); (D) um QNQ abrangente é um fator-chave para a aprendizagem ao longo da vida (exs. Irlanda, Malta, Áustria); E) o desenvolvimento de um QNQ apoiado pelo financiamento do ESF (*European Social Fund*) promove os *learning outcomes* (exs. Estónia, Hungria, Eslovénia).

Mesmo quando os *learning outcomes* não são definidos na legislação, podem desempenhar um papel significativo nos processos de mudança. Os dados relativos à Finlândia mostram que a adoção de uma abordagem baseada nos *learning outcomes*, embora não incluída na legislação, tem sido favorável ao desenvolvimento da aprendizagem e da mobilidade ao longo da vida (internacionalmente no prosseguimento de estudos, na realização de estágios e para trabalho). A perspetiva da aprendizagem ao longo da vida reforçou o enfoque nos *learning outcomes*.

Tabela 5.1.5. Definição dos resultados e outros dados resultantes dos processos de aprendizagem (*learning outcomes*)

Nível	País
A legislação define os resultados e outros dados resultantes dos processos de aprendizagem (*learning outcomes*) ou utiliza outro conceito, de carácter relevante (ex.: Competências)	BE-fr, BE-fl, CZ, EL, ES, HR, IS, IE, IT, LI, LT, LU, NL, NO, RO
Os resultados e outros dados resultantes dos processos de aprendizagem (*learning outcomes*) (ou conceito equivalente) são definidos nos documentos estratégicos e políticos nacionais	AT, BG, CY, DE, DK, EE, FI, FR, HU, LV, MT, PL, PT, SE, SI, SK, CH, TR, UK

Fonte: Cedefop, 2016.

A análise das evidências dos 33 países (Cedefop, 2016) sugere que a maioria dos países europeus fez progressos significativos na definição e integração dos *learning outcomes,* baseados nos conhecimentos, habilidades/aptidões e competências, nos padrões curriculares nacionais e nas suas estruturas de avaliação. Os países estão conciliando estes documentos de referência com padrões baseados em competências e muitos produziram diretrizes e outras ferramentas para apoiar os professores no desenvolvimento e uso de abordagens consoante os *learning outcomes*. Alguns países (exs. Espanha, Croácia, Hungria, Portugal, Roménia) também lançaram novas medidas de garantia de qualidade ou programas de apoio a abordagens de resultados de aprendizagem (*learning outcomes*). Na maioria dos países, foram feitos, explicitamente, novos esforços para reforçar o alinhamento entre os currículos nacionais e os sistemas de avaliação e as necessidades de competências no mundo do trabalho. Embora este processo ainda esteja fragmentado, observa-se um certo fortalecimento das ligações entre os subsistemas. De referir que as respostas dos países são influenciadas pelas iniciativas europeias, que apoiam direta ou indiretamente as ações a nível nacional.
Um número crescente de países apresenta atualmente sistemas de avaliação do desempenho dos alunos que utilizam testes padronizados baseados em estruturas que especificam *learning outcomes* mensuráveis (indo para além do simples teste de conhecimento). São formulados em termos de competências e aptidões cognitivas complexas. Quando os *learning outcomes* alcançados são sistematicamente medidos e os resultados são devolvidos às escolas e aos professores em tempo oportuno, isso pode ter impacto nas práticas pedagógicas, incluindo a planificação e implementação do currículo nos estabelecimentos escolares.

5.2. Comparabilidade internacional atual

Dada a diversidade entre países, suas culturas e sistemas educativos, é necessário contextualizar num quadro sinótico a extensão da escolaridade obrigatória, duração por CITE e faixa etária correspondente à educação primária e à educação secundária geral, através de dados e publicações da Eurydice, para uma melhor compreensão do ponto referente à comparabilidade internacional.

Para a construção de fichas-síntese por país, numa amostragem não probabilística com adequação de situações para uso e limitações de amostras por acessibilidade, considerámos informações presentes nas páginas de cada país no *site* da Eurydice com

informação atualizada, de páginas institucionais (ministério e departamento de educação) de cada país e documentos enviados por professores e diretores de escolas, de alguns dos países em estudo. Nestas fichas estão presentes diversos elementos de cada sistema educativo, entre os quais: normativos em vigor, as finalidades e princípios da educação, a existência de um perfil do aluno e sua caracterização, principais traços ou a implementação de *standards* e competências para o séc. XXI.

Tabela 5.2.1. Duração da escolaridade obrigatória e por CITE[20]

	Escolaridade obrigatória (*full-time*)	Estrutura única	Educação primária	Educação secundária geral	CITE 1	CITE 2	CITE 3
Alemanha	6-18/19	no	6-10	10-19	6-10	10-15/16	15/16-18/19
Áustria	5-15	no	6-10	10-15/18	6-10	10-14	14-17/18/19 ½
Bélgica (Fl.)	6-18	no	6-12	12-18	6-12	12-14	14-18/19
Bélgica (Fr.)	6-18	no	6-12	12-18	6-12	12-14	14-18/21
Dinamarca	6-16	6-16/17	no	16-19	6-13	13-16/17	16/17-19/21
Espanha	6-16	no	6-12	12-18	6-12	12-15	15-18
Estónia	7-16	7-16	no	16-19	7-13	13-16	16-19
Finlândia	6-16	7-16/17	no	16-19	7-13	13-16/17	16-19/22
França	6-16	no	6-11	11-18	6-11	11-15	15-18
Holanda	5-18	no	6-12	12-16/17/18	6-12	12-15/16/17	15/16/17-17/18/19/20
Irlanda	6-16	no	4-12	12-18/19	4-12	12-15	15-18/19
Itália	6-16	no	6-11	11-19	6-11	11-14	14-18/19
Noruega	6-16	6-16	no	16-19	6-13	13-16	16-19/20
Polónia	6-16	no	7-13	13-19	7-13	13-16	16-19/20
Portugal	6-18	no	6-12	12-18	6-12	12-15	15-18
Reino Unido (EN)	5-16	no	5-11	11-18(int.) 19-20	5-11	11-14	14-18 (int.) 19-20
Reino Unido (SCO)	5-16	no	5-12	12-20	5-12	12-15	15-18/19/20
República Checa	6-15	6-15	no	11-15/19	6-11	11-15	15-19/20/21
República Eslovaca	6-16	6-15	no	11-19	6-10	10-15/17	15/17-18/19/20
Suécia	7-16	7-16	no	16-19/21	7-13	13-16	16-19/21
Turquia	5½-17½	no	5½-9½	9½-13½	5½-9½	9½-13½	13½-17½/18½

no – não contempla
int. – interrompe

[20] Ver estruturas de outros sistemas educativos, em análise nos sites: Austrália – https://www.epnuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-australia.pdf (p. 3) / Canadá (Colúmbia Britânica e Québec) – https://www.cicic.ca/docs/PTeducation/Canada-s-Education-Systems-PDF.pdf / Nova Zelândia – http://interstudytours.com/wp-content/uploads/2014/10/NZ-Education-System.pdf (p. 10) / Singapura – https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/landscape/print/sg-education-landscape-print.pdf

Fichas-síntese por país:

Alemanha[21]

Normativos	Ensinos básico e secundário: Lei Básica (*Grundgesetz* - R1) Leis educativas – *Education Acts* (R84, R86, R88, R90, R92, R95, R97, R99, R101-102, R104, R106, R112, R114-115, R117) e regulamentos dos *Länder*. A legislação escolar da maioria dos *Länder* prevê medidas de avaliação externa e interna além da supervisão estatal (disponível em: www.kmk.org)
Reforma	Nos últimos anos, houve iniciativas e medidas desenvolvidas em todos os *Länder* para garantir a qualidade da educação tanto ao nível do sistema educativo como ao nível de cada escola. • o desenvolvimento de uma estrutura-base de currículo, • testes comparativos entre os *Länder* e escolas em disciplinas consideradas fundamentais, • o alargamento da avaliação externa, • desenvolvimento de *standards* (padrões) e sua revisão, • desenvolvimento da gestão da qualidade nas escolas, • exames finais centralizados (CITE 2 e 3). Estas medidas estão inseridas na estratégia global da Conferência Permanente dos Ministros da Educação e dos Assuntos Culturais (Kultusministerkonferenz – KMK) para o acompanhamento da educação, bem como nas estratégias de cada *Länder* no âmbito da avaliação e garantia de qualidade.

Austrália[22]

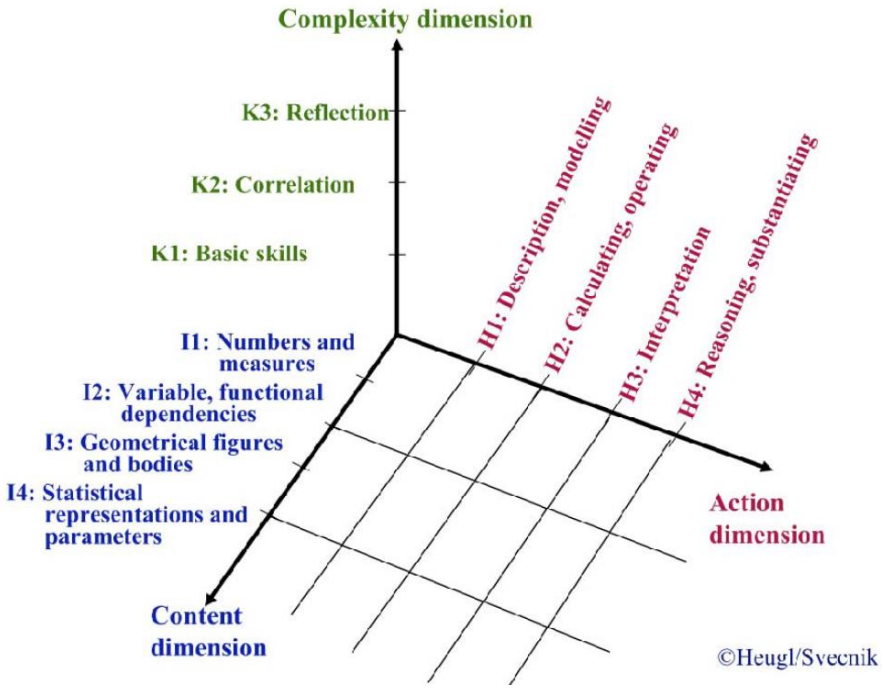
Finalidades da Educação	Proporcionar um direito básico de aprendizagem para todas as crianças de modo a que completem a escola com as competências necessárias para um futuro emprego e ao longo da sua vida. As boas habilidades/aptidões em literacia e numeracia são a base para o progresso bem-sucedido na escola e no mundo mais amplo do trabalho e / ou de prosseguimento de estudos. Isto significa colocar uma maior ênfase no diagnóstico precoce e na intervenção para evitar problemas de literacia e numeracia. No final de 2015, o Conselho de Educação apoiou a Estratégia Nacional de Educação Escolar 2016-2026, da Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM). No contexto de rápida mudança tecnológica, a estratégia apoia uma agenda de mudança a longo prazo visando garantir que os alunos tenham uma base mais sólida em STEM.
Quadro Nacional de Qualificações	Os objetivos do AQF (*Australian Qualifications Framework*) são proporcionar um quadro contemporâneo e flexível que: • contemple a diversidade de finalidades da educação e formação australianas agora e no futuro; • contribue para o desempenho económico nacional, apoiando resultados de qualificações contemporâneos, relevantes e consistentes a nível nacional, que reforcem a confiança nas qualificações; • apoie o desenvolvimento e a manutenção de percursos que proporcionem acesso às qualificações e ajudem as pessoas a deslocarem-se com mobilidade e facilidade entre os diferentes sectores da educação e da formação e entre esses sectores e o mercado de trabalho; • apoie os objetivos de aprendizagem ao longo da vida dos indivíduos, fornecendo a base para que possam progredir através da educação e da formação e obter reconhecimento pelas suas aprendizagens e experiências anteriores; • complemente as disposições nacionais em matéria de regulamentação e de garantia de qualidade; • permita o alinhamento do QAQ com os quadros internacionais de qualificações.

[21] https://www.bmbf.de/files/Education_in_Germany_2014.pdf
[22] In www.acara.edu.au
http://www.studyinaustralia.gov.au/global/australian-education
https://www.education.gov.au/

Áustria[23]

Reforma	Iniciativa de Reforma Educativa da Europa – Sudeste (ERI SEE – *Education Reform Initiative of South Eastern Europe,* criada em 2004) Os atuais campos de trabalho da ERI SEE são: • Educação de Qualidade para Todos - garantindo acesso equitativo, participação plena e conclusão. • Eliminação dos obstáculos ao Reconhecimento de Qualificações • Educação, Economia e Mercado de Trabalho • Reforço dos sistemas de ensino e formação profissionais • Garantir uma educação de qualidade através da formação de professores • Desenvolvimento de políticas e monitorização da qualidade e equidade na educação - reforço da formulação de políticas baseadas em evidências na educação nos Balcãs Ocidentais.
Áreas prioritárias	A Área Prioritária 9 "Investir nas Pessoas e nas Capacidades" (PA 9) da EUSDR (*EU Strategy for the Danube Region* – 2010-2011) aborda os principais temas da educação e formação, do mercado de trabalho e das comunidades desfavorecidas ou marginalizadas. É coordenada conjuntamente pela Áustria (Ministério Federal da Educação e Ministério Federal do Trabalho, Assuntos Sociais e Defesa do Consumidor) em cooperação com a República da Moldávia. Dentro desta área de educação é focado o reforço do desempenho dos sistemas educativos, o apoio à criatividade e ao empreendedorismo, a promoção da aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade, bem como a luta contra o desemprego dos jovens, a promoção do diálogo intercultural e o fortalecimento dos grupos vulneráveis.
Padrões de competência para as CITE 1 e CITE 2	Foram definidos *standards* para Alemão, Matemática e Inglês, baseados no currículo. Também se realizam avaliações externas por meio de testes padronizados, por dimensão (ver Figura 5.2.1.), no final da CITE 1 (10 anos) e CITE 2 (14 anos). Estas normas descrevem "o que os alunos devem alcançar regularmente".

Figura 5.2.1. Modelo dos testes padronizados em Matemática, por dimensão



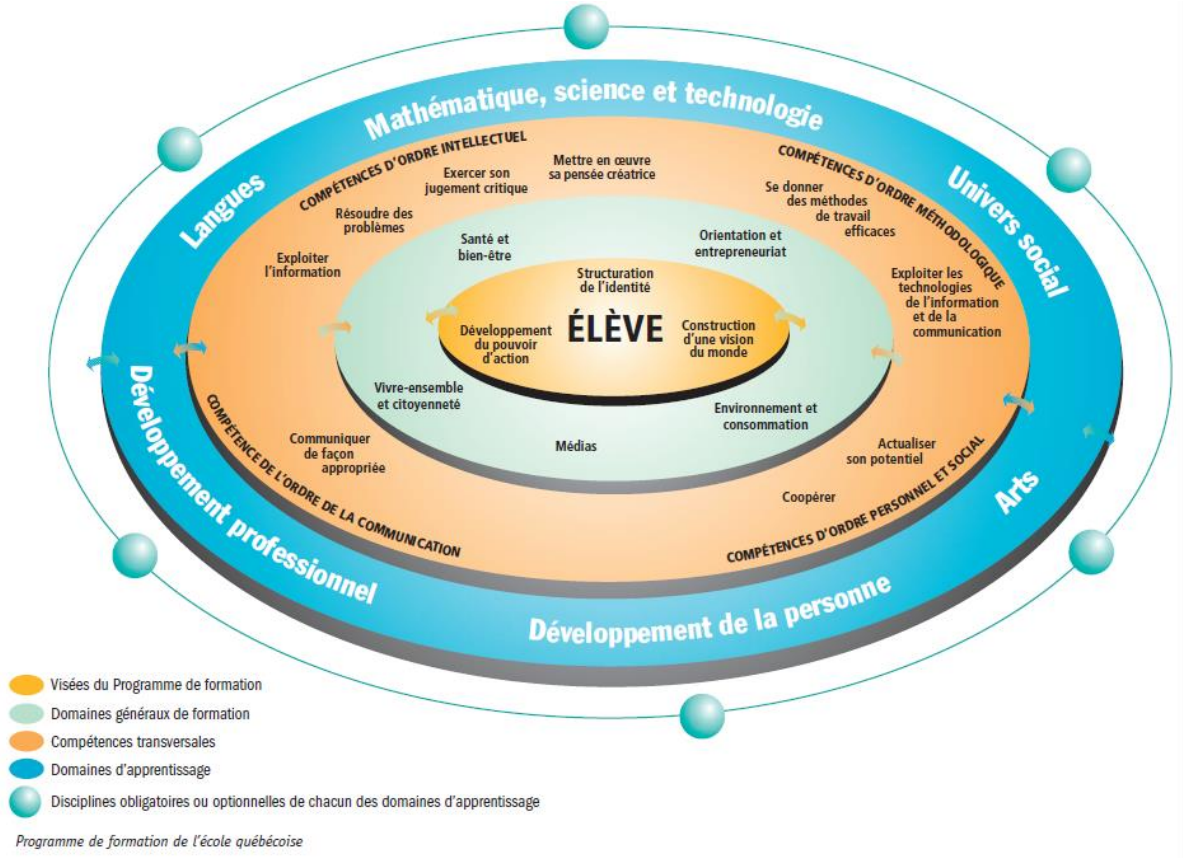
Fonte: Comissão Europeia, 2012, p. 33.

[23] In http://ec.europa.eu/dgs/education_culture
http://www.bildungssystem.at/en/
https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/vs.html

Canadá – Québec[24]

Princípios da Educação	O cidadão do século XXI é confrontado com desafios cada vez mais complexos, onde a integração e a capacidade de transferir conhecimentos em contextos de mudança tornam-se essenciais. As expectativas atuais da sociedade para a escola são maiores. Esta deve potenciar o sucesso dos alunos, prepará-los para a vida de modo a que contribuam para o desenvolvimento da sociedade. A escola deve ajudar os alunos a desenvolver as suas habilidades que lhes permitam ser indivíduos educados e cultivados, cidadãos participados e envolvidos, trabalhadores qualificados. Em suma, espera-se que forme pessoas autónomas, capazes de se adaptar a um mundo em que o conhecimento está a aumentar exponencialmente, onde a mudança é um processo contínuo e onde os problemas de interdependência exigem extensa experiência, diversificada e complementar.
Missão da escola	Tripla missão da escola: qualificar num mundo em mudança, ensinar/instruir num mundo de saber, socializar num mundo pluralista.
Competências transversais	O programa de formação contempla nove competências transversais agrupados em quatro categorias: - Competências de ordem intelectual: explorar a informação; resolver problemas; exercer um juízo crítico; implementar um pensamento criativo; - Competências de ordem metodológica: adotar métodos de trabalho eficazes; explorar as tecnologias de informação e comunicação; - Competências de ordem pessoal e social: estruturar a sua identidade; cooperar; - Competência de ordem comunicativa: comunicar de forma adequada/apropriada.

Figura 5.2.2. Programa de formação da escola no Québec – Canadá (ensino secundário)



Fonte: http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/programme-de-formation-de-lecole-quebecoise-enseignement-secondaire-deuxieme-cycle-un-p/

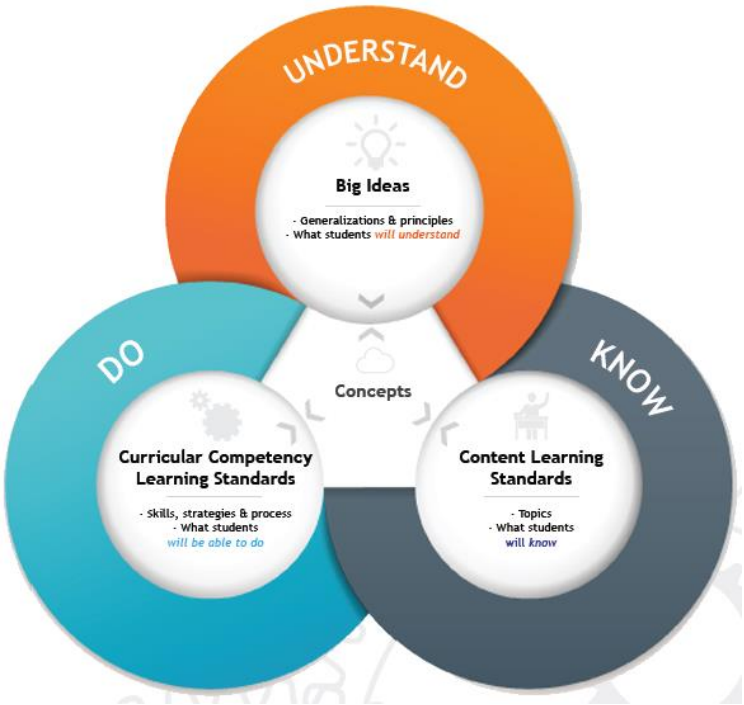
[24] In https://www.cicic.ca/docs/PTeducation/Canada-s-Education-Systems-PDF.pdf
http://www.education.gouv.qc.ca/

Canadá – Colúmbia Britânica[25]

Modelo curricular	O modelo de currículo é composto de três elementos: conteúdo, competências Curriculares e grandes ideias. Os professores combinam os três elementos da maneira que consideram adequada para personalizar a aprendizagem nas suas salas de aula. Conteúdo - O que se espera que os alunos saibam Competências Curriculares - O que se espera que os alunos façam Grandes ideias - O que os alunos devem compreender (ver Figura 5.2.2.).
Literacia e numeracia no currículo	Fundamentos - literacia textual (leitura e escrita), literacia numérica e financeira, literacia visual e literacia digital - são requisitos fundamentais para a plena participação social e económica no mundo de hoje. As habilidades/aptidões de literacia e numeracia são desenvolvidas através de aplicações em todas as áreas curriculares. As expectativas de desempenho em literacia e numeracia são descritas nos padrões de desempenho no currículo BC. Os currículos redesenhados são descritos como baseados em conceitos e impulsionados por competências. Colocam maior ênfase na compreensão mais profunda dos conceitos Os padrões de aprendizagem e das grandes ideias para cada área de aprendizagem identificam o que é essencial - o que os alunos devem saber, ser capazes de fazer e entender em cada nível de ensino.
Competências básicas e essenciais	Competências básicas estão no centro do redesenho do currículo. São conjuntos de competências intelectuais, pessoais e sociais e emocionais que todos os alunos precisam de desenvolver a fim de se envolverem numa aprendizagem mais aprofundada. As competências essenciais incluem o pensamento, a comunicação e as competências sociais e pessoais. Estas são evidências incorporadas nos padrões de aprendizagem. Contribuem para o desenvolvimento de cidadãos educados. As competências essenciais, juntamente com os fundamentos de literacia e numeracia e conteúdos e conceitos essenciais estão no centro do redesenho do currículo e da avaliação. As competências essenciais são conjuntos de competências intelectuais, pessoais e sociais e emocionais que todos os alunos precisam desenvolver para se envolverem numa aprendizagem mais aprofundada e na aprendizagem ao longo da vida. A competência de comunicação engloba o conjunto de habilidades que os alunos usam para transmitir e trocar informações, experiências e ideias, explorar o mundo à sua volta e compreender efetivamente o seu envolvimento no uso dos *media* digitais. A competência do pensamento abrange os conhecimentos, as competências e os processos que associamos ao desenvolvimento intelectual. É através deste que os alunos se apropriam de conceitos e conteúdos específicos por assunto ou temática e os transformam numa nova compreensão. A competência de pensamento inclui a consciência metacognitiva. O pensamento criativo e o pensamento crítico A Competência pessoal e social é o conjunto de habilidades que se relacionam com a identidade dos alunos no mundo, tanto como indivíduos e como membros da sua comunidade e sociedade. Abrange as habilidades que os alunos precisam para prosperar como indivíduos, para entender e cuidar de si mesmos e dos outros, e para encontrar e alcançar os seus objetivos no mundo. Identidade pessoal e cultural positiva Conhecimento pessoal e responsabilidade Responsabilidade social

[25] In https://curriculum.gov.bc.ca/

Figura 5.2.3. Modelo curricular na Colúmbia Britânica (Canadá)



Fonte: In https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/Curriculum_Brochure.pdf

Espanha

Normativos	Lei Orgânica 8/2013, de 9 de dezembro, para a Melhoria da Qualidade Educativa (LOMCE), Ordem ECD / 65/2015, de 21 de janeiro (competências) Decreto Real 1630/2006, de 29 de dezembro, os ensinamentos mínimos do segundo ciclo da educação infantil BOE Decreto Real 126/2014, de 28 de fevereiro (currículo básico da educação primária BOE) Decreto Real 1105/2014, de 26 de dezembro (currículo do ensino secundário obrigatório BOE)
Definição de competência	Capacidade de aplicar de forma integrada conteúdos próprios de cada nível de ensino e etapa educativa, a fim de alcançar a realização adequada das atividades e a resolução eficaz de problemas complexos.
Competências	A) Comunicação linguística. B) Competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia. C) Competência digital. D) Aprender a aprender. E) Competências sociais e cívicas. F) Sentido de iniciativa e espírito empreendedor. G) Consciência e expressões culturais.

Estónia[26]

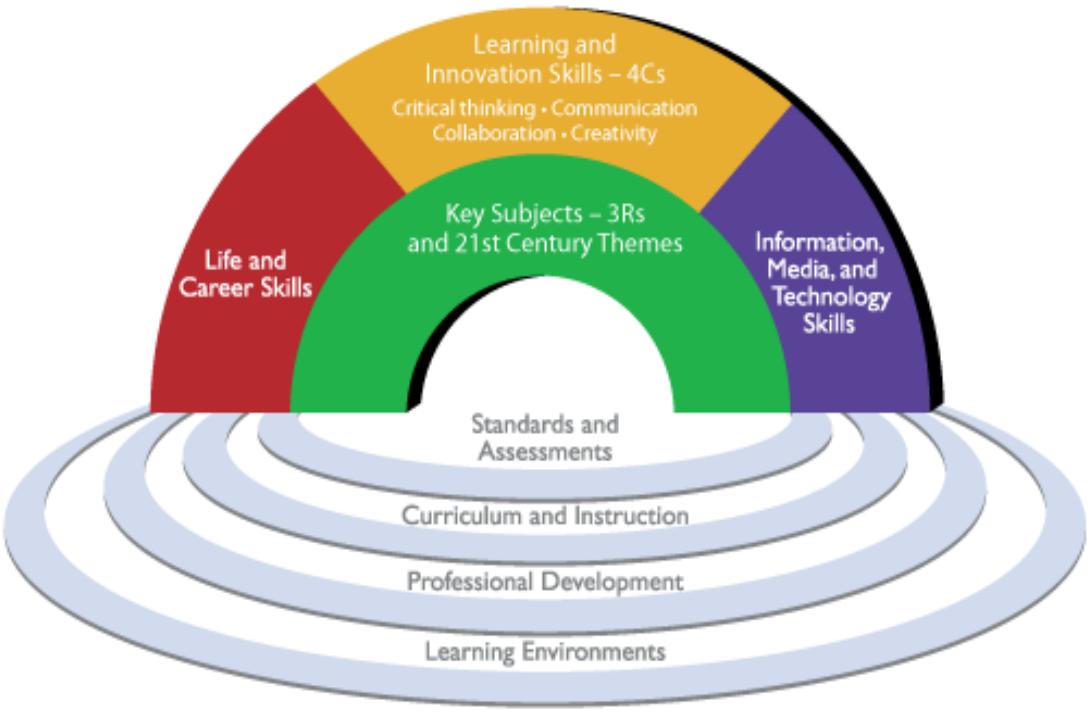
Princípios da Educação	Oportunidades para a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, no desenvolvimento e apoio da curiosidade e motivação para aprender, bem como na formação de hábitos de estudo e juízos de valor. Aprender deve tornar-se parte integrante da abordagem ativa do indivíduo em relação à vida. Os seguintes princípios são significativos no desenvolvimento do sistema de aprendizagem ao longo da vida: • Participação ativa e responsabilidade do aluno; • Cooperação e aprendizagem mútua; • Qualidade, flexibilidade, transparência e confiabilidade das oportunidades de aprendizagem; • Consideração de necessidades especiais na organização de estudos e ambientes de aprendizagem; • Igualdade de género; • Abertura, tolerância e cooperação internacional; • Continuidade do Estado estónio, da sua língua e cultura; • Desenvolvimento sustentável; • Tomada de decisões baseada em evidências.
Estratégia de Aprendizagem ao Longo da Vida	O objetivo geral da elaboração da Estratégia de Aprendizagem ao Longo da Vida consiste em proporcionar a todas as pessoas na Estónia oportunidades de aprendizagem adaptadas às suas necessidades e capacidades ao longo de toda a sua vida, a fim de maximizar as oportunidades de autorrealização digna na sociedade, bem como na sua vida familiar.
Definição de competência-chave	São as competências (habilidades/aptidões, conhecimentos, atitudes) que todos necessitam para gerir o seu trabalho e a sua vida familiar, bem como para concretizar as suas aspirações individuais e enquanto cidadãos.
Competências-chave	O Parlamento Europeu definiu as seguintes competências essenciais em matéria de aprendizagem ao longo da vida: conhecimento da língua materna; habilidades/aptidões em línguas estrangeiras; competência matemática e conhecimentos sobre os fundamentos da ciência e da tecnologia; competências iniciais e empreendedorismo; consciência cultural e habilidades expressivas. A estratégia enfatiza especialmente a necessidade de desenvolver a criatividade e o espírito empreendedor, a resolução de problemas e as habilidades de trabalho em equipa, o pensamento crítico, as habilidades analíticas e a competência digital.

EUA

A *P21's Framework for 21st Century Learning* foi desenvolvida a partir dos contributos de professores, especialistas em educação e líderes empresariais para definir e ilustrar as habilidades/aptidões, competências e conhecimentos que os alunos precisam para ter sucesso no trabalho, na vida e na cidadania, assim como os sistemas de apoio necessários aos *21st century learning outcomes*. Este modelo concetual tem sido utilizado por milhares de educadores e professores, em centenas de escolas nos EUA para colocar as competências para o século XXI no centro do processo de aprendizagem. O Quadro P21 representa tanto os *21st century student outcomes* (arcos do arco-íris) como os sistemas de apoio (piscinas, na parte inferior da Figura 5.2.3.).

[26] In https://www.hm.ee/sites/default/files/estonian_lifelong_strategy.pdf

Figura 5.2.4. *P21 Framework for 21st Century Learning – 21st Century Student Outcomes and Support Systems*



Fonte: Partnership for 21st Century Learning (P21) in www.P21.org/Framework

EUA – WestVirginia

Programas extensivos para docentes	Realiza programas extensivos (abrangendo mais de 7 meses) para envolverem os docentes na conceção de unidades que incorporem grandes ideais e as competências para o século XXI. O Departamento de Educação delineou sessões aprofundadas para docentes partilharem, trabalharem colaborativamente, fazerem revisão a pares e a avaliação da qualidade das suas unidades de competências para o século XXI. Assim essas sessões proporcionam aos docentes estratégias de melhoria das suas comunidades de aprendizagem pessoal / redes.
Currículo	Assegurar que os currículos são projetados para produzir uma compreensão profunda e autêntica na aplicação das competências para o século XXI. Os currículos devem incluir modelos de aprendizagem apropriados e atividades que procurem alcançar os resultados em torno do desenvolvimento destas competências. Assegurar que todos os materiais curriculares (guias curriculares, unidades de modelo) identifiquem claramente as grandes ideias e as competências do século XXI como os objetivos de aprendizagem.
Competências para o séc. XXI	São competências que os alunos precisam para ter sucesso no trabalho, na escola e na vida. Incluem: • Disciplinas base (conforme definido pelo NCLB) • Conteúdos do século XXI: consciência global, literacia financeira, económica, empresarial e de negócios, literacia cívica e consciencialização para a saúde e o bem-estar • Aprendizagem e competências de pensamento: de pensamento crítico e na resolução de problemas, competências comunicativas, de criatividade e inovação, de colaboração (ver Figura 5.2.3.), de aprendizagem contextual e de informação e *media*. • Literacia em tecnologia da informação e das comunicações • Competências de vida: liderança, ética, prestação de contas, adaptabilidade, produtividade pessoal, responsabilidade pessoal, competência pessoal, auto-orientação e responsabilidade social.

Finlândia[27]

Normativos	Lei 93/2017 e no Decreto do Governo 120/2017 sobre o Quadro Nacional de Qualificações e Outros Módulos de Competência a partir de 1 de março de 2017. O currículo nacional de ensino básico foi renovado em 2014 e o novo currículo foi implementado nas escolas a partir de agosto de 2016. A reforma curricular visa garantir que o conhecimento e as competências das crianças e dos jovens finlandeses continuem a ser fortes no futuro, tanto em contextos nacionais como internacionais. Além disso, foram definidas orientações pedagógicas para ajudar as escolas a desenvolverem os seus métodos de funcionamento, a fim de impulsionarem um maior interesse dos alunos pela aprendizagem e pela motivação para aprender.
Objetivos da reforma	Alguns dos principais objetivos da reforma incluem o reforço da participação dos alunos, o aumento da importância da escola e do prosseguimento de estudos e tornar possível para cada aluno a experiência de sucesso. As crianças e os jovens são orientados a assumir maior responsabilidade pelo seu desempenho em trabalhos e tarefas escolares, mas, de acordo com isso, também recebem maior apoio e suporte no seu estudos. Os alunos estabelecem metas, resolvem problemas e avaliam a sua aprendizagem com base em metas estabelecidas. As experiências, os sentimentos, as áreas de interesse e a interação dos alunos com os outros constituem a base da aprendizagem. A tarefa do professor é instruir e orientar os alunos para que se tornem aprendizes ao longo da vida, tomando em consideração as abordagens individuais de aprendizagem de cada aluno. Um outro objetivo é prepará-los para contribuir para a sociedade finlandesa enquanto cidadãos ativos. Além disso, o objetivo da educação preparatória é apoiar e promover o domínio dos alunos de sua própria língua nativa, sempre que possível.
Currículo e competências	O novo currículo coloca a ênfase nas competências transversais no ensino dos alunos. Estas competências baseiam-se em perspetivas diferentes. O estudo, a vida profissional e a cidadania ativa requerem um domínio de diferentes conhecimentos e aptidões, bem como competências para combiná-los. Cada disciplina promove competências e aptidões transversais. Os objetivos estabelecidos para as competências transversais incluem a capacidade de pensar e de aprender a aprender, de interagir e de expressar e a multi-literacias (capacidade de produzir e interpretar diversos tipos de texto). As competências transversais também incluem a gestão da vida quotidiana e o cuidado de si mesmo. Outros objetivos das competências transversais são a competência em TIC, a competência na vida ativa e o espírito empresarial, bem como a participação e influência social. Os objetivos das competências transversais são especificados no Plano Curricular Nacional, e os municípios e as escolas têm sido capazes de definir melhor as competências de acordo com as suas áreas individuais de interesse ênfase.

França

Normativos	Decreto n.º 2015-372 de 31 de março de 2015, publicado em B.O.EN nº 17, de 23 de abril de 2015
Áreas de formação	"Art.º D. 122-1.-A base comum de conhecimentos, competências e cultura do artigo L. 122-1-1 é composta por cinco áreas de formação durante a escolaridade obrigatória: "1. As línguas para pensar e comunicar: aprender a língua francesa, línguas estrangeiras e, quando apropriado, regionais, linguagens científicas, linguagens informáticas e dos *media*, bem como as linguagens das artes e do corpo; "2. Os métodos e ferramentas para a aprendizagem: ensino explícito de meios de acesso à informação e documentação, ferramentas digitais, a realização de projetos individuais e coletivos, bem como a organização das aprendizagens; "3. A formação da pessoa e do cidadão: aprender a vida da sociedade, a ação coletiva e cidadania, por uma formação cívica e moral com base no respeito e escolha pessoal e da responsabilidade individual; "4. Os sistemas naturais e sistemas técnicos: abordagem científica e técnica para a Terra e do Universo; que tem como objetivo desenvolver a curiosidade, capacidade de observação,

[27] In http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2014

	capacidade na resolução de problemas; "5. As representações do mundo e da atividade humana: compreensão das sociedades no tempo e no espaço, a interpretação de suas produções culturais e conhecimento do mundo social contemporâneo."
Princípios da Educação	De abertura ao conhecimento, de formação de juízos críticos, a partir do conhecimento racional do mundo; Uma educação comum a todos e baseada em valores que permitem viver numa sociedade com tolerância e liberdade; que promova o desenvolvimento da pessoa e a sua interação com o mundo envolvente; que desenvolva a compreensão e as capacidades criativas, de imaginação e ação; que apoie e promova o desenvolvimento consciente, físico e cognitivo do aluno, respeitando a sua integridade; que potencie o envolvimento do aluno em atividades escolares que o façam interagir com os outros, para ganhar a sua autonomia e exercer gradualmente a sua liberdade e seu *status* como um cidadão responsável.
Definição de competência	Capacidade de mobilizar os recursos (conhecimentos, habilidades/aptidões, atitudes) para realizar uma tarefa ou enfrentar uma situação complexa. Competências e conhecimentos não se encontram, portanto, em oposição. A sua aquisição pressupõe a consideração as experiências e *performance* dos alunos no processo de aprendizagem, colocando-os em perspetiva de forma a enriquecer e desenvolver a sua experiência do mundo.

Itália

Normativos	Regulamento sobre as Diretrizes Nacionais para o currículo no jardim de infância e do primeiro ciclo do ensino nos termos do artigo 1, parágrafo 4, do Decreto do Presidente da República 20 de março de 2009, n.º 89
Princípios da Educação	A escola desempenha uma função pública insubstituível que lhe é atribuída pela Constituição da República, para a formação de cada pessoa e para o crescimento civil e social do país. Garante a escolaridade obrigatória a todos os cidadãos de, pelo menos, oito anos (art.º 34), agora elevado a dez. Ajuda a remover "obstáculos de natureza económica ou social que restringem a liberdade e a igualdade dos cidadãos, impedem o pleno desenvolvimento da pessoa humana e a participação efetiva de todos os trabalhadores na vida política, económica e social do país "(art.º 3).
Perfil do Aluno	O perfil descreve as competências por disciplina/matéria em estudo e relacionadas com a cidadania na educação primária. Inclui o perfil educacional, cultural e profissional do aluno (*Pecup*) representando o que um aluno deve conhecer e saber, e o que deve saber fazer (ensino secundário geral e profissional).
Competências para o séc. XXI	1) Comunicação na língua materna; 2) Comunicação em línguas estrangeiras; 3) Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; 4) Competência digital; 5) Aprender a aprender; 6) competências sociais e cívicas; 7) Espírito de iniciativa e espírito empresarial; 8) Sensibilidade e expressão culturais

Nova Zelândia

Currículo	Currículo baseado no progresso da criança Reforço da linha de visão entre o investimento público em educação e os resultados alcançados pelas crianças e jovens Determinar a melhor forma de investir para dar resposta a alunos que se encontrem a estudar em escolas isoladas •Determine what's needed to achieve and then to deliver a year's progress for all learners against the curriculum •Move to child based funding (from place based) in early learning Dealing with disadvantage •Replace the decile system •Determine the best ways to target funding for learners most at risk of underachievement Small and Isolated •Define the criteria for small and isolated schools and services •Consider the role Communities of Learning Kāhui Ako can play in mitigating the impacts of school size and isolation Property

	•Ensure the maintenance of school property in the best interests of students and staff •See if greater efficiencies can be made in school utilities spending Using data to improve outcomes •Strengthening the line of sight between government education investment and the outcomes achieved by children and young people Progresso por criança baseado no currículo • Determinar o que é necessário para alcançar e, em seguida, entregar um ano de progresso para todos os alunos contra o currículo • Mover-se para o financiamento baseado na criança (baseado no local) na aprendizagem precoce Lidando com a desvantagem • Substituir o sistema de decil • Determinar as melhores formas de atingir o financiamento para os alunos com maior risco de subacessão • Definir os critérios para escolas e serviços pequenos e isolados • Considere o papel que as Comunidades de Aprendizagem Kāhui Ako podem desempenhar na mitigação dos impactos do tamanho e isolamento da escola. • Assegurar a manutenção da propriedade escolar no melhor interesse dos estudantes e do pessoal • Ver se podem ser feitas maiores eficiências na despesa das empresas de serviços públicos Usando dados para melhorar os resultados •
Áreas de aprendizagem	Especifica oito áreas de aprendizagem: Inglês; Artes; Saúde e Educação Física; Línguas; Matemática e Estatística; Ciência; Ciências Sociais; e Tecnologia.
Competências	Pensamento; Linguagem simbólica e textos; Autogestão; Relacionamento interpessoal; Participação e Colaboração.
Competência global/ Capacidades internacionais	Em termos gerais, as capacidades internacionais podem ser descritas como o conhecimento, habilidades/aptidões, atitudes e valores que permitem às pessoas viver, trabalhar e aprender em contextos internacionais e interculturais. Essas capacidades são descritas por uma variedade de termos na literatura, incluindo conhecimentos e habilidades internacionais, competência global e competência intercultural, entre outros. O Ministério sugere que as capacidades internacionais podem ser vistas como "a faceta internacional e intercultural das competências-chave". O foco no desenvolvimento destas capacidades cria uma oportunidade para as escolas revisitarem partes da visão do Currículo da Nova Zelândia (Ministério da Educação, 2007), incluindo a noção dos alunos enquanto "cidadãos internacionais"; e incentivar as escolas a estabelecerem contactos com as empresas e a comunidade, em geral, para desenvolverem oportunidades de aprendizagem que ajudem os alunos a desenvolverem capacidades de inovação e empreendedorismo com contextos interculturais e internacionais.

Reino Unido(Inglaterra)[28]

Princípios da Educação	Cada escola financiada pelo Estado deve oferecer um currículo equilibrado e de base ampla e que: ▫ promova o desenvolvimento espiritual, moral, cultural, mental e físico dos alunos da escola e da sociedade, e ▫ prepare os alunos na escola para as oportunidades, responsabilidades e experiências da vida futura.
Currículo	O currículo nacional fornece aos alunos uma introdução ao conhecimento essencial que eles precisam para ser cidadãos educados. Introduz os alunos ao melhor que foi pensado e dito; e ajuda a conceber uma apreciação da criatividade e da realização humana. O currículo nacional é apenas um elemento na educação de cada criança. Há tempo e espaço

[28] In https://www.gov.uk
http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20131202172639/https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/260481/PRIMARY_national_curriculum_11-9-13_2.pdf
http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20131202172639/https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/244221/SECONDARY_national_curriculum3.pdf

	no dia da escola, em cada semana, período e no ano para variar além das especificações curriculares nacionais. O currículo nacional fornece um esboço de conhecimento básico em torno do qual os professores podem dinamizar aulas emocionantes e estimulantes para promover o desenvolvimento do conhecimento, compreensão e competências dos alunos como parte do currículo escolar, em geral.
Competências	Cidadania Conhecimentos, competências e compreensão Desenvolver confiança e responsabilidade e aproveitar ao máximo as suas habilidades/aptidões Preparar-se para desempenhar um papel ativo como cidadãos Desenvolver um estilo de vida saudável e seguro Desenvolver boas relações e respeitar as diferenças entre as pessoas Amplitude e variedade de oportunidades Competências digitais e tecnológicas Competências comunicativas em inglês O inglês tem um lugar preeminente na educação e na sociedade. Uma educação de alta qualidade em Inglês ensinará os alunos a falar e escrever fluentemente para que eles possam comunicar as suas ideias e emoções com os outros, a ler, escutar e compreender a comunicação estabelecida. Através da leitura em particular, os alunos têm a oportunidade de se desenvolver cultural, emocional, intelectual, social e espiritualmente. Literatura, especialmente, desempenha um papel fundamental nesse desenvolvimento. A leitura também permite que os alunos adquiram conhecimento e construam sobre o que já sabem. Todas as competências da linguagem são essenciais para participar plenamente como membro da sociedade; portanto, os alunos que não aprendem a falar, ler e escrever com fluência e confiança são efetivamente privados do direito de voto e de uma participação plena. Os professores devem procurar desenvolver a fluência matemática dos alunos. Confiança em numeracia e outras habilidades/aptidões matemáticas é uma pré-condição de sucesso em todo o currículo nacional.

Reino Unido (Escócia)[29]

Princípios da Educação	A experiência educacional das crianças e jovens deve abrir portas e dar oportunidades que permitam que estes se tornem aprendentes bem sucedidos, indivíduos confiantes, cidadãos responsáveis e contribuidores eficazes para a sociedade.
Currículo	O Quadro Nacional de Melhoria e o Plano de Melhoria de 2017 (*National Improvement Framework for Scottish Education - achieving excellence and equity*) reúnem atividades de Implementação do Currículo para a Excelência e também incorpora o plano nacional de melhoria com maior envolvimento dos pais e da família.*The Curriculum for Excellence* tem por objetivo conseguir uma transformação na educação na Escócia, proporcionando um currículo coerente, mais flexível e enriquecido para crianças e jovens com idades compreendidas entre os 3 e os 18 anos.
Relação entre resultados e outros dados dos processos de aprendizagem (*learning outcomes*) e competências	Em termos de conceção e desenvolvimento curricular, os resultados da aprendizagem estão na vanguarda da mudança educacional, pois representam a alteração da ênfase no "ensino" para a "aprendizagem" e na adoção de uma abordagem centrada no aluno em contraste com o ponto de vista tradicional centrado no professor. A aprendizagem centrada no aluno produz um foco na relação ensino-aprendizagem-avaliação. Os resultados de aprendizagem não constituem apenas uma ferramenta isolada ao nível do desenho curricular, mas também representam uma abordagem que desempenha um papel significativo num contexto muito mais vasto, que inclui: a integração do ensino e da formação académicos e profissionais (EFP), a avaliação de experiências prévias à aprendizagem (APEL), o desenvolvimento de quadros de qualificação para a aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento de sistemas de transferência e de acumulação de créditos. A relação entre os resultados da aprendizagem e as competências é uma área complexa, de debate e alguma confusão. As "competências" são utilizadas em associação com os resultados da aprendizagem de várias formas. "Competência" pode referir-se amplamente à aptidão,

[29] In http://www.gov.scot/Publications/2004/09/19908/42705

	proficiência, capacidade, habilidades e compreensão, etc. Uma pessoa competente é alguém com habilidades e conhecimentos e capacidades suficientes. Alguns tomam uma visão estreita e equiparam competência apenas com habilidades adquiridas pela formação. Deve reconhecer-se que não existe uma compreensão ou utilização comum precisa do termo.

República Checa[30]

Princípios da Educação	A educação básica destina-se a ajudar os alunos na sua formação e desenvolvimento por competências-chave, fornecendo-lhes fundamentos sólidos, com especial incidência nas situações da vida real e nas ações práticas. A educação básica procura, portanto, cumprir os seguintes objetivos: permitir aos alunos dominar estratégias de aprendizagem e motivá-los ao longo da vida, incentivar o pensamento criativo, o pensamento lógico e a resolução de problemas nos alunos; encorajá-los a adotarem um estilo de comunicação versátil, eficaz e aberto; desenvolver a sua capacidade em cooperar, respeitar o trabalho e as conquista de realização pessoal e dos outros; preparar os alunos para atuarem como indivíduos independentes, livres e responsáveis, afirmando os seus direitos e cumprindo os seus deveres; desenvolver a necessidade dos alunos de expressarem sentimentos positivos na sua conduta, comportamento e ao lidarem em situações quotidianas; desenvolver a sua perceção e sensibilidade para com outras pessoas, natureza e ambiente; ensiná-los a desenvolver, proteger e assumir a responsabilidade pelo seu bem-estar físico, mental e social; ensiná-los a demonstrar tolerância e consideração por outras pessoas, pelos seus valores culturais e espirituais, ensiná-los a coexistir com os outros; ajudar os alunos a descobrir e a desenvolver suas capacidades com base em possibilidades realistas, e aplica-las, bem como conhecimentos adquiridos e habilidades, ao tomar decisões sobre seus objetivos pessoais e profissionais.
Competências-chave	As competências-chave na fase da educação básica incluem: competências de aprendizagem; competências na resolução de problemas; competências de comunicação; competências sociais e pessoais; competências cívicas; competências de trabalho.
Resultados e outros dados nos processos de aprendizagem (*Learning outcomes*)	Exs. Adotar uma abordagem crítica em relação às fontes de informação; processar a informação de forma criativa e utilizá-la para seus próprios estudos e aplicação prática; avaliar criticamente o seu próprio progresso na consecução dos seus objetivos de aprendizagem e profissionais; aceitar louvor, conselhos e críticas de outras pessoas; aprender com os seus próprios erros e conquistas de realização pessoal e social (relacionados com as competências de aprendizagem); interpretar criticamente e verificar o conhecimento obtido; encontrar argumentos e evidências para as suas afirmações; formular conclusões bem fundamentadas e defendê-las; ser aberto para a utilização de vários métodos de resolução de problemas; olhar para um problema de várias perspetivas "(interligados com as competências na resolução de problemas); e especialmente nas competências pessoais e sociais: "avaliar realisticamente as suas possibilidades físicas e mentais, as suas próprias ações; definir metas e prioridades com base nas suas capacidades individuais, interesses, foco profissional e condições de vida; prever os resultados das suas ações e conduta em várias situações, e ajustá-los em conformidade; adaptar-se à mudança das condições de vida ou de trabalho e influenciá-los ativa e criativamente ao máximo da sua capacidade.

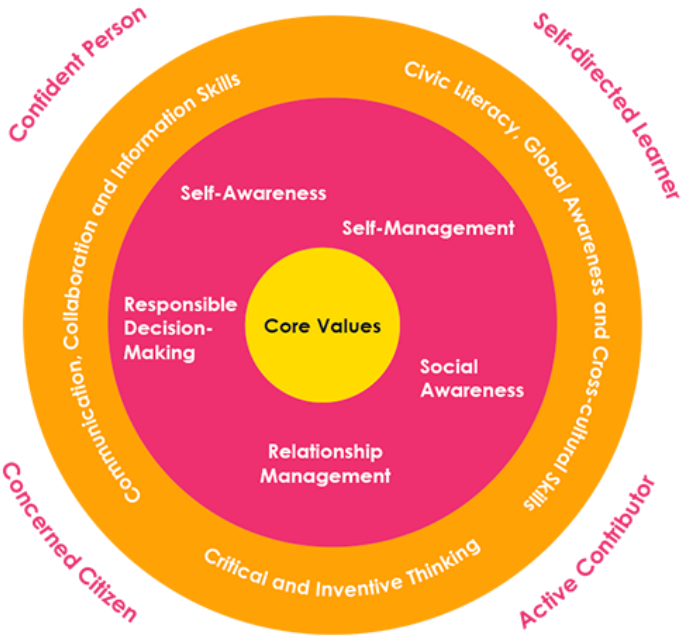
Singapura[31]

Valores	Integridade, cuidado/proteção (*care*), responsabilidade, respeito, resiliência, harmonia
Resultados desejados da educação (*Desired outcomes of education*)	Uma pessoa confiante que tem um forte sentido do que está certo e errado, é adaptável e resiliente, conhece-se a si mesmo, procura discernir no juízo crítico, pensa de forma independente e criticamente, comunica de forma eficaz; um aprendente autodirigido que assume a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, que questiona, reflete e é perseverante no seu processo de aprendizagem; um participante/colaborador ativo que é capaz de trabalhar eficazmente em equipa, tem iniciativa, assume riscos calculados, é inovador e procura a excelência; e, um cidadão interessado que está enraizado em Singapura, tem uma

[30] In https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/national_referencing_report_czech_republic_2015_eng.pdf
[31] In https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/landscape/print/sg-education-landscape-print.pdf

	forte consciência cívica, é informado, e assume um papel ativo na melhoria das vidas dos outros no seu espaço envolvente.
Competências para o séc. XXI	Os conhecimentos e as competências devem ser sustentados por valores. Os valores definem o caráter de uma pessoas, moldam as crenças, atitudes e as suas ações e, portanto, formam o núcleo do quadro das Competências do Século XXI. O anel intermédio significa as competências sociais e emocionais - habilidades necessárias para que as crianças reconheçam e saibam gerir as suas emoções, desenvolvam cuidado/proteção e preocupação pelos outros, tomem decisões responsáveis, estabeleçam relações positivas e lidem com situações desafiadoras de forma eficaz. O anel externo da estrutura representa as Competências emergentes do século XXI necessárias para o mundo globalizado em que vivemos. Estas são: literacia cívica, consciência global e habilidades transculturais; pensamento crítico e inventivo; comunicação, colaboração e habilidades/aptidões no uso da Informação

Figura 5.2.5. *Framework for 21st Century Competencies and Student Outcomes*



Fonte: In https://www.moe.gov.sg/education/education-system/21st-century-competencies

Tabela 5.2.1. Os resultados por etapas-chave da Educação (*The Key Stage Outcomes of Education)*

No final do ensino primário, os alunos devem:	**No final do ensino secundário, os alunos devem:**	**No final do ensino pós-secundário, os alunos devem:**
Ser capaz de distinguir o certo do errado	Ter integridade moral	Ter coragem moral para defender o que está certo
Conhecer as suas áreas fortes e outras a potenciar/desenvolver	Acreditar nas suas habilidades e ser capaz de se adaptar face à mudança	Ser resiliente face à adversidade
Ser capaz de cooperar, partilhar e cuidar dos outros	Ser capaz de trabalhar em equipa e demonstrar empatia pelos outros	Ser capaz de colaborar transversalmente com outras culturas e ser socialmente responsável
Ter uma curiosidade viva sobre as coisas	Ser criativo e ter capacidade de questionamento	Ser inovador e empreendedor
Ser capaz de pensar e de se expressar com confiança	Ser capaz de apreciar diferentes pontos de vista e comunicar eficazmente	Ser capaz de pensar criticamente e comunicar de forma persuasiva
Orgulhar-se do seu trabalho	Assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem	Centrar-se na procura pela excelência
Ter hábitos saudáveis e maior consciencialização/conhecimento das artes	Desfrutar de atividades físicas e apreciar as artes	Seguir um estilo de vida saudável e apreciar a estética
Conhecer e amar Singapura	Acreditar em Singapura e entender o que importa para o país	Orgulhar-se em ser singapuriano e compreender Singapura em relação ao mundo

Fonte: In https://www.moe.gov.sg/education/education-system/desired-outcomes-of-education

Suécia[32]

Normativos	A nova Lei de Educação (2011) contém princípios básicos e disposições para a educação obrigatória e formação complementar, educação pré-escolar, ano pré-escolar, cuidados extraescolares e educação de adultos. Promove uma maior supervisão, liberdade de escolha e segurança e proteção dos alunos. Foram consolidados novos currículos para a escolaridade obrigatória para todos os alunos, em escolas *Sami*, escolas especiais e escolas secundárias (entrada em vigor a 1 de julho de 2011). Os currículos contêm novos objetivos gerais, diretrizes e programas. O currículo pré-escolar inclui metas mais claras para o desenvolvimento linguístico e comunicativo das crianças e para a ciência e tecnologia.
Princípios da Educação	O objetivo da educação pré-escolar e da escolaridade obrigatória é uma educação de alta qualidade e equitativa. Todos devem receber as condições que lhes permitam atingir os objetivos e desenvolver os seus conhecimentos, aptidões e capacidades na medida do possível, independentemente do sexo. O ensino secundário deve proporcionar aos alunos uma boa base para atividades profissionais ou estudos complementares. Os programas educacionais devem ser baseados nas necessidades e exigências do indivíduo.

[32] http://www.government.se/government-policy/education-and-research/goals-and-visions/

Referências:

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, *41*, 1-19. OECD Publishing. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1787/218525261154.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. (Eds.), Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J., & Wittrock, M. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.* New York: Longman.

Anderson, R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education.* New York: Springer.

Assembleia da República, CNE (2011). Que currículo para o século XXI? Acedido em http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI.pdf

Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education, 20*(2), 157-173.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp.17-66). Dordrecht: Springer.

Bloom, B. (Ed.), Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1972). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain.* Nova Iorque: David McKay.

Bransford , J., Brown, A., & Cocking, R. (Eds.) (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school.* Washington, D.C.: National Academy Press.

Cachapuz, A., Sá-Chaves, I., & Paixão, F. (2002). Os desafios da complexidade e a definição de novos saberes básicos. *Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, 14*, 15-38.

Cachapuz, A., Sá-Chaves, I., & Paixão, F. (2004). *Relatório do estudo: Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Cedefop (2008). *Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

CNE (2007). Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação. Lisboa: CNE

DEB - Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International, 8*(1), 27–46.

European Council (2009). Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020), Conclusions of 12 May 2009, Official Journal C 119 (28/5/2009).

Gordon, J., Halsz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., & Wisniewski, W. (2009). *Key competences in Europe. Opening doors for lifelong*

learners across the school curriculum and teacher education. Warsaw: Center for Social and Economic Research on behalf of CASE Network.

Halasz, G. & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. European Journal of Education, 46(3), pp. 289-306.

Hart, C. (2012). The capability approach and education. *Cambridge Journal of Education, 42*(3), 275–282.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom´s Taxonomy: An overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212-218.

Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). A teoria de Basil Bernstein: Alguns aspectos fundamentais. *Práxis Educativa, 2*(2), 115-130.

Morin, E. (1987). Penser l'Europe. Paris: Gallimard.

Morin, E. (2002). Au-delà de la globalisation et du développement, société-monde ou empire-monde?. Revue du MAUSS, (2), pp. 43-53.

Morin, E. (2003). A necessidade de um pensamento complexo. Representação e complexidade. Rio de Janeiro: Garamond, pp. 69-77.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar.* Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola: Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades.* Porto: Asa Editores.

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. C., Nunes, L., & Silveira, T. (1997). *Relatório do projecto "Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico"*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rotherham, A., & Willingham, D. (2009). 21st century skills: The challenges ahead. *Educational Leadership, 67*(1), 16-21.

Nussbaum, M., & Sen, A. (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.

Unterhalter, E., Vaughan, R., & Walker, M. (2007). The capability approach in education. *Prospero*. Recuperado de <https://www.nottingham.ac.uk/>

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies, 44*(3), 299-321.

Winterton, J., Deist, F. D., & Stringfellow, E. (2005). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Thessaloniki: Cedefop.

Young, M. (2009). Education, globalization and the 'voice of knowledge'. *Journal of Education and Work, 22*(3), 193-204.

Young. M. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa, 46*(159), 18-37.

APÊNDICE

Análise de conteúdo do documento: **"**Perfil dos alunos para o Século XXI"

Nuvem de palavras pela ocorrência

Excertos do documento com palavras relevantes e número de ocorrências:

Inclusão – cinco ocorrências

Prefácio:

[…] "educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes; e desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania **inclusiva**".

"Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a **inclusão** como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças".

Nota introdutória:

"O perfil dos alunos no final da escolaridade obrigatória estabelece uma visão de escola e um compromisso da escola, constituindo-se para a sociedade em geral como um guia que enuncia os princípios fundamentais em que assenta uma educação que se quer **inclusiva**".

Enquanto princípio: "C. **Incluir** como requisito de educação – a escolaridade obrigatória é de todos e para todos. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como também do ponto de vista cognitivo e motivacional. A adoção do perfil é crítica para que todos possam ser **incluídos** e para que todos possam entender que a exclusão é incompatível com o conceito de **equidade** e **democracia**".

Liberdade – oito ocorrências

No prefácio: "*A referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a* ***liberdade****, a* ***responsabilidade****, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a* ***participação*** *na sociedade que nos rodeia*".

Liberdade (enquanto valor) – "*Manifestar a* ***autonomia*** *pessoal centrada nos direitos humanos, na* ***democracia,*** *na* ***cidadania****, na* ***equidade****, no respeito mútuo, na* ***livre*** *escolha e no bem comum*".

(na visão) – "*Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão: […]* ***livre****,* ***autónomo****,* ***responsável*** *e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia […] que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e* ***liberdades*** *em que esta assenta*".

Competências na área de desenvolvimento pessoal e autonomia: "*Os alunos desenham, implementam e avaliam, com* ***autonomia****, estratégias para conseguir as metas e desafios que estabelecem para si próprios. São confiantes, resilientes e persistentes, construindo caminhos personalizados de aprendizagem, com base nas vivências e em* ***liberdade***" (descritor operativo).

• "*Criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham* ***livre*** *e* ***responsavelmente***";

• Valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de **livre iniciativa**, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade (nas implicações práticas).

Autonomia – oito ocorrências

No prefácio: "[…] *Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas* ***autónomas*** *e* ***responsáveis*** *e cidadãos ativos*. […] *Devemos, assim, compreender os sete pilares que Edgar Morin considera numa cultura de* ***autonomia*** *e* ***responsabilidade***".

(na visão) – "*Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão: […]* ***livre***, ***autónomo***, ***responsável*** *e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia […] que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e* ***liberdades*** *em que esta assenta*".

Desenvolvimento pessoal e **autonomia**:

"*As competências na área de desenvolvimento pessoal e autonomia dizem respeito ao processo através do qual o aluno desenvolve a sua capacidade de integrar pensamento, emoção e* ***comportamento***, *construindo a confiança em si próprio, a motivação para aprender, a autorregulação, a capacidade de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, que possibilitam uma* ***autonomia*** *crescente nas diversas dimensões do saber, do saber fazer, do saber ser e do agir. […] As competências associadas ao desenvolvimento pessoal e autonomia implicam que os alunos sejam capazes de:*

- identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências;

- consolidar e aprofundar as que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida;

- estabelecer objetivos, traçar planos e projetos e serem ***autónomos*** *na sua concretização*".

Informação e comunicação:

"*As competências na área de informação e comunicação dizem respeito à seleção, análise produção e divulgação de produtos, experiências e conhecimento em diferentes*

formatos. As competências associadas à informação e comunicação implicam que os alunos sejam capazes de:

- utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação de forma crítica e ***autónoma****, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade*".

Competências-chave:

"*Os sistemas educativos têm, por isso, vindo a mudar de paradigmas centrados exclusivamente no conhecimento para outros que se focam no desenvolvimento de competências - mobilizadoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes - adequadas aos exigentes desafios destes tempos, que requerem cidadãos educados e socialmente integrados: jovens adultos capazes de pensar crítica e criativamente, adaptados a uma sociedade das multiliteracias, habilitados para a ação quer* ***autónoma*** *quer em colaboração com os outros, num mundo global e que se quer sustentável*".

Disciplina – sem ocorrências (apenas é mencionado o comportamento)

Valores:

"*Entende-se por valores as orientações segundo as quais determinadas crenças,* ***comportamentos*** *e ações são definidos como adequados e desejáveis. Os valores são, assim, entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da* ***forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir****.*

Os valores não são o resultado de uma compreensão, e ainda menos de uma compreensão passiva de informações, nem de atitudes apreendidas, sem significado para o próprio sujeito. O processo é mais complexo e multilateral. Trata-se da relação construída entre a realidade objetiva, os componentes da personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e ***comportamentos***".

Relacionamento interpessoal:

"*As competências associadas ao relacionamento interpessoal implicam que os alunos sejam capazes de:*

- ***adequar comportamentos*** *em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição*".

Desenvolvimento pessoal e **autonomia**:

"*As competências na área de desenvolvimento pessoal e autonomia dizem respeito ao processo através do qual o aluno desenvolve a sua capacidade de integrar pensamento, emoção e* ***comportamento****, construindo a confiança em si próprio, a motivação para aprender, a autorregulação, a capacidade de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, que possibilitam uma* ***autonomia*** *crescente nas diversas dimensões do saber, do saber fazer, do saber ser e do agir*".

Bem-estar e saúde:

- "*adotar* ***comportamentos*** *que promovem a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação, na prática de exercício físico, na sexualidade e nas suas relações com o ambiente e a sociedade*".

Responsabilidade – oito ocorrências

No prefácio: "[…] *Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas* ***autónomas*** *e* ***responsáveis*** *e cidadãos ativos*. […] *A referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a* ***liberdade****, a* ***responsabilidade****, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a* ***participação*** *na sociedade que nos rodeia*. […] *Devemos, assim, compreender os sete pilares que Edgar Morin considera numa cultura de* ***autonomia*** *e* ***responsabilidade***".

(na visão) – "*Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão: […]* ***livre****,* ***autónomo****,* ***responsável*** *e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia […] que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e* ***liberdades*** *em que esta assenta*".

Valores: "***Responsabilidade*** *e integridade – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum*".

Bem-estar e saúde:

- "*manifestar consciência e **responsabilidade** ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável*".

*"Competências na área de bem-estar e saúde – (descritor operativo) Os alunos são **responsáveis** e estão conscientes de que os seus atos e as suas decisões afetam a sua saúde e o seu bem-estar. Assumem uma crescente **responsabilidade** para cuidarem de si, dos outros e do ambiente e para se integrarem ativamente na sociedade".*

As diferentes dimensões no Perfil do Aluno

Análise das dimensões: pessoa, cidadão, profissional

Pessoa (21 ocorrências diretas)	Exs. Prefácio: Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na **pessoa** e na dignidade humana como valores fundamentais. Princípio: A. Um perfil de base humanista – a ciência evolui, cabendo à escola o dever de dotar os jovens de conhecimento para a construção de uma sociedade mais justa e para agirem sobre o mundo enquanto bem a preservar. Entende-se o conhecimento como fundamental para uma sociedade centrada na **pessoa** e na dignidade humana como valores inestimáveis. Valores: Liberdade – Manifestar a autonomia **pessoal** centrada nos direitos humanos, na democracia, na **cidadania**, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum. Áreas de desenvolvimento e aquisição das competências-chave: Relacionamento **interpessoal**. Autonomia e desenvolvimento **pessoal**.
Cidadão (12 ocorrências diretas)	Exs. Prefácio: Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar **pessoas** autónomas e responsáveis e **cidadãos** ativos. […]. Daí a preocupação de definir um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade. Havendo desigualdades e sendo a sociedade humana imperfeita, não se adota uma fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os **cidadãos**. Princípio: D. Contribuir para o desenvolvimento sustentável – há riscos de sustentabilidade que afetam o planeta e o ser humano. O **cidadão** do século XXI age num contexto de emergência da ação para o desenvolvimento, numa perspetiva globalizante, mas assente numa ação local. Visão: Estes desígnios complementam-se, interpenetram-se e reforçam-se entre si num modelo de escolaridade orientado para a aprendizagem dos alunos, que visa, simultaneamente, a qualificação individual e a **cidadania** democrática.

Profissional (1 ocorrência direta e 3 outras relacionadas)	Prefácio: A referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a **valorização do trabalho**, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a **participação na sociedade** que nos rodeia Competências na área de linguagens e texto: Os alunos reconhecem e usam linguagens simbólicas como elementos representativos do real e do imaginário, essenciais aos processos de expressão e comunicação em diferentes contextos, pessoais, sociais, de aprendizagem e **pré-profissionais**. Competências na área de bem-estar e saúde: Os alunos são responsáveis e estão conscientes de que os seus atos e as suas decisões afetam a sua saúde e o seu bem-estar. Assumem uma crescente responsabilidade para cuidarem de si, dos outros e do ambiente e para se **integrarem ativamente na sociedade.**

A valorização da dimensão **pessoa** fica patente pelos sete pilares do autor Edgar Morin enunciados no prefácio:

> *Devemos, assim, compreender os **sete pilares que Edgar Morin** considera numa cultura de autonomia e responsabilidade: prevenção do conhecimento contra o erro e a ilusão; ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado; o reconhecimento do elo indissolúvel entre unidade e diversidade da condição humana; aprendizagem duma identidade planetária considerando a humanidade como comunidade de destino; exigência de apontar o inesperado e o incerto como marcas do nosso tempo; educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes; e desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania inclusiva.*

ANEXO

Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) – *European Qualifications Framework (EQF)*

Funciona como um instrumento que traduz o conhecimento, as habilidades e as competências em qualificações. Mesmo sendo nacionais, tornam-se mais legíveis em toda a Europa, promovendo a mobilidade de alunos e trabalhadores entre países e facilitando a sua aprendizagem ao longo da vida. O QEQ visa relacionar os sistemas nacionais de qualificações de diferentes países com um quadro de referência europeu comum. Desde 2012, todas as novas qualificações emitidas na Europa referem-se a um determinado nível EQF.

Tabela. Quadro nacional de qualificações (QNQ). Portugal

NQF levels	**Qualifications**	**EQF levels**
8	Doctoral degree (*Doutoramento*)	**8**
7	Master degree (*Mestrado)*	**7**
6	Bachelor degree (*Licenciatura)*	**6**
5	Diploma in technological specialisation (*Diploma de Especialização Tecnológica*) Secondary education and professional certification (Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação)	**5**
4	Secondary education and professional internship; minimum six months (*Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional — mínimo de seis meses*)	**4**
3	Secondary education (*Ensino secundário vocacionado para prosseguimento* 3 *de estudos de nível superior*)	**3**
2	Third cycle of basic education (*3o ciclo do ensino básico obtido no ensino regular*) 22 Third cycle of basic education and professional certification (*3.º ciclo do ensino básico obtido por percursos de dupla certificação*)	**2**
1	Second cycle of basic education (*2.º ciclo do ensino básico*)	**1**

Fonte de dados*:* ANQ, 2016.
Fonte: Publicação *PORTUGAL European inventory on NQF 2016*, 2017, p. 12