



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



Bureau Internacional
de Educação

IBE

Glossário de Terminologia Curricular



UNESCO
Bureau
Internacional
de Educação

Publicado em 2016 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, pelo Bureau Internacional de Educação da UNESCO (UNESCO-IBE) e pela Representação da UNESCO no Brasil.

© UNESCO 2016

IBE/2013/KPM/PI/01



Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Atribuição-Partilha 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (<http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

Título original: *Glossary of curriculum terminology*.

Publicado em setembro de 2013 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Bureau Internacional de Educação da UNESCO (UNESCO-IBE).

As designações empregadas e a apresentação de materiais nesta publicação não implicam na expressão de qualquer opinião por parte da UNESCO-IBE referente à situação legal de qualquer país, território, cidade ou área, ou de suas autoridades, ou referente à delimitação de suas fronteiras ou limites.

Créditos da versão em português:

Coordenação: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil

Tradução: Rita Brossard

Revisão técnica: Guiomar Namó de Mello

Editoração e diagramação: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Bureau Internacional de Educação da UNESCO

www.ibe.unesco.org

Tel +41.22.917.78.00 – Fax +41.22.917.78.01

Endereço Postal

C.P. 199, 1211 Genebra 20, Suíça

Endereço

15 Route des Morillons, 1218 Le Grand-Saconnex

Genebra, Suíça

Representação da UNESCO no Brasil

SAUS Qd. 5 - Bloco H - Lote 6

Ed. CNPq/IBICT/UNESCO - 9. andar

Brasília, DF

Brazil - 70070-912

Mail: brasilia@unesco.org

www.unesco.org/brasilia

Tel: +5561 2106 3500

Fax: +5561 2106 3697 Ext. 300

Esclarecimento: a UNESCO mantém, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se, nesta publicação, os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam grafados no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

Agradecimento

A Representação da UNESCO no Brasil tem a satisfação de lançar a versão em português do Glossário de Terminologia Curricular, originalmente produzido pelo Bureau Internacional de Educação da UNESCO (UNESCO-IBE), especializado em desenvolvimento curricular, em Genebra.

Para a versão em português, a UNESCO no Brasil agradece o Movimento pela Base Nacional Comum, que contribuiu com a revisão técnica por meio da consultora Guiomar Namó de Mello, a qual elaborou as contribuições sobre o contexto brasileiro. Também agradecemos a contribuição de Rita Brossard que, além de realizar a tradução do documento original em inglês para a língua portuguesa, esteve acessível ao longo do processo para discutir sobre termos específicos.

A UNESCO deseja agradecer, de forma ampla, a todas as instituições acadêmicas, órgãos governamentais, representantes da sociedade civil e a comunidade de forma geral que desenvolvem trabalhos e estão engajados com as metas para aumentar nossa compreensão e nossa prática em torno do tema curricular. Por meio desta publicação, temos o objetivo de apresentar um instrumento que possa contribuir para a reflexão e para os processos de pesquisa e produção do conhecimento necessários para assegurar um bom desenvolvimento curricular.

Introdução

Em muitos países em todo o mundo, o currículo é encarado cada vez mais como o instrumento que estabelece os alicerces para reformas educacionais abrangentes que visam à obtenção de resultados de aprendizagem de qualidade. Com mais frequência, os processos contemporâneos de desenvolvimento de currículo envolvem o debate público e a consulta de um leque de partes interessadas, e o currículo está evoluindo progressivamente para um tópico de debate que envolve formuladores de políticas, especialistas, profissionais e a sociedade como um todo.

A terminologia referente ao currículo não é mais utilizada apenas por especialistas nesse campo, cientes de todas as complexidades envolvidas, e isso pode gerar confusão e interpretações errôneas. Muitos termos referentes a currículo são frequentemente usados como sinônimos, mesmo se fazem referência a diferentes conceitos e, dependendo do contexto, o mesmo termo pode ser entendido de muitas formas diversas por vários interessados. Um exemplo é a diversidade de definições para o termo *currículo*, uma palavra que nem mesmo existe em muitas línguas.

O principal propósito do Glossário de Terminologia Curricular UNESCO-IBE não é o de estabelecer definições padrão universalmente aplicáveis. Em vez disso, a intenção é apresentar um instrumento de trabalho de referência que possa ser usado para uma gama de atividades e ajude a estimular a reflexão entre todos os envolvidos em iniciativas de desenvolvimento curricular. Tendo em vista a forte conexão entre conceitos e prática, tal Glossário pode contribuir para uma reflexão produtiva no âmbito de sistemas educacionais nacionais, bem como em contextos regionais e internacionais, sobre o papel da terminologia curricular na promoção de melhorias significativas.

A primeira versão deste Glossário foi desenvolvida no Bureau Internacional de Educação da UNESCO (*UNESCO International Bureau of Education* – UNESCO-IBE) por Massimo Amadio, especialista sênior da área programática, e Ruth Creamer, especialista em informação, com a colaboração de Hanspeter Geisseler, especialista da área programática, e Konstantin Doulamis, estagiário da Grécia e Chipre, com base em: (a) glossários anteriores criados para vários projetos curriculares do UNESCO-IBE por Dakmara Georgescu, especialista sênior da área programática, e Philip Stabback, consultor do UNESCO-IBE na Austrália; e (b) terminologia especializada selecionada de uma gama de fontes abalizadas (ver bibliografia). Em seguida, a minuta de Glossário foi compartilhada com vários especialistas em currículo e em organização de informações, que foram convidados a dar seu parecer sobre o documento. Recebemos comentários e sugestões de:

Imke Behr, bibliotecária-assistente sênior, *UNESCO Institute for Lifelong Learning* (Hamburgo);

Rosette Defise, pesquisadora, Cátedra da UNESCO em Desenvolvimento Curricular, *University of Quebec* (Montreal, Canadá);

Meron Ewketu, bibliotecária e especialista em informação, Sede da UNESCO (Paris);

Lani Florian, norte-americana, professora coordenadora da Cátedra Bell de Educação, *University of Edinburgh* (Escócia);

Christine Forlin, professora adjunta, *Hong Kong Institute of Education* (China);

Angela R. Kataro, especialista em currículo, *Tanzanian Institute of Education* (Tanzânia);

David Njeng'ere, vice-diretor sênior, *Kenya Institute of Curriculum Development* (Quênia)

Irene Psifidou, especialista em educação e treinamento profissional, *European Centre for the Development of Vocational Training* (Grécia);

Lynda Quamina-Aiyejina, nigeriana, especialista em informação e bibliotecária sênior, *Caribbean Educational Research Information Service, School of Education, University of the West Indies* (Jamaica);

Lori Rabinovitch, pesquisadora, Cátedra da UNESCO em Desenvolvimento Curricular, *University of Quebec* (Montreal, Canadá); e

Philip Stabback, especialista em currículo, anteriormente vinculado ao *Curriculum Directorate, Department of Education and Training* (New South Wales, Austrália).

A seguir, preparou-se uma versão atualizada do Glossário, levando em conta as contribuições recebidas, que foi disponibilizada *online* como um documento de consulta, solicitando-se opiniões de outros especialistas em currículo e organizações. Mais comentários e sugestões foram fornecidos por:

Jan Berkvens, especialista em desenvolvimento curricular, *Netherlands Institute for Curriculum Development* (Países Baixos);

Gwang-Chol Chang, especialista sênior e chefe da área programática, Unidade de Política e Reforma Educacional, *UNESCO Asia-Pacific Regional Bureau for Education* (Bangcoc, Tailândia);

Pauline Chia, especialista em política curricular, Escritório de Política Curricular, Ministério da Educação (Singapura);

Marlene Cruz Zegarra, especialista da área programática, Unidade de Política e Reforma Educacional, *UNESCO Asia-Pacific Regional Bureau for Education* (Bangcoc, Tailândia);

Fumi Ginshima, diretor curricular e vice-diretor, Centro de Pesquisa Curricular, *National Institute for Educational Policy Research* (Japão);

Dewani Goloi, vice-diretor sênior, Divisão de Planejamento e Pesquisa Educacional, Ministério da Educação (Malásia);

Caroline Kearney, analista em educação e gestora de projetos, *European Policy Network on Key Competences in School Education, European Schoolnet* (Reino Unido);

Kerry John Kennedy, australiano, professor chefe de pesquisa em estudos curriculares e diretor do Centro de Governança e Cidadania, *Hong Kong Institute of Education* (China);

Karen Lam, oficial sênior em política curricular, Escritório de Política Curricular, Ministério da Educação (Singapura);

Phil Lambert PSM, gerente-geral em currículos, *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* (Austrália);

David Leat, professor de Inovação Curricular, *Newcastle University* (Reino Unido);

George Lee, estagiário de Singapura na Unidade de Política e Reforma Educacional, *UNESCO Asia-Pacific Regional Bureau for Education* (Bangcoc, Tailândia);

Robert Munganda, oficial sênior em Educação: Currículo Amplo e Gestão Curricular, *National Institute for Educational Development* (Namíbia);

Eugenia Tan, vice-diretor, Escritório de Política Curricular, Ministério da Educação (Singapura);

Tan Po Chin, diretor-assistente, Escritório de Política Curricular, Ministério da Educação (Singapura);
Ramya Vivekanandan Rodrigues, especialista da área programática, Unidade de Política e Reforma Educacional, *UNESCO Asia-Pacific Regional Bureau for Education* (Bangcoc, Tailândia);
Stella Yu, oficial da área programática, Unidade de Política e Reforma Educacional, *UNESCO Asia-Pacific Regional Bureau for Education* (Bangcoc, Tailândia)
Vários pesquisadores, *Korea Institute for Curriculum and Evaluation – KICE* (Coreia do Sul).

O UNESCO-IBE agradece profundamente a todos os colegas mencionados por suas valiosas contribuições e recomendações.

Com base no *feedback* sobre o documento de consulta, preparou-se uma nova versão do Glossário. O documento final foi revisado mais uma vez por uma pequena equipe editorial composta por: Massimo Amadio e Ruth Creamer, UNESCO-IBE; Dakmara Georgescu, especialista da área programática, *UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States and Cluster Office* (Beirute, Líbano); Jan Berkvens; Alexandru Crisan, romeno, consultor-chefe em educação para o Banco Mundial e para o Programa de Parceria em Educação do Kuwait, e Philip Stabback.

Como apontado por um colaborador, “o Glossário é muito útil para auxiliar elaboradores de currículos e partes interessadas em educação a ter uma compreensão comum de termos frequentemente usados no desenvolvimento, na implementação e na avaliação de currículo, porém com significados variados”. Portanto, o UNESCO-IBE espera que o resultado final desse processo colaborativo que envolveu muitos colegas em todo o mundo sirva de apoio a especialistas em currículo, profissionais na ativa e educadores em sua desafiante tarefa de potencializar a qualidade da aprendizagem e de seus resultados.

Como um instrumento de trabalho de referência, este Glossário está disponibilizado *online* somente em formato eletrônico e continuará a ser revisado com base no *feedback* de especialistas em currículo e partes interessadas, incluindo profissionais na ativa e outros usuários, cordialmente convidados a enviar seus comentários ao UNESCO-IBE.

Genebra, Suíça, setembro de 2013

a

Abordagem centrada na criança

Processo pedagógico que conceitualmente coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem como participantes ativos. Envolve dar às crianças escolhas de atividades de aprendizagem, enquanto o professor age como facilitador.

Abordagem da pessoa como um todo

Ver “Abordagem holística à aprendizagem”.

Abordagem de toda a escola

Envolve abordar as necessidades de alunos, funcionários e da comunidade mais ampla, não apenas no âmbito do currículo, mas em todo o ambiente da escola e de aprendizagem. Implica ações coletivas e colaborativas na e pela comunidade escolar, com vistas a melhorar a aprendizagem, o comportamento e o bem-estar dos alunos, além das condições que as apoiam.

Abordagem do aluno como um todo

Ver “Abordagem holística à aprendizagem”.

Abordagem holística à aprendizagem

Abordagem que visa a ativar plenamente todos os aspectos da personalidade de um aluno (intelecto, emoções, imaginação, corpo) para uma abordagem mais efetiva e abrangente da aprendizagem.

Abordagem interdisciplinar

Abordagem da integração curricular que gera compreensão de temas e ideias que perpassam as disciplinas e também das conexões entre diferentes disciplinas e sua relação com o mundo real. Normalmente, enfatiza processo e significado – e não produto e conteúdo – ao combinar conteúdos, teorias, metodologias e perspectivas de duas ou mais disciplinas.

Ver também “Abordagem transdisciplinar”, “Abordagem multidisciplinar” e “Integração curricular”.

Abordagem multidisciplinar

Abordagem à integração curricular que enfoca primariamente as diferentes disciplinas e as diversas perspectivas que trazem para ilustrar um tópico, um tema ou uma questão. Um currículo multidisciplinar é aquele em que o mesmo tópico é estudado do ponto de vista de mais de uma disciplina. Frequentemente, multidisciplinar e transdisciplinar são usados como sinônimos para descrever a meta de transpor os limites entre disciplinas.

Ver também “Abordagem interdisciplinar” e “Abordagem transdisciplinar”.

Abordagem transcurricular

Abordagem da formulação curricular que favorece a inclusão de tópicos e temas de aprendizagem a serem tratados e de habilidades/competências a serem desenvolvidas em várias áreas de aprendizagem e em toda a extensão do currículo.

Abordagem transdisciplinar

Abordagem à integração curricular que dissolve os limites entre as disciplinas convencionais e organiza o ensino e a aprendizagem em torno da construção do significado no contexto de temas ou problemas do mundo real.

Ver também “Abordagem interdisciplinar”, “Abordagem multidisciplinar” e “Integração curricular”.

Adaptação curricular

Processo de ajuste do currículo existente a fim de responder às necessidades variadas de alunos com diferentes capacidades.

Alfabetização

A UNESCO, em cumprimento de sua função normativa, ofereceu duas definições operacionais do que constitui uma pessoa alfabetizada. Em 1958, foi acordado que “uma pessoa é alfabetizada quando consegue, com compreensão, tanto ler quanto escrever uma breve declaração simples sobre sua vida cotidiana” (UNESCO-UIL, 2014, p. 23). Em 1978, a UNESCO recomendou a definição de que “uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando consegue participar de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para o funcionamento eficaz do seu grupo e de sua comunidade, e também para permitir que ele ou ela continue a usar a leitura, a escrita e os cálculos para o próprio desenvolvimento e o de sua comunidade”. Em 2003, a UNESCO organizou uma reunião de especialistas em que foi proposta a seguinte definição operacional: “alfabetização é a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e computar, utilizando materiais impressos e escritos associados a contextos variados. A alfabetização envolve um *continuum* de aprendizagem, permitindo que as pessoas possam alcançar seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e potencial e participar plenamente na comunidade e na sociedade em geral” (UNESCO, 2005b, p. 21).

Ver também “Letramento” e “Letramento múltiplo”.

Consideração sobre o contexto brasileiro

A palavra *literate*, em grande parte da sua etimologia na língua inglesa, significa ser “familiarizado com a literatura” ou, mais genericamente, “bem-educado, aprendido”. Apenas no final do século XIX veio também a se referir às habilidades de ler e escrever um texto, mantendo o seu significado mais amplo de ter “conhecimento ou ser educado em determinado campo ou campos de conhecimento”. Assim, o significado original da palavra *literacy* possui traduções diferentes em várias línguas, como, por exemplo, o francês e o português, em que a evolução da língua abarca os termos “alfabetização” e “letramento” (UNESCO, 2006, p. 148).

No Brasil, a definição de alfabetização é feita pela interpretação da definição de analfabeto, conforme dispõe o parágrafo 3º do Decreto nº 57.895 de 1966: “Por analfabetos se entendem todos quantos não saibam ler e escrever por falta de escolarização e, bem assim os que, embora tenham tido um ou mais anos de frequência escolar, não dominem elementarmente a leitura e a escrita e delas não possam fazer uso prático e cotidiano” (BRASIL, 1966). O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza a seguinte definição de alfabetização em suas pesquisas de amostra a domicílio (IBGE, 2015, p. 18): “alfabetizada é a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece” (IBGE, 2013, p. 322). O Instituto considera, ainda, “não alfabetizada a pessoa que não saber ler e escrever, e aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assina o próprio nome” (IBGE, 2013, p. 322). O IBGE considera também a noção de analfabetismo funcional para denominar pessoas de determinada faixa etária que têm escolaridade de até quatro anos de estudo em relação ao total de pessoas na mesma faixa etária (IBGE, 2013, p. 43).

Alinhamento curricular

Processo que visa a assegurar coerência e a consistência entre os resultados pretendidos – conforme especificado no currículo formal – e métodos de ensino, tarefas de avaliação e atividades de aprendizagem na sala de aula.

[Ver também “Coerência curricular”.](#)

Aluno adolescente (Ou alunos adolescentes)

Adolescência é um estágio distinto que marca a transição entre a infância e a idade adulta. O psicólogo desenvolvimentista suíço Jean Piaget descreveu a adolescência como o período de amadurecimento total das capacidades cognitivas dos indivíduos. Segundo Piaget, a transição do final da infância para a adolescência é marcada pela passagem para o pensamento operatório formal, caracterizado pelo raciocínio abstrato. Avanços no campo da neurociência demonstraram que o córtex frontal passa por alterações dramáticas durante a adolescência. Essa é a parte do cérebro que controla processos cognitivos superiores, como planejamento, metacognição e multitarefas. Alunos adolescentes florescem em ambientes escolares que reconhecem e apoiam seu desejo crescente por autonomia, interação com pares e pensamento cognitivo abstrato, bem como oferecem maior ênfase em questões ligadas à identidade e a relações românticas (Fonte: SEEL, 2012).

Aluno como centro

Abordagem da organização do ensino, da aprendizagem e da avaliação baseada nas características pessoais, nas necessidades e nos interesses do aluno.

[Ver também “Aprendizagem personalizada”.](#)

Aluno superdotado (Ou alunos superdotados)

Alunos superdotados são aqueles cujo potencial é distintamente acima da média em um ou mais dos seguintes domínios: intelectual, criativo, social e físico. A fim de desenvolver totalmente seu potencial, precisam de serviços e atividades não oferecidos normalmente pela escola.

Ambiente amigável para crianças

Ambiente educacional e comunitário de apoio que seja inclusivo, saudável, amigável, protetor e acolhedor de direitos. O modelo Escola Amiga da Criança, desenvolvido pelo UNICEF, promove inclusão, sensibilidade de gênero, tolerância, dignidade e empoderamento pessoal.

Ver também “Ambiente de aprendizagem” e “Habilidade para a vida”.

Ambiente de aprendizagem

Termo é usado de diversas formas. Essencialmente, indica o entorno físico imediato do aluno (sala de aula, escola), os recursos disponíveis para apoiar o processo de aprendizagem e a interação social ou tipos de relação social que funcionam nesse contexto e influenciam a aprendizagem.

Ver também “Ambiente amigável para crianças” e “Habilidade para a vida”.

Ambiente escolar

Ver “Ambiente de aprendizagem”.

Ano escolar

Ver “Ano letivo”.

Ano letivo

Período anual em que os estudantes têm aulas ou fazem exames finais, não considerando pequenos intervalos. Pode ser menor que 12 meses, mas tem, em geral, no mínimo nove meses de duração. Pode variar segundo diferentes níveis de educação ou tipos de instituições educacionais em um mesmo país. Também chamado “ano escolar”, principalmente na educação básica (*Fonte: UNESCO-UIS, 2012*).

Anos finais do ensino fundamental

Ver “Primeiro nível da educação secundária (Anos finais do ensino fundamental)”.

Anos iniciais do ensino fundamental

Ver “Educação primária (Anos iniciais do ensino fundamental)”.

Aprender a aprender

Processo para a vida toda no qual indivíduos, deliberada ou intuitivamente, planejam, monitoram e adaptam sua aprendizagem. Quando indivíduos aprendem a aprender, tratam atividades de aprendizagem como objetos de questionamento, reflexão pessoal e autoanálise (*Adaptado de: SEEL, 2012*). Na União Europeia, encara-se a aprendizagem para aprender como a capacidade de prosseguir e persistir na aprendizagem e também de organizar a própria aprendizagem por meio de gestão efetiva de tempo e informações, individualmente e em grupo. Essa competência essencial inclui a consciência dos próprios processos e necessidades de aprendizagem, assim como a identificação de oportunidades disponíveis e a capacidade de superar obstáculos a fim de aprender com êxito. Essa competência significa ganhar, processar e assimilar novas competências e habilidades, bem como buscar e fazer uso de orientações. Aprender a aprender engaja os alunos na construção baseada em aprendizagens e experiências anteriores de vida, visando a usar e aplicar conhecimentos e habilidades em diversos contextos. Motivação e confiança são cruciais para a competência de um indivíduo (*Fonte: EUROPEAN PARLIAMENT, 2006*).

Ver também “Competência essencial (ou Habilidade essencial)”, “Habilidade para o século XXI” e “Metacognição”.

Aprendizagem

Processo psicossocial complexo e de longo prazo que consiste na aquisição ou na modificação individual de informações, conhecimentos, compreensão, atitudes, valores, habilidades, competências ou comportamentos, por meio de experiência, prática, estudo ou instrução (*Adaptado de*: UNESCO-UIS, 2012). Note que a definição de aprendizagem depende da abordagem filosófica e psicológica adotada. Existem pelo menos três modelos diferentes para definir o processo de aprendizagem. A teoria comportamental vê a aprendizagem como uma mudança de comportamento mensurável, em resultado da ação conjunta de diversos fatores ambientais. Teorias cognitivas enfatizam a organização mental interna do conhecimento e acentuam a aquisição de conhecimentos, estruturas mentais e o processamento da informação. Uma delas é o construtivismo, que compreende a aprendizagem como um processo em que o aluno constrói ativamente novas ideias ou conceitos com base em conhecimentos e/ou experiências anteriores (*Fonte*: KRIDEL, 2010).

Ver também “Construtivismo”, “Didática”, “Ensino”, “Instrução” e “Pedagogia”.

Aprendizagem ao longo da vida

Todas as atividades de aprendizagem realizadas ao longo da vida, que resultam em melhor conhecimento, *know-how*, habilidades, competências e/ou qualificações por razões pessoais, sociais e/ou profissionais (*Fonte*: CEDEFOP, 2011).

Aprendizagem autêntica

Aprendizagem relacionada a situações da vida real ou “autênticas” – os tipos de problemas enfrentados por cidadãos, consumidores ou profissionais. Seus defensores queixam-se de que o ensinado na escola tem pouca relação com as coisas que as pessoas fazem no mundo fora da escola. Assim, deseja-se que os esforços para tornar a aprendizagem mais autêntica ou significativa superem esse problema. Situações de aprendizagem significativa exigem trabalho de equipe, habilidades para a solução de problemas, bem como a capacidade de organizar e priorizar as tarefas necessárias para completar o projeto. Os alunos devem saber o que é esperado antes de começarem seu trabalho. Estimula-se a consulta a terceiros, incluindo o professor ou o instrutor. O objetivo é produzir uma solução de alta qualidade para um problema real e não observar quanto o aluno pode memorizar (*Adaptado de*: ASCD, s.d.).

Aprendizagem baseada em jogos

Processo de aprendizagem facilitado pelo uso de um jogo. Podem-se usar jogos em qualquer nível: desde a pré-escola até a aprendizagem ao longo da vida, em diversas situações de aprendizagem; desde a modificação de comportamento e a aprendizagem automática (“de cor”) até o apoio à aprendizagem em domínios complexos, como avaliação ou criatividade (*Fonte*: SEEL, 2012).

Aprendizagem baseada em pesquisa

Processo que oferece oportunidades para que alunos construam o próprio entendimento da complexidade do mundo natural e humano a seu redor. Muitos modelos de aprendizagem baseada em questionamento compartilham algumas características comuns, tais como investigação de uma questão, um problema ou um conceito relevante; abordagem centrada no aluno; descoberta e exame da complexidade da compreensão; e envolvimento do pensamento e da reflexão no processo de aprendizagem. Um currículo que adota essa abordagem demanda que alunos trabalhem com conteúdos e conceitos novos e desafiadores, conectem novas informações a conhecimentos anteriores, selecionem deliberadamente estratégias de pensamento e aprendizagem, bem como planejem, monitorem e avaliem os próprios processos de pensamento (*Adaptado de: SEEL, 2012*).

Aprendizagem baseada em problemas

Processo concebido para envolver alunos, de forma experimental, em processos de investigação de problemas complexos significativos e relevantes para suas vidas e sua aprendizagem. Visa a desafiar alunos a prosseguir em questões, dúvidas e incertezas autênticas de modo focado, que lhes permita construir, aprofundar e estender seu conhecimento e sua compreensão. A apresentação séria do problema é crucial para essa abordagem. Os problemas devem ser suficientemente complexos para ser preciso procurar muitas perspectivas sobre as questões, envolver uma pesquisa colaborativa e gerar múltiplas soluções possíveis. Os problemas possuem uma autenticidade que tem significado para os alunos, permitem que eles assumam a posse dos problemas e resultam em achados significativos em seu contexto de vida mais amplo. Problemas devem convidar a uma abordagem profunda da aprendizagem – da pesquisa, do raciocínio e da reflexão –, que leva a alterações ou mudanças de direção no conhecimento dos alunos. Ao mesmo tempo, deixam espaço para que os alunos descubram que o conhecimento é experimental, sempre refletindo um momento no tempo e aberto a alterações ou mudanças de direção continuadas (*Adaptado de: KRIDEL, 2010*).

[Ver também “Aprendizagem baseada em projetos”.](#)

Aprendizagem baseada em projetos

Processo que fomenta o envolvimento dos alunos no estudo de problemas autênticos ou questões centradas em determinado projeto, tema ou ideia. Com frequência, a expressão “baseado em projeto” é usada de forma intercambiável com “baseado em problemas”, especialmente quando projetos na sala de aula enfocam a resolução de problemas reais. O nexos para o projeto pode ser sugerido por um professor, mas o planejamento e a execução de atividades contingentes são predominantemente realizados por alunos, trabalhando individual e cooperativamente ao longo de muitos dias, semanas ou mesmo meses. Esse processo é baseado em questionamento, orientado para resultados e está associado ao desenvolvimento do currículo em situações reais e não ao enfoque em um currículo relegado a livros didáticos ou aprendizagem automática e memorização. A avaliação comumente é baseada em desempenho, flexível, variada e contínua (*Adaptado de: KRIDEL, 2010*).

[Ver também “Aprendizagem baseada em problemas”.](#)

Aprendizagem colaborativa

Processo pelo qual alunos em diversos níveis de desempenho trabalham juntos em pequenos grupos com vistas a um objetivo comum. É uma abordagem centrada no aluno, derivada de teorias de aprendizagem social, bem como de perspectivas socioconstrutivistas sobre a aprendizagem. A aprendizagem colaborativa é uma relação entre alunos que promove interdependência positiva, responsabilização individual e habilidades interpessoais. Para que seja efetiva, o ensino deve ser visto como um processo de desenvolvimento e potencialização da capacidade de aprender dos estudantes. O papel do instrutor não é transmitir informações, mas servir como facilitador para a aprendizagem. Isso envolve criar e gerir experiências significativas de aprendizagem e estimular o pensamento dos alunos, usando problemas do mundo real. Entretanto, a tarefa deve ser claramente definida e orientada por objetivos específicos. Às vezes, usam-se as palavras *aprendizagem cooperativa* e *colaborativa* de forma intercambiável, mas *trabalho cooperativo* usualmente envolve dividir o trabalho entre os membros da equipe, enquanto *trabalho colaborativo* significa que todos os membros da equipe atacam os problemas juntos, em um esforço coordenado (Adaptado de: SEEL, 2012). *Colaboração* é frequentemente incluída entre competências essenciais e habilidades para o século XXI.

Aprendizagem com dispositivos móveis

Ver “Aprendizagem móvel”.

Aprendizagem digital (e-learning)

Todas as formas de ensino e aprendizagem com apoio eletrônico, especialmente as que, baseadas na internet e em computadores, visam à aquisição de – ou ao envolvimento com – conhecimentos e habilidades. Pode ocorrer dentro ou fora da sala de aula. Com frequência, é um componente essencial da educação à distância e pode envolver ambientes de aprendizagem virtual.

Ver também “Aprendizagem mediada pela tecnologia”.

Aprendizagem e ensino interativos

Ver “Ensino e aprendizagem interativos”.

Aprendizagem eletrônica

Ver “Aprendizagem digital (e-learning)” e “Aprendizagem mediada pela tecnologia”.

Aprendizagem híbrida

Oportunidade estruturada de aprendizagem que utiliza mais de um método de ensino ou formação, dentro ou fora da sala de aula, com a oferta de pelo menos parte do conteúdo *online*. Essa definição inclui diferentes métodos instrucionais ou de aprendizagem (aula expositiva, discussão, prática orientada, leitura, jogos, estudo de caso, simulação), diferentes métodos de entrega do conteúdo (presencial ou mediada por computador), diferentes tempos (sincrônico ou assincrônico) e diferentes níveis de orientação (aprendizagem individual, conduzida por instrutor ou especialista ou em grupo/social). Mais comumente, o termo *aprendizagem híbrida* refere-se a uma combinação de ensino presencial e de tecnologias (Adaptado de: SEEL, 2012). Envolve uma mudança dos tradicionais métodos e formas de organização escolares para que se aproveite as novas tecnologias.

Aprendizagem informal

Formas de aprendizagem intencionais ou deliberadas, mas que não são institucionalizadas. Consequentemente, é menos organizada e menos estruturada que a educação formal ou não formal. A aprendizagem informal pode incluir atividades de aprendizagem que ocorrem no âmbito da família, no local de trabalho, na vida comunitária e cotidiana local, ou, ainda, pode ser autodirigida, dirigida à família ou socialmente dirigida (*Fonte: UNESCO-UIS, 2012*).

Aprendizagem mediada pela tecnologia

Uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como dispositivos mediadores que apoiam a aprendizagem do estudante, que pode incluir elementos de avaliação, uso de tutores e instrução. Envolve um amplo conjunto de aplicações e processos, como a aprendizagem baseada na internet, aprendizagem baseada em computadores, salas de aula virtuais e ambientes de aprendizagem e também colaboração digital. Inclui a entrega de conteúdos por meio de uma ampla gama de mídia eletrônica (por exemplo, internet, intranet/extranet, áudio e vídeoteipe, emissões por satélite, televisão interativa etc.) e acesso a recursos que informam alunos sobre ideias novas, acerca das quais podem, então, refletir e integrar a conhecimentos já existentes. Podem-se usar computadores a fim de promover abordagens colaborativas de aprendizagem, nas quais alunos são estimulados a negociar significados compartilhados e a trabalhar em equipes, e não competitivamente, em direção a um objetivo comum. Redes sociais e aplicativos de programas sociais, como *web logs (blogs)* e *wikis*, oferecem novas oportunidades para comunicar, acessar conhecimentos, criar conteúdos e colaborar *online*. Espera-se que o uso apropriado de tecnologias – quando embutidos na concepção de currículos – apoie o desenvolvimento de práticas inovadoras de ensino, assim como potencialize e enriqueça experiências de aprendizagem. Também chamada “e-aprendizagem” (ou aprendizagem eletrônica) e “aprendizagem digital” (*Adaptado de: SEEL, 2012*).

[Ver também “Aprendizagem digital \(e-learning\)”.](#)

Aprendizagem móvel

Uso de dispositivos móveis, como assistentes digitais pessoais (ou seja, um dispositivo portátil com capacidades de comunicação e computação que podem funcionar como um organizador pessoal, navegador na internet, fax e telefone celular) ou telefones celulares em atividades de aprendizagem, em qualquer lugar e a qualquer tempo, trazendo informações e conhecimentos a situações e locais onde ocorrem atividades de aprendizagem (*Fonte: SEEL, 2012*).

Aprendizagem personalizada

Processo de individualizar a educação à situação atual, bem como às características e às necessidades dos alunos, a fim de ajudá-los a alcançar os melhores progressos e resultados da aprendizagem possíveis. A aprendizagem personalizada pode aparecer em diferentes níveis educacionais, incluindo personalização do currículo, cursos, materiais e atividades de aprendizagem, entre outros suportes de aprendizagem. Por meio da aprendizagem personalizada, cada aluno recebe uma educação individualizada para suas características e suas necessidades individuais e aprende de forma mais adequada para si, o que resulta em diferentes experiências de aprendizagem para cada aluno (*Fonte: SEEL, 2012*).

[Ver também “Aluno como centro”.](#)

Aprendizagem por colegas

Ver “Aprendizagem por pares (ou Aprendizagem por colegas)”.

Aprendizagem por pares (ou Aprendizagem por colegas)

Processo baseado no intercâmbio de conhecimentos e informações entre alunos, que podem agir ainda como mentores. Também chamada “educação por pares”.

Ver também “Avaliação por pares (ou Avaliação por colegas)”.

Aprendizagem profissional

Sistema de formação tanto na educação formal quanto não formal, regulado pela lei ou pelos costumes, que combina treinamento e experiência de trabalho em um emprego remunerado com educação formal fora do ambiente de trabalho. Um contrato ou acordo de treinamento entre o aprendiz e o empregador determina as obrigações mútuas para ambas as partes (*Adaptado de: DEIBINGER; HELLWIG, 2011*).

Aprendizagem reconstrutiva

Ver “Aprendizagem autêntica”.

Aprendizagem significativa

Diferentemente da aprendizagem automática, é um processo que leva ao desenvolvimento de redes conceituais (isto é, mapeamento conceitual), as quais podem ser aplicadas em diferentes situações, de modo a apoiar a criatividade e a resolução de problemas. Segundo abordagens cognitivistas e construtivistas, também se refere à aprendizagem que faz sentido para os estudantes, uma vez que está conectada às suas experiências pessoais e é orientada praticamente.

Ver também “Mapa conceitual”.

Aprendizagem social e emocional (ASE)

Aprender como gerir sentimentos e relações com outros, o que inclui formas de reconhecer emoções e manter relações positivas, desenvolvendo simpatia e empatia. Envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes de que os alunos necessitam a fim de criar relações positivas, desenvolver resiliência, lidar com situações desafiadoras, tomar decisões apropriadas e cuidar de outras pessoas. Comumente, concentra-se em habilidades como autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relação e tomada responsável de decisões. Avanços recentes em neurociências vêm esclarecendo o papel de processos não cognitivos no raciocínio e na consciência humana, revolucionando o pensamento sobre o papel do sentimento e da intuição na solução de problemas novos. Embora a visão tradicional indicasse que os sentimentos interferem com a capacidade de resolução de problemas de um indivíduo, esse antigo adágio falhou em apontar que, na ausência de sentimentos, é pouco provável que um indivíduo resolva qualquer problema (*Adaptado de: SEEL, 2012*).

Ver também “Inteligência emocional”.

Área curricular

Ver “Área de aprendizagem”.

Área de aprendizagem

Agrupamento de disciplinas tradicionalmente separadas, mas correlatas, com a meta explícita de integrar a aprendizagem dos alunos. Por exemplo, a área de aprendizagem “estudos/ciências sociais” pode incluir elementos de geografia, história, cidadania, economia/comércio, filosofia e sociologia (*Adaptado de*: UNESCO-IBE, 2011). Muitos sistemas educacionais organizam o currículo da educação geral em torno de grandes áreas ou campos de aprendizagem. Por exemplo: linguagem e comunicação (incluindo primeira e segunda língua); raciocínio matemático; exploração e compreensão do mundo natural e social (incluindo ciências naturais, geografia, história, biologia, física e química) e desenvolvimento pessoal e social (incluindo educação artística, cidadania, ética e educação física) (MEXICO, 2011).

Ver também “Eixo curricular”.

Área de estudo	Ver “Disciplina temática (ou Área temática)”.
Área nuclear de aprendizagem (Ou áreas nucleares de aprendizagem)	Ver “Núcleo curricular comum”.
Área temática	Ver “Disciplina temática (ou Área temática)”.
Articulação do currículo	Ver “Articulação vertical e horizontal (do currículo)”.
Articulação vertical e horizontal (do currículo)	Organização de conteúdos segundo a sequência e a continuidade da aprendizagem em determinado domínio do conhecimento ou matéria ao longo do tempo (articulação vertical, a fim de aumentar a coerência), bem como o escopo e a integração de conteúdos curriculares de diferentes domínios do conhecimento em determinada série (articulação ou equilíbrio horizontal, a fim de desenvolver a integração entre matérias, disciplinas ou domínios de conhecimento).
ASE	Ver “Aprendizagem social e emocional (ASE)”.
Atitude	Disposição ou tendência aprendida para avaliar coisas ou reagir a ideias, pessoas ou situações de determinadas formas, seja consciente ou inconscientemente. Atitudes estão sustentadas por valores e crenças e influenciam o comportamento.
Atividade extracurricular (Ou atividades extracurriculares)	Gama de atividades organizadas fora do dia, currículo ou curso escolar regular, com vistas a satisfazer os interesses de alunos. Essas atividades podem contribuir para que alunos se envolvam mais em sua escola ou sua comunidade e podem contribuir para desenvolver habilidades socioemocionais e para promover bem-estar. Essas atividades podem incluir atletismo, esportes, trabalho voluntário, fotografia, teatro, música etc. Em alguns países, também são chamadas “atividades cocurriculares”.

Autoavaliação

Avaliação por meio da qual o aluno coleta informações sobre e reflete sobre a própria aprendizagem, julga o grau com que essa espelha objetivos ou critérios explicitamente declarados, identifica pontos fortes e fracos e faz revisões de acordo com isso. É a avaliação do próprio aluno quanto a progressos pessoais em conhecimentos, habilidades, processos e atitudes (*Adaptado de: ONTARIO, 2002*).

[Ver também “Avaliação como aprendizagem” e “Metacognição”.](#)

Avaliação

Processo por meio do qual se medem ou julgam o progresso e o desempenho de um ou mais alunos em conformidade com critérios específicos de qualidade.

Avaliação autorreferenciada

Avaliação do progresso e do desempenho do aluno com referência a ele mesmo.

Avaliação baseada em TIC

Ver “E-avaliação (ou Avaliação baseada em TIC)”.

Avaliação baseada na sala de aula

Avaliação realizada por professores com base na aprendizagem ocorrida na sala de aula, sem referência a avaliações realizadas em outras classes ou grupos. Oferece *feedback* a professores e estudantes sobre a qualidade do desempenho de aprendizagem, para embasar seu aperfeiçoamento contínuo. Também chamada “avaliação em sala de aula” ou “avaliação baseada no professor”.

Avaliação baseada no professor

Ver “Avaliação baseada na sala de aula”.

Avaliação como aprendizagem

Avaliação com envolvimento ativo dos alunos, que os estimula a pensar sobre a maneira como aprendem. Ocorre quando os alunos refletem sobre, regulam e monitoram o próprio processo de aprendizagem. Abrange a reflexão do aluno e a avaliação por pares e por si mesmo.

[Ver também “Autoavaliação” e “Avaliação para a aprendizagem”.](#)

Avaliação curricular

Processo de medir e julgar o grau com que cursos, programas, atividades e oportunidades de aprendizagem planejadas, conforme expresso no currículo formal, realmente produzem os resultados esperados. Caso realizado de forma efetiva, esse processo pode permitir a tomada de decisões sobre aperfeiçoamentos e futuros progressos.

Avaliação da aprendizagem

Avaliação do desempenho do aluno, cujo propósito principal maior é fornecer informações, em determinado momento no tempo, sobre o que foi aprendido. Com frequência – mas nem sempre –, esse processo envolve o uso de provas ou exames padronizados. Pode também ser usado com o propósito de aprovação e/ou conclusão de estudos.

[Ver também “Avaliação somativa”, “Avaliação de resultados da aprendizagem”, “Exame nacional” e “Prova”.](#)

Avaliação de desempenho

Avaliação concebida para medir e julgar o que os alunos sabem e são capazes de fazer, com base em como desempenham certas tarefas (*Fonte: ASCD, s.d.*).

Avaliação de resultados da aprendizagem

Avaliação do desempenho de um indivíduo em relação aos objetivos estabelecidos de aprendizagem por meio de diversos métodos (provas/exames escritos, orais ou práticos, além de projetos e portfólios), durante ou ao término de um programa educacional ou de parte definida desse programa (*Adaptado de: UNESCO-UIS, 2012*).

Ver também “Avaliação da aprendizagem” e “Avaliação somativa”.

Avaliação diagnóstica

Avaliação que visa a identificar os pontos fortes e fracos de um aluno, com vistas a tomar as ações necessárias para potencializar a aprendizagem. Também usada antes do processo de ensino e aprendizagem, a fim de aferir o nível de prontidão ou de desempenho do aluno.

Ver também “Prova padrão”.

Avaliação em sala de aula

Ver “Avaliação baseada na sala de aula”.

Avaliação externa

Processo e método de avaliação desenvolvido e usado por um órgão ou uma agência examinadora que não a escola do aluno. Esse processo comumente envolve testes padronizados e, com frequência, serve para classificar candidatos a outras oportunidades educacionais e/ou para fins de certificação.

Avaliação formativa

Avaliação conduzida ao longo do processo educacional com o objetivo de potencializar a aprendizagem do estudante. Implica buscar evidências sobre a aprendizagem a fim de fechar o hiato entre desempenho atual e o desejado (de modo a permitir ações para fechar esse hiato); oferecer *feedback* aos estudantes; e envolver estudantes no processo de avaliação e aprendizagem (*Fonte: CCSSO, 2008*).

Ver também “Avaliação para a aprendizagem” e “Progressão da aprendizagem”.

Avaliação internacional do desempenho de estudantes (Ou *avaliações internacionais do desempenho de estudantes*)

Ver “ICCS”, “PIRLS”, “PISA” e “TIMSS”.

Avaliação nacional de desempenho de estudantes (Ou *avaliações nacionais de desempenho de estudantes*)

Essas avaliações constituem um exercício, uma tarefa ou uma atividade realizada por estudantes em âmbito nacional e concebida para determinar ou medir seu desempenho em uma área curricular, frequentemente agregada, a fim de oferecer uma estimativa do nível de desempenho no sistema educacional como um todo para determinada idade ou série. Normalmente, envolve a administração de provas, seja para uma amostra ou para uma população de estudantes, em geral, com foco em um setor específico no sistema. Frequentemente, pressupõe-se que as avaliações nacionais não fornecerão informações apenas sobre o estado da educação, mas também que o uso da informação deverá levar a melhorias no desempenho de estudantes (*Fonte: GREANEY; KELLAGHAN, 2007*).

Consideração sobre o contexto brasileiro

No Brasil, além das avaliações nacionais (cujas principais são Prova Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM para o ensino médio e ingresso no nível superior, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES), pelo tipo de organização federativa, estados e municípios têm sistemas educacionais próprios. Quase todos os estados e alguns municípios executam também avaliações em larga escala de estudantes para obter informações sobre o estado da educação básica de seus respectivos sistemas (Fontes: INEP, s.d.; SOUZA; OLIVEIRA, 2010).

Avaliação no ensino e na aprendizagem	Processo sistemático direcionado a julgar a efetividade de qualquer programa de ensino e aprendizagem.
Avaliação para a aprendizagem	Avaliação do progresso e do desempenho do aluno, com o propósito primário de apoiar e potencializar a aprendizagem, adaptando o processo educacional de forma a responder às necessidades do aluno. Os alunos se conscientizam de seus pontos fortes e fracos e, ao mesmo tempo, recebem apoio adequado para superar dificuldades de aprendizagem. Ver também “Avaliação como aprendizagem” e “Avaliação formativa”.
Avaliação por colegas	Ver “Avaliação por pares (ou Avaliação por colegas)”.
Avaliação por pares (ou Avaliação por colegas)	Avaliação do trabalho dos alunos por outros alunos. Ver também “Aprendizagem por pares (ou Aprendizagem por colegas)”.
Avaliação por portfólio	Avaliação baseada na coleta sistemática do trabalho do aluno (como deveres escritos, rascunhos, arte e apresentações) que representa competências, trabalho exemplar ou o desenvolvimento do trabalho do aluno. Além de exemplos de trabalho, a maioria dos portfólios inclui reflexões preparadas por alunos. Portfólios são avaliados para buscar evidências do desempenho do aluno com relação a resultados e padrões de aprendizagem estabelecidos.
Avaliação preditiva	Avaliação que visa a identificar sucessos e fracassos em potencial no desenvolvimento de alunos e sugerir ações apropriadas para estimular progressos e lidar com déficits previstos.
Avaliação referenciada em critérios	Avaliação do progresso e da realização de um aluno com relação a um conjunto pré-determinado de critérios ou padrões.
Avaliação referenciada por normas	Avaliação do progresso e desempenho do aluno em referência aos níveis de desempenho de seus pares e/ou em referência às normas derivadas de uma amostra de uma população similar. Ver também “Prova padronizada”.

Avaliação significativa

Avaliação de desempenho do aluno a mais próxima possível a uma situação da vida real, e não artificial ou fabricada. Uma maneira de tornar uma avaliação mais autêntica é pedir aos alunos que escolham determinada tarefa para demonstrar o que aprenderam (*Fonte: ASCD, s.d.*). A avaliação significativa envolve a coleta de informações de uma rica gama de fontes, incluindo o indivíduo (a mais importante). Portfólios, listas de verificação, amostras de trabalho, diários, produtos permanentes, provas escritas, observações e outras formas de avaliação podem esclarecer o que o aluno sabe ou é capaz de demonstrar, assim como a direção (ou direções) exigida pelo programa de aprendizagem de uma pessoa (*Fonte: WYATT-SMITH; JOY CUMMING, 2009*).

[Ver também "Avaliação de desempenho"](#).

Avaliação somativa

Determinação do desempenho do aluno ao final de um período, estágio, curso ou programa, usualmente – mas não necessariamente – envolvendo provas ou exames formais. Avaliações somativas são mais comumente usadas para classificar, dar notas e/ou aprovar estudantes, assim como para propósitos de certificação.

[Ver também "Avaliação da aprendizagem", "Avaliação de resultados da aprendizagem", "Exame nacional" e "Prova"](#).

b

Bem-estar na escola

O bem-estar na escola contribui para a saúde e o desenvolvimento físico e psicológico dos alunos; assim, está fortemente conectado à aprendizagem. Consiste de componentes cognitivos, emocionais e físicos, isto é, pensamentos, sentimentos e sensações corporais do aluno. Em geral, o bem-estar na escola envolve: atitudes e emoções positivas em relação à escola em geral, prazer na escola, autoconceito acadêmico positivo, ausência de preocupações escolares, ausência de queixas físicas na escola e ausência de problemas sociais na escola. O bem-estar contribui para a manutenção de uma base positiva para a aprendizagem escolar. Por outro lado, a aprendizagem é crucial para que haja bem-estar, porque o sucesso na aprendizagem é uma importante fonte de prazer na escola. Assim, bem-estar e aprendizagem na escola são conceitos interdependentes que se influenciam mutuamente (*Fonte: SEEL, 2012*).

Benchmark

Ver “Padrão de excelência”.

Benchmarking internacional

Usa-se o termo *benchmarking* (padronização ou uso de padrão de excelência) para descrever uma grande variedade de diferentes tecnologias de medida e avaliação que foram coletadas com uma única finalidade: a melhoria do desempenho da organização. Pode-se fazer *benchmarking* usando uma abordagem de estudo de caso ou indicadores de desempenho. Indicadores internacionais fornecem uma oportunidade para comparar o desempenho de um país com o de outros países, identificar similaridades e diferenças entre um sistema e outros, além de sugerir novas abordagens ao desafio de fornecer uma educação de nível mundial (*Fonte: WYATT, 2004*). Cada vez mais debates de políticas e processos de tomada de decisão com relação ao currículo se referem a *benchmarks* internacionais ou à necessidade de *benchmark* a padrões internacionais como um instrumento para assegurar alta qualidade, efetividade e responsabilização, assim como para obter um sistema educacional de qualidade global. Embora as evidências de comparações internacionais certamente sejam úteis para subsidiar políticas nacionais, a maioria dos pesquisadores e analistas recomenda cautela ao interpretar o sucesso de outros.

[Ver também “Padrão de excelência” e “Uso de padrão de excelência \(ou Benchmarking\)”](#).

C

Capacidade

Faculdade inerente ou adquirida para fazer ou alcançar alguma coisa. Na prática educacional, tipicamente, os termos *capacidade* e *aptidão* são usados como sinônimos a fim de denotar o potencial de um indivíduo para adquirir e aplicar novos conhecimentos ou habilidades (*Adaptado de: PELLEGRINO, 1996*).

Capacidade geral (Ou capacidades gerais)

No Currículo Australiano, as “capacidades gerais” abrangem os conhecimentos, as habilidades, os comportamentos e as disposições que, juntamente com o conteúdo curricular em cada área de aprendizagem e as prioridades transcurriculares, contribuirão para que estudantes vivam e trabalhem com sucesso no século XXI (ACARA, 2013). O Currículo Australiano enumera sete capacidades gerais: letramento, numeramento, capacidade em tecnologias de informação e comunicação (TIC), pensamento crítico e criativo, capacidade pessoal e social, compreensão ética e compreensão intercultural. Estudantes demonstram essas capacidades quando aplicam conhecimentos e habilidades de forma confiante, efetiva e apropriada em circunstâncias complexas e mutáveis, tanto em sua aprendizagem na escola quanto fora dela. O estímulo a comportamentos e disposições positivas embasa todas as capacidades gerais. Embora cada uma delas abranja determinado corpo de aprendizagem, deve-se notar que alguns conhecimentos, habilidades, disposições e comportamentos são comuns a diferentes capacidades. Em alguns casos, um aspecto particular de uma capacidade é coberto por outra, por exemplo, a aplicação de protocolos sociais e éticos no uso de tecnologias digitais está incluída na capacidade de TIC. Quando combinadas em contextos de área de aprendizagem, capacidades gerais se potencializam e se complementam. As capacidades pretendem ser “gerais” e operar em todo o currículo. Conhecimentos e habilidades mais “especializados” estão detalhados em áreas de aprendizagem, particularmente em relação à alfabetização, ao numeramento e às TIC (*Fonte: ACARA, 2013*).

[Ver também “Competência essencial \(ou Habilidade essencial\)” e “Habilidade para o século XXI”.](#)

Carga horária

Volume de tempo a ser dedicado à instrução em certa matéria ou disciplina, segundo regulamentos, exigências ou recomendações oficiais ou, ainda, segundo o projeto pedagógico em execução. Deve ser distinguida do tempo realmente gasto na aprendizagem.

[Ver também “Tempo ampliado de aprendizagem” e “Tempo de aprendizagem”.](#)

CBET	Ver “Educação e Formação Baseadas em Competências (CBET)”.
CDI	Ver “Desenvolvimento Infantil (DI)”.
CDPI	Ver “Desenvolvimento Infantil (DI)”.
Ciclo de revisão curricular	Abordagem sistemática à avaliação, à revisão e à atualização de áreas e programas curriculares dentro de um marco temporal específico, que visa a identificar hiatos e pontos fracos, a fim de aumentar a efetividade curricular e aperfeiçoar continuamente as experiências de aprendizagem dos estudantes. Normalmente, envolve várias fases, incluindo: pesquisa e seleção; revisão e desenvolvimento; implementação; e avaliação e monitoramento.
Ciência cognitiva	Estudo da mente. Ciência interdisciplinar que recorre a muitos campos, incluindo neurociência, psicologia, filosofia, ciência computacional, inteligência artificial e linguística. O propósito da ciência cognitiva é desenvolver modelos que contribuam para explicar a cognição humana – percepção, pensamento e aprendizagem (<i>Fonte: OECD-CERI, 2007</i>).
Classe de reforço escolar (<i>Ou classes de reforço escolar</i>)	Atividades ou programas que visam a auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem ou apoiar estudantes que podem precisar desenvolver melhores habilidades de aprendizagem, bem como dominar conteúdos.
Classificação Internacional Padronizada da Educação (ISCED)	A ISCED (<i>International Standard Classification of Education</i>) é um marco para classificar, com base em categorias internacionais pactuadas, atividades educacionais definidas em programas, bem como as qualificações delas decorrentes. A ISCED classifica programas educacionais por seu conteúdo, usando duas variáveis principais: níveis de educação e campos de educação. Os conceitos e as definições básicos da ISCED pretendem ser internacionalmente válidos e a abranger toda a gama de sistemas educacionais. A ISCED é produto de acordo internacional e foi adotada formalmente pela Conferência Geral dos Estados-membros da UNESCO (<i>Fonte: UNESCO-UIS, 2012</i>). Ver também “Nível de educação”.
Coerência curricular	Característica do currículo que indica em que grau as metas e os conteúdos do currículo, bem como os livros didáticos, métodos de ensino e avaliação, estão alinhados e se reforçam mutuamente. Alguns achados de pesquisa sugerem que um alto grau de coerência curricular está associado a sistemas de alto desempenho (<i>Adaptado de: OATES, 2010</i>). Ver também “Alinhamento curricular”.

Competência

Na União Europeia, define-se competência como uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas ao contexto. Competência indica a capacidade de aplicar adequadamente os resultados de aprendizagem em um contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional). Competência não se limita a elementos cognitivos (quem envolvem o uso de teoria, conceitos ou conhecimento tácito); também abrange aspectos funcionais (que envolvem habilidades técnicas), atributos interpessoais (como habilidades sociais ou organizacionais) e valores éticos (CEDEFOP, 2011). Competências podem ser específicas por domínio, isto é, relacionadas a conhecimentos, habilidades e atitudes em uma matéria ou uma disciplina específica, ou gerais/transversais quando são relevantes para todos os domínios. Em alguns contextos, o termo *habilidades* (em sentido mais amplo) é às vezes usado como equivalente de *competências*.

Ver também “Competência essencial (ou Habilidade essencial)”.

Competência essencial (ou Habilidade essencial) (Ou competências essenciais)

Na União Europeia, definem-se competências essenciais como a soma de habilidades (habilidades básicas e habilidades básicas novas) necessárias para viver em uma sociedade do conhecimento contemporânea. Em sua recomendação sobre competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, em 2006, o Parlamento e o Conselho Europeus estabeleceram oito competências essenciais: comunicação na língua materna; comunicação em outras línguas; competências em matemática, ciência e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências interpessoais, interculturais e sociais e competência cívica; empreendedorismo; e expressão cultural (*Fonte: CEDEFOP, 2011*). A recomendação do Parlamento e do Conselho Europeus também diz que todas as competências essenciais são consideradas igualmente importantes, porque cada uma delas pode contribuir para uma vida bem-sucedida em uma sociedade de conhecimento. Muitas competências se sobrepõem e se entrelaçam: aspectos essenciais para um domínio servem de suporte para a competência em outro. Competência nas habilidades básicas fundamentais de linguagem, letramento, numeramento e em tecnologias de informação e comunicação (TIC) são um alicerce essencial para a aprendizagem; assim, o aprender a aprender apoia todas as atividades de aprendizagem. Pensamento crítico, criatividade, iniciativa, resolução de problemas, avaliação de risco, tomada de decisão e gestão construtiva de sentimentos têm papel em todas as oito competências-chave (*Fonte: EUROPEAN PARLIAMENT, 2006*).

Políticas curriculares enfocam cada vez mais competências que se espera que os estudantes desenvolvam durante todo o processo de aprendizagem e que perpassam matérias ou disciplinas específicas das quais precisam a fim de ter sucesso na educação e no desenvolvimento pessoal, no emprego e na inclusão em uma sociedade de conhecimento. Vários termos são usados para indicar essas competências: os mais frequentes são competências (definidas como competências-chave ou essenciais, centrais, gerais, genéricas, básicas, transcurriculares ou transversais) e habilidades (definidas como habilidades-chave ou

essenciais, fundamentais, centrais, básicas, essenciais, transtêmáticas, transcurriculares ou do século XXI). Além da União Europeia, várias organizações, parcerias e consórcios definiram e endossaram diferentes marcos de competências/habilidades centrais.

Ver também “Aprender a aprender”, “Capacidade geral”, “Competência” e “Habilidade para o século XXI”.

Consideração sobre o contexto brasileiro

Ver também o escopo de competências que constituem a referência do exame PISA, desenvolvido pela OCDE, disponível em: <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

Competência genérica (Ou competências genéricas)

Ver “Competência essencial (ou Habilidade essencial)” e “Habilidade para o século XXI”.

Competência geral (Ou competências gerais)

Ver “Competência essencial (ou Habilidade essencial)” e “Habilidade para o século XXI”.

Competência global (Ou competências globais)

Ver “Competência essencial (ou Habilidade essencial)” e “Habilidade para o século XXI”.

Compreensão intercultural

Consciência, compreensão e apreciação da sua cultura e de outras culturas. Implica abertura e respeito por outras culturas.

Concepção curricular

Processo de construir os componentes de um currículo de modo significativo, a fim de abordar questões fundamentais, tais como o que precisa ser aprendido, como e por que; quais os recursos necessários e como se avaliará a aprendizagem.

Ver também “Currículo baseado nos quatro pilares”.

Conhecimento

Existem muitas definições e formas de conhecimento. Ele pode ser descrito como o volume de conceitos e informações concretos (dados), incluindo suas estruturas e os padrões interrelacionados, envolvendo, ainda, o ambiente natural e social, bem como nossa compreensão do mundo, das pessoas e da sociedade, adquiridos por meio de aprendizagem e/ou experiência. O conhecimento declarativo aponta para “conhecer o que” (ou seja, conhecimento concreto), enquanto o conhecimento procedimental indica o “saber como”, ou seja, conhecimento de funções e procedimentos específicos para realizar um processo, uma tarefa ou uma atividade complexa. Outras formas de conhecimento frequentemente consideradas são o conhecimento tácito e o explícito (ver, por exemplo, CEDEFOP, 2011). O primeiro é o conhecimento que os alunos possuem e que influencia o processamento cognitivo; entretanto, eles podem não necessariamente expressá-lo ou estar conscientes dele. O segundo é o conhecimento acerca do qual um aluno está consciente, incluindo o conhecimento tácito que se converte em uma forma explícita ao se tornar um “objeto de pensamento”.

Consciência intercultural Ver “Compreensão intercultural”.

Construtivismo

Teoria de aprendizagem que coloca o aluno no centro do processo educacional, ao entender que o aluno constrói ativamente o conhecimento em vez de recebê-lo passivamente. Assim, o conhecimento de um indivíduo é uma função de suas experiências anteriores, estruturas mentais e crenças, que são usadas para interpretar objetos e eventos. É uma teoria grandemente influenciada pelos trabalhos dos psicólogos Jean Piaget e Lev Vygotsky.

Ver também “Aprendizagem”.

Consulta curricular

Processo de buscar e valorizar opiniões e experiências de especialistas e de diversas partes interessadas legítimas, que são parte integral do processo mais amplo de desenvolvimento/revisão curricular.

Conteúdo
(Ou conteúdos)

Ver “Conteúdo de aprendizagem”.

Conteúdo da aprendizagem

Tópicos, temas, crenças, comportamentos, conceitos e fatos – frequentemente agrupados em cada disciplina ou área de aprendizagem sob o rótulo conhecimento, habilidades, valores e atitudes – que se espera sejam aprendidos, formando a base do ensino e da aprendizagem.

**Conteúdo transdisciplinar
(ou Tema transdisciplinar)**

Matéria que, por seu alcance e sua natureza, tem maior probabilidade de ajudar os alunos a desenvolver certos conhecimentos, habilidades e atitudes que vão além de uma única disciplina. Um exemplo é *ambiente e sustentabilidade*, transversal em biologia e geografia.

Ver também “Tema transversal”.

Conteúdo transversal

Ver “Conteúdo transdisciplinar (ou Tema transdisciplinar)” e “Tema transversal”.

Creche

Ver “Desenvolvimento Infantil (DI)” e “Educação Infantil (EI)”.

**Criatividade,
pensamento criativo**

Tradicionalmente, a criatividade foi considerada uma capacidade de responder de forma adaptada às necessidades de novas abordagens e novos produtos. Com frequência, é definida como a capacidade de dar vida, intencionalmente, a algo novo. Nos últimos anos, o conceito de criatividade expandiu-se e mudou. Uma nova ênfase em criatividade “cotidiana” e “social” tem mudado o enfoque de gênios individuais em alguns campos (como belas artes e ciência avançada) para a criatividade colaborativa na vida cotidiana, com novas implicações para a aprendizagem e a educação. Com vistas a produzir nos alunos uma aptidão estável para pensar e se comportar de maneira criativa, recomenda-se geralmente: (a) desenvolver uma estrutura integrada de diversos mecanismos mentais, cada um exercendo um papel em um tipo particular de situação ou em determinada fase do processo criativo; (b) usar materiais que simulem situações da vida real ou que, pelo menos, os ajudem a reconhecer a relação entre as tarefas de formação e tais situações; (c) considerar as crenças espontâneas e as tendências dos indivíduos em direção ao pensamento criativo e também iniciar o processo de ensino e aprendizagem a partir de

suas competências criativas naturais, na esperança de mudar crenças, tendências e estratégias espontâneas por meio de um processo interno de reestruturação; (d) mostrar uma sensibilidade metacognitiva, ou seja, formar alunos não apenas para executar estratégias criativas, mas também para controlar sua execução; e (e) estimular alunos a aceitar os riscos e os desconfortos envolvidos na criatividade e a evitar a tendência de aferrar-se a respostas familiares, além de induzi-los a procurar aspectos novos (*Adaptado de*: SEEL, 2012). A criatividade frequentemente está incluída entre competências essenciais e habilidades para o século XXI.

[Ver também “Taxonomia de Bloom”.](#)

Cuidado e Desenvolvimento
na Infância (CDI)

Ver “Desenvolvimento Infantil (DI)”.

Cuidado e Desenvolvimento
na Primeira Infância (CDPI)

Ver “Desenvolvimento Infantil (DI)”.

Cultura escolar

Crenças ou espírito orientador, pressupostos subjacentes, expectativas, normas e valores que conferem identidade a uma escola, influenciam seu modo de operação e afetam o comportamento de diretores, professores, funcionários de apoio e alunos. A cultura escolar merece atenção no esforço para apoiar e potencializar a aprendizagem. Invariavelmente, modelos abrangentes desenvolvidos para a reforma escolar incluíram mudanças na cultura escolar.

Currículo

Nos termos mais simples, *currículo* é uma descrição do que, por que, como e quão bem os estudantes devem aprender, sistemática e intencionalmente. O currículo não é um fim em si, mas um meio para fomentar uma aprendizagem de qualidade (*Fonte*: UNESCO-IBE, 2011). O termo currículo possui muitas definições, variando de um “curso de estudo” planejado (derivado do latim) a uma visão abrangente que inclui todas as experiências de aprendizagem pelas quais a escola é responsável – como “o currículo é a totalidade de experiências que são planejadas para crianças e jovens ao longo de sua educação, onde quer que ocorra” (SCOTLAND, 2009). Alguns exemplos de definições: “O currículo é um plano que incorpora uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem e experiências de aprendizagem associadas, geralmente organizadas como uma combinação ou uma série de cursos correlatos” (ACER, 2007). O currículo é o “inventário de atividades implementadas com vistas a conceber, organizar e planejar uma ação educacional ou de formação, incluindo a definição de objetivos, conteúdos, métodos (incluindo avaliação) e materiais de aprendizagem, bem como disposições para a formação de professores e formadores” (CEDEFOP, 2011). “Um currículo é um plano para a aprendizagem” (TABA, 1962). “O currículo define as bases e os conteúdos educacionais, seu sequenciamento em relação ao tempo disponível para experiências de aprendizagem, as características das instituições de ensino, as características das experiências de aprendizagem, em particular do ponto de vista dos métodos a serem usados, os recursos para aprendizagem e ensino (como livros didáticos e novas tecnologias), avaliação e perfis dos professores” (BRASLAVSKY, 2003). Também é possível ver o currículo como um acordo político e

social que reflete a visão comum de uma sociedade, ao mesmo tempo em que considera necessidades e expectativas locais, nacionais e globais. Dessa forma, os processos contemporâneos de desenvolvimento e reforma curricular envolvem cada vez mais discussão e consulta públicas com um amplo leque de partes interessadas. A concepção de currículos evoluiu para um tópico de considerável debate – com perspectivas frequentemente conflitantes – envolvendo formuladores de políticas, especialistas, profissionais e toda a sociedade.

Currículo aberto

Abordagem baseada no princípio de que a educação e o currículo devem ser ativos, flexíveis, fluidos e individualizados. A principal preocupação da educação aberta é facilitar a satisfação de objetivos educacionais e, ao mesmo tempo, realizar o potencial singular e individual de cada aluno. O currículo na educação aberta gira primariamente em torno do aluno individual. Enfatiza interesses individuais e salienta a influência que materiais de aprendizagem e sua disposição dentro de uma sala de aula podem ter sobre os alunos. Em uma sala de aula aberta, educadores podem seguir um currículo diário específico. Esse currículo é suplementado e alterado por meio de interações, a fim de complementar a espontaneidade. Portanto, embora se possam ensinar e aprender lições, o modo como isso é feito raramente é repetido (*Adaptado de: KRIDEL, 2010*).

Currículo aprendido

Currículo que indica o conhecimento, a compreensão, as habilidades e as atitudes que os alunos adquirem de fato, como resultado do ensino e da aprendizagem, avaliado por diferentes meios e/ou demonstrado na prática. Pode diferir do currículo pretendido e do currículo implementado.

[Ver também “Currículo implementado” e “Currículo pretendido”.](#)

Currículo baseado em competências

Currículo cuja referência é o resultado da aprendizagem. Enfatiza os resultados complexos de um processo de aprendizagem (isto é, conhecimentos, habilidades e atitudes a serem aplicados pelos alunos) em vez de focar principalmente o que se espera que os alunos aprendam, em termos de conteúdo disciplinar definido de forma tradicional. Em princípio, tal currículo é centrado no aluno e adaptável às necessidades mutáveis de estudantes, professores e sociedade. Implica que atividades e ambientes de aprendizagem são escolhidos de maneira que os alunos possam adquirir e aplicar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a situações que encontram na vida cotidiana. Currículos baseados em competências são usualmente concebidos associados a um conjunto de competências essenciais, que podem ser transcurriculares e/ou restritas a uma disciplina.

Currículo baseado em padrões

Currículo dirigido para o domínio de padrões pré-determinados. Padrões de conteúdo referem-se ao que se espera que os alunos saibam ou sejam capazes de fazer em diversas áreas temáticas. Padrões de desempenho especificam os níveis de aprendizagem esperados e determinam o grau com que os padrões de conteúdo foram satisfeitos (*Fonte: ASCD, s.d.*).

[Ver também “Padrão”, “Padrão de conteúdo” e “Padrão de desempenho”.](#)

Currículo baseado nos quatro pilares

Currículo que leva em conta os quatro pilares definidos como as bases da educação no Relatório à UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS et al., 1996), ou seja: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (UNESCO, 2010).

[Ver também "Concepção curricular".](#)

Currículo culturalmente responsivo

Currículo que respeita as culturas e as experiências prévias dos alunos. Reconhece e valoriza a legitimidade de diferentes culturas – e não apenas da cultura dominante de uma sociedade – assim como estimula a compreensão intercultural. Incorpora, ainda, aspectos culturais ao currículo, em vez de acrescentá-los como um módulo ou um curso extra ou separado.

Currículo eletivo

Cursos ou matérias entre as quais os alunos podem escolher, de acordo com seus interesses e suas necessidades, também chamados "eletivos". Tipicamente, é oferecido no ensino médio e superior como complemento ao currículo obrigatório que todos os alunos devem seguir. O termo eletivo geralmente faz referência a matérias a serem escolhidas em um leque de opções, sendo obrigatório escolher uma ou mais matérias. Em alguns casos, *eletivo* e *opcional* significam a mesma coisa, enquanto outras vezes *opcional* refere-se a uma matéria não obrigatória.

Currículo em ação

Ver "Currículo implementado".

Currículo em espiral

Concepção de currículo (baseada nas ideias do psicólogo norte-americano Jerome Bruner) em que conceitos e tópicos-chave são repetidamente apresentados ao longo do tempo, no contexto de experiências de aprendizagem novas, mais amplas e mais complexas. Serve para consolidar a aprendizagem pré-existente, bem como ampliar e explorar o diferente conteúdo de aprendizagem em maior profundidade.

Currículo ensinado

Ver "Currículo implementado".

Currículo executado

Ver "Currículo aprendido".

Currículo formal

Compreende as experiências e as oportunidades de aprendizagem oferecidas a alunos no contexto da educação formal e que servem de base para processos de certificação.

Currículo funcional

Currículo concebido para ensinar habilidades consideradas essenciais para viver e trabalhar de forma independente. Destinado a alunos com danos cognitivos.

[Ver também "Currículo para o estágio de desenvolvimento do aluno".](#)

Currículo implementado

Atividades de ensino e aprendizagem que de fato ocorrem em escolas por meio da interação entre alunos e professores, bem como entre alunos, por exemplo, como o currículo pretendido é traduzido na prática e realmente oferecido. Também definido como o “currículo em ação” ou o “currículo ensinado”.

Ver também “Currículo aprendido” e “Currículo pretendido”.

Consideração sobre o contexto brasileiro

Entre os vários adjetivos que costumam ser aplicados ao termo *currículo*, são importantes aqueles que dão significado para as diferentes etapas do processo de desenvolvimento curricular:

- *currículo proposto, currículo recomendado ou currículo pretendido* para significar o currículo tal como foi elaborado com indicação das aprendizagens consideradas necessárias, valiosas e desejáveis, bem como dos conteúdos que servirão de meio para promover essas aprendizagens, dos recursos pedagógicos e didáticos que instrumentalizarão todo o processo, das partições de tempos para o ritmo da implementação do currículo e dos procedimentos de avaliação. Deveria incluir também – mas nem sempre o faz – a preparação em serviço dos professores;
- *currículo em ação* para significar a gestão curricular ou a dinâmica de implementação do currículo, uma vez que este tenha sido adotado por um sistema ou uma escola; envolve o compromisso de todos os agentes com as aprendizagens previstas, assim como a gestão dos conteúdos que serão os meios para promovê-las, dos tempos, das atividades de professores e alunos, dos recursos didáticos e pedagógicos que vão instrumentalizar essas atividades, dos processos avaliativos e das atividades de formação de professores e outros profissionais envolvidos;
- *currículo aprendido* para significar o quanto e quão bem aconteceram as aprendizagens previstas no currículo proposto, com base em avaliações tanto das ações em processo quanto dos resultados.

Currículo inclusivo

Currículo que leva em consideração e atende necessidades diversas, experiências prévias, interesses e características pessoais de todos os alunos. Visa a assegurar que todos os estudantes participem de experiências de aprendizagem compartilhadas na sala de aula e que sejam oferecidas oportunidades iguais, independentemente das diferenças entre os alunos.

Ver também “Educação inclusiva”.

Currículo nacional

Descrição – normalmente estabelecida em um documento ou uma série de documentos correlatos – dos objetivos comuns, das metas e dos critérios de qualidade e/ou conteúdo prescritos de um sistema escolar nacional. Pode assumir a forma de padrões (objetivos e critérios de desempenho definidos em determinados níveis de educação e em matérias ou áreas de aprendizagem específicas). Também pode indicar o grau com que decisões sobre o conteúdo curricular podem ser tomadas nos níveis subnacional, local ou escolar (*Adaptado de: OECD, 2004*).

Consideração sobre o contexto brasileiro

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014), que determinou ao país, observando as disposições dos artigos 9º e 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 1996, 2013, 2014), cuja primeira versão foi colocada em consulta pública, disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> - /site/inicio>. Acesso em: 22 nov. 2015.

Segundo essa proposta preliminar, a BNCC será obrigatória e deverá ocupar uma porcentagem a ser definida no currículo de todas as escolas públicas e particulares do país e seria, ainda, complementada com objetivos e conteúdos definidos por estados, municípios e/ou escolas.

Currículo oculto

Esse termo possui várias interpretações e, em geral, se refere a normas, comportamentos e valores não oficiais que os estudantes aprendem na escola e que não são necessariamente um produto de vontade consciente. O currículo oculto reconhece que a escolaridade tem lugar em um vasto ambiente social e cultural que influencia a aprendizagem. Cada vez com maior frequência, é chamado de “fatores relacionados à escola”.

Currículo oficial

Ver “Currículo formal”, “Currículo nacional” e “Currículo pretendido”.

Currículo opcional

Ver “Currículo eletivo”.

Currículo organizado por disciplinas

Modelo de currículo no qual o conteúdo é dividido em matérias ou disciplinas separadas e distintas, como linguagem, ciência, matemática e estudos sociais. As expressões “baseado em disciplinas” ou “baseado em matérias” abrangem toda a gama de matérias ou campos de estudo distintos, tanto os mais tradicionais – como matemática ou física – quanto as novas áreas de estudo, como educação de mídia. Os alunos devem ter oportunidades frequentes e repetidas para praticar suas habilidades disciplinares em seus campos de estudo, de uma forma que permita que cursos posteriores se baseiem no trabalho de outros anteriores. A ênfase instrucional do currículo baseado em disciplinas tende a ser de informações e habilidades específicas, atuais e factuais, da forma como emergem dos especialistas em disciplinas. Uma abordagem curricular baseada em disciplinas caracteriza a prática de ensino no âmbito de uma matéria e encoraja os professores para a especialização, o aprofundamento do conhecimento do conteúdo e para a integridade das convenções de sua disciplina (*Adaptado de: KRIDEL, 2010*).

Ver também “Disciplina temática (ou Área temática)”

Currículo para o estágio de desenvolvimento do aluno

Currículo concebido para alunos com danos cognitivos severos, que refletem seu estágio de desenvolvimento. Deve considerar o estágio de desenvolvimento e a idade; não pode ser meramente um currículo concebido para alunos mais jovens. Embora leve em conta desafios específicos, tal currículo deve, mesmo assim, contribuir para o pleno desenvolvimento do potencial do aluno.

[Ver também “Currículo funcional”.](#)

Currículo planejado

Ver “Currículo pretendido”.

Currículo pretendido

Conjunto de documentos formais que especificam o que a sociedade e as autoridades nacionais de educação esperam que os estudantes aprendam na escola em termos de conhecimento, compreensão, habilidades, valores e atitudes a serem adquiridas e desenvolvidas, além de como os resultados do processo de ensino e aprendizagem serão avaliados. Em geral, o currículo pretendido é incorporado em marco(s) e guia(s) curriculares, programações, livros didáticos, guias para professores, conteúdo de provas e exames, regulamentos, políticas e outros documentos oficiais. Também chamado “currículo oficial” e “currículo planejado”.

[Ver também “Currículo aprendido” e “Currículo implementado”.](#)

Currículo realizado

Ver “Currículo implementado”.

Currículo voltado para a realidade local

Processo de definir partes ou componentes do currículo no nível comunitário/local ou escolar, normalmente com o envolvimento dos funcionários, partes interessadas e instituições locais, de modo a abordar questões localmente relevantes e permitir experiências de aprendizagem mais significativas.

d

Desenvolvimento curricular

Processo de conceber o currículo nacional, local ou escolar. Para que o resultado seja um currículo de qualidade, esse processo deve ser planejado e sistemático. Deve valorizar a contribuição de partes interessadas e também visar à sustentabilidade e ao impacto no longo prazo. Na prática educacional contemporânea, o desenvolvimento curricular é visto como um ciclo abrangente de desenvolvimento, implementação, avaliação e revisão, a fim de assegurar que o currículo seja atualizado e relevante (*Adaptado de: UNESCO-IBE, 2011*).

Desenvolvimento curricular baseado na escola

Currículo desenvolvido no nível de uma escola individual. Essa ideia sugere um processo de tomada de decisão com relação ao currículo envolvendo funcionários da escola, desde professores – que adaptam currículos existentes – até o conjunto de todos os funcionários – que trabalham juntos de forma colaborativa para desenvolver currículos novos, com vistas a torná-los mais relevantes e significativos para os alunos. O movimento de desenvolvimento curricular baseado na escola foi particularmente ativo na década de 1980, como uma alternativa à tomada de decisões sobre o currículo de forma centralizada.

Desenvolvimento Infantil (DI)

Conceito integrado que perpassa múltiplos setores – incluindo saúde e nutrição, educação e proteção social – e refere-se ao desenvolvimento físico, cognitivo, linguístico e socioemocional de crianças pequenas. A definição de DI inclui crianças até os 8 anos de idade, sob a premissa de que uma transição bem-sucedida para o ensino fundamental depende não apenas da prontidão escolar da criança, mas também da prontidão das escolas para se adaptar às necessidades específicas de jovens alunos nas séries iniciais. Também é conhecido como cuidados e desenvolvimento na primeira infância (CDPI) e abrange a educação na primeira infância (EI), educação e cuidados na primeira infância e outras designações (*Fonte: NAUDEAU et al., 2011*).

[Ver também “Educação infantil \(EI\)”](#).

Dever de casa

Ver “Lição de casa (ou Dever de casa)”.

DI

Ver “Desenvolvimento Infantil (DI)”.

Didática

Termo originário do substantivo grego *ensino* e derivado da tradição alemã de desenvolver teorias sobre a aprendizagem e o ensino em sala de aula. A didática serve como uma importante teoria na educação de professores e no desenvolvimento curricular, especialmente nos países escandinavos e de língua alemã, assim como na Federação Russa (Fonte: SEEL, 2012). Em contextos franceses, alemães e escandinavos, há uma tendência acentuada para incluir a prática educacional como parte do conceito de didática, contexto em que o termo é visto como a teoria e a prática do ensino e da aprendizagem. De modo simplificado, pode-se descrever a preocupação da didática do seguinte modo: o que deve ser ensinado e aprendido (aspecto do conteúdo), como ensinamos e aprendemos (aspectos da transmissão e da aprendizagem) e para que propósito ou intenção algo deve ser ensinado e aprendido (aspecto das metas/alvos) (Fonte: KRIDEL, 2010).

Ver também “Aprendizagem”, “Ensino”, “Instrução” e “Pedagogia”.

Diferenciação curricular

Processo de modificar ou adaptar o currículo de acordo com os diferentes níveis de capacidade dos alunos na sala de aula. É uma estratégia que pode ser usada pelos professores para fornecer experiências significativas de aprendizagem para todos os alunos. A diferenciação leva em conta as diferenças entre os alunos e combina conteúdo curricular e métodos de ensino e avaliação a estilos de aprendizagem e necessidades e características de alunos. Pode ter foco em insumos, tarefas, resultados, produtos, respostas, recursos ou apoio (Fonte: UNESCO, 2004b).

Diretriz curricular (Ou diretrizes curriculares)

Documento ou conjunto de documentos que usualmente fornece orientações a professores e instrutores sobre abordagens e procedimentos para o bom planejamento e a implementação do currículo no nível escolar, local ou nacional. As diretrizes podem se concentrar em uma disciplina ou área específica de aprendizagem (por exemplo, diretrizes curriculares para educação em saúde), um ciclo educacional (como diretrizes curriculares para a educação infantil), um grupo específico de alunos (por exemplo, alunos com necessidades educacionais especiais, minorias, imigrantes) ou mais amplamente no currículo (como diretrizes curriculares, de instrução ou de avaliação). Diretrizes curriculares podem fornecer ideias, sugestões e recomendações para auxiliar professores a tomar decisões informadas ou, ainda, ser mais prescritivas e detalhadas, de modo a especificar o conteúdo, as atividades, as tarefas e os materiais a serem usados pelos professores.

Disciplina acadêmica

Ver “Disciplina temática (ou Área temática)”.

Disciplina temática (ou Área temática)

Ramo de conhecimento organizado como uma disciplina discreta de aprendizagem e ensinado de um modo sistêmico ao longo do tempo. Outras expressões frequentemente usadas como sinônimos incluem “matéria de ensino”, “matéria acadêmica”, “disciplina acadêmica” e “área de estudo”.

Ver também “Currículo organizado por disciplinas”.

Consideração sobre o contexto brasileiro

Não há muita precisão nos termos utilizados para designar divisões de conteúdos curriculares, o que se reflete também na legislação brasileira. A palavra *disciplina* aparece pouco no texto da LDB que, em seu artigo 26, emprega “estudo” da língua portuguesa e da matemática, “conhecimento do mundo físico e natural” ou, então, “componente” para referir-se à arte. Por outro lado, caiu em desuso o termo *matéria*, que foi intensamente empregado com sentido bastante específico em legislações anteriores (Ver BRASIL, 1993; INEP, s.d.).

Desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1998 (Resolução CNE 15/1998), o país adotou oficialmente o conceito de “áreas de conhecimento”, que tem sido um dos organizadores curriculares desde o fim da década de 1990, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos anos 2000 e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

e

E-aprendizagem (*e-learning*)

Ver “Aprendizagem digital (*e-learning*)” e “Aprendizagem mediada pela tecnologia”.

E-avaliação (ou Avaliação baseada em TIC)

Avaliação que envolve o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC). TIC podem ser usadas para (a) oferecer formatos tradicionais de avaliação de forma mais efetiva e eficiente e (b) alterar a forma de avaliar competências e desenvolver formatos que facilitem a avaliação de competências difíceis de serem capturadas com formatos tradicionais de avaliação. Podem-se usar TIC para desenvolver testes como provas baseadas em computadores (frequentemente uma versão digital dos testes tradicionais em papel), provas adaptadas em computadores (ou seja, capazes de mudar sua forma em resposta à contribuição do aluno sendo testado) e aplicações de criação de provas. A avaliação baseada em TIC também pode incorporar formatos de simulação, interatividade e resposta construída. Em alguns contextos, principalmente nos Estados Unidos, foram desenvolvidos programas sofisticados de TIC que dão notas a desempenhos abertos, medem processos de raciocínio dos alunos, examinam quão envolvidos estão em uma tarefa, como raciocinam diante dos problemas e até mesmo oferecem *feedback* aos alunos (*Adaptado de: OECD, 2013*).

E-learning

Ver “Aprendizagem digital (*e-learning*)” e “Aprendizagem mediada pela tecnologia”.

EBR

Ver “Educação baseada em resultados (EBR)”.

Economia do conhecimento

Expressão cunhada para descrever tendências em economias avançadas em direção a maior dependência do conhecimento, de informação e de habilidades de alto grau, assim como da crescente necessidade de acesso rápido a tudo isso pelos setores empresarial e público (*Fonte: OECD, 2008*).

Educação baseada em resultados (EBR)

Abordagem à escolaridade que faz dos resultados (pretendidos) o principal fator para o planejamento e a criação de experiências educacionais. Na década de 1990, houve muitas controvérsias nos Estados Unidos sobre essa abordagem e atualmente o termo não é usado com frequência (*Fonte: ASCD, s.d.*). Educação e currículos baseados em resultados também se tornaram populares em outras partes do mundo. Entretanto, essa abordagem é cada vez mais controversa, especialmente quando resultados como competências são usados como organizadores curriculares.

Educação básica

Alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento humano ao longo da vida, sobre o qual os países podem desenvolver, de forma sistemática, outros níveis e modalidades de educação e formação (Fonte: UNESCO, 1992). Tipicamente, a educação básica abrange o ensino fundamental e, cada vez mais, um ou mais anos de educação infantil. Usualmente, coincide com a escolaridade obrigatória.

Educação bilíngue

Política linguística na educação em que se usam dois idiomas como veículos de instrução. Existem vários modelos de educação bilíngue, dependendo do objetivo pretendido; os mais comuns são o aditivo e o subtrativo. Em programas aditivos de educação bilíngue, os dois idiomas têm o mesmo valor e reconhecimento, e são ensinados e aprendidos sistematicamente ao longo de todos os anos de escolaridade, com o objetivo de que os alunos desenvolvam a leitura, a escrita e a comunicação nos dois idiomas. Em programas subtrativos ou transicionais de educação bilíngue, usa-se um idioma (por exemplo, a primeira língua/língua materna do aluno; muitas vezes uma língua minoritária) a fim de favorecer a aquisição do outro idioma (como segunda língua ou idioma subsequente; com frequência, a língua oficial ou dominante), reduzindo progressivamente o ensino e a aprendizagem da primeira língua, uma vez que a meta é que os alunos desenvolvam a leitura, a escrita e a comunicação no segundo idioma.

Ver também “Educação multilíngue”.

Educação de adultos

Educação direcionada especificamente a indivíduos considerados adultos por sua sociedade, a fim de melhorar suas qualificações técnicas ou profissionais, desenvolver ainda mais suas capacidades e enriquecer seus conhecimentos, com o propósito de completar um nível de educação formal ou de adquirir, refrescar ou atualizar seus conhecimentos, habilidades e competências em determinado campo (Fonte: UNESCO-UIS, 2012). Atualmente, em muitos contextos, competências adquiridas na educação não formal ou informal – incluindo diferentes formas de educação de adultos – são cada vez mais reconhecidas como parte da aprendizagem ao longo da vida.

Consideração sobre o contexto brasileiro

Em países como o Brasil, que universalizaram tardiamente os anos iniciais do ensino fundamental e historicamente apresentaram altas taxas de analfabetismo adulto, a expressão *educação de adultos* refere-se principalmente a uma nova oportunidade para indivíduos que não tiveram acesso à escolarização na idade certa. É esse conceito que está estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seus artigos 37 e 38 (BRASIL, 1996). Mais tarde, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou diretrizes curriculares nacionais para a *educação de jovens e adultos* (EJA) e diretrizes operacionais pelo Parecer CNE/CEB nº 06/2010 (BRASIL, 2010).

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Ver “Educação de adultos”.

Educação de pessoas com deficiência

Educação concebida para facilitar a aprendizagem por indivíduos que, por grande variedade de motivos, requerem apoio adicional e métodos pedagógicos adaptados a fim de participar e satisfazer objetivos de aprendizagem em um programa educacional. Programas educacionais na educação para pessoas com deficiência podem seguir um currículo similar ao oferecido no sistema para todos os demais alunos de educação regular, mas levam em conta necessidades individuais ao oferecer recursos específicos (como pessoal especialmente treinado, equipamento ou espaço) e, se apropriado, modificações no conteúdo educacional ou nos objetivos de aprendizagem. Esses programas podem ser oferecidos a estudantes individualmente, no âmbito de programas educacionais já existentes ou como uma classe separada nas mesmas instituições educacionais ou em instituições separadas (*Fonte: UNESCO-UIS, 2012*).

Educação e Formação Baseadas em Competências (CBET)

A CBET (*Competency-Based Education and Training*) é a abordagem à educação e à formação profissional que especifica habilidades, conhecimentos e atitudes, com vistas a definir, direcionar e ajudar a alcançar padrões de competência, principalmente no âmbito de uma espécie de marco nacional de qualificações (*Fonte: DEIBINGER, HELLMWIG, 2011*).

Ver também “Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP)” e “Marco Nacional de Qualificações (MNQ)”.

Educação e Formação Profissional (EFP)

A EFP (*Vocational Education and Training – VET*) é a oferta de educação e formação que visam a equipar as pessoas com conhecimentos, *know-how*, habilidades e/ou competências exigidas em ocupações particulares ou mais amplamente no mercado de trabalho (*Fonte: CEDEFOP, 2011*).

Ver também “Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP)”, “Educação profissional” e “Educação técnica e profissional (ETP)”.

Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP)

A EFTP (*Technical and Vocational Education and Training – TVET*) compreende uma gama de experiências de aprendizagem relevantes para a empregabilidade, a portabilidade de competências e qualificações e o reconhecimento de habilidades, oportunidades de trabalho decente e aprendizagem ao longo da vida, no mundo de trabalho e áreas correlatas. O conceito abarca a importância da inovação, da competitividade, da produtividade e do crescimento da economia, considerando que a inovação cria novas oportunidades de emprego e também requer novas abordagens à educação e à formação, a fim de responder à demanda por novas habilidades. As experiências de aprendizagem podem ocorrer em diversos contextos de aprendizagem, incluindo instituições de ensino privadas e públicas, locais de trabalho e locais de aprendizagem informal (*Fonte: ILO, 2010*).

Ver também “Educação e Formação Baseadas em Competências (CBET)”, “Educação e Formação Profissional (EFP)”, “Educação profissional” e “Educação técnica e profissional (ETP)”.

Educação formal

Educação institucionalizada, intencional e planejada por instituições públicas ou privadas reconhecidas e que, em sua totalidade, constituem o sistema formal de educação de um país. Assim, programas de educação formal são reconhecidos como tal pelas autoridades educacionais nacionais relevantes ou equivalentes, como, por exemplo, qualquer instituição que coopere com as autoridades nacionais ou subnacionais de educação. Com frequência, a educação profissional, a educação para necessidades especiais e algumas áreas da educação para adultos são reconhecidas como parte do sistema de educação formal (*Fonte: UNESCO-UIS, 2012*).

Educação geral

Programa de educação concebido para desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes gerais de alunos, bem como habilidades de ler, escrever e contar, frequentemente visando a preparar estudantes para programas educacionais mais avançados e lançar os alicerces para a aprendizagem ao longo da vida. A educação geral inclui programas educacionais concebidos para preparar estudantes para a entrada na educação profissional, mas que não preparam para emprego em uma ocupação ou um ofício particular, nem uma classe de ocupações ou ofícios, e tampouco levam diretamente a uma qualificação relevante para o mercado de trabalho (*Adaptado de: UNESCO-UIS, 2012*).

Educação inclusiva

A UNESCO define educação inclusiva como um processo de fortalecimento da capacidade do sistema de educação para alcançar todos os alunos, podendo ser compreendida como uma estratégia essencial para alcançar a Educação para Todos (EPT). Como princípio geral, deve orientar todas as políticas e práticas educacionais, a começar pelo fato que a educação é um direito humano fundamental e a base para uma sociedade mais justa e igualitária (*Fonte: UNESCO, 2009*). Escolas inclusivas estão baseadas em uma pedagogia centrada no aluno, capaz de educar com sucesso todas as crianças, inclusive aquelas com desvantagens e incapacidades graves. O mérito dessas escolas não é apenas de serem capazes de fornecer educação de qualidade a todas as crianças; seu estabelecimento é um passo crucial para ajudar a mudar atitudes discriminatórias, para criar comunidades acolhedoras e para desenvolver uma sociedade inclusiva (*Fonte: UNESCO, 1994*).

[Ver também “Currículo inclusivo”.](#)

Educação Infantil (EI)

A EI oferece aprendizagem e atividades educacionais com uma abordagem holística, a fim de apoiar o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional precoce das crianças, assim como introduz crianças pequenas à instrução organizada fora do contexto familiar. Visa a desenvolver habilidades socioemocionais necessárias para a participação na escola e na sociedade, bem como algumas das habilidades necessárias para a prontidão acadêmica e para o ingresso no ensino fundamental. No marco da ISCED 2011, inclui o desenvolvimento educacional infantil e a educação pré-primária (creche e pré-escola). O conteúdo educacional do primeiro é concebido para crianças menores (na faixa etária de 0 a 2 anos), enquanto a segunda é concebida para crianças de 3 anos até o início do ensino fundamental (*Fonte: UNESCO-UIS, 2012*).

[Ver também “Desenvolvimento infantil \(DI\)”, “Educação pré-primária \(Pré-escola\)” e “Nível de educação”.](#)

Educação multilíngue

Segundo a UNESCO, o termo refere-se ao uso de pelo menos três línguas, por exemplo, a língua materna, uma língua regional ou nacional e uma língua internacional. A Resolução da Conferência Geral da UNESCO em 1999 apoiou a opinião de que as exigências da participação global e nacional e as necessidades específicas de comunidades cultural e linguisticamente distintas somente podem ser abordadas por meio da educação multilíngue. A UNESCO apoia a educação bilíngue e/ou multilíngue em todos os níveis da educação, como um modo de promover a igualdade, tanto social quanto de gênero, e como elemento-chave de sociedades linguisticamente diversas (*Fonte: UNESCO, 2003*).

[Ver também “Educação bilíngue”.](#)

Educação não formal

Educação institucionalizada, intencional e planejada por um provedor educacional. A característica definidora da educação não formal é a de ser um acréscimo, uma alternativa e/ou um complemento à educação formal no processo de aprendizagem dos indivíduos ao longo da vida. Frequentemente, é fornecida a fim de garantir o direito de acesso à educação para todos. Atende a pessoas de todas as idades, mas não se aplica necessariamente a uma estrutura contínua; pode ser de curta duração e/ou intensidade e tipicamente é fornecida na forma de cursos curtos, oficinas ou seminários. A educação não formal leva, na maioria das vezes, a qualificações que não são reconhecidas como formais ou equivalentes a qualificações formais pelas autoridades nacionais ou subnacionais relevantes ou, ainda, a nenhuma qualificação. A educação não formal pode abranger programas que contribuem para alfabetização de adultos e jovens e educação para crianças fora da escola, bem como programas de habilidades de vida, habilidades de trabalho e desenvolvimento social ou cultural (*Fonte: UNESCO-UIS, 2012*).

Educação para Todos (EPT)

Iniciativa internacional inicialmente lançada na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) por UNESCO, PNUD, UNFPA, UNICEF e Banco Mundial. Os participantes endossaram uma “visão ampliada da aprendizagem” embasada no conceito de necessidades básicas de aprendizagem e se comprometeram a universalizar o ensino fundamental e reduzir maciçamente o analfabetismo até o fim da década. Dez anos mais tarde, quando muitos países ainda estavam muito aquém dessa meta, uma ampla coalizão de governos nacionais, grupos da sociedade civil e agências de desenvolvimento voltaram a se reunir em Dakar, Senegal, e afirmaram seu compromisso de alcançar a EPT até 2015. Foram identificadas seis metas-chave de educação, que visam a responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos até 2015 (Marco de Ação de Dakar): (a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem; (b) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até 2015; (c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo a programas de aprendizagem apropriada e de habilidades para a vida; (d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os

adultos; (e) eliminar disparidades de gênero no ensino fundamental e médio até 2005, e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com foco na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; e (f) melhorar todos os aspectos da qualidade de educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e em habilidades essenciais à vida (Fonte: WORLD EDUCATION FORUM, 2000).

Educação por pares

Ver “Aprendizagem por pares/colegas” e “Avaliação por pares/colegas”.

Educação pré-escolar

Ver “Educação pré-primária (Pré-escola)”.

Educação pré-primária (Pré-escola)

Educação concebida para crianças de 3 anos de idade até o início do ensino fundamental. As propriedades educacionais da educação pré-primária caracterizam-se pela interação com pares e educadores, por meio da qual as crianças aperfeiçoam seu uso de linguagem e suas habilidades sociais, bem como começam a desenvolver habilidades lógicas e de raciocínio. As crianças também são apresentadas a conceitos alfabéticos e matemáticos e são estimuladas a explorar o mundo e o ambiente a seu redor. Atividades motoras supervisionadas (isto é, exercícios físicos por meio de jogos e outras atividades) e atividades baseadas no brincar podem ser usadas como oportunidades de aprendizagem para promover interações sociais com pares e para desenvolver habilidades, autonomia e prontidão para a escola (Fonte: UNESCO-UIS, 2012).

[Ver também “Educação infantil \(EI\)”.](#)

Educação primária (Anos iniciais do ensino fundamental)

Os anos iniciais do ensino fundamental oferecem atividades educacionais e de aprendizagem tipicamente concebidas para fornecer aos estudantes habilidades básicas em leitura, escrita e matemática (ou seja, alfabetização e numeramento) e estabelecer bases sólidas para aprender e compreender áreas centrais de conhecimento e desenvolvimento pessoal, além de prepará-los para os anos finais do ensino fundamental). Enfoca a aprendizagem em um nível básico de complexidade com pouca especialização (se houver) (Fonte: UNESCO-UIS, 2012).

[Ver também “Nível de educação”.](#)

Educação profissional

Programas educacionais concebidos para que alunos adquiram os conhecimentos, as habilidades e as competências específicas para determinada ocupação, ofício ou mesmo classe de ocupações ou ofícios. A educação profissional pode ter componentes baseados em trabalho (por exemplo, aprendizes e programas educacionais de dois sistemas). O sucesso em tais programas leva a qualificações profissionais relevantes para o mercado de trabalho, reconhecidas como tal pelas autoridades nacionais relevantes e/ou pelo mercado de trabalho (Fonte: UNESCO-UIS, 2012).

[Ver também “Educação e Formação Profissional \(EFP\)”, “Educação e Formação Técnica e Profissional \(EFTP\)” e “Educação técnica e profissional \(ETP\)”.](#)

Educação profissional e tecnológica	Ver “Educação técnica e profissional (ETP)”.
Educação profissional técnica de nível médio	Ver “Educação técnica e profissional (ETP)”.
Educação secundária	<p>A educação secundária oferece atividades educacionais e de aprendizagem que continuam os resultados da educação nos anos iniciais do ensino fundamental e preparam para a entrada no mercado de trabalho, na educação pós-secundária e não terciária, assim como na educação terciária ou educação superior. Em termos amplos, o ensino médio visa à aprendizagem em um nível intermediário de complexidade (<i>Fonte: UNESCO-UIS, 2012</i>).</p> <p>Ver também “Nível de educação”, “Primeiro nível de educação secundária (Anos finais do ensino fundamental)” e “Segundo nível de educação secundária (Ensino médio)”.</p>
Educação secundária inferior	Ver “Primeiro nível da educação secundária (Anos finais do ensino fundamental)”.
Educação secundária superior	Ver “Segundo nível da educação secundária (Ensino médio)”.
Educação superior	<p>A educação superior baseia-se nos resultados do ensino médio, oferecendo atividades de aprendizagem em campos especializados da educação. Visa à aprendizagem em um alto nível de complexidade e especialização. Inclui o que é comumente compreendido como educação acadêmica, mas também inclui a educação tecnológica ou profissional avançada (<i>Fonte: UNESCO-UIS, 2012</i>).</p> <p>Ver também “Nível de educação”.</p>
Educação técnica	Ver “Educação técnica e profissional (ETP)”.
Educação técnica e profissional (ETP)	<p>Termo abrangente que se refere àqueles aspectos do processo educacional que envolvem, além da educação geral, o estudo de tecnologias e ciências correlatas, além da aquisição de habilidades práticas, atitudes, compreensão e conhecimentos relacionados a ocupações em diversos setores da vida econômica e social. A educação técnica e profissional é também compreendida como: (a) uma parte integral da educação geral; (b) um modo de preparação para campos ocupacionais e para a participação efetiva no mundo do trabalho; (c) um aspecto da aprendizagem por toda a vida e uma preparação para a cidadania responsável; (d) um instrumento para promover o desenvolvimento sustentável e sólido do ponto de vista ambiental; e (e) um método de facilitar a mitigação da pobreza (<i>Fonte: UNESCO, 2001</i>).</p> <p>Ver também “Educação e Formação Profissional (EFP)”, “Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP)” e “Educação profissional”.</p>
Educação tecnológica	Ver “Educação técnica e profissional (ETP)”.
Efeito wash-back	Modo como provas ou exames influenciam o ensino e a aprendizagem e podem moldar o currículo, por meio de concentração indevida na forma, no conteúdo e em enfoques da prova ou do exame em questão.

EFPP	Ver “Educação e Formação Profissional (EFPP)”.
EFTP	Ver “Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP)”.
EI	Ver “Educação Infantil (EI)”.
Eixo curricular (Ou eixos curriculares)	<p>Elementos estruturais do currículo que designam a forma como o conteúdo se organiza com o propósito de planejar a aprendizagem do estudante. Usa-se o termo <i>eixos</i> para indicar: (a) as disciplinas de uma área de aprendizagem, como história, geografia, economia e educação cívica dentro de “estudos sociais”, cada uma com as próprias metas de aprendizagem; (b) domínios que agrupam os resultados de aprendizagem gerais e específicos correlatos ou os objetivos e as metas de desempenho de uma área de aprendizagem ou disciplina particular. Por exemplo, o Currículo de 2007 da Nova Zelândia de Educação para a Ciência inclui “natureza da ciência” como um eixo central, unificador, e “o mundo da vida”, “o planeta Terra e além dele”, “o mundo físico” e “o mundo material” como eixos que oferecem contextos para a aprendizagem. Outro exemplo é a matemática, que pode incluir, dependendo do país, os seguintes liames de conteúdo: “sentido numérico e operações”, “álgebra”, “geometria”, “medição” e “estatística e probabilidade”.</p> <p>Ver também “Área de aprendizagem”.</p>
EJA	Ver “Educação de adultos”.
Eletivo	Ver “Currículo eletivo”.
Ensino	<p>Existem várias abordagens ao ensino que também refletem implicitamente a abordagem à aprendizagem. A abordagem didática envolve principalmente aulas expositivas, além de ser frequentemente centrada no professor e orientada por conteúdo, ou seja, aplica o ensino como transmissão, contexto em que os alunos são considerados receptores passivos da informação transmitida. O ensino também pode ser considerado apoio ao processo de construção e compreensão do conhecimento pelo aluno, baseando-se no que ele já sabe e envolvendo uma abordagem centrada no aluno (isto é, ensino como facilitação). Outra abordagem enfatiza o desenvolvimento dos processos cognitivos do aluno, bem como a consciência e o controle do pensamento e da aprendizagem.</p> <p>Ver também “Aprendizagem”, “Didática”, “Instrução” e “Pedagogia”.</p>
Ensino de pares tutores (ou Uso de pares tutores)	Prática em que estudantes compartilham seus conhecimentos e apoiam a aprendizagem de seus colegas ao assumir um papel de ensino dentro de um contexto escolar.
Ensino diferenciado	Abordagem ao ensino que envolve oferecer várias experiências diferentes de aprendizagem e abordar de forma proativa as necessidades variadas dos estudantes, a fim de maximizar oportunidades de aprendizagem para cada aluno na sala de aula. Requer que os professores tenham uma abordagem flexível e ajustem o currículo e a apresentação de informações a alunos de diferentes capacidades.

Ensino e aprendizagem interativos	Prática de envolver os alunos no processo educacional, encorajando-os a trazer as próprias experiências e os próprios conhecimentos para o processo e, ao mesmo tempo, contribuir para definir ou organizar sua aprendizagem.
Ensino em equipe	Arranjo por meio do qual dois ou mais professores ensinam o mesmo grupo de alunos. Os professores podem ensinar juntos de muitos modos diferentes. Podem ensinar uma matéria, ou uma combinação de matérias, por todo um ano letivo, ou podem planejar e ensinar uma unidade particular de estudo. Podem apresentar conteúdos da mesma matéria ou matérias diferentes, e podem manter os alunos num único grande grupo ou dividi-los para alguns propósitos (<i>Fonte: ASCD, s.d.</i>).
Ensino fundamental I	Ver “Educação primária (Anos iniciais do ensino fundamental)”.
Ensino fundamental II	Ver “Primeiro nível de educação secundária (Anos finais do ensino fundamental)”.
Ensino médio	Ver “Segundo nível de educação secundária (Ensino médio)”.
Ensino multisseriado	Ensino de alunos de duas ou mais séries na mesma sala de aula, idealmente pelo uso de métodos de ensino apropriados e concebidos de maneira específica.
Ensino por módulos	Refere-se a um “bloco” de tempo – por exemplo, várias semanas – devotado a um tópico específico ou a um conjunto determinado de objetivos/resultados de aprendizagem. Também pode indicar um modo de organizar a jornada escolar utilizando períodos de aula longos (com mais de 60 minutos; em geral com 90 minutos), a fim de incorporar mais atividades e materiais para envolver os alunos. Pode ser um recurso para flexibilizar a alocação de tempo, com vistas a potencializar atividades como a aprendizagem baseada em projetos e em problemas.
Ensino superior	Ver “Educação superior”.
EPT	Ver “Educação para Todos (EPT)”.
Escopo e sequência no currículo	Conceitos interrelacionados que se referem à organização global do currículo, com o objetivo de assegurar sua coerência e sua continuidade. Escopo refere-se à amplitude e à profundidade de conteúdos e habilidades a serem tratados. Sequência refere-se a como essas habilidades e esses conteúdos são ordenados e apresentados aos alunos ao longo do tempo.
Estilo de aprendizagem (Ou estilos de aprendizagem)	Conjunto de comportamentos e atitudes que influencia como os estudantes aprendem e interagem com professores e colegas. Estilos de aprendizagem são comportamentos cognitivos, afetivos e fisiológicos que servem como indicadores de como os alunos percebem, interagem e respondem ao ambiente de aprendizagem. Por exemplo, para David Kolb, aprendizagem é o processo pelo qual se criam conhecimentos por meio da transformação da experiência. No modelo de Kolb, a aprendizagem está baseada em duas séries contínuas: (a) série de processamento, por exemplo, abordagem a uma tarefa, como preferência por aprender fazendo (experimentação ativa) ou observando (observação reflexiva); (b) série de percepção, por exemplo, resposta emocional, como preferência por aprender raciocinando

(conceitualização abstrata) ou sentindo (experiência concreta) (KOLB, 1984). As combinações das quatro preferências de processamento e de percepção determinam um dos estilos de aprendizagem (ou preferências de aprendizagem) dos indivíduos. De acordo com o movimento VAC (visual, auditivo e cinestésico, às vezes conhecido como VACT, visual, auditivo, cinestésico e tátil), alunos usam essas três/quatro modalidades para receber e aprender novas informações, normalmente com dominância de uma ou duas delas. Um indivíduo pode ter vários estilos de aprendizagem, que podem mudar ao longo do tempo e conforme a tarefa de aprendizagem.

Estrutura curricular

Modo como o currículo se organiza, incluindo as matérias ou áreas de aprendizagem, quando devem ser estudadas e o “padrão” em que devem ser estudados. Por exemplo, o currículo pode ser composto por matérias obrigatórias e eletivas estudadas com algum grau de variação entre as séries. Também pode compreender temas transversais ou transcurriculares.

Ver também “Tema transversal”.

Consideração sobre o contexto brasileiro

A estruturação mais conhecida no Brasil é a do núcleo comum e parte diversificada, esta última a ser construída por estados e municípios. Também é familiar a classificação de disciplinas em obrigatórias e eletivas, bem como em disciplinas de formação geral e disciplinas de formação profissional.

Estudo Internacional de Educação Cívica e para a Cidadania (ICCS)

O ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*), realizado pela Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*) em 2009, investiga as maneiras como os jovens são preparados para assumir seus papéis como cidadãos no século XXI em diversos países. É um relatório do desempenho de estudantes em uma prova de conhecimentos, compreensão conceitual e competências em educação cívica e para a cidadania. Também fornece evidências sobre atitudes de estudantes relacionadas à educação cívica e à cidadania. Enfoca estudantes da oitava série, ou seja, com aproximadamente 14 anos de idade.

Estudo sobre currículo (Ou estudos sobre currículo)

Campo que trata de um conjunto de fontes que fornecem: (a) uma perspectiva acerca de questões sobre o que o currículo é ou deveria ser; (b) paradigmas de pesquisa alternativos ou complementares, que permitem explorações de tais questões; e (c) possibilidades variadas para propor e executar respostas às questões sobre teoria educacional e contextos de prática educacional (*Fonte: KRIDEL, 2010*).

Etapas curriculares mais relevantes (Ou etapas curriculares mais relevantes)

Modo de organizar o currículo em blocos de anos escolares, normalmente abrangendo o período de escolaridade obrigatória. Frequentemente, implica definir os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e as metas de realização/resultados de aprendizagem correlatos apropriados para a idade e o nível de maturidade do aluno em cada estágio. Etapas curriculares mais relevantes podem não se sobrepor necessariamente a etapas educacionais formais.

ETP

Ver “Educação técnica e profissional (ETP)”.

**Exame altamente relevante
(ou Teste altamente relevante)**

Exame que pode ter consequências significativas para alunos, como determinar suas futuras vias educacionais. Também se refere a formas e usos de avaliações que podem ser de “alta relevância” para professores e escolas no quadro de um sistema de responsabilização que vincula resultados a recompensas e sanções.

Ver também “Exame nacional” e “Prova”.

Exame decidido em nível central
(Ou exames decididos
em nível central)

Ver “Exame nacional”.

Exame nacional
(Ou exames nacionais)

Avaliação somativa padronizada externa, desenvolvida pelos órgãos centrais, que normalmente influencia a elegibilidade do aluno para progredir a níveis educacionais mais altos. Usualmente, os exames centrais ocorrem ao término de um ciclo educacional e seus resultados podem ser usados para classificar alunos em diversos tipos de escolas, bem como para certificar a aprendizagem e outorgar qualificações. Nos primeiros anos de escolaridade, seu uso é ocasional, tornando-se mais comum no final do ensino fundamental e no ensino médio. Exames centrais são considerados “padronizados” caso sejam concebidos para assegurar que as questões, as condições de administração, os procedimentos de correção e as interpretações sejam consistentes e comparáveis entre os alunos (isto é, sejam baseados em alguns padrões, como conteúdo curricular e/ou padrões de desempenho). Muitos países possuem formas híbridas, nas quais as avaliações são concebidas em nível central, mas administradas e/ou corrigidas localmente. Nesse caso, os países tendem a usar materiais de orientação e moderação, visando a assegurar a confiabilidade da correção local. Exames padronizados tendem a se concentrar em poucas disciplinas prioritárias e, com frequência, algumas são obrigatórias para todos os candidatos. No caso de exames centrais padronizados com consequências formais para os alunos, os formatos de avaliação mais frequentemente usados são tarefas escritas abertas. Itens de múltipla escolha também são usados com frequência, especialmente em exames de línguas (*Adaptado de: OECD, 2013*). Também são chamados “exames decididos em nível central” ou “exames públicos”.

Ver também “Avaliação da aprendizagem”, “Avaliação nacional de desempenho de estudantes”, “Avaliação somativa”, “Exame altamente relevante (ou Teste altamente relevante)” e “Prova”.

Exame público
(Ou exames públicos)

Ver “Exame nacional”.

Experiência de aprendizagem
(Ou experiências de
aprendizagem)

Ampla variedade de experiências que perpassam diferentes contextos e ambientes e transformam as percepções do aluno, facilitam a compreensão conceitual, produzem qualidades emocionais e nutrem a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes. Em contextos educacionais, experiências de aprendizagem idealmente são desafiadoras, interessantes, ricas, atraentes, significativas e apropriadas às necessidades do aluno. Experiências de aprendizagem anteriores são consideradas fatores-chave que predizem aprendizagens ulteriores.



Formação Baseada em Competências (CBET)

Ver “Educação e Formação Baseadas em Competências (CBET)”.

Formação Profissional

Ver “Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP)”.

Formação Técnica e Profissional

Ver “Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP)”.

g

Gabarito de avaliação
(Ou gabaritos de avaliação)

Ver “Rubrica em avaliação (ou Gabarito de avaliação)”.

Gênero

Ver “Igualdade de gênero” e “Introdução de gênero no currículo”.

**Grupamento em
classes homogêneas**

Prática de dividir alunos de acordo com a percepção de suas capacidades. Alunos são colocados em determinada via ou *stream* (exemplo: geral, profissional, reforço) e recebem um currículo que varia conforme a percepção de suas capacidades e futuras posições na vida. No nível primário, a prática é frequentemente chamada grupamento. Seus defensores argumentam que torna a instrução mais eficiente e oferece aos alunos instrução adaptada a suas capacidades e seus conhecimentos anteriores; seus críticos indicam que tal sistema priva os alunos de oportunidades iguais, rotula alguns alunos de forma injusta e incorreta, bem como perpetua desigualdades (*Adaptado de: ASCD, s.d.*).

h

Habilidade

Capacidade de desempenhar tarefas e resolver problemas (*Fonte: CEDEFOP, 2011*). É a capacidade, a proficiência ou a destreza para desempenhar tarefas, derivada da educação, da formação, da prática ou da experiência. Pode possibilitar a aplicação prática de conhecimentos teóricos a tarefas ou situações particulares. Mais amplamente, inclui comportamentos, atitudes e atributos pessoais que tornam indivíduos mais efetivos em determinados contextos, como educação e formação, emprego e engajamento social (SCOTLAND, 2009).

Habilidade básica (Ou habilidades básicas)

Conhecimentos fundamentais (isto é, declarativos e procedimentais), assim como os aspectos operacionais de conhecimentos necessários para a aprendizagem, o trabalho e a vida. No currículo, letramento e numeramento são normalmente consideradas habilidades básicas, essenciais ou fundamentais. O termo pode incluir uma gama de habilidades necessárias para uma vida bem-sucedida na sociedade contemporânea.

Habilidade “dura” (hard skill) (Ou habilidades “duras”)

Habilidades tipicamente relacionadas aos conhecimentos, aos procedimentos ou às capacidades técnicas profissionais ou relacionadas ao trabalho, necessárias para uma ocupação. Em geral são facilmente observadas e medidas.

Ver também “Habilidade subjetiva (soft skill)”.

Habilidade essencial (Ou habilidades essenciais)

Ver “Competência essencial (ou habilidade essencial)”.

Habilidade não cognitiva (Ou habilidades não cognitivas)

Traços ou atributos pessoais cuja importância para o desempenho cognitivo e os resultados no mercado de trabalho vêm sendo crescentemente reconhecidos, embora ainda não sejam sistematicamente determinados. Uma taxonomia amplamente aceita de traços de personalidade é o modelo “Cinco fatores”, também chamado “Cinco grandes fatores”. Esse modelo inclui os seguintes fatores: (a) ser agradável ou estar disposto a ajudar outras pessoas, agir de acordo com os interesses de outras pessoas e o quanto um indivíduo é cooperativo, caloroso e agradável em oposição ao comportamento frio, desagradável e antagonista; (b) ser consciencioso ou preferir obedecer a regras e cronogramas, manter compromissos, conservar a atitude de ser trabalhador, organizado e confiável, e não preguiçoso, desorganizado e não confiável; (c) estabilidade emocional, que abrange dimensões como nervoso *versus* relaxado e dependente *versus* independente e aborda o grau com que o indivíduo é inseguro, ansioso, deprimido e emocional em vez de calmo, autoconfiante e tranquilo; (d) extroversão ou a preferência

por contatos humanos, empatia, sociabilidade, assertividade e o desejo de inspirar pessoas; e (e) autonomia (ou abertura, abertura a experiências), que indica a propensão do indivíduo para decidir, o grau de iniciativa e controle ou, ainda, o grau com que uma pessoa necessita de estímulo intelectual, mudança e variedade (*Fonte: BRUNELLO; SCHLOTTER, 2011*).

Habilidade para a vida (Ou habilidades para a vida)

Originalmente definidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como um grupo de competências psicossociais e habilidades interpessoais que ajudam as pessoas a tomar decisões informadas, resolver problemas, pensar de forma crítica e criativa, comunicar-se efetivamente, construir relações saudáveis, ter empatia com outros, além de lidar e gerir suas vidas de forma saudável e produtiva. Habilidades para a vida não são normalmente vistas como um domínio ou uma matéria, mas como aplicações transversais de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes importantes no processo de desenvolvimento individual e de aprendizagem ao longo da vida. Não são apenas um conjunto de habilidades, nem são sinônimos de habilidades de sobrevivência, habilidades para ganhar a vida ou habilidades profissionais, mas fazem parte delas (*Fonte: UNESCO, 2004a*). Em alguns casos, o termo é usado como um equivalente de competências/habilidades essenciais e, em certos contextos, é usado para indicar uma área temática. Para o UNICEF, habilidades para a vida fazem parte de uma abordagem à aprendizagem baseada em direitos. As crianças têm o direito fundamental à educação de qualidade, que respeite sua dignidade e expanda suas capacidades para viver uma vida que valorizem e para transformar as sociedades em que vivem. Escolas amigáveis para crianças promovem e potencializam habilidades para a vida.

[Ver também “Ambiente amigável para crianças” e “Ambiente de aprendizagem”.](#)

Habilidade para o século XXI (Ou habilidades para o século XXI)

Conceito abrangente para conhecimentos, habilidades e atitudes de que os cidadãos precisam para poder participar totalmente e contribuir para a sociedade do conhecimento. Essa necessidade é atribuída, em sua maior parte, às mudanças na sociedade e, mais particularmente, ao rápido desenvolvimento da tecnologia e seu impacto sobre o modo como as pessoas vivem, trabalham e aprendem. Enquanto na sociedade industrial o principal foco da educação é contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos concretos e procedimentais, na sociedade de informação ou do conhecimento o desenvolvimento de conhecimentos conceituais e metacognitivos é considerado cada vez mais importante. Além disso, as mudanças na economia e no mercado de trabalho, causadas pela globalização e pela internacionalização, são uma importante força motriz para as necessidades de habilidades para o século XXI. Diferentes organizações, incluindo também parcerias e consórcios, definiram e endossaram marcos de competências/habilidades essenciais usando diferentes focos, ênfases, agrupamentos e terminologias. A maioria dos marcos parece convergir para um conjunto comum de habilidades ou competências para o século XXI: colaboração, comunicação, alfabetização em tecnologias de informação e comunicação (TIC) e competências sociais e/ou culturais (incluindo cidadania). A maioria dos marcos também menciona criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas. Nos diversos marcos, reconhece-se que as TIC estão no centro das habilidades para o século XXI, consideradas especificamente tanto (a) um argumento para a

necessidade de habilidades para o século XXI quanto (b) um instrumento que pode apoiar a aquisição e a avaliação dessas habilidades. Além disso, o rápido desenvolvimento das TIC requer um conjunto totalmente novo de competências relacionadas a elas e à alfabetização tecnológica (Adaptado de: LAI; VIERING, 2012).

Ver também “Aprender a aprender”, “Capacidade geral” e “Competência essencial (ou Habilidade essencial)”.

Habilidade subjetiva (*soft skill*)
(Ou habilidades subjetivas)

Termo usado para indicar um conjunto de qualidades pessoais intangíveis, traços, atributos, hábitos e atitudes que podem ser usadas em muitos tipos diferentes de trabalhos. Como são amplamente aplicáveis, também são vistas como habilidades transferíveis, mesmo se essa ideia de transferibilidade seja frequentemente questionada, porque indivíduos aprendem a desempenhar tarefas em determinados contextos e podem não ser capazes de aplicá-los em outros. Exemplos de habilidades subjetivas incluem: empatia, liderança, sentido de responsabilidade, integridade, autoestima, autogestão, motivação, flexibilidade, sociabilidade, gestão de tempo e tomada de decisões. O termo também é usado em contraste com habilidades “duras” ou “concretas” (*hard*), consideradas mais técnicas, altamente específicas e particulares para uma ocupação, as quais podem, ainda, ser (geralmente) ensinadas mais facilmente que habilidades subjetivas. Coincidem em grande parte com as habilidades socioemocionais atualmente entendidas como vitais para viver no século XXI.

Ver também “Habilidade ‘dura’ (*hard skill*)” e “Habilidade transferível”.

Habilidade transferível
(Ou habilidades transferíveis)

Habilidades que são tipicamente consideradas como não relacionadas especificamente a um trabalho, tarefa, disciplina acadêmica ou área de conhecimento particular e que podem então ser usadas numa ampla variedade de situações e contextos de trabalho (por exemplo, habilidades organizacionais).

Ver também “Habilidade subjetiva (*soft skill*)”.

Hard skill

Ver “Habilidade ‘dura’ (*hard skill*)”.

Harmonização curricular

Iniciativa desenvolvida por organizações sub-regionais e regionais (por exemplo, a Organização de Estados do Caribe Oriental e a Comunidade da África Oriental), com o objetivo de harmonizar conteúdos e padrões curriculares e de avaliação em algumas disciplinas, como matemática e educação científica, como forma de fomentar a integração e facilitar a mobilidade de estudantes e professores entre países. A harmonização é vista como um meio para alcançar um grupo de sistemas de currículo e de exames cada vez mais em rede e inter-relacionados, além de aperfeiçoar a educação em relação a padrões de excelência (*benchmarks*) estabelecidos em comum acordo com os sistemas individuais. A harmonização curricular também é uma questão importante dentro de sistemas de educação federais e descentralizados.

Horário escolar

Cronograma de eventos que organiza as atividades escolares ao longo do dia, da semana, do período letivo ou do ano. Em geral, uma grade horária especifica um tempo de início e de fim para cada atividade. Tipicamente, o espaço de menor duração no horário é chamado um período de aula, cuja duração varia de país para país e entre os diferentes níveis educacionais e tipos de escola, entre 30 e 60 minutos. Na qualidade de recurso, o tempo deve ser distribuído de forma adequada e equitativa, dependendo do número recomendado de períodos e das matérias no currículo. Alguns fatores que influenciam o horário incluem: a duração da jornada, da semana e do ano escolar; o número de horas de contato exigidas ou de períodos recomendados; o número de matérias no currículo; o número de professores; e a disponibilidade de instalações (*Adaptado de: SADC; COL, 2000*).

ICCS

Ver “Estudo Internacional de Educação Cívica e para a Cidadania (ICCS)”.

Igualdade de gênero

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), igualdade de gênero refere-se ao gozo de direitos, oportunidades e tratamento iguais por homens e mulheres e por meninos e meninas, em todas as esferas da vida. Declara que os direitos, as responsabilidades, a situação social e o acesso a recursos das pessoas não dependem do fato de nascerem homens ou mulheres. Igualdade de gênero implica que todos os homens e mulheres são livres para desenvolver suas capacidades pessoais e fazer escolhas de vida sem as limitações estabelecidas por estereótipos ou preconceitos sobre papéis de gênero ou as características masculinas e femininas (*Fonte: ILO, 2007*).

Implementação curricular

Processo de pôr em prática o currículo pretendido ou proposto. No caso de um currículo novo ou revisado, idealmente inclui processos de desenvolvimento e aperfeiçoamento escolar; fomento de liderança e espírito da escola; formação de professores em serviço e desenvolvimento de novos livros didáticos, materiais e recursos de ensino e aprendizagem, bem como orientações.

Instrução

Criação e implementação de planos desenvolvidos intencionalmente para orientar o processo pelo qual alunos ganham conhecimento e compreensão e também desenvolvem habilidades, atitudes, apreciações e valores. A instrução está frequentemente associada ao termo *currículo* e geralmente se refere aos métodos de ensino e atividades de aprendizagem que um professor utiliza para transmitir o currículo na classe. Os termos *ensino* e *instrução* são frequentemente usados como sinônimos (*Fonte: KRIDEL, 2010*).

Ver também “Aprendizagem”, “Didática”, “Ensino” e “Pedagogia”.

Integração curricular

Processo de combinar/articular conteúdos de aprendizagem e disciplinas, com o objetivo de promover uma aprendizagem holística e abrangente.

Ver também “Abordagem interdisciplinar”, “Abordagem multidisciplinar” e “Abordagem transdisciplinar”.

Integração de alunos com deficiência

Integração de alunos com deficiência em contextos educacionais da maioria ou escolas regulares, que idealmente é facilitada por um currículo apropriado, ajustes de infraestrutura e fornecimento de funcionários especialmente treinados.

Inteligência emocional

Capacidade de raciocinar sobre emoções e a capacidade das emoções para potencializar o raciocínio. Inclui as capacidades de perceber emoções com precisão, de acessar e gerar emoções de forma a auxiliar o pensamento, de compreender emoções e conhecimentos emocionais, bem como de regular emoções de forma reflexiva, a fim de promover crescimento emocional e intelectual (*Fonte: MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2004*).

Ver também “Aprendizagem social e emocional (ASE)”.

Inteligência múltipla (Ou inteligências múltiplas)

Teoria de inteligência desenvolvida na década de 1980 por Howard Gardner (professor de educação na Universidade de Harvard), que define inteligência de forma ampla como “a capacidade de resolver problemas ou criar produtos que são valorizados em um ou mais contextos culturais”. Originalmente, Gardner identificou sete inteligências: linguística, lógica-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Posteriormente, sugeriu a existência de várias outras, incluindo naturalista, espiritual e existencial. Segundo Gardner, todos possuem todas as inteligências, mas em diferentes proporções. Usar essa abordagem no ensino implica envidar esforços para apresentar matérias de modos que permitam aos estudantes usar várias inteligências (*Adaptado de: ASCD, s.d.*).

Introdução do gênero no currículo

Assegurar a consideração de questões de gênero como parte da concepção, da implementação e do monitoramento de políticas ou programas, com a finalidade de alcançar e manter a igualdade de gênero.

ISCED

Ver “Classificação Internacional Padronizada da Educação (ISCED)”.

j

Justiça na avaliação

Refere-se à consideração das necessidades e das características do aluno, bem como a quaisquer ajustes razoáveis que necessitem ser aplicados para levá-las em conta. É importante assegurar que o aluno seja informado a respeito, compreenda e seja capaz de participar do processo de avaliação, e também que concorde que tal processo é apropriado. Inclui, ainda, uma oportunidade para que a pessoa avaliada questione o resultado da avaliação e seja reavaliado, se necessário. Idealmente, uma avaliação não deve discriminar entre alunos, exceto com base na capacidade sendo avaliada.

[Ver também "Validade na avaliação"](#).



Letramento

Capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e computar, usando materiais impressos e escritos associados a contextos variados. O letramento envolve uma série contínua de aprendizagens, visando a possibilitar a um indivíduo alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e potencial, bem como participar totalmente da comunidade e da sociedade mais ampla (*Fonte: UNESCO, 2005a*). Cada vez mais, novas formas de letramento necessárias à vida moderna são levadas em conta no currículo, em particular aquelas relacionadas a novas tecnologias, como letramento digital, letramento em informação, letramento em mídia e letramento em redes sociais.

[Ver também "Alfabetização" e "Letramento múltiplo"](#).

Letramento científico

No âmbito do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da OCDE, define-se letramento científico como o conhecimento científico de um indivíduo e o uso desse conhecimento para identificar questões, adquirir novos conhecimentos, explicar fenômenos científicos e tirar conclusões baseadas em evidências sobre questões relacionadas às ciências; à compreensão dos aspectos característicos da ciência como forma de conhecimento e indagação entre os seres humanos; à consciência de como a ciência e a tecnologia moldam nossos ambientes físicos, intelectuais e culturais; e à disposição de se envolver em questões relacionadas à ciência e também com as ideias científicas, como um cidadão pensante reflexivo (*Fonte: OECD, 2009*).

[Ver também "Programa Internacional de Avaliação de Estudantes \(PISA\)"](#).

Letramento matemático

No marco do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*) da OCDE, define-se letramento matemático como a capacidade de um indivíduo de identificar e entender o papel da matemática no mundo, fazer julgamentos bem fundamentados, assim como usar e se envolver com a matemática em formas que respondem às necessidades da vida daquele indivíduo como um cidadão construtivo, interessado e reflexivo. Letramento matemático refere-se à capacidade de estudantes para analisar, argumentar e comunicar ideias de maneira efetiva, na medida em que postulam, formulam, resolvem e interpretam soluções para problemas matemáticos em diversas situações (*Fonte: OECD, 2009*).

[Ver também "Numeramento" e "Programa Internacional de Avaliação de Estudantes \(PISA\)"](#).

Letramento múltiplo
(Ou letramentos múltiplos)

Conceito que exige uma visão mais ampla de alfabetização, também chamada de “novos letramentos” ou “multiletramentos”. O conceito baseia-se no pressuposto de que indivíduos “leem” o mundo e compreendem o sentido das informações por outros meios além da leitura e da escrita tradicionais. Esses multiletramentos incluem modos linguísticos, visuais, áudios, espaciais e gestuais de fazer sentido. A crença que indivíduos em uma sociedade moderna precisam aprender como construir conhecimento a partir de múltiplas fontes e modos de representação é central para o conceito de múltiplos letramentos (Fonte: SEEL, 2012).

Ver também “Alfabetização” e “Letramento”.

Letramento para a leitura

No marco do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da OCDE, define-se letramento para a leitura como a capacidade de um indivíduo de compreender, usar, refletir sobre e se envolver com textos escritos, a fim de alcançar seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e potencial e participar da sociedade (Fonte: OECD, 2009).

Ver também “Alfabetização”, “Letramento” e “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)”.

Lição de casa
(ou Dever de casa)

Qualquer atividade relacionada ao programa escolar que os alunos devem completar fora das horas de aula na escola e que pode ocorrer em casa ou na comunidade. O tipo de trabalho escolar estabelecido pelas escolas varia. Nos primeiros anos, as atividades usualmente baseiam-se no apoio a habilidades de alfabetização, numeramento e raciocínio. Na fase intermediária da aprendizagem, o dever de casa mais provavelmente enfocará leitura, revisão, redação, pesquisa e projetos. Alunos nos últimos anos provavelmente realizarão uma gama de atividades de trabalho escolar, dependendo do curso de estudo a ser completado (Adaptado de: QUEENSLAND, 2004).

Livro didático

Fonte escrita de informações, concebida especificamente para o uso de estudantes sobre determinada matéria ou campo de estudos específico, geralmente desenvolvida com base em uma programação de curso e montada para satisfazer exigências específicas de qualidade e aprendizagem. Livros didáticos ou livros texto escolares referem-se a uma sequência de instrução baseada em um currículo organizado. Idealmente, servem como complemento para um bom professor e um aluno questionador (Adaptado de: UNESCO, 2003a; UNESCO-IBE, 2006).

Livro texto

Ver “Livro didático”.

Mapa conceitual

Representação externa do tipo rede de estruturas de conhecimento, que consiste de nodos agrupados espacialmente, com palavras-chave para representar conceitos, linhas conectantes para representar as conexões semânticas de conceitos e rótulos sobre as linhas para especificar o tipo de relação semântica. Em sua forma mais simples, um mapa conceitual consistiria de dois conceitos e uma palavra de ligação, como “gatos – são – mamíferos”. Mapas conceituais são instrumentos potencialmente valiosos para o planejamento, a aprendizagem e a (auto)avaliação. Quando usado para atividades de planejamento, mapas conceituais permitem uma visão geral e a detecção da “linha vermelha” que perpassa diferentes tópicos, passos ou conceitos-chave. Em contextos de aprendizagem, o mapeamento conceitual pode facilitar processos de organização e elaboração, levando, eventualmente, à elaboração de esquemas cognitivos de nível superior. Para a avaliação, mapas conceituais oferecem a possibilidade de explorar a estrutura cognitiva de um aluno e externalizar, tanto para ele quanto para o professor, o que o aluno já sabe e não sabe (*Fonte: SEEL, 2012*).

[Ver também “Aprendizagem significativa”.](#)

Marco Nacional de Qualificações (MNQ)

Instrumento para o desenvolvimento, a classificação e o reconhecimento de habilidades, conhecimentos e competências ao longo de uma série contínua de níveis acordados. É um modo de estruturar qualificações já existentes e novas, definidas por resultados de aprendizagem, isto é, declarações claras do que o aluno deve saber ou ser capaz de fazer e que tenha sido aprendido em uma sala de aula, no trabalho ou de forma menos formal. O marco de qualificações indica a comparabilidade de diferentes qualificações e como se pode avançar de um nível para o outro, dentro ou entre ocupações ou setores industriais (e mesmo através de campos acadêmicos e profissionais, caso o MNQ seja concebido para incluir qualificações tanto acadêmicas quanto profissionais em um único marco). O âmbito de marcos pode abranger todo o desempenho e vias de aprendizagem ou ser limitado a um setor específico, por exemplo, educação inicial, educação e formação de adultos ou uma área ocupacional. Alguns marcos podem ter mais elementos de concepção e estrutura mais restrita do que outros; alguns podem ter uma base legal, enquanto outros representam um consenso de opiniões de parceiros sociais. Entretanto, todos os marcos de qualificação fornecem uma base para aperfeiçoar a

qualidade, a acessibilidade, os vínculos e o reconhecimento do público ou do mercado de trabalho das qualificações em um país e também internacionalmente. Cada país pode escolher definir “marco de qualificações” de maneira mais específica (Fonte: TUCK, 2007).

Ver também “Educação e Formação Baseadas em Competências (CBET)” e “Qualificação”.

Marco referencial do currículo

Documento (ou documentos) abrangente que preenche alguns ou todos os seguintes aspectos: declara a visão nacional do currículo e seu contexto em termos de desenvolvimento econômico e política educacional; estabelece objetivos e metas curriculares amplas nos diversos estágios da escolaridade; explica a filosofia educacional que embasa o currículo e as abordagens ao ensino, à aprendizagem e à avaliação que são fundamentais para essa filosofia; traça a estrutura curricular, suas disciplinas ou áreas de aprendizagem e os fundamentos lógicos para a inclusão de cada uma no currículo; aloca tempo às várias disciplinas e/ou áreas de aprendizagem em cada série ou estágio; oferece diretrizes para desenvolvedores de currículos, formadores de professores e autores de livros didáticos, por matérias; prescreve exigências para a implementação, o monitoramento e a avaliação do currículo (Fonte: UNESCO-IBE, 2011). O termo também pode ser usado para se referir a um documento que especifique os resultados gerais (a serem alcançados ao longo das séries), os resultados específicos (a serem alcançados ao final de determinada série) e os indicadores de realização (como uma lista representativa da profundidade, da amplitude e das expectativas do resultado) para determinada disciplina ou área. Também pode ser usado em referência a um ciclo ou nível educacional (por exemplo, marco curricular do ensino fundamental).

Matéria acadêmica

Ver “Disciplina temática (ou Área temática)”.

Matéria de ensino

Ver “Disciplina temática (ou Área temática)”.

Material didático

Ver “Livro didático” e “Recurso de aprendizagem”.

Meta curricular (ou Propósito curricular) (Ou metas curriculares)

Descrições amplas de propósitos ou finalidades, declarados em termos gerais, sem critérios de desempenho ou domínio. Metas ou alvos curriculares relacionam-se a objetivos e filosofia educacional. São programáticos e normalmente não delinham cursos ou itens específicos de conteúdo. Tipicamente, referem-se ao desempenho de grupos (por exemplo, todos os alunos, alunos em geral, a maioria dos alunos) em vez do desempenho de alunos no âmbito individual. Nesse sentido, são suficientemente amplos para levar a objetivos curriculares específicos. Exemplos incluem: “estudantes aprenderão a respeitar e conviver com pessoas de diferentes culturas”; “estudantes desenvolverão um sentimento de responsabilidade civil”; “estudantes obterão um grau de apreciação de literatura, arte, música”.

Ver também “Objetivo curricular”.

Meta de realização
(Ou metas de realização)

Meta que especifica o conhecimento, a compreensão e as habilidades relacionadas a matérias ou disciplinas específicas que se espera que tenha sido adquirida pelos alunos ao término de um programa ou nível educacional e que devem ser avaliadas em relação a um conjunto pré-determinado de critérios. Normalmente, são organizadas em níveis claramente articulados, que especificam o grau de proficiência a ser alcançado.

Ver também “Padrão de desempenho”.

Metacognição

Nos termos mais simples, metacognição refere-se à capacidade de refletir sobre o próprio pensamento ou os próprios processos cognitivos. Em geral, é entendida como a capacidade de contemplar o próprio pensamento, de observar-se ao processar tarefas cognitivas e de organizar os processos de pensamento e de aprendizagem envolvidos nessas tarefas. Alunos que se envolvem em pensamento metacognitivo são capazes de monitorar e regular sua aprendizagem e, como resultado, assumem maior responsabilidade por seus progressos. O pensamento metacognitivo envolve avaliar ou revisar seus conhecimentos atuais e anteriores, identificando falhas, planejando estratégias para preenchê-las, determinando a relevância de novas informações e, potencialmente, revisando crenças. Em termos psicológicos, a metacognição inclui: conhecimento metacognitivo (o que uma pessoa sabe sobre o próprio conhecimento e comportamento), habilidades metacognitivas (como uma pessoa se comporta ou age em relação a determinada tarefa) e experiências metacognitivas, em termos de um julgamento cognitivo e/ou emocional de sua situação atual. O conhecimento metacognitivo também pode ser separado em duas classes principais: (a) o conhecimento metacognitivo declarativo inclui conhecimento sobre o próprio pensamento, bem como o de outras pessoas, e conhecimento sobre demandas sobre a própria cognição; (b) o conhecimento metacognitivo procedural refere-se ao controle e à regulação dos processos de execução envolvidos na realização de tarefas de aprendizagem. A metacognição depende de capacidades intelectuais gerais desenvolvidas ao longo de um tempo prolongado, com base em confrontações com muitos tipos diferentes de problemas. De um ponto de vista metacognitivo, os alunos são os gestores do próprio conhecimento geral e específico. Entretanto, não devem possuir apenas os conhecimentos gerais e específicos do domínio relevantes para a transferência de aprendizagem; também devem saber como aplicar esse conhecimento ao contexto de novos problemas (Adaptado de: SEEL, 2012).

Ver também “Aprender a aprender” e “Autoavaliação”.

MNQ

Ver “Marco Nacional de Qualificações (MNQ)”.

Modelo curricular
(Ou modelos curriculares)

Arcabouços teóricos amplos usados para conceber e organizar o currículo, de acordo com certos princípios e critérios. Por exemplo, o modelo de produto – que enfatiza planos e intenções – e o modelo de processo, que enfoca atividades e efeitos. Outros exemplos incluem modelos centrados em matérias (como o currículo tradicional ou baseado em disciplinas), modelo centrado no aluno e modelo centrado em problemas.

Moderação na avaliação

Processo de estabelecer padrões comparáveis para avaliar as respostas dos alunos a tarefas de avaliação, a fim de assegurar que os dados sejam válidos e confiáveis para os fins desejados. Em escolas, envolve grupos de professores que examinam exemplos do trabalho do estudante, discutem o grau com que satisfazem ao padrão esperado e chegam a acordos sobre o nível de realização representado por cada exemplo (*Fonte: HO, 2012*). Moderação é uma estratégia chave para aumentar a confiabilidade da avaliação e da correção em ambientes diferentes. Inclui um conjunto de abordagens que visam a assegurar a qualidade e a comparabilidade do julgamento da avaliação. Também pode envolver uma organização externa competente, que sistematicamente verifica a correção feita na escola (*Fonte: OECD, 2013*).

Módulo de ensino

Ver “Ensino por módulo”.

Monitoramento curricular

Processo de coletar informações com o intuito de avaliar a efetividade do currículo e assegurar o alinhamento entre os currículos desejado, implementado e alcançado. Tipicamente, esse processo se concentra em questões como relevância, consistência, praticidade, efetividade, aumento em escala e sustentabilidade, bem como se os alunos estão alcançando os resultados de aprendizagem esperados. Também mede até que ponto o currículo corresponde à diversidade das necessidades de todos os alunos.

Mudança curricular

Modificações introduzidas no currículo a fim de aperfeiçoá-lo ou adaptá-lo a novas circunstâncias ou prioridades. Isso pode ser feito por meio de: pequenos ajustes, que não afetam a estrutura curricular; modernização, a fim de assegurar que o currículo permaneça atual e relevante, espelhe novos desenvolvimentos na sociedade e prepare adequadamente os alunos para a vida; inovação, que traz novas abordagens e soluções; e reformas em grande escala, que abranjam todo o sistema e deem nova forma ao currículo existente.

Multiletramento

Ver “Letramento múltiplo”.

n

Necessidade básica de aprendizagem *(Ou necessidades básicas de aprendizagem)*

Compreende tanto instrumentos essenciais de aprendizagem (como letramento, expressão oral, numeramento e resolução de problemas) quanto conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) exigidos para que os indivíduos possam sobreviver, desenvolver amplamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar totalmente no desenvolvimento, melhorar a própria qualidade de vida, tomar decisões informadas, bem como continuar a aprender. A abrangência das necessidades básicas de aprendizagem e a forma como essas devem ser satisfeitas variam de acordo com países e culturas e, inevitavelmente, se alteram ao longo do tempo (*Fonte: UNESCO, 1992*).

Neurociência

Campo interdisciplinar de estudo envolvido com a anatomia, a fisiologia e a bioquímica do sistema nervoso e seus efeitos sobre o comportamento e a experiência mental (*Fonte: COLMAN, 2008*).

Neurociência cognitiva

Estudo e desenvolvimento de pesquisas sobre a mente e o cérebro, com vistas a investigar as bases psicológicas, computacionais e neurocientíficas da cognição (*Fonte: OECD-CERI, 2007*).

Neurociência cognitiva do desenvolvimento

Campo multidimensional e interdisciplinar que visa a explicar como o desenvolvimento cognitivo se embasa em mudanças na estrutura e nas funções cerebrais subjacentes, além de como a organização cerebral se altera ao longo do tempo de desenvolvimento. A neurociência cognitiva do desenvolvimento localiza-se na intersecção de múltiplos campos, incluindo estudos de imagem, eletrofisiologia, neurogenética, modelagem computacional do desenvolvimento e pesquisa comparativa com primatas não humanos. A neurociência oferece um modo de restringir nosso entendimento do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem a mecanismos biologicamente plausíveis. Esse campo de conhecimento contribuirá para determinar os processos neurobiológicos da aprendizagem e do desenvolvimento e também os mecanismos que embasam as mudanças (plasticidade neuronal) na função e na estrutura cerebral ao longo do tempo (*Fonte: SEEL, 2012*).

Nível de educação
(Ou níveis de educação)

No âmbito do marco da Classificação Internacional Padronizada da Educação (*International Standard Classification of Education – ISCED*), níveis de educação são um conjunto ordenado de categorias, que visam a agrupar programas educacionais em relação a gradações de experiências de aprendizagem, bem como em relação aos conhecimentos, às habilidades e às competências que cada programa foi concebido para transmitir. Portanto, níveis de educação são um construto baseado no pressuposto de que programas educacionais podem ser agrupados em uma série ordenada de categorias. Essas categorias representam grandes passos de progressão educacional, em termos da complexidade do conteúdo educacional. Quanto mais avançado o programa, maior o nível de educação. A classificação ISCED de 2011 consiste em nove níveis de educação: educação infantil (nível 0); educação primária (nível 1); primeiro nível da educação secundária (nível 2); segundo nível da educação secundária (nível 3); ensino pós-médio não terciário (nível 4); educação terciária de ciclo curto (nível 5); nível de bacharelado ou equivalente (nível 6); nível de mestrado ou equivalente (nível 7); nível de doutorado ou equivalente (nível 8) (Fonte: UNESCO-UIS, 2012).

Ver também “Classificação Internacional Padronizada da Educação (ISCED)”, “Educação infantil (EI)”, “Educação primária (Anos iniciais do ensino fundamental)”, “Primeiro nível da educação secundária (Anos iniciais do ensino fundamental)”, “Segundo nível da educação secundária (Ensino médio)” e “Educação superior”.

Consideração sobre o contexto brasileiro

Na educação brasileira a correspondência entre a classificação da ISCED e as etapas e níveis da educação básica segundo a Lei nº 9.394/1996 (LDB) seria:

Níveis	ISCED	Sistema educacional brasileiro (INEP)
ISCED 0	<i>Early Childhood educational development</i> Desenvolvimento educacional da primeira infância	Creche
	<i>Pre-primary education</i> Educação pré-primária	Pré-escola
ISCED 1	<i>Primary education</i> Educação primária	Anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano)
ISCED 2	<i>Lower secondary education – General</i> Primeiro nível da educação secundária – Geral	Anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano)
	<i>Lower secondary education – Vocational</i> Primeiro nível da educação secundária – Profissional/Vocacional	Anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) PROEJA FIC
ISCED 3	<i>Upper secondary education – General</i> Segundo nível da educação secundária – Geral	Ensino Médio
	<i>Upper secondary education – Vocational</i> Segundo nível da educação secundária – Profissional/Vocacional	Educação profissional técnica de nível médio, na forma articulada com o ensino médio
ISCED 4	<i>Post-secondary non-tertiary education – Vocational</i> Educação pós-secundária não terciária	Educação profissional técnica de nível médio, na forma subsequente

ISCED 5	<i>Short-cycle tertiary education – Orientation unspecified</i> Educação terciária de ciclo curto	Cursos sequenciais de formação específica
ISCED 6	<i>Bachelor's or equivalente level, academic</i> Nível bacharelado ou equivalente, acadêmico	Bacharelado
	<i>Bachelor's or equivalente level, professional</i> Nível bacharelado ou equivalente, profissional	Licenciatura e cursos superiores de tecnologia
	<i>Second or further degree, following successful completion of a Bachelor's or equivalente</i> Nível acima, após a conclusão bem-sucedida de um bacharelado ou equivalente	Cursos de especialização – pós-graduação <i>lato sensu</i>
ISCED 7	<i>Master's or equivalente level, academic</i> Nível de mestrado ou equivalente, acadêmico	Mestrado acadêmico
	<i>Master's or equivalente level, professional</i> Nível de mestrado ou equivalente, profissional	Mestrado profissional
ISCED 8	<i>Doctoral or equivalente level, orientation unspecified</i> Nível de doutorado ou equivalente	Doutorado

Novo letramento Ver “Letramento múltiplo”.

Núcleo curricular comum

Corpo de conhecimentos, habilidades e atitudes que se espera que todos os alunos aprendam, geralmente relacionado a um conjunto de disciplinas e áreas de aprendizagem comuns a todos os estudantes, como línguas, matemática, artes, educação física, ciência e estudos sociais.

Numeramento

Capacidade de usar habilidades matemáticas de formas apropriadas e significativas, a fim de satisfazer às demandas variadas da vida pessoal, de estudo, social e de trabalho.

Ver também “Letramento matemático”.



Objetivo curricular
(Ou *objetivos curriculares*)

Declarações específicas que estabelecem expectativas mensuráveis para o que os alunos devem saber e serem capazes de fazer, descritas em termos de resultado de aprendizagem (o que se espera que os alunos aprendam), produto ou desempenho (o que os alunos produzirão como resultado de uma atividade de aprendizagem) ou em termos de processo (descrevendo o foco das atividades de aprendizagem). Podem ser vistos como refinamentos de metas/alvos curriculares que, por exemplo, especifiquem: padrões de desempenho ou as habilidades e os conhecimentos que se espera que alunos possam demonstrar; grau de domínio inferido ou preciso; ou mesmo condições nas quais ocorrerá o desempenho. Em termos de efetividade, objetivos curriculares devem ser concisos e compreensíveis para professores, alunos e pais; ser viáveis, para que professores e alunos os realizem; abranger aprendizagens prévias e exigir que o aluno integre e, em seguida, aplique certos conhecimentos, habilidades e atitudes, a fim de demonstrar o desempenho; e ser mensuráveis de forma cumulativa e em diferentes estágios da carreira educacional do aluno.

Ver também “Meta curricular (ou Propósito curricular)”.

Objetivo de aprendizagem
(Ou *objetivos de aprendizagem*)

Especificação da aprendizagem a ser alcançada ao término de um programa ou de uma atividade educacional (*Adaptado de: UNESCO-UIS, 2012*). Também é possível especificar objetivos de aprendizagem para uma lição, um tema, um ano ou todo um curso.

Objeto de aprendizagem

Ver “Livro didático” e “Recurso de aprendizagem”.

Oportunidade para aprender

Fornecimento de condições de aprendizagem, incluindo ajustes adequados, a fim de maximizar as chances de um aluno de atingir os resultados desejados de aprendizagem (*Fonte: CCSSO, 2005*).

Organizador curricular
(Ou *organizadores curriculares*)

Elemento do currículo utilizados como principal referência ou base para selecionar e organizar experiências de aprendizagem e definir a arquitetura do currículo. Podem ser matérias, temas, tempo instrucional, resultados de aprendizagem etc.

Órgão de credenciamento
(Ou *órgãos de credenciamento*)

Organismo ou consórcio, reconhecido pelas autoridades reguladoras, cujo propósito é reconhecer instituições de ensino para fins de autorização e reconhecimento de seus cursos.

Orientação vocacional

Serviços e atividades que visam a auxiliar indivíduos de qualquer idade e em qualquer ponto de suas vidas a fazer escolhas educacionais, de formação profissional e ocupacionais, bem como a gerir suas carreiras. Tais serviços podem ser encontrados em escolas, universidades e faculdades, em instituições de formação profissional, no serviço público, no local de trabalho, no setor de voluntariado ou comunitário e no setor privado. As atividades podem ocorrer de forma individual ou em grupo e podem ser presenciais ou à distância (incluindo linhas telefônicas dedicadas e serviços pela internet). Inclui, ainda, o fornecimento de informações sobre a carreira (impressas, baseadas em TIC e de outras formas), recursos de avaliação e autoavaliação, entrevistas de aconselhamento, programas de educação sobre a carreira (a fim de ajudar indivíduos a desenvolver autoconscientização, conscientização sobre oportunidades e habilidades de gestão de carreira), programas de amostra (para experimentar opções antes da escolha), programas de busca de trabalho e serviços de transição (*Fonte: OECD; EUROPEAN COMMISSION, 2004*).

p

Padrão (Ou padrões)

É a especificação de exigências, diretrizes ou características que podem ser usadas de forma consistente a fim de assegurar que materiais, produtos, processos e serviços são adequados para seu propósito (Fonte: ISO, s.d.).

Ver também “Currículo baseado em padrões”.

Padrão de conteúdo (Ou padrões de conteúdo)

Especificação do que se espera que todos os alunos saibam e sejam capazes de fazer no âmbito de um campo de estudo, de uma disciplina ou de uma matéria particular em diferentes séries, idades ou outros critérios. Esses padrões devem ser claros, detalhados e completos; de escopo razoável; rigorosos e cientificamente corretos; bem como construídos em torno de um arcabouço conceitual que reflete modelos sólidos de aprendizagem do estudante. Também devem descrever exemplos de expectativas de desempenho para os alunos em termos claros e específicos, de modo que todos os envolvidos saibam o que se espera deles (Fonte: WILSON; BERTENTHAL, 2005).

Ver também “Currículo baseado em padrões” e “Padrão de desempenho”.

Padrão de desempenho (Ou padrões de desempenho)

Descrição de níveis de desempenho que pode assumir diversas formas. Em alguns contextos, são usados para marcar um nível específico mínimo aceitável. Em outros, tomam a forma de descrições mais gerais de desempenho, que permitem classificar os alunos por níveis, como básico, proficiente e avançado. Oferecem aos professores metas para instrução, especificando o que e quanto os alunos devem ser capazes de fazer a fim de demonstrar o domínio de padrões de conteúdos, assim como qual o nível de realização exigido. Oferecem direções claras a criadores de testes sobre os tipos de situações de desempenho e tarefas a serem usadas para julgar a proficiência de alunos. Ajudam, ainda, a esclarecer o público sobre o que significa para um aluno ser classificado em determinado nível. Para criadores de testes e psicometricistas, um padrão de desempenho é representado por um ponto em uma escala de proficiência que separa dois níveis de desempenho; por exemplo, um escore que separa aprovação de fracasso. Para educadores envolvidos em desenvolvimento curricular, o termo pode significar uma descrição do que um aluno sabe e pode fazer, a fim de demonstrar proficiência em relação a um padrão (Fonte: WILSON; BERTENTHAL, 2005).

Ver também “Currículo baseado em padrões”, “Meta de realização” e “Padrão de conteúdo”.

Padrão de excelência

Ponto de referência ou padrão (*benchmark* ou caso exemplar) em relação ao qual é possível aferir o desempenho ou as realizações (*Fonte: OECD, 2002*).

Ver também “*Benchmarking internacional*” e “*Uso de padrão de excelência (ou Benchmarking)*”.

Padronização de excelência

Ver “*Benchmarking internacional*” e “*Uso de padrão de excelência (ou Benchmarking)*”.

Pedagogia

Arte e ciência de ensinar, como uma prática profissional e como um campo de estudo acadêmico. Abrange não apenas a aplicação prática do ensino, mas também questões curriculares e o volume teórico sobre como e por que ocorre a aprendizagem. Como deriva de uma expressão grega que se refere à educação da criança, às vezes considera-se a palavra como específica para a educação de crianças e jovens, usando-se o termo “*andragogia*”, cunhado mais recentemente, para fazer referência à educação de adultos (*Adaptado de: WALLACE, 2009*).

Ver também “*Aprendizagem*”, “*Didática*”, “*Ensino*” e “*Instrução*”.

Consideração sobre o contexto brasileiro

Andragogia é mais usado em Portugal; no Brasil, usa-se educação de jovens e adultos (EJA).

Pedagogia culturalmente responsiva

Metodologia de ensino que aborda a necessidade de ser sensível e responder a diferenças culturais dentro da sala de aula.

Pensamento criativo

Ver “*Criatividade, pensamento criativo*”.

Pensamento crítico

Processo que envolve fazer perguntas apropriadas, reunir e classificar informações relevantes de forma criativa, correlacionando informações novas a conhecimentos existentes, reexaminando crenças e pressupostos, raciocinando de forma lógica e chegando a conclusões confiáveis e fidedignas. O pensamento crítico exige esforços persistentes para aplicar construtos teóricos a fim de compreender o problema, considerar evidências e também avaliar métodos ou técnicas para chegar a um julgamento. As habilidades cognitivas de análise, interpretação, inferência, explanação, avaliação e monitoramento e correção do próprio raciocínio constituem o cerne do pensamento crítico (*Fonte: SEEL, 2012*). Atributos como curiosidade e flexibilidade, assim como uma atitude questionadora, estão intimamente relacionados ao pensamento crítico, cada vez mais considerado uma competência essencial e uma habilidade para o século XXI.

Pensamento de ordem superior

Ver “*Taxonomia de Bloom*”.

Período de contato

Tempo de interação entre professores e alunos envolvidos em atividades de ensino e aprendizagem ativas, dentro e fora da sala de aula.

Período letivo Divisão do ano letivo em que os alunos frequentam as aulas. Dependendo do país e da instituição educacional, essas divisões podem ser chamadas períodos, trimestres, bimestres ou semestres, e são normalmente separadas por feriados ou férias.

PIRLS Ver “Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização e Leitura (PIRLS)”.

PISA Ver “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)”.

Planejamento curricular Processo referente à tomada de decisões sobre o que, por que e como aprender, assim como sobre de que forma organizar o processo de ensino e aprendizagem, levando em conta exigências curriculares existentes e os recursos disponíveis. Em nível geral, frequentemente resulta na definição de um amplo marco curricular, bem como de um planejamento para cada matéria, a ser usado como referência por escolas individuais. No nível escolar, envolve o desenvolvimento de cursos e planos de avaliação para diferentes matérias. No nível da sala de aula, envolve desenvolver planos mais detalhados para unidades de aprendizagem, aulas individuais e sequências didáticas.

Plano de aula Roteiro ou esquema de um tópico a ser tratado em determinado período, que pode assumir várias formas e ser preparado por dia, semana ou mês. Normalmente, envolve definir objetivos específicos de aprendizagem alinhados ao currículo existente, além da seleção da matéria da disciplina, dos materiais e dos recursos exigidos, das atividades que ocorrerão e de sua progressão, bem como do tempo e das notas de gestão de classe, dos métodos de avaliação e dos vínculos entre lições anteriores e as seguintes.

Política curricular Engloba decisões formais tomadas por autoridades governamentais ou educacionais que têm um efeito direto ou significativo sobre o currículo, seu desenvolvimento e sua implementação. Normalmente, essas decisões estão registradas em uma série de documentos oficiais.

Pré-escola Ver “Educação pré-primária (Pré-escola)”.

Primeiro nível da educação secundária (Anos finais do ensino fundamental)

Programa tipicamente concebido para dar prosseguimento aos resultados de aprendizagem da educação primária. Usualmente, a meta é consolidar os alicerces para a aprendizagem e o desenvolvimento humano ao longo da vida, sobre os quais sistemas educacionais podem, a seguir, expandir outras oportunidades educacionais. Alguns sistemas educacionais podem oferecer programas de educação profissional nesse nível, a fim de propiciar aos indivíduos habilidades relevantes para o emprego. Nesse nível, os programas são geralmente organizados em torno de um currículo mais orientado por matérias, que introduz conceitos teóricos em uma ampla gama de disciplinas. Tipicamente, os professores possuem formação pedagógica em matérias específicas e, mais frequentemente que no nível primário, uma classe pode ter vários professores com conhecimento especializado das matérias que lecionam (Fonte: UNESCO-UIS, 2012).

[Ver também "Nível de educação".](#)

Consideração sobre o contexto brasileiro

No Brasil, o primeiro nível da educação secundária corresponde aos anos finais do ensino fundamental. De acordo com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) e a complementação da Lei nº 11.114/2005, essa etapa da educação básica refere-se ao intervalo escolar do 6º ao 9º ano, e atende alunos com idades aproximadas de 11 a 14 anos (BRASIL, 1996; BRASIL, 2005).

[Programa \(de uma disciplina ou curso\)](#)

Ver "Planejamento curricular".

Programa de estudos

Documento que indica os objetivos, a seleção e a sequência de conteúdos a ser tratados, assim como o modo de entrega, os materiais a serem usados, as tarefas e as atividades de aprendizagem, os objetivos ou os resultados de aprendizagem esperados e os esquemas de determinação/avaliação de um curso, uma unidade de estudo ou uma matéria de ensino específica. Frequentemente usado de forma incorreta como equivalente do termo "currículo".

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)

Lançado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 1997, o PISA (*Programme for International Student Assessment*) representa um compromisso de governos para monitorar os resultados de sistemas educacionais por meio da mensuração regular do desempenho de estudantes de 15 anos, em um marco comum acordado internacionalmente. Visa a fornecer uma nova base para o diálogo de políticas e para a colaboração, a fim de definir e implementar metas educacionais em formas inovadoras e que espelhem julgamentos sobre as habilidades relevantes para a vida adulta. A avaliação PISA usa uma abordagem ampla à mensuração de conhecimentos, habilidades e atitudes que refletem mudanças atuais em currículos, indo além da abordagem baseada na escola para o uso do conhecimento em tarefas e desafios da vida cotidiana. O PISA abrange os domínios de leitura, matemática e ciência, não meramente em termos de se os estudantes podem reproduzir conhecimentos específicos de matérias, mas também se podem extrapolar o que aprenderam e aplicar seu conhecimento em situações novas. A ênfase é no domínio de processos, na compreensão de conceitos e na capacidade de funcionar em diversas situações dentro de cada domínio (*Fonte: OECD, 2009*).

Ver também “Letramento científico”,
“Letramento matemático” e “Letramento para a leitura”.

Progressão da aprendizagem

Descrição de níveis crescentes de dificuldade e complexidade ao se adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes em um domínio. Implica que a aprendizagem é um processo de crescente dificuldade e complexidade, e não um volume de conteúdos a ser tratado em níveis específicos de séries. Os professores devem ter em mente uma série contínua de como a aprendizagem se desenvolve em qualquer domínio particular de conhecimento, a fim de serem capazes de localizar a situação atual de aprendizagem dos alunos e decidir sobre ações pedagógicas com vistas a levar à frente a aprendizagem dos estudantes. Progressões de aprendizagem claramente articuladas num domínio podem oferecer uma visão abrangente do que deve ser aprendido, apoiar o planejamento instrucional, e agir como critério para a avaliação formativa (*Adaptado de: CCSSO, 2008*).

Ver também “Avaliação formativa”.

Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização e Leitura (PIRLS)

O PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), realizado pela Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*), investiga mudanças ao longo do tempo no desempenho em leitura de crianças na quarta série (9 a 10 anos de idade). Avaliado pela primeira vez em 2001, o PIRLS obedece desde então a um ciclo quinquenal regular. Em geral, países participantes usam o PIRLS de diversas formas, com a finalidade de explorar questões educacionais, incluído, entre outras, monitorar tendências de desempenho no nível do sistema em um contexto global, estabelecer metas de desempenho e padrões para a melhoria educacional e estimular a reforma curricular.

Prontidão para a escola

Base e conhecimentos básicos usualmente esperados de crianças que começam a educação pré-primária. Alguns educadores acreditam que as habilidades de prontidão para a escola devem incluir: reconhecimento de cores e formas básicas; coordenação motora que permita que uma criança agarre uma bola; coordenação motora fina que lhes permita segurar um lápis ou giz de cera; capacidade de classificar objetos; saber seu nome completo e endereço. Além disso, acredita-se, em geral, que a prontidão para a escola inclua, por exemplo, boa nutrição, vacinas, além de cuidado, segurança e orientação (*Adaptado de: ASCD, s.d.*).

Propósito curricular (Ou propósitos curriculares)

Ver “Meta curricular (ou Propósito curricular)”.

Prova

Exame ou exercício de avaliação concebido para medir as habilidades e os conhecimentos adquiridos pelo aluno. As provas podem ser estabelecidas e corrigidas pelo professor ou por uma agência externa.

Ver também “Avaliação da aprendizagem”, “Avaliação somativa”, “Exame altamente relevante (ou Teste altamente relevante)” e “Exame nacional”.

Prova padrão

Prova concebida para medir o desempenho do estudante e seu domínio de padrões (ou *benchmarks*) curriculares pré-determinados. Seus principais propósitos são fornecer informações que possam ser usadas para orientar o processo de ensino e aprendizagem, bem como para determinar níveis de classificação antes de iniciar uma intervenção.

Ver também “Avaliação diagnóstica”.

Prova padronizada (Ou provas padronizadas)

Prova administrada e corrigida em condições uniformes (padronizadas) (*Fonte: ASCD, s.d.*).

Ver também “Avaliação referenciada por normas”.

q

Qualificação

Termo comumente usado em pelo menos dois sentidos/contextos diferentes. Primeiro, como qualificação formal: o produto formal (certificado, diploma ou título) de um processo de avaliação e validação, obtido quando um órgão competente determina que um indivíduo alcançou resultados de aprendizagem referentes a determinados padrões e/ou possui a competência necessária para executar um trabalho em uma área específica de trabalho; nesse contexto, a qualificação confere reconhecimento oficial do valor dos resultados da aprendizagem no mercado de trabalho e na educação e na formação, e pode, assim, ser uma autorização legal para praticar um ofício. Segundo, para descrever exigências para o trabalho: conhecimentos, aptidões e habilidades exigidas para realizar as tarefas específicas vinculadas a determinado posto de trabalho (*Fonte: CEDEFOP, 2011*).

[Ver também "Marco Nacional de Qualificações \(MNQ\)".](#)

Quatro pilares da educação

Ver "Currículo baseado nos quatro pilares".

Questão emergente (Ou questões emergentes)

Conteúdos novos ou importantes de aprendizagem considerados relevantes para os alunos. Na medida em que o currículo deve responder a questões emergentes quando essas surgem (por exemplo, prevenção de HIV e aids, educação para a paz, desenvolvimento sustentável etc.), uma abordagem que pode ser adotada é integrar conhecimentos, habilidades e atitudes que suscitarão os comportamentos desejados relacionados a essas questões nas áreas de aprendizagem existentes, envolvendo, dessa forma, os alunos no processo de resolver problemas da "vida real" (*Adaptado de: UNICEF, 2000*).

Questão transversal (Ou questões transversais)

Ver "Tema transversal".

r

Recurso de aprendizagem (Ou recursos de aprendizagem)

Qualquer recurso – incluindo materiais impressos e não impressos e recursos *online/open-access* – que apoie e potencialize, direta ou indiretamente, a aprendizagem e o ensino. Em geral, o uso de um recurso de aprendizagem na sala de aula está sujeito a um processo de avaliação e aprovação no nível escolar, local ou nacional. Critérios de avaliação podem incluir relevância para o currículo e expectativas para a aprendizagem, bem como considerações sociais e adequação para a idade ou estágio de desenvolvimento.

Recurso educacional

Ver “Recurso de aprendizagem”.

Relevância curricular

Aplicabilidade e pertinência de um currículo com relação às necessidades, aos interesses, às aspirações e às expectativas de alunos e da sociedade em geral.

Resolução de problemas

Na tradição cognitiva, refere-se ao conjunto de ações ou processos de pensamento envolvido na resolução de um problema, que pode ser rotineiro ou novo. A resolução de problemas rotineiros envolve passar de um estado dado a um estado-meta, com base em um plano de solução instruído por experiências prévias similares. Em contraste, a resolução de novos problemas acarreta a passagem do indivíduo de determinado estado a um estado-meta inventando o procedimento de solução (*Fonte: SEEL, 2012*). Cada vez mais é identificada como uma competência/habilidade essencial para o século XXI.

Responsabilização

Em termos gerais, pode-se definir responsabilização como um processo pelo qual os atores apresentam razões para suas ações com relação a possíveis consequências negativas (ou positivas) (*Fonte: HOOGE; BURNS; WILKOSZEWSKI, 2012*). O conceito de responsabilização é particularmente importante no contexto de sistemas educacionais descentralizados que estimulam a autonomia de escolas, incluindo decisões referentes ao currículo.

Resultado (Ou resultados)

Ver “Resultado de aprendizagem”.

Resultado de aprendizagem (Ou resultados de aprendizagem)

A totalidade de informações, conhecimento, compreensão, atitudes, valores, habilidades, competências ou comportamentos que um aluno domina ao término exitoso de um programa educacional (*Adaptado de: UNESCO-UIS, 2012*).

**Rubrica em avaliação
(ou Gabarito de avaliação)**
(Ou rubricas em avaliação)

Instrumento de correção que contém critérios de desempenho e uma escala de desempenho que descreve e define todos os pontos de escore, funciona como um gabarito. Rubricas são diretivas específicas, com critérios para avaliar a qualidade do trabalho do aluno, usualmente em uma escala de pontos. Alunos podem usar rubricas para julgar o próprio trabalho, bem como para modificá-lo e aperfeiçoá-lo. As rubricas podem fazer parte do currículo ou de programações nacionais, ou, ainda, ser apresentadas em um documento separado (*Adaptado de: OECD, 2013*). Normalmente, uma rubrica é composta de dois componentes – critérios e níveis de desempenho. Para cada critério, o avaliador que aplica a rubrica/gabarito pode determinar o grau com que o aluno satisfaz o critério, ou seja, o nível de desempenho. Às vezes, rubricas podem incluir elementos descritores que explicam claramente o que se espera dos alunos em cada nível de desempenho para cada critério. Uma rubrica analítica articula níveis de desempenho para cada critério, de modo que o avaliador pode determinar o desempenho do aluno em cada critério. Uma rubrica holística não lista níveis separados de desempenho para cada critério, mas atribui um nível de desempenho determinando o desempenho em múltiplos critérios como um todo.

S

Segundo nível da educação secundária (Ensino médio)

Programas do segundo nível da educação secundária ou ensino médio são tipicamente concebidos para completar a educação secundária, ao preparar para a educação superior e/ou fornecer habilidades relevantes para o emprego. Programas nesse nível oferecem aos estudantes conteúdos mais variados, especializados e aprofundados do que programas dos anos finais do ensino fundamental. São mais diferenciados, com maior gama de opções e liames disponíveis (*Fonte: UNESCO-UIS, 2012*).

Ver também “Educação secundária”, “Nível de educação” e “Primeiro nível de educação secundária (Anos finais do ensino fundamental)”.

Consideração sobre o contexto brasileiro

No Brasil, o segundo nível da educação secundária corresponde ao ensino médio. Regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), essa etapa da educação básica refere-se ao intervalo escolar do 1º ao 3º ano, e atende alunos com idades aproximadas de 15 a 17 anos (BRASIL, 1996).

Sequência no currículo

Ver “Escopo e sequência no currículo”.

Sociedade do conhecimento

Segundo a UNESCO, sociedades do conhecimento envolvem capacidades de identificar, produzir, processar, transformar, disseminar e usar informações a fim de construir e aplicar conhecimentos para o desenvolvimento humano. Exigem uma visão social empoderadora que abrange pluralidade, inclusão, solidariedade e participação (*Fonte: UNESCO, 2005b*). A necessidade de aprendizagem continuada é uma característica geral da sociedade do conhecimento e a capacidade de cada indivíduo de aprender ao longo da vida é crucial.

Soft skill

Ver “Habilidade subjetiva (*soft skill*)”.

Taxonomia de Bloom

Classificação de objetivos educacionais desenvolvida na década de 1950 por um grupo de pesquisadores liderado por Benjamin Bloom, da Universidade de Chicago. A taxonomia compreende três domínios de aprendizagem: cognitivo, afetivo e psicomotor. O domínio afetivo refere-se a emoções, atitudes, apreciações e valores – como desfrute, conservação, respeito e apoio. Divide-se em cinco subcategorias principais: receptividade, resposta, valorização, organização e caracterização. O domínio psicomotor refere-se às habilidades motoras ou comportamentais que constituem a relação entre o processo cognitivo e o movimento físico na educação. O domínio cognitivo é descrito como o lembrar ou o reconhecer do conhecimento e o desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais. Cada domínio é organizado como uma matriz em níveis crescentes de dificuldade, com exemplos de atividades e palavras-chave para descrever o desempenho satisfatório em cada nível. Com relação ao domínio cognitivo, a classificação oferece uma forma de organizar as habilidades de pensamento em seis níveis, desde o mais básico ao mais complexo (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação). A taxonomia provavelmente é a referência original do termo pensamento de ordem superior (*Adaptado de: ASCD; SEEL, 2012*).

Na década de 1990, Lorin Anderson, uma de suas antigas alunas, atualizou a taxonomia, alterando as seis principais categorias de Bloom de formas nominais para verbais, uma vez que a taxonomia reflete diferentes formas de pensamento e o pensamento é um processo ativo. Na Taxonomia de Bloom revista, as seis categorias e processos cognitivos são: lembrar (recuperando, reconhecendo e reproduzindo conhecimentos relevantes); compreender (construir significados interpretando, exemplificando, classificando, resumindo, inferindo, comparando e explicando); aplicar (realizar ou usar um procedimento, executando ou implementando); analisar (quebrar a informação em partes a fim de explorar a compreensão e as relações, diferenciando, organizando e atribuindo); avaliar (fazer julgamentos baseados em critérios e padrões, verificando e criticando); e criar (juntar elementos a fim de formar um todo coerente ou funcional; gerar novas ideias, produtos ou modos de ver as coisas). Pensamento de ordem superior refere-se aos processos cognitivos de analisar, avaliar e criar (*Fonte: ANDERSON; KRATHWOHL, 2001*). Também existem outras versões revistas da Taxonomia de Bloom.

[Ver também “Criatividade, pensamento criativo”.](#)

Tecnologias de informação e comunicação (TIC)

Conjunto diverso de instrumentos e recursos tecnológicos usados para transmitir, armazenar, criar, compartilhar ou trocar informações. Esses instrumentos e recursos tecnológicos incluem computadores, a internet (redes sociais, páginas, *blogs* e *e-mails*), tecnologias de emissão ao vivo (rádio, televisão e *webcasting*), tecnologias de emissão gravada (*podcasting*, aparelhos de áudio e vídeo e dispositivos de armazenagem) e telefonia (fixa ou móvel, por satélite, visio/videoconferências etc.) (Fonte: UNESCO-UIS, 2009).

Tema transdisciplinar

Ver “Conteúdo transdisciplinar (ou tema transdisciplinar)”.

Tema transversal (Ou temas transversais)

Conteúdo curricular importante que deve ser tratado transversalmente em matérias (ou disciplinas ou áreas de aprendizagem), e não ensinado e aprendido em apenas determinada matéria. Esses temas podem conectar conteúdos programáticos através de limites de disciplinas; enriquecer o currículo sem sobrecarregá-lo, por meio da introdução de tópicos adicionais de ensino; além de facilitar o pensamento interdisciplinar e a aprendizagem colaborativa. Exemplos incluem direitos humanos, questões de gênero, educação para a paz e educação para o desenvolvimento sustentável.

Ver também “Conteúdo transdisciplinar (ou Tema transdisciplinar)” e “Estrutura curricular”.

Consideração sobre o contexto brasileiro

No Brasil, o conceito de tema transversal se disseminou com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um conjunto de volumes preparados em 1997 pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) com orientações para o trabalho de ensino em cada disciplina do currículo. Além dos volumes dedicados a cada disciplina, os PCN incluem cinco temas transversais e dedicam um caderno a cada um deles: saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual e ética (BRASIL, 1997).

Tempo ampliado de aprendizagem

Alongamento do dia, semana ou ano escolar para todos os alunos, que visa a focar tanto os conteúdos curriculares obrigatórios quanto atividades de enriquecimento, a fim de potencializar o sucesso do aluno.

Ver também “Carga horária”.

Tempo de aprendizagem

Geralmente, o volume de tempo durante o qual os alunos estão trabalhando ativamente em tarefas e efetivamente engajados na aprendizagem. Existem diferentes abordagens ao tempo em educação. Por exemplo, pode-se fazer uma distinção entre (a) tempo oficialmente alocado, que inclui tempo na escola (isto é, o tempo total dispendido na escola), tempo em sala de aula (o tempo gasto na sala de aula) e tempo instrucional (isto é, a proporção de tempo em sala de aula dedicada ao ensino e à aprendizagem de conteúdos curriculares); (b) tempo de envolvimento ou tempo de tarefa, que se refere à porção de tempo em que os estudantes estão prestando atenção a uma tarefa de aprendizagem e se esforçando para aprender; e (c) tempo de aprendizagem acadêmica, que indica a proporção de tempo de envolvimento que os estudantes gastam trabalhando em tarefas em um nível de dificuldade apropriado para eles e experimentando altos níveis de sucesso (ver, por exemplo, BERLINER, 1990).

Ver também “Carga horária” e “Tempo de instrução”.

Tempo de instrução

Duração do tempo durante o qual alunos recebem instrução de um professor na sala de aula na escola ou em um contexto virtual. O tempo de instrução não inclui férias ou dias para o desenvolvimento profissional de professores, quando não se espera que os alunos estejam na escola; intervalos durante o dia; ou tempo gasto em aprendizagem fora da escola (como lição de casa, tutores). O tempo de instrução pretendido usualmente está especificado em políticas ou regulamentos educacionais ou escolares. Note que o tempo de instrução pretendido pode ser muito diferente do tempo de instrução real que os alunos recebem (Fonte: UNESCO-UIS; UNESCO-IBE, 2013).

Ver também “Tempo de aprendizagem”.

Tendência curricular (Ou tendências curriculares)

Mudanças cada vez mais importantes que têm ocorrido no campo de currículo, com o objetivo de responder a desenvolvimentos atuais e esperados na sociedade e na educação.

Tendências Internacionais nos Estudos de Matemática e Ciência (TIMSS)

O TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), realizado pela Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*), é um projeto de pesquisa em todo o mundo que mede tendências no desempenho em matemática e ciência na quarta e na oitava séries (estudantes entre 9 e 10, e 13 e 14 anos de idade). É realizado em ciclos regulares de quatro anos desde 1995. Em geral, países participantes usam o TIMSS de diversos modos a fim de explorar questões educacionais, incluindo, entre outras, o monitoramento de tendências de desempenho no nível do sistema em contexto global, estabelecendo metas e padrões de desempenho para a melhoria educacional, e estimulando a reforma curricular.

Teste altamente relevante

Ver “Exame altamente relevante (ou Teste altamente relevante)”.

TIC

Ver “Tecnologias de informação e comunicação (TIC)”.

TIMSS

Ver “Tendências Internacionais nos Estudos de Matemática e Ciência (TIMSS)”.

Transferência de aprendizagem

Refere-se, em geral, à influência da aprendizagem em uma situação sobre a aprendizagem em outra situação. Preocupa-se em como a aprendizagem em determinada matéria escolar afeta a aprendizagem subsequente na mesma matéria ou em outra, ou como a aprendizagem escolar influencia o desempenho fora da escola. Existem pelo menos três formas básicas de transferência. A *transferência lateral* ocorre quando alunos são capazes de resolver problemas diferentes, mas similares, de igual complexidade, assim que tiverem aprendido a resolver um deles. Envolve um resultado de aprendizagem no mesmo nível da aprendizagem inicial, mas em outro contexto. O conceito de *transferência sequencial* corresponde à observação de que a maior parte do conteúdo aprendido na escola está organizada em grandes disciplinas e é ensinado sequencialmente. Ocorre em um único contexto, isto é, ambos são organizados horizontalmente. A *transferência vertical*, por outro lado, requer que a aprendizagem em um nível mais baixo seja transferida a um nível mais alto de habilidades cognitivas. Assim, é identificada como a capacidade de resolver problemas similares e, ao mesmo tempo, mais complexos ou elaborados, com a ajuda de conhecimentos adquiridos previamente (Fonte: SEEL, 2012).

TVE Ver “Educação técnica e profissional (ETP)”.

TVET Ver “Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP)”.

U

Uso de mentores

Relação entre um indivíduo menos experiente e outro mais experiente (conhecido como mentor), por meio da qual o mentor facilita e apoia a aprendizagem. Pode envolver uma relação um a um ou uma rede de múltiplos mentores. A rede pode conter pares, pares em um nível mais à frente ou supervisores. O uso psicossocial de mentores envolve adicionalmente papéis de conselheiro ou amigo, já o uso profissional envolve papéis de *coach* ou patrocinador. Cada estrutura pode ser mais adequada para apoiar determinadas funções ou resultados. Por exemplo, a estrutura de pares como mentores pode fazer avançar funções psicossociais, enquanto o uso de mentores como supervisores pode fazer avançar funções de carreira.

Uso de padrão de excelência (ou *Benchmarking*)

(Ou usos de padrões de excelência)

Processo sistemático de comparar as atividades, os processos e/ou o desempenho de um programa, uma organização, um país, um aluno etc. em relação a uma referência teórica, política ou existente, com vistas a identificar formas de melhorar o desempenho (*Fonte: CEDEFOP, 2011*).

Ver também “Benchmarking internacional” e “Padrão de excelência”.

Uso de pares tutores

Ver “Ensino de pares tutores (ou Uso de pares tutores)”.

Uso de tutores

Qualquer atividade que ofereça ao aluno orientação, aconselhamento ou supervisão por um profissional experiente e competente. O tutor apoia o aluno ao longo do processo de aprendizagem (na escola, em centros de formação ou no trabalho). Pode abranger: matérias acadêmicas para melhorar o desempenho educacional; carreiras, para facilitar a transição da escola para o trabalho; e desenvolvimento pessoal, a fim de estimular os alunos a fazer boas escolhas (*Fonte: CEDEFOP, 2011*).

V

Validação de resultados da aprendizagem

Avaliação do desempenho de um indivíduo com relação aos objetivos de aprendizagem, por meio de diversos métodos de avaliação (provas/exames escritos, orais e práticos, projetos e portfólios), não pressupondo participação em um programa educacional (*Fonte: UNESCO-UIS, 2012*).

Validade na avaliação

Refere-se ao que é acessado e o quanto isso corresponde ao comportamento ou ao construto a ser avaliado. No caso de “validade do local”, envolve avaliações que visam a determinar o leque de habilidades e conhecimentos que foram disponibilizados aos alunos no contexto da sala de aula. Alta “validade de sistema” envolve avaliações que visam a determinar uma gama frequentemente mais estreita de habilidades e conhecimentos, considerados essenciais pelo sistema ou pelo órgão governamental específico. A teoria atual sobre validade incorpora preocupações sobre justiça e viés, assim como reflete uma compreensão similar da base social da avaliação. Validade não é simplesmente como uma prova funciona, mas depende de para que é usada e também da interpretação e das consequências sociais dos resultados. Assim, parte essencial da validade é a preocupação se as inferências feitas a partir dos resultados de uma avaliação são justas para todos os avaliados (*Fonte: WYATT-SMITH; JOY CUMMING, 2009*).

[Ver também “Justiça na avaliação”.](#)

Valor (Ou valores)

Princípio e crença essencial, definido culturalmente, compartilhado por indivíduos e grupos, que guia e motiva atitudes, escolhas e comportamentos e servem como diretrizes amplas para a vida social.

VET

Ver “Educação e Formação Profissional (EFP)”.

Bibliografia

ACARA. *General capabilities in the Australian Curriculum*. Sidney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2013.

ACER. *Australian Thesaurus of Education Descriptors (ATED)*. Australian Council for Educational Research (ACER), 2007. Disponível em: <<http://cunningham.acer.edu.au/multites2007/index.html>>.

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy*. New York: Longman, 2001.

ASCD. *Lexicon of Learning*. (formerly the Association for Supervision and Curriculum Development). Disponível em: <http://www.ascd.org/Publications/Lexicon-of-Learning/Lexicon-of-Learning.aspx?utm_source=ascd.org&utm_medium=web&utm_campaign=intelligent-search>.

BERLINER, D. "What's all the fuss about instructional time?" p. 3-35 in *The nature of time in schools: Theoretical concepts, practitioner perceptions*, edited by M. Ben-Peretz and R. Bromme. New York: Teachers College Press, 1990.

BRASIL. Decreto nº 57.895, § 3º de 28 de fevereiro de 1966. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-57895-28-fevereiro-1966-398586-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*. Brasília, 17 maio 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 853/1971, núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus: a doutrina do currículo na Lei nº 5692/1971, documento 132, Rio de Janeiro, nov. 1971. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 74, n. 177, p. 385-423, maio/ago. 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica*. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 15/1998, aprovado em 1º de junho de 1998. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 06/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 – *Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=5366&Itemid=>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. 8v. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

BRASLAVSKY, C. *The curriculum*. Geneva: UNESCO-IBE, 2003. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/AIDS/doc/cecilia_e.pdf>.

BRUNELLO, G.; SCHLOTTER, M. *Non cognitive skills and personality traits: labour market relevance and their development in education and training systems*. Bonn: Institute for the Study of Labor, May 2011. (IZA discussion paper, 5743).

CCSSO. *Glossary of assessment terms and acronyms used in assessing special education students*. 2.ed. Washington DC: Council of Chief State School Officers, Aug. 2005.

CCSSO. *Learning progressions: supporting instruction and formative assessment*. Washington DC: Council of Chief State School Officers, 2008.

CEDEFOP. 2011. *Glossary. Quality in education and training*. Luxembourg: European Centre for the Development of Vocational Training, Publications Office of the European Union, 2011.

COLMAN, A. M. *A dictionary of psychology*. 3.ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

CONNELLY, F. M.; HE, M. F.; PHILLION, J. A. (Eds.). *The Sage handbook of curriculum and instruction*. London: Sage, 2008.

DEIBINGER, T.; HELLWIG, S. *Structures and functions of Competency-based Education and Training (CBET): a comparative perspective*. Mannheim, Germany: GIZ, 2011.

DELORS, J. et al. *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO, 1996.

DEWEY, J. *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press, 1902.

D'HAINAUT, L. *Des fins aux objectifs de l'éducation: un cadre conceptuel et une méthodologie générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Brussels: Labor, 1988.

EUROPEAN PARLIAMENT. *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. European Parliament, The Council of the European Union, 2006. (Document 2006/962/EC).

GREANEY, V.; KELLAGHAN, T. *Assessing national achievement levels in education*. Washington DC: The World Bank, 2007. (National assessments of educational achievement, 1).

HO, E. *Student learning assessment*. Bangkok: UNESCO Asia-Pacific Regional Bureau for Education, 2012.

HOOGE, E.; BURNS, T.; WILKOSZEWSKI, H. *Looking beyond the numbers: stakeholders and multiple school accountability*. Paris: OECD, 2012. (OECD education working papers, 85).

IBGE. *Metodologia do censo demográfico de 2010*. Rio de Janeiro, 2013. p. 219.

IBGE. *Pesquisa nacional de amostra de domicílios (PNAD): síntese de indicadores 2014*. Rio de Janeiro, 2015. p. 18.

IBGE. *Séries históricas e estatísticas*. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD319&t=peessoas-5-anos-mais-idade-alfabetizacao>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

- ILO. *ABC of women workers' rights and gender equality*. 2.ed. Geneva: International Labour Office, 2007.
- ILO. *Teachers and trainers for the future: technical and vocational education and training in a changing world*. Report for discussion at the 'Global Dialogue Forum on Vocational Education and Training', 29-30 September 2010. Geneva: ILO, 2010.
- INEP. *Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Brasília. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.
- INEP. *Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus*. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/354/359>>. Acesso em: 22 nov. 2015.
- IRAQ. Ministry of Education; UNESCO Office Iraq. *Iraqi curriculum framework*. Produced with the technical support of UNESCO International Bureau of Education (IBE). Amman (Jordan): UNESCO Office Iraq, 2012.
- ISO. *Standards*. International Organization for Standardization website. Disponível em: <<http://www.iso.org/iso/home/standards.htm>>.
- JACKSON, P. W. (Ed.). *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association*. New York: McMillan, 1992.
- JONNAERT, Ph. *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Paris-Brussels: De Boeck, 2002.
- JONNAERT, Ph. *Le constructivisme comme fondement des réformes contemporaines des systèmes éducatifs*. Dakar: Éditions des Écoles Nouvelles Africaines, 2007.
- JONNAERT, Ph.; DEFISE, R. *Constructivisme: un cadre de référence*. Dakar: Éditions des Écoles Nouvelles Africaines, 2004.
- KOLB, D. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall, 1984.
- KOSOVO. Ministry of Education, Science and Technology. *Curriculum framework for pre-university education in the Republic of Kosovo*. Prishtina, Aug. 2011.
- KRIDEL, C. (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: Sage, 2010.
- LAI, E. R.; VIERING, M. *Assessing 21st century skills: integrating research findings*. Vancouver, BC: National Council on Measurement in Education, 2012.
- MAYER, J.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, v. 15, n. 3, p. 197-215, 2004.
- MEXICO. Ministry of Education. *Study plan of basic education*. Mexico City, 2011.
- NAUDEAU, S. et al. *Investing in young children: an early childhood development guide for policy dialogue and project preparation*. Washington DC: The World Bank, 2011.
- OATES, T. *Could do better: using international comparisons to refine the national curriculum in England; Cambridge assessment*. Cambridge: University of Cambridge, Local Examinations Syndicate, 2010.
- OECD. *Glossary of key terms in evaluation and results-based management*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2002.
- OECD. *OECD glossary of statistical terms*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2008.
- OECD. *OECD handbook for internationally comparative education statistics: concepts, standards, definitions and classifications*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2004.
- OECD. *PISA 2009 assessment framework: key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2009.

- OECD. *Synergies for better learning*. an international perspective on evaluation and assessment. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2013.
- OECD; EUROPEAN COMMISSION. *Career guidance: a handbook for policy makers*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2004.
- OECD-CERI. *Understanding the brain: The birth of a learning science*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development / Centre for Educational Research and Innovation, 2007.
- ONTARIO Ministry of Education. *The Ontario curriculum unit planner*. Toronto: Queen's Printer for Ontario, 2002.
- PELLEGRINO, J. W. Abilities and aptitudes. In: CORTE, E. de; WEINART, F. E. (Eds.). *International encyclopaedia of developmental and instructional psychology*. Oxford: Elsevier, 1996. p. 633-638.
- QUEENSLAND Department of Education and the Arts. *Homework literature review: summary of key research findings*. Nov. 2004.
- SCOTLAND. Scottish Government. *Curriculum for Excellence: skills for learning, skills for life and skills for work*. Edinburgh, 2009. (Building the curriculum, 4).
- SEEL, N. M. (Ed.). *Encyclopedia of the sciences of learning*. London: Springer, 2012.
- SADC; COL. *Curriculum practice: module 14*. Vancouver: Southern African Development Community, Commonwealth of Learning, 2000. (General education modules for upper primary and junior secondary school teachers of science, technology and mathematics by distance in the Southern African Development Community (SADC)).
- SOUZA, Sandra Z.; OLIVEIRA, Romualdo P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 792-822, set./dez. 2010.
- TABA, H. *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt Brace and World, 1962.
- TYLER, R. W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.
- TUCK, R. *An introductory guide to national qualifications frameworks: conceptual and practical issues for policy makers*. Geneva: Skills and Employability Department, International Labour Office (ILO), 2007.
- UNESCO. *Aspects of literacy assessment: topics and issues from the UNESCO Expert Meeting, 10-12 Jun. 2003*. Paris, 2005a.
- UNESCO. *Changing teacher practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris, 2004b.
- UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir; destaques*. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2015.
- UNESCO. *Educação para todos: alfabetização; um desafio inadiável, relatório de monitoramento global de EPT, 2006*. São Paulo: Ed. Moderna; Brasília: UNESCO, 2006.
- UNESCO. *Education in a multilingual world: UNESCO education position paper*. Paris, 2003b.
- UNESCO. *An overview of UNESCO's role in the revision and review of textbooks and learning materials*. Paris: UNESCO Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, 2003a.
- UNESCO. *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris, 2009.
- UNESCO. *Report of the Inter-agency Working Group on life skills in EFA*. Paris, 2004a.
- UNESCO. *Revised Recommendation Concerning Technical and Vocational Education*. Paris, 2001.
- UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the 'World Conference on Special Needs Education: Access and Quality', Salamanca, 7-10 Jun.1994. Paris, 1994.

UNESCO. *Towards knowledge societies. UNESCO World Report*. Paris, 2005b.

UNESCO. *UNESCO Thesaurus*. Disponível em: <<http://databases.unesco.org/thesaurus/>>.

UNESCO. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Adopted by the 'World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs', Jomtien, Thailand, 5-9 Mar. 1990. Paris, 1992.

UNESCO-IBE. *Textbooks and quality learning for all: some lessons learned from international experiences*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education (IBE), 2006.

UNESCO-IBE. *What makes a good quality school curriculum?: background paper*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education (IBE), 2011. (Unpublished).

UNESCO-UIL. *Segundo relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos: repensando a educação*. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL); Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002307/230725por.pdf>>.

UNESCO-UIS. *Guide to measuring Information and Communication Technologies (ICT) in education*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2009. (Technical paper, 2).

UNESCO-UIS. *International Standard Classification of Education – ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2012. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>>.

UNESCO-UIS; UNESCO-IBE. *Questionnaire on intended instructional time*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics (UIS), UNESCO International Bureau of Education (IBE), 2013. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/UISQuestionnaires/Pages/default.aspx>>.

UNICEF. *Curriculum report card*. New York: UNICEF Education Section, Programme Division, 2000. (Working paper series).

WALLACE, S. (Ed.). *A dictionary of education*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

WILSON, M. R.; BERTENTHAL, M. W. (Eds.). *Systems for state science assessment*. Committee on Test Design for K–12 Science Achievement and National Research Council. Washington DC: The National Academies Press, 2005.

WORLD EDUCATION FORUM. Dakar, Senegal, 26-28 April 2000. *The Dakar Framework for Action: Education for All; meeting our collective commitments*. Paris: UNESCO, 2000.

WYATT, T. *International benchmarking of vocational education and training*. Adelaide: Australian National Training Authority/National Centre for Vocational Education Research, 2004.

WYATT-SMITH, C.; JOY CUMMING, J. (Eds.). *Educational assessment in the 21st century: connecting theory and practice*. London-New York: Springer, 2009.

Nota:

Definições adicionais, incluídas na ISCED de 2011 (em inglês, francês e espanhol), podem ser consultadas *online*:

- **Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED)**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002116/211619e.pdf>>.
- **Révision de la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE)**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002116/211619f.pdf>>.
- **Revisión de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002116/211619s.pdf>>.

Tabela de correspondência entre termos

Português
Inglês

Termos em português	Termos em inglês
a	
Abordagem centrada na criança	Child-centred approach
Abordagem da pessoa como um todo	Whole person/learner approach
Abordagem de toda a escola	Whole school approach
Abordagem do aluno como um todo	Whole person/learner approach
Abordagem holística à aprendizagem	Holistic learning approach
Abordagem interdisciplinar	Interdisciplinary approach
Abordagem multidisciplinar	Multidisciplinary approach
Abordagem transcurricular	Cross-curricular approach
Abordagem transdisciplinar	Transdisciplinary approach
Adaptação curricular	Curriculum adaptation
Alfabetização	Literacy
Alinhamento curricular	Curriculum alignment
Aluno adolescente (<i>Ou alunos adolescentes</i>)	Adolescent learners
Aluno como centro	Learner centredness
Aluno superdotado (<i>Ou alunos superdotados</i>)	Gifted learners
Ambiente amigável para crianças	Child-friendly environment
Ambiente de aprendizagem	Learning environment
Ambiente escolar	Learning environment
Ano escolar	Academic year
Ano letivo	Academic year
Anos finais do ensino fundamental	Lower secondary education
Anos iniciais do ensino fundamental	Primary education
Aprender a aprender	Learning to learn

Termos em português	Termos em inglês
Aprendizagem	Learning
Aprendizagem ao longo da vida	Lifelong learning
Aprendizagem autêntica	Authentic learning
Aprendizagem baseada em jogos	Games-based learning
Aprendizagem baseada em pesquisa	Inquiry-based learning
Aprendizagem baseada em problemas	Problem-based learning
Aprendizagem baseada em projetos	Project-based learning
Aprendizagem colaborativa	Collaborative learning
Aprendizagem com dispositivos móveis	Mobile learning
Aprendizagem digital (e-learning)	E-learning
Aprendizagem e ensino interativos	Interactive teaching and learning
Aprendizagem eletrônica	E-learning
Aprendizagem híbrida	Blended learning
Aprendizagem informal	Informal learning
Aprendizagem mediada pela tecnologia	Technology-enhanced learning
Aprendizagem móvel	Mobile learning
Aprendizagem personalizada	Personalized learning
Aprendizagem por colegas	Peer learning
Aprendizagem por pares (ou Aprendizagem por colegas)	Peer learning
Aprendizagem profissional	Apprenticeship
Aprendizagem reconstrutiva	Authentic learning
Aprendizagem significativa	Meaningful learning
Aprendizagem social e emocional (ASE)	Social and emotional learning (SEL)
Área curricular	Curriculum area
Área de aprendizagem	Learning area
Área de estudo	Subject/subject area
Área nuclear de aprendizagem (Ou áreas nucleares de aprendizagem)	Core learning areas
Área temática	Subject/subject area
Articulação do currículo	Articulation (in the curriculum)
Articulação vertical e horizontal (do currículo)	Vertical and horizontal articulation (of the curriculum)
ASE	Social and emotional learning (SEL)
Atitude	Attitude

Termos em português	Termos em inglês
Atividade extracurricular (Ou atividades extracurriculares)	Extra-curricular activities
Autoavaliação	Self-assessment
Avaliação	Assessment
Avaliação autorreferenciada	Self-referenced assessment
Avaliação baseada em TIC	E-assessment/ICT-based assessment
Avaliação baseada na sala de aula	Classroom-based assessment (CBA)
Avaliação baseada no professor	Classroom-based assessment (CBA)
Avaliação como aprendizagem	Assessment as learning
Avaliação curricular	Curriculum evaluation
Avaliação da aprendizagem	Assessment of learning
Avaliação de desempenho	Performance assessment
Avaliação de resultados da aprendizagem	Assessment of learning outcomes
Avaliação diagnóstica	Diagnostic assessment
Avaliação em sala de aula	Classroom-based assessment (CBA)
Avaliação externa	External assessment
Avaliação formativa	Formative assessment
Avaliação internacional do desempenho de estudantes (Ou avaliações internacionais do desempenho de estudantes)	International assessments of students
Avaliação nacional de desempenho de estudantes (Ou avaliações nacionais de desempenho de estudantes)	National assessments of student achievement
Avaliação no ensino e na aprendizagem	Evaluation (in teaching and learning)
Avaliação para a aprendizagem	Assessment for learning
Avaliação por colegas	Peer assessment
Avaliação por pares (ou Avaliação por colegas)	Peer assessment
Avaliação por portfólio	Portfolio assessment
Avaliação preditiva	Predictive assessment
Avaliação referenciada em critérios	Criterion-referenced assessment
Avaliação referenciada por normas	Norm-referenced assessment
Avaliação significativa	Authentic assessment
Avaliação somativa	Summative assessment

Termos em português

Termos em inglês

b

Bem-estar na escola

Wellbeing (in school)

Benchmark

Benchmark

Benchmarking internacional

International benchmarking (and the curriculum)

c

Capacidade

Ability

Capacidade geral (*Ou capacidades gerais*)

General capabilities

Carga horária

Time allocation

CBET

Competency-based Education and Training (CBET)

CDI

Early childhood development (ECD)

CDPI

Early childhood development (ECD)

Ciclo de revisão curricular

Curriculum review cycle

Ciência cognitiva

Cognitive science

Classe de reforço escolar*(Ou classes de reforço escolar)*

Remedial activities

Classificação Internacional Padronizada da Educação (ISCED)

International Standard Classification of Education (ISCED)

Coerência curricular

Curriculum coherence

Competência

Competence

Competência essencial (ou Habilidade essencial)*(Ou competências essenciais)*

Key competences/competencies or skills

Competência genérica (Ou competências genéricas)

Key competences/competencies or skills; Twenty-first century skills

Competência geral (Ou competências gerais)

Key competences/competencies or skills; Twenty-first century skills

Competência global (Ou competências globais)

Key competences/competencies or skills; Twenty-first century skills

Compreensão intercultural

Intercultural understanding

Concepção curricular

Curriculum design

Conhecimento

Knowledge

Consciência intercultural

Intercultural understanding

Construtivismo

Constructivism

Consulta curricular

Consultation (in curriculum)

Termos em português	Termos em inglês
Conteúdo (<i>Ou conteúdos</i>)	Content
Conteúdo da aprendizagem	Learning content
Conteúdo transdisciplinar (ou Tema transdisciplinar)	Carrier subject
Conteúdo transversal	Carrier subject; Cross-cutting themes
Creche	Early childhood development (ECD); Early childhood education (ECE)
Criatividade, pensamento criativo	Creativity, creative thinking
Cuidado e Desenvolvimento na Infância (CDI)	Early childhood development (ECD)
Cuidado e Desenvolvimento na Primeira Infância (CDPI)	Early childhood development (ECD)
Cultura escolar	School culture
Currículo	Curriculum (plural curricula)
Currículo aberto	Open curriculum
Currículo aprendido	Attained curriculum
Currículo baseado em competências	Competency-based curriculum
Currículo baseado em padrões	Standards-based curriculum
Currículo baseado nos quatro pilares	Four pillars-oriented curriculum design
Currículo culturalmente responsivo	Culturally responsive curriculum
Currículo eletivo	Elective curriculum
Currículo em ação	Curriculum in action
Currículo em espiral	Spiral curriculum
Currículo ensinado	Taught curriculum
Currículo executado	Realized curriculum
Currículo formal	Formal curriculum
Currículo funcional	Functional curriculum
Currículo implementado	Implemented curriculum
Currículo inclusivo	Inclusive curriculum
Currículo nacional	National curriculum
Currículo oculto	Hidden curriculum
Currículo oficial	Formal curriculum; National curriculum; Intended curriculum
Currículo opcional	Elective curriculum
Currículo organizado por disciplinas	Discipline-based curriculum
Currículo para o estágio de desenvolvimento do aluno	Developmental curriculum

Termos em português	Termos em inglês
Currículo planejado	Intended curriculum
Currículo pretendido	Intended curriculum
Currículo realizado	Achieved curriculum
Currículo voltado para a realidade local	Localization of curriculum

d

Desenvolvimento curricular	Curriculum development
Desenvolvimento curricular baseado na escola	School-based curriculum development
Desenvolvimento Infantil (DI)	Early childhood development (ECD)
Dever de casa	Homework
DI	Early childhood development (ECD)
Didática	Didactics
Diferenciação curricular	Curriculum differentiation
Diretriz curricular (<i>Ou diretrizes curriculares</i>)	Curriculum guidelines
Disciplina acadêmica	Subject/subject area
Disciplina temática (ou Área temática)	Subject/subject area

e

E-aprendizagem (<i>e-learning</i>)	E-learning
E-avaliação (ou Avaliação baseada em TIC)	E-assessment/ICT-based assessment
<i>E-learning</i>	E-learning
EBR	Outcomes-based education (OBE)
Economia do conhecimento	Knowledge-based economy
Educação baseada em resultados (EBR)	Outcomes-based education (OBE)
Educação básica	Basic education
Educação bilíngue	Bilingual education
Educação de adultos	Adult education
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Adult education
Educação de pessoas com deficiência	Special needs education
Educação e Formação Baseadas em Competências (CBET)	Competency-based Education and Training (CBET)
Educação e Formação Profissional (EFP)	Vocational education and training (VET)
Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP)	Technical and Vocational Education and Training (TVET)

Termos em português	Termos em inglês
Educação formal	Formal education
Educação geral	General education
Educação inclusiva	Inclusive education
Educação Infantil (EI)	Early childhood education (ECE)
Educação multilíngue	Multilingual education
Educação não formal	Non-formal education
Educação para Todos (EPT)	Education for All (EFA)
Educação por pares	Peer learning; Peer assessment
Educação pré-escolar	Pre-primary education or preschool education
Educação pré-primária (Pré-escola)	Pre-primary education or preschool education
Educação primária (Anos iniciais do ensino fundamental)	Primary education
Educação profissional	Vocational education
Educação profissional e tecnológica	Technical and Vocational Education (TVE)
Educação profissional técnica de nível médio	Technical and Vocational Education (TVE)
Educação secundária	Secondary education
Educação secundária inferior	Lower secondary education
Educação secundária superior	Upper secondary education
Educação superior	Tertiary education
Educação técnica	Technical and Vocational Education (TVE)
Educação técnica e profissional (ETP)	Technical and Vocational Education (TVE)
Educação tecnológica	Technical and Vocational Education (TVE)
Efeito <i>wash-back</i>	Wash-back effect
EFP	Vocational Education and Training (VET)
EFTP	Technical and Vocational Education and Training (TVET)
EI	Early childhood education (ECE)
Eixo curricular (Ou eixos curriculares)	Curriculum strands
EJA	Adult education
Eletivo	Elective curriculum
Ensino	Teaching
Ensino de pares tutores (ou Uso de pares tutores)	Peer teaching/tutoring
Ensino diferenciado	Differentiated instruction

Termos em português	Termos em inglês
Ensino e aprendizagem interativos	Interactive teaching and learning
Ensino em equipe	Team teaching
Ensino fundamental I	Primary Education
Ensino fundamental II	Lower Secondary Education
Ensino médio	Upper secondary education
Ensino multisseriado	Multi-grade/multi-class teaching
Ensino por módulos	Block teaching
Ensino superior	Tertiary education
EPT	Education for All (EFA)
Escopo e sequência no currículo	Scope and sequence (in curriculum)
Estilo de aprendizagem (<i>Ou estilos de aprendizagem</i>)	Learning styles
Estrutura curricular	Curriculum structure
Estudo Internacional de Educação Cívica e para a Cidadania (ICCS)	ICCS (International Civic and Citizenship Education Study)
Estudo sobre currículo (<i>Ou estudos sobre currículo</i>)	Curriculum studies
Etapas curriculares mais relevantes (<i>Ou etapas curriculares mais relevantes</i>)	Key stages of the curriculum
ETP	Vocational education and training (VET)
Exame altamente relevante (ou Teste altamente relevante)	High-stakes test/exam
Exame decidido em nível central (<i>Ou exames decididos em nível central</i>)	Centrally-set examinations
Exame nacional (<i>Ou exames nacionais</i>)	Centrally-set examinations
Exame público (<i>Ou exames públicos</i>)	Centrally-set examinations
Experiência de aprendizagem (<i>Ou experiências de aprendizagem</i>)	Learning experiences

f

Formação Baseada em Competências (CBET)	Competency-based Education and Training (CBET)
Formação Profissional (EFP)	Vocational education and training (VET)
Formação Técnica e Profissional (EFTP)	Technical and vocational education and training (TVET)

g

Gabarito de avaliação (<i>Ou gabaritos de avaliação</i>)	Rubrics (in assessment)
Gênero	Gender equality; Gender mainstreaming in the curriculum
Grupamento em classes homogêneas	Streaming/tracking

h

Habilidade	Skill
Habilidade básica (<i>Ou habilidades básicas</i>)	Basic skills
Habilidade "dura" (hard skill) (<i>Ou habilidades "duras"</i>)	Hard skills
Habilidade essencial (<i>Ou habilidades essenciais</i>)	Key competences/competencies or skills
Habilidade não cognitiva (<i>Ou habilidades não cognitivas</i>)	Non-cognitive skills
Habilidade para a vida (<i>Ou habilidades para a vida</i>)	Life skills
Habilidade para o século XXI (<i>Ou habilidades para o século XXI</i>)	Twenty-first century skills
Habilidade subjetiva (soft skill) (<i>Ou habilidades subjetivas</i>)	Soft skills
Habilidade transferível (<i>Ou habilidades transferíveis</i>)	Transferable skills
<i>Hard skill</i>	Hard skills
Harmonização curricular	Curriculum harmonization
Horário escolar	School timetable

i

ICCS	ICCS (International Civic and Citizenship Education Study)
Igualdade de gênero	Gender equality (verificar ver também Introdução do gênero no currículo)
Implementação curricular	Curriculum implementation
Instrução	Instruction
Integração curricular	Curriculum integration
Integração de alunos com deficiência	Mainstreaming (in special needs education)
Inteligência emocional	Emotional intelligence

Termos em português	Termos em inglês
Inteligência múltipla (<i>Ou inteligências múltiplas</i>)	Multiple intelligences
Introdução do gênero no currículo	Gender mainstreaming in the curriculum
ISCED	International Standard Classification of Education (ISCED)

j

Justiça na avaliação	Fairness (in assessment)
-----------------------------	--------------------------

l

Letramento	Literacy
Letramento científico	Scientific literacy
Letramento matemático	Mathematical literacy
Letramento múltiplo (<i>Ou letramentos múltiplos</i>)	Multiple literacies
Letramento para a leitura	Reading literacy
Lição de casa (ou Dever de casa)	Homework
Livro didático	Textbook
Livro texto	Textbook

m

Manual	Textbook
Mapa conceitual	Concept map
Marco Nacional de Qualificações (MNQ)	National Qualifications Framework (NQF)
Marco referencial do currículo	Curriculum framework
Matéria acadêmica	Subject/subject area
Matéria de ensino	Subject/subject area
Material didático	Textbook; Learning resources
Meta curricular (ou Propósito curricular) (<i>Ou metas curriculares</i>)	Curriculum aims/goals
Meta de realização (<i>Ou metas de realização</i>)	Attainment targets
Metacognição	Metacognition
MNQ	National Qualifications Framework (NQF)
Modelo curricular (<i>Ou modelos curriculares</i>)	Curriculum models
Moderação na avaliação	Moderation (in assessment)

Termos em português	Termos em inglês
Módulo de ensino	Block teaching
Monitoramento curricular	Curriculum monitoring
Mudança curricular	Curriculum change
Multiletramento	Multiple literacies

n

Necessidade básica de aprendizagem <i>(Ou necessidades básicas de aprendizagem)</i>	Basic learning needs
Neurociência	Neuroscience
Neurociência cognitiva	Cognitive neuroscience
Neurociência cognitiva do desenvolvimento	Developmental cognitive neuroscience
Nível de educação <i>(Ou níveis de educação)</i>	Levels of education
Novo letramento	Multiple literacies
Núcleo curricular comum	Core curriculum
Numeramento	Numeracy

O

Objetivo curricular <i>(Ou objetivos curriculares)</i>	Curriculum objectives
Objetivo de aprendizagem <i>(Ou objetivos de aprendizagem)</i>	Learning objectives
Objeto de aprendizagem	Textbook; Learning resources
Oportunidade para aprender	Opportunity to learn
Organizador curricular <i>(Ou organizadores curriculares)</i>	Curriculum organizers
Órgão de credenciamento <i>(Ou órgãos de credenciamento)</i>	Awarding body
Orientação vocacional	Career guidance

p

Padrão <i>(Ou padrões)</i>	Standard(s)
Padrão de conteúdo <i>(Ou padrões de conteúdo)</i>	Content standards
Padrão de desempenho <i>(Ou padrões de desempenho)</i>	Achievement standards
Padrão de excelência	Benchmark

Termos em português	Termos em inglês
Padronização de excelência	Benchmarking; International benchmarking (and the curriculum)
Pedagogia	Pedagogy
Pedagogia culturalmente responsiva	Culturally responsive pedagogy
Pensamento criativo	Creativity, creative thinking
Pensamento crítico	Critical thinking
Pensamento de ordem superior	Bloom's taxonomy
Período de contato	Contact period
Período letivo	School term
PIRLS	PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)
PISA	PISA (Programme for International Student Assessment)
Planejamento curricular	Curriculum planning
Plano de aula	Lesson plan
Política curricular	Curriculum policy
Pré-escola	Pre-primary education or preschool education
Primeiro nível da educação secundária (Anos finais do ensino fundamental)	Lower secondary education
Programa (de uma disciplina ou curso)	Curriculum planning
Programa de estudos	Syllabus (plural syllabi or syllabuses)
Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)	PISA (Programme for International Student Assessment)
Progressão da aprendizagem	Learning progression
Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização e Leitura (PIRLS)	PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)
Prontidão para a escola	School readiness
Propósito curricular (<i>Ou propósitos curriculares</i>)	Curriculum aims/goals
Prova	Test
Prova padrão	Benchmark test
Prova padronizada (<i>Ou provas padronizadas</i>)	Standardized testing

q

Termos em português	Termos em inglês
Qualificação	Qualification
Quatro pilares da educação	Four pillars-oriented curriculum design
Questão emergente (<i>Ou questões emergentes</i>)	Emerging issues
Questão transversal (<i>Ou questões transversais</i>)	Cross-cutting issues

r

Recurso de aprendizagem (<i>Ou recursos de aprendizagem</i>)	Learning resources
Recurso educacional	Learning resources
Relevância curricular	Curriculum relevance
Resolução de problemas	Problem solving
Responsabilização	Accountability
Resultado (<i>Ou resultados</i>)	Learning outcomes
Resultado de aprendizagem (<i>Ou resultados de aprendizagem</i>)	Learning outcomes
Rubrica em avaliação (ou Gabarito de avaliação) (<i>Ou rubricas em avaliação</i>)	Rubrics (in assessment)

S

Segundo nível da educação secundária (Ensino médio)	Upper secondary education
Sequência no currículo	Scope and sequence (in curriculum)
Sociedade do conhecimento	Knowledge society
<i>Soft skill</i>	Soft skills

t

Taxonomia de Bloom	Bloom's taxonomy
Tecnologias de informação e comunicação (TIC)	Information and Communication Technologies (ICT)
Tema transdisciplinar	Carrier subject
Tema transversal (<i>Ou temas transversais</i>)	Cross-cutting themes
Tempo ampliado de aprendizagem	Expanded learning time
Tempo de aprendizagem	Learning time
Tempo de instrução	Instructional time
Tendência curricular (<i>Ou tendências curriculares</i>)	Curriculum trends

Termos em português	Termos em inglês
Tendências Internacionais nos Estudos de Matemática e Ciência (TIMSS)	TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)
Teste altamente relevante	High-stakes test/exam
TIC	Information and Communication Technologies (ICT)
TIMSS	TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)
Transferência de aprendizagem	Transfer of learning
TVE	Technical and Vocational Education (TVE)
TVET	Technical and Vocational Education and Training (TVET)

U

Uso de mentores	Mentoring
Uso de padrão de excelência (ou <i>Benchmarking</i>) (Ou usos de padrões de excelência)	Benchmarking
Uso de pares tutores	Peer teaching/tutoring
Uso de tutores	Tutoring

V

Validação de resultados da aprendizagem	Validation of learning outcomes
Validade na avaliação	Validity (in assessment)
Valor (Ou valores)	Values
VET	Vocational education and training (VET)

Tabela de correspondência entre termos

Inglês
Português

Termo em inglês	Termo em português
a	
Ability	Capacidade
Academic year	Ano letivo
Accountability	Responsabilização
Achieved curriculum	Currículo realizado
Adolescent learners	Aluno adolescente (Ou alunos adolescentes)
Achievement standards	Padrão de desempenho (Ou padrões de desempenho)
Adult education	Educação de adultos
Apprenticeship	Aprendizagem profissional
Articulation (in the curriculum)	Articulação do currículo
Assessment	Avaliação
Assessment as learning	Avaliação como aprendizagem
Assessment for learning	Avaliação para a aprendizagem
Assessment of learning	Avaliação da aprendizagem
Assessment of learning outcomes	Avaliação de resultados da aprendizagem
Attained curriculum	Currículo aprendido
Attainment targets	Meta de realização (Ou metas de realização)
Attitude	Atitude
Authentic assessment	Avaliação significativa
Authentic learning	Aprendizagem autêntica
Awarding body	Órgão de credenciamento (Ou órgãos de credenciamento)

Termo em inglês

Termo em português

b

Basic education

Educação básica

Basic learning needs

Necessidade básica de aprendizagem
(Ou *necessidades básicas de aprendizagem*)

Basic skills

Habilidade básica
(Ou *habilidades básicas*)

Benchmark

Padrão de excelência

Benchmarking

Uso de padrão de excelência
(ou *Benchmarking*)
(Ou *usos de padrões de excelência*)

Benchmark test

Prova padrão

Bilingual education

Educação bilíngue

Blended learning

Aprendizagem híbrida

Block teaching

Ensino por módulos

Bloom's taxonomy

Taxonomia de Bloom

C

Career guidance

Orientação vocacional

Carrier subject

Conteúdo transdisciplinar
(ou Tema transdisciplinar)

Centrally-set examinations

Exame nacional (Ou *exames nacionais*)

Child-centred approach

Abordagem centrada na criança

Child-friendly environment

Ambiente amigável para crianças

Classroom-based assessment (CBA)

Avaliação baseada na sala de aula

Cognitive neuroscience

Neurociência cognitiva

Cognitive science

Ciência cognitiva

Collaborative learning

Aprendizagem colaborativa

Competence

Competência

Competency-based curriculum

Currículo baseado em competências

Competency-based Education and Training (CBET)

Educação e Formação Baseadas em
Competências (CBET)

Concept map

Mapa conceitual

Constructivism

Construtivismo

Consultation (in curriculum)

Consulta curricular

Contact period

Período de contato

Termo em inglês	Termo em português
Content	Conteúdo
Content standards	Padrão de conteúdo (Ou padrões de conteúdo)
Core curriculum	Núcleo curricular comum
Core learning areas	Área nuclear de aprendizagem (Ou áreas nucleares de aprendizagem)
Creativity, creative thinking	Criatividade, pensamento criativo
Criterion-referenced assessment	Avaliação referenciada em critérios
Critical thinking	Pensamento crítico
Cross-curricular approach	Abordagem transcurrenular
Cross-cutting issues	Questão transversal (Ou questões transversais)
Cross-cutting themes	Tema transversal (Ou Temas transversais)
Culturally responsive curriculum	Currículo culturalmente responsivo
Culturally responsive pedagogy	Pedagogia culturalmente responsiva
Curriculum (plural curricula)	Currículo
Curriculum adaptation	Adaptação curricular
Curriculum aims/goals	Meta curricular (ou Propósito curricular) (Ou metas curriculares)
Curriculum alignment	Alinhamento curricular
Curriculum area	Área curricular
Curriculum change	Mudança curricular
Curriculum coherence	Coerência curricular
Curriculum design	Concepção curricular
Curriculum development	Desenvolvimento curricular
Curriculum differentiation	Diferenciação curricular
Curriculum evaluation	Avaliação curricular
Curriculum framework	Marco referencial do currículo
Curriculum guidelines	Diretriz curricular (Ou diretrizes curriculares)
Curriculum harmonization	Harmonização curricular
Curriculum implementation	Implementação curricular
Curriculum in action	Currículo em ação
Curriculum integration	Integração curricular
Curriculum models	Modelo curricular (Ou modelos curriculares)

Termo em inglês	Termo em português
Curriculum monitoring	Monitoramento curricular
Curriculum objectives	Objetivo curricular (Ou <i>objetivos curriculares</i>)
Curriculum organizers	Organizador curricular (Ou <i>organizadores curriculares</i>)
Curriculum planning	Planejamento curricular
Curriculum policy	Política curricular
Curriculum relevance	Relevância curricular
Curriculum review cycle	Ciclo de revisão curricular
Curriculum strands	Eixo curricular (Ou <i>eixos curriculares</i>)
Curriculum structure	Estrutura curricular
Curriculum studies	Estudo sobre currículo (Ou <i>estudos sobre currículo</i>)
Curriculum trends	Tendência curricular (Ou <i>tendências curriculares</i>)

d

Developmental cognitive neuroscience	Neurociência cognitiva do desenvolvimento
Developmental curriculum	Currículo para o estágio de desenvolvimento do aluno
Diagnostic assessment	Avaliação diagnóstica
Didactics	Didática
Differentiated instruction	Ensino diferenciado
Discipline-based curriculum	Currículo organizado por disciplinas

e

E-assessment/ICT-based assessment	E-avaliação (ou Avaliação baseada em TIC)
Early childhood development (ECD)	Desenvolvimento infantil (DI)
Early childhood education (ECE)	Educação infantil (EI)
Education for All (EFA)	Educação para Todos (EPT)
E-learning	Aprendizagem digital (<i>e-learning</i>)
Elective curriculum	Currículo eletivo
Elementary education	Educação primária (Anos iniciais do ensino fundamental)

Termo em inglês	Termo em português
Emerging issues	Questão emergente (Ou <i>questões emergentes</i>)
Emotional intelligence	Inteligência emocional
Evaluation (in teaching and learning)	Avaliação no ensino e na aprendizagem
Expanded learning time	Tempo ampliado de aprendizagem
External assessment	Avaliação externa
Extra-curricular activities	Atividade extracurricular (Ou <i>atividades extracurriculares</i>)

f

Fairness (in assessment)	Justiça na avaliação
Formal curriculum	Currículo formal
Formal education	Educação formal
Formative assessment	Avaliação formativa
Four pillars-oriented curriculum design	Currículo baseado nos quatro pilares
Functional curriculum	Currículo funcional

g

Games-based learning	Aprendizagem baseada em jogos
Gender equality	Igualdade de gênero
Gender mainstreaming in the curriculum	Introdução do gênero no currículo
General capabilities	Capacidade geral (Ou <i>capacidades gerais</i>)
General education	Educação geral
General or generic competencies	Competência essencial (ou Habilidade essencial)
Gifted learners	Aluno superdotado (Ou <i>alunos superdotados</i>)

h

Hard skills	Habilidade "dura" (<i>hard skill</i>) (Ou <i>habilidades "duras"</i>)
Hidden curriculum	Currículo oculto
High-stakes test/exam	Exame altamente relevante (ou Teste altamente relevante)
Higher-order thinking	Pensamento de ordem superior
Holistic learning approach	Abordagem holística à aprendizagem
Homework	Lição de casa (ou Dever de casa)

Termo em inglês	Termo em português
i	
ICCS (International Civic and Citizenship Education Study)	Estudo Internacional de Educação Cívica e para a Cidadania (ICCS)
Implemented curriculum	Currículo implementado
Inclusive curriculum	Currículo inclusivo
Inclusive education	Educação inclusiva
Informal learning	Aprendizagem informal
Information and Communication Technologies (ICT)	Tecnologias de informação e comunicação (TIC)
Inquiry-based learning	Aprendizagem baseada em pesquisa
Instruction	Instrução
Instructional time	Tempo de instrução
Intended curriculum	Currículo pretendido
Interactive teaching and learning	Ensino e aprendizagem interativos
Intercultural understanding	Compreensão intercultural
Interdisciplinary approach	Abordagem interdisciplinar
International assessments of student achievement	Avaliação internacional do desempenho de estudantes (<i>Ou Avaliações internacionais do desempenho de estudantes</i>)
International benchmarking (and the curriculum)	<i>Benchmarking</i> internacional
International Standard Classification of Education (ISCED)	Classificação Internacional Padronizada da Educação (ISCED)
k	
Key competences/ competencies or skills	Competência essencial (ou Habilidade essencial) (<i>Ou competências essenciais</i>)
Key stages of the curriculum	Etapa curricular mais relevante (<i>Ou etapas curriculares mais relevantes</i>)
Knowledge	Conhecimento
Knowledge-based economy	Economia do conhecimento
Knowledge society	Sociedade do conhecimento
l	
Learner centredness	Aluno como centro
Learning	Aprendizagem

Termo em inglês	Termo em português
Learning area	Área de aprendizagem
Learning content	Conteúdo da aprendizagem
Learning environment	Ambiente de aprendizagem
Learning experiences	Experiência de aprendizagem (Ou <i>experiências de aprendizagem</i>)
Learning objectives	Objetivo de aprendizagem (Ou <i>objetivos de aprendizagem</i>)
Learning outcomes	Resultado de aprendizagem (Ou <i>resultados de aprendizagem</i>)
Learning progression	Progressão da aprendizagem
Learning resources	Recurso de aprendizagem (Ou <i>recursos de aprendizagem</i>)
Learning styles	Estilo de aprendizagem (Ou <i>estilos de aprendizagem</i>)
Learning time	Tempo de aprendizagem
Learning to learn	Aprender a aprender
Lesson plan	Plano de aula
Levels of education	Nível de educação (Ou <i>níveis de educação</i>)
Life skills	Habilidade para a vida (Ou <i>habilidades para a vida</i>)
Lifelong learning	Aprendizagem ao longo da vida
Literacy	Letramento; Alfabetização
Localization of curriculum	Currículo voltado para a realidade local
Lower secondary education	Primeiro nível da educação secundária (Anos finais do ensino fundamental)

m

Mainstreaming (in special needs education)	Integração de alunos com deficiência
Mathematical literacy	Letramento matemático
Meaningful learning	Aprendizagem significativa
Mentoring	Uso de mentores
Metacognition	Metacognição
Mobile learning	Aprendizagem móvel
Moderation (in assessment)	Moderação na avaliação
Multidisciplinary approach	Abordagem multidisciplinar
Multi-grade/multi-class teaching	Ensino multisseriado

Termo em inglês	Termo em português
Multilingual education	Educação multilíngue
Multiple intelligences	Inteligência múltipla (Ou <i>inteligências múltiplas</i>)
Multiple literacies	Letramento múltiplo (Ou <i>letramentos múltiplos</i>)

n

National assessments of student achievement	Avaliação nacional de desempenho de estudantes (Ou <i>avaliações nacionais de desempenho de estudantes</i>)
National curriculum	Currículo nacional
National Qualifications Framework (NQF)	Marco nacional de qualificações (MNQ)
Neuroscience	Neurociência
Non-cognitive skills	Habilidade não cognitiva (Ou <i>habilidades não cognitivas</i>)
Non-formal education	Educação não formal
Norm-referenced assessment	Avaliação referenciada por normas
Numeracy	Numeramento

O

Official curriculum	Currículo oficial
Open curriculum	Currículo aberto
Opportunity to learn	Oportunidade para aprender
Optional curriculum	Currículo eletivo
Outcomes	Resultado (Ou <i>resultados</i>)
Outcomes-based education (OBE)	Educação baseada em resultados (EBR)
Overarching competences/ competencies	Competência global (Ou <i>competências globais</i>)

p

Pedagogy	Pedagogia
Peer assessment	Avaliação por pares (ou Avaliação por colegas)
Peer learning	Aprendizagem por pares (ou Aprendizagem por colegas)
Peer teaching/tutoring	Ensino de pares tutores (ou Uso de pares tutores)

Termo em inglês	Termo em português
Performance assessment	Avaliação de desempenho
Performance standards	Padrão de desempenho (Ou padrões de desempenho)
Personalized learning	Aprendizagem personalizada
PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)	Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização e Leitura (PIRLS)
PISA (Programme for International Student Assessment)	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)
Planned curriculum	Currículo planejado
Portfolio assessment	Avaliação por portfólio
Predictive assessment	Avaliação preditiva
Pre-primary education or preschool education	Educação pré-primária (Pré-escola)
Primary education	Educação primária (Anos iniciais do ensino fundamental)
Problem-based learning	Aprendizagem baseada em problemas
Problem solving	Resolução de problemas
Project-based learning	Aprendizagem baseada em projetos
Programme of study (in/for a subject)	Programa (de uma disciplina ou curso)

q

Qualification

Qualificação

r

Reading literacy

Letramento para a leitura

Realized curriculum

Currículo executado

Remedial activities

Classe de reforço escolar
(Ou classes de reforço escolar)

Rubrics (in assessment)

Rubrica em avaliação
(ou Gabarito de avaliação)
(Ou rubricas em avaliação)

S

School-based curriculum development

Desenvolvimento curricular
baseado na escola

School culture

Cultura escolar

School readiness

Prontidão para a escola

School term

Período letivo

Termo em inglês	Termo em português
School timetable	Horário escolar
Scientific literacy	Letramento científico
Scope and sequence (in curriculum)	Escopo e sequência no currículo
Secondary education	Educação secundária
Self-assessment	Autoavaliação
Self-referenced assessment	Avaliação autorreferenciada
Skill	Habilidade
Social and emotional learning (SEL)	Aprendizagem social e emocional (ASE)
Soft skills	Habilidade subjetiva (<i>soft skill</i>) (Ou <i>habilidades subjetivas</i>)
Special needs education	Educação de pessoas com deficiência
Spiral curriculum	Currículo em espiral
Standard(s)	Padrão (Ou <i>padrões</i>)
Standardized testing	Prova padronizada (Ou <i>provas padronizadas</i>)
Standards-based curriculum	Currículo baseado em padrões
Streaming/tracking	Grupamento em classes homogêneas
Subject/subject area	Disciplina temática (ou Área temática)
Summative assessment	Avaliação somativa
Syllabus (plural syllabi or syllabuses)	Programa de estudos

t

Taught curriculum	Currículo ensinado
Teaching	Ensino
Team teaching	Ensino em equipe
Technical education	Educação técnica
Technical and vocational education (TVE)	Educação técnica e profissional (ETP)
Technical and vocational education and training (TVET)	Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP)
Technology-enhanced learning	Aprendizagem mediada pela tecnologia
Test	Prova
Textbook	Livro didático
Tertiary education	Educação superior
Time allocation	Carga horária
TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)	Tendências Internacionais nos Estudos de Matemática e Ciência (TIMSS)

Termo em inglês	Termo em português
Transdisciplinary approach	Abordagem transdisciplinar
Transferable skills	Habilidade transferível (Ou habilidades transferíveis)
Transfer of learning	Transferência de aprendizagem
Tutoring	Uso de tutores
Twenty-first century skills	Habilidade para o século XXI

U

Upper secondary education

Segundo nível da educação secundária
(Ensino médio)

V

Validation of learning outcomes

Validação de resultados da
aprendizagem

Validity (in assessment)

Validade na avaliação

Values

Valor (Ou valores)

Vertical and horizontal articulation (of the curriculum)

Articulação vertical e horizontal
(do currículo)

Vocational education

Educação profissional

Vocational education and training (VET)

Educação e Formação Profissional (EFP)

W

Wash-back effect

Efeito *wash-back*

Whole person/learner approach

Abordagem da pessoa como um todo (ou
Abordagem do aluno como um todo)

Whole school approach

Abordagem de toda a escola

Wellbeing (in school)

Bem-estar na escola



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



Bureau Internacional
de Educação

Representação da UNESCO no Brasil

SAUS Qd. 5 - Bloco H - Lote 6
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO - 9. andar
Brasília, DF
Brazil - 70070-912
Mail: brasil@unesco.org
www.unesco.org/brasil
Tel: +5561 2106 3500
Fax: +5561 2106 3697 Ext. 300