



# 2020

## MIRADAS SOBRE EDUCAÇÃO NA IBERO-AMÉRICA

Competências para  
o Século XXI  
na Ibero-América

2020

MIRADAS SOBRE  
EDUCAÇÃO  
NA IBERO-AMÉRICA

**Competências para  
o Século XXI  
na Ibero-América**



2020

MIRADAS SOBRE  
EDUCAÇÃO  
NA IBERO-AMÉRICA

Competências para  
o Século XXI  
na Ibero-América



Esta publicação foi pensada para que seja o mais divulgada possível, para que possa assim contribuir para o enriquecimento do conhecimento e a troca de ideias. Portanto, a sua reprodução é autorizada desde que citada a fonte e realizada sem fins lucrativos.

© Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38

28015 Madrid, Espanha

<http://www.oei.es>

Coordenação: Ana Paula Laborinho, Tamara Díaz, Paula Barros, Begoña Pérez e Anabel Martínez

Design: Leire Mayendía

Layout e design interior: Mónica Vega

Correção de textos: Ana Hernández Pereira

Tradução: AICK - Porto

Impressão: Creapress

Impresso em Outubro 2020

SBN: 978-84-7666-234-2



Esta publicação conta com a colaboração da Cooperação Espanhola, através da Agência Espanhola de Cooperação (AECID). O respetivo conteúdo é da exclusiva responsabilidade da OEI e não reflete necessariamente a posição da AECID.

Neste relatório empregaram-se, prioritariamente, termos que designam grupos de pessoas de ambos os sexos. Em nenhum caso existe qualquer intenção discriminatória ou o desejo de fazer uso sexista da linguagem.

<b>07</b>	APRESENTAÇÃO Das Metas 2021 à Agenda 2030 e aos ODS
<b>13</b>	COOPERAÇÃO NA IBERO-AMÉRICA E FORMAÇÃO CÍVICA PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDU- CAÇÃO EM CONTEXTOS DE INCERTEZA
<b>19</b>	LISTA DE SIGLAS
<b>21</b>	INTRODUÇÃO
<b>33</b>	CAPÍTULO 1 Competências e a Agenda 2030
<b>59</b>	CAPÍTULO 2 Competências na Ibero-América. Um estudo
<b>115</b>	CAPÍTULO 3 Competências fundamentais para o Século XXI: orientações internacionais para o currículo, a avaliação e a formação de professores
<b>141</b>	REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO EM SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA E RESPOSTAS EDUCATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19
<b>149</b>	CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES
<b>163</b>	REFERÊNCIAS
<b>175</b>	AUTORES, COORDENADORES E PARTICIPANTES
<b>181</b>	ANEXOS Anexo 1. Questionário Anexo 2. Análise do conteúdo <a href="https://www.oei.es/uploads/files/microsites/8/40/anexo-2-miradas2020.pdf">https://www.oei.es/uploads/files/microsites/8/40/ anexo-2-miradas2020.pdf</a>



# APRESENTAÇÃO

## DAS METAS 2021 À AGENDA 2030 E AOS ODS

### **Mariano Jabonero, Secretário-Geral da OEI**

---

Desde a aprovação do projeto regional Metas Educativas 2021, em 2010, na XX Cimeira Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo realizada em Mar del Plata (Argentina), a OEI tem estado a dar seguimento ao plano de avaliação e monitorização do Programa, através da elaboração anual de relatórios intitulados *Miradas sobre a educação na Ibero-América*.

Este compromisso tem vindo a ser realizado desde 2011 através de um meticoloso trabalho de compilação, registo, monitorização e avaliação, sempre em estreita articulação com os responsáveis pelos ministérios da educação dos Estados membros da nossa Organização, entidades da sociedade civil, e os especialistas e técnicos da OEI.

Cada um dos relatórios, das sucessivas *Miradas*, tem alternado a atualização de dados sobre o nível de progresso dos países ibero-americanos na educação — com base no conjunto de indicadores



que definem as metas —, com estudos que abordam diferentes temas centrais: a opinião dos cidadãos sobre a educação, a questão crítica dos professores, a situação educativa das comunidades indígenas e afrodescendentes, e a liderança dos diretores das escolas na nossa região.

O presente estudo, *Miradas 2020. Competências para o Século XXI na Ibero-América*, é o último a ser elaborado, antes da apresentação do relatório final de encerramento que irá evidenciar os progressos registados na educação ao longo dos últimos dez anos na região e que corresponderá ao encerramento do programa Metas Educativas 2021. Atualmente, e desde 2018, o trabalho que tem sido realizado tem como objetivo que a ação programática da OEI esteja alinhada com a Agenda 2030 e com os respetivos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, tal como acordado na 77ª reunião do Conselho Diretivo da OEI, realizada no mês de setembro de 2018 na cidade de La Antigua (Guatemala).

Concretamente, o relatório *Miradas 2020*, aborda um assunto de enorme relevância e profundidade, em relação à forma como a Ibero-América está a progredir na inclusão das Competências para o Século XXI, na perspetiva dos enquadramentos legais e regulamentares dos respetivos países. O objetivo foi realizar uma análise e diagnóstico que espelhasse o desenvolvimento legislativo na região, em termos da implementação do ensino com base em competências.

Trata-se de um assunto de grande interesse, como ficou patente na 77ª reunião do Conselho Diretivo da OEI, onde os Ministros da Educação confirmaram a importância do tema para as políticas educativas, e na qual aprovaram o modelo e a implementação, por parte da OEI, de um programa de cooperação regional orientado para o desenvolvimento e fortalecimento das competências para o Século XXI na Ibero-América.

Além disso, a elaboração deste estudo decorreu num contexto de enorme incerteza. A crise sanitária provocada pela COVID-19 teve graves consequências que afetaram significativamente a área da educação. Desde que a situação de alerta a nível da saúde se tornou uma pandemia em março de 2020, uma das primeiras medidas adotadas em todo o mundo para contenção do vírus foi o encerramento das escolas, obrigando milhões de alunos a terem de continuar os seus estudos a partir das suas casas.

Esta situação a nível da educação obrigou os diferentes governos a promoverem soluções de ensino a distância, em condições que estão muito longe das ideais, o que tem envolvido um enorme esforço por parte dos profissionais da educação para tentarem dar resposta às necessidades educativas dos alunos, num contexto de enorme complexidade e incerteza.

Uma das consequências que a crise veio evidenciar, quase imediatamente, é a grande desigualdade de condições existente na Ibero-América. As lacunas relacionadas com o acesso e o uso de tecnologias, entre outras dificuldades, são algumas das que mais se agravaram durante este período e que ficaram mais em evidência na região. De igual forma, também vieram ao de cima problemas não resolvidos, como a necessidade de rever o conteúdo e significado dos currículos, que se encontram hoje em dia excessivamente fragmentados e sobrecarregados. Tornou-se uma prioridade decidir quais devem ser consideradas as aprendizagens essenciais e, portanto, o que deve ser ensinado com base nas necessidades e exigências da sociedade atual e do tipo de cidadãos que queremos formar, o que nos remete diretamente para o conceito do ensino com base em competências.

Neste sentido, o *Estudo Miradas 2020* surge num momento crucial, com informações fornecidas pelos próprios países e que podem constituir um importante input para ajudar os governos a tomarem

decisões fundamentadas. O desenvolvimento do estudo respondeu também a uma lógica de colaboração, na medida em que o apoio recebido por parte do Ministério da Educação de Portugal e o envolvimento de diferentes organismos e especialistas foi absolutamente fundamental.

Este estudo é o resultado de um trabalho coordenado com Portugal e em estreita articulação com os Ministérios da Educação dos países da Ibero-América. A realização da tarefa partiu da elaboração de um questionário específico, incidindo sobre as competências básicas que devem ser adquiridas ao terminar a escolaridade obrigatória, e que foi preenchido pelos responsáveis dos institutos de avaliação e estatística dos diversos países.

Este inquérito, que serviu de base para a elaboração do documento, forneceu dados sobre como definir as competências para o Século XXI na Ibero-América, como é que os países as refletem nos respetivos enquadramentos legais e como se regulamenta a implementação da educação com base em competências em relação ao currículo, à avaliação, à organização dos estabelecimentos de ensino e à formação de professores. Finalmente, a partir de toda esta informação, foi delineado um conjunto de conclusões e recomendações para que se possa avançar no sentido duma educação orientada para a formação com base em competências na Ibero-América.

Não podemos deixar de realçar o esforço que representou a redação dos diversos capítulos deste relatório para todas as partes envolvidas. Portanto, gostaria de agradecer sinceramente o apoio recebido de parte do Ministro da Educação de Portugal e o envolvimento dos diferentes organismos nesta publicação. Concretamente, o *Estudo Miradas 2020. Competências para o Século XXI na Ibero-América* foi desenvolvido sob a coordenação de Ana Paula Laborinho, Diretora do Escritório da OEI em Portugal, e de Tamara Díaz Fouz, Coordenadora

de Educação da OEI. Maria Paula Barros, Begoña Pérez e Anabel Martínez da OEI colaboraram na elaboração do Estudo. O estudo contou também com a participação de Carlos Magro, José Augusto Pacheco, Alicia Bonamino, Naira da Costa, Muylaert Lima, Bernardo Schwaitzer, Júlio Santos e Ila Beatriz Maia. Por sua vez, os dados recolhidos pelo estudo foram analisados por Nuno Rodrigues, então Diretor dos Serviços de Estatísticas da Educação, do Ministério da Educação de Portugal, através da informação disponibilizada pela Rede Ibero-Americana de Monitorização do Progresso Educativo da OEI, composta pelos responsáveis pelos Institutos de Avaliação e Estatística dos diversos países da Ibero-América.

A todos eles, às administrações públicas, instituições, técnicos e especialistas, quero agradecer muito sinceramente pelas informações prestadas, e pelo empenho e apoio para a elaboração deste relatório que, espero, constitua um importante contributo para a melhoria da qualidade da educação nos nossos países.



# COOPERAÇÃO NA IBERO-AMÉRICA E FORMAÇÃO CÍVICA PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE INCERTEZA

**Ana Paula Laborinho e Tamara Díaz Fouz <sup>1</sup>**

---

Num contexto social marcado pela crise sanitária, o processo de reconstrução exigirá necessariamente políticas de integração e estratégias de cooperação regional e sub-regional, o desenvolvimento de alianças entre setores, organizações e atores diversos (ODS 17), bem como a formação de cidadãos competentes, com capacidade crítica, resilientes e solidários.

Garantir a continuidade da aprendizagem de milhões de alunos durante a emergência gerada pela COVID-19 tem sido o principal desafio que os sistemas de ensino em todo o mundo têm tido que enfrentar, em condições de enorme incerteza. O risco de, em circunstâncias de crise, o direito à educação vir a ser violado ou seriamente limitado exige a adoção de medidas específicas que garantam o seu desenvolvimento e cumprimento integral.

.....  
<sup>1</sup> Ver seção correspondente "autores, coordenadores e participantes".



Superados os momentos iniciais de incerteza, é necessário promover estratégias de reconstrução e de progresso, que, no âmbito da educação, prestem atenção especial aos grupos mais vulneráveis da população e que têm sido mais gravemente afetados pela pandemia. Portanto, é necessário apelar a políticas públicas que promovam o desenvolvimento e a equidade nos países, ao mesmo tempo que promovem uma transformação profunda dos nossos sistemas educativos, a partir de um processo de reflexão coletiva sobre a educação que queremos e o tipo de cidadãos que vamos formar.

Neste sentido, a crise também representa uma oportunidade: avançar para a construção dum modelo de educação onde a inclusão e a equidade sejam valores centrais, com uma oferta educativa que esteja de acordo com as exigências atuais, e voltada para a formação de cidadãos globais com capacidade de responder a um mundo em constante evolução e com especial atenção para não deixar ninguém para trás (ODS 4).

Não se trata de uma reivindicação nova. Nos últimos anos, uma vez que as taxas de cobertura universal do ensino primário e médio foram atingidas em quase todos os países da região, assim como se assistiu a um aumento significativo do ensino médio-secundário, associado ao aumento do número de anos de escolaridade obrigatória (OEI, 2019), um dos desafios que aparece no centro da agenda para a educação tem a ver com garantir a qualidade da oferta. O objetivo é garantir que todos os alunos que concluem o ensino básico tenham adquirido as competências necessárias, com base numa visão clara daquilo que se pretende que os alunos aprendam, em sintonia com o mercado de trabalho, e, promovendo para isso, o empreendedorismo e a inovação.

De acordo com aquilo que são as exigências atuais, a OEI lançou um programa de cooperação regional voltado para o desenvolvimento e fortalecimento das competências para o Século XXI, no qual a formação, a geração de conhecimento e o intercâmbio de experiências bem-sucedidas entre países constituem objetivos centrais para o seu desenvolvimento.

O presente estudo situa-se precisamente no âmbito desta estratégia de cooperação técnica, concretamente, sobre a forma como os países da Ibero-América incluíram as competências nas suas políticas de educação – uma análise que assume especial relevância no atual contexto de crise, ao fornecer dados para orientar a tomada de decisões informadas por parte dos governos da região.

A dimensão dos desafios que a educação enfrenta atualmente exige, mais do que nunca, uma resposta global. Trata-se de avançar para políticas intersectoriais integrais e que abordem os diversos problemas a partir de perspectivas diferentes, estabelecendo alianças entre diferentes setores – público, privado, sociedade civil – e a colaboração entre organizações de natureza muito diversa, em que cada ator contribua com a sua experiência, recursos e conhecimento.



O presente relatório resulta da cooperação ibero-americana, com uma participação regional ativa das autoridades nacionais que forneceram e reviram os dados, o que tornou possível avançar na análise e gestão do conhecimento sobre a temática das competências para o Século XXI na Ibero-América, com uma sistematização da informação (por exemplo, a nível do enquadramento legal ou das práticas seguidas nos diferentes países) que constitui um recurso relevante para a formulação de políticas, o desenvolvimento da investigação, e a definição de medidas e propostas de ação.

É ainda de destacar o importante contributo de Portugal para este Estudo e o seu compromisso para com a melhoria da qualidade da educação na nossa região. Portugal é um dos países que, nos últimos anos, se tem destacado na avaliação internacional, o que se deve a um esforço continuado de políticas públicas que permitiram diminuir o abandono escolar e aumentar a frequência dos níveis escolares mais avançados. A definição de um Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, centrado no desenvolvimento de competências, constituiu um ponto de partida apresentado no Seminário de lançamento dos trabalhos desta publicação, que se realizou em Lisboa, no final de 2018, em que vários países presentes partilharam as suas experiências.

Este tempo de pandemia veio ainda demonstrar a importância de outras orientações de políticas públicas de que Portugal é exemplo, como a autonomia das escolas, a flexibilidade curricular, as aprendizagens essenciais e a aposta na educação para a cidadania.

Como se disse no início, a crise sanitária teve importantes repercussões na educação, com o perigo de podermos regredir em relação a resultados alcançados. Contudo, é também possível acelerar processos e caminhar para uma escola do futuro, em que possamos beneficiar da partilha de experiências, reforçando o objetivo da qualidade e da inclusão. O tempo das incertezas só pode ser vencido pela vontade

de de chegarmos mais longe, e de não desistirmos nunca das nossas crianças e jovens.

Estamos certos de que este estudo servirá também para valorizar ainda mais a cooperação ibero-americana, uma cooperação entre iguais, que ao longo dos mais de 70 anos da OEI se tem centrado na criação de conhecimento e na partilha de experiências no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional.



## LISTA DE SIGLAS

CEPAL	Comissão Económica para a América Latina o Caribe.
EACEA	Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura.
EU	União Europeia.
EURYDICE	Rede de Informações sobre Educação e Formação na Europa.
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.
OEI	Organização de Estados Ibero-americanos para Educação, a Ciência e a Cultura.
ONU	Organização das Nações Unidas.
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

---

**AR** - ARGENTINA

---

**CH** - CHILE

---

**CR** - COSTA RICA

---

**EC** - EQUADOR

---

**GT** - GUATEMALA

---

**MX** - MÉXICO

---

**PY** - PARAGUAI

---

**PT** - PORTUGAL

---

**SV** - EL SALVADOR

---

---

**BR** - BRASIL

---

**CO** - COLÔMBIA

---

**CU** - CUBA

---

**ES** - ESPANHA

---

**HN** - HONDURAS

---

**PA** - PANAMÁ

---

**PE** - PERU

---

**RD** - REPÚBLICA  
DOMINICANA

---



# INTRODUÇÃO



**Carlos Magro e José Augusto Pacheco**<sup>1</sup>

---

Uma das definições de maior consenso entre académicos e organizações internacionais, refere que ser competente é ter capacidade para atuar num determinado contexto, mobilizando conhecimentos, aptidões, atitudes e valores. Ser competente requer conhecimentos e aptidões, mas vai além disso. Implica também a capacidade para utilizar esses mesmos conhecimentos e aptidões, e de os mobilizar, combinar e transferir, para agir de forma eficaz, tendo em vista um objetivo eticamente desejável<sup>2</sup>.

.....  
<sup>1</sup> Ver seção correspondente "autores, coordenadores e participantes"

<sup>2</sup> Escudero, 2009.

*Estamos sem dúvida perante um campo semântico polissêmico e complexo, que se converte num campo de batalha educativo.*

O conceito de competência é, no entanto, polissêmico e difuso<sup>3</sup>. É usado com significados diferentes, dependendo das situações, dos contextos ou de quem o utiliza, o que acaba por criar confusão entre aqueles que o devem aplicar.

Como tem sido referido por vários autores, é precisamente a ausência dum corpo teórico que fundamente e explique o conceito de competência, e que o enquadre num conjunto de princípios filosóficos, pedagógicos, psicológicos e didáticos, que mais tem contribuído para as múltiplas formas de o entender, de o definir e de o pôr em prática nos diversos sistemas educativos, e até dentro dum dado sistema educativo, por parte dos diferentes atores do mesmo. Esta confusão terminológica é uma das causas das dificuldades que os sistemas educativos do mundo estão a sentir quando se trata de se orientarem para um ensino com base em competências.

Estamos sem dúvida perante um campo semântico polissêmico e complexo, que se converte num *campo de batalha educativo*. Um campo de batalha que se alimenta a si próprio precisamente pelas lacunas conceptuais existentes, e que engloba diferentes tradições disciplinares, pedagógicas, educativas, filosóficas e até antropológicas, revelando profundas disputas epistémicas sobre o significado e os propósitos da educação obrigatória, e que ainda hoje em dia povoam os nossos sistemas educativos.

Para Jaume Sarramona, a conclusão é muito clara: “Ou esclarecemos de uma vez por todas o que é que queremos dizer quando falamos de competências no ensino, e as tornamos compreensíveis e relativamente fáceis de pôr em prática, ou irão tornar-se num jargão simples de ser colocado em publicações académicas, em documentos oficiais e em propostas curriculares, sem um verdadeiro significado em termos da prática pedagógica”<sup>4</sup>.

A noção de competência é um desafio teórico-concep-

<sup>3</sup> Klink & Boon, 2003.

<sup>4</sup> Sarramona e López, 2014, pp. 206-207.

tual que não só se relaciona com uma visão pragmática do conhecimento, mas também com a linguística, a psicologia e a economia.

Aquilo em que as diversas abordagens do conceito parecem estar de acordo, é sobre a necessidade de aplicação dos conhecimentos e aptidões. Uma pessoa competente será alguém que demonstre ter capacidade para resolver problemas e tomar decisões de forma eficiente, mas sempre através da mobilização de diversos conhecimentos, nomeadamente conhecimentos cognitivos, técnicos, experimentais, sociais e críticos. Mas como é que vamos conseguir transferir tudo isto para o âmbito do ensino obrigatório (e para o território da prática escolar), e quais devem ser essas competências, continua a ser um desafio ainda por resolver para os diversos sistemas educativos, depois de já termos percorrido quase um quarto do Século XXI.

A escassa definição conceptual é um dos principais problemas que, após várias décadas de promoção oficial do ensino por competências, continua a dificultar a sua verdadeira implementação, embora não seja o único.

Por trás do insuficiente progresso observado na prática, encontramos também a ausência da voz e da opinião dos professores na abordagem inicial das competências, algo que, como a investigação sobre mudanças educativas tem demonstrado repetidamente, condena ao fracasso qualquer reforma, por mais pertinente que esta possa ser. "Desejar introduzir mudanças, independentemente daquilo que os professores e professoras sentem, é querer introduzi-las pela porta falsa e, como tal, estarão condenadas ao fracasso"<sup>5</sup>.

Não menos importante é a ausência de uma base para um modelo de ensino orientado por competências e, conseqüentemente, a desarticulação, em muitos casos, entre currículos e estratégias e práticas de ensino. Este facto, por sua vez, tem implicações tanto para a formação inicial como para a formação contínua de professores.

Por fim, a ausência duma reflexão sobre as implicações que a orientação por competências pressupõe ao nível dos centros educativos é decisiva, e que se traduziu numa transformação insuficiente, até agora, das instituições de ensino em termos de autonomia, gestão e organização.

A redação deste estudo foi realizada num momento de exceção a nível global causado pela pandemia da COVID-19, e com enormes conseqüências para a sociedade em geral e para o ensino em particular, conforme foi devidamente evidenciado nos relatórios da OEI<sup>6</sup> e da OCDE<sup>7</sup>. A pandemia causou o encerramento de escolas em todo o mundo. No final de maio de 2020, o número de estudantes afetados por esta suspensão ultrapassava os 1.000 milhões, o que representava aproximadamente 70% de todos os alunos matriculados no mundo. Um número que, no início de abril, tinha atingido 90% da população escolar, com mais de 1.500 milhões de estudantes afetados em 190

.....  
<sup>5</sup> Bolívar, 2009, p. 31.

<sup>6</sup> OEI, 2020.

<sup>7</sup> OECD, 2020a, 2020b.





países<sup>8</sup>. O facto de nunca antes termos visto números tão elevados foi o que nos fez falar na urgência duma *pedagogia da exceção*<sup>9</sup>.

Um dos aspetos que a crise educativa causada pela pandemia da COVID-19 colocou em cima da mesa tem a ver, precisamente, com o sentido dos currículos atuais, que são frequentemente impossíveis de cumprir. Simplificando, *a crise da COVID-19 pôs em crise os currículos estabelecidos* e forçou-nos a questionarmo-nos a nós próprios, mais uma vez, sobre os tipos de aprendizagem que devemos promover na escola.

A situação vivida com a COVID-19 veio apenas dar visibilidade a um problema não resolvido, e colocou-nos mais uma vez perante a necessidade de definir prioridades a nível de conteúdos curriculares, e de concentrar os esforços educativos nas competências e aptidões que são de facto essenciais em tempos de incerteza: competências que nos permitam pensar, compreender e transferir conhecimentos; que contribuam para o desenvolvimento da personalidade (a empatia, a paciência,...), e que promovam a autonomia intelectual (a autoaprendizagem, a metacog-

<sup>8</sup> UNESCO  
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

<sup>9</sup> Rivas, 2020.



*A situação vivida com a COVID-19 veio apenas dar visibilidade a um problema não resolvido, e colocou-nos mais uma vez perante a necessidade de definir prioridades a nível de conteúdos curriculares, e de concentrar os esforços educativos.*

nição...). A pandemia colocou novamente na *agenda educativa* a necessidade de decidir e priorizar o que é que realmente vale a pena ser ensinado, o que é que vale a pena aprender na escola.

A educação está mais uma vez perante desafios complexos, incluindo a discussão de políticas educativas, cujas agendas não podem estar dissociadas dos problemas que enfrentamos no presente e que foram já analisados por organizações internacionais, como foi o caso da OEI<sup>10</sup> através da formulação das competências e aptidões para o Século XXI.

A Agenda 2030 em torno das competências e aptidões para o Século XXI<sup>11</sup> é um marco de ação estratégico para a sociedade em geral, que aborda realidades relacionadas tanto com a educação e a formação, como com o quotidiano das pessoas, diante de desafios como aqueles que estamos a viver e para os quais é necessário tomar as decisões adequadas.

O eixo prioritário das políticas educativas está, portanto, associado à discussão do conhecimento em contextos de educação e for-

<sup>10</sup> OEI, 2018.

<sup>11</sup> UNESCO-OREALC, 2017.

mação, tão crucial para a aprendizagem de saberes, atitudes, valores e comportamentos. Conseqüentemente, já não é só a aquisição de conhecimento que se torna essencial, mas sobretudo a capacidade de o poder usar nos contextos adequados.

O exercício duma cidadania global que possa simultaneamente integrar o particular e o diverso, o global e o local, é um dos desafios mais interessantes que a educação enfrenta nos dias de hoje, estando a consciência planetária na base dessa cidadania plural, diversa e inclusiva, conforme evidenciado pelo 4.º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da ONU<sup>12</sup> para a educação. Esta situação levamos, entre outras coisas, a ter de repensar e redesenhar os currículos a partir da perspectiva da *justiça curricular*. Não só em termos de adaptação do conteúdo aos contextos em que os alunos se desenvolvem e vivem, mas também diversificando as práticas de ensino, reconhecendo e tendo em conta a diversidade existente nas salas de aula, e expandindo a governação das escolas (participação, gestão e organização)<sup>13</sup>.

O modelo educativo baseado na aquisição e desenvolvimento de competências tem vindo a marcar a agenda educativa global desde meados do século passado. A origem do interesse no ensino baseado em competências está frequentemente ligada à publicação do *Relatório Delors* de 1996. Na realidade, os *quatro pilares para a educação* do documento da UNESCO (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) não incluem a dimensão integral da pessoa. Na realidade, originalmente, o documento não procurava ser uma

base para o ensino por competências. Como apontou Marín<sup>14</sup> a sua intenção era ainda mais vasta, ao tentar definir os princípios orientadores da educação (não apenas da educação escolar) ao longo da vida no Século XXI.

Neste contexto de *educação ao longo da vida*, a questão então é, qual deve ser o papel desempenhado pela escolaridade obrigatória. O desenvolvimento, nesta etapa, de *competências básicas* que permitam que todas as pessoas não apenas se integrem funcionalmente na vida, mas que também permitam que as pessoas continuem a aprender ao longo da sua vida. Seria essa a resposta.

Não é de surpreender, portanto, que a orientação por competências constitua um dos âmbitos mais importantes sobre o qual a política educativa, as instituições, as comunidades e as práticas educativas concentraram os seus esforços nas últimas décadas. Em última análise, tem a ver com o que decidimos que é importante aprender na escola e, portanto, está ligado inevitavelmente a um dos grandes temas da política educativa de todos os tempos, *o currículo*. E isso conduz-nos a uma das grandes questões educativas de todos os tempos, a de determinar os propósitos do ensino obrigatório.

*O que é que devemos aprender na escola e, conseqüentemente, o que é que devemos ensinar, e a quem e quando devemos ensinar, não são perguntas novas, mas são questões cada vez mais necessárias e mais importantes. E são-no porque, em última análise, perguntarmo-nos sobre o que aprender é perguntarmo-nos sobre o significado (ou a ausência de significado) da escola. A discussão sobre a orientação do conteúdo curricular*

.....  
<sup>12</sup> ONU, 2015.

<sup>13</sup> De la Cruz Flores, 2016.

.....  
<sup>14</sup> Marín, 2017.

está sempre inscrita numa discussão mais vasta sobre as funções da escola. Questionarmo-nos sobre *o que é que devemos aprender* e, conseqüentemente, sobre *sobre o que é que devemos ensinar* tem a ver com a própria *gramática da escola*<sup>15</sup>.

A organização da escola, os recursos, o financiamento, a formação de professores e, obviamente, o modelo de ensino, as metodologias e a avaliação da aprendizagem, deve tudo responder a um todo no qual o currículo se apresenta como o elemento determinante e central. Não podemos esquecer que o currículo do ensino obrigatório é provavelmente o elemento mais importante dum sistema educativo<sup>16</sup>.

Sem negar a origem economicista do termo competência e tendo consciência da resistência ainda existente, e muitas vezes fundada, contra o seu uso como eixo central das políticas educativas do ensino obrigatório, é necessário reconhecer que, para muitos, a sua inclusão no debate educativo supôs uma alternativa necessária ao paradigma enciclopedista que durante muitos anos tem dominado os currículos e as práticas escolares. Daí Zabala e Arnau terem defendido que a introdução generalizada do conceito de competências poderia ser uma maneira eficaz de generalizar propostas pedagógicas que, embora ainda não totalmente difundidas, promovam um ensino mais alinhado com uma perspectiva de formação integral das pessoas, e viam portanto o desenvolvimento dum educação com base em competências como uma grande oportunidade, para que a melhoria da educação não seja apenas património de alguns<sup>17</sup>.

Fazer mudanças nos *ques* tem grandes implicações nos *comos*. Em poucas palavras, tem implicações pedagógicas e metodológicas muito claras. Entre outras coisas, porque, na escola, os meios e os fins estão interna e intrinsecamente ligados entre si. Os alunos não

.....  
<sup>15</sup> Tyack e Cuban, 1995..

<sup>16</sup> Um sistema educativo que deve funcionar como tal, como um sistema, e não como um agregado de elementos dispersos.

<sup>17</sup> Zabala e Arnau, 2007.



“

*Explorar o conjunto de normas que, nos diferentes países da Ibero-América, facilitam essa orientação para a aquisição de competências e aptidões, constitui o principal objetivo deste estudo.*

só absorvem coisas a partir daquilo que dizemos, mas também a partir de como o dizemos e como o fazemos. E portanto, a configuração e as dinâmicas da sala de aula, a conceção e a configuração do ambiente de ensino e aprendizagem, os agrupamentos, a sequência de ensino ou as formas de avaliação tornam-se fundamentais. Falar de competências é falar de objetivos, e falar de objetivos é falar do que ensinar, de como ensinar, de onde ensinar e de qual deve ser a relação entre quem ensina e quem aprende. Falar sobre objetivos também implica falar sobre tarefas e métodos, além de ter de se falar da avaliação e da configuração do contexto e, sem dúvida, da relação ou relações que se estabelecem entre quem aprende (estuda) e quem ensina.

Explorar o conjunto de normas que, nos diferentes países da Ibero-América, facilitam essa orientação para a aquisição de competências e aptidões, constitui o principal objetivo deste estudo.

A realização dum estudo como este, com o objetivo de conhecer como é que os países da região definem estas competências e aptidões para o Século XXI, foi proposto pela OEI em 2018, com o objetivo de oferecer “orientações aos responsáveis políticos, aos investigadores e aos educadores para a elaboração de medidas e propostas de ação”<sup>18</sup>.

O estudo abrange o sistema de ensino dos seis aos dezoito anos de idade, que corresponde, na maioria dos países, ao ensino obrigatório. Consiste num relatório de diagnóstico sobre a situação da educação orientada para aptidões e competências, a partir da perspectiva da legislação e regulamentação existentes. Não inclui dados sobre a situação nas salas de aula.

O questionário (Anexo 1), que serviu como principal instrumento deste estudo, coloca a ênfase

<sup>18</sup> OEI, 2018, p. 37.



*O estudo abrange o sistema de ensino dos seis aos dezoito anos de idade, que corresponde, na maioria dos países, ao ensino obrigatório.*

nas chamadas competências básicas ou mínimas que devem ser adquiridas ao terminar o ensino obrigatório. Por outras palavras, concentra-se no conjunto de requisitos mínimos que um cidadão deve adquirir ao terminar a escolaridade obrigatória, como garantia da relevância e equidade do sistema educativo.

O questionário foi expressamente preparado para este estudo, com o objetivo de recolher informações sobre o desenvolvimento legislativo do ensino baseado em competências, de acordo com os seguintes objetivos: identificar como são definidas as competências para o Século XXI na região da Ibero-América; recolher informações sobre o conjunto de normas e regulamentos que regulam a implementação do ensino com base em competências e aptidões em relação ao currículo, a avaliação das mesmas, a organização das escolas e a formação de professores; caracterizar boas práticas para a implementação do ensino por competências e aptidões na Ibero-América; e formular recomendações que possam ajudar na tomada de decisões para a implementação do ensino orientado para o desenvolvimento de competências na região da Ibero-América.

A parte central é composta pelo questionário e pelas respostas dadas pelos países da Ibero-América (ver anexos). O questionário está estruturado à volta de quatro dimensões (o conceito de competência; a implementação de competências a nível curricular e de avaliação da aprendizagem; competências e centros educativos; e boas práticas), e foi concebido para perceber a realidade da maneira mais objetiva possível, centrando-se na legislação e nos documentos oficiais sobre o estado da educação por competências nos países da Ibero-América. Em todos os casos, foi solicitada a referência à legislação ou documentação que sustentasse a resposta oferecida.

Ao contrário de outros estudos, tentou-se evitar o recurso a opiniões, interpretações e perspetivas dos atores dos sistemas educativos analisados, e

tentou-se recolher os dados que moldam as opções políticas, tanto em termos de legislação, como em termos de outros regulamentos e diretrizes existentes em cada um dos países da Ibero-América membros da OEI. O objetivo é caracterizar o desenvolvimento legislativo em relação à implementação do ensino por competências.

O relatório consiste em três capítulos e uma contribuição especial. O Capítulo 1, intitulado *Competências e Agenda 2030*, integra essencialmente aspetos teóricos e conceituais, incluindo nomeadamente a educação em tempos de incerteza, a relação entre conhecimento e competências, e as políticas educativas para o Século XXI, centrando-se nas diferentes organizações transnacionais, com ênfase na UNESCO, na OCDE e na OEI.

O Capítulo 2, intitulado *Competências na Ibero-América: um estudo*, é um estudo empírico, de natureza qualitativa e quantitativa, cujo objetivo foi a caracterização e determinação da situação da educação por competências na Ibero-América a nível do ensino obrigatório (básico / primário, médio / secundário) a partir do ponto de vista da legislação. Este capítulo trata de como é que questões como o conceito de competência, a respetiva integração nos currículos e o respetivo processo de implementação, incluindo mudanças na gestão e organização das escolas, são abordados na legislação e regulamentação a nível nacional.

Responderam ao questionário (Anexo 1) dezesete dos dezoito países para os quais o questionário foi enviado<sup>19</sup>. Os dados foram processados estatisticamente e através da análise do conteúdo (Anexo 2), com dados

.....

<sup>19</sup> As respostas da Argentina vieram com a análise estatística já concluída e foram apenas parcialmente incluídas.

mais detalhados por país e com fontes de informação muito diferentes, o que pode constituir uma importante recolha de dados para outros estudos. O capítulo 2 descreve as várias etapas do estudo, incluindo os objetivos, o inquérito do questionário e a amostra, com a apresentação de dados estatísticos, bem como uma abordagem mais abrangente da análise do conteúdo, e uma abordagem mais específica incluída no Anexo 2 e a interpretação dos dados.

No Capítulo 3, intitulado *Competências-chave para o Século XXI: orientações internacionais para o currículo, a avaliação e a formação de professores*, escrito por especialistas convidados da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, é apresentada uma visão abrangente da noção de competência e são sugeridas recomendações para a inclusão das competências no ensino obrigatório, tendo como referência os dados do estudo apresentados no capítulo anterior.

Dada a situação excepcional de pandemia que os sistemas educativos de todo o mundo estavam a enfrentar durante a elaboração deste relatório, foi contratada uma contribuição específica sobre o ensino em situações de emergência a um especialista do Centro de Estudos Africanos, com ênfase especial sobre o contexto atual de pandemia da COVID-19. A Educação em situações de Emergência (EeE)



*O objetivo é caracterizar o desenvolvimento legislativo em relação à implementação do ensino por competências.*

é uma área da prática educativa que pode proporcionar reflexões e aprendizagens relevantes para se pensar, preparar e implementarem respostas educativas em tempos de crise e de incerteza como os atuais, tanto em termos da organização dos sistemas educativos, como a nível da integração das competências nos processos de ensino e aprendizagem.

A principal conclusão que emerge do relatório é que os países da região dispõem de um elevado nível de desenvolvimento legislativo destinado a promover a educação com base em competências. Contudo, na maioria dos casos, esse impulso restringe-se às partes mais declarativas e de exposição de motivos das respetivas legislações e, como em muitos outros países do mundo, continua a ser necessária uma reforma curricular mais profunda que permita a operacionalização das competências e a sua articulação com uma ordenação mais tradicional dos currículos por matérias, disciplinas e conteúdos, que ainda persiste. As exigências do desenvolvimento de competências e aptidões requerem uma abordagem que vá além das matérias, disciplinas e conteúdos. A adoção de um currículo baseado em competências básicas implica uma mudança metodológica no ensino, e uma formação e orientação específica que constituam um modelo para todo o percurso.

O relatório evidencia, ao mesmo tempo, a existência de um vasto (e em muitos casos de um profundo e relevante) acervo de documentos, elaborados principalmente pelos ministérios da educação dos países da região, com guias para ajudar na implementação das competências, especialmente no âmbito da avaliação de competências. O esforço feito pelos ministérios da educação na maioria dos países é de facto louvável.

Uma última avaliação tem a ver com os limites reais detetados, dentro dos parâmetros do estudo, na implementação duma educação por competências. É nesse especto que, ao analisar as respostas ao questionário, bem como a legislação e a regulamentação existentes, são detetadas as maiores deficiências em toda a região, tal como acontece noutras partes do mundo.

Há ainda um longo caminho a percorrer a nível das estruturas institucionais, especialmente no que diz respeito à organiza-



ção das escolas, à sua gestão, à autonomia das escolas e dos professores, bem como a nível das reformas necessárias na formação de professores, tanto inicial como permanente.

Na conclusão geral do estudo, são apresentadas algumas recomendações que nada mais são que marcadores de análise, tanto da realidade atual das competências na região da Ibero-América, quanto dos futuros possíveis, nos quais a apresentação de ideias, e a análise e o debate conjunto que envolva todos os atores dos sistemas educativos, possa constituir um ponto de partida para uma maior sustentabilidade das políticas educativas nacionais sobre competências na Agenda 2030.

Temos plena consciência de que uma coisa é a legalidade e outra é a realidade<sup>20</sup>, e do enorme fosso existente entre a legislação e a realidade no âmbito da educação. Existem muitas dificuldades para se analisar o estado real, na prática educativa, da abordagem baseada em competências, e mais ainda se o que se procura é obter informação comparável entre países. Nesse sentido, seria pertinente a realização de estudos transversais, com uma base suficientemente ampla em termos de amostragem, que revelassem a implementação real do ensino com base em competências e aptidões nos centros educativos da região.

Não foi este o objetivo deste estudo, que apenas tentou explorar, a partir da legislação e de outros documentos oficiais, o estado atual da educação por competências nos respetivos sistemas educativos da Ibero-América. Nesse sentido, os limites do relatório são, ao mesmo tempo, a sua força.

Esperamos que contribua para que se possa avançar em direção a uma educação de qualidade e equitativa para todos e para todas.

.....  
<sup>20</sup> Miranda Martín, 2002







# CAPÍTULO 1.

## COMPETÊNCIAS E A AGENDA 2030

**Carlos Magro e José Augusto Pacheco<sup>1</sup>**

---

Este capítulo aborda três questões essenciais: educar a partir da incerteza, a relação entre conhecimento e competências, e as políticas educativas para o Século XXI.

O principal objetivo deste capítulo é a análise conceptual do termo competência e a sua relação com outros termos, no contexto de uma análise mais global das propostas de organizações transnacionais como a OEI, a UNESCO, a OCDE<sup>2</sup> e a UE<sup>3</sup>.

.....  
<sup>1</sup> Ver seção correspondente "autores, coordenadores e participantes"

<sup>2</sup> Usam-se referências em português e espanhol (OCDE) e em inglês (OECD).

<sup>3</sup> Em muitas citações, é feita referência à Comissão Europeia.

# 1. EDUCAR A PARTIR DA INCERTEZA

*“Tomar consciência da complexidade, faz-nos entender que nunca poderemos escapar da incerteza e que nunca poderemos possuir conhecimento total: a totalidade é a não verdade”<sup>4</sup>.*

Cada sociedade é responsável por aquilo que constitui o seu conhecimento e por aquilo que constitui a sua ignorância. A nossa sociedade do conhecimento é também uma enorme fábrica de ignorância estratégica e de desinformação sistémica<sup>5</sup>. O avanço do conhecimento aumenta proporcionalmente ao do *não-conhecimento*<sup>6</sup>. Vivemos numa sociedade cada vez mais consciente desse *não-conhecimento*, que progride, portanto, não tanto pelo aumento do seu conhecimento, mas mais ao aprender a gerir a sua ignorância<sup>7</sup>. O que não se sabe, o conhecimento inseguro, as formas não científicas de conhecimento e a ignorância, não devem ser considerados como fenómenos imperfeitos, mas como ativos num novo ecossistema de aprendizagem.

Aprender significa saber tomar decisões sobre o que é relevante e o que é irrelevante, sobre para onde olhar e quando fazê-lo, e sobre aquilo de que queremos ocultar o olhar, sobre a quem ouvir e a que grupos ignorar<sup>8</sup>. Aprender, hoje em dia não é tanto apropriar-se da verdade, mas mais, saber como ser capaz de dialogar com a incerteza. Aprender, hoje

.....  
<sup>4</sup> Morin, 1994, p. 101.

<sup>5</sup> Broncano, 2019, p. 70.

<sup>6</sup> Ravetz, 1990, p. 26.

<sup>7</sup> Innerarity, 2009, p. 43.

<sup>8</sup> Broncano, 2019, p. 18.

em dia, é saber navegar por um oceano de incertezas através de arquipélagos de certeza<sup>9</sup>, agindo sem saber o que acontecerá, vivendo na incerteza sem sentir-se inseguro. Aprender, é o que fazemos quando não sabemos o que fazer. Neste contexto, aprender tornou-se uma atividade imprescindível. E ensinar também.

A educação encontra-se hoje numa encruzilhada<sup>10</sup>. Uma encruzilhada causada por uma mudança em direção a uma era global digital, descontrolada, que conduziu os sistemas de educação formal a uma crise, que afeta tanto a sua relação com o respetivo ambiente, quanto as suas próprias estruturas internas, colocando grandes desafios aos sistemas educativos e aos seus principais atores: escolas, professores, estudantes e governos.

Neste contexto, as perguntas que devemos fazer a nós próprios a partir da educação são: O que é que constitui o mais relevante que as sociedades deveriam promover junto dos seus jovens, para que estes possam agir no presente e no futuro em todo o tipo de situações?<sup>11</sup> Que competências fundamentais devem eles desenvolver e dominar? Que competências devem os jovens possuir, para fazer face aos desafios inesperados e inconstantes que enfrentarão no futuro?<sup>12</sup> Em resumo, o que é que cada pessoa pode fazer e ser? O que podem fazer os sistemas educativos para responder a estas perguntas?

No centro deste desafio encontramos a essência daquilo que constitui o ser humano e a necessidade de articular políticas que garantam uma vida digna a todas as pessoas. "O

.....  
<sup>9</sup> Morin, 2001, p. 11.

<sup>10</sup> Fernández Enguita, 2016.

<sup>11</sup> Nussbaum, 2009, p. 18.

<sup>12</sup> Scott, 2015.

desenvolvimento humano tem como objetivo as liberdades humanas, para se desenvolver plenamente o potencial de cada vida humana"<sup>13</sup>, argumentam a partir do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Mais uma vez, do ponto de vista da educação, o nosso desafio é como podemos garantir que, quando chegar a hora, as pessoas (todas elas) possam viver uma vida de aprendizagem<sup>14</sup>, porque só a capacidade de aprender nos capacita para enfrentarmos a complexidade e a incerteza do mundo vindouro.

Para definir o *que* se tem de aprender nos dias de hoje (e, conseqüentemente, *como* devemos aprender nos dias de hoje), não basta prestar atenção à sociedade dos dias de hoje (adaptar-se ao que temos) ou tentar imaginar as exigências da sociedade de amanhã (desenvolver a capacidade de adaptação), mas implica também sermos capazes de projetar e imaginar tudo aquilo de que precisaremos para poder mudar e transformar esta mesma sociedade em que vivemos, ou aquela em que iremos viver no futuro. Conseqüentemente, não se trata tanto de formar crianças e jovens que se ajustem a um molde específico, mas sim de entender que a escola pode e deve servir de base para que as pessoas tomem decisões bem fundamentadas, e sejam cidadãos ativos e participativos, informados e críticos, numa diversidade de contextos de vida. Na base da pergunta sobre o que é que devemos ensinar hoje em dia (e o que é que devemos aprender), está o duplo desafio de uma educação para a conservação (dos valores e do legado do mundo) e para a transformação.

Um dos maiores desafios que os sistemas educativos têm de enfrentar hoje em dia é,

.....  
<sup>13</sup> PNUD, 2016, p. 1.

<sup>14</sup> Claxton, 2008.



*enfrentamos constantemente novas necessidades (e novas formas) de aprendizagem, que a educação formal e obrigatória deve tentar satisfazer.*



portanto, como equipar os alunos com as competências e aptidões que lhes permitam responder de maneira flexível e proactiva às mudanças<sup>15</sup>. As importantes transformações sociais, demográficas e económicas que estamos a enfrentar, estão a mudar a procura de competências e aptidões: as competência cognitivas e artesanais rotineiras estão a perder terreno a favor de competências interpessoais, de processamento de informação e outras competências de ordem superior<sup>16</sup>.

Na atual sociedade de informação e do conhecimento, caracterizada pela globalização, pelas mudanças no mercado de trabalho, pelo crescimento exponencial das tecnologias de informação e comunicação, e pela abundância e acessibilidade de informação e de conhecimento, enfrentamos constantemente novas necessidades (e novas formas) de aprendizagem, que a educação formal e obrigatória deve tentar satisfazer.

A educação em geral, e não apenas a educação escolar, está perante o desafio de nos ajudar a entender os dados e toda essa informação que encontramos à nossa volta. A educação é a única ferramenta que temos para que, à medida que os conteúdos e o nosso acesso aos mesmos aumentam, também cresça a nossa capacidade de os entender e de os transformar em conhecimento. Mas, para isso, precisamos de conhecimento fundamental e bem estruturado que nos

<sup>15</sup> Redecker et al., 2011, pp. 28-30.

<sup>16</sup> OCDE, 2013.

ajude a entender o mundo, bem como aptidões e competências que nos ajudem a agir sobre ele.

## 2. CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS

*“O progresso técnico modifica inevitavelmente as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. Às tarefas puramente físicas sucedem-se tarefas de produção mais intelectuais, mais cerebrais - como o controlo, manutenção e supervisão de máquinas, e tarefas de conceção, estudo e organização - à medida que as próprias máquinas se tornam mais inteligentes e o trabalho se desmaterializa”<sup>17</sup>.*

---

Esta declaração, contida no *Relatório Delors*, descreve a transição da noção de qualificação para a de competência. Dois conceitos fortemente ligados ao conhecimento e à aprendizagem. Do ponto de vista das políticas educativas, e dos diversos contextos de educação e formação, o termo competência tornou-se um dos elementos fundamentais das agendas para 2030, juntamente com a inclusão, a equidade e a qualidade<sup>18</sup>.

A introdução do conceito de competências na educação formal, de maneira generalizada, é vista como uma oportunidade para ampliar

.....  
<sup>17</sup> Delors, 1996, p. 13.

<sup>18</sup> ODS. Objetivo 4: Garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

os princípios pedagógicos de inclusão, qualidade e equidade, que mesmo nos dias de hoje ainda constituem algo para o benefício apenas de alguns. A sua introdução pode ajudar a desenvolver um ensino mais alinhado com uma perspectiva de formação integral, em equidade e ao longo da vida<sup>19</sup>. Falar sobre educação baseada em competências é, para muitos, sinónimo de falar sobre uma oportunidade para que a melhoria da educação não seja privilégio apenas de alguns<sup>20</sup>.

O próprio *Relatório Delors*, que acabamos de citar, identificou quatro pilares básicos para a educação no Século XXI, enfatizando precisamente a necessidade de garantir uma educação integral em todas as dimensões da personalidade e para todos:

Para cumprir todo o conjunto de missões que lhe são próprias, a educação deve ser estruturada em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada pessoa, no decorrer da sua vida e em certo sentido, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder influenciar o próprio ambiente envolvente; aprender a viver juntos, para participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e por fim, aprender a ser, um processo fundamental que reúne elementos dos três anteriores<sup>21</sup>.

Vinte e cinco anos depois, os sistemas educativos em todo o mundo ainda enfrentam o desafio de conseguir formar pessoas que possam responder de forma flexível e proactiva às mudanças que irão experimentar ao longo das suas vidas<sup>22</sup>.

Neste contexto, e apesar das vozes críticas<sup>23</sup> em torno do conceito de competências, associadas principalmente a aspetos como a desvalorização dos conteúdos, a visão demasiadamente economicista ou o excessivo protagonismo do mundo do trabalho na sua definição, a cres-

.....  
<sup>19</sup> Zabala & Arnau, 2007.

<sup>20</sup> *Ibid.* p. 6.

<sup>21</sup> Delors, J. et al (1996). p. 96.

<sup>22</sup> Redecker et al. 2011.

<sup>23</sup> OECD, 2008/2010, p. 4. Foi utilizada a versão em língua castelhana, publicada pelo Instituto de Tecnologias Educativas.

cente importância do termo competência não é de surpreender. Além dessas críticas, que devem sem dúvida ser tidas em consideração (o conceito merece ser questionado), ou daquilo que possa ter a ver com o facto de estar moda<sup>24</sup>, o seu uso sistemático na definição das agendas educativas dos últimos anos em todo o mundo, tem a ver sobretudo com a tentativa de fazer face aos desafios dum futuro marcado por desigualdades, incertezas, imprevisibilidade e complexidade, além de ser também marcado por uma produção de conhecimento caracterizada pela crescente especialização, interdisciplinaridade e dinamismo. Um futuro no qual:

"Nem a escola, nem a educação, podem ser entendidas como meros veículos de transmissão das aptidões básicas necessárias para se ganhar a vida ou para se manter a competitividade económica dos respetivos países... De facto, nem só de pão vive o homem, nem tão pouco apenas de matemáticas, de ciências e de novas tecnologias de informação. A tarefa central é criar um mundo que dê sentido às nossas vidas, às nossas ações e aos nossos relacionamentos. Vivemos juntos numa mesma cultura, partilhando maneiras de pensar, de sentir e de nos relacionarmos. Da mesma forma que aprendemos a trabalhar juntos, temos de aprender a aprender com os outros, a partilhar esforços para entender o mundo pessoal, social e natural"<sup>25</sup>.

Se a ideia de um mundo mais inclusivo, equitativo e culturalmente diverso corresponde aos desafios sociais do Século XXI, a sua dimensão educativa traduz-se simultaneamente por meio de um duplo “processo de personalização” e “construção participada do social”<sup>26</sup>, em que as dinâmicas da mudança implicam a necessidade de uma nova ética de responsabilidade global orientada para o futuro<sup>27</sup> e de uma nova cidadania global. O conhecimento é construído pelos indivíduos, por meio duma relação ativa de novas informações com a sua experiência pessoal e as suas estruturas de pensamento, para dar sentido a essa experiência<sup>28</sup>.

.....  
<sup>24</sup> Le Boterf, 1997.

<sup>25</sup> Bruner, 2013, p. 10.

<sup>26</sup> Delors et al. 1996, p. 10.

<sup>27</sup> Beck, 2016, p. 43.

<sup>28</sup> Wells, 2002.



E, embora construamos o nosso próprio conhecimento, fazemo-lo no contexto de atividades realizadas em conjunto com outras pessoas. De certa forma, uma das principais características da educação formal é que nos permite dizer simultaneamente eu e fazer o nós.

Por este motivo, “preparar os estudantes para o trabalho, a cidadania e a vida no Século XXI tornou-se um grande desafio”<sup>29</sup> para os sistemas educativos de todo o mundo, principalmente devido ao papel que a noção de competência tem na promoção duma educação de qualidade, visando o bem-estar pessoal e social. Na Estratégia de Lisboa 2000, a UE<sup>30</sup> usou a expressão *sociedade baseada no conhecimento* para justificar que o nível de formação das pessoas que participam ativamente na economia do conhecimento deve ser suficientemente elevado, de modo que melhorar o seu nível de competências tornou-se uma prioridade. Posteriormente, através da Estratégia Europa 2020, a ênfase foi colocado na transição para uma sociedade baseada na inovação e no conhecimento, melhorando competências e desenvolvendo oportunidades de emprego, com vista a um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo<sup>31</sup>. Mais recentemente, no Projeto Europa 2030, a Comissão Europeia<sup>32</sup> reafirmou a necessidade de “garantir níveis de excelência em todas as etapas do processo educativo, melhorando continuamente a base de competências da população e criando um ambiente social, económico e regulamentar favorável ao desenvolvimento da investigação, da criatividade e da inovação”.

Para corrigir a incompatibilidade entre a oferta e a procura de conhecimento, “é necessário colocar uma forte ênfase na melhoria de competências para preparar as pessoas para as mudanças do trabalho, bem como para os novos recursos e as novas tecnologias”<sup>33</sup>, fazendo com que os Estados membros apoiem a aquisição de competências fundamentais e reforcem a aprendizagem digital<sup>34</sup>.

.....  
<sup>29</sup> Scott, 2015, p. 2.

<sup>30</sup> Conselho Europeu, 2000; ver também Comissão Europeia, 2010c.

<sup>31</sup> Comissão Europeia, 2010a.

<sup>32</sup> Comissão Europeia, 2010b.

<sup>33</sup> Perrenoud, P., 2002, pp. 22-23.

<sup>34</sup> Comissão Europeia, 2019. Um exemplo da definição das competências digitais é o *Quadro Europeu de Competências Digitais para Cidadãos* (DigComp), publicado em 2013, em que as competências digitais incluem a literacia de informação e de dados, a comunicação e colaboração, a criação de conteúdos digitais, a segurança e resolução de problemas. Cf. Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019, p. 20.

As propostas europeias compartilham ideias com outras organizações internacionais como a OEI, a OCDE ou a UNESCO, na formulação de objetivos para satisfazer as necessidades da educação para o Século XXI, numa época caracterizada pela globalização, mas também pela crescente valorização dos contextos regionais, nacionais e locais. As respostas dadas pelos sistemas educativos baseiam-se num modelo de competências para a educação, no qual a competência é entendida como algo mais do que conhecimento ou aptidão, implicando a capacidade de satisfazer exigências complexas, aproveitando e mobilizando recursos psicossociais (incluindo aptidões e atitudes) em certos contextos particulares<sup>35</sup>. Há sempre um contexto de uso da competência. A competência em si é algo vazio, se não for por esse dado contexto<sup>36</sup>. Não se pode ser competente sem conhecimentos, mas os conhecimentos por si só não nos tornam competentes.

Philippe Perrenoud define competência como "poder atuar de forma eficaz num conjunto de situações concretas, mobilizando e combinando recursos intelectuais e emocionais em tempo real e de forma pertinente"<sup>37</sup>. Uma competência (*ser competente*) seria, então, uma combinação complexa de conhecimentos, aptidões, acordos, valores, atitudes e desejos que nos levam a agir de uma determinada maneira, num contexto específico. Ter competência implica sentido, ação e valor. Não é só preciso *saber*, mas é também preciso *saber como fazer*, com esse conhecimento e saber se é conveniente fazer numa determinada situação em concreto. Uma competência envolve sempre querer, saber e poder.

.....  
<sup>35</sup> Definição de Rychen e Salganik. Cf. OECD, 2008/2010, p. 6.

<sup>36</sup> Le Boterf, 1998.

<sup>37</sup> Perrenoud, 2012, p. 57.

É importante observar que as competências se exprimem na ação e, por definição, estão incorporadas nas narrativas e nos contextos, e moldadas pelos valores. Ou seja, uma competência envolve sempre uma decisão (*esta maneira de fazer algo é mais desejável do que a outra, porque conduz a um determinado fim*).

Assim como reconhecemos as competências em contextos do mundo real, o seu desenvolvimento também se baseia em experiências do mundo real e deve ter em conta todas as possibilidades que temos para aprender ao longo da vida – aprendizagem informal, não formal e formal. Nesse sentido, uma competência não é apenas, como dissemos, uma coleção de aptidões, é uma maneira de abordar problemas, dentro dos quais são necessárias certas aptidões e conhecimentos. Portanto, “ser competente não é apenas ser hábil na execução de tarefas e atividades concretas, escolares ou não, tal como foram ensinadas, mas, indo além disso, ser capaz de enfrentar, com base nas aptidões e conhecimentos adquiridos, novas tarefas ou desafios que envolvam ir além do que já foi aprendido”<sup>38</sup>.

A vida coloca-nos diariamente perante a necessidade de enfrentar novas tarefas e novos desafios, que envolvem ir além do que foi aprendido<sup>39</sup>. É nesse sentido que o conceito de competência é entendido, o de ser capaz de responder a exigências complexas e de executar várias tarefas de forma adequada. Ser capaz de responder a perguntas e de resolver problemas exige uma combinação complexa de factos, conceitos, categorias, esquemas, modelos, princípios, procedimentos, processos, estratégias, crenças e atitudes sobre a própria aprendizagem.

.....  
<sup>38</sup> Pozo e Monereo, 2007.

<sup>39</sup> *Ibid.*

A reivindicação duma educação integral conduziu, nas últimas décadas, a numerosos processos de reforma curricular na região da Ibero-América, focados na necessidade de aprender a mobilizar e transferir os conhecimentos adquiridos na escola, para entender o mundo e poder atuar sobre o mesmo. A aquisição de conhecimentos específicos, não importa o quão amplos sejam os nossos currículos, já não nos basta. A educação formal, e especificamente o ensino obrigatório, devem também desenvolver um conjunto de comportamentos, aptidões, atitudes e estratégias cruciais para responder às exigências peculiares de cada situação, e que nos permitam atuar em todos os tipos de situações concretas. O resultado do processo de ensino não deve ser apenas que os alunos dominem o conhecimento, mas que sejam capazes de o transferir sempre que seja necessário, o que implica também saber porquê, como e onde aplicar esse conhecimento<sup>40</sup>.

Uma revisão dos documentos curriculares dos países, ou da bibliografia procedente de organizações internacionais ou transnacionais, é suficiente para se observar que os conceitos de competências, capacidades e aptidões nem sempre significam a mesma coisa, e que é muito comum o uso de termos vagos e muito distantes das experiências vividas nos contextos educativos reais. Estamos, sem dúvida, perante um campo semântico, polissêmico e complexo<sup>41</sup>. Um campo de batalha educativo que se autoalimenta precisamente das lacunas conceptuais existentes, que abarcam tradições disciplinares diversas, e maneiras diferentes de entender o educativo e o escolar.

Se o conceito de competência é algo mais amplo, pois reflete a capacidade de aplicar os resultados da aprendizagem num contexto específico (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal e profissional), a aptidão revela a capacidade de executar tarefas e de resolver problemas<sup>42</sup>, seja através de atributos funcionais (aptidões técnicas) e interpessoais (aptidões sociais e organizacionais), ou através de valores e atitudes. Dada a diversidade terminológica, qualquer definição desses termos é aberta e a contribuição das organizações transnacionais significa apenas uma visão dum processo que se baseia na diversidade de propostas. Além disso, como apontaram há alguns anos Monereo e Pozo, “o próprio sucesso do conceito de competência fez com que, como acontece com muitos outros termos usados em educação, na pedagogia e na psicologia, este se tornasse um objeto poliédrico, nebuloso e difuso, muito difícil de operacionalizar”<sup>43</sup>.

.....  
<sup>40</sup> Pellegrino e Hilton, 2012.

<sup>41</sup> Ananiadou e Magdalan, 2009.

<sup>42</sup> Estas são as definições de aptidão e competência presentes no Glossário CEDEFOP, da Comissão Europeia (2008), e mencionadas pela OCDE, 2010, p. 6

<sup>43</sup> Monereo e Pozo, 2007, p.13.

É geralmente aceite pensar que, quando falamos de competências, estamos a referir-nos a um constructo mais abrangente.

As competências não são por si próprias conhecimentos, aptidões ou atitudes, embora mobilizem, integrem e organizem recursos, e esta mobilização só é relevante numa dada situação, e cada situação é única, embora possa ser tratada por analogia com outras já conhecidas. O exercício das competências passa por operações mentais complexas, apoiadas em padrões de pensamento que permitem determinar (de forma consciente e rápida) e realizar (de maneira eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação. As competências profissionais são criadas na formação, mas também no decorrer da navegação diária do profissional, de uma situação de trabalho para outra<sup>44</sup>.

O conceito de competência, entendido como a capacidade para se enfrentarem exigências externas, ou de se realizarem atividades e projetos de forma satisfatória em contextos complexos, também implica dimensões cognitivas e não cognitivas: conhecimentos, aptidões cognitivas, aptidões práticas, atitudes, valores e emoções. De uma maneira bastante intuitiva, entendemos que alguém é competente se é capaz de resolver as situações que se lhe apresentem<sup>45</sup>. Demonstrar competência envolve resolver problemas de certa complexidade, encadeando uma série de estratégias de forma coordenada<sup>46</sup>.

A relação entre competência e conhecimento é inseparável, mútua e interdependente, assim como o é a relação entre competência e aptidões, reafirmando os pressupostos de uma educação baseada no saber, no saber fazer e no saber ser, dimensões que foram já devidamente valorizadas no *Relatório Aprender a Ser*, dirigido por Faure, sob os auspícios da UNESCO, na década de 1970<sup>47</sup>. Trata-se de uma relação complexa e não dicotómica, que tem como ponto de partida o debate sobre o conhecimento. Como argumentaram Zabala e Arnau, "competências e conteúdos não são antagónicos, pois qualquer ação competente implica sempre o uso de conhecimentos inter-relacionados com aptidões e ati-

.....  
<sup>44</sup> Definição de Perrenoud. Cf. OEI, 2018, p. 33.

<sup>45</sup> Marchesi e Martín, 2014. p. 292.

<sup>46</sup> Pozo e Monereo, 2007, p. 15.

<sup>47</sup> Faure et al., 1972.

tudes<sup>48</sup>. Não se podem adquirir competências ou aptidões sem conhecimento. Ambas acrescentam significado às aprendizagens e permitem-nos constatar as aprendizagens sobre o que os alunos sabem ou podem fazer além da sua capacidade de expor passivamente conhecimentos.

Não há dúvida de que o desenvolvimento de competências reforça a construção do conhecimento<sup>49</sup>. Quando se realiza uma determinada ação, ela pressupõe o domínio dum conhecimento, bem como a capacidade de agir de acordo com esse conhecimento e de tomar decisões num contexto específico.

“Conhecimento e competências não se opõem. São antes pelo contrário como os dois lados da mesma moeda e às vezes até mais do que isso. Em certas situações, serão o mesmo lado da moeda”<sup>50</sup>.

O conceito de competência, ao mobilizar conhecimentos, permite-nos comprovar como é que estes são apropriados e utilizados em contextos diversos, e não apenas repetidos ou restituídos nas mesmas condições da sua aquisição. Está ligado ao que a ciência define hoje em dia como aprendizagem: uma mudança relativamente permanente e transferível dos conhecimentos, aptidões, atitudes, emoções e crenças de uma pessoa, como consequência das suas práticas sociais mediadas por certos dispositivos culturais<sup>51</sup>.

Parece estar claro que "aprender a dizer e a fazer são duas maneiras diferentes de conhecer o mundo e, portanto, não basta ter conhecimento para saber como usá-lo, também se requerem estratégias e atitudes adequadas para enfrentar novas tarefas"<sup>52</sup>. *Saber fazer* exige uma combinação complexa de conhecimentos, aptidões, acordos, valores, atitudes, emoções e desejos que nos permitam atuar de forma eficaz em contextos diversos e específicos<sup>53</sup>. Mobilizar conhecimentos implica sentido, ação e valor. O que sabemos não se traduz em ação se não

<sup>48</sup> Zabala e Arnau, 2011.

<sup>49</sup> Costa e Couvaneiro, 2019, p. 63.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>51</sup> Pozo, 2016, p. 64.

<sup>52</sup> Pozo, 2016, p. 190.

<sup>53</sup> Crick, 2008.

estivermos habituados a enfrentar a incerteza envolvida na tomada de decisões, a planejar e a avaliar as nossas ações.

Pensar no Século XXI significa embarcar numa longa jornada através de múltiplos conhecimentos, atravessando os mais diversos e interconectados espaços da sua produção<sup>54</sup>. Pensar em educar para o Século XXI não se trata apenas de abordar um conhecimento declarativo, de natureza cognitiva e metacognitiva (o *que*<sup>55</sup>), baseado em disciplinas e na interdisciplinaridade, mas também no conhecimento processual e prático (os *comos*), caracterizado pela eficácia em termos de respostas técnicas e práticas, e no conhecimento valorativo e normativo (*porquê e para quem*).

Para a OCDE<sup>56</sup>, o conhecimento associado às competências, são identificados quatro níveis distintos: disciplinar (com um conteúdo específico); interdisciplinar (transferência e integração); epistémico (saber pensar e saber agir); e processual (saber executar tarefas para resolver problemas). Para Crick<sup>57</sup>, competências são uma combinação complexa de conhecimentos, aptidões, compreensão, valores, atitudes e desejos que conduzem a uma ação humana eficaz e materializada no mundo, num domínio específico.

Trata-se também duma longa jornada através de múltiplos conhecimentos conceptuais, cognitivos, académicos, operacionais, práticos, transdisciplinares ou metodológicos. Mais importante do que as múltiplas definições e classificações, a OEI reafirma que é necessário ter em conta que as competências se desenvolvem num contexto específico de educação (formal, não formal e informal), que envolve as motivações e as experiências dos alunos<sup>58</sup>. Representam o que uma pessoa pode ser e fazer para viver com sucesso uma vida social, cívica e profissional na sociedade global da informação<sup>59</sup>.

Não há dúvidas de que a terminologia à volta das competências não pode ser dissociada da dinâmica do processo educativo. Portanto, é desejável que o debate não se limite à definição de conceitos, mas que também se estenda às respostas que devem ser dadas quando surgir a questão sobre quais as competências a incluir na educação e na for-

.....  
<sup>54</sup> Pestre, 2013.

<sup>55</sup> Piazza, 2019.

<sup>56</sup> OECD, 2019a.

<sup>57</sup> Crick, 2008, p. 313.

<sup>58</sup> OEI, 2018, p. 35.

<sup>59</sup> Crick, 2008.



mação das crianças e jovens da atualidade. Esta discussão implica ter em consideração referências ou normas, a partir das quais se possam elaborar propostas curriculares, e levar a cabo a avaliação da aquisição das aprendizagens e das competências estabelecidas, sem esquecer que uma maior flexibilidade curricular não implica uma diminuição dos padrões de aprendizagem<sup>60</sup>.

Um dos grandes desafios da educação por competências está ligado à sua avaliação. Por se tratar de verificar o desempenho e a capacidade de se realizar uma ação específica, a avaliação de competências está vinculada a padrões de desempenho, formulados, regra geral, por meio de critérios, indicadores ou descritores desse mesmo desempenho. Neste caso, um descritor adquire a função informativa dum padrão, referindo-se aos resultados da aprendizagem, e indicando assim o rendimento esperado. A chave não é apenas como avaliar competências, mas como é que esta avaliação nos ajuda no desenvolvimento das competências.

A avaliação de competências depende do processo de criação de padrões de aprendizagem, ou seja, de padrões de aprendizagem escolar e profissional, que podem ser identificados como padrões de conteúdos<sup>61</sup>, (mais próximos de objetivos e metas) e padrões de desempenho, (mais ligados às competências), cuja avaliação é realizada através de várias modalidades e de diferentes instrumentos. Implica também a conceção de atividades que exijam a ativação deste conhecimento de competências. Ou seja, o desafio da avaliação de competências está ligado às formas de ensinar e de aprender. A sua maior vantagem (a mobilização de conhecimentos, através de atividades significativas, em

<sup>60</sup> OCDE, 2018, p. 20.

<sup>61</sup> Scallon, 2009, p. 126.

contextos concretos) é também a principal dificuldade existente na concretização duma educação com base em competências. Neste sentido, como demonstram os resultados deste relatório, não basta ter um bom conjunto de regulamentos (como acontece na maioria dos países da região) para que uma educação baseada em competências seja uma realidade. Também é necessário atuar sobre as dimensões da educação, como por exemplo sobre a organização escolar, as metodologias ou a formação de professores.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que prepara estudos numa base trienal, avalia se os alunos de quinze anos, prestes a concluir a escolaridade obrigatória, adquiriram os conhecimentos e competências fundamentais para a sua plena participação nas sociedades modernas. O Programa PISA analisa as competências de pensamento crítico e criativo dos alunos, e a sua capacidade para aplicarem aquilo que aprenderam em matéria de leitura, matemáticas, ciências e competências necessárias no mundo real do Século XXI. Este Programa recolhe informações sobre as competências sociais e emocionais dos alunos, a sua atitude em relação à aprendizagem e o seu bem-estar<sup>62</sup>.

.....  
<sup>62</sup> OCDE, 2019b. Tanto a Definição e Seleção de Competências (DeSeCo) como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos é uma iniciativa da OCDE, desde 1977, no sentido de identificar e avaliar competências que os sujeitos, no uso interativo de ferramentas, em interação em grupos heterogéneos e a atuarem de forma autónoma, devem ter para pensarem por si próprios, e para assumirem a responsabilidade pela sua aprendizagem e pelas suas ações. Cf. OCDE, 2008/2010, p. 5.

No processo de aprendizagem, é possível identificar várias formas de avaliação:

- .....  
**1. Avaliação formativa interativa**, com instrumentos de recolha de evidências implementados numa lógica de processo.
- .....  
**2. Avaliação centrada na participação ativa do aluno** (autoavaliação, avaliação mútua e coavaliação).
- .....  
**3. Avaliação autêntica**, através de situações complexas que coincidam, ou que possam ser representadas com as atividades a serem realizadas<sup>63</sup>.
- .....  
**4. Avaliação sumativa**, através de testes, dos quais o PISA é um dos mais conhecidos e de maior impacto a nível internacional.

Embora a avaliação de competências se possa caracterizar como estando fracamente articulada com os espaços de avaliação do conhecimento declarativo, ou com práticas pautadas por uma perspetiva mais cognitiva e de transmissão de conhecimentos, o desempenho é sempre verificável, pois é externo ao sujeito que conhece. Ainda na perspetiva construtivista, com a afirmação da primazia do sujeito que conhece na construção do conhecimento, esta verificabilidade mantém-se, uma vez que as competências são definidas "em função das situações, portanto, estão tão situadas num contexto social e físico quanto o conhecimento". Qualquer abordagem da aprendizagem baseada em competências deve compreender atitudes, perceções e

.....  
<sup>63</sup> Allal, 2004.



emoções que são definidas e redefinidas de forma situacional pela interação de fatores tanto pessoais (inerentes à própria pessoa), como situacionais, contextuais, sociais e culturais<sup>64</sup>.

O conceito de situação torna-se então no elemento central da aprendizagem e do ensino por competências. É numa determinada situação concreta que o aluno desenvolve, modifica ou refuta conhecimentos e desenvolve aptidões<sup>65</sup>. De facto, numa perspetiva puramente avaliativa, “o essencial é criar situações que requeiram a capacidade de mobilização dos alunos e esse é o aspeto fundamental na definição de competências”<sup>66</sup>.

As competências envolvem uma combinação de aptidões práticas, de conhecimentos, motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes de ordem social e comportamental que são mobilizados em conjunto para se alcançar uma ação eficaz. Desta forma, torna-se uma ferramenta conceptual essencial para a educação. A sua inclusão nos sistemas educativos implica modificações na organização curricular, e também na formação de professores (inicial e permanente), bem como nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. A sua correta inclusão tem também implicações para a própria organização escolar. Por último, tem implicações naquilo que entendemos por conhecimento e onde este se adquire. A ideia de competências está fortemente ligada à aprendizagem ao longo da vida em múltiplas estruturas de aprendizagem formais, não formais e informais. O conceito de competências tem também implicações no “reconhecimento dos conhecimentos adquiridos fora da escola e em como podem ser articulados com a educação formal”<sup>67</sup>. O planeamento, coordenação e avaliação de competências não é um processo isolado ou individual, mas sim um trabalho contínuo, holístico e colaborativo, em que estão envolvidas todas as disciplinas, documentos programáticos e elementos integrantes do processo educativo<sup>68</sup>.

Sendo um conceito integral e composto, tanto na heterogeneidade dos seus elementos como nas suas finalidades, as competências não se reduzem a um só tipo de conhecimentos, nem a processos educativos de base exclusivamente técnica, mas antes reconhecem a pluralidade de conhecimentos, as diferentes dimensões em que atuam e o objetivo fi-

.....  
<sup>64</sup> Cobo, 2016. p. 126.

<sup>65</sup> Jonnaert, 2009, p. 126.

<sup>66</sup> Scallon, 2009.

<sup>67</sup> UNESCO-OREALC, 2017, p. 11.

<sup>68</sup> Fleischman, et al., 2010.



“a primeira função da educação num mundo incerto deve ser fornecer aos jovens as competências e a confiança necessárias para lidar bem com a incerteza, ou, por outras palavras, dotar os nossos alunos da capacidade de aprender ao longo da vida”

nal em que se inscrevem, ou seja, a formação integral das pessoas para que atuem de forma consciente nas diferentes esferas interdependentes da vida, especialmente no desenvolvimento da cidadania. Na Agenda 2030 da UNESCO / OREALC, cidadania traduz “o sentido de pertença a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum”, sendo reconhecida “em três áreas da aprendizagem: cognitiva, sócio-emocional e comportamental”<sup>69</sup>. O foco nas competências obriga-nos a explorar e a compreender a complexidade envolvida em todos os processos de intervenção e de prática, e em todos os projetos pessoais, sociais, académicos e profissionais. A aprendizagem relevante envolve sempre duas dimensões: uma dimensão “técnica” e uma dimensão “ética”.

A questão da cidadania está presente no Programa Ibero-Americano de Educação em Direitos Humanos, Democracia e Cidadania, promovido pela OEI, cujo modelo proposto visa não só contribuir para a formação individual e coletiva dos participantes, mas também consolidar os seus direitos como pilar fundamental do exercício democrático da cidadania<sup>70</sup>.

Em meados da década de 1990, Claxton afirmou que “a primeira função da educação num mundo incerto deve ser fornecer aos jovens as competências e a confiança necessárias para lidar bem com a incerteza, ou, por outras palavras, dotar os nossos alunos da capacidade de aprender ao longo da vida”. Corresponde ao que outros denominaram competência adaptativa, ou seja, a capacidade de aplicar de forma flexível e criativa os conhecimentos e aptidões adquiridas numa diversidade de contextos e de situações.

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>70</sup> OEI, 2018, pp. 42-51.

### 3. POLÍTIICAS EDUCATIVAS PARA O SÉCULO XXI

“Sem competências, não há inclusão... Neste contexto de chegar a todos os alunos, podemos descobrir o papel altamente relevante do desenvolvimento de competências, como um instrumento fundamental para a inclusão e para garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos envolvidos em cada disciplina”<sup>71</sup>.

---

Não há dúvida de que as competências, no contexto da aprendizagem ao longo da vida, ocupam um vasto espaço no desenvolvimento das políticas educativas para o Século XXI, especialmente na ação estratégica dos organismos internacionais, que assumem o “espaço público como um novo lugar de legitimação do conhecimento”<sup>72</sup>.

Existem dois vetores nas políticas educativas da Agenda 2030: por um lado, o princípio da aprendizagem ao longo da vida e os quatro pilares do conhecimento, presentes no *Relatório Delors*, e por outro, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas<sup>73</sup>, relacionado com a educação.

É importante reconhecer que a inclusão está longe de ser um objetivo alcançado, e que a educação, pelas suas dimensões formal, não formal e informal, em resposta às necessidades individuais e sociais, continua

.....  
<sup>71</sup> Costa y Couvaneiro, 2019, pp. 87, 89.

<sup>72</sup> Pestre, 2013, p. 32.

<sup>73</sup> ONU 2015.



a ter como grande desafio e objetivo fundamental “garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Seja qual for a perspectiva que se tenha sobre a educação, há um consenso amplamente partilhado de que a sociedade de informação e do conhecimento exige uma discussão aprofundada sobre as competências, especialmente se tivermos em conta as mudanças tecnológicas, a digitalização, o aumento das incertezas, os riscos crescentes e os problemas de saúde que têm estado a caracterizar estas primeiras décadas do Século XXI, e o impacto que estas questões têm sobre as competências individuais, sociais e técnicas necessárias<sup>74</sup>.

Nesta perspectiva, há uma mudança conceptual na educação e que está presente na defesa duma educação de qualidade, ou seja, aquela "que prepara os alunos para a vida, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias que lhes permitam ser cidadãos ativos, socialmente adaptados, produtivos e felizes"<sup>75</sup>.

Embora a ênfase sobre a informação e o conhecimento seja reconhecido, o domínio de competências torna-se uma questão crucial, assumida pelos organismos internacionais de acordo com o princípio da educação ao longo da vida e os pilares do conhecimento múltiplo e transdisciplinar: aprender a saber, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser<sup>76</sup>.

.....  
<sup>74</sup> Schwab, 2017.

<sup>75</sup> OEI, 2018, p. 37.

<sup>76</sup> Delors, J., 1996.

A atenção dada à educação baseada em competências torna-se, com efeito, um discurso internacional bastante atraente a todos os níveis da sociedade, e construído e partilhado pela UNESCO, a OCDE e a OEI.

Para afirmar esta tendência, as referidas organizações sustentam que a educação integral implica o domínio simultâneo das competências cognitivas e sócio-emocionais<sup>77</sup>, de forma a promover o bem-estar de crianças, jovens e adultos, num mundo complexo e aberto a constantes mudanças, tanto na sua vida quotidiana, como no seu mundo laboral. É assim que a inclusão é promovida, com base no respeito pela diversidade cultural e linguística, e na educação de qualidade para todos.

Como ponto de partida, a Agenda 2030 da UNESCO para a América Latina e o Caribe<sup>78</sup> considera três questões específicas: De que educação precisaremos no Século XXI? Qual é a finalidade da educação no atual contexto de transformação social? E, como se deve transformar a aprendizagem?

Algumas declarações programáticas, como as da UNESCO<sup>79</sup> e da OCDE<sup>80</sup>, estão alinhadas com a definição de uma agenda baseada numa perspectiva inovadora para uma educação de qualidade, no contexto da aprendizagem ao longo da vida, bem como numa abordagem orientada para a aprendizagem inclusiva, para reduzir as desigualdades e promover o desenvolvimento sustentável.

Nesse mesmo sentido, a OEI, na parte II do seu Programa-Orçamento 2019-20<sup>81</sup>, intitulada “Competências e Habilidades para o Século XXI na Ibero-América” apresenta uma proposta conceptual a favor duma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, que ofereça a todos oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, argumentando que “as competências não são em si mesmas conhecimentos, aptidões ou atitudes, embora mobilizem, integrem e orquestrem esses recursos”<sup>82</sup>, ou seja, que “esta mobilização só é relevante em situação, e cada situação é única, embora possa ser tratada por analogia com outras já conhecidas”<sup>83</sup>.

.....  
<sup>77</sup> OCDE, 2015.

<sup>78</sup> UNESCO-OREALC., 2017. Ver também UNESCO, 2015.

<sup>79</sup> UNESCO, 2016.

<sup>80</sup> OECD, 2018.

<sup>81</sup> OEI, 2018. pp. 25-61.

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 33.

<sup>83</sup> *Ibid.*, p. 33.

Portanto, reconhece-se a urgência de se estabelecerem as bases duma educação inclusiva por meio do desenvolvimento de competências, constituídas, em primeiro lugar, a partir da diversidade de tipos de conhecimento que podem dotar as pessoas de capacidade de ação num dado contexto<sup>84</sup>.

No âmbito da educação formal, “a finalidade da escola não se pode esgotar no ensino e na aprendizagem dos conteúdos disciplinares estabelecidos no currículo e organizados nos livros didáticos”, pelo que a sua missão é “contribuir para o desenvolvimento de capacidades, competências ou qualidades humanas fundamentais de que os cidadãos contemporâneos necessitam para viverem de forma satisfatória nos contextos complexos da era da informação. O que são e quais são essas qualidades, capacidades ou competências humanas? Quem as define? Como se desenvolvem?”<sup>85</sup>.

*Que competências e aptidões para o Século XXI na Ibero-América?*

*Uma proposta a favor duma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, e com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos - OEI<sup>86</sup>.*

A consolidação do conceito de educação com base em competências é algo que tem sido partilhado globalmente na busca de respostas adequadas para desafios complexos, uma vez que a aprendizagem ao longo da vida requer novos conhecimentos, outras competências e aprendizagens diferentes<sup>87</sup>.

<sup>84</sup> Ver por ejemplo: Poso Flórez, 2015; Perinat, 2004; Audigier e Tutiaux, 2008.

<sup>85</sup> Pérez Gómez, 2012, p. 39.

<sup>86</sup> OEI, 2018, p. 32.

<sup>87</sup> Scott, 2015.



No entanto, não há ainda um consenso generalizado, apenas propostas de marcos e referenciais, sobre quais serão as competências que a educação exige nos dias de hoje para a formação de cidadãos que partilham formas de pensar e de agir, numa sociedade cada vez mais global, complexa e interligada.

Paradigmaticamente, o *Relatório Delors*<sup>88</sup> refere que, no Século XXI, a sociedade de informação e do conhecimento coloca a educação perante um duplo desafio: “A educação deve transmitir, de forma massiva e eficaz, um volume crescente de conhecimentos teóricos e técnicos evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, porque são as bases das competências do futuro, e deve ao mesmo tempo encontrar e definir diretrizes que permitam não se deixar submergir pela corrente de informações mais ou menos efémeras que invadem os espaços públicos e privados, e manter o rumo em termos de projetos de desenvolvimento individuais e coletivos”<sup>89</sup>.

E conclui: “Em certo sentido, a educação é obrigada a fornecer as cartas náuticas de um mundo complexo e em perpétua turbulência e, ao mesmo tempo, a bússola para navegar no mesmo”<sup>90</sup>.

<sup>88</sup> Delors et. al., 1996, p. 91.

<sup>89</sup> Delors et al., 1996, p. 91.

<sup>90</sup> *Ibid.*, p. 91.



*de que competências estamos a falar para a educação de crianças e jovens em contextos escolares formais, e em contextos não formais e informais?*

Com o projeto “*O Futuro da Educação e das Competências 2030*”, a OCDE<sup>91</sup> contribuiu para encontrar, a nível de cada sistema nacional de educação, respostas para estas duas questões:

- I. De que conhecimentos, aptidões, atitudes e valores é que os alunos de hoje irão necessitar para prosperar e moldar o seu mundo?
- II. Como é que os sistemas educativos podem desenvolver esses conhecimentos, aptidões, atitudes e valores de maneira eficaz?

Em suma, de que competências estamos a falar para a educação de crianças e jovens em contextos escolares formais, e em contextos não formais e informais?

Para a UNESCO<sup>92</sup>, numa análise de diversos estudos e propostas, e especialmente a partir do *Relatório Delors*, que serve de guia para a sua formulação, as competências de que os alunos precisam para enfrentar os desafios do Século XXI incluem as seguintes dimensões: pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação e colaboração, criatividade e inovação, espírito de iniciativa, autonomia e responsabilidade pessoal, metacognição, contexto social e intercultural, competências de pensamento empreendedor, procura e valorização da diversidade, trabalho em equipa e interligação, competência global, cidadania cívica e digital.

<sup>91</sup> OECD, 2018, p. 3.

<sup>92</sup> UNESCO, Scott, 2015. pp. 5-10



Na publicação “*Uma bússola para a aprendizagem 2030*”, a OCDE<sup>93</sup> identifica, entre outros, estes elementos que indicam, tal como se de uma bússola se tratasse, o caminho que os alunos devem seguir nos seus vários contextos de aprendizagem:

- I. Fundamentos essenciais: conhecimentos, aptidões, atitudes e valores, que são pré-requisitos para a aprendizagem posterior ao longo do currículo.
- II. Competências transformadoras<sup>94</sup>: pensamento criativo, conciliar tensões e dilemas, e assumir responsabilidades.
- III. Conhecimento disciplinar, interdisciplinar, conceptual e processual, e competências que demonstram a capacidade de os alunos agirem e usarem os seus conhecimentos de forma responsável em busca de um objetivo, com três níveis distintos: cognitivas e metacognitivas, sociais e emocionais, e práticas.
- IV. Atitudes e valores, que se referem aos princípios e crenças que influenciam as escolhas de cada um, bem como os julgamentos, comportamentos e ações dos sujeitos na sociedade. Incluem também o fortalecimento e a renovação da confiança nas instituições e comunidades, o que exige valores partilhados de cidadania<sup>95</sup>.

<sup>93</sup> OECD, 2919a, pp. 16-17.

<sup>94</sup> Noutros documentos, a OCDE, 2019b, fala de competências compostas, tais como: competência global, alfabetização mediática, alfabetização para o desenvolvimento sustentável, pensamento computacional, educação financeira e empreendedorismo.

<sup>95</sup> A OCDE, 2018, 2019b, identifica dez competências, atitudes e valores: cooperação, pensamento crítico, resolução de problemas, autorregulação / autocontrolo, empatia, respeito, resiliência, confiança e aprender a aprender.



À semelhança da UNESCO, da OCDE e da UE<sup>96</sup>, a agenda da OEI no que respeita às competências para o Século XXI na Ibero-América inclui como princípio orientador a melhoria da educação, o que, por sua vez, implica “colocar o foco da atenção nas pessoas como destinatárias do serviço e da oferta educativa, e nas pessoas como agentes que justificam e promovem as políticas, ações e recursos que devem ser aplicados, e nos processos que as tornarão possíveis”<sup>97</sup>, e através de uma “abordagem baseada no desenvolvimento e aquisição de competências”<sup>98</sup>, concretamente:

- a. Comunicação na língua materna.
- b. Comunicação em línguas estrangeiras.
- c. Competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia.
- d. Competências digitais.
- e. Aprender a aprender.
- f. Competências sociais e cívicas.
- g. Espírito de iniciativa e espírito empreendedor.
- h. Consciência e expressão cultural<sup>99</sup>.

<sup>96</sup> “Para cumprir a promessa da sociedade do conhecimento, a UE deve garantir níveis de excelência em todas as fases do processo educativo, melhorar continuamente a base de competências da população de acordo com as necessidades, e criar um ambiente social, económico e regulamentar favorável para o desenvolvimento da investigação, da criatividade e da inovação”, portanto, um dos seus objectivos estratégicos, na tentativa de alcançar a excelência e na adaptação às necessidades, é “melhorar a educação e as competências”. Cf. Comissão Europeia, 2010b. Ver também Conselho Europeu, 2000; Comissão Europeia, 2010a; Comissão Europeia, 2010c.

Noutro documento, a Comissão Europeia, 2016, define o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida com as seguintes competências fundamentais: comunicação na língua materna, comunicação em línguas estrangeiras, competência matemática e aptidões básicas em ciência e tecnologia, competências digitais, aprender a aprender, competências sociais e cívicas, espírito de iniciativa e espírito empreendedor, consciência e expressão cultural.

<sup>97</sup> OEI, 2018, p. 32.

<sup>98</sup> *Ibid.*, p. 33.

<sup>99</sup> *Ibid.*, p. 36.



*OEI propõe um programa que deve ser promovido em cada um dos países da região, orientado para o desenvolvimento, definição e fortalecimento de competências para o Século XXI.*

Na prática, a OEI propõe um programa que deve ser promovido em cada um dos países da região, orientado para o desenvolvimento, definição e fortalecimento de competências para o Século XXI, e que se realizará a partir de um debate em torno de três eixos fundamentais:

- I. O reforço da capacidade docente, que visa aumentar as capacidades do corpo docente em relação às diferentes competências a serem desenvolvidas nos alunos<sup>100</sup>.
- II. Análise e gestão do conhecimento sobre as aptidões e competências do Século XXI na Ibero-América com "um estudo regional que visa conhecer como é que os países definem estas competências, e obter informação sobre as diretrizes e normas que regulam o seu ensino e avaliação"<sup>101</sup>.
- III. Competências digitais, na medida em que "a tecnologia pode ser uma ferramenta privilegiada para se promoverem mudanças pedagógicas, na medida em que pode favorecer alguns dos fatores críticos como": promover a aprendizagem ativa, interativa e cooperativa, oferecer uma maior personalização da aprendizagem, reorganizar o currículo colocando o foco na abordagem com base em competências, avaliar a aprendizagem de forma consistente com os objetivos, adotar uma abordagem sistêmica na gestão das mudanças pedagógicas, desenvolver uma liderança pedagógica poderosa, e apoiar os professores<sup>102</sup>.

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>102</sup> OEI, 2018, p. 37.



# CAPÍTULO 2.

## COMPETÊNCIAS NA IBERO-AMÉRICA. UM ESTUDO

**Carlos Magro e José Augusto Pacheco<sup>1</sup>**

---

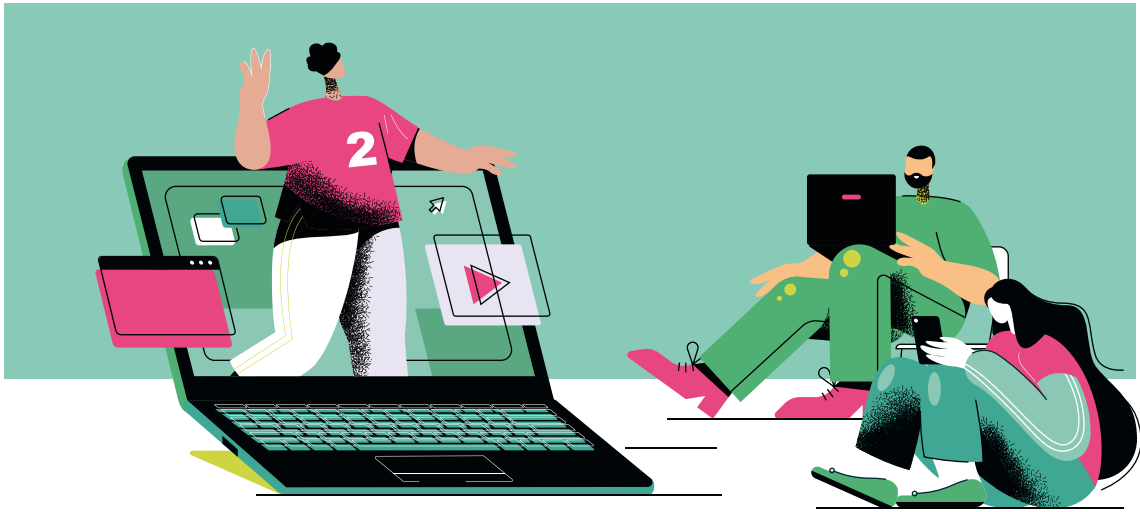
### 1.

## SOBRE O ESTUDO

Os sistemas educativos desempenham um papel central no desenvolvimento das competências necessárias para podermos lidar com as profundas mudanças que estão a acontecer em todo o mundo. A OEI<sup>2</sup> identificou como um dos eixos fundamentais da sua estratégia educativa, analisar e promover o conhecimento sobre as aptidões e competências para o Século XXI na Ibero-América como o caminho para uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva. A OEI promove a educação com base em competências como condição para se garantirem mais e melhores oportunidades de aprendizagem para todos e para todas ao longo da vida, bem como para capacitar e desenvolver comunidades mais coesas.

.....  
<sup>1</sup> Ver seção correspondente "autores, coordenadores e participantes"

<sup>2</sup> OEI, 2018, p. 37.



Este estudo surge “da constatação de que, por enquanto, não há consenso para implementar o conjunto de competências definidas, nem sequer há informações sistematizadas sobre as práticas desenvolvidas nos países a esse respeito”. Pretende-se que “as conclusões possam também fornecer orientações aos decisores políticos, investigadores e educadores, para o desenvolvimento de medidas e propostas de ação”<sup>3</sup>.

A educação não tem limites de tempo, ao ser um processo que ocorre ao longo da vida. No entanto, este estudo focou-se sobre o processo educativo dos seis aos dezoito anos de idade, considerando a diversidade de níveis e etapas existentes. E o ponto de partida foi elaboração de um diagnóstico da situação, através de um questionário, com o objetivo de recolher informações sobre competências nos diferentes países da Ibero-América, de acordo com os seguintes objetivos:

- I. Identificar como são definidas e implementadas as competências para o Século XXI na Ibero-América.
- II. Compilar informações sobre as orientações, diretrizes e normas que regulam a educação, o ensino e a avaliação da aprendizagem na Ibero-América.
- III. Caracterizar as práticas da implementação do ensino com base em competências na Ibero-América.
- IV. Formular orientações para a implementação do ensino com base em competências na Ibero-América.

<sup>3</sup> OEI, 2018, p. 37.

## 2. QUESTIONÁRIO E AMOSTRA

Este estudo, ao contrário de outros, não se baseia em opiniões, concepções e pontos de vista emitidos pelos atores dos sistemas educativos analisados, procurando antes recolher os dados que configuram as opções políticas, tanto em termos de legislação, como de outros regulamentos, normas e orientações em cada um dos países da Ibero-América membros da OEI, bem como explorar, a partir da legislação e de outros documentos orientadores, a implementação da educação com base em competências nos respetivos sistemas educativos.

O questionário (Anexo I) está organizado em quatro dimensões:

<b>Dimensão I</b>	Diagnóstico nacional sobre a educação com base em competências.
<b>Dimensão II</b>	Diagnóstico nacional sobre a implementação do ensino com base em competências a nível curricular e a nível da avaliação da aprendizagem.
<b>Dimensão III</b>	Diagnóstico nacional sobre a implementação do ensino com base em competências a nível organizacional da escola e a nível da formação de professores.
<b>Dimensão IV</b>	Diagnóstico nacional sobre a implementação do ensino com base em competências, identificando algumas das boas práticas desenvolvidas nos países da Ibero-América.

Em todas estas dimensões, as questões solicitavam que se incluíssem referências explícitas à legislação referenciada, para uma análise mais detalhada da mesma. Pretendeu-se, desta forma, que as respostas às questões abertas fossem o mais detalhadas e concretas possíveis, e que não representassem um ponto de vista pessoal, mas sim uma análise da realidade educativa em cada país, com base na regulamentação existente e demais documentos oficiais.

Portanto, os inquiridos não são identificados a partir de uma amostra de sujeitos, mas sim de países. Do universo de países convidados (N = 18) por meio de um e-mail enviado pela OEI em novembro de 2019, foi obtida uma amostra significativa (n = 17<sup>4</sup>), a saber, e por ordem alfabética: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal e República Dominicana.



.....  
<sup>4</sup> As respostas da Argentina ao questionário de competências foram recebidas depois de elaborado o relatório e, portanto, não estão refletidas no texto, com a exceção de algumas pequena referências, embora tenham sido incluídas e possam ser consultadas no Anexo 2 do Relatório.

### 3.

# INDICADORES ESTADÍSTICOS

---

Neste ponto, apresentam-se os indicadores estatísticos dos resultados obtidos no tratamento de dados efetuado pela Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência de Portugal, destacando-se os seguintes aspetos:

---

#### Conceptualmente

---

- O conceito de competência é usado com mais frequência no ensino médio / secundário do que no ensino básico / primário.
- O conceito de competência surge associado, em alguns casos, à utilização de noções como capacidade, aptidão e destreza.
- O conceito de competência aparece diretamente relacionado com aspetos como o desenvolvimento integral da pessoa, conhecimentos orientados para a aplicação, a integração dos diversos conhecimentos e aprendizagens essenciais na escolaridade obrigatória dos alunos.
- Em quase todos os países existe um documento que estabelece as competências que os alunos devem conseguir obter nos diferentes níveis de ensino.
- As competências básicas / mínimas aparecem diferenciadas na legislação e estão relacionadas, de um modo geral, com quadros de referência internacionais.
- As competências aparecem descritas em todos os documentos, com especial destaque para os programas das disciplinas, o perfil de competências definido a nível nacional e as orientações curriculares para os professores.



---

## Implementação do ensino com base em competências a nível curricular

---

- As propostas curriculares para a escolaridade obrigatória estão organizadas por competências.
- As competências são mencionadas nos programas de todas as disciplinas de forma incompleta.
- As competências referem-se principalmente à resolução de problemas, ao pensamento crítico, à colaboração, ao trabalho em equipa, à tomada de decisões e à autogestão.
- A competência de liderança, embora apareça nas propostas curriculares de alguns países, continua a ser a que apresenta menor expressão.

---

## Implementação do ensino com base em competências a nível da avaliação da aprendizagem

---

- Existe legislação, bem como outros documentos, que indicam como devem ser avaliadas as competências nos diferentes níveis de ensino.
- São propostos vários instrumentos e formas de avaliação de competências, como por exemplo, apresentações orais, trabalhos escritos, autoavaliações, resolução de problemas, critérios / padrões de avaliação, conceção de projetos e trabalhos em equipa.
- A existência de leis / instruções que estabeleçam a obrigatoriedade de incluir as competências e o nível alcançado pelos alunos em termos dessas competências nas avaliações periódicas que são entregues aos alunos e famílias, não é generalizada e está ligeiramente mais presente no ensino secundário do que no ensino primário.
- As competências não são registadas nas fichas dos alunos.
- Existem avaliações externas às escolas que analisam os níveis de competências alcançados pelos alunos do ensino básico / primário e médio / secundário.
- As estratégias de avaliação que permitem identificar o desenvolvimento de competências por ciclos e / ou níveis de ensino são mencionadas na legislação, bem como os indicadores nacionais que identificam esse desenvolvimento.

---

## Competências e estabelecimentos de ensino a nível organizacional

---

- Os estabelecimentos de ensino têm autonomia parcial na gestão do currículo e maior autonomia na gestão de projetos interdisciplinares, na implementação do currículo e na gestão pedagógica em sala de aula.
- As mudanças implementadas no sentido de abordar com sucesso o ensino com base em competências não se evidenciam na autonomia escolar, nem na flexibilidade e inovação do currículo, ocorrendo com mais frequência a nível da participação da comunidade educativa e na avaliação da aprendizagem.
- Não há mudanças a nível da organização disciplinar, nem na estrutura dos departamentos, nem nos horários dos alunos, nem nas práticas colaborativas entre professores.

---

## O ensino com base em competências em relação à formação de professores

---

- Em geral, existe um sistema nacional de formação inicial de professores para o ensino básico / primário e médio / secundário.
- Possuir um título académico é o requisito mais habitual para o ensino básico / primário, bem como para o ensino médio / secundário, mas o nível dessas qualificações académicas, em termos da Classificação Internacional Normalizada da Educação (ISCED), varia consideravelmente entre os países da região.
- Existe um sistema de formação permanente de professores, bem como um perfil de competências dos docentes.
- O perfil de competências dos docentes está relacionado com a formação inicial e com a formação permanente de professores dos diferentes níveis de ensino.

---

## Aprendizagem com base em competências / boas práticas

---

- Para o ensino básico / primário e médio / secundário, existem iniciativas e ações para promover o ensino com base em competências na escolaridade obrigatória.
- Existem relatórios ou inquéritos nacionais sobre a situação real do ensino com base em competências.

### 3.1 O CONCEITO DE «COMPETÊNCIA»

O conceito de «competência» aparece explicitamente na legislação de 56,3% dos países que responderam ao questionário, a nível do ensino básico / primário, e em 81,3% dos países, a nível do ensino médio / secundário. Dos termos tradicionalmente associados a «competência», os mais utilizados são, e na mesma proporção para o ensino básico / primário e médio / secundário, «capacidade» e «aptidão» (43,8%), e «destreza» para o ensino básico / primário (37,5%) e para o ensino médio / secundário (31,3%).

Ainda na legislação, e ligado ao conceito de «competência», identificam-se outros elementos com relevância semelhante para a educação (básico / primário; médio / secundário), como o desenvolvimento integral da pessoa (87,5%; 93,8%), conhecimentos orientados para a aplicação (87,5%; 93,8%), integração de diferentes conhecimentos (81,3%; 81,3%), e, aprendizagens essenciais (75%; 81,3%).

Na maioria dos países (93,8%) existe um documento que define as competências que o aluno deve possuir no final da escolaridade. E 62,5% dos países afirmam que, na respetiva legislação, essas competências estão relacionadas com quadros de referência internacionais (68,8% no ensino básico / primário e 66,7% no ensino médio / secundário).

Quando questionados sobre se as competências estão discriminadas nos planos de estudos, encontramos uma concordância considerável em relação aos seguintes documentos: nos programas das disciplinas (87,5%), como perfil de competências definido a nível nacional (75%), nas orientações curriculares para professores (75%), nas normas de avaliação da aprendizagem (75%), em livros didáticos ou em outros recursos educativos (68,8%).



## 3.2 IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO COM BASE EM COMPETÊNCIAS

---

### A nível curricular

---

Metade dos países inquiridos afirma que a proposta curricular para a escolaridade obrigatória está parcialmente organizada por competências. Apenas uns quantos países (18,8%) indicam que está totalmente organizada e 31,3% dos países não responderam a esta questão.

A maioria dos países (56,3% no ensino básico / primário e 62,5% no ensino médio / secundário) indicou que as competências são mencionadas nos currículos de todas as disciplinas. Apenas 6,3% indicaram que existe para a maioria das disciplinas ou para algumas disciplinas. Por fim, 31,3% no ensino básico / primário e 25% no ensino médio / secundário indicaram que não são mencionadas.

A nível da escolaridade obrigatória, as competências mais referidas pelos países são: «resolução de problemas» (87,5%), «pensamento crítico» (81,3%), «colaboração» ou «trabalho em equipa» (75%), «tomada de decisões» (75%), e, «autogestão» (62,5%). A «liderança» é a competência menos presente nas propostas curriculares, tendo apenas 43,8% mencionando a sua existência.

---

### Ao nível da avaliação da aprendizagem

---

A maioria dos países (93,8%) refere que existe legislação que indica como devem ser avaliadas as competências, e 64,3% no ensino básico / primário e 69,2% no ensino médio / secundário referem que existem outros documentos (instruções / recomendações / guias ...) orientadores da avaliação de competências.

Quando questionados sobre a forma como é realizada a avaliação de competências, a maioria dos países respondeu que há diversas propostas. No ensino básico / primário, apresentações orais (87,5%), trabalhos escritos (87,5%), autoavaliação (81,3%), resolução de problemas (81,3%), utilização de critérios de avaliação / padrões de aprendizagem (81,3%), portefolios de aprendizagem (75%), elaboração de projetos (68,8%) e contribuição para o trabalho de equipa (68,8%). No ensino médio / secundário, apresentações orais (87,5%), trabalhos escritos (87,5%), autoava-

liação (81,3%), resolução de problemas (81,3%), elaboração do projetos (81,3%), uso de critérios / padrões de avaliação (75%), contribuição para o trabalho de equipa (68,8%) e portfolios de aprendizagem (68,8%).

Quanto ao facto de as competências e o nível alcançado pelos alunos aparecerem explicitamente nas informações periódicas prestadas aos alunos e famílias, observa-se que, de um modo geral, não se trata de uma prática habitual. Apenas 46,7% dos países indicam que existe legislação sobre esta matéria no ensino básico / primário e 53,3% no ensino médio / secundário. A maioria dos países indica que as competências não são registadas nas fichas académicas dos alunos, nem no ensino básico / primário (71,4%), nem no ensino médio / secundário (64,3%). Praticamente todos os países (93,8%) indicam que existem avaliações externas aos estabelecimentos de ensino que avaliam os níveis de competências alcançados pelos alunos no ensino básico / primário e médio / secundário.

Em relação à pergunta sobre se os regulamentos existentes sobre avaliação indicam ou recomendam estratégias de avaliação que permitam identificar o desenvolvimento de competências por grau e nível de escolaridade, 73,3% dos países responderam que sim para todos os níveis, 6,7% responderam que, *sim, mas não para todos os níveis*, e, finalmente, 20% responderam que *não*.

As respostas são quase idênticas (68,8%, 6,3% e 25%), no que respeita à pergunta sobre a existência de indicadores (padrões / níveis) de avaliação claros, que permitam identificar de forma concreta o desenvolvimento alcançado pelos alunos a nível de cada competência fundamental (básica / mínima).



### 3.3 COMPETÊNCIAS E ESTABELECIMENTOS DE ENSINO

---

#### A nível organizacional

---

De acordo com a legislação nacional sobre educação, os países responderam que as escolas têm autonomia parcial na gestão curricular (competências, conteúdos, disciplinas e áreas) no ensino básico / primário (56,3%) e no ensino médio / secundário (50%); têm autonomia total na gestão de projetos interdisciplinares, com 75% no ensino básico / primário e médio / secundário; têm autonomia na concretização do currículo, com 68,8% no ensino básico / primário e médio / secundário; e têm autonomia na gestão pedagógica da sala de aula, com 81,3% no ensino básico / primário e médio / secundário.

Para a grande maioria dos países, tanto no ensino básico / primário (80%) como no ensino médio / secundário (78,6%), a orientação da educação para o desenvolvimento de competências tem levado a mudanças em vários aspetos da organização das escolas.

Ao analisar com maior nível de pormenor, tentando identificar as mudanças implementadas para abordar com sucesso o ensino com base em competências, observa-se que: i) 50%, independentemente do nível de ensino, promoveram mudanças na autonomia escolar, e na flexibilidade e inovação curricular; ii) 57,1% promoveram mudanças na participação da comunidade educativa e na avaliação da aprendizagem (71,4% no ensino básico / primário e 64,3% no ensino médio / secundário); iii) no entanto, não houve mudanças na estrutura por departamentos (85,7% responderam que não no ensino básico / primário e médio / secundário), nem na estrutura por disciplinas (71,4% não fizeram mudanças no ensino básico / primário e médio / secundário), nem nos horários das aulas (57,1% no ensino básico / primário e 64,3% no ensino médio / secundário), nem no âmbito da colaboração entre professores (57,1% no básico / primário e médio / secundário).

---

#### Ao nível da formação de professores

---

Na grande maioria dos países, existe um sistema nacional de formação inicial de professores para o ensino básico / primário (86,7%) e para o ensino médio / secundário (93,3%). Possuir um título acadé-

mico é a qualificação mais exigida (56,3%) ao nível do ensino básico / primário e médio / secundário, embora varie bastante em termos de ISCED.

Quase todos os países indicam que existe um sistema de formação permanente / contínua para o ensino básico / primário (87,5%) e para o ensino médio / secundário (86,7%), bem como um perfil de competências dos professores (81,3 % para o ensino básico / primário e 80% para o ensino médio / secundário). O mesmo se reflete, total ou parcialmente (85,8%), ao perguntar se os planos de estudos da formação inicial de professores são orientados para o desenvolvimento de competências. Em relação à questão de saber se a formação permanente / contínua visa o reforço do perfil de competências dos professores, as respostas dos países variam. 50% no ensino básico / primário e 53,3% no ensino médio / secundário afirmam que *sim, totalmente*. E 43,8% no ensino básico / primário e 40% no ensino médio / secundário responderam que *sim, parcialmente*. E 6,3% no ensino básico / primário e 6,7% no ensino médio / secundário responderam a esta pergunta com um *não*.

### 3.4 EDUCAÇÃO COM BASE EM COMPETÊNCIAS / BOAS PRÁTICAS

Todos os países participantes no inquérito afirmaram que existem projetos e ações promovidos pelas administrações públicas para promover o ensino com base em competências a nível da escolaridade obrigatória. No ensino básico / primário, 75% afirmam que tal acontece de forma completa e 25% afirmam que acontece apenas parcialmente. No ensino médio / secundário, esses valores são 81,3% e 18,7%, respetivamente.

A mesma tendência se verifica quanto à existência de relatórios ou inquéritos nacionais sobre o estado real do ensino com base em competências nos países inquiridos. Alguns responderam que isso acontece apenas parcialmente (26,7% no ensino básico / primário e 33,3% no ensino médio / secundário).

No ensino básico / primário, 73,3% afirmaram que tal acontece de forma total e 26,7% que acontece apenas parcialmente e, no ensino médio / secundário, 66,7% que acontece de forma total e 33,3% apenas parcialmente.

*Todos os países participantes no inquérito afirmaram que existem projetos e ações promovidos pelas administrações públicas para promover o ensino com base em competências a nível da escolaridade obrigatória.*

## 4.

# ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS QUESTIONÁRIOS

---

Os resultados obtidos com base na análise dos conteúdos são apresentados como produto da dimensão ou da subdimensão, a partir de uma primeira leitura de todos os questionários, e depois, posteriormente, uma segunda leitura, mais detalhada. Em cada uma das dimensões, os países são apresentados por ordem alfabética. Os dados apresentados neste ponto são apenas um resumo dos dados que constam do Anexo 2.

### 4.1 O CONCEITO DE «COMPETÊNCIA»

A nível conceptual, as competências são mencionadas sobretudo nos documentos curriculares e não tanto na lei fundamental do ensino obrigatório, e evidenciadas através de uma diversidade de termos como aptidão, destreza, capacidade, hábito, investigação e inovação, que mobilizam conhecimentos a nível das dimensões cognitiva, afetiva, social, cultural, moral e espiritual. O termo «aptidão» é amplamente utilizado como sinónimo de competência na grande maioria dos países, embora o termo competência também seja usado nos documentos mencionados. Por outro lado, e nos diversos documentos apresentados pelos países, a noção de competência está associada à aprendizagem ao longo da vida.

As definições apresentadas por cada um dos países são gerais e quase sempre incluem conceitos como *know-how* para a resolução de problemas ou tarefas simples e complexas do quotidiano, no âmbito da aprendizagem, e num determinado contexto educativo. Regra geral, os países da Ibero-América adotam uma abordagem por competências, embora o conceito também seja utilizado com outros significados. De acordo com os dados do questionário, existem dois modos principais, que não se excluem, para a organização curricular com base em competências no ensino básico / primário e médio / secundário (nem todos os países se referem às competências para estes dois níveis): a identificação das



competências fundamentais e a organização das competências por níveis / ciclos de progressão e áreas disciplinares.

As primeiras são de natureza interdisciplinar e manifestam-se, por exemplo, no perfil de competências para o ensino básico, incluindo as competências gerais relacionadas com as formas de pensar, trabalhar e viver, presentes num ensino interdisciplinar; as segundas, que são competências específicas, referem-se a conteúdos específicos ligados às áreas curriculares, embora também sejam identificados critérios e indicadores de níveis de desempenho. Ou seja, a noção de desempenho está fortemente associada à noção de competência, tal como é referido nos diversos documentos identificados pelos países, referindo-se tanto ao conteúdo conceptual e processual, quanto às estratégias de avaliação. Portanto, as competências estão vinculadas aos resultados da aprendizagem, com o objetivo de capacitar as pessoas a saberem responder de forma eficaz aos desafios escolares e sociais ou, mais especificamente, aos padrões de conteúdo. Existem países que referem competências de nível geral, competências disciplinares específicas, competências por temas e indicadores.

Assim, o modelo de competências faz referência direta às competências fundamentais, aos programas de estudo, a orientações didáticas e a estratégias de avaliação. Para além das questões pedagógicas, as competências são consideradas como um dos elementos básicos para o desenvolvimento integral da pessoa e da sociedade, permitindo a aquisição de aptidões para a vida no contexto de um futuro sustentável, alicerçado em valores culturais, cívicos e morais, ou seja, dimensões que privilegiam a consciência cívica, a cultura científica e a inclusão.

De acordo com os dados do questionário, denomina-se como «competência», a faculdade que uma determinada pessoa tem de combinar um conjunto de capacidades a fim de obter uma finalidade específica, numa dada situação, atuando de forma relevante e com sentido crítico, unindo, também, características pessoais com aptidões socio-emocionais. Tratam-se de combinações complexas de conhecimentos, aptidões e atitudes, que permitem uma ação humana eficaz em diversos contextos, sendo sempre uma atuação com implicações cognitivas, metacognitivas, socio-emocionais, físicas e práticas. A competência envolve conhecimentos, aptidões cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a aptidões sociais e organizacionais, e valores éticos.

Muitos dos países mencionam que seguiram um ou mais quadros de referência internacionais para a definição e inclusão das competências nos seus sistemas educativos.

## 4.2 IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO COM BASE EM COMPETÊNCIAS

### A nível curricular

Na legislação sobre educação a nível nacional (e na grande maioria dos países), a proposta curricular está parcialmente organizada com base em competências, com um quadro de referência nacional comum. No entanto, deixa espaço para a flexibilidade, a criatividade, e a adaptação ao contexto e a circunstâncias particulares.

Com efeito, as competências são essencialmente um instrumento curricular que se materializa em documentos específicos da educação básica, com destaque significativo para os programas que integram os conteúdos, em alguns casos identificados como conteúdos essenciais da aprendizagem. A ênfase curricular mantém-se na interdisciplinaridade das competências (designadas por objetivos transversais em alguns países) e na natureza dos conteúdos incluídos nos programas (também designados como objetivos da aprendizagem), associados às competências a adquirir em cada nível de ensino. Mais especificamente, embora não em todos os países, as competências estão incluídas nos programas de estudo e também associadas a indicadores de resultados sugeridos e a exemplos de atividades de avaliação e aprendizagem.

A definição de currículo (na legislação dos países que responderam ao questionário) integra termos como planos de estudos, programas, metodologias didáticas, recursos, instrumentos de avaliação / orientação, bem como dimensões de formação. Em muitos casos, é feita referência a competências transversais como, por exemplo, a resolução de problemas, a colaboração ou o trabalho em equipa, o pensamento crítico, a liderança, a tomada de decisões e a autogestão, num compromisso de trabalho e promoção do desenvolvimento das capacidades humanas.

Portanto, o currículo determina os processos de ensino e aprendizagem nas diferentes etapas educativas. Por outras palavras, o plano de estudos, como documento normativo, estabelece as competências, conceitos, aptidões e atitudes que um aluno deve atingir no seu processo de escolarização no ensino básico. Para tal, devemos ter em conta a diversidade de conhecimentos e condições pessoais, sociais, culturais e económicas de alunos, professores, comunidades e regiões de um país, num processo dinâmico de adaptação às mudanças sociais e ao siste-



ma educativo, incluindo, ou uma concepção do ensino como um todo num processo de mudança permanente ou um conceito de aprendizagem centrada no aluno.

---

### Ao nível da avaliação da aprendizagem

---

Na grande maioria dos países inquiridos, as competências estão associadas à avaliação, principalmente as competências específicas de cada uma das áreas de ensino. De igual modo, são mencionados documentos, incluindo os procedimentos de avaliação, com referência a instrumentos ou estratégias específicas, como a autoavaliação, portfólios, apresentações orais, documentos escritos, desenvolvimento de projetos, contribuição para o trabalho de equipa, resolução de problemas e critérios de avaliação. Com efeito, em muitos países existem indicadores educativos (padrões / níveis) de avaliação que nos permitem identificar o desenvolvimento alcançado pelos alunos a nível de competências básicas / mínimas, mais ao nível dos ciclos / níveis de ensino o do que ao nível dos anos.

Não é habitual que as competências e o nível alcançado pelos alunos apareçam de forma explícita nas informações de avaliação fornecidas periodicamente às famílias e aos alunos, uma vez que as fichas escolares são quase sempre uma competência das escolas. O número de países em que a avaliação com base em competências aparece nas fichas da escola é baixo.

Na grande maioria dos países existem avaliações externas (ou testes padronizados) à escola que analisam os níveis de competências alcançados pelos alunos, centrando-se mais na dimensão cognitiva, do que na dimensão social.

## 4.3 COMPETÊNCIAS E ESTABELECIMENTOS DE ENSINOS

---

### A nível organizacional

---

Os dados qualitativos do questionário revelam que são poucos os países onde os estabelecimentos de ensino têm autonomia na gestão curricular ao nível das disciplinas, áreas disciplinares e definição dos conteúdos dos programas (em alguns países, apenas no ensino secundário). Pelo contrário, na maioria dos países os dados indicam que as escolas têm autonomia, ainda que parcialmente, na gestão de projetos interdisciplinares, na implementação do currículo e na gestão pedagógica em sala de aula. Por outras palavras, existem programas obrigatórios que servem de base aos planos de estudos desenvolvidos a nível local ou regional.

Nos países deste estudo, é mais comum a existência de autonomia pedagógica nas práticas curriculares a nível de sala de aula, reconhecendo que são ações próprias do contexto de cada escola, e não tanto autonomia curricular a nível de planeamento (planos de estudos e programas das disciplinas ou áreas).

A abordagem da educação baseada em competências produziu mudanças na legislação relacionada com a organização escolar na maioria dos países, em áreas como a estrutura por departamentos, o horário escolar, a duração das aulas, o agrupamento de alunos e na colaboração entre professores. Também se referem aspetos como a participação da comunidade educativa (especialmente pais ou encarregados de educação), mudanças na gestão das escolas e na avaliação da aprendizagem, o perfil dos alunos na escolaridade obrigatória, a autonomia dos alunos no contexto da autonomia curricular, a constituição de redes de escolas, bem como uma maior flexibilidade e inovação curricular, e uma educação mais inclusiva.

---

### Ao nível da formação de professores

---

A partir da análise dos dados do questionário, é possível afirmar que, em todos os países inquiridos, existe um sistema nacional de formação inicial de professores, com a mesma tendência de também vir a acontecer na formação contínua / ao longo da vida. Também existe, na

grande maioria dos países, um perfil de competências dos docentes, definido a nível da legislação nacional.

Na maioria dos países, o plano de estudos dos cursos de formação inicial, bem como os planos de formação contínua / ao longo da vida, oferecem orientações para o desenvolvimento de um conjunto de competências por parte dos professores.

Na grande maioria dos países, é necessária formação de nível superior para aceder à carreira docente no ensino básico, que pode ser a nível de bacharelato / licenciatura (ISCED 6), licenciatura e mestrado (ISCED 7), e há casos de países em que, para os primeiros anos do ensino básico, essa formação académica não é necessária.



## 4.4 EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS / BOAS PRÁTICA

Ao analisar os dados do questionário, os países relatam que existem projetos para promover a aprendizagem com base em competências a nível da escolaridade obrigatória. No entanto, os exemplos registados, referem-se mais a documentos de orientação, estudos, documentos legislativos e medidas de política educativa, do que a projetos implementados em escolas na Ibero-América.

Entre outros, são mencionados os seguintes:

- a. Projetos promovidos pelas administrações para promover a educação com base em competências.
- b. Estudos de avaliação sobre a educação com base em competências.
- c. Estudos de investigação sobre a consolidação de boas práticas pedagógicas tendo em vista a educação com base em competências.
- d. Relatórios nacionais e internacionais.
- e. Estudos académicos (a nível de mestrado e doutoramento).
- f. Orientações pedagógicas para áreas ou disciplinas curriculares.
- g. Programas de desenvolvimento profissional de professores.
- h. Estudos sobre avaliação de competências.
- i. Iniciativas sobre metodologia de projetos.
- j. Programas de intercâmbio escolar e projetos colaborativos.
- k. Programas sobre espaços de aprendizagem flexíveis.
- l. Projetos de inovação pedagógica.
- m. Cursos de formação em gestão escolar e gestão curricular.
- n. Experiências educativas inspiradoras, a partir de casos de boas práticas.
- o. Portais educativos.
- p. *Software* educativo.
- q. Concursos sobre projetos de boas práticas.

## 5. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS

### 5.1 O CONCEITO DE «COMPETÊNCIA»

O conceito de «competência» faz parte da legislação da maioria dos países da região. Embora em alguns casos apareça explicitamente na lei fundamental do ensino, o mais habitual é encontrá-lo em desenvolvimentos legislativos posteriores, bem como noutros documentos curriculares e de avaliação da aprendizagem. Tratam-se, em geral, de documentos complementares (regulamentos, instruções, recomendações) que foram desenvolvidos posteriormente a partir da legislação vigente para o ensino e que mostram a tendência geral das políticas educativas de toda a região no sentido de orientar os seus sistemas para o ensino e a aprendizagem com base em competências.

Na maioria dos países, as competências indicadas na respetiva legislação estão relacionadas com quadros de referência internacionais.

Os diplomas legais onde se referem as competências são, regra geral, comuns aos níveis de ensino primário / básico e secundário / médio. No entanto, em alguns países, existem diferenças entre uma fase e a outra, sendo um pouco mais habitual encontrar o conceito de competência de forma explícita na legislação referente ao ensino secundário / médio.

Dos dezessete países que responderam ao questionário que serve de base a este relatório, nove deles (Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Espanha, Honduras, Peru, Portugal e República Dominicana) incluem o conceito de competências na sua legislação referente ao ensino primário e treze fazem-no em relação ao ensino secundário (os anteriores, mais o Brasil, Chile, Guatemala e México).

Analisando as respostas dadas ao questionário, as competências estão geralmente associadas, na legislação, a conceitos como aprendizagem essencial na escolaridade obrigatória, integração de diferentes tipos de aprendizagem, relação entre diferentes tipos de conhecimentos, conhecimento orientado para a aplicação, e desenvolvimento integral da pessoa.

Em alguns países são também referidos, conceitos como «capacidades», «aptidões» e «destreza».

### Tabela 2.1.: DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIA NOS DIVERSOS PAÍSES<sup>5</sup>

“[Competência]... uma mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), aptidões (práticas, cognitivas e socio-emocionais), atitudes e valores para resolver exigências complexas do quotidiano, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (Q.BR., 2020).

“[Competência]... sistemas de ação complexos que interrelacionam aptidões práticas e cognitivas, conhecimentos, motivação, orientações sobre valores, atitudes, emoções, e que, em conjunto, são mobilizadas para se realizarem ações eficazes. As competências são desenvolvidas ao longo da vida, através da ação e da interação em contextos educativos formais e informais”.<sup>6</sup> (Q.CH., 2020).

“[Competência]... um saber fazer flexível que se pode atualizar em diferentes contextos, ou seja, como a capacidade de usar os conhecimentos adquiridos em situações diferentes daquelas em que foram apreendidos. Implica compreender o significado de cada atividade e as respetivas implicações éticas, sociais, económicas e políticas, uma articulação de conhecimentos, aptidões e atitudes através de um desempenho”<sup>7</sup>. (Q.CO., 2020).

“[Competências]... capacidades aprendidas pela população estudantil, que as utilizam para fazer face a situações problemáticas do dia-a-dia da sua vida, e que são adquiridas pela aprendizagem da experiência direta através da modelagem ou imitação, e que, portanto, transcende a simples transmissão de conhecimentos, a qual promove a visão e a formação integral da pessoa, e de como se apropriar de conhecimentos sistematizados para criar a sua própria aprendizagem”. (Q.CR., 2020).

“[Competência] ... conhecimentos, aptidões, destreza e atitudes, sendo a sua avaliação articulada com objetivos, tipos de conteúdos (conceptuais, procedimentais e de atitude), indicadores de realização, atividades técnicas, instrumentos de avaliação e critérios de avaliação... Trata-se da capacidade de conseguir fazer face, com garantia de sucesso, a tarefas simples e complexas num determinado contexto”. (Q.SV., 2020).

“[Competência]... emocional e afetiva (ter uma autoestima ajustada, gerir as próprias emoções de forma controlada, ter consciência do valor das coisas...); ou, ainda, aptidões e competências em que as componentes atitudinais e axiológicas têm um peso considerável (mostrar respeito e tolerância para com as diferentes opções e modos de ser, estar e pensar, ser capaz de aceitar limites e regras, desenvolver uma consciência solidária)”. (Q.EC., 2020).

<sup>5</sup> A Tabela reúne as respostas dadas aos questionários pelos países participantes no Relatório.

<sup>6</sup> Chile. Decreto Supremo N.º 254 de 2009.

<sup>7</sup> Ministério da Educação Nacional. República da Colômbia (2006). Padrões Básicos de Competências em Línguas, Matemáticas, Ciências e Cidadania. Guia sobre aquilo que os alunos devem saber e saber fazer com o que aprendem. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)



"[Competências] ... capacidade para aplicar de forma integrada os conteúdos específicos de cada ensinamento e etapa educativa, de forma a conseguir a realização adequada de atividades e a resolução eficaz de problemas complexos". (Q.ES., 2020).

"[Competência] ... capacidade ou disposição que uma pessoa desenvolveu para enfrentar e resolver os problemas do seu quotidiano e para gerar novos conhecimentos".

Com esclarecimento, "a capacidade, segundo Roegiers<sup>8</sup>, é capaz de ser empregue em todas as disciplinas, a diferentes níveis de complexidade, e, por sua vez, também interage, pelo que se combina com outras capacidades como ler, escrever, calcular, distinguir o essencial do acessório, tomar notas, argumentar, negociar, organizar informações, entre outras". (Q.GT., 2020).

"[Competências]... afirmações claras, exigentes e consistentes sobre aquilo que se espera que os alunos e as alunas de um sistema educativo aprendam. Um padrão é tanto uma meta como uma medida de progresso em direção a essa meta. Os padrões descrevem os aspetos essenciais que o estudante deve dominar em cada área curricular no final de determinados períodos ou ciclos. Os padrões descrevem capacidades e aptidões complexas diretamente relacionadas com a disciplina da qual cada área é derivada". (Q.HN., 2020).

"[Competências]... a mobilização de saberes em circunstâncias particulares, são demonstradas na ação, por exemplo, a competência de comunicação manifesta-se ao falar ou escrever, e a competência motora ao movimentar-se. Assim, um aluno só pode demonstrar o seu nível de domínio de uma determinada competência mobilizando simultaneamente as três dimensões que se entrecruzam para dar lugar a uma competência: conhecimentos, aptidões, atitudes e valores". (Q.MX., 2020).

"[Competência]... conhecimentos, aptidões e destreza em termos de linguagem, matemática e ciências, saber fazer, saber ser, conviver e aprender... A aspiração é formar a capacidade crítica, autocrítica, analítica, e a capacidade para resolver problemas e conflitos". (Q.PA., 2020).

"[Competências]... A integração de capacidades (aptidões, conhecimentos, destreza, aptidões e atitudes) para a produção de um ato resolutivo eficiente, lógico e eticamente aceitável no âmbito do desempenho de uma determinada função". (Q.PY., 2020).

"[Competências]... como a faculdade que uma pessoa tem de combinar um conjunto de capacidades a fim de atingir um propósito específico numa determinada situação, agindo de maneira pertinente e com sentido ético. Ser competente significa entender a situação a ser enfrentada e avaliar as possibilidades disponíveis para a resolver. Isto significa identificar os conhecimentos e aptidões que a pessoa possui ou que estão disponíveis no contexto, analisar as combinações mais relevantes para a situação e para o propósito, para então tomar decisões, e executar ou mobilizar a combinação selecionada". (Q.PE., 2020).

"[Competências]... combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, conceptual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a aptidões sociais e organizacionais e valores éticos". (PT.,2020).

"[Competência]... capacidade para atuar de forma eficaz e autónoma em diversos contextos, mobilizando conceitos, procedimentos, atitudes e valores de forma integrada". (Q.RD., 2020).

.....  
<sup>8</sup> Roegiers, 2016.

Nas definições de competência encontradas na legislação dos países da região, e de acordo com as respostas ao questionário, predominam as referências a conceitos como qualidade, direito à aprendizagem mínima para trabalhar, continuidade dos estudos, aprendizagem ao longo da vida, padrões educativos, padrões de aprendizagem, conquistas da aprendizagem, formação integral da pessoa, desenvolvimento de uma cidadania ativa, compromisso com o futuro e desenvolvimento dos países.

A título de exemplo, na Guatemala considera-se que “orientar a educação no sentido do desenvolvimento de competências torna-se uma estratégia para formar pessoas capazes de exercerem os direitos cívicos e democráticos dos cidadãos contemporâneos, bem como de participarem num mundo do trabalho que exige, cada vez mais, conhecimentos amplos”<sup>9</sup>.

No Peru, o ensino básico é considerado como a etapa “destinada à formação integral da pessoa, para a conquista da sua identidade pessoal e social, o exercício da cidadania e o desenvolvimento de atividades laborais e económicas, através do desenvolvimento de competências, capacidades, atitudes e valores para atuar de forma adequada e eficaz nas diversas esferas da sociedade”<sup>10</sup>.

As referências à natureza funcional das competências também são comuns, como a capacidade de mobilizar e usar conhecimentos em determinadas situações, de realizar ações de forma eficaz, e de resolver problemas complexos. Também é comum o uso indistinto de outros conceitos como desempenho, aptidão, atitude e valores. Na legislação, é comum encontrar referências à ação e ao *carácter contextual e situacional* das competências.

Em geral, a legislação coloca uma ênfase especial nos recursos que são postos em jogo para a realização de uma dada atividade, numa determinada situação. Especificamente, são comuns as referências a conhecimentos cognitivos, procedimentais, metacognitivos e valorativos.

Do ponto de vista das competências, as pessoas devem saber “resolver” situações concretas, mobilizando saberes de vários tipos, entre os quais são fundamentais os conhecimentos de natureza atitudinal.

.....  
<sup>9</sup> Ministério da Educação da Guatemala (2008). CNB. Curriculum Nacional Base. Primeiro Grau. Nivel Primário, p. 23. [http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/documents/CNB/CNB\\_TODOS\\_LOS\\_NIVELES/2-PDF\\_CNB\\_PRIMARIA/CNB-Nivel-de-Educacion-Primaria-CLCLO-I/1.%20CNB\\_1er\\_grado.pdf](http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/documents/CNB/CNB_TODOS_LOS_NIVELES/2-PDF_CNB_PRIMARIA/CNB-Nivel-de-Educacion-Primaria-CLCLO-I/1.%20CNB_1er_grado.pdf)

<sup>10</sup> Ministério da Educação do Peru (2012). Regulamento da Lei N.º 28044, Lei Geral da Educação. Artigo 23.º Definição da Educação Básica. Peru. <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-28044/ds-011-2012-24-11-2017.pdf>

A título de exemplo, na Colômbia a «competência» é entendida como um "saber fazer em situações concretas que exigem a aplicação criativa, flexível e responsável de conhecimentos, aptidões e atitudes" e «competência» é definida "como um saber fazer flexível, que pode ser atualizado em diferentes contextos, ou seja, como a capacidade de usar os conhecimentos em situações diferentes daquelas em que foram aprendidos"<sup>11</sup>.

Na legislação chilena, as «competências» permitem "compreender melhor a realidade, adquirir e relacionar conhecimentos, e agir de forma assertiva e consciente, constituindo ferramentas fundamentais para se alcançar um desenvolvimento integral, uma vez que, além disso, podem ser transferidas tanto para outras áreas do conhecimento quanto para o dia-a-dia do aluno"<sup>12</sup>.

A transição para uma educação com base em competências está ligada aos relatórios seminais da UNESCO, conhecidos como o Relatório Faure<sup>13</sup> e o Relatório Delors<sup>14</sup>.

As competências são conceptualizadas como um *saber orientado*, como *movimento ou como saberes de ação* (Barbier, 1996<sup>15</sup>). A título de exemplo, no México considera-se que as competências "mobilizam e direcionam todos os componentes (conhecimentos, aptidões, atitudes e valores) para a realização de objetivos concretos; são mais do que o saber, o saber fazer ou o saber ser, porque se manifestam na ação de forma integrada"<sup>16</sup>.

De acordo com a legislação peruana, "ser competente significa entender a situação a ser enfrentada e avaliar as possibilidades disponíveis para a resolver. Isto significa identificar os conhecimentos e aptidões que a pessoa possui, ou que estão disponíveis no contexto, analisar as com-

.....  
<sup>11</sup> Ministério da Educação Nacional (2006). República da Colômbia. Padrões Básicos de Competências em Línguas, Matemáticas, Ciências e Cidadania. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)

<sup>12</sup> Ministério da Educação. Governo do Chile (2018). Bases curriculares do 1.º ao 6.º Ciências Sociais, p. 139. [https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-22394\\_bases.pdf](https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-22394_bases.pdf)

<sup>13</sup> UNESCO (1972). Aprender a Ser. A educação do futuro <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984>

<sup>14</sup> UNESCO (1996). A Educação encerra um tesouro. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)

<sup>15</sup> Barbier, J-M; & Zavala, A. (1996). en Barbier, J-M - Introducción a Saberes teóricos y saberes de acción.

<sup>16</sup> Secretaria de Educação Pública (SEP). México (2011). Acordo N.º 592 que establece a Articulação da Educação Básica, p. 20. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>

binações mais relevantes para a situação e para o propósito, para então tomar decisões, e executar ou mobilizar a combinação selecionada"<sup>17</sup>.

Ser competente exige gerir, simultaneamente, conhecimentos, aptidões, valores e características socio-emocionais em determinadas situações e contextos. Ser competente requer mobilizar recursos em situações concretas. Estas afirmações estão alinhadas com a abundante literatura publicada sobre competências nas últimas três décadas em todo o mundo. Para Perrenoud, a definição mais consensual a nível das ciências da educação sobre o que é uma competência seria a de "poder de agir de forma eficaz num conjunto de situações, mobilizando e combinando recursos intelectuais e emocionais em tempo real e de forma pertinente"<sup>18</sup>.

Desta forma, a educação com base em competências é vista como uma solução para um dos grandes desafios históricos da educação, a necessidade de incluir o contexto na escola e de ligar a aprendizagem escolar às necessidades vitais. Temos sempre exigido da escola e da educação escolar uma maior relação com a vida real e com os interesses dos alunos, e temo-las criticado por serem demasiado abstratas e superficiais, comparativamente com a educação extracurricular, que é muito mais vital, profunda e real.

É difícil não estar de acordo com esta abordagem, mas como referiu o próprio Perrenoud<sup>19</sup>, também é necessária uma abordagem mais pausada, mais refletida e mais refinada do assunto, que nos permita abordar, com mais precisão, em que consiste o alegado desfasamento entre a escola e a vida real.

Na maioria das conceptualizações dos países da região predomina uma abordagem socio-construtivista em termos do desenvolvimento de competências. A inclusão das competências não tem um carácter preparatório, tendo em vista o ensino superior, devendo antes ser considerada como uma tentativa de realmente preparar os alunos para a vida atual e futura. Não podemos esquecer que, neste sentido, a inclusão das competências e a orientação para o ensino com base em competências, coincidiram em muitos países com o prolongamento da escola-

.....  
<sup>17</sup> Ministério da Educação (2016). Peru. Currículo Nacional da Educação Básica, p. 29. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

<sup>18</sup> Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: Graò, p. 57.

<sup>19</sup> Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: Graò. 2012.

ridade obrigatória, o que trouxe consigo novos desafios e desafios ainda não resolvidos, de todo.

Na análise que fizemos da legislação, observa-se um esforço explícito para combater a falsa dicotomia entre competências e conteúdos, e para enfatizar a ideia de competência como uma mobilização e combinação de conteúdos colocados num dado contexto. A título de exemplo, na Colômbia assinala-se que “as competências não são independentes dos conteúdos temáticos do âmbito *do saber o quê, do saber como, do saber porquê ou do saber para quê*, porque para o exercício de cada competência são necessários muitos conhecimentos, aptidões, destreza, compreensões, atitudes e disposições específicas do domínio em questão, sem os quais não se pode dizer que a pessoa é realmente competente no âmbito selecionado”<sup>20</sup>.

Em El Salvador, as competências oferecem “a possibilidade de provocar no indivíduo a mobilização interna de um determinado número de recursos ou conhecimentos, de forma integrada, quando este atua num certo contexto ou perante situações-problema”<sup>21</sup>.

As competências são constituídas por um saber, um saber fazer, um saber ser e conviver, e um para quê. Estão também ligados a aprendizagens fundamentais que os alunos devem “adquirir” na sua passagem pela escolaridade obrigatória.

Na legislação, quando se fala em competências, faz-se referência a outros conceitos como capacidades, hábitos, destreza, aptidões e qualidades. Por exemplo, no Equador referem--se capacidades, aptidões, destreza e competências: “A educação geral básica desenvolve as capacidades, aptidões, destreza e competências das meninas, dos meninos e dos/das adolescentes a partir dos cinco anos de idade, para participarem de forma crítica, responsável e solidária na vida cívica e poderem prosseguir os seus estudos”<sup>22</sup>.

.....  
<sup>20</sup> Ministério da Educação Nacional (2006). República da Colômbia. Padrões Básicos de Competências em Línguas, Matemáticas, Ciências e Cidadania, p. 12. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)

<sup>21</sup> Ministério da Educação (2008). El Salvador. O currículo ao serviço da aprendizagem. Aprendizagem com base em competências, p. 7. [http://www.mined.gob.sv/downloads/Nuevos%20Programas%20de%20Estudio/Materiales%20Curriculares%20Base/curriculo\\_al\\_servicio\\_del\\_aprendizaje\\_0\\_F.pdf](http://www.mined.gob.sv/downloads/Nuevos%20Programas%20de%20Estudio/Materiales%20Curriculares%20Base/curriculo_al_servicio_del_aprendizaje_0_F.pdf)

<sup>22</sup> Lei Orgânica da Educação Intercultural. Equador (2011). Artigo 11.º [https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011\\_leyeducacionintercultural\\_ecu.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf)

Nas Honduras, referem-se competências conceptuais, procedimentais e de atitude, da pessoa em formação<sup>23</sup>.

É comum encontrar referências ao conceito de «competências» ligado ao conceito de «conhecimentos» em muitos documentos. Por exemplo, no artigo 2.3.3.4.5.2, onde se indicam os objetivos da Cátedra de La Paz na Colômbia, o conceito é entendido como a apropriação de conhecimentos e competências cívicas para a convivência pacífica, a participação democrática, a construção da equidade, o respeito pela pluralidade, os Direitos Humanos e o Direito Humanitário Internacional<sup>24</sup>.

Em Espanha, o desenvolvimento de competências está associado à aprendizagem ao longo da vida, recorrendo-se simultaneamente aos conceitos de conhecimentos e competências. Fala-se em “proporcionar aos jovens uma educação completa, que abarque os conhecimentos e as competências básicas necessárias na sociedade atual, que lhes permita desenvolver os valores que sustentam a prática da cidadania democrática, a vida em comum e a coesão social, que estimule neles e nelas o desejo de continuarem a aprender e a capacidade de aprenderem por si próprios”<sup>25</sup>.

Observa-se uma evolução no uso do conceito de «competências» ao longo do tempo. Embora não haja uma referência explícita ou desenvolvida do conceito de «competências» na legislação fundamental em vigor em alguns países, encontra-se, no entanto, no desenvolvimento legislativo e em documentos curriculares subsequentes. Assim, no caso da Guatemala, o conceito de «competências» aparece desenvolvido no documento “*O novo currículo, sua orientação e aplicação*”<sup>26</sup>, no qual é explicitamente definido como uma combinação de conhecimentos, saberes práticos, aptidões, destreza e valores: “Isto permite que os alunos e alunas desenvolvam aptidões e destreza no manuseamento da informação e nas diferentes formas de fazer as coisas, promover atitudes e vivenciar valores. Isto é, competências que integram o saber ser, o saber

.....  
<sup>23</sup> Secretaria de Educação. Governo das Honduras (2003). Currículo Nacional Básico, p. 17. <https://www.se.gob.hn/media/files/basica/cnb.pdf>

<sup>24</sup> Decreto 1075 de 2015, de 26 de maio, através do qual é publicado o Decreto Regulamentar Único do Setor da Educação. República da Colômbia. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>

<sup>25</sup> Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, sobre a Educação. Espanha. Texto consolidado. Modificado em 6 de dezembro de 2018. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

<sup>26</sup> Ministério da Educação da Guatemala. O novo currículo, sua orientação e aplicação. Base Curricular Nacional dos Níveis de Educação Pré-Primária e Primária. <http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/documents/CNB/PDF-DOCUMENTOS-DEAPOYO/El%20Nuevo%20Curriculum.pdf>

fazer e ter consciência do porquê e para quê se faz, respeitando sempre as diferenças individuais”.

No Panamá, embora na Lei de 29 de dezembro de 2009<sup>27</sup> em vigor não seja mencionado o conceito de «competências», este aparece devidamente definido e desenvolvido na notável série de documentos *Rumo a uma educação com base em competências*, onde se estabelece que “os programas das disciplinas e os planos de estudos, que todos temos vindo a reforçar direta ou indiretamente, apoiam o desenvolvimento de competências que visem o reforço dos conhecimentos, valores, atitudes, destreza, capacidades e aptidões dos alunos, que favoreçam a sua inserção bem sucedida na vida social, familiar, comunitária e produtiva do país”<sup>28</sup>.

No Paraguai, o conceito de «competências» não aparece de forma explícita nos diplomas legais dedicados à educação, mas aparece nos programas de estudo de cada uma das disciplinas de cada nível concreto e nos materiais de avaliação, onde é definida como a integração de capacidades (aptidões, conhecimentos, destreza, aptidões e atitudes) para a produção de um ato resolutivo eficiente, lógico e eticamente aceitável no âmbito do desempenho de uma determinada função.

No Brasil, a «competência» é referida como “uma mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), aptidões (práticas, cognitivas e socio-emocionais), atitudes e valores para resolver exigências complexas do quotidiano, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Q.BR., 2020).



*Observa-se uma evolução no uso do conceito de «competências» ao longo do tempo. Embora não haja uma referência explícita ou desenvolvida do conceito de «competências».*



<sup>27</sup> Diário da República Digital do Panamá, terça-feira, 29 de dezembro de 2009, mediante o qual são implementados experimentalmente novos planos e programas de estudos no segundo nível de ensino ou ensino médio.  
[https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/26436/GacetaNo\\_26436\\_20091229.pdf](https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/26436/GacetaNo_26436_20091229.pdf)

<sup>28</sup> Ministério da Educação do Panamá (2012) Atualização dos programas de estudos. Série de Bases Conceptuais para um currículo com base em competências, N.º 0, p. 5. [http://www.educapanama.edu.pa/sites/default/files/documentos/modulo\\_0\\_competencias.pdf](http://www.educapanama.edu.pa/sites/default/files/documentos/modulo_0_competencias.pdf)

---

## Quais são as competências

---

Em quase todos os países da região existe pelo menos um documento que estabelece quais as competências que os alunos devem possuir no final da escolaridade obrigatória.

Tendo em conta as respostas aos questionários e aquilo que se reflete na legislação nacional de cada país, existe uma diversidade considerável nas competências propostas e é difícil estabelecer um conjunto de competências comuns aos diferentes países.

As competências assinaladas em resposta ao questionário que está na base deste estudo estão relacionadas sobretudo com a resolução de problemas, o pensamento crítico, a colaboração, o trabalho em equipa, a tomada de decisões e a autogestão. A competência de liderança, embora exista na proposta curricular de alguns países, continua a ser a menos comum.

No Brasil, as competências não estão definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mas sim na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No Chile, as competências estão agrupadas em duas grandes áreas: a pessoal e a de conhecimentos e cultura, e totalizam dezassete no ensino primário / secundário inferior, e dezoito no ensino secundário superior.

A Colômbia conta com padrões básicos de competências para as matemáticas, línguas, ciências naturais, ciências sociais, inglês e cidadania, e estão agrupados em competências básicas (científicas, cívicas, de comunicação, matemáticas), competências específicas (ciências naturais, ciências sociais, matemáticas, línguas), e, competências cívicas, de comunicação, cognitivas e emocionais.

Na Costa Rica, há treze competências agrupadas em três categorias, a saber, formas de viver no mundo, formas de se relacionar com os outros e ferramentas para se integrar no mundo (pensamento sistémico, pensamento crítico, aprender a aprender, resolução de problemas, criatividade e inovação, cidadania global e local, responsabilidade pessoal e social, estilos de vida saudáveis, vida e carreira, colaboração, comunicação, apropriação de tecnologias digitais, e, gestão da informação).

Em Cuba, refere-se a resolução de problemas, colaboração ou trabalho em equipa, pensamento crítico, liderança, tomada de decisões e auto-gestão.



No Equador, as competências estão incluídas nas disciplinas. Por exemplo, no ensino básico elementar e médio, é referido ter uma autoestima ajustada, gerir as suas próprias emoções de forma controlada, e ter consciência do valor das coisas.

Em El Salvador, as competências aparecem ligadas a disciplinas ou áreas do conhecimento. Assim, para o ensino básico, em linguagem refere-se a compreensão oral, a expressão oral, a expressão escrita e a comunicação literária. Em matemáticas, refere-se o raciocínio lógico matemático, a comunicação em linguagem matemática e a aplicação da matemática ao meio envolvente. No ensino médio, citam-se as competências humano-sociais como a cooperação, a comunicação, a responsabilidade, a limpeza ou pontualidade, e competências metodológicas como aprender a aprender ou estratégias metacognitivas.

Em Espanha, existem sete competências fundamentais, a saber, comunicação linguística, competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia, competência digital, aprender a aprender, competências sociais e cívicas, espírito de iniciativa e espírito empreendedor, e consciência e expressões culturais.

Na Guatemala existem dez competências, a saber, conservar o meio ambiente natural e a saúde individual e coletiva, comunicar-se num ambiente multicultural e multilíngue, aplicação do pensamento lógico matemático, usar a tecnologia de forma produtiva, relacionar-se e cooperar com um conjunto de pessoas, agir em contextos cívicos com base em valores, especialização, aplicar os princípios aprendidos na prática em contextos específicos e do quotidiano, atuar com autonomia e iniciativa pessoal, e aprender a aprender.

Nas Honduras, existem treze competências para o ensino primário e médio, a saber, comunicar-se de forma eficaz e adequada em linguagem verbal, não verbal e simbólica; respeitar, praticar e promover valores, direitos e deveres em relações de igualdade no contexto de uma sociedade multicultural; reconhecer e respeitar a diversidade cultural como elemento básico da convivência democrática; fomentar relações de equidade, diálogo, aceitação e respeito mútuo entre pessoas e grupos de diferentes origens étnico-culturais; demonstrar criatividade, autoestima, identidade e autoconfiança na construção do seu projeto de vida e na tomada de decisões; exprimir a sua identidade pessoal e cultural valendo-se dos diferentes meios de representação e expressão artística; utilizar o tempo livre em atividades físico-culturais, desportivas e artísticas como forma de recreação, de prevenção e conservação da saúde física e mental e como forma de projeção social; demonstrar

hábitos e atitudes de prevenção, conservação e proteção da saúde e do meio ambiente; possuir os conhecimentos científicos e tecnológicos para dar continuidade aos estudos, bem como para resolver os problemas do cotidiano; demonstrar uma atitude positiva em relação à mudança e às inovações científicas e tecnológicas para melhorar as suas condições de vida e as da sua comunidade; demonstrar que possuem meta-competências (analisar, sintetizar,...) para resolver problemas de curto e médio prazo, de natureza acadêmica e do seu meio envolvente; desenvolver um processo permanente de autoformação; e adotar posições de autonomia na execução de tarefas e na tomada de decisões.

No México, no momento da elaboração deste relatório, coexistem os currículos de 2011 e 2017. No currículo de 2011, as competências estão agrupadas em cinco blocos, nomeadamente, competências para a aprendizagem ao longo da vida, competências para a gestão de informação, competências para lidar com situações, competências de convivência, e competências para a vida em sociedade<sup>29</sup>. O currículo de 2017 estabelece onze competências, entre as quais a capacidade de comunicar sentimentos, eventos e ideias na resolução de problemas, a capacidade de atenção, de trabalhar de forma colaborativa, competências artísticas, reconhecer o seu corpo, cuidar do meio ambiente, ou identificar e utilizar ferramentas e tecnologias.

No Paraguai existem oito competências no ensino médio, a saber, compreender e produzir diferentes tipos de textos orais e escritos com um nível avançado de proficiência nas línguas oficiais e cobrindo as exigências básicas da língua estrangeira, para poder garantir o desempenho a nível de comunicação e social; analisar obras da literatura nacional, da Ibero-América e universal para o desenvolvimento da capacidade estética e sociocultural e para o fortalecimento da identidade pessoal; usar metodologias científicas e investigativas com uma atitude científica e ética na compreensão e expressão de princípios, leis, teorias e fenómenos que ocorram no meio ambiente e na resolução de situações problemáticas do meio envolvente; propor e resolver problemas com uma atitude crítica e ética, utilizando o pensamento lógico e a linguagem matemática, para formular, deduzir e fazer inferências que contribuam para o desenvolvimento pessoal e social; compreender os fenómenos sociais para poder consolidar o seu sentido de pertença e para agir como agentes de mudança; participar com autonomia, capacidade empreendedora e atitude ética na construção de um Estado de Direito

.....  
<sup>29</sup> Diário Oficial da Federação. México (2011). Acordo N.º 592, através do qual é instituída a Articulação da Educação Básica. II Competências para a vida. [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011)

que favoreça a convivência cívica; aplicar qualidades físicas, orgânicas e neuromusculares, e fundamentos técnico-táticos na prática sistemática de atividades físicas, desportivas e recreativas, no âmbito de um quadro ético, a fim de construir um modelo de vida saudável; descodificar e utilizar com sentido crítico linguagens artísticas modernas e contemporâneas para enriquecer as possibilidades expressivas e comunicativas e valorizar o património artístico-cultural tanto nacional como universal.

No Panamá, existem oito competências, a saber, competência de comunicação, competência matemática, conhecimento e interação com o mundo físico, competência no tratamento da informação e competência digital, competência social e cívica, competência cultural e artística, competência de aprender a aprender, autonomia e iniciativa pessoal.

No Peru, há trinta competências que vão desde a gestão autónoma da aprendizagem à indagação através de métodos científicos, para saber construir conhecimentos para conviver, participar democraticamente na procura do bem comum ou assumir uma vida saudável.

Em Portugal, a proposta de competências, embora tenha algumas semelhanças com a proposta de Espanha e com a da União Europeia, apresenta também algumas diferenças interessantes. As dez competências da proposta de Portugal referem-se a linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, relações interpessoais, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e meio ambiente, sensibilidade estética e artística, científica, técnica e tecnológica, e consciência e domínio do corpo.

Por fim, na República Dominicana, existem sete competências, tanto para o ensino básico como para o secundário, a saber, competência de comunicação, competência ética e cívica, competência ambiental e da saúde, competência científica e tecnológica, competência de desenvolvimento do pensamento lógico, crítico e criativo, competência para a resolução de problemas, e competência de desenvolvimento pessoal e espiritual.

A maioria dos países da região declararam que a proposta de competências está relacionada com quadros de referência internacionais de competências (*Ver Tabela 2.2, Quadros Internacionais de Referência*).

## Tabela 2.2.: QUADROS INTERNACIONAIS DE REFERÊNCIA

American Association for the Advancement of Science. (1993). Benchmarks for Science Literacy.

ATC21s – Assessment & Teaching of 21<sup>st</sup> Century Skills.

Competências Alfa Tunning.

Competencies for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies, Conselho da Europa (2016).

Council of Europe. (2002). Common European Framework for Languages.

Education 2030 Framework for Action, UNESCO (2016).

Relatório Delors da UNESCO (1996)

Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

National Council for the Social Studies. (2010). National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework for Teaching, Learning, and Assessment. Maryland.

National Governor's Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers (2010). Common Core State Standards. Washington, D.C.

New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology, WEF (2016).

NGSS Lead States. (2013). Next Generation Science Standards: For States, By States. Washington, D.C.: The National Academies Press.

Pacto Europeu para a Juventude (2005).

Projecto Assessment and Teaching of 21st Century Skills (2009-2012).

Quadro de Referência Europeu para as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida - Recomendação n.º 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, de 18 de dezembro (revisto em 2014).

Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (Q.ES, 2020):

The Future of Education and Skills, project Education 2030, de la OCDE (2016).

Transformando o Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável - ONU.

---

## Perfil de competências de quem conclui a escolaridade obrigatória

---

Embora as competências adquiridas marquem de facto o perfil de quem conclui a escolaridade obrigatória, indicando o que devem saber e saber fazer, e que valores e atitudes os alunos devem desenvolver no final da fase obrigatória, a existência de um perfil de competências explicitamente estabelecido não é uma prática generalizada nas normas e regulamentos da educação.

## 5.2 IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO COM BASE EM COMPETÊNCIAS

---

### A nível curricular

---

Apenas alguns países respondem com um claro sim ou um claro não à pergunta sobre se a proposta curricular está organizada com base em competências. Na maioria dos casos, as respostas referem que as propostas curriculares para a escolaridade obrigatória estão apenas *parcialmente organizadas com base em competências*.

Assim, no Brasil, na legislação nacional sobre educação, a proposta curricular está parcialmente organizada com base em competências no Documento "Base Nacional Comum Curricular"<sup>30</sup>. Em El Salvador, a proposta curricular está parcialmente organizada por competências no ensino médio e no ensino primário. Em Espanha, a proposta curricular está parcialmente organizada com base em competências: "os critérios e padrões de avaliação estabelecidos no currículo básico supõem uma formulação passível de ser avaliada, das capacidades expressas nos objetivos gerais do Ensino Primário, associadas aos conteúdos fundamentais desta área, e mostram as competências que os alunos devem adquirir"<sup>31</sup>.

.....  
<sup>30</sup> Ministério da Educação de Brasil. Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BNCC). [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

<sup>31</sup> Boletim Oficial do Estado (BOE). Espanha (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de fevereiro, que estabelece o currículo básico da Educação Primária. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126>

No México, as competências não se subdividem em componentes, nem os respectivos níveis de progressão estão detalhados (conforme resposta ao questionário Q. MX), e a proposta curricular está parcialmente organizada com base em competências, mas são mencionadas na maioria dos programas das disciplinas.

Quanto ao *conceito de currículo*, e de acordo com as definições apresentadas, este não inclui o termo «competência», com exceção das Honduras (Ver Tabela 2.3).

### Tabela 2.3.: DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO NA REGIÃO

“Os currículos do ensino infantil, do ensino básico e do ensino médio, devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento de ensino, por uma parte diversificada, tal como exigido pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Q.BR., 2020).

“O currículo educativo nacional é definido como Bases Curriculares na legislação chilena, de acordo com a Lei Geral da Educação. Estas definem, por ciclos ou anos, respetivamente, os objetivos da aprendizagem que permitem o cumprimento dos objetivos” (Q.CH, 2020).

“Currículo é o conjunto de critérios, planos de estudos, programas, metodologias e processos que contribuem para a formação integral e a construção da identidade cultural nacional, regional e local, incluindo, também, os recursos humanos, académicos e físicos para pôr em prática as políticas e realizar o projeto educativo institucional” (Q.CO., 2020).

“... por aptidões que tal como estabelecido na política curricular... permitiriam à população estudantil estimular a aprendizagem para a vida e o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e atitudinal para que depois o possam pôr em prática e o possam transferir para diferentes contextos do seu quotidiano” (Q.CR., 2020).

“... a conceção curricular que se assume para a educação cubana que se caracteriza por ser flexível, integral e participativa, e que se expressa a dois níveis: o currículo geral, comum e obrigatório (plano de estudos e programa) e o currículo institucional que contextualiza o currículo geral, tendo em conta as condições educativas particulares e o potencial da comunidade, constituído por uma componente geral (currículo comum e obrigatório) que garante a unidade do sistema, e uma componente institucional que permite à instituição de ensino construir o seu currículo de acordo com as suas condições socioeducativas, as particularidades locais e os recursos humanos e materiais disponíveis na sua localidade” (Q.CU., 2020).

“... o currículo da educação intercultural bilíngue será composto pelo currículo nacional e pelo currículo do ensino intercultural bilíngue. O currículo intercultural bilíngue deverá promover o desenvolvimento da interculturalidade com base nas identidades culturais, aplicando ao longo de todo o processo as línguas indígenas, os saberes e práticas socioculturais ancestrais, valores, princípios, a relação com a Pachamama, de acordo com cada contexto geográfico, sociocultural e ambiental, com a intenção de melhorar a qualidade de vida dos povos e nacionalidades indígenas. No entanto, não há uma definição na lei” (Q.EC., 2020).

“... o currículo nacional é estabelecido pelo Ministério da Educação, e baseia-se nas finalidades e objetivos da educação nacional, desenvolve as políticas educativas e culturais do Estado, e expressa-se através dos planos e programas de estudos, das metodologias didáticas e recursos de ensino-aprendizagem, dos instrumentos de avaliação e orientação, das ações gerais dos educadores, dos demais agentes educativos e da gestão educativa, e com base no artigo 48.º, o currículo nacional será sistematizado, e amplamente divulgado e explicitado pelo Ministério da Educação, de forma que todos os atores do processo educativo possam orientar as suas ações dentro do quadro de referência estabelecido. O currículo nacional é o regulamento básico para o sistema educativo, tanto no setor público como no privado. Deverá, no entanto, ser deixada uma margem adequada para a flexibilidade, a criatividade e a possibilidade de adaptação a circunstâncias particulares sempre que necessário” (Q.SV., 2020).

“... regulamentação dos elementos que determinam os processos de ensino e aprendizagem para cada um dos ensinamentos e etapas educativas” (Q.ES., 2020).

“O currículo é concebido como o projeto educativo do Estado guatemalteco para o desenvolvimento integral da pessoa humana, dos povos guatemaltecos e da nação plural” (Q.GT., 2020).

“... o Currículo Nacional Básico (CNB) é o instrumento normativo que estabelece as capacidades, competências, conceitos, destreza, aptidões e atitudes que cada disciplina do Sistema Educativo Nacional deve alcançar nos diversos níveis, ciclos e / ou modalidades dirigidos pela Secretaria da Educação” (Q.HN., 2020).

“...os planos e programas de estudos (currículo) são documentos normativos para o funcionamento das escolas, que deverão favorecer o desenvolvimento integral e gradual dos educandos ... considerando a diversidade de saberes, e respondendo às condições pessoais, sociais, culturais, económicas dos alunos, professores, pessoal ao serviço das escolas, comunidades e regiões do país, de acordo com os objetivos e critérios da educação, de acordo com os objetivos e critérios da educação estabelecidos na Lei Geral da Educação. Os respetivos propósitos, conteúdos, processos e estratégias educativas, recursos didáticos e avaliação da aprendizagem e de acreditação, serão estabelecidos de acordo com cada tipo, nível, modalidade e opção educativa, bem como de acordo com as condições territoriais, culturais, sociais, produtivas e formativas das instituições educativas” (Q.MX., 2020).

“... É o produto que decorre de um processo dinâmico, de adaptação à mudança social e ao sistema educativo” (Q.PA., 2020).

“... por currículo entende-se o conjunto de objetivos, conteúdos, métodos pedagógicos e critérios de avaliação de cada um dos níveis, etapas, ciclos, graus e modalidades do sistema educativo nacional, que regulam a prática docente”<sup>32</sup>.

.....  
<sup>32</sup> Lei N.º 1264 Geral da Educação. Artigo 11, alínea c).

“... o currículo do Ensino Básico Escolar estimula a participação das diferentes instâncias da comunidade no processo educativo, e promove a aprendizagem centrada no aluno e na aluna de acordo com as suas características, desenvolvimento e o contexto em que se desenvolvem. Nas suas várias etapas, procurará permanentemente a aprendizagem significativa, a educação em valores, a incorporação de atividades lúdicas, o desenvolvimento da criatividade e a integração da avaliação como um processo constante e formativo... Está orientado no sentido de um currículo aberto, o que implica um maior protagonismo dos atores educativos regionais e locais na tomada de decisões sobre o *que*, o *como* e *quando* ensinar. Este espaço para decidir, implementar o que foi decidido e avaliar os resultados, é denominado “adaptação curricular” (Q. PY., 2020).

“... o Currículo Nacional do Ensino Básico que apresentamos estabelece a aprendizagem que se espera que os alunos alcancem como resultado da sua formação básica, de acordo com as finalidades e princípios da educação peruana, o Projeto Nacional para a Educação e os objetivos do Ensino Básico” (Q. PE., 2020).

“...conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos, designadamente [as constantes nos] programas, metas, orientações, perfis profissionais e referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações, bem como as Aprendizagens Essenciais de cada componente do currículo, área disciplinar e disciplina ou unidade de formação de curta duração, constituindo estas Aprendizagens Essenciais as orientações curriculares de base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (Q.PT., 2020).

“... o documento normativo que estabelece uma estratégia para a formação de sujeitos democráticos e transformadores da realidade material, social e cultural. Neste sentido, o currículo acaba por se constituir como a estratégia fundamental da educação para que esta alcance os seus objetivos. Expressa a fundamentação e orientação do processo educativo, e um compromisso de trabalho no sentido de promover o desenvolvimento das capacidades humanas” (Q.RD., 2020).





As competências estão ligadas aos objetivos da aprendizagem e aos indicadores de desempenho das disciplinas / matérias. A título de exemplo, no caso chileno, embora a proposta curricular, tanto no ensino básico<sup>33</sup> como no ensino médio<sup>34</sup>, esteja organizada por disciplinas, cada disciplina tem objetivos de aprendizagem associados às competências que devem ser adquiridas. A implementação do ensino com base em competências a nível curricular é estabelecida no documento de bases curriculares. Na Colômbia, são os padrões básicos de competências que orientam as instituições de ensino na "definição dos planos de estudos por área e por grau, visando o desenvolvimento de competências"<sup>35</sup>.

---

### A nível da avaliação da aprendizagem

---

A ligação entre o ensino com base em competências e a avaliação da aprendizagem é muito estreita. Ao analisar a legislação relacionada com a educação nos países da região, encontramos constantemente referências cruzadas entre a ideia de competência e a necessidade de que estas sejam avaliadas. Todos os sistemas educativos têm ainda diante de si o desafio da avaliação de competências.

Há vários países que alertam explicitamente para estas dificuldades. Em El Salvador, no excelente documento que estabelece as orientações para a avaliação com base em competências, afirma-se que estas "são difíceis de avaliar por si mesmas, uma vez que se aplicam em situações reais, em contextos reais e com intenções que transcendem o ambiente escolar"<sup>36</sup>.

.....  
<sup>33</sup> Ministério da Educação do Chile (2012). Bases curriculares do Primeiro ao Sexto do Ensino Básico. [https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-22394\\_bases.pdf](https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-22394_bases.pdf)

<sup>34</sup> Ministério da Educação do Chile (2015). Bases curriculares do Sétimo do Ensino Básico ao Segundo do Ensino Médio. [https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-37136\\_bases.pdf](https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-37136_bases.pdf)

Ministério da Educação do Chile (2019). Bases curriculares do 3.º e 4.º anos do Ensino Médio. [https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-91414\\_bases.pdf](https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-91414_bases.pdf)

<sup>35</sup> Ministério da Educação Nacional. Colômbia (2006). Padrões Básicos de Competências em Línguas, Matemáticas, Ciências e Cidadania. Guia sobre aquilo que os alunos devem saber e saber fazer com o que aprendem, p. 14. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)

<sup>36</sup> Ministério da Educação. El Salvador (2008). A avaliação ao serviço da aprendizagem: Por que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? Quando avaliar?, p. 14. [http://www.mined.gob.sv/jdownloads/Nuevos%20Programas%20de%20Estudio/Materiales%20Curriculares%20Base/evaluacion-al-servicio-de-los-aprendizajes\\_0\\_.pdf](http://www.mined.gob.sv/jdownloads/Nuevos%20Programas%20de%20Estudio/Materiales%20Curriculares%20Base/evaluacion-al-servicio-de-los-aprendizajes_0_.pdf)



*Todos os sistemas educativos têm ainda diante de si o desafio da avaliação de competências.*

Outros desafios, bem identificados na literatura sobre competências e que também se refletem na região, dizem respeito à dificuldade em se estabelecer uma relação direta entre competências e resultados da aprendizagem, bem como entre competências e disciplinas. Estes dois aspetos dificultam a implementação do ensino com base em competências<sup>37</sup>.

Há uma tendência geral em toda a região para se implementarem sistemas para monitorizar tanto a aprendizagem dos alunos, como o desempenho das escolas. Todos os países relatam diferentes instrumentos de avaliação externa (nacionais e internacionais) às próprias escolas. A título de exemplo, na Colômbia, “as avaliações externas nacionais são um instrumento adequado para monitorizar a educação ministrada nos estabelecimentos de ensino e o progresso que os alunos fazem em relação às competências e aos padrões básicos de competências definidos para o país”<sup>38</sup>.

.....  
<sup>37</sup> Rosales López, Carlos (2010). La planificación de la enseñanza por competencias. *Innovación Educativa* n.º 20, 2010: pp. 77-88. <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/4999/06.Rosales.pdf;jsessionid=73AF26E4B8EAF17B08B3D670EA701759?sequence=1>

<sup>38</sup> Ministério da Educação Nacional. República da Colômbia (2009): Fundamentos e orientações para a implementação do Decreto 1290, de 2009, p. 16. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-213769\\_archivo\\_pdf\\_evaluacion.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf)

A partir da análise dos dados do questionário podemos afirmar que:

- I. Existe legislação que indica como é que as competências devem ser avaliadas no ensino primário / básico e secundário / médio.
- II. Para a avaliação da aprendizagem, os países da região estabelecem, em alguns casos com bastante pormenor, os critérios de avaliação, os indicadores de sucesso (por exemplo, a Guatemala) ou os padrões de aprendizagem (por exemplo, em Espanha), indicadores de sucesso e padrões curriculares (por exemplo, o México) que devem ser tidos em conta.
- III. As diferentes normas e regulamentos dos diversos países incentivam o uso de diferentes instrumentos e formas de avaliação de competências no ensino primário e secundário, como por exemplo: apresentações orais, trabalhos escritos, autoavaliação, resolução de problemas, critérios e padrões de avaliação, conceção de projetos e trabalho em equipa.
- IV. Ainda está longe de estar generalizada a existência de leis e instruções que estabeleçam a obrigação de incluir as competências e o nível alcançado pelos alunos na avaliação periódica entregue aos alunos e às suas famílias. De qualquer modo, está mais presente no ensino secundário do que no primário.
- V. Embora alguns países<sup>39</sup> registem as competências nas fichas dos alunos, em geral as competências não são normalmente registadas nas fichas, nas notas da vida escolar, no histórico escolar dos alunos, nem no ensino primário nem no ensino secundário.
- VI. Em geral, existem avaliações externas à escola que analisam os níveis de competência alcançados pelos alunos do ensino primário e do ensino secundário.
- VII. As estratégias de avaliação que permitem identificar o desenvolvimento de competências por ciclos e / ou níveis de ensino são mencionadas nos diplomas legais, bem como os indicadores nacionais que permitem identificar este desenvolvimento, mas não se encontram em todos os países<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> Questionário II.9: Chile, El Salvador (secundário), Peru, República Dominicana, Cuba.

<sup>40</sup> Questionário II.11 As normas relacionadas com a avaliação indicam ou recomendam estratégias de avaliação que permitam identificar o desenvolvimento de competências por grau e nível de escolaridade? Países que responderam negativamente a esta pergunta: Brasil, Guatemala e México.

A distribuição desses dados entre os países inquiridos é apresentada na Tabela 2.4.<sup>41</sup>

Tabela 2.4.: COMPETÊNCIAS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM							
País	Avaliação de competências	Instrumentos	Boletins de qualificação	Ficha do aluno	Avaliações externas	Estratégias	Indicadores
Brasil	X	X	-	-	X	-	X
Chile	X	X	X	X	X	X	X
Colômbia	X	X	X	-	X	X	X
Costa Rica	X	-	-	-	X	-	-
Cuba	X	X	X	X	X	-	-
Equador	X	X	-	-	X	X	X
El Salvador	X	X	X	X	X	-	-
Espanha	X	X	-	-	X	X	X
Guatemala	X	X	-	-	X	-	X
Honduras	X	X	-	-	X	X	X
México	X	X	-	-	X	-	-
Panamá	X	X	-	-	X	X	X
Paraguai	X	X	-	-	X	X	-
Peru	X	X	X	-	X	X	-
Portugal	X	X	X	-	X	X	-
Rp. Dominicana	X	X	X	X	X	X	-

Por fim, há vários aspectos que também se destacam, de acordo com as respostas dos países: a existência de documentos muito completos e elaborados, tanto a nível conceptual como prático, sobre a avaliação com base em competências e sobre como realizá-la; propostas técnicas muito pormenorizadas que apoiam uma ação mais efetiva e adequada dos professores; a existência de uma grande variedade de ferramentas de avaliação; propostas de articulação de competências, conteúdos e critérios de aprendizagem ou indicadores de desempenho, conforme definidos, por exemplo, na legislação peruana:

<sup>41</sup> As colunas da tabela (Avaliação de competências, Instrumentos, Boletins de qualificação, ...) mencionam as respostas dadas pelos países da região às perguntas do questionário II.6-12.

“

O desempenho refere-se a descrições específicas daquilo que os alunos fazem em relação aos níveis de desenvolvimento de competências (padrões de aprendizagem). O desempenho pode ser observado numa diversidade de situações ou contextos. Essas descrições não são exaustivas, mas ilustram atuações que os alunos demonstram quando estão no processo de atingir o nível de competências esperado ou quando alcançaram esse nível. O desempenho apresenta-se nos programas curriculares dos níveis ou modalidades, por idades (no nível inicial) ou graus (nas demais modalidades e níveis do Ensino Básico), para auxiliar os professores no planejamento e avaliação, reconhecendo que dentro de um certo grupo de alunos existe uma diversidade de níveis de desempenho, que podem estar acima ou abaixo do padrão, o que lhe proporciona flexibilidade” (PE).

### 5.3 COMPETÊNCIAS E ESTABELECIMENTOS DE ENSINO

#### Ao nível da organização escolar

A educação com base em competências representa um desafio para “a organização institucional dos sistemas educativos, a definição de planos e programas de estudos, as práticas de formação e os processos de avaliação, acreditação e certificação da educação moderna”<sup>42</sup>. Nesse sentido, Guzmán Marín (2017) refere que existem três grandes problemáticas que têm dificultado a implementação do ensino com base em competências, nomeadamente, a falta de clareza e precisão do próprio termo, a ausência de uma base psicopedagógica clara, e a insuficiência das transformações institucionais necessárias para promover a educação com base em competências, por exemplo ao nível da organização escolar e dos estabelecimentos de ensino.

.....  
<sup>42</sup> Guzmán Marín, G. (2017). Problemática general de la educación por competencias. Revista Ibero-americana da Educação [(2017), vol. 74, pp. 107-120] - OEI/CAEU. Disponível. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie74a04.pdf>

Embora praticamente todos os países da região tenham realizado reformas curriculares e também tenham desenvolvido abundante regulamentação, normas e documentação de apoio relacionada com os processos de avaliação, o mesmo não acontece a nível da inovação organizacional. As estruturas organizacionais, a organização dos estabelecimentos de ensino em aspetos como a estrutura por departamentos ou as culturas profissionais não colaborativas constituem atualmente um dos maiores obstáculos para a correta implementação do ensino com base em competências na região.

A partir dos dados recolhidos nos questionários, é possível afirmar que:

- I. Em geral, na região, as escolas têm autonomia parcial na gestão curricular (das disciplinas e áreas) e maior autonomia na gestão de projetos interdisciplinares, na implementação de planos de estudos e na gestão pedagógica em sala de aula;
- II. As mudanças necessárias para abordar com sucesso o ensino com base em competências não se traduziram no aumento da autonomia das escolas e na flexibilidade e inovação do currículo, e ocorrem essencialmente na participação da comunidade educativa na avaliação da aprendizagem; não há alterações a nível da estrutura por disciplinas, na estrutura dos departamentos, nos horários dos alunos nem na colaboração entre professores.

De fato, ao incluir dados qualitativos, observa-se que a resposta à questão sobre a autonomia na gestão curricular (competências, conteúdos, disciplinas, áreas) dos estabelecimentos de ensino está muito distribuída entre aqueles que respondem afirmativamente, aqueles que respondem que apenas parcialmente e os países que respondem de forma negativa.

Portanto, a organização curricular com base em competências não tem contribuído para dotar as escolas de maior autonomia curricular, ainda que o currículo seja contextualizado no meio, e alguns países mencionem os projetos de autonomia curricular e flexibilidade.

As mudanças mais citadas estão relacionadas com a participação da comunidade educativa e com a avaliação da aprendizagem, o que sugere que a organização curricular com base em competências tem maior impacto na avaliação da aprendizagem, sendo os efeitos muito menos significativos na estrutura do departamento, nos horários dos alunos e na colaboração entre professores.

---

## Ao nível da formação de professores

---

Os resultados relativos aos dados quantitativos mostram que, na maioria dos países que responderam ao questionário deste relatório, existem as seguintes afirmações:

- I. Há um sistema nacional de formação inicial de professores para o ensino básico / primário e médio / secundário.
- II. A exigência de possuírem um diploma de ensino superior como qualificação exigida para ser professor está bastante difundida, mas não generalizada em toda a região<sup>43</sup>.
- III. Os sistemas de formação contínua ou permanente de professores estão bastante generalizados (exceto em alguns países<sup>44</sup>), bem como a existência de um perfil de competências dos docentes<sup>45</sup>.
- IV. Avança-se no sentido da articulação do perfil de competências dos docentes com a formação inicial e a formação contínua.

A análise dos dados qualitativos do questionário, sugere que os sistemas nacionais de formação inicial de professores estão mais consolidados do que os sistemas de formação contínua e / ou permanente. E também que a organização curricular da formação inicial depende mais das instituições de ensino superior do que das diretrizes nacionais, embora existam algumas normas nacionais.

<sup>43</sup> Em alguns países, é necessário um ciclo curto de educação terciária (ISCED 5): Colômbia, Panamá, Paraguai; ou o Nível de Bacharelato ou equivalente (ISCED 3 - ISCED 4): Cuba, Equador, Guatemala, Panamá.

<sup>44</sup> Questionário III.5: Brasil, Chile parcialmente, Peru.

<sup>45</sup> Questionário III.6. Chile parcialmente, Costa Rica, Espanha, Peru.

“Embora não exista um sistema nacional de formação inicial no Chile, existem instrumentos que ajudam a fortalecer a formação inicial. Por exemplo, existem padrões de orientação para licenciados em pedagogia. O objetivo destas normas é esclarecer, por um lado, aquilo que todos os professores devem saber e saber fazer em sala de aula e, por outro lado, as atitudes profissionais que devem desenvolver a partir da sua formação como professor do Ensino Básico. Neste sentido, as normas são uma referência útil e necessária para as instituições de formação de professores, uma vez que revelam os conhecimentos, aptidões e competências que devem ser capazes de ensinar aos seus alunos ao longo da carreira” (Questionário CHILE, 2020).

Embora possuir um título do ensino superior seja a qualificação mínima em muitos dos países da região, há ainda um longo caminho a percorrer para que a formação inicial de professores seja adequada às exigências da formação realizada numa instituição de ensino superior ou semelhante.

Há inúmeros documentos dos países da região que referem a necessidade de uma mudança na formação de professores para que esta esteja adaptada a um ensino com base em competências. Deste modo, no Panamá estabelece-se que “esta nova abordagem pedagógica requer a capacitação dos professores para que não constitua um mero exercício conceptual, mas sim uma verdadeira transformação na sala de aula. O desafio importante é a transformação da formação de professores em nível de formação universitária”.



### 5.3 APRENDIZAGEM COM BASE EM COMPETÊNCIAS E BOAS PRÁTICAS

Os exemplos registados pelos países inquiridos referem-se mais a documentos de orientação, diplomas legais, e medidas de política educativa, do que a projetos implementados nas escolas.

Os casos apresentados estão distribuídos, por ordem decrescente, pelas diferentes categorias propostas: dimensão pedagógica, curricular, organizacional e de avaliação.

**Tabela 2.5.: PROJETOS DE BOAS PRÁTICAS POR DIMENSÃO**

País	Organizacional	Curricular	Avaliação	Pedagógica
Chile				X
Cuba	X	X	X	X
Costa Rica		X	X	X
Equador		X		X
El Salvador			X	X
Espanha	X	X	X	X
Guatemala	X	X	X	X
Honduras	X	X	X	X
México	X	X	X	
Panamá	X	X	X	X
Peru	X	X		X
Portugal	X	X		X

A seguir apresentam-se alguns dos projetos mencionados pelos países que responderam à pergunta sobre exemplos de boas práticas:

---

**“Solar, H., Espinoza, L., Rojas, F., Ortiz, A., González, E., Ulloa, R. (2011). Projeto FONIDE N.º 511091: “Proposta metodológica de trabalho docente para a promoção de competências matemáticas em sala de aula, com base num Modelo de Competências Matemáticas (MCM)” (Q. CH., 2020).**

---

“ Com base no Modelo de Competências Matemáticas (MCM), a nossa investigação procura gerar processos altamente reflexivos nos professores do primeiro ciclo, especificamente no NB1, que lhes permitam ter impacto sobre a sua prática em sala de aula. Para o efeito, desenvolve-se uma metodologia de trabalho docente baseada em trabalho colaborativo, realizado num seminário, em cujas sessões irão participar um grupo de professoras. No decorrer deste seminário, as professoras estudam o MCM e a sua aplicação em sala de aula (casos clínicos), que são construídos a partir de organizações matemáticas nucleares em relação ao campo aditivo em NB1. Estas discussões têm como objetivo aprofundar as ferramentas, conhecimentos e experiências de que o professor precisa para conceber e gerir situações com base no MCM. Por outro lado, será realizado um estudo de casos para se analisar o impacto da metodologia de trabalho docente, através das mudanças que as professoras tenham evidenciado. A análise dos dados recolhidos incide tanto no processo reflexivo como no desempenho docente, variáveis que permitem extrair conclusões sobre a apropriação da metodologia de trabalho docente mediada pelo MCM. Os resultados mostram que as professoras progridem nas suas reflexões perante tarefas didático-matemáticas, na medida em que participam em diferentes instâncias de reflexão e, por sua vez, progridem em alguns aspetos do seu desempenho como docentes”.




---

### Orientações para a mediação pedagógica:

---

- Dimensões (maneiras de pensar, formas de viver no mundo, formas de se relacionar com os outros, ferramentas para se integrar no mundo).
- Aptidão e sua definição.
- Indicadores.
- Traços.
- "Níveis de desempenho".

(Q CR., 2020).

---

**“Guias 2020 para a Implementação do Currículo” (Q. EC., 2020):**

---

“ Da mesma forma que o arquiteto precisa de um projeto, o artista de um esboço ou o inventor de um protótipo, o professor precisa do currículo como instrumento que oriente a ação educativa no quadro das políticas educativas e das aspirações da sociedade quanto à formação dos seus cidadãos. Ao mesmo tempo, constitui um quadro de referência para os processos de responsabilização e avaliação do sistema educativo de acordo com os objetivos propostos. O presente currículo é um sistema que integra os subníveis educativos através de áreas do conhecimento cujo fio condutor é o Perfil de Saída do Bacharelato, e que inclui três aspetos essenciais: justiça, inovação e solidariedade. É importante que todos os docentes do Equador entendam a respetiva estrutura e progressão, evitando dividir o processo com intervenções isoladas e sem articulação que afetem negativamente a aprendizagem das crianças e dos adolescentes. Para a análise, compreensão e aplicação do instrumento curricular é importante partir de três premissas fundamentais:

1. O centro do processo educativo é a formação de crianças e adolescentes. Portanto, significa reconhecer as diversas necessidades, interesses e capacidades que devem ser valorizadas como parte do exercício dos direitos e do respeito pela dignidade humana.
2. Cada novo documento e o respetivo processo de implementação envolvem a capacidade crítica e criativa da comunidade educativa, para que se seja capaz de interpretar e aplicar a partir dos princípios da contextualização e relevância.
3. A concretização curricular requer um trabalho cooperativo e autónomo da equipa docente, que permita gerar investigação e reflexão permanente sobre as práticas pedagógicas para que se possam propor planos inovadores que garantam uma aprendizagem significativa”.

---

**“Metodologia por Projetos em Modalidades Flexíveis de Educação (Educação Básica Acelerada), Workshop de formação em Educação Acelerada para o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico” (Q.SV., 2020).**

---

“ O Ministério da Educação (MINED), através da Direção Nacional de Educação Básica, realizou um Terceiro Workshop de Formação de Professores em Educação Acelerada, com ênfase nos 1.º e 2.º Ciclos. O objetivo foi partilhar metodologias inovadoras, experiências quotidianas e práticas de autocuidados, para lidar com uma população educativa bastante vulnerável. A responsável pelo Departamento de Sistemas Integrados da Escola Inclusiva de Tempo Integral do Ensino Básico, Ísis Soriano, ressaltou que a aproximação entre professores e professoras foi um sucesso porque se partilharam orientações precisas para se avançar no sentido da procura de potenciais alunos, para ingressarem no sistema de ensino... Desde 2016, cerca de nove mil crianças e adolescentes voltaram às aulas com esta modalidade. É dada atenção à população vulnerável do país, que por diversos motivos abandonou a escola (territórios inseguros, reprovações ou uniões precoces, entre outros).

“ A Educação Acelerada utiliza uma metodologia inovadora em que os alunos constroem as suas próprias aprendizagens e apresentam propostas, através do vínculo professor-aluno do Ensino Básico, principalmente nos níveis do segundo ao sexto ano”. Os alunos, além do aspeto cognitivo, fortalecem a sua autoestima, realizam o seu projeto de vida e conseguem desenvolver uma aprendizagem com autonomia. O que os torna indivíduos mais participativos, líderes, críticos e criativos. O desenvolvimento das aulas é interdisciplinar, permitindo-lhes uma abordagem integral da vida e uma formação completa.

---

**“Experiências educativas inspiradoras: um projeto que engloba experiências de bons projetos que têm sido desenvolvidos e postos em prática por outros professores, e que pretendem orientar e motivar outros a desenvolverem propostas inovadoras semelhantes, promovendo sempre o desenvolvimento de competências através da integração curricular dos projetos” (Q. ES., 2020).**

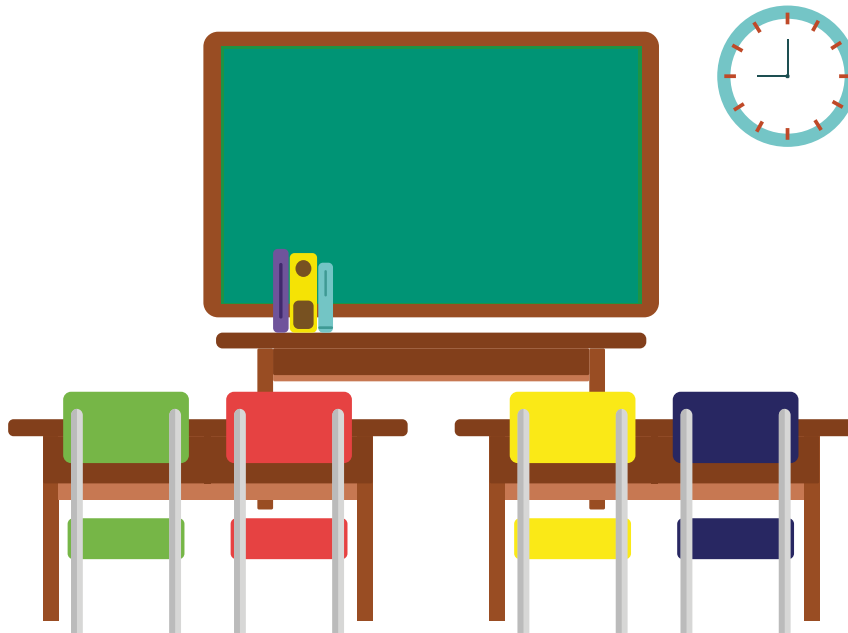
---

### **O que são?**

- Projetos realizados por professores ou por estabelecimentos de ensino que procuram melhorar algum aspecto do âmbito educativo com efeito transformador e em que o uso de tecnologias esteja presente.
- As experiências devem ter sido postas em prática e ter um percurso significativo no contexto educativo onde foram aplicadas.
- Assim, pretende-se criar uma biblioteca de experiências e pô-las à disposição de qualquer professor, bem como poder contactar com os autores dos projetos.

### **Porquê?**

- Porque é importante dar visibilidade e mostrar os bons projetos que são desenvolvidos por professores e estabelecimentos de ensino.
- Porque os próprios professores podem servir de exemplo, de guia e de motivação para que outros se sintam incentivados a realizar projetos de transformação.
- Porque é importante valorizar o trabalho docente e o seu efeito transformador na educação atual.



---

### "O Projeto Educativo do Estabelecimento de Ensino" (Q.HN., 2020):

---

“ A importância da realização de um projeto educativo de estabelecimento de ensino é para dar a conhecer a situação do estabelecimento de ensino em diferentes aspetos, como por exemplo a sua estrutura física, a estrutura organizacional, as convicções ideológicas, os estilos de ensino, para se conseguirem fazer mudanças na instituição, seja a médio ou a longo prazo, para dirigir e orientar de forma coerente os processos educativos da escola, e porque serve para a avaliação interna (autoavaliação) e externa (para acreditação, em caso de se solicitar a realização de algum projeto educativo ou económico), e para dar a conhecer as necessidades do estabelecimento de ensino, como por exemplo necessidades em termos de mobiliário, material didático, além da necessidade de mais docentes, se necessário, a fim de gerir os recursos económicos e humanos e, sobretudo, no caso de projetos a apresentar a entidades que apoiem a gestão do estabelecimento de ensino”.

### “Plano Nacional de Avaliação da Aprendizagem (PLANEA)” (Q.MX., 2020).

---

“ Para se conhecer até que ponto os alunos mexicanos dominam a aprendizagem fundamental em diferentes momentos do ensino básico e médio superior, o INEE, em coordenação com a Secretaria da Educação Pública, desenvolveu o Plano Nacional de Avaliação da Aprendizagem”.

### “ O Sistema Integral para a Melhoria da Qualidade da Educação” (Q.PA., 2020).

---

O Ministério da Educação (MEDUCA), em conjunto com professores, diretores e supervisores, trabalha na implementação do Programa Integral para a Melhoria do Centro Educativo (PIMCE).

Este programa é um dos três componentes do Sistema Integral para a Melhoria da Qualidade da Educação, criado pelo Decreto Executivo N.º 878, de 27 de setembro de 2016, para a melhoria da qualidade da educação no Panamá.

O PIMCE envolve a avaliação de diferentes áreas nos estabelecimentos de ensino, como por exemplo a área administrativa. Ou seja, aquilo que diz respeito à liderança do diretor e à gestão de recursos humanos nas três mil escolas públicas. Outra área a verificar é a área pedagógica, para lançar um olhar sobre o trabalho que é feito dentro das salas de aula, bem como sobre a avaliação da aprendizagem. A infraestrutura escolar também seria tida em conta, para definir o estado das escolas e as propostas existentes para as melhorar”.



---

**“Concurso Nacional de Boas Práticas de Ensino - Investigando Cientificamente o IE San Cristóbal” (Q.PE., 2020).**

---

“Objetivo do concurso: identificar, reconhecer e divulgar as iniciativas e a contribuição pedagógica, bem como a criatividade, relevância e eficácia das propostas pedagógicas apresentadas pelos docentes e pela direção (diretores e vice-diretores), para identificar as necessidades de aprendizagem com vista ao desenvolvimento das competências dos alunos da Educação Básica Regular e da Educação Básica Alternativa das Instituições de Ensino Públicas de todo o país”.

**Cf.:**

<https://www.youtube.com/watch?v=R9LhWGtaTL8&list=ULoZFKOGibSQo&index=552>

---

**“Cidadania e Desenvolvimento” (Q.PT., 2020).**

---

“A educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos”.





# CAPÍTULO 3.

## COMPETÊNCIAS FUNDAMENTAIS PARA O SÉCULO XXI: ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS PARA O CURRÍCULO, A AVALIAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Alicia Bonamino, Naira da Costa Muylaert Lima e Bernardo  
Schwaitzer<sup>1</sup>**

---

### INTRODUÇÃO

No contexto de rápidas e diversificadas mudanças econômicas, culturais, científicas e tecnológicas, marcado por desigualdades, conflitos sociais e problemas ambientais, os especialistas na área da educação, empregadores e formuladores de políticas enfatizam a importância da Educação para o desenvolvimento de competências de caráter cognitivo, socio-emocional e comportamental, que permitam a formação de cidadãos e de trabalhadores para a sociedade do Século XXI.

No entanto, os sistemas educativos e as escolas enfrentam dúvidas sobre como lidar de forma positiva com essas questões, e é nesse universo de preocupações que se situa o presente capítulo, elaborado no contexto do relatório *Miradas sobre Educação na Ibero-América 2020*.

Tendo presente esta problemática, este capítulo tem por objetivo sintetizar os pontos de consenso entre diferentes concepções de «compe-

.....  
<sup>1</sup> Ver seção correspondente "autores, coordenadores e participantes"

tência» presentes em documentos de organizações internacionais. Para isso, foram consultados diversos documentos de três organizações com presença relevante no debate educativo – a OCDE, a UNESCO/ONU e a União Europeia – em especial aqueles que foram produzidos na última década<sup>2</sup>. Procurámos identificar aspetos que ofereçam aos formuladores de políticas e educadores contribuições sobre o tema da articulação dessas competências com três temas fundamentais na educação: o currículo, a avaliação e a formação de professores.

Este capítulo está estruturado em três secções. A primeira aborda sinteticamente os pontos de consenso à volta das definições de competências identificadas nos documentos analisados. Em seguida, essa conceção é discutida a partir da sua relação com o currículo, a avaliação e a formação de docentes. Sempre que relevante, são apresentadas experiências de boas práticas desenvolvidas nessas dimensões em países que participaram no estudo *“Competências para o Século XXI na Ibero-América”*. O capítulo encerra com algumas considerações sobre os temas abordados.



.....  
<sup>2</sup> Privilegiámos os trabalhos em que as organizações constam como Autores Corporativos nas referências, embora eventualmente tenhamos também consultado documentos produzidos por outros autores e que foram editados por estas organizações. Em quase todos os casos, as organizações ressaltam que essas obras não representam a visão institucional ou dos países membros. No entanto, considerámos que ao serem publicadas por esses organismos, a visão presente nessas produções oferece contributos relevantes para os debates educativos globais.

## 1.

# UMA VISÃO ABRANGENTE DE COMPETÊNCIAS

---

O desenvolvimento de competências de caráter cognitivo e não cognitivo para a formação de cidadãos e de trabalhadores para a sociedade do Século XXI faz parte da agenda de debates promovida por organizações internacionais. A Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente a partir da *Global Education First Initiative* (GEFI), destaca o poder transformador da educação na construção de um futuro melhor para todos. No mesmo sentido, tem vindo a elaborar, através da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e juntamente com organismos como a União Europeia (UE), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), uma agenda para a educação que ofereça orientações, diretrizes e a divulgação de boas experiências educativas, abrindo espaços de diálogo como forma de promover ações e políticas para a melhoria dos processos de ensino e a aprendizagem em todo o mundo.

Em 2015, a Assembleia-Geral da ONU aprovou a Agenda 2030 (Resolução 70/1<sup>3</sup>), que propõe 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a serem atingidos pelos países-membros até ao ano de 2030. O ODS 4 estabelece a necessidade de “Assegurar o acesso à educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”, definindo metas específicas relativas à promoção da igualdade de acesso a todos os níveis de ensino, inclusive para os grupos mais vulneráveis, à eliminação de disparidades de género na educação, à ampliação do contingente de professores qualificados e de conhecimentos e competências necessárias para o desenvolvimento sustentável, inclusive os de ordem técnica e profissional associados ao mundo do trabalho e ao empreendedorismo. Estes aspetos norteiam grande parte dos debates das organizações internacionais na área da educação.

.....  
<sup>3</sup> <https://undocs.org/A/RES/70/1>

Na mesma linha, a OEI destaca a importância de se reforçarem os valores de cidadania e de se assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e para todas. E inclui, como características da qualidade educativa, além do desenvolvimento de capacidades cognitivas, a criatividade e competências sociais e interpessoais, a fim de promover a educação para o desenvolvimento sustentável, e para a cidadania democrática e global. O tema das desigualdades e das injustiças sociais é particularmente enfatizado pela OEI<sup>4</sup> e pela UNESCO<sup>5</sup>.

Roegiers<sup>6</sup> identifica três ideias que expressariam as principais tendências internacionais no debate sobre a introdução das competências no campo educativo: 1) o conteúdo da educação vai além do conhecimento e do saber-fazer, 2) o aluno é o principal ator no processo de aprendizagem, e 3) a ênfase no saber agir. Estas tendências consideram que a escola é desafiada a lidar com novos conhecimentos, como as competências transversais que abordam áreas problemáticas da vida social e envolvem a aquisição de um sistema de valores baseado em direitos humanos, a capacidade de comunicação, o acesso à cidadania e práticas ligadas ao desenvolvimento sustentável.



<sup>4</sup> OEI, 2018.

<sup>5</sup> UNESCO, 2015b.

<sup>6</sup> Roegiers, 2016.



## 1.1 O PAPEL DA ESCOLA, O PERFIL DE ALUNO E AS COMPETÊNCIAS

As referências analisadas permitem identificar convergências nas diferentes concepções de competências. Essas concepções são formuladas a partir da definição do perfil de cidadão que se pretende formar para a sociedade do Século XXI.

Embora não exista uma única definição de competência nos documentos analisados, o conteúdo desse conceito evidencia elementos comuns, conforme apresentado no Tabela 3.1.:

**Tabela 3.1.:** Conceitos de competência segundo a OCDE, a UE e a UNESCO

Organização	Conceito de Competência
OCDE	“Competência é um conceito holístico que inclui conhecimentos, aptidões, atitudes e valores. (...) aptidões são pré-requisitos para o exercício de competências (...) Competência e conhecimentos não são conceitos que competem ou se excluem. Os estudantes precisam aprender um conjunto de conhecimentos como pedra angular para o conhecimento (...) e envolve a mobilização de conhecimentos, aptidões, atitudes e valores para atender a exigências complexas em situações de incerteza” <sup>7</sup> .
UE	“As competências são aqui definidas como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto. As competências essenciais são aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania ativa, para a inclusão social e para o emprego” <sup>8</sup> .
UNESCO	“Competências são atributos específicos de que os indivíduos precisam para agir e se auto-organizarem em diversos contextos e situações complexas. Incluem elementos cognitivos, afetivos, atitude e motivacionais; portanto, são uma interação entre conteúdos, capacidades, aptidões, motivos e disposições afetivas” <sup>9</sup> .

<sup>7</sup> OECD, 2019a, p. 25.

<sup>8</sup> Comissão Europeia, 2006, p. 13.

<sup>9</sup> UNESCO, 2017, p. 10.



Encontram-se definições semelhantes em documentos e na legislação dos sistemas educativos dos países da Ibero-América, e referenciadas pelos países nas respostas ao questionário. Por exemplo, no Chile (Q.CH, 2020), o Decreto n.º 254 de 2009, compreende competências como “sistemas complexos de ação que inter-relacionam aptidões práticas e cognitivas, conhecimento, motivação, orientações valorativas, atitudes e emoções que são mobilizadas conjuntamente para realizar uma ação efetiva. As competências são desenvolvidas ao longo da vida, por meio da ação e da interação em contextos educativos formais e informais” (Ministério da Educação, 2009, p. 2).

Já na Colômbia (Q.CO, 2020), competência é definida como um *know-how* flexível que pode ser aplicado em diferentes contextos. Ou seja, refere-se à capacidade de usar os conhecimentos em situações diferentes daquelas em que foram aprendidos. Implica, portanto, a compreensão do significado de cada atividade e as respetivas implicações contextuais nas dimensões éticas, sociais, económicas e políticas. Similarmente, no México (Q.MX, 2020), o conceito de competência é compreendido como a capacidade para mobilizar conhecimentos em circunstâncias particulares.

Espanha, Guatemala e Panamá possuem definições de competências próximas, voltadas principalmente para a resolução de problemas. Em Espanha (Q.ES, 2020), as competências referem-se à capacidade de aplicar os conhecimentos aprendidos para se atingir um bom desempenho nas atividades e eficácia na resolução de problemas complexos. Nesta mesma linha, a Guatemala (Q.GT, 2020) entende competência como a capacidade para se resolverem problemas da vida cotidiana e para se gerarem novos conhecimentos. Já o Panamá (Q.PA, 2020) define competências como a aplicação de conhecimentos, aptidões e atitudes num determinado contexto, através de recursos próprios e do meio ambiente, para a resolução de problemas.

O Peru tem uma compreensão abrangente de competência, mas também inclui na sua definição, a capacidade de resolução de problemas. Neste país, o conceito de competência é definido como “a capacidade de uma pessoa combinar um conjunto de aptidões para atingir um objetivo específico, numa determinada situação, agindo de maneira relevante e ética. Ser competente significa entender a situação que deve ser enfrentada e avaliar as possibilidades que tem para a resolver” (Q.PE, 2020).

Em Portugal (Q.PT, 2020), a capacidade de resolver problemas não aparece na definição de competência, mas destaca-se que o termo se

refere a “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação em contextos diversificados”. Esses conhecimentos, capacidades e atitudes são de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática, e requerem aptidões psicomotoras, sociais, organizacionais e valores éticos.

Estas definições, percebidas nos documentos dos organismos internacionais e nos documentos e na legislação dos países da Ibero-América participantes no inquérito do *Relatório Miradas*, possuem pontos convergentes e indicam que as competências a serem desenvolvidas pela escola não se limitam à dimensão cognitiva, abarcando, também, as de natureza socio-emocional e comportamental. Para a UNESCO, a competência cognitiva refere-se à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de pensamento crítico acerca de questões globais, nacionais, regionais e locais. A competência socio-emocional envolve a aquisição do sentido de pertença a uma humanidade comum e à partilha de valores e responsabilidades, como empatia, solidariedade e respeito pela diferença e pela diversidade. A competência comportamental relaciona-se com a atuação de maneira eficaz e responsável a nível local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável<sup>10</sup>.

A dimensão cognitiva diz respeito a estratégias de aprendizagem que mobilizam a criatividade, a memória, o pensamento crítico e mantém intersecção com as chamadas competências globais, de natureza não cognitiva. «Competências globais» é o termo amplamente utilizado nos textos das

organizações internacionais consultados<sup>11</sup> para expressar a consideração que competências mais holísticas permitem às pessoas mobilizar os seus conhecimentos, capacidades, atitudes e valores para trabalhar em conjunto com outras pessoas, resolver problemas, e melhorar o bem-estar coletivo das gerações atuais e futuras.

É consensual, nos documentos analisados, que as definições de competências globais devem ser suficientemente amplas para que possam ser desenvolvidas transversalmente nos sistemas educativos de diversos contextos sociais, políticos e económicos. E, ainda, que essa definição deve contemplar a aquisição de aptidões voltadas para uma participação ativa na vida democrática e no exercício de direitos e deveres na sociedade, tendo em vista o convívio nas diversas comunidades, a nível local, regional e nacional, de forma harmoniosa, tolerante e respeitosa das diferenças e das diversidades sociais e culturais.

Nesse sentido, o discurso das organizações internacionais advoga um programa escolar focado na aquisição de aptidões e competências, voltado para o desenvolvimento de atitudes de cidadania, proteção, defesa e aplicabilidade dos direitos humanos na vida quotidiana, proteção do meio ambiente, promoção do desenvolvimento sustentável, e combate às desigualdades e injustiças sociais<sup>12</sup>.

A OCDE<sup>13</sup> destaca que as capacidades sociais e emocionais devem ser estimuladas pelos sistemas educativos, não só como vetor para a garantia de melhores níveis de saúde e bem-estar, para mitigar comportamentos antiso-

<sup>10</sup> UNESCO, 2017; UNESCO, 2018a,

<sup>11</sup> Comisión Europea, 2008; OECD, 2019c; UNESCO, 2017c.

<sup>12</sup> OEI, 2018; UNESCO, 2017.

<sup>13</sup> OECD, 2015.

ciais, mas também pelo seu impacto na melhoria da aprendizagem de competências cognitivas. As competências socio-emocionais são divididas em três categorias que englobam diversas aptidões específicas, como por exemplo: atingir objetivos (responsabilidade, persistência e autoeficácia), trabalhar com outros (extroversão, sociabilidade e adaptabilidade) e gestão emocional (autoconfiança e autoestima).

O relatório *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*, publicado pela União Europeia em 2008, propõe-se abordar a discussão sobre competências de forma mais analítica, identificando e definindo oito competências fundamentais na formação de cidadãos, nas dimensões cognitivas e não cognitivas, classificadas em termos de conhecimentos, aptidões e atitudes.

1. Comunicação na língua materna - capacidade/aptidão para expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, de forma oral e escrita, e para interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa num conjunto diverso de contextos sociais e culturais;
2. Comunicação em línguas estrangeiras: capacidade/aptidão para expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, de forma oral e escrita, e para interagir linguisticamente de forma apropriada, visando a atuação dos estudantes em diversos contextos sociais e culturais, de acordo com os interesses e necessidades pessoais;
3. Competência matemática, e competências básicas em ciência e tecnologia: respetivamente, como capacidade/aptidão para aplicar o pensamento matemático na resolução de problemas em situações do quotidiano, utilizando modos de pensamento matemático (pensamento lógico e espacial) e as respetivas formas de expressão (fórmulas, modelos, gráficos, tabelas), e como capacidade/aptidão para usar o corpo de conhecimentos e metodologias das ciências da natureza para identificar questões e desenhar conclusões baseadas em evidências, em resposta aos interesses e necessidades do ser humano, e em prol de uma compreensão das modificações causadas pela atividade humana e da responsabilidade individual de cada cidadão;
4. Competência digital: uso com confiança e sentido crítico da tecnologia, no trabalho, no lazer e na comunicação, envolvendo o uso de



*A OCDE destaca que as capacidades sociais e emocionais devem ser estimuladas pelos sistemas educativos, não só como vetor para a garantia de melhores níveis de saúde e bem-estar.*

computadores para aceder, armazenar, produzir, apresentar e partilhar informações, e para comunicar e participar em redes de trabalho colaborativas através da Internet;

5. Aprender a aprender: capacidade/aptidão para procurar e persistir na aprendizagem, organizar a própria aprendizagem, incluindo uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individualmente como em grupo, numa diversidade de contextos, como a vida familiar, o trabalho, a educação e a formação;
6. Competências sociais e cívicas: competências pessoais, interpessoais e interculturais, e conhecimento dos conceitos e estruturas sociais e políticas, que dizem respeito ao tipo de comportamentos que permitem ao indivíduo participar de forma efetiva e construtiva na vida social e laboral, além de permitirem resolver conflitos, sempre que necessário, e de manter um compromisso com a participação ativa e democrática;
7. Espírito de iniciativa e empreendedorismo: a capacidade de transformar ideias em ações, por meio da mobilização de capacidades como a criatividade, inovação, correr riscos, e planear e gerir projetos de modo a alcançar objetivos. Inclui, ainda, a consciência de valores éticos e da boa gestão;
8. Consciência e expressão cultural: apreço pela importância da expressão criativa de ideias, experiências e emoções, incluindo a música, a representação, a literatura e as artes visuais<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Comissão Europeia, 2008.

A partir destas definições mais gerais, identificamos a seguir, aspectos que oferecem aos formuladores de políticas e gestores educativos, contributos para a articulação de competências com o currículo, a avaliação e a formação de professores.

## 2. CONTRIBUTOS PARA A INSERÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

### 2.1 COMPETÊNCIAS E CURRÍCULO

O desenvolvimento, pela escola, de competências cognitivas, socio-emocionais e comportamentais, varia conforme o tipo de política curricular adotada. De um modo geral, podem identificar-se currículos tradicionais, formulados com base no conteúdo *stricto sensu*; currículos orientados por objetivos (com influência da taxonomia de Bloom), focados nos processos e nos resultados da aprendizagem cognitiva, sem a presença de aprendizagens não cognitivas; e currículos orientados por competências, que compreendem a criança como um sujeito integral, que precisa de se desenvolver holisticamente. Esta última perspectiva tem por base não só a aprendizagem cognitiva, incluindo também, aprendizagens como o desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos.

São diversas as estratégias para a inserção de competências nos currículos escolares. Podem ser inseridas na forma de uma disciplina, ou como um conjunto de temas a ser trabalhado nas diversas disciplinas curriculares dos diferentes níveis educativos (da primeira infância à universidade e/ou ensino técnico profissional) ou, ainda, como competências integradas transversalmente em todas as disciplinas.

### **Integração de competências nos currículos na Ibero-América**

Os países da Ibero-América têm vindo a integrar diversas competências nos currículos nacionais. As competências estão presentes nos diferentes níveis de ensino de países como o Brasil, Costa Rica, El Salvador, Espanha, Honduras, Paraguai e Portugal, que estabelecem competências em disciplinas do Ensino Primário e Secundário. Outros países indicaram integrar competências em algumas disciplinas.

A OCDE identifica que, frequentemente, as competências sociais e emocionais aparecem transversalmente em diversos currículos nacionais, na forma de objetivos de aprendizagem de diversas disciplinas, ou como disciplinas específicas. Neste último caso, certos conteúdos como educação física, moral, educação religiosa ou cívica, estão geralmente associados a competências sociais e emocionais. Em muitos países, essas estratégias aparecem combinadas com a promoção de atividades extracurriculares<sup>15</sup>.

### **Currículo, comunicação e interculturalidade**

No Equador, a legislação sobre educação dispõe sobre a elaboração de um currículo nacional numa perspetiva intercultural e bilingue. O artigo 92.º da *Lei Orgânica da Educação Intercultural* estabelece que "O currículo intercultural bilingue deverá fomentar o desenvolvimento da interculturalidade a partir das identidades culturais, aplicando em todo o processo as línguas indígenas, os saberes e práticas socioculturais ancestrais, valores, princípios, a relação com a Pachamama, de acordo com cada contexto geográfico, sociocultural e ambiental, tendendo à melhoria da qualidade de vida dos povos e nacionalidades indígenas". (Q.EC, 2020).

De um modo geral, a orientação dos documentos consultados é no sentido de que as competências globais devem manter a intersecção com competências cognitivas e integrar o currículo escolar de forma transversal, tendo em vista o desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos<sup>16</sup>.

.....  
<sup>15</sup> OECD, 2015.

<sup>16</sup> UNESCO, 2018c.

Os documentos também convergem na ênfase que colocam em competências na área das tecnologias de informação e comunicação (TIC). As competências digitais são entendidas como a capacidade de aderir e utilizar as tecnologias digitais com confiança, espírito crítico e de forma responsável, nos processos de aprendizagem, no trabalho e na participação na sociedade<sup>17</sup>.

O DigComp 2.0., estudo de referência a nível europeu, divide as competências digitais em cinco áreas: a) literacia em informações e dados; b) comunicação e colaboração; c) criação de conteúdos digitais; d) segurança; e, e) resolução de problemas<sup>18</sup>. Cada uma destas áreas abrange uma série de competências específicas que orientam os diversos currículos dos sistemas educativos dos países da União Europeia<sup>19</sup>.

Para a OCDE, a discussão sobre competências digitais deve preocupar-se com a dimensão socio-emocional ou com o bem-estar dos estudantes, além de considerar o problema da acentuação das desigualdades. Esse problema decorre do facto da maioria dos países-membros manterem políticas educativas visando o desenvolvimento de competências digitais que privilegiam o uso individual e estimulam o uso de equipamentos pessoais (*bring-your-own-device, ou BYOD*).

De acordo com os documentos internacionais, o conceito de cidadania digital tem vindo a ser enfatizado pelos sistemas educativos de todo o mundo. Trata-se de um conceito que engloba diversas competências, como respeito e responsabilidade on-line, preocupação com a segurança e comportamentos antiéticos e potencialmente criminosos, especialmente *cyberbullying, sexting e revenge porn*, e literacia em meios digitais<sup>20</sup>.

.....  
<sup>17</sup> Burns e Gottschalk, 2019; Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019.

<sup>18</sup> Vuorikari *et al.*, 2016.

<sup>19</sup> Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019.

<sup>20</sup> Burns e Gottschalk, 2019.

### Inovações curriculares no Chile

O Chile tem projetos específicos para o desenvolvimento de competências digitais. O *Plan Nacional de Lenguajes Digitales* visa promover o ensino do pensamento computacional no sistema educativo. Nesse sentido, em 2018, foram implementadas ações de formação destinadas aos professores do Ensino Básico, com o objetivo de os capacitar para o uso das plataformas *Code.org* e *Scratch* – ferramentas digitais importantes para a aprendizagem de competências digitais. Esta experiência piloto foi vivenciada por 130 estabelecimentos de ensino e por 350 professores. Em 2019, as ações de formação foram ampliadas e alcançaram 1.750 estabelecimentos de ensino, e cerca de 4.600 gestores educativos e professores.

O Chile conta também com projetos voltados para a aprendizagem de competências digitais, como por exemplo a implementação de *Aulas Conectadas*, que visam ampliar o acesso à Internet nas unidades escolares; o projeto *Conectividad para la Educación*, que fornece serviços de Internet gratuitos a aproximadamente 7.500 estabelecimentos de ensino subsidiados; o *Observatorio Educativo*, que coordena um portal de Internet dedicado à disseminação de boas práticas educativas. Esse portal destina-se às equipas de gestão, para as apoiar no desenvolvimento de Planos de Melhoria Educativa, e o projeto *Yo Estudio* uma plataforma de Internet com uma série de recursos educativos gratuitos e de alta qualidade que servem de ferramentas de apoio personalizadas na aprendizagem dos estudantes. (Ministério da Educação, 2019)

A OEI também considera a necessidade de se garantir uma oferta adequada de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos processos pedagógicos das instituições de ensino e na sala de aula. Sustenta que é necessária uma formação de qualidade, que permita a inserção dos jovens num mercado de trabalho que exige elevadas qualificações e a aquisição de competências transversais, como o domínio de novas tecnologias<sup>21</sup>.

O empreendedorismo aparece na maior parte dos currículos escolares da União Europeia, sob três formatos: a) transversal a outras disciplinas, b) como disciplina autónoma obrigatória, e c) como disciplina autónoma facultativa. De acordo com o documento, o ensino do empreendedorismo exige a utilização de metodologias e técnicas de

<sup>21</sup> OEI, 2018.



aprendizagem diferentes das tradicionais, como metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem experimental e atividades no exterior da sala de aula ou da escola, em contacto com a comunidade e com empresas locais.

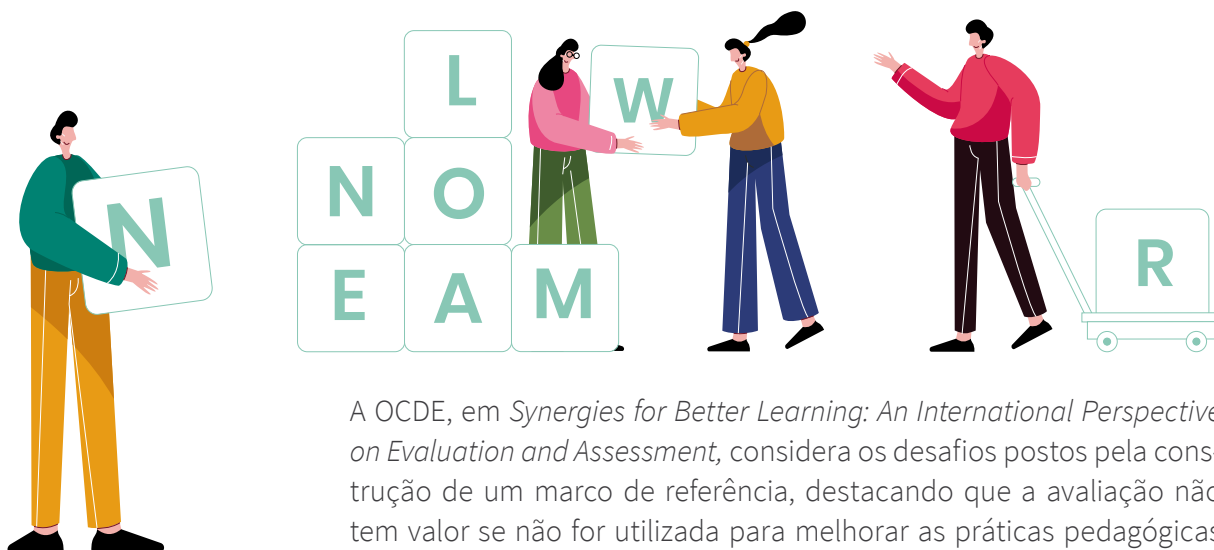
A ênfase na promoção de experiências práticas de empreendedorismo é marcante no contexto europeu, atravessa os diversos segmentos de ensino, e procura incentivar práticas e objetivos de aprendizagem empreendedores, através de projetos como o *Youth Start – Entrepreneurial Challenges* e o *Innovation Cluster for Entrepreneurship Education*. Entre as experiências mencionadas, destacam-se os trabalhos baseados em projetos; desafios práticos propostos por empresas, organizações ou a nível da comunidade; a criação de empresas juniores ou estudantis, e projetos *crowd-funded* para a obtenção de lucro ou de um impacto social. Em muitos países, a presença de atores externos ao contexto educativo tradicional ajuda na oferta de experiências associadas ao empreendedorismo<sup>22</sup>.

## 2.2 COMPETÊNCIAS E AVALIAÇÃO

Embora as avaliações em larga escala se tenham tornado um importante instrumento para avaliar a qualidade da educação, os documentos destacam a necessidade de se considerarem também as suas limitações. As quais são evidenciadas na falta de alinhamento existente entre os elementos dos testes padronizados, os currículos e as práticas de instrução a nível local, que podem fazer com que o teste meça aprendizagens que não foram adquiridas pelos alunos de determinados contextos e gerar resultados equivocados. Os limites das avaliações em larga escala são também frequentemente evidenciados pelo facto de outras importantes áreas do conhecimento não serem avaliadas, como as competências não cognitivas, emocionais e comportamentais. As avaliações em larga escala padronizadas tendem a considerar apenas medidas quantitativas de desempenho, não contemplando “objetivos educativos menos mensuráveis ou não mensuráveis, como o desenvolvimento físico, moral, cívico e artístico”<sup>23</sup>.

.....  
<sup>22</sup> Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2016.

<sup>23</sup> UNESCO, 2018b, p. 52.



A OCDE, em *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, considera os desafios postos pela construção de um marco de referência, destacando que a avaliação não tem valor se não for utilizada para melhorar as práticas pedagógicas dos professores e a aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, propõe que se vá além da quantificação na avaliação educativa, garantindo uma amplitude de medidas de desempenho, e comparações justas e significativas, que evitem os efeitos prejudiciais do uso da avaliação na prestação de contas e o predomínio do quantitativo sobre o qualitativo, garantindo um equilíbrio adequado entre avaliação formativa e sumativa nos sistemas educativos. O ponto central do documento é a recomendação de que se inclua uma abordagem estratégica na avaliação, visando o desenvolvimento profissional dos professores, vistos como os principais agentes na tarefa de ligar práticas de avaliação a práticas pedagógicas, tendo em vista o aperfeiçoamento da aprendizagem dos alunos. É recomendado o uso regular dos resultados da avaliação para a introdução de melhorias na sala de aula, como *feedback* a ser usado pelos professores em iniciativas de avaliação formativa<sup>24</sup>.

A preocupação com os instrumentos e modalidades de avaliação de competências globais está presente nos debates promovidos pela *Learning Metrics Task Force (LMTF)*, que destaca a necessidade de se chegar a um acordo comum sobre a elaboração de indicadores de aprendizagem adequados para se medirem os valores humanos e as aptidões no Século XXI. Sob a coordenação do Instituto de Estatística da UNESCO e do Centro de Educação Universal da *Brookings Institution*, o LMTF reuniu 30 organizações com o objetivo de se proporem recomendações sobre a aprendizagem universal, e enfatizou competências relacionadas com a consciencialização ambiental, a resolução colaborativa de problemas, competências digitais e responsabilidade social<sup>25</sup>.

.....  
<sup>24</sup> OECD, 2013.

<sup>25</sup> UNESCO, 2018b.

Em que, apesar da reflexão sobre as dificuldades e os limites das avaliações em larga escala para a mensuração de competências globais, a sua implementação é considerada necessária para se monitorizar se as competências não cognitivas estão efetivamente a ser abordadas nos sistemas educativos nacionais e se estão a ser aprendidas pelos estudantes. Complementarmente, assinala-se que as competências globais não devem ser objeto de mensuração apenas pelas avaliações psicométricas e em larga escala, devendo ser contempladas, também, em avaliações formativas em pequena escala, em contextos institucionais<sup>26</sup>.

### **Usos das avaliações na Ibero-América**

Na dimensão avaliação, a maior parte dos países afirmou ter legislação que prevê a avaliação de competências no ensino básico, bem como possuírem avaliações externas para aferir níveis de competências, pelo menos no ensino médio/secundário. Muitos mantêm avaliações externas desde longa data, com estratégias claras de avaliação e indicadores educativos claros, como é o caso do Brasil (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Chile (Prueba Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), El Salvador (Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media), México (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) e Honduras.

No caso das Honduras, os resultados das avaliações são utilizados como base para a elaboração de um *Plan de Mejoría*, que deve ser organizado pelos níveis organizativos subnacionais (Q.HN., 2020).

No caso do Brasil, as competências são avaliadas de acordo com as competências definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No ensino fundamental, as competências são definidas em relação a cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso. No ensino médio, as competências referem-se a quatro áreas: Linguagens e respetivas tecnologias, Matemática e respetivas tecnologias, Ciências Humanas e respetivas tecnologias, Ciências da Natureza e respetivas tecnologias (Q.BR., 2020).

Além desta proposta, existem outras iniciativas internacionais que envolvem ferramentas e instrumentos para a mensuração de competências globais, como a inclusão, no *Programme for International Student*

.....  
<sup>26</sup> Tibbitts, 2015a.

*Assessment* (PISA) 2018, de questões “para avaliar a capacidade dos estudantes em aplicar conhecimentos em tarefas relacionadas com questões interculturais e globais relevantes”<sup>27</sup>. Com isso, o PISA passou a avaliar cinco grupos de competências diferentes: Leitura, Matemática, Ciências, Literacia Financeira (de forma opcional) e Competências Globais.

O PISA é, atualmente, um dos mais importantes instrumentos de avaliação internacionais, sendo realizado trienalmente desde 1997 pela OCDE. Em 2018, na sua sétima edição, avaliou 79 países, sendo 12 da Ibero-América. Além de ser uma avaliação focada em competências, é usado como instrumento de avaliação e na formulação de políticas públicas educativas a nível nacional e internacional<sup>28</sup>.

Outro exemplo é a *Global Citizenship Scale*, e Morais e Ogden, que conceituou a cidadania global como um constructo refletido numa escala formada a partir de elementos que medem a consciencialização global, identificação da cidadania global, empatia entre grupos, valorização da diversidade, justiça social, sustentabilidade ambiental, ajuda entre grupos e responsabilidade de agir. Apesar das tentativas de se construir uma medida de competências globais, há ainda dimensões relevantes não contempladas, como a resolução de conflitos, a promoção de direitos humanos, a consciencialização sobre paradigmas alternativos de desenvolvimento, globalização e alfabetização política crítica<sup>29</sup>.

Um aspeto que merece destaque é o reconhecimento da abertura à inovação, que a avaliação de competências digitais pode representar. Trata-se de uma área sem tradição no espaço escolar, mas que pode favorecer uma maior abertura na adoção de métodos de avaliação de carácter mais inovador. Nesta perspetiva, os recursos tecnológicos são essenciais para a aplicação de exames de natureza prática, capazes de aferir, por exemplo, competências no uso de *software* ou de linguagens de programação específicas. Além disso, a avaliação com recurso a suportes tecnológicos possibilita novas formas de aferição de competências tradicionais. Por se tratarem, em geral, de competências novas para muitos professores, é assinalada a necessidade de se implementarem iniciativas de formação contínua voltadas para a introdução de métodos de avaliação com suporte tecnológico<sup>30</sup>.

A aferição dos resultados da aprendizagem e a definição de métodos de avaliação nas dimensões do espírito de iniciativa e do empreendedorismo também se encontram em desenvolvimento na União Europeia. No âmbito do projeto ASTEE (*Assessment Tools and Indicators for Entrepreneurship Education*), foram definidos instrumentos para avaliar competências e resultados de aprendizagem, com destaque para três grupos de competências: atitudes empreendedoras, envolvendo autoconfiança e espírito de iniciativa; competências empreendedoras, envolvendo criatividade, planeamento, literacia financeira, gestão de recursos, gestão de incerteza/risco e trabalho em equipa; e, conhecimento empreendedor, envolvendo a avaliação de oportunidades, o papel dos empresários na sociedade e opções de carreira.

.....  
<sup>27</sup> UNESCO, 2018c, p. 53.

<sup>28</sup> OECD, 2019c.

<sup>29</sup> UNESCO, 2018c.

.....  
<sup>30</sup> Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019.

No entanto, e apesar da relevância destas orientações, os documentos reconhecem que a formação para o empreendedorismo na maior parte dos currículos nacionais dos países europeus carece de uma abordagem mais estruturada e com garantias de ligação com as diversas disciplinas, caso contrário esta formação fica dependente da iniciativa dos professores e da promoção da colaboração docente, dificultando assim os processos avaliativos dessas competências<sup>31</sup>.

## 2.3 COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A OCDE<sup>32</sup> enfatiza a necessidade de bons professores e de políticas governamentais capazes de fazer do ensino uma escolha profissional atraente. Há preocupações com a formulação e implementação de políticas dirigidas para o desenvolvimento de conhecimentos e competências entre professores, mas também com a equidade no recrutamento, seleção e emprego de docentes, e com a retenção de professores bem qualificados nas escolas. O documento também evidencia a preocupação da OCDE com a identificação de condições básicas que possam tornar a profissão do magistério mais atraente, envolvendo aspectos como a remuneração, planos de carreira, condições de trabalho (o tamanho da turma, a Direção da escola, a presença de pessoal auxiliar, a qualidade das instalações e dos materiais pedagógicos, a segurança, a responsabilidade pelo ensino), a profissionalização do ensino (normas de certificação, autonomia profissional, possibilidades de colaboração docente e de participação nas decisões, oportunidades de aperfeiçoamento profissional), a flexibilidade do emprego (plano de reforma, possibilidade de trabalhar em tempo parcial), a segurança no emprego, a estrutura da formação inicial e a necessidade de se obter um diploma para o exercício da profissão, e a satisfação de trabalhar com os alunos e de acompanhar o seu desenvolvimento.

.....  
<sup>31</sup> Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2016

<sup>32</sup> OECD, 2006.

Nesta mesma linha, a UNESCO<sup>33</sup> destaca a necessidade de se considerar a profissão docente numa perspectiva que promova a equidade de gênero. Ou seja, a profissão docente tem de ser atrativa para homens e para mulheres, e ambos precisam de ter, de forma equitativa, boas condições para o exercício da profissão.

Para a OEI, o desenvolvimento profissional do professor e do corpo administrativo da escola é fundamental em processos de melhoria da educação relevantes e sustentáveis. O documento explicita que o fortalecimento da capacidade docente “requerer professores motivados, capazes de mediar o processo de construção e apropriação que os alunos devem realizar”. A tarefa de “conseguir que os alunos aprendam a tomar decisões problemáticas e sejam capazes de administrar as suas próprias aprendizagens coloca, inevitavelmente, o professor no centro do processo educativo”<sup>34</sup>. A tecnologia pode ser uma ferramenta privilegiada para se promoverem mudanças pedagógicas.

O documento enfatiza a necessidade de se fortalecer o papel do professor e a sua capacidade de gerar maiores oportunidades de aprendizagem, por meio da oferta de formação especializada, que aumente as capacidades do corpo docente nas diferentes competências a serem desenvolvidas junto dos alunos e como forma de promover uma melhoria genuína da qualidade do ensino.

As propostas da OEI incluem também a criação de um sistema de comunicação e de redes entre instituições e profissionais, que possibilite a troca de informações e experiências, e a partilha de boas práticas pedagógicas e de gestão.

As propostas de formação de professores também envolvem competências globais. A UNESCO<sup>35</sup> sustenta que, para a concretização dos objetivos de uma Educação para a promoção de direitos humanos, do desenvolvimento sustentável e da cidadania global e democrática, os professores – principais responsáveis pela aquisição dos conhecimentos e de competência por parte dos discentes – também têm de receber formação para se tornarem cidadãos capazes de formar outros cidadãos.

A formação de professores é pensada em termos de práticas pedagógicas adotadas nos processos de ensino-aprendizagens, que têm de

.....  
<sup>33</sup> UNESCO, 2015b.

<sup>34</sup> OEI, 2018, p. 37

<sup>35</sup> UNESCO, 2018c.

extrapolar o formato convencional e de se inserir numa abordagem criativa. A aprendizagem convencional em sala de aula enfatiza a dimensão cognitiva, e pode limitar o desenvolvimento de competências socio-emocionais e comportamentais. O desenvolvimento de valores e atitudes, bem como de competências para a tomada de decisões e a concretização de ações, devem ter por base oportunidades reais de participação dos alunos em atividades da comunidade e a vivência de interações com pessoas de diferentes origens ou com diferentes visões.

Esta proposta envolve práticas pedagógicas criativas que convidem os alunos a investigar, criar, criticar e refletir sobre o mundo ao seu redor e sobre a sua própria atuação nesse mundo. O documento reconhece que alcançar resultados de aprendizagem na dimensão comportamental é bastante mais desafiador, e requer o apoio de formuladores de políticas, da equipa de coordenação das escolas e da comunidade.

A formação de professores também aparece vinculada ao fortalecimento de competências digitais, isto é, a uma formação que garanta aos professores a aquisição de competências específicas para o uso da tecnologia em sala de aula. Essa implementação pode ser particularmente desafiadora para a política de formação de professores, dado que, em muitos países, as universidades ou centros de formação são dotados de grande autonomia para estabelecerem os seus conteúdos programáticos, além de haver um número significativo de docentes que possui pouca preparação ou experiência em recursos digitais. De acordo com dados divulgados pelo *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018*, apenas 56% dos professores tinha recebido formação e só 43% se sentiam confiantes para utilizar recursos digitais<sup>36</sup>. No entanto, no continente europeu, a maior parte dos países contempla competências digitais específicas para professores, em diálogo com o DigiComp<sup>37</sup>. Na Ibero-América, os países também se têm vindo a articular no sentido de poderem oferecer formação associada a competências digitais, como o projeto piloto *Plan de Lenguajes Digitales*, do Chile (Q.CH, 2020).

A UNESCO desenvolveu a Estrutura de Competências em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para professores, que elenca dezoito competências a três níveis diferentes, cada um dividido em seis aspetos. O primeiro nível, aquisição de conhecimentos (*Knowledge Acquisition*), diz respeito ao uso de TICs pelos professores para complementar as práticas em sala de aula. O segundo nível, aprofundamento de conhecimentos (*Knowledge Deepening*), ocorre quando as TIC são

.....  
<sup>36</sup> OECD, 2019c.

<sup>37</sup> Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019.

usadas para modificar a forma como os professores ensinam e os estudantes aprendem. E o terceiro, criação de conhecimentos (*Knowledge Creation*), acontece quando as TIC assumem um papel transformador, possibilitando aos estudantes e professores a criação de conhecimentos e de estratégias inovadoras.

Os seis aspectos definidos na Estrutura, que viabilizam as diferentes competências em cada nível, são:

- a. a compreensão das TIC na política educativa, associada a um entendimento amplo das políticas públicas educativas, dos seus objetivos e do espaço das TIC nesse cenário;
- b. currículo e avaliação, associado ao suporte que as TIC podem oferecer aos objetivos tradicionais do currículo e da avaliação, no estágio inicial, e o papel potencialmente transformador a nível da transformação do conhecimento;
- c. pedagogia, associado à utilização de novas metodologias de ensino, com suporte tecnológico, idealmente baseadas na aprendizagem por projetos e na resolução de problemas;
- d. aplicação de competências digitais, aspecto mais diretamente associado à formação de professores, pois possibilita a aprendizagem de ferramentas necessárias para trabalhar com recursos TIC;
- e. organização e administração, associado a novas formas de organização do espaço físico escolar, bem como dos recursos e infraestrutura necessários;
- f. desenvolvimento profissional contínuo, que ocorre desde a aprendizagem de técnicas e competências associadas às TIC, à criação de estratégias e metodologias<sup>38</sup>.

Outra forma de estimular o desenvolvimento profissional através de recursos digitais é a constituição de redes de professores e escolas. Esse tipo de mecanismo, embora geralmente facultativo, está a tornar-se muito comum entre professores no espaço da UE<sup>39</sup>.

<sup>38</sup> UNESCO, 2018c.

<sup>39</sup> OECD, 2019d.



### **Competências digitais docentes em Espanha**

Espanha procura impulsionar as competências digitais na dimensão da formação docente através de alguns projetos. O programa *Aula del Futuro* objetiva promover metodologias ativas e flexíveis para a aprendizagem por competências; o *Proyecto Edia* oferece aos docentes recursos pedagógicos para os diversos níveis de ensino, na modalidade online, também com foco em metodologias ativas e no desenvolvimento de competências digitais; e o país participa da rede *eTwinning*, uma comunidade de centros escolares na Europa que visa construir redes de contacto entre docentes e entre os demais atores da comunidade escolar, facilitando a troca de experiências e estimulando a aprendizagem de competências (Q.ES., 2020).

As competências relacionadas com o espírito de iniciativa e o empreendedorismo são, em geral, de caráter empírico e exigem um papel mais ativo de parte dos estudantes. Por isso, exigem de parte dos professores, o uso de metodologias, práticas pedagógicas e atividades distintas das utilizadas em disciplinas tradicionais e mais centradas nos alunos. No contexto europeu, dada a grande autonomia na definição do currículo por parte das instituições de formação de professores, há poucas iniciativas de formação inicial ligadas ao campo do empreendedorismo. No entanto, há diversos países da União Europeia que oferecem programas de formação contínua de professores baseados em competências na perspectiva do empreendedorismo, através de organismos centrais de gestão educativa e de instituições voltadas para a difusão da educação para o empreendedorismo.

No elenco das estratégias destacadas para a formação contínua de professores, encontra-se a formação de redes de professores, por vezes mais independentes e informais, mas que garantem o intercâmbio de experiências e práticas pedagógicas; a oferta de materiais didáticos, elaborados por autoridades centrais ou por organizações privadas; orientações pedagógicas específicas, difundidas em suporte impresso ou *on-line*; e centros de especialização, muitos dos quais disponibilizam recursos pela Internet<sup>40</sup>.

<sup>40</sup> Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2016.

### 3.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Nos documentos consultados foi possível identificar consensos à volta de competências fundamentais, socio-emocionais e comportamentais. Competências relacionadas com a comunicação adequada em contextos multiculturais, e com a resolução de situações problemáticas e de conflitos, são os principais destaques convergentes nessas produções, assim como a preocupação com competências digitais e com a definição e difusão de competências relacionadas com o empreendedorismo e o espírito de iniciativa.

Na Ibero-América, e particularmente na América Latina, o acesso à Internet continua a ser muito desigual e dependente da capacidade econômica dos indivíduos<sup>41</sup>. O desenvolvimento de competências digitais exige, portanto, especial cuidado de parte dos formuladores de políticas públicas educativas no sentido de não reforçar as desigualdades existentes.

Embora não surjam em todos os documentos, também são referidas competências cognitivas nas áreas de Línguas, materna e estrangeira, da Matemática e das Ciências, e no Aprender a aprender.

Os documentos apresentam contribuições convergentes em relação à introdução de competências no currículo, na avaliação e na formação de professores, e que podem ser sintetizadas da seguinte forma:

.....  
<sup>41</sup> CEPAL/ONU, 2016.

### **Currículo:**



recomenda-se não só a introdução de competências cognitivas, mas também de competências globais que mantenham a intersecção com as competências cognitivas e integrem o currículo escolar de forma transversal, tendo em vista o desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos. As recomendações enfatizam ainda, a necessidade da inserção de competências digitais no currículo.

### **Avaliação:**



recomenda-se o uso regular dos resultados das avaliações em iniciativas de avaliação formativa, e a prevalência dos aspetos qualitativos sobre os quantitativos. Além, da necessidade de elaboração de medidas de competências globais para o Século XXI, especialmente nas dimensões de consciencialização ambiental, promoção de direitos humanos e resolução colaborativa de problemas. As competências digitais e a respetiva avaliação merecem destaque.

### **Formação de professores:**



recomenda-se a formulação e implementação de políticas de formação de professores para a adoção de práticas pedagógicas criativas, que convidem os alunos a investigar, criar, criticar, refletir sobre o mundo ao seu redor e sobre a sua própria atuação nesse mundo. As recomendações incluem o fortalecimento das competências digitais dos professores, tendo em vista o uso da tecnologia em sala de aula.

Se compararmos essas recomendações com as respostas dos países da Ibero-América ao questionário organizado pela OEI, é possível afirmar que as diversas experiências nacionais de promoção de competências na dimensão do currículo, da avaliação e da formação de professores, apresentam pontos em comum que se destacam:

**Currículo:**

---

a maior parte dos países organiza, pelo menos parcialmente, os seus currículos por competências no ensino básico/fundamental e secundário/médio, com destaque para a capacidade de resolução de problemas, o pensamento crítico, a tomada de decisões e o trabalho em equipa.

**Avaliação:**

---

países da Ibero-América, como o Brasil, Chile, Espanha, Colômbia e Argentina participam em avaliações internacionais em larga escala, como o PISA, o *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), o *International Civic and Citizenship Study* (ICCS) e o *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), o que sugere a existência de espaço para uma maior integração das avaliações internacionais nas políticas nacionais, seja como instrumentos de diagnóstico e monitorização da aprendizagem de competências, seja como contributos para a elaboração de políticas.

**Formação docente:**

---

a maioria dos países identificou ter sistemas de formação inicial e contínua de professores, com graus diferenciados de referências à inclusão de competências globais e de competências digitais nas políticas de formação de professores.

Em síntese, é possível notar que os países da Ibero-América se estão a mobilizar no sentido de adotar uma agenda educativa com pontos de convergência entre si e com as orientações das organizações internacionais. Essa agenda inclui, em maior ou menor grau, noções de cidadania, de direitos humanos, de justiça e equidade, atitudes éticas e responsáveis, empreendedorismo, desenvolvimento de competências globais e uso de tecnologias digitais.



# REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO EM SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA E RESPOSTAS EDUCATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

**Júlio Gonçalves Pedrosa dos Santos<sup>1</sup>**

---

## INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma reflexão panorâmica sobre Educação em situação de Emergência (EeE) no atual contexto da pandemia COVID-19. Estando integrado no Relatório da OEI sobre Competências para o Século XXI na Ibero-América, acreditamos que a área da EeE poderá ser útil ao oferecer reflexões e lições que possam ser relevantes para pensar, preparar e implementar respostas educativas, tanto a nível da organização dos sistemas educativos, como na integração de “novas” competências nos processos de ensino-aprendizagem, que são essenciais para lidar com tempos de crise e incerteza. Neste sentido, este texto revisita conceitos, princípios, abordagens e instrumentos subjacentes à área da EeE enquanto área emergente no âmbito da Educação Internacional e Desenvolvimento. Recorre, para isso, a alguma literatura académica que teoriza sobre esta área, e à literatura cinzenta, em particular, das agências e organizações internacionais envolvidas na promoção desta área a partir do ano 2000. Recorre igualmente a experiências e reflexões do autor que,

.....  
<sup>1</sup> Com a colaboração de Paula Barros, da OEI Portugal, pelos comentários e sugestões de melhorias efectuadas-feitas em versões anteriores deste texto.

Ver seção correspondente "autores, coordenadores e participantes"

através da participação em processos de advocacia, docência, formação, implementação e investigação, tem investido na área da educação enquanto resposta humanitária nos países da CPLP, nos últimos 18 anos. Tratando-se de uma área cuja investigação é ainda escassa em língua portuguesa, elegem-se algumas questões como ponto de partida: O que significa EeE? Porque é que é relevante? Que lições pode a EeE oferecer no âmbito da atual pandemia da COVID-19?

## O QUE SIGNIFICA EeE? UMA VISÃO PANORÂMICA

EeE refere-se a teorias e práticas que orientam a oferta da educação em contextos de crise e pós-crise, e engloba múltiplos níveis e tipos de educação, desde o ensino pré-primário, básico, secundário e superior, aos níveis formal, não-formal e técnico profissional, assim como múltiplos tipos de crises: desde emergências agudas a contextos de crises prolongadas, desde reconstrução pós-conflito e guerras, a ameaças naturais, violência e pandemias. A nível das populações afetadas por crises com impactos na educação incluem-se os refugiados, os deslocados internos, os retornados e as comunidades de acolhimento<sup>2</sup>. As principais abordagens da EeE

<sup>2</sup> Este texto não pretende fazer uma análise detalhada da situação da EeE no espaço da Ibero-América. No entanto, de acordo com instituições como a UNICEF e a ACNUR, há vários países da Ibero-América que também estão a ser afetados por crises, como violência, deslocamentos forçados, catástrofes naturais e outras. .

podem integrar iniciativas no âmbito dos direitos humanos e proteção, da educação com sensibilidade para os conflitos, redução do risco de catástrofes e consolidação da paz. A questão que poderemos colocar é: será que a EeE tem algo de distintivo e especial? De acordo Margaret Sinclair<sup>3</sup>, sim, porque, em situação de crise, a vida das pessoas e dos sistemas educativos sofre grandes interrupções, como é o caso da situação de emergência educativa que estamos a viver com a COVID-19.

Algumas das tendências e pressupostos da EeE, de acordo com a literatura, compreendem:

- ▶ A educação é uma componente crítica da ação humanitária, e deve ser considerada o quinto pilar da resposta humanitária, a par da água, abrigo, saúde e proteção;
- ▶ A educação pode providenciar estabilidade às crianças afetadas por ameaças naturais ou desastres provocados pela ação humana;
- ▶ A comunidade pode ter um papel relevante na redução inclusiva do risco de desastres (prevenção e redução);

<sup>3</sup> Sinclair, M. (2002) *Planning education in and after Emergencies*. Paris: UNESCO/IIEP.

➤ As crianças e os estudantes podem assumir um papel de “agentes de mudança”, na transmissão de mensagens sobre ameaças naturais, e devem ser integrados nos programas e projetos de redução do risco de desastres na educação;

➤ O currículo sensível às questões da prevenção/redução do risco de desastres ou a integração curricular podem ser importantes para que as escolas e comunidades possam responder a situações de crise.

Existem princípios fundamentais que sustentam uma resposta educativa holística e eficaz em contexto de emergência<sup>4</sup>, e que compreendem dimensões tais como: (i) acesso, equidade e inclusão; (ii) proteção e (iii) qualidade. A primeira inclui respostas educativas que considerem, por exemplo, espaços de aprendizagem temporários, reconstrução de escolas, questões de gênero, etnicidade e religião, questões linguísticas, oferta de programas de educação “acelerados” para recuperação do atraso escolar. A dimensão da proteção contempla, entre outros, ambientes de aprendizagem seguros, saúde e higiene, apoio psicossocial e aprendizagem sócio-emocional, competências e formas de vida, e prevenção de extremismos

<sup>4</sup> Estes princípios constituem o mapeamento da EeE como domínio da Educação Internacional e Desenvolvimento, e foram apresentados e discutidos no Seminário Internacional “Educação e Cooperação em situações de Emergência: conceitos, agendas, atores e desafios” (Encontros da INEE, 7 de abril).

violentos. A dimensão da qualidade deve incluir o apoio aos professores, os currículos, os materiais de ensino-aprendizagem, a literacia e a numeracia, as competências para a vida, os resultados da aprendizagem e a certificação.

## A EeE É NECESSÁRIA? POR QUÊ?

A resposta a esta questão é relevante tendo em conta os propósitos deste Estudo sobre Competências para o Século XXI na Ibero-América e perante o contexto da pandemia da COVID-19. O direito à educação está em maior perigo durante os tempos de crise, mas é precisamente nestas alturas que é mais necessário. O Quadro de Ação da Educação 2030<sup>5</sup> alerta-nos para a necessidade de se cuidar da educação em situações de emergência. Esta deve ser protetora, ao oferecer conhecimentos e competências que podem salvar vidas, além de apoio psicossocial àqueles que são afetados pelas crises, podendo também equipar crianças, jovens e adultos com competências para prevenir desastres, conflitos e doenças.

<sup>5</sup> UNESCO (2016). Educação 2030 – Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação. Brasília: UNESCO.



Para responder aos enormes desafios causados por conflitos e catástrofes naturais que afetam milhões de crianças, a UNESCO considera que são necessários sistemas e respostas nacionais, regionais e globais bem coordenadas, para se prepararem respostas às emergências, numa lógica de “reconstruir melhor”, e também para que os sistemas educativos sejam mais seguros e igualitários. Os países precisam, portanto, de instituir medidas para desenvolver sistemas educativos inclusivos, responsivos e resilientes. Deveriam também promover a segurança, a resiliência e a coesão social, com o objetivo de reduzir os riscos de conflitos e catástrofes naturais. A UNESCO estipula que uma educação de qualidade e relevante deve também contribuir, mesmo em circunstâncias difíceis, para que as crianças e jovens desenvolvam as suas **competências, atitudes e valores** para viverem em segurança, serem resilientes e crescerem como cidadãos responsáveis, contribuindo para a construção de uma sociedade mais pacífica, próspera e coesa<sup>6</sup>. A literatura sobre educação e fragilidade<sup>7</sup>, também enfatiza a importância do papel da educação em contextos frágeis, visto que pode contribuir para o desenvolvimento económico e a sustentabilidade ambiental, e assegurar apoio humanitário e segurança.

.....  
<sup>6</sup> UNESCO/IIEP, PEIC, IBE (2015) *Safety, Resilience and Social Cohesion: A Guide for Curriculum Developers*. Paris: UNESCO.

<sup>7</sup> Por exemplo, Winthrop e Matsui (2013).

## EeE E RESPOSTAS EDUCATIVAS EM TEMPO DE PANDEMIA DA COVID-19

Enquanto em finais de 2018, cerca de 258 milhões de crianças, adolescentes e jovens estavam fora da escola<sup>8</sup>, à data da redação deste texto, de acordo com a UNESCO, o encerramento das escolas devido à pandemia da COVID-19 está a afetar, a nível global, cerca de mil e duzentos milhões de alunos (cerca de 68% dos alunos) em 150 países<sup>9</sup>. De acordo com a OEI, 177 milhões de crianças e jovens deixaram de frequentar os estabelecimentos de ensino nos países da Ibero-América<sup>10</sup>. Por outro lado, a iniciativa internacional “A educação não pode esperar” (ECW) alerta que 75 milhões de crianças e jovens – cuja educação já estava interrompida devido a conflitos armados, deslocação forçada, catástrofes induzidas pelas alterações climáticas e outras crises – se encontram agora em situação de perigo extremo, uma vez que, à já existente crise educativa, se junta agora a atual crise sanitária global<sup>11</sup>.

.....  
<sup>8</sup> De acordo com dados do UIS/UNESCO: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>

<sup>9</sup> De acordo com o “Global Monitoring of School Closures caused by Covid 19”. Dados de 27 de maio de 2020. <https://en.unesco.org/covid19/education-response>

<sup>10</sup> <https://www.oeiportugal.org/Oei/Noticia/os-organismos-ibero-americanos-face-a-pandemia-da-covid-19>

<sup>11</sup> Consultar o site: <https://www.educationcannottwait.org>

É neste contexto de encerramento sem precedentes de estabelecimentos de ensino, a nível mundial, que pode ser importante tirar partido dos conhecimentos e das boas práticas de anos de trabalho no âmbito do setor humanitário e, mais especificamente, na área da EeE. De acordo com a nossa experiência, tem assumido grande centralidade a implementação, nos últimos vinte anos, dos Requisitos Mínimos para a educação, da Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência<sup>12</sup>. Estes têm por base a linguagem e o espírito dos Direitos Humanos para o planeamento da educação, e englobam cinco domínios fundamentais: **participação, coordenação e análise comunitária, acesso e ambiente de aprendizagem, ensino e aprendizagem, professores e outros técnicos de educação, e política educativa**. Como está a ser amplamente reconhecido, as ideias e orientações contidas nos Requisitos Mínimos aplicam-se a quaisquer tempos de incerteza, incluindo o momento atual. Enfatizam que se devem desenvolver conhecimentos e competências para “salvar vidas”, e para que os alunos “possam viver com dignidade e participar ativa e significativamente como membros da comunidade”<sup>13</sup>.

Neles encontramos princípios orientadores para a organização do sistema educativo, que os decisores podem considerar nas respostas educativas à COVID-19, tais como, segurança, proteção e sentido de pertença, comunicação e transparência na tomada de decisões, e equidade.

.....  
<sup>12</sup> INEE, sigla em inglês. Consultar: <https://inee.org/>  
As duas edições (2004 e 2010) das “Normas Mínimas” do INEE foram traduzidas para português por um grupo de voluntários envolvidos com a EeE, incluindo o autor deste texto.

<sup>13</sup> INEE (2010) *Requisitos Mínimos para a Educação: Preparação, Resposta e Reconstrução*. Nova Iorque: INEE.

## REFLEXÕES FINAIS

A comunidade da EeE tem várias lições críticas a oferecer aos sistemas educativos a nível global na resposta à COVID-19. Como refere Winthrop<sup>14</sup>, “muitos sistemas educativos terão de considerar que regressar ao “normal” já não pode ser uma opção, e isto pode ser um importante catalisador para a transformação sistémica que é tão necessária em várias partes do mundo”. O princípio de *reconstruir melhor* poderá aplicar-se a qualquer dimensão do sistema educativo. Parece haver um conjunto de áreas nas quais os sistemas educativos acabem por surgir mais fortes depois desta pandemia. Em primeiro lugar, no compromisso dos pais para com a educação. Em segundo lugar, e considerando o propósito deste Estudo, no reforço de competências, conforme foi sublinhado ao longo deste texto, que promovam a resiliência e a cidadania responsável, que contribuam para salvar vidas e viver em segurança, incluindo as de natureza sócio-emocional que, em contexto de crise, são necessárias para “compreender e gerir emoções, estabelecer e conseguir objetivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas, e tomar decisões responsáveis”<sup>15</sup>. Em terceiro lugar, as lições aprendidas nas respostas a outras pandemias, e que têm sido objeto de estudo na área da EeE, po-

derão servir de preparação para futuras situações de crise.

Finalmente, será importante que os especialistas na área da Educação em Emergência, que, em muitos casos, têm uma larga experiência internacional no contexto de projetos de cooperação e de ação humanitária, possam estabelecer parcerias com outros investigadores que trabalham as questões da educação no contexto nacional, e assim estabelecer pontes entre os contextos internacional e nacional no âmbito da academia, fortalecendo assim um espírito de colaboração entre estas duas comunidades. Parece-nos pois muito relevante, no contexto da Ibero-América, que se consolide uma agenda de investigação na área da EeE, que tenha em consideração este contexto de crise, de forma que se possam sistematizar conhecimentos e práticas que poderão ser utilizados para a preparação, e respostas educativas face aos enormes desafios dos sistemas educativos, que afetam, sobretudo, os mais vulneráveis e marginalizados.

.....

<sup>14</sup> <https://www.brookings.edu/research/covid-19-and-school-closures-what-can-countries-learn-from-past-emergencies/>

<sup>15</sup> [https://ec.europa.eu/echo/files/news/eie\\_in\\_humanitarian\\_assistance.pdf](https://ec.europa.eu/echo/files/news/eie_in_humanitarian_assistance.pdf)





# CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

**Carlos Magro e José Augusto Pacheco<sup>1</sup>**

---

Uma das perguntas mais relevantes que cada geração faz a si própria foi formulada em meados do Século XIX por Herbert Spencer quando ele se perguntou sobre qual o conhecimento mais valioso<sup>2</sup>. Trata-se de uma pergunta aparentemente simples, mas poderosa. Uma questão que traduz o conteúdo de uma educação fundamentalmente em termos de conhecimento. Um conhecimento que, como sabemos, aumenta proporcionalmente ao dos não-conhecimentos<sup>3</sup>. E, além disso, um conhecimento cuja percepção muda com a cultura. Mais ainda nas últimas décadas, caracterizadas pela intersecção de múltiplos processos, distintos entre si, mas interligados e entrelaçados por uma cultura globalizada<sup>4</sup>. Cada sociedade é responsável pelo seu conhecimento e pela sua ignorância, e vivemos numa sociedade que está cada vez mais consciente desses não-conhecimentos que estão a progredir, não tanto aumentando o seu conhecimento, mas aprendendo a administrar o seu desconhecimento<sup>5</sup>.

.....

<sup>1</sup> Ver a secção correspondente aos "autores, coordenadores e participantes"

<sup>2</sup> Spencer, 1859.

<sup>3</sup> Ravetz, 1990.

<sup>4</sup> Noção desenvolvida por Lipovetsky e Serroy, Jean, 2010.

<sup>5</sup> Innerarity, 2009.





*Sabemos que educar não é apenas fornecer informação, mas sim ajudar e acompanhar as pessoas a adquirirem os processos, as formas de pensar e os critérios que nos permitem converter essa informação em conhecimento.*

A educação é mais do que conhecimento, e educar não é apenas transferir, transmitir ou transladar conhecimento. Não vamos à escola apenas para adquirir a aprendizagem estabelecida no currículo. A instrução é apenas uma pequena parte de tudo o que acontece nos estabelecimentos de ensino. A escola não é apenas o que acontece na sala de aula. Mas a escola não é também apenas um lugar de aprendizagem. As aprendizagens ali realizadas não são as mesmas que se realizam na rua, com os amigos ou com a família. É especialmente importante decidirmos juntos quais devem ser essas aprendizagens.

Sabemos que educar não é apenas fornecer informação, mas sim ajudar e acompanhar as pessoas a adquirirem os processos, as formas de pensar e os critérios que nos permitem converter essa informação em conhecimento. A escola coloca-nos em relação com os mundos que formam o mundo, com os mundos que nos permitem compreender o mundo e, conseqüentemente, com os saberes que fazem o mundo. A escola dá-nos uma certa compreensão do mundo. Na escola não vamos resolver problemas, na escola vamos entender porque é que os resolvemos.

Aprender significa, portanto, saber tomar decisões sobre o que é relevante e o que é irrelevante, sobre para onde olhar e quando fazê-lo, e sobre aquilo de que queremos ocultar o olhar, sobre quem ouvir e a que grupos ignorar<sup>6</sup>. Aprender hoje em dia não é tanto apropriar-se da verdade, mas mais sobre como ser capazes de dialogar com a incerteza. Aprender hoje em dia é saber navegar por um oceano de incertezas através de arquipélagos de certeza<sup>7</sup>, agindo sem saber o que acontecerá, vivendo na incerteza sem sentir-se inseguro. Aprender tornou-se uma atividade imprescindível.

Mas, quer caracterizemos estas primeiras décadas do Século XXI como uma sociedade do conhecimento e da informação, ou como uma sociedade da aprendizagem, a pergunta de Spencer permanece atual. A questão sobre o que é que conta como conhecimento válido e quais

.....  
<sup>6</sup> Broncano, 2019.

<sup>7</sup> Morin, 1999.





explícito o projeto educativo de uma comunidade (país, região), e tem como principal objetivo prescrever o conjunto de objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e atitudes) que são reconhecidos como valiosos, significativos e necessários. Cada currículo, afirmou Estela Cols, “é portador de uma mensagem social que se expressa pelos conteúdos que inclui — e que exclui —, mas também através das próprias formas de organização curricular”<sup>10</sup>. O currículo determina, mais ou menos explicitamente, os objetivos da escolaridade obrigatória. Perguntar-se sobre o currículo é indagar sobre o sentido da escolaridade. Perguntar-se sobre o que é importante ensinar e o que deve ser aprendido na escola, é uma forma de imaginar o futuro que queremos.

Nas últimas décadas temos observado um aumento das desigualdades em todo o mundo, que é especialmente preocupante na região da Ibero-América, e também uma diversidade crescente na sociedade. A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de valores, de competências sociais e de atitudes para a transformação social<sup>11</sup>. Diversas organizações internacionais e transnacionais desenvolveram uma agenda para o desenvolvimento de um conjunto de competências e aptidões que aparecem como necessárias para uma vida plena no Século XXI. Essas diretrizes devem-nos permitir abordar os desafios colocados pela globalização, expressos na Agenda 2030, e, especificamente, os desafios relacionados com as desigualdades sociais, a sustentabilidade ambiental e, a nível individual, a necessidade crescente de capacitar as pessoas, durante a escolaridade obrigatória, para a aprendizagem ao longo da vida.

Para responder aos desafios atuais da aprendizagem ao longo da vida colocados pelo *Relatório Delors* através dos seus quatro pilares do conhecimento — aprender a saber, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser —, temos de ir além de uma conceção do ensino exclusivamente como um veículo de transmissão. Já não é suficiente que consigamos garantir a escolaridade, devemos também garantir a aprendizagem de todos e de todas. As elevadas taxas de fracasso escolar (absenteísmo, repetições de ano, abandono precoce, ou baixo nível de aquisição de competências) na região da Ibero-América são insustentáveis numa sociedade. Temos de garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos e para todas. Ou seja, é preciso fortalecer a equidade e a qualidade como dois eixos para combater as desigualdades sociais e a falta de oportunidades que persistem na região. A edu-

.....  
<sup>10</sup> Cols, 2007. p. 100.

<sup>11</sup> UNESCO, 2018a.



*Temos de garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos e para todas.*

cação que devemos promover é aquela que "permite às pessoas dar respostas e intervir da forma mais adequada possível aos problemas e questões que a vida lhes trará em todas as suas áreas de atuação"<sup>12</sup>.

Face à aprendizagem baseada em conteúdos e em aptidões académicas mais tradicionais, as competências e aptidões para o Século XXI apresentam-se como um quadro mais abrangente que visa responder aos desafios vitais do Século XXI, assumindo especial relevância as competências e aptidões de ordem superior, ligadas aos processos de pensamento<sup>13</sup>. As competências e aptidões são vistas, portanto, como uma forma de estabelecer quais devem ser os resultados da aprendizagem que se pretendem com a escolaridade básica e obrigatória, uma das grandes conquistas dos finais do Século XX, com ênfase tanto na educação para todos e para todas, como na educação permanente.

No âmbito da Ibero-América, a OEI desenvolveu um quadro de ação para a gestão e formulação de propostas de ação, identificando as competências essenciais para se enfrentarem as incertezas do Século XXI e desenvolver a capacidade de aprendizagem ao longo da vida<sup>14</sup>.

Dada a importância da formulação de competências como resposta a este desafio, a OEI promoveu a realização deste estudo para identificar o grau de desenvolvimento das políticas de educação com base em competências nos diversos países. Além disso, o estudo serve de base para se definirem propostas de ação dentro de um quadro de referência comum para os países da Ibero-América, reconhecendo, no entanto, as suas diferenças e peculiaridades<sup>15</sup>.

Os resultados deste estudo, que inclui 17 países da Ibero-América, bem como os de outros relatórios internacionais, constituem uma oportunidade para, a partir de uma perspetiva transnacional, e no contexto da Agenda 2030, se re-

.....  
<sup>12</sup> Zabala, 2012. p. 14.

<sup>13</sup> Trilling, & Fadel, 2009.

<sup>14</sup> OEI, 2018, p. 36.

<sup>15</sup> OEI, 2018, p. 5.

pensarem as políticas nacionais. Para tal, devemos concentrar-nos não só nos desafios particulares de cada país, mas também no objetivo de construir um verdadeiro processo de intercâmbio e construção mútua de propostas e orientações.

Uma primeira conclusão relevante deste estudo é a tendência observada a nível da convergência das políticas educativas dos países da Ibero-América, com inúmeros pontos de concordância. Analisando as respostas e comparando as legislações dos países, observa-se uma tendência crescente para se adotar uma agenda educativa partilhada e alinhada com as propostas dos principais organismos internacionais (UNESCO, OEI, OCDE...). Na maioria dos países da região, esta agenda inclui, em maior ou menor grau, noções de cidadania, direitos humanos, justiça e equidade, atitudes éticas e responsáveis, empreendedorismo, desenvolvimento de competências globais e uso de tecnologias digitais. Desta forma, pode-se concluir a partir deste relatório que existe uma preocupação genuína em melhorar os sistemas de avaliação e de formação de professores.

Em relação às competências identificadas na Agenda 2030, os países da Ibero-América demonstram possuir uma legislação voltada para a educação com base em competências, embora a terminologia e o grau de promoção através de outras medidas sejam diversos entre os países.

Com base em quadros internacionais de referência sobre competências, quase todos os países incluíram nos seus sistemas educativos uma linguagem orientada para resultados que vão muito além da mera transmissão / aquisição de conhecimentos. A maioria dos países da região organiza, pelo menos parcialmente, os seus currículos com base em competências, colocando uma ênfase especial em competências como a capacidade de resolução de problemas, o pensamento crítico, a tomada de decisões e o trabalho em equipa. A maioria dos países também possuem sistemas robustos de formação inicial e contínua de professores, com diferentes graus de referência a nível da inclusão de competências globais e digitais nas políticas de formação de professores.

No entanto, dada a sua relevância e complexidade, parece necessário tentar alcançar um consenso mais amplo, tanto a nível teórico-conceitual, como na relação entre os diversos elementos que têm a ver com a implementação de uma educação com base em competências, que permita o intercâmbio de propostas e a aprendizagem colaborativa.

O relatório conclui que não há um uso claro – nem quando comparamos países entre si, nem sequer nos documentos de um mesmo país

– dos conceitos de competência e aptidões. Não se trata de um problema particular ou exclusivo de alguns países, mas sim de um problema global, e não atinge apenas os países da região. Uma análise dos documentos curriculares em vigor na maioria dos países da Ibero-América, bem como dos enquadramentos, documentos e propostas de organismos internacionais ou transnacionais, é suficiente para percebermos o grande impulso que ganharam os termos competências e aptidões, mas também que estes termos não significam o mesmo para todos. Por trás destes termos encontramos uma grande diversidade de concepções, sendo comum um uso difuso<sup>16</sup> e pouco claro dos mesmos, inclusive dentro do mesmo enquadramento legislativo, o que dificulta, sem dúvida, a sua compreensão por parte dos agentes envolvidos, especialmente por parte das escolas e dos professores, e, portanto, dificulta a sua efetiva implementação.

Este ecletismo teórico em que se fundamentam os conceitos de competências e aptidões provoca confusão, também ao nível da educação comparada e da implementação das políticas educativas. A falta de clareza sobre a natureza e o significado das competências fundamentais e das chamadas aptidões para o Século XXI – e o facto de usarmos as mesmas palavras, mas de as dotarmos de significados diferentes – é altamente problemático, e responsável, em parte, pelo progresso lento que está a ser feito no campo da educação com base em competências.

Parece necessário dedicar tempo a pensar e a problematizar os conceitos de aptidões e competências em conjunto, construindo um significado comum e explorando o que sua



implementação realmente implica. As consequências de não o fazermos são um entendimento débil, uma falta de clareza sobre o que realmente significam e implicam, e um desajustamento crescente entre a legislação e a realidade<sup>17</sup>.

Não há dúvida de que as noções de competências e aptidões para o Século XXI ocupam um lugar de grande importância no currículo e nos quadros de referência das políticas educativas a nível internacional. Por trás do progressivo interesse pelas competências e aptidões, encontramos vários dos desafios educativos, interligados entre si, que os sistemas educativos têm enfrentado nas últimas décadas. No entanto, uma maior coerência a nível destes conceitos, contribuiria para propostas educativas mais orientadas para o sucesso educativo, nas quais os resultados académicos e sociais dos alunos sejam analisados de

<sup>16</sup> Van der Klink e Boon, 2003.

<sup>17</sup> Perrenoud, 2012. p. 95.



acordo com diferentes tipos de competências e diferentes perspectivas de conhecimento. Uma noção mais ampla de competências, visto que existem sempre no plural e na diversidade dos processos de aprendizagem, é uma opção viável que pode dar mais coerência ao conjunto de legislações nacionais.

Uma crítica que tem sido sistematicamente feita à orientação com base em competências, é que tal orientação significa abandonar os conhecimentos e a cultura, orientando a escola para uma visão utilitarista e prática. Porém, e como muito bem assinalou Perrenoud, as competências fazem parte da cultura, e “ninguém pode atuar sobre a realidade sem fazer dela uma representação que indique, entre outros aspetos, que recursos ativar para a transformar”<sup>18</sup>. O que realmente está por trás de uma orientação com base em competências não é tanto uma abordagem ao conhecimento prático, mas uma relação pragmática com o mundo.

A verdade é que o desafio de uma orientação com base em competências não está no confronto entre conhecimentos e competências, mas na necessidade de escolher que conhecimentos e saberes é essencial promover na escola e quando o fazer. O desafio é, novamente, o desafio do tempo. O desenvolvimento de aptidões e competências requer muito tempo e, por se tratar de uma variável finita (horas por

.....  
<sup>18</sup> Perrenoud, 2012. p. 73.

ano, anos de escolaridade), é necessário fazer uma seleção, e abdicar, quase de certeza, de determinados conhecimentos. Isto deve-se, entre outros motivos, ao facto de que as pedagogias necessárias para assimilar, utilizar, treinar em alguns casos, e transferir essas competências exigem tempo.

Na implementação do ensino com base em competências a nível curricular e na avaliação da aprendizagem, este estudo apresenta dados que permitem concluir que a linguagem usada como base para leis e regulamentos nem sempre está ligada a processos e práticas de reforma ou inovação curricular. Em todos os países existem documentos que integram um corpus legislativo sobre competências em contexto escolar. Muitos deles são guias úteis e bem desenvolvidos para a implementação do ensino com base em competências, especialmente na área da avaliação de competências.

A avaliação de competências requer a definição de diretrizes para o desenvolvimento do currículo e a implementação dos processos de ensino e aprendizagem, e tem também implicações na organização escolar e na formação de professores. É necessário estabelecer políticas e práticas que permitam atuar a vários níveis. O que, por sua vez, implica estabelecer um diálogo adequado entre as decisões a nível nacional, e a capacidade de decisão e autonomia a nível particular de cada estabelecimento de ensino.

Neste sentido, recomenda-se que, a nível das políticas de âmbito nacional, a implementação da educação com base em competências seja ao mesmo tempo uma proposta e uma ação nas escolas, de forma que se possa colmatar a atual lacuna existente entre o que se declara como intenção e o que é implementado na prática.

Analisando as respostas ao questionário, os limites do estudo onde se detetam as maiores carências na região, e à semelhança do que acontece noutras partes do mundo, acontecem ao nível da concretização das mudanças que são necessárias nas estruturas institucionais. Estas limitações tornam-se mais importantes no que se refere à organização do sistema educativo e dos estabelecimentos de ensino, da respetiva gestão, a nível da autonomia das escolas e dos professores, e das reformas necessárias na formação de professores, tanto inicial quanto contínua.

O currículo é tempo<sup>19</sup>. A possibilidade ou impossibilidade de cumprir com os currículos e de o fazer garantindo que ninguém seja deixado para trás é uma questão complexa. Além disso, depende de muitas variáveis, nomeadamente, clareza nos objetivos da aprendizagem, formação de professores, liderança organizacional e pedagógica, expectativas sobre os estudantes, cultura escolar, e entre as quais se destacam, de forma crucial, a variável tempo – aquilo que normalmente não temos, nem a nível individual nem a nível social. Um currículo orientado para a aquisição de competências e aptidões exige que sejam tomadas decisões sobre a distribuição de tempo a todos os níveis.

Também é essencialmente tempo, aquilo que exigem as reformas complexas a nível da educação. Não é comum que se proporcione tempo de discussão, de reflexão e de apropriação aos professores e às escolas. Quase não dedicamos tempo a pensar e a problematizar os conceitos em conjunto (neste caso os conceitos de aptidões e competências), construindo um significado comum (comunidade epistemológica), nem a explorar o que a sua

.....  
<sup>19</sup> Rivas, 2018. p. 59.

implementação realmente implica. As consequências são um entendimento débil, e uma falta de clareza sobre o que realmente significam e implicam. Um desajustamento entre a legislação e a realidade<sup>20</sup>.

Recomenda-se, portanto, que se identifiquem as mudanças que devem ser feitas em cada sistema nacional de ensino, a partir das mudanças que podem ser partilhadas, bem como do contexto dos estabelecimentos de ensino, tendo em conta que a qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientada para o sucesso dos alunos, depende da sua organização interna, da autonomia dos seus atores e da formação permanente dos professores.

Embora significativos, os dados recolhidos sobre exemplos de boas práticas nos estabelecimentos de ensino (organizacionais, curriculares e pedagógicas), não são exaustivos. No entanto, isto não significa que a inovação não faça parte da agenda política nacional, nem que as boas práticas sejam um modelo comparativo que pode trazer vantagens, desde que se proteja o contexto.

Deste modo, recomenda-se que seja promovida uma reflexão sobre as boas práticas em cada sistema de ensino, para que os exemplos que contribuem para o sucesso dos alunos sejam amplamente divulgados e estudados em termos das suas especificidades e, sobretudo, em termos do seu potencial pedagógico.



*De especial relevância, como temos verificado durante a crise da COVID-19, é a necessidade dum maior inserção das competências digitais, tanto no currículo como também nos planos de estudo da formação de professores.*

A nível curricular, recomenda-se que se continue a apoiar, não só a integração de competências cognitivas, mas também de competências globais que mantenham a intersecção com as competências cognitivas e integrem o currículo escolar de forma transversal, com vista ao desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos. De especial relevância, como temos verificado durante a crise da COVID-19, é a necessidade de uma maior inserção das competências digitais, tanto no currículo como também nos planos de estudo da formação de professores.

Obviamente, embora esteja fora dos limites deste estudo, é uma prioridade que, tanto a nível da macropolítica educativa, como da gestão dos es-

.....  
<sup>20</sup> Perrenoud, 2012. p. 95.



*Apesar do relatório mostrar que existe abundante documentação produzida pelas administrações educativas para orientar e apoiar os processos de avaliação de competências e aptidões, continua ainda a existir um grande distanciamento entre o âmbito normativo e as práticas educativas.*

tabelecimentos de ensino, se estabeleçam planos robustos de digitalização, para combater o perigo do aumento das desigualdades educativas. Planos que vão desde a garantia de uma correta e ampla distribuição de conectividade e de dispositivos, a uma formação adequada, para que os professores possam fazer uso pedagógico das tecnologias.

Neste sentido, recomenda-se que se projetem e implementem políticas de formação de professores para a adoção de práticas pedagógicas que convidem os alunos a terem uma atitude pró-ativa em relação ao mundo que os rodeia. Parece, portanto, necessário fortalecer as competências digitais dos professores para que usem as tecnologias em sala de aula.

Um dos aspetos em que mais esforços se fizeram em todos os países nos últimos anos, mas que ainda tem de ser trabalhado mais a fundo, tem a ver com a avaliação da aprendizagem. A avaliação é uma questão crítica na educação. Dizia Gino Ferri que avaliar é importante “porque se trata de um assumir de responsabilidades que a escola deve fazer; de devolver algo que fale de tudo o que a criança vivenciou ao longo do seu ciclo dentro da escola”<sup>21</sup>. É fundamental, porque a forma como avaliamos condiciona a qualidade e a durabilidade da aprendizagem e, além disso, determina o que se aprende.

Apesar do relatório mostrar que existe abundante documentação produzida pelas administrações educativas para orientar e apoiar os processos de avaliação de competências e aptidões, continua ainda a existir um grande distanciamento entre o âmbito normativo e as práticas educativas. É aconselhável desenvolver melhores formas de avaliar as competências, especialmente aquelas que estão mais distantes dos saberes dis-

.....  
<sup>21</sup> Ferri, 2015.



ciplinares “tradicionais”, como as que se relacionam com a consciência ambiental, com a promoção de direitos humanos, as competências socio-emocionais, ou a resolução colaborativa de problemas. Também é importante trabalhar para que as culturas profissionais e organizacionais possam conceber sistemas de avaliação que integrem aspectos qualitativos e quantitativos. Somente a partir de uma mudança real e profunda na cultura da avaliação, poderemos aspirar às mudanças que se pretendem nas formas de ensino e aprendizagem e, em última instância, às mudanças nos resultados da aprendizagem.

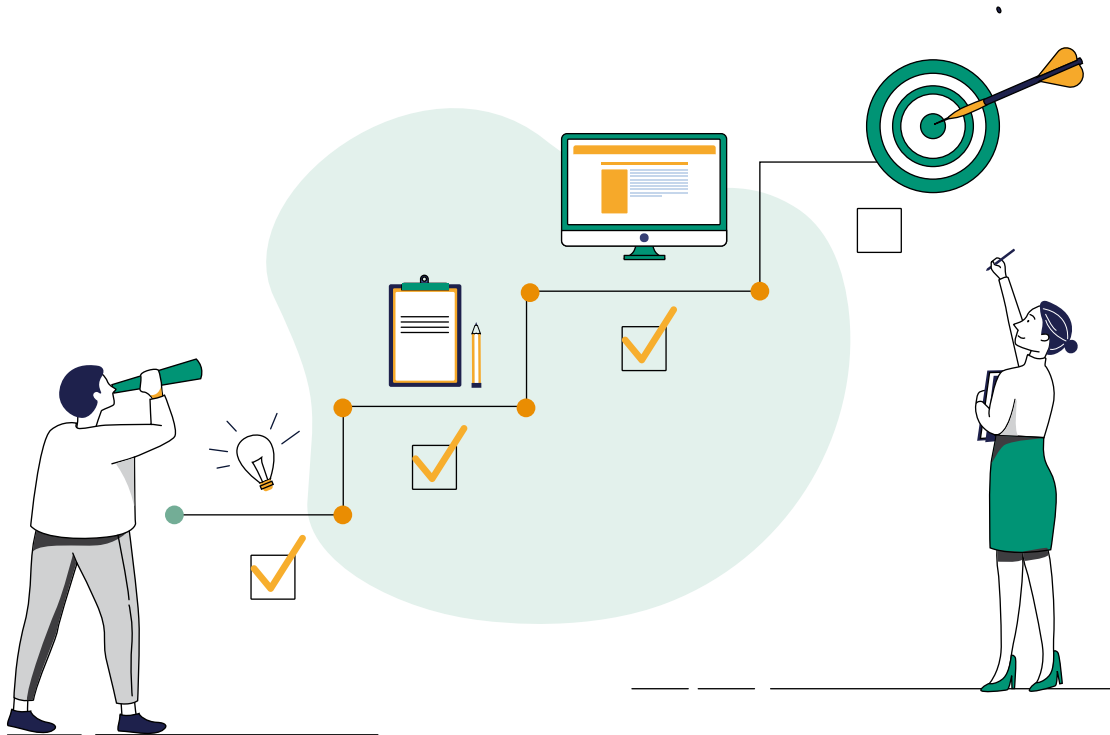
Por fim, os resultados deste relatório, como os de outros relatórios internacionais, representam uma oportunidade para uma reflexão panorâmica sobre a educação em situações de emergência (EeE) no atual contexto de pandemia global causada pela COVID-19, conforme se refere no texto dedicado a este tema.

Tal como se afirma nesse texto, a EeE pode ser útil para proporcionar reflexões e lições relevantes para pensar, preparar e implementar respostas educativas, tanto em termos da organização dos sistemas educativos, como a nível da integração de “novas” competências nos processos de ensino e aprendizagem, essenciais para se enfrentarem tempos de crise e de incerteza. Nesse sentido, o texto analisa conceitos, princípios, abordagens e instrumentos que fundamentam a área da EeE, como uma área emergente no âmbito da Educação e do Desenvolvimento Internacional, respondendo a esta questão central: Que lições pode a EeE oferecer no contexto da atual pandemia da COVID-19?

Na educação, como escreveu Philippe Meirieu, “o normal é que as coisas não funcionem. O normal é que seja o/a outro/a a revelar-se a nós, nem que seja para nos lembrar que ele/ela não é um objeto que se fabrica, mas um sujeito que se constrói”<sup>22</sup>. E os resultados deste estudo parecem dar razão a Meirieu. Os processos de transformação educativa são complicados e altamente complexos. Exigem conhecimento e compromisso. Exigem um alto nível de envolvimento de parte de todos os que são afetados. E levam tempo. Um tempo que, infelizmente, não temos, e que passa à custa de muitos e de muitas. No entanto, o relatório também nos trás uma certa luz e abre caminho para a esperança.

Em primeiro lugar, porque confirma o importante esforço que os países da Ibero-América estão a fazer para orientarem os seus sistemas educativos para uma abordagem com base em competências, que permita

.....  
<sup>22</sup> Meirieu, 1998. p. 5.



avançar para uma educação equitativa e de qualidade para todos e para todas. E também porque, embora demonstre que não existe uma receita para o sucesso, permite-nos ter consciência das semelhanças e das diferenças, do que funciona e do que não funciona, daquilo que sabemos que temos de fazer, mas que ainda não sabemos como fazer. Este é, sem dúvida, o principal passo para o desenvolvimento de projetos partilhados que ajudem a região a desenvolver sistemas educativos mais justos e mais eficazes, com as suas dificuldades e os seus sucessos.

Como Tedesco, Opertti e Amadio apontaram, e muito bem, há alguns anos, promover a aprendizagem com base em aptidões e competências “implica um forte compromisso cognitivo, ético e emocional, bem como um trabalho rigoroso, visando a identificação de experiências de aprendizagem – no sentido em que Dewey definiu este conceito – que os alunos e as alunas devem realizar ao longo de sua carreira escolar. As dificuldades e a complexidade não devem paralisar-nos, mas sim, pelo contrário, fazer com que nos esforcemos ao máximo, evitando ao mesmo tempo o otimismo ingénuo a que tendem os educadores”<sup>23</sup>. Se houve algo que tenhamos aprendido sobre a mudança educativa, é que a solução para os enormes desafios que a educação hoje enfrenta não passa por um regresso ao passado, nem por insistir no mesmo, reforçando os sistemas atuais, nem por acabar com a escola institucionalizada, a favor de novos mecanismos de mercado. Passa por mais escola, mas uma escola diferente. Devemos evitar o otimismo ingénuo em relação ao qual Tedesco, Opertti e Amadio nos alertaram, mas nunca devemos esquecer que a tarefa educativa está intimamente associada ao otimismo,<sup>24</sup> e que, portanto, as dificuldades nunca se podem tornar num pretexto para o desânimo, o pessimismo e o derrotismo.

<sup>23</sup> Tedesco, Opertti & Amadio, 2013, p. 16.

<sup>24</sup> Santos Guerra, 2013.



# REFERÊNCIAS

---

Allal, L. (2004). Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In J. Dolz & E. Ollagnier (Org.), *O enigma da competência em educação* (pp. 79-96). Porto Alegre: Artmed.

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century Skills and competences for new Millennium learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers N°. 41.

Audigier, F., & Tutiaux Guillon (Dir.). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck.

Barbier, J. M (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF, 1996, 1-1.*

Beck, U. (2016). *Sociedade de risco mundial. Em busca da segurança perdida*. Lisboa: Edições 70.

Bolívar, A. (2009). De “la escuela no importa” a la escuela como unidad base de mejora. Punto Edu. *Revista de CIPES para la Gestión Educativa*, 15, 28-33.

Broncano, F. (2019). *Puntos ciegos. Ignorancia pública y conocimiento privado*. Madrid. Lengua de Trapo.

Bruner, J. (2013). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado.

Burns, T., & Gottschalk, F. (2019). *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*. Paris: OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b7f33425-en/index.html?itemId=/content/publication/b7f33425-en>

CEPAL/ONU (2016). *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe 2016*. Santiago: ONU. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40528/6/S1601049\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40528/6/S1601049_es.pdf)

Claxton, G. (2008). *Cultivating positive learning dispositions. Educational theories, cultures and learning: A critical perspective*. In H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (Eds.), *Educational Theories, Cultures and Learning* (pp. 177-187). New York: Routledge.

Cols, E. (2007). Problemas de la Enseñanza. En Camilloni, A. *El saber didáctico* (pp. 71-117). Buenos Aires: Paidós.

Conselho Europeu (2000). *Para uma Europa da inovação e do conhecimento*. [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_pt.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm)

Comissão Europeia (2006). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006 sobre Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*.

Comissão Europeia (2008). *Key Competences for Lifelong Learners. European Reference Framework*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5719a044-b659-46de-b58b-606bc5b084c1>

Comissão Europeia (2010a). *Estratégia Europa 2020*. [http://publications.europa.eu/resource/cellar/6a915e39-0aab-491c-8881-147ec91fe88a.0010.02/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/6a915e39-0aab-491c-8881-147ec91fe88a.0010.02/DOC_1)

Comissão Europeia (2010b). *Projeto Europa 2030. Desafios e oportunidades*. <https://fronteirasxxi.pt/wp-content/uploads/2018/05/Relat%C3%B3rio-Projecto-Europa-2030.pdf>

Comissão Europeia (2010c). *Relatório Objetivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0059&from=SK>

Comissão Europeia (2016). *Decisão 2016/1720/CE*.

Comissão Europeia (2018). *Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=O-J:L:2006:327:0045:0068:PT:PDF>

Comissão Europeia (2019). *Reflection paper towards a sustainable Europe by 2030*. [https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/rp\\_sustainable\\_europe\\_30-01\\_en\\_web.pdf](https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/rp_sustainable_europe_30-01_en_web.pdf)

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2016). *Educação para o empreendedorismo nas escolas europeias. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2017). *A educação para cidadania nas escolas da Europa*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-pt>

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2019). *A Educação Digital nas Escolas da Europa. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. <https://dge.mec.pt/noticias/educacao-digital-nas-escolas-da-europa-digital-education-school-europe>

Costa, J., & Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimento vs. Competências. Uma dicotomia disparatada na educação*. Lisboa: Guerra e Paz.

De la Cruz Flores, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-16.

Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

Enguita, F. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid. Fundación Santillana. [https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/alta\\_la\\_educacion\\_en\\_la\\_encrucijada\\_1.pdf](https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/alta_la_educacion_en_la_encrucijada_1.pdf)

Escudero, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 65-82.

Faure, E. et al. (1972). *Aprender a ser. Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação*: Paris: UNESCO/Fayard.

Ferri, G. (2015): “Si no involucramos a las familias en la escuela solo esperarán de ella buenas notas” *El Diari de l’Educació*. Recuperado de: <http://diarieducacio.cat/escolaestiurosasensat/2015/07/04/gino-ferri-si-no-involucramos-a-las-familias-en-la-escuela-solo-esperaran-de-ella-buenas-notas/>

Global Education Monitoring Report Team (2017). *Accountability in Education: meeting our commitments*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338?posInSet=134&queryId=c469075a-d61b-43b9-99fe-94eb3e74984d>

INEE (2010). *Requisitos mínimos para a educação: preparação, resposta e reconstrução*. New York: INEE.

Brey, A., Innerarity, D., & Mayos, G. (2009). *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Libros infonomía. Barcelona: Zero Factory.

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles: De Boeck.

Van der Klink, M.R. & Boon, J. (2003). *Competencies: the triumph of a fuzzy concept*. Int. J. Human Resources Development and Management, Vol. 3, No. 2, 2003.

Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2010). *A cultura-mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.

Lyotard, J. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Marín, G. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 107-120. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie74a04.pdf>

Miranda Martín, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6, 1-2.

Marchesi, A., & Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.

Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2009). *Creating capabilities. The Human development approach and its implementation*. Cambridge: MA.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.

PNUD (2016). *Informe sobre desarrollo humano 2016. Desarrollo humano para todas las personas*. [https://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/HDR2016/HDR\\_2016\\_report\\_spanish\\_web.pdf](https://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/HDR2016/HDR_2016_report_spanish_web.pdf)

Pozo, J. I., & Monereo, C. (2007). Competencias para con(vivir) con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18.



Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza Editorial.

OECD (2006). *Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e re-tendo professores eficazes*. São Paulo: Editora Moderna/OCDE.

OECD (2008). *Working Paper 21st century skills and competences for new Millennium learners in OECD countries*. Paris: OECD (EDU Working paper n.º 41).

OECD (2010). *Habilidades y competencias del Siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Madrid: Instituto de Tecnologías Educativas.

OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/synergies-for-better-learning-an-international-perspective-on-evaluation-and-assessment\\_9789264190658-en](https://read.oecd-ilibrary.org/education/synergies-for-better-learning-an-international-perspective-on-evaluation-and-assessment_9789264190658-en)

OECD (2015a). *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*. Madrid: Fundación Santillana.

OECD (2015b). *Skills for Social progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/publications/skills-for-social-progress-9789264249837-pt.htm>

OECD (2018a). *The future of education and skills, Education, 2030*. Paris: OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

OECD (2019a). *Knowledge for 2030*. In OECD Future of Education and Skills 2030. *OECD Learning Compass 2030. A Series of concept notes*. Paris: OECD. [http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf)

OECD (2019b). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>

OECD (2019c). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework\\_b25efab8-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en)

OECD (2020a). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. [https://www.hm.ee/sites/default/files/framework\\_guide\\_v1\\_002\\_harward.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf)

OECD (2020b). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the COVID-19 pandemic is changing education*. [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education\\_continuity\\_v3.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf)

OECD (2020c). *Strengthening the Governance of Skills Systems. Lessons from Six OECD Countries*. Paris: OECD. <https://www.oecdilibrary.org/sites/3a4bb6eaen/index.html?itemId=/content/publication/3a4bb6ea-en>

OEI (2018). *Programa–Orçamento 2019/20*. Madrid: OEI.

OEI (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. Madrid: OEI.

ONU (2015). *Guia sobre o desenvolvimento sustentável*. Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental. [www.unric.org/pt](http://www.unric.org/pt)

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.

Perinat, A. (2004). *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Pestre, D. (2013). *Science, technologie et société. La politique des savoirs aujourd'hui*. Paris: Fondation Calouste Gulbenkian.

Piazza, T. (2019). *O que é o conhecimento?* Lisboa: Edições 70.

Poso Flórez, J. A. (2015). *Competencias profesionales* (3ª ed.). Madrid: Narcea.

Ravetz, J. (1990). *The Merger of Knowledge with Power. Essays in Critical Science*, London / New York: Mansell.

Redecker, C. et al. 2011. *The future of learning. Preparing for change*. European Commission. JRC Scientific and Technical Reports. [https://www.researchgate.net/profile/Christine\\_Redecker/publication/256461836\\_The\\_Future\\_of\\_Learning\\_Preparing\\_for\\_Change/links/02e7e522dcb7c5bbec000000/The-Future-of-Learning-Preparing-for-Change.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Christine_Redecker/publication/256461836_The_Future_of_Learning_Preparing_for_Change/links/02e7e522dcb7c5bbec000000/The-Future-of-Learning-Preparing-for-Change.pdf)

Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia?* Universidad de San Andrés.

Roegiers, X. (2016). *A Conceptual Framework for Competencies Assessment. In-Progress Reflection No. 4 on «Current and Critical Issues in the Curriculum and Learning»*. Ginebra: UNESCO-IBE. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr4-roegiers-competenciesassessment\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr4-roegiers-competenciesassessment_eng.pdf)

Ruth, D. C. (2008). *Key competencies for education in a European context: narratives of accountability or care. European Educational Research Journal*, Vol. 7, No. 3, 311-318. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eej.2008.7.3.311>

Santos Guerra, M. A. (2013). Invitación al optimismo. *Aula de Encuentro*, 15, 191-198.

Sarramona i López, J. (2014). Competencias básicas y currículum. El caso de Cataluña. *Teoría de la Educación* (pp. 205-228). Barcelona: Editorial Ariel.

Scallon, G. (2009). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.

Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. New York: Crown Business/World Economic.

Scott, C.L. 2015. *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* Investigación y Prospectiva en Educación. París: UNESCO (*Documentos de Trabajo ERF, N.º. 14*). <https://www.uees.edu.sv/wpcontent/uploads/2017/planeamiento/doc/El%20futuro%20del%20aprendizaje.pdf>

Sinclair, M. (2002). *Planning education in and after Emergencies*. Paris: UNESCO/IIEP.

Spencer, H. (1859). *What knowledge is of most worth?* Westminster Review.

Tedesco, J. C., R. Opertti y M. Amadio. 2013. *Por qué importa hoy el debate curricular*. UNESCO-IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 10. Ginebra: UNESCO-IBE.

Tibbitts, F. (2015). *Curriculum Development and Review for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Paris: UNESCO/Conselho da Europa/EIDDF da OSCE/Secretaria-Geral da OEA. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234386?posInSet=273&queryId=c469075a-d61b-43b9-99fe-94eb3e74984d>

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering Towards Utopia.: A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.

UNESCO (2015a). *Education 2030. Framework for action*. <https://www.sdg4education2030.org/sdg-education-2030-steering-committee-resources>

UNESCO (2015b). *Curriculum review: where are we now and where do we want to go?* Paris: UNESCO/IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234815?posInSet=257&queryId=c469075a-d61b-43b9-99fe-94eb3e74984d>

UNESCO (2015c). *Curriculum approach: how will we get there?* Paris: UNESCO/IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234816?posInSet=256&queryId=c469075a-d61b-43b9-99fe-94eb3e74984d>

UNESCO (2015d). *A Guide for Gender Equality in Teacher Education - Policy and Practices*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231646?posInSet=324&queryId=c469075a-d61b-43b9-99fe-94eb3e74984d>

UNESCO/IIEP, PEIC, IBE (2015). *Safety, resilience and social cohesion: a guide for curriculum developers*. UNESCO: Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234808?posInSet=260&queryId=c469075a-d61b-43b9-99fe-94eb3e74984d>

UNESCO (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por)

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444?posInSet=168&queryId=c469075a-d61b-43b9-99fe-94eb3e74984d>

UNESCO (2018a). *Preparing Teachers for Global Citizenship - A Template*. Bangkok: UNESCO Bangkok. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265452?posInSet=93&queryId=c469075a-d61b-43b9-99fe-94eb3e74984d>

UNESCO (2018b). *UNESCO ICT Competency for Teachers (Version 3)*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721?posInSet=87&queryId=c469075a-d61b-43b9-99fe-94eb3e74984d>

UNESCO-OREALC (2017). Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC/UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Reunion-Buenos-Aires-2017-E2030-ALC-ESP.pdf>

Wells, G. (2002). Learning and Teaching for Understanding: The Key Role of Collaborative Knowledge Building. *Social Constructivist Teaching, Volume 9, pages 1-41*. [https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers\\_Folder/SC%20Chapter.pdf](https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/SC%20Chapter.pdf)

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van den Brande, L. (2016). *DigiComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254\\_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf)

Zabala, A (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes?* Barcelona: Graó.

Zabala, T., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Graó.



# AUTORES, COORDENADORES E PARTICIPANTES

---

Esta publicação *Miradas 2020. Competências para o Século XXI na Ibero-América* foi elaborada sob a supervisão de Ana Paula Laborinho, Diretora do Gabinete da OEI Portugal, e de Tamara Díaz, Coordenadora da área da Educação da Secretaria Geral da OEI. Maria Paula Barros, Begoña Pérez e Anabel Martínez da OEI colaboraram na sua preparação. O estudo foi realizado por Carlos Magro, José Augusto Pacheco, Alicia Bonamino, Naira da Costa Muylaert Lima, Bernardo Schwaitzer, Julio Santos e Ila Beatriz Maia. Os dados recolhidos foram analisados por Nuno Rodrigues, então Diretor de Serviços de Estatísticas da Educação, do Ministério da Educação de Portugal. A OEI agradece a valiosa colaboração e participação da Rede Ibero-Americana de Monitorização do Progresso Educativo da OEI, constituído pelos responsáveis pelos Institutos de avaliação e estatística dos países da Ibero-América.



## BREVE RESENHA DOS AUTORES

---

### ALICIA BONAMINO

---

Licenciada em Pedagogia, doutorou-se na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em Ciências Humanas – Educação. É professora associada da PUC-Rio e coordenadora do Laboratório de Avaliação da Educação (LAEd). Coordena a linha de investigação *Desigualdades, práticas e instituições: desafios para as políticas públicas no campo da educação*, no âmbito do Programa Institucional de Internacionalização CAPES-PRINT. É membro do Conselho Científico da Associação Brasileira de Avaliação da Educação (ABAVE).

### BERNARDO PADULA SCHWAITZER

---

Bacharel em Direito pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestrando em Educação, na linha de Desigualdade e Políticas Públicas, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). É investigador do Programa de Transparência Pública da FGV, membro do grupo de investigação Laboratório de Avaliação da Educação (LAEd) da PUC-Rio e da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE).

## CARLOS MAGRO MAZO

---

Licenciado em Ciências Físicas pela Universidade Complutense de Madrid (UCM), e em Geografia e História pela Universidade Autónoma de Madrid (UAM), e MBA pela Escola de Organização Industrial (EOI).

É o Presidente da Associação Educação Aberta, e trabalha como consultor independente em educação. É colaborador permanente no departamento de design, inovação e tecnologia educacional da Universidade Camilo José Cela. É membro do Conselho Consultivo dos Cuadernos de Pedagogía e do grupo de investigação Conhecimento Aberto para a Ação Social (CAAS) da Universidade de Granada.

Foi Diretor Académico do Instituto Europeo di Design (IED Espanha), Diretor de Inovação e Diretor de Comunicação, Marketing e Projeção Institucional da Escola de Organização Industrial (EOI), e Diretor do Gabinete de Informação Científica da Fundação mi+d, no Departamento de Educação da Comunidade de Madrid.

## ILA BEATRIZ MAIA

---

Doutoranda em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, pela Universidade do Minho (UMinho), Portugal. Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, pela UMinho. Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense, Brasil. É autora de diversos artigos e comunicações sobre questões curriculares.

## JOSÉ AUGUSTO PACHECO

---

Licenciado em História, doutorou-se em Ciências da Educação na Universidade do Minho, especialidade de Desenvolvimento Curricular. É professor Catedrático na Universidade do Minho. Tem colaborado com instituições de ensino superior em países oficiais de língua portuguesa, sobretudo no Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Timor Leste. É membro do Conselho Consultivo da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## JÚLIO GONÇALVES PEDROSA DOS SANTOS

---

É Professor convidado (em regime de destacamento pelo MED) na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, onde trabalha nas Áreas de Educação e Desenvolvimento, Educação para a Cidadania Global, e Educação em Emergências. É Investigador no Centro de Estudos Africanos e colaborador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCE. Licenciado em Ensino de Português-Francês (Univ do Minho, 1982), com mestrado (1996) e doutoramento (2000) em Educação Internacional e Comparada pela Universidade de Sussex, Reino Unido. Foi professor na Eslováquia, França e Angola.

Participa em projetos de investigação em Angola (formação de professores na província do Bié), Moçambique (Redução do Risco de Desastre na educação com a World Vision) e Portugal (Educar para a Cidadania Global – em parceria com Organização de Estados Ibero-Americanos). Trabalhou em cooperação na UMinho (2014-2017) e no IPVC de Viana do Castelo (2000-2013). Foi consultor para a Jesuit Refugee Service (Malawi e Moçambique), UNICEF (em Timor Leste), Save the Children, ADRA-Angola, IPAD e Camões-ICL, IIEP/UNESCO e World Vision - Moçambique. Leciona e investiga nas áreas de Educação para a Cidadania Global, Educação, Cooperação e Desenvolvimento, e Educação em Emergências.

## NUNO RODRIGUES

---

Pós-graduado em Sociologia do Emprego e licenciado em Sociologia pelo ISCTE. É, desde agosto de 2020, Diretor-geral de Estatísticas da Educação e Ciência, tendo sido até então, e desde abril de 2012, Diretor de Serviços de Estatísticas da Educação na Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

É vogal do Conselho Superior de Estatística, tendo, entre 2011 e 2017, sido Presidente do Grupo de Trabalho sobre Estatísticas da Educação e Formação. É representante nacional em diversos grupos da Comissão Europeia, do Eurostat, da OCDE e da OEI.

Assegurou a coordenação técnica de diversas publicações estatísticas e a coautoria de publicações, artigos e relatórios científicos sobre a educação e a sociedade da informação. Participou em diversos projetos internacionais, dos quais se destacam as funções de *National Project Manager* nos projetos TALIS 2018, TALIS 2013 e *Learning to Learn*, de *Nacional Data Manager* no TALIS 2008 e de *National Co-ordinator no Education Policy Outlook*. Tem apresentado diversas comunicações sobre indicadores e metodologias de observação da sociedade da informação e da educação em Portugal e no estrangeiro.

## NAIRA MUYLEAERT

---

Licenciada em Pedagogia, doutorou-se em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Durante o doutoramento, realizou um estágio na Université de Genève com o professor Marcel Crahay. É professora assistente do Departamento de Educação da PUC-Rio, vice-coordenadora do grupo de investigação Laboratório de Avaliação da Educação (LAEd) da PUC-Rio e integra a equipa coordenadora da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE).



# ANEXO 1

# QUESTIONÁRIO

## “COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI NA IBERO-AMÉRICA” RELATÓRIO MIRADAS 2020

---

**País:**

**Pessoa de contato:**

**E-mail:**

---

Os sistemas educacionais desempenham um papel central no desenvolvimento das competências e aptidões necessárias para enfrentar as profundas transformações que acontecem em nível mundial. Neste contexto, a OEI promove uma aprendizagem por competências que garantem mais e melhores oportunidades para todos e contribuem para construir comunidades mais coesas, desenvolvidas e empoderadas.

O objetivo deste questionário é reunir informações nos diferentes países ibero-americanos da OEI sobre como a legislação dos países incorpora as competências do século XXI. Estas informações servirão de base para a elaboração de um relatório de diagnóstico (Miradas 2020: “Competências para o século XXI na Ibero-América”)

Os dados solicitados referem-se à educação e à formação de crianças e jovens do ensino básico/ fundamental) até o ensino secundário/ médio), isto é, de 6 a 18 anos, considerando também a diversidade destes níveis.

Este questionário é organizado em quatro dimensões. Em todas elas e em muitos dos seus elementos, as respostas são destinadas a incluir uma referência explícita à legislação, indicando o link que poderá permitir a sua análise posterior. Pretende-se que as respostas às perguntas abertas sejam as mais detalhadas e concretas possíveis.

Obrigado pela sua contribuição. Este trabalho será o resultado da participação de todos.

---

## DIMENSÃO I: COMPETÊNCIAS

1. O conceito de competência aparece de forma explícita na lei de base de educação nacional?

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Sim		
Não		

Em caso **afirmativo**, por favor, indique o nome completo da lei/legislação de **maior importância** e o seu link de acesso:

Ensino Básico/ Fundamental	
Ensino Secundário/ Médio	

Em caso **negativo**, por favor, indique se a lei de base de educação nacional do seu país (lei de base e/ou atualizações posteriores dessa ley) inclui algum dos seguintes conceitos: *(marque todas as opções que precisar e inclua o link de acesso)*

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Capacidade		
Habilidade		
Destreza		
Outros (indique quais)		

2. Indique se existem outros documentos que não sejam legislativos/normativos (instruções, recomendações, ...) publicados pelas administrações educacionais (nacionais/regionais/municipais) que façam referência às competências que os alunos devem desenvolver durante a educação obrigatória (definição, utilização, implementação e avaliação)?

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Sim		
Não		

Em caso **afirmativo**, por favor, indique o nome do documento e o seu link de acesso:

<p>Ensino Básico/ Fundamental</p>	<p>1. 2. 3. ...</p>
<p>Ensino Secundário/ Médio</p>	<p>1. 2. 3. ...</p>

**3.** Se houver, incorpore a **definição de competência** (ou similar) utilizada na lei de base de educação nacional de **maior importância** (ou atualizações ou/e modificações parciais dessa lei) e, por favor, indique a referência ou o link de acesso:

Definição de competência no Ensino Básico/ Fundamental:

Referência ou link de acesso:

---



---

Definição de competência no Ensino Secundário/ Médio:

Referência ou link de acesso:

---



---



4. O conceito de competência (ou similar) utilizado na lei de base de educação nacional está relacionado com:

*(Marque todas as opções que precisar e inclua o seu link de acesso)*

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Conhecimentos imprescindíveis no ensino obrigatório		
Integração de diferentes conhecimentos		
Relação entre diferentes tipos de conhecimentos		
Conhecimento orientado à aplicação		
Desenvolvimento integral da pessoa		
Outros <i>(indique três opções, no máximo)</i>		

5. Existe algum documento legal (lei/legislação) que **defina as competências** (básicas/mínimas) que o estudante deve alcançar no:

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Sim		
Não		

Em caso **afirmativo**, por favor, indique a referência da lei/legislação e o seu link de acesso:

Ensino Básico/ Fundamental	
Ensino Secundário/ Médio	

6. De acordo a lei de base de educação nacional, **enumere as competências** fundamentais (básicas/mínimas) que os alunos devem desenvolver na educação obrigatória  
*(Enumere tantas opções que precisar, adicionando se for necessário novas linhas, e inclua o seu link de acesso)*

Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.

7. Quais das seguintes competências estão incluídas (igual ou de forma similar) na lei de base de educação nacional?  
*(marque todas as opções que precisar e inclua o seu link de acesso)*

	Ensino Básico/ Fundam.	Ensino Secundário/ Médio
Comunicação em língua materna		
Comunicação em língua estrangeira		
Competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia		
Competência digital		
Aprender a aprender		
Competências sociais e cívicas		
Sentido de iniciativa e espírito empreendedor		
Consciência e expressão cultural		

8. Na lei de base de educação nacional, cada competência fundamental (básica/mínima) aparece descrita nos seus componentes? E os seus níveis de progressão são detalhados?

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Sim		
Não		

Em caso **afirmativo**, indique por favor como e onde, e o seu link de acesso:

Ensino Básico/ Fundamental	
Ensino Secundário/ Médio	

9. As competências evidenciadas na lei de base de educação nacional estão relacionadas com algum **marco de padrões internacionais**?

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Sim		
Não		

Em caso **afirmativo**, por favor, indique o marco com padrões internacionais de referência e o seu link de acesso:

Ensino Básico/ Fundamental	
Ensino Secundário/ Médio	

10. Nos planos de estudos propostos para o ensino básico/ fundamental e secundário/ médio, as competências são descritas em algum dos seguintes documentos

*Marque todas as opções que precisar:*

<input type="checkbox"/>	Num perfil de competências definido em nível nacional
<input type="checkbox"/>	Nos programas das disciplinas
<input type="checkbox"/>	Nas orientações curriculares para os docentes
<input type="checkbox"/>	Nos livros didáticos ou outros recursos educativos
<input type="checkbox"/>	Nas normas de avaliação de aprendizagens

## DIMENSÃO II: COMO AS COMPETÊNCIAS SÃO IMPLEMENTADAS?

### NÍVEL CURRICULAR

1. Como **o currículo** é definido na lei de base de educação nacional no seu país para o ensino básico/fundamental e secundário/médio?

Definição de currículo na lei de base de educação nacional:

Referência ou link de acesso:

2. Na lei de base de educação nacional para o ensino obrigatório, a proposta curricular é organizada por competências?

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Sim, totalmente		
Sim, parcialmente		
Não		

Em caso **afirmativo**, por favor, indique a referência da lei/legislação e o seu link de acesso:

Ensino Básico/ Fundamental	
Ensino Secundário/ Médio	

3. Na legislação educacional (nacional/regional/municipal), as competências são nomeadas nos programas das disciplinas?

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Sim, em todas as disciplinas		
Sim, na maioria das disciplinas		
Sim, em algumas das disciplinas		
Não		

Em caso **afirmativo**, por favor, indique a referência da lei/legislação e o seu link de acesso:

Ensino Básico/ Fundamental	
Ensino Secundário/ Médio	

4. Quais das seguintes competências aparecem explicitamente na proposta curricular de certos níveis/cursos do ensino obrigatório?

	Marque as opções que precisar	Link de acesso
Solução de problemas		
Colaboração o trabalho em equipe		
Pensamento crítico		
Liderança		
Tomada de decisões		
Autogestão		

## NÍVEL DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

5. Existe uma lei/legislação que indique como as competências devem avaliadas?

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Sim		
Não		

Em caso **afirmativo**, por favor, indique a referência da lei/legislação e o seu link de acesso:

Ensino Básico/ Fundamental	
Ensino Secundário/ Médio	

6. Existem outros documentos que não sejam normativos (instruções/recomendações/guias/...) que indiquem como as competências devem avaliadas?

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Sim		
Não		

Em caso **afirmativo**, por favor, indique em que documentos e o seu link de acesso:

Ensino Básico/ Fundamental	
Ensino Secundário/ Médio	

7. Nas propostas de avaliação de competências se fala de:  
(marque todas as opções que precisar e inclua o seu link de acesso)

	Ensino Básico/ Fundam.	Ensino Secundário/ Médio
Autoavaliação		
Portfólios de conhecimentos		
Apresentações orais		
Trabalhos escritos		
Elaboração de projetos		
Contribuição ao trabalho em equipe		
Resolução de problemas		
Critérios de avaliação/padrões		
Outros (indique quais):		

8. Há leis/instruções que assinalam a obrigatoriedade de as competências e o nível alcançado pelos estudantes aparecerem de maneira explícita na informação (boletins) de avaliação que se entrega periodicamente às famílias e aos estudantes?

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Sim		
Não		

Em caso **afirmativo**, por favor, indique a referência ao documento e o seu link de acesso:

Ensino Básico/ Fundamental	
Ensino Secundário/ Médio	

9. As competências são registradas e aparecem no histórico escolar dos alunos?

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Sim		
Não		

Em caso **afirmativo**, por favor, indique a referência ao documento e o seu link de acesso:

Ensino Básico/ Fundamental	
Ensino Secundário/ Médio	

10. Existem **avaliações externas** à escola (organismos nacionais/regionais/municipais) que analisem os **níveis de competência** alcançados pelos alunos?

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Sim		
Não		

Em caso **afirmativo**, indique na seguinte tabela: que competências são avaliadas, em que ano/ série(s) escolar(es) são realizadas e o seu link de acesso:

*(Adicionando se for necessário novas linhas)*

ENSINO BÁSICO/ FUNDAMENTAL

Competências avaliadas	Ano(s) escolar(es)	Link de acesso

ENSINO SECUNDÁRIO/ MÉDIO

Competências avaliadas	Ano(s) escolar(es)	Link de acesso

**11.** A legislação sobre avaliação indica ou recomenda **estratégias de avaliação** que permitam identificar o desenvolvimento das competências por graus/ciclos e nível de escolaridade?

Sim, para todos os níveis/ciclos	
Sim, mas não para todos os níveis	
Não	

Em caso **afirmativo**, por favor, indique o seu link de acesso:

---



---



12. Existem indicadores educacionais (padrões/níveis) de avaliação claros que permitam identificar concretamente o desenvolvimento alcançado das competências (básica/mínima) pelos estudantes, por ciclo e/ou por nível escolar?

Sim, para todos os níveis/ciclos

Sim, mas não para todos os níveis

Não

Em caso **afirmativo**, por favor, indique o seu link de acesso:

## DIMENSÃO III: COMPETÊNCIAS E CENTROS EDUCACIONAIS

### EM NÍVEL ORGANIZACIONAL

1. De acordo com a legislação de base de educação nacional, o centro escolar/escola possui:

	Ens. Básico/ Fund.			Ens. Sec./ Médio		
	Sim	Sim Parcial-mente	Não	Sim	Sim Parcial-mente	Não
Autonomia na gestão curricular (conteúdos, disciplinas, áreas)						
Autonomia na gestão de projetos interdisciplinares						
Autonomia na concreção do currículo						
Autonomia na gestão pedagógica na sala de aula						

Em caso **afirmativo**, por favor, indique a referência da lei/legislação e o seu link de acesso:

Ensino Básico/ Fundamental	
Ensino Secundário/ Médio	

2. Orientar a educação ao desenvolvimento de competências nos estudantes ocasionaram mudanças na lei/legislação **referente à organização escolar** em áreas como a estrutura por departamentos, horários letivos, a duração das aulas, agrupamento de alunos, colaboração docente, outras?

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Sim		
Não		

Em caso **afirmativo**, por favor, indique a legislação/regulamentação que regeu estas mudanças, a(s) área(s) assinalada(s) que foi/foram afetada(s) e o seu link de acesso:

	regulamentação	áreas de mudança	Link
Ensino Básico/ Fundamental	1. 2. 3. ...		
Ensino Secundário/ Médio	1. 2. 3. ...		

Segundo a legislação assinalada anteriormente, indique as mudanças implementadas nas instituições educacionais para abordar com sucesso a aprendizagem por competências?

*(marque todas as opções que precisar e inclua o seu link de acesso)*

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secund. / Médio
Estrutura por disciplinas		
Autonomia escolar		
Flexibilização e inovação curricular		
Colaboração Docente		
Estrutura de departamentos		
Participação da comunidade educativa		
Mudanças na avaliação de aprendizagem		
Horários		
Outras <i>(indique quais):</i>		

## EM NÍVEL DE DOCÊNCIA

3. Há um sistema nacional de formação inicial para os professores?

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Sim		
Não		

Em caso **afirmativo**, por favor, indique os documentos que regulamentam o sistema nacional de formação inicial e o seu link de acesso:

Ensino Básico/ Fundamental	
Ensino Secundário/ Médio	

4. De acordo com a lei de base de educação nacional, qual é o nível de formação mínimo para ser professor?

	Ens. Básico/ Fundam.	Ens. Secundário / Médio
ISCED 2.		
ISCED 3.		
ISCED 4.		
ISCED 5.		
ISCED 6.		
ISCED 7.		
ISCED 8.		

Por favor, indique a legislação/regulamentação e o seu link de acesso:

Ensino Básico/ Fundamental	
Ensino Secundário/ Médio	

**5.** Existe um sistema nacional/regional/municipal de formação permanente do corpo docente na lei de base de educação nacional?

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Sim		
Não		

Em caso **afirmativo**, por favor, indique os documentos que regulamentam o sistema de formação permanente e o seu link de acesso:

Ensino Básico/ Fundamental	
Ensino Secundário/ Médio	

**6.** Existe um perfil de competências docentes definido em nível nacional/regional/municipal?

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Sim		
Não		

Em caso **afirmativo**, por favor, indique os documentos que regulamentam este perfil de competências docentes e o seu link de acesso:

Ensino Básico/ Fundamental	
Ensino Secundário/ Médio	

**7.** Na legislação que regulamenta a **formação inicial** dos professores, o plano de estudos é orientado ao desenvolvimento de um conjunto de competências docentes?

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Sim, totalmente		
Sim, parcialmente		
Não		

Em caso **afirmativo**, por favor, indique os documentos oficiais e o seu link de acesso:

Ensino Básico/ Fundamental	
Ensino Secundário/ Médio	

E no caso da **formação permanente** dos professores, a legislação regulamentar tem como finalidade o fortalecimento de um conjunto de competências docentes?

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Sim, totalmente		
Sim, parcialmente		
Não		

Em caso **afirmativo**, por favor, indique os documentos oficiais e o seu link de acesso:

Ensino Básico/ Fundamental	
Ensino Secundário/ Médio	

## DIMENSÃO IV: APRENDIZAGEM POR COMPETÊNCIAS/BOAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA IBERO-AMÉRICA

- 1.** Existem **projetos e ações** impulsionados pelas administrações públicas (nacionais/regionais/municipais) para promover a aprendizagem por competências na educação obrigatória?

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Sim		
Não		

Em caso **afirmativo**, selecione como máximo três destes projetos e, por favor, indique a referência e o link de acesso:

Ensino Básico/ Fundamental	
Ensino Secundário/ Médio	

- 2.** ¿Existem relatórios/pesquisas nacionais sobre o estado real da aprendizagem por competências?

	Ensino Básico/ Fundamental	Ensino Secundário/ Médio
Sim		
Não		

Em caso **afirmativo**, por favor, indique as referências a estes documentos e o seu link de acesso:

Ensino Básico/ Fundamental	
Ensino Secundário/ Médio	

3. Para proporcionar exemplos que possam ajudar a repensar as competências do século XXI na Ibero-América, selecione um exemplo de boa prática.

Estes casos devem responder a, pelo menos, uma destas **quatro dimensões**:

**Dimensão organizacional:** projetos/práticas concretos para a aprendizagem por competências na dimensão organizacional da escola.

**Dimensão Curricular:** projetos/práticas concretos para a aprendizagem por competências na dimensão curricular.

**Dimensão Avaliativa:** projetos/práticas concretos para a aprendizagem por competências na dimensão de avaliação das aprendizagens.

**Dimensão Pedagógica:** aspectos concretos para a aprendizagem por competências na dimensão pedagógica.

*Resuma as ideias dos casos selecionados, indique a dimensão e inclua o link para consulta posterior:*

**Dimensão organizacional da escola:**

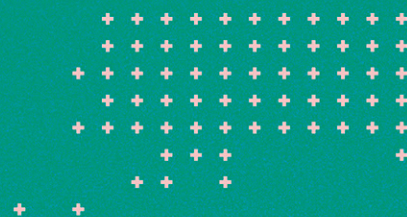
**Dimensão curricular:**

**Dimensão avaliativa de aprendizagem:**

**Dimensão pedagógica:**







«Diante desta realidade assombrosa, que através de todo o tempo humano deve ter parecido uma utopia, nós, os inventores de fábulas que acreditamos em tudo, sentimo-nos no direito de acreditar que ainda não é demasiado tarde para nos lançarmos na criação da utopia contrária. Uma nova arrasadora utopia da vida, onde ninguém possa decidir pelos outros até mesmo a forma de morrer, onde de verdade seja certo o amor e seja possível a felicidade, e onde as estirpes condenadas a cem anos de solidão tenham, enfim e para sempre, uma segunda oportunidade sobre a terra.»

**Gabriel García Márquez**

A solidão da América Latina  
Discurso perante a Academia Sueca  
na entrega do Prémio Nobel