

ESTUDOS

**Para um currículo
dos primeiros seis anos de escolaridade**

ESTUDO

Para um currículo dos primeiros seis anos de escolaridade

Jesus Maria Vaz Fernandes
Aldina Lobo
Ricardo Oliveira

Título: Para um currículo dos primeiros seis anos de escolaridade
Direção e Coordenação: Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação
Autoria: Jesus Maria Vaz Fernandes, Aldina Lobo e Ricardo Oliveira
Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE)
Coleção: Estudos e Relatórios
Edição Eletrónica: março de 2026
ISSN: 2967-0259

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

Índice

Nota introdutória	1
1. Enquadramento histórico	2
2. Metodologia de trabalho	7
3. Estudos realizados e posições tomadas	9
4. O Currículo e as especificidades da Terceira Infância	12
5. Classificação internacional da UNESCO: ISCED 1	17
6. O contexto internacional: análise comparativa	20
7. Audições e contributos de peritos	27
Considerações finais	37
Referências	38
Anexo I – Guião orientador de pesquisa	43
Anexo II – Sistemas educativos dos países estudados	44

Nota introdutória

Este Estudo detalha a pesquisa e a análise de informação que sustentam as recomendações de reconfiguração curricular expressas na Recomendação *Para um currículo dos primeiros seis anos de escolaridade*.

Na sequência do trabalho de imersão no terreno, para a Recomendação sobre *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO): reflexões acerca da sua concretização nas Escolas* (CNE, 2024), a 1.^a Comissão Especializada Permanente (1.^a CEP) de Currículo, decidiu eleger, como novo objeto de investigação o atual 2.^o ciclo do ensino básico (CEB), por se terem aí manifestado, mais agudamente, alguns problemas de disfuncionamento, muitas vezes em dissonância com os procedimentos dos ciclos, anterior e posterior, incluindo quando estes coexistiam na mesma escola ou no mesmo agrupamento de escolas. De facto, a inadequação do atual 2.^o CEB na arquitetura curricular do sistema educativo português tem vindo a ser demonstrada com múltiplos argumentos, não só relacionados com o seu papel de “enclave no ensino básico” (CNE, 2023), cuja natureza, por razões históricas, se mantém ainda pouco definida, não se sabendo bem se complementar do ciclo anterior ou se preparatório do ciclo posterior, mas igualmente relacionados com a transição brusca que se faz sentir do 4.^o para o 5.^o ano de escolaridade, ao nível de procedimentos pedagógicos e curriculares.

Por outro lado, a existência de estudos e recomendações emanados pelo CNE ao longo das últimas duas décadas, bem como de trabalhos académicos realizados e defendidos em instituições de ensino superior portuguesas levaram esta comissão a enveredar por um trabalho que abrangesse os dois primeiros ciclos de escolaridade, com o objetivo de impulsionar nova reflexão sobre o currículo para os primeiros seis anos de escolaridade. É, além disso, convergente com as orientações da política educativa plasmadas nos Programas dos XXIV e XXV Governos Constitucionais:

Reestruturar os ciclos do ensino básico, integrando os 1.^o e 2.^o ciclos, de forma a alinhar com as tendências internacionais e garantir uma maior continuidade nas abordagens e um desenvolvimento integral dos alunos (República Portuguesa, 2025, p. 167).

Procurando sistematizar os argumentos históricos e as conclusões tiradas de estudos científico-pedagógicos já realizados, este documento traz também à reflexão as políticas transnacionais que determinam a Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE), na língua original *International Standard Classification of Education* (ISCED), emanada pela UNESCO. É esta classificação que permite a comparabilidade dos sistemas educativos, tanto no plano global como no plano europeu, tendo em vista o alinhamento entre países, independentemente dos índices de desenvolvimento humano e da sua posição em *rankings* educativos.

Antes das considerações finais, este documento encontra-se organizado em sete pontos: 1) Enquadramento histórico; 2) Metodologia de trabalho; 3) Estudos realizados e posições tomadas; 4) O Currículo e as especificidades da Terceira Infância; 5) Classificação internacional da UNESCO: ISCED 1; 6) O contexto internacional: estudo comparativo; e 7) Audições e contributos de peritos.

1. Enquadramento histórico

A realidade educativa e social está em permanente evolução, tornando-se extremamente difícil segmentar a dinâmica dos fenómenos, com fronteiras temporais exatas. Por isso, considera-se que um estudo em profundidade exige sempre uma visão do contexto ecológico, a partir do passado, porque qualquer situação, por mais concreta que seja, está modelada pelas suas raízes históricas e antropológicas. Cada acontecimento tem a sua história própria que é preciso descobrir.

Realidade concreta e viva virada para a irreversibilidade do seu élan, o tempo da História é, pelo contrário, o plasma onde estão mergulhados os fenómenos, é o lugar da sua inteligibilidade (Bloch, 1976, p. 30).

Assim sendo, para melhor se compreender o atual 2.º CEB, na linha de Palma (2023), há que retroceder primeiramente à Reforma de Costa Cabral, em 1844, promulgada pela Rainha D. Maria II, e publicada no Diário do Governo n.º 207, de 2 de setembro, que instituiu a escolaridade obrigatória a todas as crianças dos 7 aos 15 anos de idade.

Com essa reforma, o governo cabralista propôs-se combater o analfabetismo, se bem que em termos irrealistas, quando responsabilizou exclusivamente os “pais, tutores, e outros quaesquer individuos residentes nas povoações em que estiverem collocadas as Escólas de Instrucção Primaria, ou dentro de um quarto de legoa em circumferencia dellas” por mandarem à escola “os seus filhos, pupilos, ou outros subordinados desde os 7 annos até aos 15 de idade”, ficando sujeitos, se não o fizessem, a serem “successivamente avisados, intimados, e reprehendidos pelo Administrador do Concelho; e ultimamente multados desde 500 até 1\$000 réis” (Decreto, 2 de setembro, 1844, art.º 32.º).

Mas a principal novidade desta Reforma, relativamente à anterior de Passos Manuel, de 1835, foi a organização da “Instrucção Primaria” em dois graus com os seguintes “objectos de instrucção”, conforme Art.º 1.º.

O primeiro comprehende:

- Lêr, escrever, e contar.
- Principios geraes de moral.
- Doutrina christã e civilidade.
- Exercicios grammaticaes.
- Principios de chorographia e historia portugueza.

O segundo comprehende, além dos objectos do 1.º gráo:

- Grammatica portugueza.
- Desenho linear.
- Geografia e historia geral.
- Historia Sagrada do antigo e novo Testamento.
- Arithmetica e geometria com applicação á industria.
- Escripturação. (Ibid., art.º 1.º)

Estará radicado aqui, neste 2.º grau, o atual 2.º ciclo do ensino básico? É a questão que se levanta. Mais tarde, e já na Primeira República, o Decreto n.º 9223, de 29 de março de 1911, foi o primeiro normativo republicano a regulamentar o ensino primário, organizando-o em três graus: o ensino primário elementar, de três anos (obrigatório para ambos os sexos, apesar de lecionado em regime separado), o ensino primário

complementar, de dois anos e o ensino primário superior, de três anos, que possibilitava aos alunos saídas profissionais ou a prossecução dos estudos.

Surge, assim, a questão de saber se o atual 2.º ciclo do ensino básico se inspira mais no ensino primário complementar ou no ensino primário superior. Para compreender melhor esta relação, importa considerar que a organização da educação escolar foi, em 1919, alterada pelo Decreto n.º 6137, de 29 de setembro, que instituiu o ensino primário geral, obrigatório e gratuito, para as crianças de ambos os sexos, dos 7 aos 12 anos de idade, isto é, já não até aos 15, como preconizado pela Reforma de Costa Cabral, ficando o ensino primário geral com 5 anos e o ensino primário superior com 2 anos. *“Nas localidades em que existirem duas escolas para sexo diferente far-se-há a fusão quando esta fôr possível, ficando apenas uma escola que funcionará no mesmo edifício, distribuindo-se os alunos pelas diferentes classes”* (Decreto n.º 6137, de 29 de setembro, 1919, art.º 52.º).

Importa aqui perguntar **de que modo o atual 2.º CEB se relaciona com as antigas configurações do ensino primário superior.**

Na sequência do golpe de estado de 28 de maio de 1926, foi publicada, dias depois, no âmbito da Direção Geral do Ensino Primário e Normal, do Ministério de Instrução Pública, a medida de extinção de todas as escolas primárias superiores, no país, com o Decreto n.º 11730, de 15 de junho.

Assumindo que o atual 2.º CEB pode ser entendido como herdeiro do ensino primário superior, coloca-se então a hipótese de essa linha de continuidade ter sido interrompida com a extinção dessas escolas.

Decorrido praticamente um ano, o Decreto n.º 13619, de 17 de maio de 1927, passou a organizar o ensino primário geral em três categorias, para ambos os sexos: o ensino infantil, dos 4 aos 7 anos; o ensino primário elementar, dos 7 aos 11 anos, sendo estes quatro anos obrigatórios; e o ensino primário complementar, dos 11 aos 13 anos de idade. Neste quadro organizativo, pode questionar-se se o atual 2.º CEB se aproxima sobretudo do ensino primário complementar.

Três anos mais tarde, em 1930, foi publicado o Decreto n.º 18140, de 28 de março, que dividiu o ensino primário elementar em dois graus, sendo o primeiro constituído de três classes e o segundo exclusivamente dirigido à 4.ª classe, com programas aprovados respetivamente pelo Decreto n.º 27603, de 29 de março de 1937, e pelo Decreto n.º 16730, de 13 de abril de 1929.

Nesta situação, o atual 2.º CEB teria alguma razão de existir?

Com a Constituição da República, de 11 de abril de 1933 (Decreto n.º 22241, de 22 de fevereiro, 1933), o Ministério de Instrução Pública passou a ser designado de Ministério de Educação Nacional. E, como diz Amélia Lopes (2007),

Nesta fase do Estado Novo, houve um rápido impacto no empobrecimento da organização do ensino primário, que passou pelo encerramento (em 1931) de escolas com menos de 40 a 50 alunos, pelo impedimento de frequência de crianças com mais de três reprovações (em 1932), pela criação de postos escolares entregando o ensino às regentes escolares, ou seja, a pessoas pouco qualificadas para o ensino, pela abolição do princípio da gratuitidade escolar (em 1933) e pelos livros únicos e ideologicamente marcados (Lopes, 2007) (cit. por Almeida, Leite & Fernandes, 2010, pp. 59-60).

Já com Leite Pinto como Ministro de Educação Nacional (mandato 1955-1961), tentando recuperar um pouco do atraso a que o país tinha estado votado, foi publicado em 1956, o Decreto-Lei n.º 40964, de 31 de dezembro, que veio determinar a instrução primária obrigatória até à 4.ª classe para todos os menores do sexo masculino. As meninas teriam apenas direito a 3 anos de escolarização. A igualdade de frequência obrigatória da 4.ª classe, para ambos os sexos, só chegou em 1960, com o Decreto-Lei n.º 42994, de 28 de maio.

Mas foi apenas durante o mandato do Ministro de Educação Nacional, Galvão Teles (mandato de 1962-1968), que a duração de escolaridade obrigatória foi ampliada para seis anos, com o Decreto-Lei n.º 45810, de 9 de julho de 1964. Aí o ensino primário voltou de novo a ser organizado em dois ciclos: o primário elementar, com quatro anos e o primário complementar, com dois anos, este último já com carácter obrigatório.

Neste contexto, voltaria o atual 2.º CEB a ser protagonista? E assumiria esse ciclo a lógica de complementaridade, em termos de alargamento e aprofundamento das matérias lecionadas no ciclo anterior?

No preâmbulo desse Decreto-Lei de 1964, equacionavam-se as diferentes possibilidades:

Em princípio, apresentavam-se como possíveis três caminhos para efectivação da extensão da escolaridade obrigatória: ou se tornava obrigatório o 1.º ciclo do ensino secundário (1.º ciclo do ensino liceal, ciclo preparatório do ensino técnico); ou se criava um ciclo complementar do ensino primário (5.ª, e 6.ª, classes) e se tornava esse ciclo obrigatório para todos, com a consequente extinção do 1.º ciclo do ensino secundário; ou se criava o referido ciclo complementar do ensino primário, como obrigatório, mas com manutenção do 1.º ciclo do ensino secundário e dispensa daquele para os que frequentem este até final (Decreto-Lei n.º 45810, 1964).

Entretanto, por pressão da OCDE, arrancou, logo em janeiro de 1965, a telescola, designada como Ciclo Preparatório TV, com programas produzidos nos estúdios da Radiotelevisão Portuguesa e com postos de receção com monitores, para permitir o cumprimento da escolaridade obrigatória em zonas rurais isoladas e zonas urbanas com escolas sobrelotadas.

E a opção tomada em 1967 mudou totalmente o rumo da complementaridade, ao se instituir o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES). Até aí, caso os alunos desejassem prosseguir estudos, depois de terminado o ensino primário, teriam de escolher ou o 1.º Ciclo do Ensino Liceal ou o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, ensino este que teve um grande incremento, durante o Estado Novo, sobretudo a partir da publicação do Decreto n.º 37029, de 25 de agosto de 1947. Este estabeleceu o Estatuto do Ensino Técnico Industrial e Comercial, sendo então consagrado como um dos ramos do ensino secundário, paralelamente ao ensino liceal. Esse Ciclo Preparatório do Ensino Secundário veio também absorver outros percursos alternativos como o Ciclo Complementar do Ensino Primário (5.ª e 6.ª classes) e o Ciclo Preparatório TV, atrás mencionado.

Convém, entretanto, dizer que, já desde 1958, uma comissão nomeada pelo ministro Leite Pinto estudava a hipótese de unificação destes dois ciclos, o que veio então a acontecer com a publicação do Decreto-Lei n.º 47480, de 02 de janeiro de 1967, que pôs em funcionamento, no ano letivo de 1968/69, o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, procedendo-se “(não sem a resistência dos sectores mais conservadores do regime,

temerosos dos riscos de miscigenação de classes e de perda de qualidade) à fusão do ciclo técnico elementar com o 1.º ciclo do ensino liceal, criando-se o CPES, como via *nobre* de prosseguimento de estudos” (Afonso, 2009, p. 103).

Como se vê, o atual 2.º CEB é herdeiro direto de um ciclo preparatório que resultou de uma medida de alargamento da escolaridade obrigatória, por mais dois anos.

Alguns artigos poderão elucidar melhor a natureza deste ciclo.

Art. 2.º - São finalidades do ciclo preparatório do ensino secundário:

- a) Completar e ampliar a formação de base obtida no ciclo elementar do ensino primário, em ordem a fornecer uma preparação geral adequada ao prosseguimento dos estudos em qualquer ramo do ensino secundário;
- b) Orientar os alunos na escolha dos estudos subsequentes a partir da observação de suas tendências e aptidões.

Art. 11.º

1. Sem prejuízo do carácter unitário do ciclo preparatório, o respectivo plano de estudos deve ser estabelecido tendo em vista a orientação escolar dos alunos.
2. Dentro do princípio expresso no número anterior, haverá diversos conjuntos lectivos, constituídos por uma ou várias disciplinas e organizados de forma a corresponderem às tendências mais frequentes dos alunos e às modalidades fundamentais dos estudos subsequentes.

Art. 13.º

1. Os professores, em especial os da mesma turma, devem manter estreita coordenação no ensino, na observação dos alunos e na apreciação do aproveitamento destes.
2. Dentro da mesma turma, o ensino de cada conjunto lectivo será ministrado, em princípio, por um único professor.

Art. 14.º - O ensino deverá promover a preparação cultural, a formação moral, artística e física e a devoção cívica, através de métodos que reclamem a cooperação activa do aluno e tendam a desenvolver nele o espírito de observação, a imaginação criadora, a capacidade de raciocínio e de expressão, o gosto do empreendimento e do esforço pessoal e o reconhecimento do valor do trabalho (Decreto-Lei n.º 47480, 1967).

Retomando o *leitmotiv* desta resenha histórica, **seria então o atual 2.º CEB, enquanto herdeiro desta medida, efetivamente um meio de preparação para o prosseguimento de estudos?**

A organização curricular deste novo ciclo preparatório apostou, no entanto, no modelo liceal como modelo de referência para a construção do seu *corpus* curricular. E apesar das “*tentativas de renovação na continuidade*” (Mendes, 2020) de Marcello Caetano e as expectativas de uma verdadeira reforma de regime, foi com alguma surpresa que se assistiu, no início dos anos setenta do século XX, a um debate público promovido por José Veiga Simão, então Ministro de Educação Nacional, sobre a responsabilidade do Estado em assegurar o direito à educação a todos os portugueses, num plano de igualdade de oportunidades, isto num contexto ainda privado da liberdade de opinião. Tal levou à publicação da Lei n.º 5/73, de 25 de julho, “*conhecida como a reforma de Veiga Simão*” (Stoer, 1982, p. 28), que aprovou “*as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo*” (Lei n.º 5/73, 1973, Sumário), com vista à “*formação integral dos Portugueses, preparando-os, pela valorização das faculdades espirituais e físicas, para o cumprimento dos seus deveres morais e cívicos e a realização das finalidades da vida*” (Ibid., BASE I, 1).

Com o sistema educativo estruturado em educação pré-escolar, escolar e permanente, a educação escolar comportava 4 subsecções: Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior, além da Formação Profissional. O Ensino Básico encontrava-se subdividido em

Ensino Primário e Ensino Preparatório, cada um com 4 anos. O Ensino Secundário contava igualmente com 4 anos de duração. O alargamento da escolaridade obrigatória de seis para oito anos não chegou, no entanto, a ser totalmente implementada, devido à Revolução dos Cravos, em 1974.

Coloca-se, assim, a hipótese de que o atual 2.º CEB, enquanto preparação obrigatória para o ensino secundário, poderia ter assumido uma duração de quatro anos, caso a Reforma de Veiga Simão tivesse sido plenamente implementada.

Ora, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a escolaridade obrigatória foi alargada para nove anos, correspondente ao ensino básico, distinto do ensino secundário e do ensino superior, por ser “*universal, obrigatório e gratuito*”, aplicando-se a obrigatoriedade de frequência a todas as crianças entre os 6 e os 15 anos de idade. É também a LBSE que, ao estruturar o ensino básico em três ciclos, institui o atual 2.º ciclo do ensino básico (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art.º 8.º):

1 - O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos, organizados nos seguintes termos:

- a) No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;
- b) No 2.º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área;
- c) No 3.º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

2 - A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico.

3 - Os objetivos específicos de cada ciclo integram-se nos objetivos gerais do ensino básico, nos termos dos números anteriores e de acordo com o desenvolvimento etário correspondente, tendo em atenção as seguintes particularidades:

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

4 - Em escolas especializadas do ensino básico podem ser reforçadas componentes de ensino artístico ou de educação física e desportiva, sem prejuízo da formação básica.

5 - A conclusão com aproveitamento do ensino básico confere o direito à atribuição de um diploma, devendo igualmente ser certificado o aproveitamento de qualquer ano ou ciclo, quando solicitado (Lei n.º 46/86, 1986, art.º 8.º).

E com a terceira alteração à LBSE, com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, a escolaridade obrigatória em Portugal estendeu-se até o aluno completar 18 anos de idade ou acabar o ensino secundário, num plano de escolaridade obrigatória de doze anos.

Acompanhando as mudanças, entre recuos e alargamentos de escolaridade obrigatória, desde oito anos de duração, recuando para três, avançando para cinco, recuando para quatro (e três, para as meninas), alargando para seis, depois para nove e depois para doze anos, como fica o atual 2.º CEB?

Particularizando, em termos comparativos, enquanto o 1.º ciclo funciona em regime de monodocência, com a coadjuvação por outros professores em áreas especializadas, como na disciplina de Inglês por um docente com formação específica para tal, no desenvolvimento de projetos, e nas áreas de educação artística, como a música, e em educação física, o 2.º ciclo funciona em regime de pluridocência, por áreas de estudo de carácter pluridisciplinar (desejavelmente entre um e dois professores por cada área).

E enquanto as turmas do 1.º ciclo devem ser constituídas, entre 24 e 26 alunos, idealmente com o mesmo professor a acompanhar o grupo de alunos ao longo dos quatro anos que compõem o ciclo, as turmas do 2.º ciclo variam entre um mínimo preferencial de 24 alunos e um máximo de 28, não havendo qualquer recomendação no sentido de se manterem os docentes alocados às turmas. Estes números são menores nas regiões autónomas: na Região Autónoma dos Açores (RAA), a turma padrão do 1.º ciclo tem 18 alunos e a do 2.º ciclo tem um máximo de 20; na Região Autónoma da Madeira (RAM), a turma padrão do 1.º ciclo tem 20 alunos e a do 2.º ciclo um máximo de 24.

Entre avanços e recuos de medidas políticas tomadas relativamente aos ciclos de estudos e ao recuo e alargamento da duração da escolaridade obrigatória, a identidade do atual 2.º CEB ainda não está criada, pois encontra-se marcada por direções diversas, face à “(co)existência de lógicas contraditórias”, como afirma Adélia Lopes (CNE, 2023, p. 83), a confirmar que é nesta encruzilhada que nos encontramos.

2. Metodologia de trabalho

Como referido na Nota introdutória, foi na sequência do trabalho que deu origem à Recomendação n.º 5/2024, de 28 de maio, do Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO): reflexões acerca da sua concretização nas Escolas*, que a 1.ª CEP de Currículo elegeu, como objeto de estudo, o atual 2.º ciclo do ensino básico, por se terem aí manifestado, mais agudamente, alguns problemas de operacionalização do PASEO. As práticas pedagógicas encontravam-se, muitas vezes, em dissonância com os procedimentos dos 1.º e 3.º ciclos, mesmo quando estes coexistiam na escola ou no agrupamento de escolas visitado. Verificou-se que no 2.º CEB pesava mais a tradição curricular monodisciplinar, sendo raros os casos em que a distribuição de serviço docente contemplava a área bidisciplinar. Pelo contrário, os docentes normalmente especializavam-se numa das duas disciplinas da sua área, redundando num número excessivo de turmas que lhes era atribuído, o que dificultava um acompanhamento mais próximo dos alunos.

Por isso, tendo em vista uma melhor compreensão deste 2.º ciclo, a 1.ª CEP começou por reconstituir a sua génese e evolução ao longo do tempo, na busca do sentido da sua

existência, quando confrontado com as necessidades e as exigências do presente, consubstanciadas no PASEO, mais centradas no desenvolvimento de competências do que na acumulação de conteúdos.

Ainda ao nível da fundamentação teórica, fez-se uma revisão da literatura, procedendo-se a um levantamento de argumentos científicos e pedagógicos extraídos de estudos e posições tomadas a nível nacional. Sendo esta Comissão Especializada Permanente especialmente dedicada ao Currículo, foi importante convocar-se o currículo sistémico e o seu diálogo com a psicologia do desenvolvimento, para trazer a Terceira Infância como argumento científico do ponto de vista dos estudos curriculares para um ciclo único de escolaridade dos 6 aos 12 anos.

Além disso, e por nos situarmos num mundo cada vez mais global, partiu-se para o estudo das políticas transnacionais de classificação dos níveis de educação/formação emanados pela Organização das Nações Unidas (ONU), mais concretamente pela UNESCO, e adotados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), pela União Europeia (UE) e, pressupostamente, por Portugal. Era preciso mergulhar na realidade de outros países à luz do *International Standard Classification of Education* (ISCED), para melhor entender o lugar e o papel deste ciclo de ensino.

Na impossibilidade de chegar a todos os países, optou-se por eleger apenas alguns, tendo em conta as seguintes razões, independentemente da ordem de prioridade:

- Ser um país com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) muito elevado;
- Apresentar um desempenho elevado nas avaliações internacionais mais recentes do PISA; e
- Ser um país do interesse do conselheiro proponente, quer pelo seu conhecimento e vivência pessoal quer pela sua experiência académica e profissional.

Cada país foi então estudado tendo em conta determinadas características, selecionadas com recurso à metodologia de *brainstorming*, e sujeitas à reflexão e ao debate, em reuniões da 1.ª CEP. Foram depois aprimoradas e organizadas em formato de guião (Anexo I), correspondente aos 14 campos temáticos seguintes:

1. Fundamentos do currículo;
2. Finalidades do currículo;
3. Organização do sistema educativo desde o ISCED 0 até o ISCED 3 (inclusive) e abrangência da escolaridade obrigatória;
4. Idade de ingresso na educação pré-escolar (EPE);
5. Idade de ingresso no 1.º ano;
6. Duração do ISCED 1;
7. Duração anual;
8. Carga horária semanal;
9. Áreas e disciplinas;
10. Modalidades de docência;
11. Organização do trabalho pedagógico;
12. Recursos pedagógicos e apoio;
13. Modalidades de avaliação; e
14. Outras observações relevantes.

Com base na leitura de documentos disponíveis online, a recolha de dados foi realizada e a informação confirmada junto de profissionais dos países em causa. Como última etapa, foi realizada a sistematização dos pontos convergentes e divergentes, tendo por base uma análise de conteúdo dos diversos dados, de modo a extrair as grandes linhas de força referentes aos campos temáticos selecionados. Além de Portugal como ponto de partida, foram estudados mais doze países: Austrália, Canadá, Dinamarca, Espanha, Estónia, França, Grécia, Inglaterra (Reino Unido), Irlanda, Noruega, Suécia e Suíça. A organização de cada um destes sistemas educativos encontra-se no Anexo II, para eventual aprofundamento. Todo este trabalho comparativo forneceu naturalmente um excelente suporte para a recomendação sobre o tema.

Do mesmo modo como investigadores implicados (Paturel, 2008), numa abordagem marcadamente de natureza qualitativa, pretendeu-se colher também as perspetivas de outros estudiosos que já se haviam debruçado sobre o assunto: ex-conselheiros do CNE, académicos do currículo e da administração educacional, decisores políticos, dirigentes escolares e professores. Além do diálogo *online* com 13 personalidades nacionais, recolheram-se também contributos escritos de peritos internacionais, que aparecem igualmente sistematizados.

3. Estudos realizados e posições tomadas

Foi há quase duas décadas que o CNE iniciou o aprofundamento da relação entre o 1.º e o 2.º CEB, questionando o papel deste último. Refere-se, concretamente, o trabalho de longo fôlego, realizado sob a égide do CNE, ao longo de 2006/2007. O CNE promoveu um amplo debate nacional sobre a educação, no âmbito do qual teve lugar, em dezembro de 2006, o Seminário Internacional sobre *Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Estrutura e Organização da Educação de Infância e Básica*. Tinha como finalidade analisar a situação portuguesa em relação à realidade de outros países europeus: Espanha, França, Irlanda, Finlândia, República Checa, Austrália (CNE, 2009).

Desse seminário resultou a incumbência da realização de um estudo sobre *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, tendo Isabel Alarcão ficado responsável pela coordenação de uma equipa de especialistas de várias áreas da Educação: Gabriela Portugal, Manuel Sarmento, Maria do Céu Roldão, Natércio Afonso, Teresa Gaspar e Teresa Vasconcelos.

Só após o texto final do estudo ter sido submetido à apreciação de outros especialistas num *workshop* organizado para o efeito, é que o mesmo foi entregue ao CNE, em março de 2008, para servir de base à elaboração do Parecer n.º 8/2008 do CNE, sobre *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. O Relatório do Estudo foi publicado em 2009.

Tanto do estudo como do parecer, sobressai a necessidade de reconfiguração do atual 2.º CEB. Logo na Introdução do Relatório do Estudo, escrevia Isabel Alarcão:

Este ciclo tem, na sua génese, duas lógicas diferentes a que correspondem duas culturas organizacionais e profissionais igualmente diferentes. Por um lado, a lógica da complementaridade do ensino primário; por outro, a da preparação para o ensino secundário. A sua posterior integração como 2.º ciclo do ensino básico manteve as fragilidades da sua débil identidade (CNE, 2009, p. 28).

Nas Considerações Finais e Recomendações do Estudo, a coordenadora chamou a atenção para o

fosso entre os propósitos do atual 1.º ciclo do ensino básico com ênfase nas competências básicas estruturantes do conhecimento e a sua concretização ou, como já foi acentuado, na distância entre o ideário presente na LBSE relativamente à articulação entre ciclos de educação básica, nomeadamente entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico e a sua concretização ao nível da organização logística, dos currículos e das práticas. Um problema que requer uma solução urgente (Ibid., pp. 211-212).

E apresentou como proposta, de entre várias:

A reestruturação da organização escolar dos 6 aos 12 anos com aproximação do atual 2.º ciclo do ensino básico ao 1.º ciclo e estabelecimento de uma unidade de escolarização sequencialmente articulada no plano normativo, organizacional, curricular e pedagógico. Este ciclo básico de 6 anos visaria neutralizar as transições bruscas identificadas a nível da relação da criança-aluno com: a) o espaço-escola; b) as áreas e os tempos de organização do trabalho curricular; c) a afiliação aos professores; d) o seu papel de aluno; e) o desenvolvimento gradual das competências esperadas (Ibid., pp. 213-214).

Refletindo as posições plasmadas no estudo, o Parecer n.º 8/2008 do CNE, sobre *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, atrás mencionado, começou por referir, relativamente ao atual objeto de estudo, que

A descrição da missão dos três ciclos do ensino básico (LBSE) já não constitui hoje justificação suficiente para a sua persistência, tal como estava definida à partida. Para muitos alunos a aquisição de competências básicas não pode ser interrompida ao fim de quatro anos. [...] Se a estrutura em três ciclos teve uma justificação histórica [...], fará sentido revê-la hoje, decorridos mais de vinte anos (CNE, 2008, p. 47767).

Ao abordar “As (des)continuidades ao longo do ensino básico” (ponto 4.2.), o Parecer n.º 8/2008 do CNE sublinhou que

O Estudo alertou para o problema da transição brusca entre o 1.º e o 2.º ciclos, em que o aluno passa de uma escola em que tem um professor único a maior parte do tempo para uma escola com um número variável, mas sempre elevado de professores. Como estabelecer uma transição gradual entre estes dois ciclos? Fará sentido a existência de um segundo ciclo? Existe um défice de sentido no atual 2.º ciclo de escolaridade, tal como está definido (Id.).

E continuou fundamentando a necessidade de reflexão:

O facto de ser composto por dois anos, sem articulação a montante e a jusante, e de os objetivos que presidiram à sua criação já não se manterem deverá ser objeto de reflexão, quer ao nível da definição formal do ensino básico quer, sobretudo, ao nível da gestão dos agrupamentos de escolas, da organização dos percursos educativos e da continuidade pedagógica que deve prevalecer sobre outros critérios organizativo-administrativos. O atual 2.º ciclo perde sentido, quer quando se analisa à luz da evolução do ensino básico, quer quando se compara a sua estrutura com a dos sistemas educativos europeus (Ibid., pp. 47767-47768).

Sabe-se, entretanto, que, desde 2007, o enquadramento jurídico da formação de professores reconhece a existência de uma mesma formação, ao nível da licenciatura (licenciatura em Educação Básica), como pressuposto para os mestrados profissionalizantes para os educadores de infância e professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, através do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Estaria aí subjacente a ideia de conferir à faixa etária dos 0 aos 12 anos uma abordagem científico-pedagógica semelhante.

Também a Recomendação n.º 2/2015 do CNE, sobre *Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário* voltou a ressaltar que

A atual estrutura do ensino básico em três ciclos, sem grande coerência entre eles, que promove a existência de pontos de quebra, deixa transparecer a necessidade de se reorganizar o fluxo dos percursos escolares face à atual estrutura segmentada do ensino básico que favorece a retenção e a construção de espirais de insucesso (CNE, 2015, p.7385).

Na mesma linha de pensamento, o Parecer n.º 5/2016 do CNE, sobre *Organização da escola e promoção do sucesso escolar* continuou a enfatizar o mesmo aspeto quando mencionou que

o modelo de escolaridade básica definido em 1986 precisa de ser repensado [...], sem esquecer a transição brusca entre o 1.º e o 2.º ciclos, sendo que estes dois anos do 2.º ciclo, em muitos países, foram incorporados num ensino primário mais longo e aprofundado, facilitando a consolidação dos saberes e das competências básicas adquiridas ao longo do 1.º ciclo (CNE, 2016, p. 34473).

Já mais próximo no tempo, isto é, no *Estado da Educação 2022* (CNE, 2023), o presidente do CNE voltou a sinalizar o 2.º ciclo do ensino básico, como um dos cinco domínios problemáticos, apelando para a remoção dos obstáculos que pareciam impedir uma tomada de decisão.

O 2.º ciclo do ensino básico é uma realidade que persiste, apesar de a sua existência ser fundamentadamente questionada há mais de 15 anos nos meios académicos, culturais e políticos. Na verdade, dificilmente se pode vislumbrar qualquer razão para que este ciclo de escolaridade, sem qualquer identidade e com origem bastante contraditória nos seus princípios e propósitos, continue a existir (CNE, 2023, p. 12).

Também no *Estado da Educação 2023* (CNE, 2024), foi de novo referido, pelo presidente do CNE, o 2.º ciclo com fragilidades evidentes, sistematizando algumas das conclusões dos estudos realizados no âmbito do conselho:

Há várias questões que, naturalmente, têm de ser ponderadas e equacionadas, mas importa compreender que o principal alcance de uma medida que ponha fim ao 2.º ciclo da educação básica, dando origem a um ciclo de escolaridade dos 6 aos 12 anos, é a oportunidade que se cria para melhorar significativamente a qualidade da educação nos primeiros anos (...).

Um ciclo de escolaridade único dos 6 aos 12 anos permite uma progressão mais equilibrada, pois acaba com a transição brusca do 4.º ano de escolaridade, com um docente responsável, para o 5.º ano de escolaridade, com mais de 10 disciplinas e, na grande maioria dos casos, com outros tantos docentes. Além do mais, permite criar condições para que a organização e o funcionamento pedagógico das escolas sejam mais consentâneos com a criação de ambientes de ensino e aprendizagem mais estimulantes e enriquecedores (CNE, 2024, pp. 12-13).

Além destes estudos e tomadas de posição, no âmbito do CNE, várias pesquisas têm sido levadas a cabo sobre os problemas de transição de ciclo ou nível, em Portugal, confirmando que é preciso fazer algo para reverter a situação, no mais curto espaço.

A título de exemplo, ao nível do doutoramento, há teses sobre *Os muros da escola: As distâncias e as transições entre ciclos de ensino* (Abrantes, 2008), do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE); bem como *O ajustamento escolar dos alunos na transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico* (Mendes, 2020), do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA).

Enquanto dissertações de mestrado, existem, por exemplo, *O processo de transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico: percepções, práticas, perspetivas* (Silva,

2013), da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira; *A transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico: um estudo num agrupamento de escolas do Alentejo, envolvendo alunos, pais e professores* (Salgado, 2011), da Universidade de Évora; *A transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico: um contributo para o estudo de um problema num agrupamento de escolas do litoral alentejano* (Coelho, 2010), da Universidade do Algarve; ou *A gestão dos fluxos escolares de alunos (na transição do 1.º para o 2.º ciclo) como sensor da regulação local da educação: estudo de caso* (Paulo, 2007), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Também ao nível de relatórios de estágio de mestrados em ensino se encontram trabalhos sobre a *Transição do 1.º para o 2.º ciclo: desafios e dificuldades* (Oliveira, 2021), da Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa; e *A perspetiva dos alunos acerca da transição entre o 1.º e o 2.º ciclo* (Sá, 2019), da mesma instituição.

Várias comunicações têm sido apresentadas em colóquios, como publicados vários artigos e livros, versando o problema da transição brusca entre ciclos, no contexto nacional. Referem-se, a título de exemplo, as posições tomadas por Abrantes (2005; 2008; 2009), Azevedo (2007), Bento (2007), Formosinho, Monge & Formosinho (2016), Leitão & Bilimória (2014), Serra (2004) e Saragoça, Neto, Pomar & Candeias (2011), entre outros.

Mantêm-se, portanto, atuais as questões levantadas ao longo destas últimas duas décadas de análise e debate, sugerindo-se que se avance para a reconfiguração curricular deste ciclo do ensino básico.

Não indiferente a esta necessidade, o Programa do XXIV Governo Constitucional apontava (no ponto 7, referente à Educação, subponto 7.1., sobre Educação e Formação, e no âmbito do compromisso 7.1.2. Modernizar o sistema educativo), o seguinte:

Reestruturar os ciclos do ensino básico, integrando os 1.º e 2.º ciclos, de forma a alinhar com a tendência internacional e garantir uma maior continuidade nas abordagens e um desenvolvimento integral dos alunos (XXIV Governo Constitucional, 2024, p. 105).

Este compromisso volta de novo a ser plasmado no Programa do XXV Governo Constitucional, a páginas 167, no ponto 10, referente à Educação, Ciência e Inovação, subponto 10.1., sobre Educação Pré-Escolar, Básica e Secundária, e no âmbito das Medidas 10.1.2., mais concretamente sobre *Melhorar a aprendizagem: um currículo exigente e flexível para contextos de incerteza*, com praticamente a mesma redação de 2024.

4. O Currículo e as especificidades da Terceira Infância

Enquanto área de estudo e investigação relativamente emergente, quando comparada com a afirmação, por exemplo, da psicologia e da sociologia no campo das ciências humanas e sociais, o currículo surgiu associado sobretudo à transmissão de um legado de conhecimentos, devidamente organizados, às gerações mais jovens. A palavra de ordem era “organização”, não só do conhecimento, em termos de matéria a lecionar, como do próprio ensino, seguindo o modelo clássico de comunicação de Shannon & Weaver, dos anos 40 do século passado (Rüdiger, 2011), aplicado, numa leitura da “realidade” curricular, como modelo teórico em que havia um emissor e um recetor, face a uma mensagem. A responsabilidade do currículo, numa escola tradicional, estaria do lado do

emissor, do transmissor, do detentor de conhecimentos, fosse ele ancião, sábio, mestre ou professor. Estar-se-ia perante o triângulo clássico de que falou Gimeno Sacristán (1981), com o professor, o aluno e a matéria (mensagem), nos vértices, redundando num modelo unidimensional, pois o único elemento pregnante era a matéria, ou seja, os conteúdos considerados socialmente válidos para serem transmitidos na escola.

Em contraponto a este modelo transmissivo, havia a mesma “realidade” curricular também concentrada numa única dimensão, porém, desta vez, no aluno e, a ele associado, um método que tornasse a criança feliz e integralmente realizada, num meio o mais natural possível, segundo o ideário da Escola Nova, no início do século XX. O método passou então a ser o elemento pregnante em termos gestálticos. Refere-se, a título de exemplo, o Método Ativo de Adolphe Ferrière, o Método Montessori de Maria de Montessori, o Método dos Centros de Interesse de Ovide Déroly, o Método dos Projetos de John Dewey, o Método de Trabalho de Georg Kerschensteiner, o Plano de Dalton de Helen Parkhurst, o Sistema de Winnetka de Carlton Washburne e muitos outros mais. No âmbito desta perspetiva, as frases de Alexander Neill (1972) tornaram-se particularmente célebres na defesa da não-diretividade do seu Método da Liberdade que permitia, por exemplo, que o aluno não fosse às aulas de matemática, se não o desejasse: “Todos os crimes, todos os ódios, todas as guerras podem ser reduzidos à infelicidade” (tradução nossa). Ou então, “Preferiria ver uma escola formar um varredor de ruas feliz do que um estudioso neurótico” (tradução nossa). A matemática, enquanto matéria, seria deste modo irrelevante.

Por essa mesma altura, no entanto, começou a entrar no discurso pedagógico uma linguagem de planeamento e organização do ensino, de inspiração taylorista (Taylor, ed. orig. 1911), patente nas obras de Franklin Bobbitt (1918; 1924), a partir da experiência de planeamento curricular nas escolas primárias das Filipinas, então sob ocupação americana. Essas obras foram consideradas marcos definidores da emergência do currículo como objeto específico de estudo e pesquisa. O contexto de industrialização e de urbanização acelerada, que se vivia no início do século XX nos EUA, e que mobilizou a deslocação de levadas populacionais do campo para os subúrbios das cidades, além das sucessivas hordas de imigração em busca do sonho americano, marcou a natureza das primeiras conceções de currículo enquanto área especializada, trazendo consigo a exigência de racionalização dos currículos para uma escolarização necessariamente de massas, como foi o caso da escola pública que surgia então.

O abalo mais forte no clima então vigente de romantismo pedagógico, impulsionado nas escolas por correntes libertárias, deu-se aquando do lançamento do primeiro satélite russo, o Sputnik, pela União Soviética, em 1957, num contexto de luta pela supremacia na corrida espacial entre os dois blocos político-militares que resultaram da II Grande Guerra Mundial. Este episódio alimentou a perceção de que algo estaria a faltar na determinação do currículo, perante o insucesso estrondoso nesta competição pela conquista do espaço. Colocava-se, então, a questão de saber se, para deixar a criança ser simplesmente feliz, bastava lidar com ela como se fosse uma planta em crescimento, na esteira dos *kindergarten* froebelianos.

A resposta foi negativa. Estava claro que faltava saber exatamente aonde se queria chegar, antes de qualquer decisão sobre os meios para lá se chegar. A necessidade da definição dos objetivos, já anteriormente enunciados por Ralph Tyler (ed. orig. 1949), desencadeou

então um novo modelo curricular, orientado para a eficácia e a produtividade, que recuperava as duas dimensões que tinham dominado só no passado (matéria e método), agora acrescidas da avaliação: objetivos - conteúdos - métodos - avaliação, com esta sequência na planificação. Os objetivos seriam sempre o primeiro elemento a ser ponderado, qual motor que iria animar todo o planeamento didático nas décadas seguintes, quer como modelo tecnológico/tecnicista linear, terminando com uma avaliação objetiva do desempenho do aluno, quer, mais tarde, como modelo circular (Wheeler, 1976), em que a avaliação passou igualmente a ponderar todos os elementos anteriores, por também serem da responsabilidade do planificador e do professor.

Essa foi a fase da “obsessão com a eficácia” (Gimeno Sacristán, 1985), marcada pela definição de objetivos em termos de comportamentos observáveis, à luz de taxonomias então em voga (Bloom *et al*, 1956; Kratwohl, 1964; Harrow, 1972), atingindo a sua expressão máxima com a Pedagogia por Objetivos (PPO), que chega ao nosso país nas décadas de 1970/1980.

Podemos então afirmar que, nos primeiros tempos da sua afirmação no campo das ciências da educação, a visão de currículo está indelevelmente associada à organização do ensino e à sua vertente didática, por via de etapas a serem percorridas como partes de um todo, na presunção de que o todo (o ensino) resultaria da soma dessas partes.

Do mesmo modo, supunha-se que o objetivo geral resultaria da soma dos objetivos específicos e comportamentais; que o desenvolvimento do indivíduo, como um todo, resultaria da soma do desenvolvimento dos domínios cognitivo, socioafetivo e psico-motor; e que a aprendizagem seria consequência direta do ensino, num processo determinista de causa-efeito ou de estímulo-resposta.

Mas os tempos que vivemos são outros, pois não se compadecem com essa visão tecnicista e neutra de simplificação pela fragmentação, característica da modernidade. A evolução que se tem vindo a operar noutros campos do saber, curiosamente nas ciências ditas “duras”, com as teorias da relatividade de Albert Einstein, teorias probabilísticas, da complementaridade de Niels Bohr, da incerteza ou indeterminação de Werner Heisenberg, da indecidibilidade de Kurt Gödel, etc., no âmbito da matemática, da física e mecânica quântica, mas também nas ciências humanas e sociais (as *soft sciences*, ou *ciencias blandas*), como a antropologia, etnografia, comunicação, psicossociologia ou teoria de sistemas, obriga-nos a uma leitura muito mais complexa da “realidade”. O currículo já não pode ignorar este autêntico alvoroço epistemológico que veio abalar a delimitação estrita de fronteiras de saberes que sustentara a fragmentação curricular. Recorrendo às teorias da comunicação, para ilustrar o chamado paradigma da complexidade (Morin, 1990, 2017), podemos convocar a figura do EMEREC (Cloutier, 2001), emissor e recetor (*émetteur/récepteur*), sujeito que é simultaneamente emissor e recetor, ao contrário da visão anteriormente simplificada que separava, de um lado, o emissor e, de outro, o recetor.

E se “um paradigma é uma constelação de conceitos, valores, perceções e práticas partilhadas por uma comunidade, que configura uma determinada visão da realidade e está na base da forma como essa comunidade se organiza” (Kuhn, 1983, p. 240, tradução nossa), no campo do currículo estamos igualmente perante uma mudança de paradigma, que nos conduz a uma abordagem sistémica do ensino, exigida pela complexidade do

fenómeno educativo, que não se esgota na matéria lecionada em sala de aula, nem na definição de objetivos, métodos ou procedimentos de avaliação, tomados isoladamente. Esta viragem projeta o professor, enquanto profissional, e não apenas técnico do ensino, a um contexto muito mais vasto, onde entram em jogo os sistemas ético-filosófico, político-ideológico, cultural, religioso, económico, tecnológico, em permanente interação, no âmbito de um macrossistema social dinâmico, abrindo assim uma nova etapa nas políticas educativas e curriculares.

Uma política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interações, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto filosófico, ético e religioso, do contexto histórico do quadro geográfico e físico, assim como do contexto sociocultural onde se situa o sistema educativo considerado (D'Hainaut, 1980, p. 42).

É por isso que, num tempo de “mestiçagem ético-filosófica, política e ideológica” (Sousa, 2009), que caracteriza o tempo líquido (Bauman, 2001) que vivemos, o currículo exclusivamente técnico, construído sob a pretensão de objetividade e neutralidade, se revela hoje insustentável. Ora, o PASEO corporifica bem este novo paradigma educacional, ao afirmar que “todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social” (ME/DGE, 2017, p. 8). São esses princípios, valores e visão que “orientam, justificam e dão sentido ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Ibid., p. 13), constituindo, por isso, os fundamentos do currículo da escolaridade obrigatória em Portugal e devendo, portanto, nortear necessariamente o currículo referente ao período dos 6 aos 12 anos de idade. Coloca-se, assim, uma questão decisiva: quais são, afinal, as opções ético-filosóficas e político-ideológicas que sustentam esse currículo?

Sendo um sistema aberto, que se regula e auto-organiza em interdependência com outros sistemas, esse currículo deve ter em conta não só as necessidades individuais, locais e regionais, mas também as exigências globais de um mundo atribulado, volátil e incerto, o que requer, como princípios (Ibid., pp. 13-14), a defesa de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa (A), a necessidade de uma cultura científica (B), a capacidade de aprendizagem ao longo da vida (C), a equidade e a democracia (D), a coerência e flexibilidade curricular (E), a adaptabilidade à mudança e ousadia (F), a sustentabilidade (G) e, finalmente, a estabilidade (H), para educar para um perfil de competências alargado.

Promovendo uma cultura de escola que ponha em prática os valores (Ibid., p. 17) de responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação e liberdade, esse currículo propõe, em termos de visão (Ibid., p. 15), que o aluno venha a ser um cidadão esclarecido, autónomo e responsável, capaz de lidar com a mudança e a incerteza. Deverá ser consciente da importância das artes, das humanidades, da ciência e da tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental do seu país e do mundo. Pretende-se que revele sentido crítico e criativo, espírito de colaboração e capacidade de comunicação. Espera-se ainda que esteja disponível para continuar a aprender ao longo da vida, com respeito pela dignidade humana e pelos princípios fundamentais de uma sociedade democrática, rejeitando todas as formas de discriminação e exclusão social.

Sob a égide do paradigma da complexidade (Morin, 1990, 2017), o modelo curricular sistêmico (Lawton, 1973) que o PASEO mobiliza, ao invés de trabalhar os conteúdos disciplinares de forma segmentada, dá primazia ao desenvolvimento de competências, “entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (ME/DGE, 2017, p. 9), sublinhando a sua transversalidade e complementaridade. Importa, então, questionar: se, neste modelo, os fundamentos do currículo iluminam toda a arquitetura curricular da escolaridade obrigatória, em que nos baseamos para a proposta do ciclo único de escolaridade dos 6 aos 12 anos?

Numa *Systems Approach to Instruction* (SAI), ou seja, numa abordagem curricular sistêmica, a resposta à questão levantada resulta do diálogo que o currículo tem de estabelecer com outras áreas do saber, nomeadamente com a psicologia, para não cair num esvaziamento concetual ao remeter-se apenas para um conjunto de regras de bem ensinar e avaliar que, por serem normativas e prescritivas, o despojariam do seu estatuto científico. Por outras palavras, o sistema didático tem de comunicar com o sistema psicológico do aprendente, em termos de adequação ao seu estágio de desenvolvimento, aos processos de aprendizagem, aos tipos de motivação e de armazenamento de memória, entre outros aspetos, na interação que estabelece com o seu meio social (Portugal, 2008).

Recorre-se também aos estudos seminais de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo infantil (Piaget & Inhelder, 2003; Piaget, 2013), onde este biólogo, psicólogo e epistemólogo, por vezes em coautoria, procurou compreender como a criança raciocina e constrói conhecimento sobre o mundo. Organizando essa evolução em quatro estádios, fica-se a saber que cada um detém um modo de funcionamento próprio: o estágio sensório-motor (0 a 2 anos), o estágio pré-operatório (2 a 7 anos), o estágio das operações concretas (7 a 11 anos) e o estágio das operações formais (a partir dos 11 anos). Todas as idades são aproximadas. Na esteira desses estudos, vários autores designaram o período etário em causa, correspondente ao estágio das operações concretas, de Terceira Infância (Chiaratti, 2013; Galotti *et al*, 1997; Herbst, 2025; Mazin, 2023; Papalia & Feldman, 2013; Papalia & Martorell, 2022; Papalia, Olds & Feldman, 2009).

Com início entre os 6 e os 7 anos e final entre 11 e os 12 anos, este período de vida da criança é marcado pela superação do egocentrismo do estágio anterior, abrindo-se a situações concretas e tangíveis ao seu redor, buscando explicações lógicas para o que observa e privilegiando o raciocínio indutivo, a partir de uma melhor compreensão da relação espacial, da causalidade, da categorização, da conservação e dos números. Neste estágio, a criança começa a empregar operações mentais para resolver problemas concretos, exigindo-se-lhe uma maior atenção e concentração, bem como uma maior capacidade de memória e de linguagem. É na Terceira Infância, também, que se aprimora a coordenação psicomotora dos movimentos, em função da maturação neurofisiológica e das transformações na estrutura, musculatura e peso do organismo em crescimento.

Associada à experiência da escolarização, a Terceira Infância é, por excelência, o período das aprendizagens e do convívio social proporcionado pela escola, uma vez que o grupo de pares ganha uma importância central na formação social da mente (Vygotski, 1980) e na construção do pensamento e da linguagem (Dongo-Montoya, 2021). Nesta etapa, a criança busca a aceitação e o reconhecimento social, muitas vezes através do bom desempenho

escolar, reforçando a sua autoestima. São criados laços de amizade, cooperação e solidariedade, que tendem a perdurar ao longo da vida. É também nesta fase que, na relação com o outro, começa a desenvolver um sentido de justiça e moralidade, a partir de regras e normas sociais impostas. Ou seja, se a Terceira Infância for bem trabalhada, estarão aqui lançadas as bases para o pensamento abstrato e o raciocínio hipotético-dedutivo, bem como para a construção de valores morais já não dependentes do medo da punição ou do desejo de agradar aos outros.

Em suma, se entendermos o currículo como território de múltiplas literacias (Padilha *et al*, 2025), prevalecem, neste período etário e de acordo com a Bússola de Aprendizagem 2030 (OCDE, 2019), os chamados fundamentos essenciais: literacia e numeracia, literacia de dados e digital, saúde física e mental, assim como saúde social e aptidões emocionais (p. 25). Também a Eduettu (2025) recomenda, para a construção de um currículo perspetivado para o futuro, uma aprendizagem social e emocional, que Manyukhina (2025) designa de aprendizagem autêntica.

No que respeita à literacia digital, reconhecendo que o currículo já não pode ignorar o uso da tecnologia digital na vida e na aprendizagem de cada um, seja na resolução de problemas, seja no desenvolvimento do pensamento computacional (Husnah *et al.*, 2025), torna-se indispensável atender a sua adequação à fase de desenvolvimento da criança (European Parliament, 2021; HERMMES, 2025). Na sua resolução *Shaping Digital Education Policy*, o Parlamento Europeu adverte sobre os efeitos do uso precoce das tecnologias digitais no desenvolvimento da criança. Além disso, a escola não deve negligenciar o fortalecimento de interações sociais saudáveis e calorosas, em presença, nem as oportunidades de movimentação na sala de aula e contacto com o ambiente natural, fundamentais para o desenvolvimento integral nesta faixa etária.

5. Classificação internacional da UNESCO: ISCED 1

Não obstante as conclusões chegadas dos estudos apresentados nos pontos anteriores, considerou-se que seria também importante ter uma visão mais alargada do lugar e do papel a atribuir a este 2.º CEB, à luz do enquadramento internacional proporcionado pela *International Standard Classification of Education* (ISCED), isto é, uma classificação de referência dos níveis educativos que permite comparar estatísticas e políticas educativas entre diferentes sistemas. A expressão ISCED surge traduzida para português quer como Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE), quer como Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE). Para evitar confusões terminológicas, adota-se apenas a sigla da língua original: ISCED.

A ISCED foi desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), durante a década de 1970, a partir da necessidade de criar um quadro internacional que permitisse comparar os diferentes sistemas educativos dos diversos países. Foi primeiramente aprovada pela Conferência Internacional de Educação, em Genebra, em 1975, e posteriormente adotada pela Conferência Geral da UNESCO, como “*um instrumento adequado para a recolha, a compilação e o tratamento de estatísticas e de indicadores comparáveis na área da educação, tanto no plano nacional como no plano internacional*” (UNESCO-UIS, 2006, p. 6).

A partir daí, foi sofrendo várias atualizações, até se estabilizar na versão ISCED 1997, aprovada na Conferência Geral de novembro desse ano. Entretanto, em 2011, o Instituto de Estatística da UNESCO propôs uma revisão à ISCED 1997, resultante da necessidade de atualizar a classificação face às mudanças ocorridas nos sistemas educativos e nos contextos de aprendizagem a nível mundial (como o processo de Bolonha no ensino superior, ou os programas educativos para crianças com menos de 3 anos), que mereceu aprovação na Conferência Geral da UNESCO em novembro de 2011, passando a ser nomeada como ISCED 2011. Dois anos depois a União Europeia adotou a ISCED 2011, através do Regulamento da Comissão (EU) n.º 317/2013, de 8 de abril.

Em Portugal, apenas em 2017, o Conselho Superior de Estatística adotou a versão portuguesa da ISCED 2011, designando-a pela sigla CITE 2011 (Classificação Internacional Tipo da Educação). Estabeleceu, então, a correspondência com os níveis de escolaridade do sistema educativo português, conforme Deliberação n.º 343/2017, de 2 de maio, por considerar que a mesma *“constitui o quadro de referência [...], garantindo assim a comparabilidade, ao nível internacional, dos indicadores obtidos”*, e por considerar também que teria, *“a partir de 2014, um carácter de obrigatoriedade no reporte internacional de dados”* (Deliberação n.º 343/2017, 2017).

Percebe-se, assim, que deixou de ser possível ignorar a ISCED 2011, se desejarmos olhar para o sistema educativo português, numa perspetiva de relação com os sistemas educativos das Nações Unidas, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e da União Europeia, em comparação com outros países.

São nove os níveis de educação/formação previstos pela ISCED 2011 (UNESCO, 2011):

- ISCED 0: Early childhood education
 - ISCED 1: Primary education
 - ISCED 2: Lower secondary education
 - ISCED 3: Upper secondary education
 - ISCED 4: Post-secondary non-tertiary education
 - ISCED 5: Short-cycle tertiary education
 - ISCED 6: Bachelor's or equivalent level
 - ISCED 7: Master's or equivalent level
 - ISCED 8: Doctoral or equivalent level.
- (UNESCO, 2011, p. v)

Dando uma panorâmica dos diversos países, a ISCED 2011 apresenta, para cada um dos níveis, a duração, em meses ou anos, não deixando de referir a mais usual, para três níveis:

- ISCED 1: The most common duration is 6 years
 - ISCED 2: The most common duration is 3 years
 - ISCED 3: The most common duration is 3 years.
- (Ibid, p. 17)

Na versão portuguesa (DGEEC, 2017), assumiu-se que o Nível 0 (*Early Childhood Education*) abrange a Educação da Primeira Infância e Educação Pré-Escolar, que o Nível 1 (*Primary Education*) corresponde ao 1.º e 2.º ciclos da educação básica e que o Nível 2 (*Lower Secondary Education*) corresponde ao 3.º ciclo da educação básica.

Focando-nos agora apenas no Ensino Básico (1.º e 2.º ciclos), os critérios utilizados para o classificar como Nível 1 são o facto de haver um ensino sistemático para aquisição de conhecimentos, capacidades e competências básicas e o facto de este se encontrar

geralmente organizado por um professor responsável por classe. Além disso, este nível deve fazer parte da escolaridade obrigatória. A maioria dos programas tem uma duração de seis anos, podendo ser designados de formas diferentes, nos vários países do mundo: ou como ensino primário ou como ensino elementar ou então como ensino básico.

As suas principais características aparecem descritas da seguinte forma:

120. Os programas do nível 1 da CITE, ou “ensino básico (1.º e 2.º ciclos)”, são geralmente concebidos para proporcionar aos alunos competências fundamentais em leitura, escrita e matemática (ou seja, literacia e numeracia), e estabelecer uma base sólida para a aprendizagem e a compreensão de áreas essenciais do conhecimento, para o desenvolvimento pessoal e social e para a preparação para o 3.º ciclo. Estes programas privilegiam a aprendizagem a um nível básico de complexidade com pouca ou nenhuma especialização.

121. As atividades educativas estão frequentemente estruturadas em torno de unidades, projetos ou grandes domínios de aprendizagem, muitas vezes com uma abordagem integrada, ao invés de proporcionarem aprendizagens em disciplinas específicas. Normalmente, um professor principal tem a seu cargo um grupo de alunos e organiza o processo de aprendizagem, se bem que uma classe possa ter mais de um professor, sobretudo para certas matérias ou unidades (DGEEC, 2017, p. 25).

Estabelecendo a diferença entre a formação dos professores para o nível 1 e a dos professores para o nível 2, o documento prevê que enquanto os primeiros possuem uma formação pedagógica mais acentuada nas “principais matérias”, os segundos têm uma formação mais aprofundada em matérias específicas, podendo haver vários professores responsáveis pelo ensino de diferentes áreas temáticas.

E no caso de existirem programas que abranjam vários níveis, não sendo clara a distinção entre os níveis 1 e 2, recomenda-se o seguinte:

i) para os programas que abrangem os níveis 1 e 2 organizados em ciclos, o fim do ciclo mais próximo dos seis anos de escolarização desde o início do nível 1 da CITE deve ser considerado como o ponto de transição entre estes níveis. (Ibid., p. 26)

É este o caso português, por não ser muito clara a distinção entre o nível 1 e o nível 2, uma vez que o 3.º ciclo do ensino básico não corresponde ao ensino básico, elementar ou primário, como definido no ISCED 2011. Pelo contrário, pertence ao *lower secondary education*. Portanto, a transição do nível 1 para o nível 2 tem de se dar na transição do 6.º para o 7.º ano de escolaridade.

Também ao nível da Europa, a mais recente publicação da Eurydice sobre *The structure of the European education systems 2023/2024 – Schematic diagrams* (European Commission. EACEA. Eurydice, 2024), abarcando 39 sistemas educativos, correspondentes a 37 países (27 Estados-Membros da UE, além de Albânia, Bósnia e Herzegovina, Suíça, Islândia, Liechtenstein, Montenegro, Macedónia do Norte, Noruega, Sérvia e Turquia), apresenta diagramas esquemáticos que permitem a comparação entre estes países, tendo por base a ISCED 2011.

Para aprofundar esta análise comparativa, foi ainda elaborado um guião de leitura dos sistemas educativos dos países em estudo, apresentado em anexo (Anexo 1), para uma descrição de forma sintética da organização dos anos correspondentes ao ISCED 1.

6. O contexto internacional: análise comparativa

Como já se disse, o estudo que aqui se apresenta compara sistemas educativos de 13 países, do ponto de vista das opções curriculares, forma de se identificarem prioridades educativas para as crianças nos primeiros seis anos de escolaridade. Os países são Austrália (AUS), Canadá (CAN), Dinamarca (DNK), Espanha (ESP), Estónia (EST), França (FRA), Grécia (GRC), Inglaterra (ENG), Irlanda (IRL), Noruega (NOR), Portugal (PRT), Suécia (SWE) e Suíça (CHE). A opção por estes países remete para uma seleção por conveniência desde que reconhecida a sua relevância, em especial ao nível do Índice de Desenvolvimento Humano e dos últimos *rankings* educativos.

Os dados foram recolhidos por sete conselheiros do CNE¹ e tratados pelos assessores técnico-científicos que acompanham a 1.ª CEP, que se dedica ao Currículo. Vários sítios eletrónicos dos diferentes governos e diversas leis nacionais, a par da publicação de estudos internacionais, nomeadamente da OCDE (2023) e da Eurydice (2024), serviram de fonte de recolha dos dados. Porém, por questões de fluência de leitura e de raciocínio, optou-se por poupar o leitor aos inevitáveis e sucessivos cortes que o seu registo introduziria amiúde, como é normal num documento de cariz científico; apenas algumas referências constam ao longo do texto. Tendo por base o guião com os 14 campos temáticos, atrás apresentados na Metodologia de Trabalho, chegou-se à seguinte análise comparativa.

Em termos gerais, os **fundamentos** de natureza ético-filosófica que sustentam os currículos nestes treze países revelam um equilíbrio entre a convergência global de valores humanistas e democráticos e a manutenção de ênfases identitárias e culturais distintas.

A reflexão sobre o papel da educação tem evoluído internacionalmente no sentido de afirmar a escola como espaço de formação global (intelectual, social, ética, cívica) e como instrumento de coesão social, inclusão e desenvolvimento democrático. Nos vários países analisados, os currículos escolares tendem a convergir em torno de valores humanistas e democráticos, embora cada contexto adote ênfases específicas, moldadas pela sua história, organização política, estrutura social e aspirações económicas.

No cerne desta convergência está o reconhecimento de que a educação deve garantir a igualdade de oportunidades, a inclusão social e o desenvolvimento de uma cidadania ativa. Pretende-se com isto preparar o indivíduo não apenas para acumular conhecimentos, mas para participar de forma consciente, crítica e responsável na sociedade em que vive. A formação integral do aluno afirma-se como finalidade central da educação no século XXI. Tal orientação está em sintonia com os princípios globais defendidos por organismos internacionais como a UNESCO ou a OCDE, que têm enfatizado a importância do desenvolvimento de competências transversais, do bem-estar, da cidadania, da sustentabilidade e da aprendizagem ao longo da vida, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, nomeadamente com o quarto objetivo (ODS 4) da Agenda 2030 (Nações Unidas, s.d.). Trata-se de uma conceção visível nas reformas curriculares dos países da OCDE e da União Europeia. Países como Portugal (com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*) e a Austrália (com o

¹ António Pinho, Cláudia André, Cristina Bastos, Hermínia Rodrigues, Jesus Maria Vaz Fernandes, Jorge Gonçalves e José Luís Presa.

seu quadro curricular, ACARA – *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*) são exemplos claros desta abordagem.

Em termos dos fundamentos de natureza psicológica, os currículos apoiam-se em teorias construtivistas e construcionistas de desenvolvimento humano, influenciadas por pensadores como Piaget e Vygotski, defendendo que a aprendizagem é um processo ativo de construção de conhecimento, em interação com o outro. Sociologicamente, esta base é reforçada pela importância de preparar o aluno para uma sociedade plural, fomentando valores como o respeito, a cooperação e a responsabilidade social.

Os estudos de âmbito internacional, levados a cabo por entidades credíveis, acabam por influenciar as decisões nacionais. Refira-se a título de exemplo, o trabalho sobre a Educação 2030, da OCDE (2024), através do qual se apresenta uma "Bússola de Aprendizagem" com foco na aquisição de conhecimentos, competências, atitudes e valores essenciais, que devem orientar a formação dos alunos, no século XXI, para que possam prosperar no mundo atual. Referem-se valores como a resiliência e o pensamento crítico, promovendo uma harmonização de objetivos e de procedimentos curriculares a nível global. Esta harmonização é, por vezes, complementada pela tónica colocada por países como a Grécia, a Dinamarca e a Noruega no alinhamento do ensino com as exigências de um mercado de trabalho em constante evolução e com a aprendizagem ao longo da vida, em especial nos níveis secundário e de formação profissional.

Apesar da convergência nos valores centrais, os fundamentos curriculares refletem de forma crucial a história e a estrutura política de cada país, resultando em ênfases próprias, conforme o contexto. A França, país de forte tradição republicana e laica, destaca-se pela sua tradição centralizadora, em que o Estado assume um papel preponderante na formação da identidade nacional e da coesão social, valorizando os princípios republicanos como pilares curriculares. Em contraste, a Espanha e o Canadá evidenciam a sua base federal ou descentralizada, ao delegar a educação nas comunidades autónomas ou províncias, garantindo o respeito pela diversidade linguística e cultural regional. De forma semelhante, a Suíça opera sob um modelo cantonal, adaptando o ensino às suas quatro línguas e culturas nacionais. Nos três países, a estrutura política determina a autonomia curricular regional. Apesar disso, na Suíça, há coordenação entre cantões quanto à estrutura de ensino e aos objetivos gerais, conforme previsto na Constituição Federal. É-lhe peculiar o forte peso atribuído à formação técnico-profissional e à via vocacional após o ensino obrigatório. A Irlanda e a Grécia dão uma relevância especial ao património cultural. A Irlanda valoriza, de forma proeminente, a língua e cultura irlandesas e, historicamente, organiza o seu sistema educativo em parcerias entre o Estado e diversas agências privadas, nomeadamente de cariz religioso – o seu sistema tem uma forte componente de escolas primárias geridas por agências religiosas. A Grécia, por sua vez, atribui uma forte relevância ao património cultural helénico como elemento central da identidade nacional, sendo também frequente a religião ortodoxa nos objetivos curriculares.

Em coerência com os fundamentos, as **finalidades** apresentadas pelos diferentes países refletem-nos, visando o desenvolvimento de perfis de alunos preparados para a vida democrática, em sociedade.

Assim, destaca-se a preocupação com a formação integral do indivíduo (nas dimensões intelectual, social, emocional e ética), o que implica o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da autonomia e da aprendizagem ao longo da vida como metas transversais a muitos dos sistemas: Portugal, Espanha, Grécia, Estónia, Noruega, Suécia, Austrália e Dinamarca. É igualmente central a preparação para uma cidadania ativa, democrática e responsável, com respeito pelos direitos humanos, pela igualdade de género, pela tolerância e pela solidariedade, tendo em vista a garantia de equidade e inclusão de todos, sem esquecer os que têm necessidades de saúde especiais. Pretende-se o desenvolvimento do raciocínio crítico e da criatividade, a resolução de problemas e a capacidade de tomar decisões fundamentadas.

As reformas curriculares mais recentes nestes países, muitas delas impulsionadas pelas recomendações da OCDE e pela necessidade de preparar os alunos para a chamada quarta revolução industrial, acentuam a transição de um currículo centrado em conteúdos para um currículo baseado em competências. A Estónia, a Suécia e a Noruega destacam-se pela forte integração de competências digitais e de pensamento crítico nos seus quadros curriculares, muitas vezes associando-os à ideia de cidadania digital e à promoção da inovação.

O papel da avaliação formativa é reforçado, reduzindo o foco predominante na avaliação sumativa, dado que o objetivo é apoiar as aprendizagens, mais do que medir estritamente os resultados (OCDE, 2023). O Canadá aposta fortemente em currículos orientados para competências transversais, interdisciplinares e uma formação que vá além do conteúdo tradicional. Em províncias como a British Columbia, o currículo foi redesenhado a partir de *big ideas* (ideias-chave), dando aos professores maior liberdade para adaptar o ensino às realidades da sala de aula, aos interesses dos alunos e às exigências contemporâneas (OCDE, 2020).

A intenção centra-se na aquisição de conhecimentos, mas também e sobretudo no desenvolvimento de competências, atitudes e valores, como o respeito, a convivência, a empatia, a justiça, a paz, a cooperação e o compromisso social. Incluem-se aqui Portugal, a Espanha, a Estónia, a Noruega, a Suécia, a Austrália. O foco coloca-se no desenvolvimento de um conjunto de competências-chave: sociais, digitais, de comunicação, linguísticas, de matemática, de aprender a aprender.

Em suma, os fundamentos curriculares destes onze países europeus, bem como da Austrália e do Canadá, representam uma solidez que advém do seu enraizamento em bases filosóficas, sociológicas e psicológicas, como o humanismo e o construtivismo. No entanto, a sua relevância e eficácia dependem da forma como conseguem articular os imperativos globais de competências do século XXI com a necessidade de preservar e promover as suas identidades e valores nacionais e regionais. É esse equilíbrio dinâmico entre a necessidade global de formar indivíduos resilientes e competentes para um mundo interligado e complexo e a preservação das identidades e valores culturais que moldam a coesão social de cada país que estes sistemas educativos procuram alcançar.

Sobre as **competências** específicas para o ISCED 1 (*International Standard Classification of Education*, primeiro nível), mais concretamente sobre as competências do currículo para a faixa etária dos primeiros seis anos de escolaridade, pode afirmar-se que se prevê o desenvolvimento de competências básicas essenciais tanto para a vida diária como para

os estudos futuros. Referem-se competências de comunicação, como a leitura, a escrita e a expressão oral; competências do domínio da matemática, com o desenvolvimento do raciocínio lógico e do raciocínio complexo, indicados para que as crianças experienciem progressivamente situações que implicam a resolução de problemas, por exemplo. Define-se igualmente a necessidade de se abordar a compreensão básica de ciências, dos estudos sociais, das artes e de outras áreas do conhecimento, promovendo uma visão ampla do mundo. Também as atitudes positivas em relação à aprendizagem, incluindo a curiosidade, a autonomia, a resiliência, a imaginação e a responsabilidade, bem como a compreensão de valores sociais, culturais e ambientais, promovendo o respeito pela diversidade e pela sustentabilidade, concorrem para o mesmo desiderato (OCDE, 2024). Ou seja, investe-se na preparação das crianças para continuarem a sua educação com confiança e com as competências necessárias para enfrentarem os desafios da vida.

Em articulação com os fundamentos, finalidades e competências atrás identificados, existe um núcleo curricular comum, ainda que com variações na oferta e na obrigatoriedade de frequência em certas **áreas**. Em muitos países, verificam-se, igualmente, adaptações da responsabilidade das escolas e dos municípios, como forma de responder aos contextos locais. Como vimos, a Austrália tem um currículo comum obrigatório a nível nacional, mas oferece também um conjunto de atividades extracurriculares, incluindo o desporto, a música, a arte e o voluntariado. O Canadá e a Suíça não dispõem de um currículo nacional obrigatório, embora, neste último caso, haja articulação entre planos cantonais. A Espanha apresenta um conjunto de áreas a trabalhar, sujeitas a adaptações pelas comunidades autónomas.

Sem divergências cruciais, é comum e obrigatória a inclusão do estudo da língua materna (e por vezes da língua cooficial, como em Espanha, o catalão, o basco ou o galego), vista como uma necessidade absoluta à compreensão de qualquer outra área. A língua materna começa a explorar-se ao nível da leitura, da escrita, da oralidade, da gramática, da literatura. Igualmente indicadas são a compreensão matemática (onde se trabalham números e cálculos, grandezas e medidas, geometria, resolução de problemas) e a exploração do estudo do meio envolvente ou das ciências naturais. Também o bem-estar e o domínio do corpo e dos seus movimentos, através da educação física, bem como as artes plásticas e performativas ou a educação artística, onde se incluem as artes visuais, a música, o teatro, a dança... constituem áreas centrais de aplicação a crianças desta faixa etária, embora nem sempre obrigatórias. Em quase todos os países, as línguas estrangeiras são introduzidas no ISCED 1 (excetua-se a Irlanda, apesar de, desde o início, estudarem irlandês e inglês). Além disso, existem normalmente áreas transversais, como a cidadania, a sustentabilidade e as TIC, que, em alguns países, constituem disciplinas explícitas – em Inglaterra, por exemplo, podem assumir, carácter opcional, componentes como filosofia, cidadania, língua estrangeira antes dos 7 anos e educação para as relações interpessoais e sexualidade. As ferramentas digitais vão começando a ganhar terreno nos diferentes países também com estas crianças.

Noutros aspetos, identificam-se divergências. Relativamente à religião, por exemplo, a abordagem em Portugal é de oferta obrigatória, mas de frequência facultativa; é obrigatória na Dinamarca e na Grécia; na Inglaterra, a participação é facultativa e pode requerer permissão parental. A ética e a religião também fazem parte de algumas províncias do Canadá.

Outras áreas singularmente mencionadas como essenciais são a filosofia para crianças (Inglaterra), a segurança no trânsito (Dinamarca), a saúde (Suíça), a educação sexual (Dinamarca), a economia doméstica, o *design*, a madeira e a metalurgia (Dinamarca), bem como a educação digital (Suíça, Estónia).

Do ponto de vista da **avaliação das aprendizagens**, estimula-se a combinação da avaliação formativa, contínua, com a sumativa, pontual, aspeto pertinente em vários países: Espanha, França, Grécia, Suíça, Estónia, Dinamarca, Austrália e Canadá. Pretende-se pôr em prática uma avaliação que sirva as aprendizagens, baseada na auto e na heteroavaliação e num conjunto diversificado de técnicas e instrumentos (observações em aula, portefólios de aprendizagem, provas escritas, projetos interdisciplinares, trabalhos escritos e orais...), que permitam acompanhar e promover a evolução das aprendizagens e, posteriormente, fornecer *feedback* aos diferentes interessados. Amiúde, os professores elaboram relatórios descritivos, para prestação de contas às famílias e demais *stakeholders*, no final de um determinado período de aprendizagem. Em França, a avaliação destes alunos organiza-se em função do Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture.

Relativamente à avaliação externa, mesmo em relação ao ISCED 1, muitos dos países recorrem a exames ou testes padronizados nacionais ou regionais (Portugal, França, Suíça, Dinamarca, Suécia, Austrália, algumas províncias do Canadá) para monitorizarem e/ou diagnosticarem aprendizagens em competências básicas (sueco e matemática, por exemplo), não sendo utilizados para efeitos classificativos ou de progressão escolar. Naturalmente, às provas nacionais acrescem as internacionais, como o Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) e o Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), que podem influenciar ajustes ou ênfases nacionais.

A forma de comunicação formal da avaliação traduz-se, nos primeiros anos de escolaridade, em escalas de classificação descritivas e qualitativas, como em Portugal (1.º CEB), na Grécia (1.º e 2.º anos), na maior parte das províncias canadianas (até ao 3.º ano), na Suécia (até ao 6.º ano), na Noruega (até ao 7.º ano). Há também recurso a percentagens e a escalas numéricas ou alfabéticas ainda dentro do ISCED 1 (1-5 na Estónia e em Portugal – 2.º CEB –, 1-10 na Grécia, 1-6 como escala mais comum na Suíça, A-E na Austrália, A-F na Suécia). No Canadá, a partir do 4.º ano recorre-se a uma destas últimas escalas. De qualquer modo, a comunicação com os pais e encarregados de educação é contínua (ou muito frequente), pois não só assenta nas informações formais atrás referidas como também no diálogo e na partilha de informação digitalizada, continuamente acessível.

Pretende-se que tudo se desenvolva numa forte proximidade com os alunos e as suas famílias, sendo a avaliação, na sua vertente formativa e sumativa, crucial para monitorizar as aprendizagens e tornar visíveis, para a sociedade, os progressos realizados.

Sobre questões de **implementação** (questões pedagógicas e organizacionais), o trabalho pedagógico recomendado assenta especialmente em metodologias ativas, centradas no aluno, e em trabalho por projetos integrados ou interdisciplinares. Trata-se de uma tendência dominante (na Irlanda, na Estónia, na Noruega, na Suécia, na Austrália). A França destaca um equilíbrio entre o ensino tradicional e abordagens mais ativas. O sistema inglês é descrito como predominantemente disciplinar. Na Suécia, evidencia-se o

desdobramento de turmas ou apoios em pequenos grupos, como forma de colmatar qualquer dificuldade logo no início das aprendizagens. É generalizado e forte o apelo a atividades respeitadoras do ritmo individual, da diversidade e da inclusão.

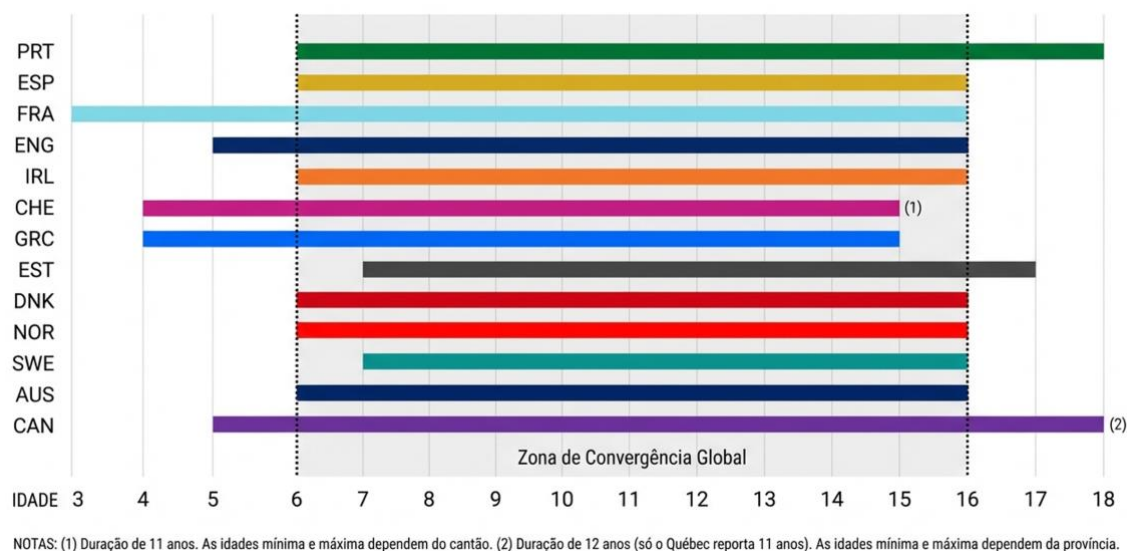
Na faixa etária em causa, a modalidade de **docência** é um aspeto fundamental para o sucesso das crianças. O modelo predominante nos primeiros anos do ensino primário é o da monodocência, onde um professor generalista leciona a maioria das áreas a uma turma. A transição para a pluridocência ocorre progressivamente, com a introdução de professores especialistas em áreas como a educação física, a música, as artes e as línguas estrangeiras, especialmente nos anos mais avançados do ISCED 1. A França mantém a monodocência em todo o seu ISCED 1. Existe ainda a figura da codocência ou da presença de assistentes de ensino para apoio ao docente titular – alternativa mencionada como prática predominante em Portugal, Inglaterra, Grécia, Estónia e Austrália, sobretudo para alunos com necessidades específicas.

Ao nível dos **recursos pedagógicos**, muitos sistemas preveem apoio a alunos com necessidades de saúde especiais. São acionados mecanismos de apoio, seja através de professores especializados, assistentes, seja de planos de intervenção personalizados. De forma extensível a outros alunos com dificuldades menos severas, disponibiliza-se igualmente um conjunto de medidas que assentam em mais aulas individualizadas e serviços de orientação educativa e psicopedagógica. Para a prática desejada, identificam-se diversificados recursos materiais: materiais didáticos tradicionais, nomeadamente os manuais escolares (sobretudo em suporte físico), as bibliotecas e os recursos tecnológicos (TIC), comuns a todos os sistemas. Há também referência a laboratórios escolares ou oficinas para desenvolvimento de atividades (preferencialmente) interativas.

Em alguns países, destaca-se o investimento em recursos específicos que concretizam estas opções pedagógicas. Na Dinamarca, por exemplo, ganha relevância o uso de *tablets* e computadores individuais desde o início da escolaridade, integrando a tecnologia digital na rotina da aprendizagem. Na Suíça, valorizam-se especialmente *kits* de ciências, oficinas escolares e instrumentos musicais, sublinhando a importância da aprendizagem prática e artística. Noutros contextos, salientam-se ainda equipamentos desportivos (como na Grécia), salas flexíveis e ambientes no exterior (em especial na Suécia), bem como a preocupação com o vestuário adequado para atividades ao ar livre, o que reforça a centralidade das experiências físicas e em contacto com a natureza (algumas províncias do Canadá).

Com base na consulta dos sítios e documentos oficiais e legais de cada país, já mencionados, foi possível identificar as idades e a duração da frequência escolar obrigatória, o momento de entrada no 1.º ano de escolaridade, a duração anual dos cursos e o número de horas semanais, bem como a duração do ISCED1.

A maioria destes países fixa a **escolaridade obrigatória** em cerca de dez anos, entre os 6 e os 16 anos de idade. Verificam-se, contudo, algumas diferenças: a Suécia apresenta uma duração de nove anos, começando um ano mais tarde; a Grécia e a Inglaterra fixam a escolaridade obrigatória em onze anos; Portugal e a maior parte das províncias canadianas (excluindo o Québec) em doze anos; e a França atinge os treze anos, como se ilustra na Figura 1.

Figura 1. Escolaridade obrigatória nos 13 países em análise

Apesar de a França apresentar o período mais longo de escolaridade obrigatória, Portugal e o Canadá são os países que a levam até mais tarde (até aos 18 anos). Recentemente, a França passou a iniciar a escolaridade obrigatória na educação pré-escolar, a partir dos três anos de idade. A Suécia e a Estónia são países que começam a escolaridade obrigatória mais tarde, aos 7 anos de idade. A idade de início deste período quase sempre coincide com a idade de ingresso no 1.º ano de escolaridade. O mais comum é acontecer aos 6 anos. A Inglaterra começa aos 5 anos, a Estónia e a Suécia aos 7 anos. De novo, o Canadá varia em função das províncias, entre os 5 e os 7 anos.

A flexibilidade na **duração anual** das aulas nestes 13 países é uma realidade, como de resto acontece com a generalidade dos países (Eurydice, 2024). Oscilam entre as 35 e as 40 semanas, o que corresponde a um intervalo entre 170 e 200 dias de aulas por ano. A Austrália e a Dinamarca destacam-se pelo maior número de dias letivos anuais de frequência escolar (200). A Grécia apresenta um dos calendários mais curtos, com aproximadamente 170 dias. Portugal refere 180 dias efetivos.

Tendo em conta a **carga letiva semanal** atribuída às crianças que frequentam o ISCED 1, também ela variável dentro dos países, pode dizer-se que se situa entre as 20 e as 30 horas, normalmente distribuídas de segunda-feira a sexta-feira; apenas a França admite uma semana de quatro dias ou de quatro dias e meio. A Inglaterra reporta 32,5 horas semanais, incluindo tempos curriculares e não curriculares. Nos restantes países, o cálculo da carga semanal tende a incluir, pelo menos em parte, tempos associados a atividades extracurriculares. Neste quadro, a Estónia apresenta um mínimo de cerca de 700 horas anuais, enquanto a Dinamarca se aproxima das 1320 horas, situando-se Portugal em cerca de 900 horas por ano.

A **duração do ISCED 1** apresenta algumas variações, em consonância com os dados que têm vindo a ser revelados. A duração mais comum é de seis anos (caso de Portugal, Espanha, Inglaterra, Irlanda, Grécia, Suíça, Estónia, Suécia, Austrália e da maioria das províncias do Canadá). A França tem o ciclo mais curto, com cinco anos. A Noruega tem um período de sete anos. A Dinamarca não separa os ISCED 1 e 2, cobrindo este ciclo único

um período de nove anos. O ISCED 1 abarca dois ciclos em Portugal: o 1.º CEB e 2.º CEB. A França, por sua vez, organiza-o em três partes: Cours Préparatoire (CP – um ano), Cours Élémentaire (CE – dois anos) e Cours Moyen (CM – dois anos). Em qualquer um destes modelos, os períodos não são tratados de forma estanque, existindo uma progressão contínua no interior do ciclo.

Em síntese, ao nível da implementação do currículo, privilegiam-se metodologias ativas centradas no aluno e no trabalho de projeto, embora subsistam traços de ensino mais tradicional ou disciplinar. O modelo de docência predominante nos primeiros anos é a monodocência, evoluindo progressivamente para a pluridocência com a introdução de especialistas em áreas como a educação física, as artes ou as línguas; a codocência surge também como recurso relevante em vários contextos. Os recursos pedagógicos são diversificados, combinando manuais escolares e bibliotecas com tecnologias digitais, materiais manipuláveis e espaços exteriores, com o objetivo de apoiar a diferenciação pedagógica e o sucesso de todos os alunos. Com escolaridade obrigatória normalmente entre os 6 e os 16 anos de idade, o calendário escolar é variável, em função do país e da região, mas tende a situar-se entre 35 e 40 semanas letivas por ano, com uma ocupação semanal de currículo obrigatório entre 20 e 30 horas.

7. Audições e contributos de peritos

Como referido no início deste texto, numa abordagem de natureza marcadamente qualitativa, complementar à análise documental, a 1.ª CEP recolheu as perspetivas de quem pensa e gere a educação, nomeadamente académicos de referência, decisores políticos e diretores de escolas. Ao longo de uma semana do mês de novembro de 2025, foram realizadas audições *online*, conduzidas pela coordenadora da 1.ª CEP, a 13 personalidades nacionais (E1 a E13), identificadas pela seguinte ordem: Bianor Valente, Instituto Politécnico de Lisboa; Pedro Abrantes, Universidade Aberta; Maria do Céu Roldão, Universidade Católica Portuguesa; Carlinda Leite, Universidade do Porto; Maria João Cardona, Instituto Politécnico de Santarém; Eulália Ramos Alexandre, Direção Geral de Educação; Manuel Sarmento, Universidade do Minho; Helena Damião, Universidade de Coimbra; Pedro Duarte Pereira, Instituto Politécnico do Porto; Leonor Lima Torres, Universidade do Minho; Pedro Miguel, Escola Waldorf em Portugal; Rita da Costa, Escola Waldorf em Portugal; Nuno Mantas, Agrupamento de Escolas da Boa Água. Adicionaram-se contributos escritos de dois peritos internacionais (C1 e C2): Sylvi Stenersen Hovdenak, Universidade de Oslo; Roberth Aasenhuis, Nardo Scole, integrados pela sua experiência norueguesa.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas, com autorização prévia dos especialistas, tendo as respostas sido trabalhadas, com destaque para as ideias-chave de cada um. Tendo a análise de conteúdo sido enviada aos entrevistados para revisão, houve a oportunidade de acrescentar, esclarecer, corrigir ou confirmar o tratamento de dados, com base nas seguintes categorias: fundamentos e finalidades; estrutura (organização do ciclo); modalidade de docência; organização pedagógica; avaliação; formação de professores; e recomendações.

FUNDAMENTOS E FINALIDADES

E1.	Defende uma “cultura do cuidado e da inclusão” típica dos primeiros anos, em contraste com a fragmentação posterior. O Perfil dos Alunos (PASEO) deve ser o documento central e estratégico, mas precisa de ser concretizado em políticas mais diretas, pois é demasiado abstrato para orientar a prática.
E2.	Identifica uma grave falta de coerência interna no currículo atual. Defende uma visão da criança como um ser com potencial no presente (“munido de competências”), e não apenas um projeto futuro. Enfatiza o Bem-estar e Saúde como literacias fundamentais.
E3.	Propõe dois eixos fundamentais: 1. Inicial (Alfabetização funcional: ler, escrever, numeracia); 2. Iniciante (Iniciação ao “pensamento científico” – ensinar a criança a questionar a realidade e distinguir “opinar” de “fundamentar”). O currículo deve combater a “desracionalização” do mundo atual.
E4.	Desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico. Literacia e numeracia vistas como capacidade de “compreender e usar” e não apenas descodificar.
E5.	Enfatiza a mudança radical no perfil dos alunos (diversidade cultural, migrantes) e a necessidade de inclusão e de “dar voz às crianças”.
E6.	Desenvolvimento global (cognitivo, social, motor). Importância de trazer a comunidade para a escola.
E7.	Defende a educação integral (cidadãos completos, não apenas para o mercado de trabalho) e a sequencialidade progressiva (o currículo deve ampliar o anterior, invertendo a lógica regressiva atual). Destaca a aprendizagem pela descoberta, o carácter experimental e o sentido da paz e cosmopolitismo.
E8.	Coloca a questão prévia: “Para que serve a escola?”. Defende que a finalidade deve ser o aperfeiçoamento humano (formar o ser humano para ficar no mundo) e não apenas capital humano para o trabalho. Critica a uniformização curricular imposta pela OCDE/PISA.
E9.	Defende princípios de Integração e Intertemporalidade (currículo não hierarquizado), humanismo emancipador e o princípio democrático (agência da criança). Destaca a necessidade de “rebeldia e inconformismo” face à injustiça e consciência de direitos.
E10.	Propõe 4 princípios: 1. Coerência estrutural (contínuo educativo); 2. Integração curricular; 3. Flexibilidade e Autonomia (adaptação local); 4. Equidade e Inclusão. Valoriza a curiosidade intelectual (“não suspender as perguntas das crianças”).
E11.	O currículo deve respeitar rigorosamente as etapas de desenvolvimento da criança (ex.: o “Rubicão” aos 9/10 anos, a individualidade). Segue a tríade “Pensar, Sentir, Fazer” – partir da experiência para o conceito. O objetivo é manter a “humanidade” e criatividade na era da inteligência artificial.
E12.	Formar cidadãos “saúdáveis física e intelectualmente” com pensamento crítico, mas respeitando o tempo de maturação da criança (“não abafar” com conteúdos abstratos cedo demais). Valoriza o sentido de pertença e a responsabilidade comunitária (cuidar da escola).
E13.	Foco na comunicação, autonomia e trabalho cooperativo. Destaca como competência crítica para o futuro a seleção e validação de informação (combate à desinformação). A aprendizagem tem de ter “significado” para o aluno.
C1	As competências básicas (ler, escrever, calcular, digitais) visam tornar o aluno um “cidadão competente” capaz de lidar com desafios. Enfatiza a aprendizagem social e o “aprender a aprender” como pilares centrais, a par das competências disciplinares.
C2	O currículo baseia-se em valores como democracia, pensamento crítico, identidade, “alegria de criar” e respeito pela natureza. O foco mudou do “domínio de conteúdos” (ex.: história bíblica) para o “desenvolvimento de competências” (objetivos centrados no aluno e expressos por verbos: ler, encontrar, usar).

ESTRUTURA

E1.	Alerta para o risco de, ao integrar o 1.º e 2.º ciclo, criar um "fosso" ou "abismo" ainda maior na transição para o 3.º ciclo (7.º ano). Defende que o modelo deve ser pensado para não deixar os alunos desamparados na transição para o secundário.
E2.	Defende explicitamente o modelo 4 + 2 (manter a distinção, mas melhorar a articulação) como o mais "fazível" e pragmático no contexto atual. Argumenta que mexer na estrutura (ex.: 6 anos únicos) colide com as expectativas e perfis de formação existentes (ex.: educadores pré-escolar/1.º ciclo).
E3.	Defende inequivocamente um ciclo único (ex.: 6 anos). Considera que os ciclos atuais são "vestígios do professor primário" e resíduos históricos sem base pedagógica atual. Alerta que mudar os nomes sem mudar a organização não adianta.
E4.	Concorda com a reorganização, mas alerta que um currículo "demasiado integrado" nos 6 anos pode dificultar a transição para o 3.º Ciclo e Secundário, que são disciplinarizados.
E5.	Identifica um problema grave: a colonização do 1.º ciclo pela lógica do 2.º ciclo. O 1.º ciclo está a ficar "disciplinarizado" com horários fragmentados em Português, Matemática, o que é prejudicial.
E6.	Considera o 2.º Ciclo um "ciclo perdido". Defende a eliminação da transição abrupta (o "corte") entre o 4.º e o 5.º ano.
E7.	Defende inequivocamente um ciclo único até aos 12 anos (ex.: seis anos de duração, ou até ao 9.º ano como na Dinamarca). Argumenta que os ciclos atuais são "razões históricas" e inércia organizacional, sem base pedagógica. Sugere avaliar o modelo das Escolas Básicas Integradas (EBI), ainda existentes nos Açores.
E8.	Mostra-se cética sobre as vantagens de um ciclo de 6 anos apenas por "comparação internacional". Considera que manter 4+2 ou 3+3 é aceitável, desde que as finalidades estejam claras. Alerta que alterar a Lei de Bases no contexto atual pode resultar numa lei "muito pior" em termos de valores.
E9.	Afirma que o 2.º ciclo "nunca cumpriu o seu papel de transição", funcionando como uma "miniaturização do 3.º ciclo". Alerta para um problema grave: a "colonização do 1.º ciclo" pela cultura fragmentada do 2.º ciclo (o 1.º ciclo já não é integrado na prática).
E10.	Foca-se na condição periférica do 1.º e 2.º ciclos dentro dos Agrupamentos. Estes ciclos foram "colonizados institucionalmente" pela cultura de secundário da escola-sede.
E11.	Defende a continuidade. O ensino é visto como um bloco contínuo onde o professor de turma acompanha a turma idealmente do 1.º até ao 8.º ano, evitando a fragmentação precoce e permitindo um vínculo profundo.
E12.	Argumenta que a grande mudança biológica/cognitiva ocorre aos 12/13 anos, não aos 10. O ensino "primário" (integrado) deveria estender-se até ao 6.º ano. Critica a estrutura atual do 5.º ano como "aberrante" e excessiva para a idade.
E13.	Questiona se replicar o modelo do 1.º ciclo no 2.º ciclo (monodocência) não será apenas "adiar o problema". A solução na Boa Água passa por aproximar as metodologias: 1.º ciclo mais autónomo e 2.º ciclo mais integrado em equipas.
C1	Estrutura 4+3+3: O ensino primário/básico dura 10 anos (dos 6 aos 16). Ciclos: Divide-se em: 1. <i>Elementary stage</i> : 1.º ao 4.º ano. 2. <i>Middle stage</i> : 5.º ao 7.º ano (aqui ocorre a mudança). 3. <i>Lower Secondary</i> : 8.º ao 10.º ano.
C2	O 1.º ano (6 anos) é um "misto de escola e jardim de infância", onde o brincar é uma grande parte do dia e a sala de aula tem áreas de lazer. O ensino básico é obrigatório e contínuo, com a transição para escolas diferentes (" <i>Youth school</i> ") a ocorrer geralmente apenas no 3.º ciclo (8.º ano).

MODALIDADE DE DOCÊNCIA

E1.	Propõe equipas docentes reduzidas para o 2.º ciclo (ex.: 4 ou 5 professores em vez de 10). Critica o facto de professores com formação em variantes (ex.: EVT ou Ciências/Matemática) não lecionarem todas as disciplinas para as quais estão habilitados à mesma turma, o que facilitaria a integração.
E2.	Defende a criação de Equipas Educativas que acompanhem o mesmo grupo de alunos.
E3.	Defende a monodocência coadjuvada/equipas para a fase final (2.º ciclo). Propõe um "professor gestor de currículo" (figura central) apoiado por especialistas, ou equipas reduzidas (ex: projeto "9 to 5" - passar de 9 para 5 professores).
E4.	Critica a atual "coadjuvação" no 1.º ciclo (muitas vezes é apenas o professor titular a assistir à aula ou a fazer pausa). Para o 5.º/6.º ano, sugere docentes com perfis de áreas disciplinares (ex.: Matemática e Ciências), reduzindo a dispersão, mas sem monodocência pura, dada a complexidade dos conhecimentos exigidos.
E5.	Alinha com a crítica à fragmentação e defende a monodocência ou equipas muito reduzidas nos primeiros anos.
E6.	Defende a coadjuvação real (planificação conjunta) e não a presença passiva. Sugere equipas pedagógicas reduzidas (máx. 4 professores) que podem acompanhar até ao 9.º ano (ex.: modelos Holanda/Escócia).
E7.	Propõe um professor de referência (responsável) que acompanha os alunos, apoiado por professores especializados (tal como já acontece no 1.º ciclo), permitindo uma transição suave.
E8.	Não foca na monodocência vs. pluridocência, mas sim na qualidade da formação humana que os docentes devem promover.
E9.	Defende a gestão integrada, criticando a hierarquização onde Português e Matemática valem mais que o resto aos olhos dos alunos.
E10.	Aborda indiretamente ao falar da necessidade de reforçar as identidades profissionais específicas destes professores, que têm pouca voz nos órgãos de gestão dos agrupamentos.
E11.	Monodocência prolongada: Professor de turma (principal) apoiado por um grupo de professores de especialidade (música, línguas, movimento, horta, trabalhos manuais).
E12.	Professor tutor/referência que segue a turma e conhece profundamente cada aluno ("o professor é um artista" que adapta o currículo à turma). A fragmentação em muitos professores no 5.º ano gera insegurança.
E13.	Equipas Educativas - 1.º Ciclo: rejeita a monodocência pura ("se o professor é mau, é dramático"). Usa equipas e mistura de turmas (3.º/4.º anos). - 2.º Ciclo: Conselho de Turma reduzido (aprox. 5 professores a agrupar disciplinas) + Tutor.
C1	1.º Ciclo (1-4): Existe um "Professor de Contacto" (principal/titular). 2.º Ciclo (5-7): Os alunos recebem um <i>novo</i> Professor de Contacto e introduzem-se "professores mais especializados".
C2	Norma de Rácio: 1 professor para 15 alunos (1.º ciclo) e 1 para 20 (2.º ciclo). Continuidade possível: Em algumas escolas/turmas, o mesmo professor acompanha a turma do 1.º ao 7.º ano para garantir estabilidade e vínculo, dependendo da estratégia do diretor.

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

E1.	Sugere currículos menos fragmentados e com menos disciplinas. Dá o exemplo da integração das Ciências Sociais (não apenas História e Geografia de Portugal isoladas), e ofertas de escola integradas como "Computação, Matemática e Arte". Defende o modelo de Educação a Tempo Inteiro alargado ao 2.º ciclo.
E2.	Aponta incoerências: houve tentativa de "emagrecimento curricular" (AE), mas disciplinas como Matemática continuam extensas, inviabilizando a integração. Critica a carga horária excessiva de Português e Matemática em detrimento das Artes e Expressões, essenciais para alunos com dificuldades na língua.
E3.	Critica a criação artificial de "disciplinas integradas" (ex.: Ciências do Ambiente) se os professores não trabalharem juntos. A integração deve ser processual (trabalho colaborativo) e não apenas normativa.
E4.	Propõe uma estrutura mista: momentos de ensino disciplinar (necessários para a profundidade do conhecimento) combinados com "unidades de ensino integrado" ou projetos interdisciplinares de grande amplitude. Valoriza as tecnologias digitais como ferramentas cognitivas.
E5.	Critica o facto de áreas como Estudo do Meio ou Expressões serem desvalorizadas em favor de Português e Matemática devido à lógica de exames e resultados.
E6.	Sugere uma Formação Geral (Literacias, Cidadania) lecionada por um professor de referência, complementada por 5 grandes áreas (Científica, Social, Artística, Motora, Digital). Defende o uso dos DAC (Domínios de Autonomia Curricular) como ferramenta já existente.
E7.	Enfatiza a "repedagogização" da educação: sair da sala, contacto com a cidade, museus, natureza e floresta. As tecnologias não podem estar relegadas, mas integradas na descoberta. Critica as AECs atuais, que devem ser espaços de criatividade e não "outra escola dentro da escola".
E8.	Valoriza as Expressões Artísticas, Estéticas e Motoras não como instrumentos para a cognição, mas como fundamentais para a humanidade e desenvolvimento da inteligência. Critica a "cidadania" instrumentalizada e defende uma educação ética.
E9.	Propõe a Filosofia para Crianças ("Aprender a pensar"). As disciplinas devem ser "um meio e não um fim". Critica a fragmentação extrema dos horários no 1.º ciclo (aulas de 30 min.) que impede o trabalho de projeto.
E10.	Defende o equilíbrio entre conhecimentos instrumentais e a Educação Artística/Emocional, sem sacrificar esta última em nome da eficiência/testes. O currículo deve ser contextualizado localmente.
E11.	Autonomia e gestão participativa: A escola organiza-se através de reuniões semanais de "Colégio" (toda a comunidade) para análise pedagógica e tomada de decisão, exigindo autonomia total para gerir tempos e currículo. Valorização das Artes como linguagem transversal. Abordagem cautelosa ao digital (adiar a exposição até haver maturidade).
E12.	Gestão horizontal: decisões tomadas em conselho, sem hierarquia piramidal rígida. Envolvimento profundo das famílias em comissões de trabalho. Metodologia do "Semear para Colher" (ex.: memorização precoce para capacidade futura).
E13.	Flexibilidade e Autonomia: utiliza um "Plano de Inovação" para gerir o currículo (ex.: 10h semanais de Projeto obrigatório). Metodologia de trabalho cooperativo onde "ninguém trabalha sozinho". Envolvimento da comunidade ("Comissões de Sonho", pais na sala de aula).
C1	Mista: O trabalho realiza-se tanto separadamente (por disciplinas) como através de projetos interdisciplinares. Ambas as formas são consideradas importantes. Currículo: Definido por "Metas de Competência" (verificadas após os 2.º, 4.º, 7.º e 10.º anos) e temas interdisciplinares.
C2	Competências transversais: As competências básicas (ler, numeracia, digital) são descritas dentro de <i>cada</i> disciplina (ex.: "ler em matemática" é diferente de ler em literatura). Adaptação local: O currículo nacional permite e exige adaptação local (ex.: estudar a catedral local).

AVALIAÇÃO

E1.	Considera este ponto crítico. Critica a avaliação do 2.º ciclo (5.º ano) por ser demasiado tradicional/quantitativa e fragmentada. Defende a continuidade do modelo de avaliação qualitativa e integrada do 1.º Ciclo, enriquecida, para evitar empobrecimento pedagógico.
E2.	Não aprofundou tanto quanto Pedro Abrantes, focando-se mais na coerência curricular e na progressão das aprendizagens.
E3.	Foca-se mais na necessidade de avaliar a capacidade de questionamento e o pensamento científico, não apenas a retenção de factos.
E4.	Defende uma avaliação formativa que promova efetivamente as aprendizagens (referência ao trabalho do EduQA).
E5.	Não abordado especificamente: foco na organização do trabalho e formação.
E6.	Defende inequivocamente a "avaliação para as aprendizagens" (avaliação formativa) como essencial porque "valida a aprendizagem". Critica a lógica binária de "reprovar ou passar", afirmando que "não há vantagens em reprovar nem em passar se o aluno não souber". Refere que a revisão das Aprendizagens Essenciais (em curso) inclui uma ligação explícita à avaliação através de descritores de desempenho para ajudar os professores.
E7.	Foco maior nas políticas e organização, não detalhou instrumentos de avaliação, mas a lógica de educação integral pressupõe uma avaliação não formatada para exames.
E8.	Critica a uniformização curricular orientada para a "prestação de contas" (<i>accountability</i>) e exames, que afunila o currículo.
E9.	Apela a repensar as dinâmicas de avaliação: não impor a lógica de testes do 3.º ciclo ao 1.º ciclo, pois isso mata a diversidade e o envolvimento comunitário.
E10.	Abordagem crítica (via gestão): não propôs instrumentos técnicos, mas criticou a importação da lógica do secundário para os ciclos iniciais. Alertou explicitamente para o perigo de sacrificar a educação artística, emocional e física "em nome da eficiência e dos testes". Considera que a avaliação atual reflete a "colonização institucional" que o ensino secundário exerce sobre o básico nos Agrupamentos.
E11.	Baseada na "observação da criança": um processo estruturado em reuniões de equipa para criar uma "visão comum" de cada aluno, em vez de focar apenas em métricas externas.
E12.	Foca-se na verificação qualitativa da aquisição de bases (observar se a criança consegue pensar e estruturar) ao chegar aos 12 anos, rejeitando a pressão de testes precoces.
E13.	Avaliação regular de competências transversais: cooperação, responsabilidade, autonomia, espírito crítico e validação de informação.
C1	A avaliação foca-se na verificação de objetivos de competência em anos chave (2.º, 4.º, 7.º, 10.º).
C2	Os alunos não recebem notas (números/letras) até ao 8.º ano. A avaliação é exclusivamente oral ou escrita (<i>feedback</i> formativo). Os alunos concentram-se no <i>feedback</i> e na aprendizagem, e não na classificação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

E1.	Considera que a formação inicial já está, em parte, preparada para a integração (modelos de variantes), mas a organização escolar (departamentos) cria barreiras.
E2.	Destaca a instabilidade dos modelos de formação (ora generalistas, ora variantes). Alerta para a necessidade de processos de indução e aculturação dos professores quando chegam às escolas. Salienta que as reformas falham se não "conquistarem os professores".
E3.	Considera este o ponto crítico. A formação universitária é demasiado especializada/disciplinar e não prepara para o trabalho em equipa, que é essencial para um currículo integrado.
E4.	Aponta que a formação inicial atual é demasiado monodisciplinar e não prepara os docentes para gerir currículos integrados, sendo um obstáculo à reforma.
E5.	Aponta a contradição sistémica: a formação inicial mudou (há mestrados integrados 1.º/2.º ciclo), mas o sistema de recrutamento (concursos) continua segmentado, impedindo a aplicação dessa formação.
E6.	Ponto crítico: propõe a alteração/extinção dos atuais grupos de recrutamento, que são um entrave à integração. O diretor deve poder atribuir disciplinas afins ao mesmo professor (ex.: Inglês e Português) para reduzir o n.º de docentes por turma.
E7.	Critica a atual formação (Licenciatura em Educação Básica) por estar pensada por disciplinas e não numa perspetiva transdisciplinar, fruto de reformas anteriores.
E8.	Considera a última reforma da formação de professores "devastadora", pois retirou espaço ao saber educacional crítico, focando-se em didáticas funcionais.
E9.	Critica a formação inicial atual por estar a ser "disciplinarizada" (ex.: no pré-escolar já se ensina a dar "aulas de matemática" em vez de práticas integradas), perpetuando o problema.
E10.	Aponta um risco emergente: a descentralização/municipalização. Os assistentes operacionais e técnicos colocados pelos municípios nos primeiros ciclos têm muitas vezes perfis inadequados, criando entropia.
E11.	Formação contínua/pares: Enfatiza a formação em contexto de trabalho. As reuniões semanais de "Colégio" funcionam como espaço de partilha pedagógica e autoconexão, onde os docentes se formam mutuamente e alinham a visão sobre os alunos.
E12.	Formação específica: A escola criou o seu próprio curso de formação em processo de acreditação, pois a formação universitária pública não prepara para esta metodologia. Nota que professores que não se adaptam a esta exigência (reuniões, gestão) acabam por regressar ao ensino público.
E13.	Escola como entidade formadora: O maior entrave é a falta de autonomia no recrutamento e a mobilidade docente. Os professores chegam formatados no "modelo de instrução" e a escola tem de os formar no "modelo de aprendizagem/cooperação", o que leva 1-2 anos.
C1	Não aborda explicitamente a formação, mas nota que a organização por temas interdisciplinares e competências é "exigente" para a docência.
C2	Implementar mudanças curriculares exige "tempo significativo" e "apoio governamental" à formação docente. Alerta para a "resistência natural à mudança" na profissão docente. Leva anos até os professores interiorizarem novos métodos (ex.: passar de ensinar conteúdos para ensinar competências).

RECOMENDAÇÕES

E1.	1. Reduzir o número de professores por turma no 2.º ciclo (4 a 5). 2. Manter a lógica de avaliação qualitativa/formativa do 1.º ciclo. 3. Repensar a estrutura dos departamentos nos Agrupamentos para unir docentes do 1.º e 2.º ciclos.
E2.	1. Adotar o modelo 4+2 como solução pragmática. 2. Garantir estabilidade curricular (parar com mudanças constantes de paradigmas). 3. Criar incentivos e tempos nos horários para o trabalho colaborativo real entre docentes. 4. Reforçar literacias de saúde e autorregulação.
E3.	1. Implementar o ciclo único, mas focado na mudança das práticas de trabalho colaborativo. 2. Definir um "Perfil de Saída" específico para o final dos 12 anos (fim do ISCED 1). 3. Orientar as escolas para a construção de equipas de professores fixas.
E4.	1. Adotar um modelo híbrido (disciplinas + unidades integradas). 2. Organizar horários por grupos de recrutamento (áreas) para reduzir o n.º de professores por aluno.
E5.	1. Travar a "disciplinarização" dos horários no 1.º ciclo. 2. Alinhar os concursos de colocação com a formação inicial (permitir que o docente formado para 1.º e 2.º ciclos transite com a turma).
E6.	1. Alterar os grupos de recrutamento para permitir docência por áreas. 2. Criar uma "Formação Geral" transversal no currículo. 3. Reforçar a coadjuvação efetiva e não apenas presencial.
E7.	1. Criar um ciclo único dos 6 aos 12 anos com um professor titular/referência. 2. Alterar a Lei de Bases do Sistema Educativo (incluindo a educação 0-3 anos). 3. Reconfigurar as AECs para garantir tempo de brincar e criatividade (organizar a espontaneidade).
E8.	1. Discutir primeiro a finalidade da Escola antes de mexer na estrutura. 2. Garantir que as Artes e Humanidades não são secundarizadas. 3. Ter cautela na alteração da Lei de Bases para não perder princípios de escola democrática.
E9.	1. Travar a "colonização" do 1.º ciclo por lógicas disciplinares e de exames. 2. Introduzir Filosofia com crianças e assembleias de Escola (democracia). 3. Flexibilizar horários para permitir trabalho de projeto real.
E10.	1. Dar "voz" e autonomia às escolas do 1.º/2.º ciclo dentro dos Agrupamentos (evitar a periferia). 2. Rever o perfil dos técnicos/assistentes na descentralização municipal. 3. Garantir práticas de gestão democrática que incluam estes níveis de ensino.
E11.	1. Integrar as Artes transversalmente no currículo. 2. Adiar a entrada do digital até haver maturidade cognitiva. 3. Conceder autonomia real às escolas para decisões pedagógicas e organizacionais.
E12.	1. Estender a lógica de "ensino primário" até ao 6.º ano. 2. Ajustar os conteúdos à idade (abstração mais tarde). 3. Envolver as crianças nas tarefas diárias da escola (limpeza, arrumação) para criar responsabilidade.
E13.	1. Autonomia na contratação: permitir às escolas selecionar perfis docentes adequados ao projeto. 2. Fim da monodocência pura: apostar em equipas educativas logo no 1.º ciclo. 3. Flexibilidade real: permitir às escolas desenhar a matriz curricular sem as restrições de minutos/horas atuais.
C1	1. O currículo deve equilibrar o desenvolvimento individual com o desenvolvimento de uma sociedade democrática.
C2	1. Dar tempo à mudança: Não esperar resultados imediatos; a apropriação pelos professores demora anos. 2. Testes nacionais de competências: Usá-los para reforçar a consciencialização das competências básicas (ler, contar) em todas as disciplinas. 3. Discussão na Escola: Promover a discussão entre professores sobre os métodos.

A análise deste *corpus* colhido das vozes dos especialistas permitiu identificar consensos robustos no diagnóstico e linhas construtivas nas soluções. A sua sistematização conduziu à formulação de quatro ideias centrais: o diagnóstico; a tensão estrutural; as modalidades de docência; e os motores da mudança – avaliação, recrutamento e formação.

Ao nível do **diagnóstico** existe unanimidade em considerar que o atual 2.º CEB perdeu a sua identidade, falhando na função de ponte entre a monodocência e a lógica pluridisciplinar. Diagnosticado como um enclave ou um ciclo perdido, este nível de ensino tende a operar como uma "miniaturização do 3.º ciclo", impondo uma fragmentação disciplinar precoce a crianças de 10 anos. Mais veemente do que a desarticulação do 2.º ciclo, foi o alerta reiterado sobre a "colonização do 1.º ciclo": a lógica de segmentação horária, a pressão para o cumprimento de metas estritas em Português e Matemática e a cultura de "preparação para o nível seguinte" estão a invadir os primeiros anos de escolaridade. Este fenómeno resulta numa prática pedagógica fragmentada, mesmo onde vigora a monodocência, ameaçando a natureza globalizante e integrada que, científica e pedagogicamente, deveria caracterizar a aprendizagem nesta fase do desenvolvimento.

Sobre a **tensão estrutural**, no que respeita à arquitetura do sistema, a análise evidencia duas correntes distintas, embora convergentes nas finalidades. Por um lado, emerge a via da integração dos dois ciclos da educação básica. Estes especialistas sustentam que a atual divisão em ciclos assenta em vestígios históricos sem suporte científico contemporâneo, defendendo a criação de um ciclo básico integrado (dos 6 aos 12 anos), alinhado com o padrão ISCED 1 e corroborado pelo modelo norueguês. Nesta perspetiva, um ensino contínuo evita cortes artificiais e permite consolidar literacias funcionais e pensamento científico, sem a pressão de transições precoces.

Por outro lado, defende-se uma via pragmática, que mantém a reconfiguração do 4+2, i.e., quatro anos mais dois anos de escolaridade. Estes peritos, embora concordem conceitualmente com a integração, alertam para os riscos operacionais de uma alteração brusca na Lei de Bases. Argumentam que um ciclo único de seis anos poderia apenas "adiar o fosso" para a transição do 7.º ano e colidiria com a atual formação e expectativas docentes. Defendem, assim, uma reconfiguração interna do modelo 4+2, apostando em currículos que combinem momentos disciplinares com unidades de ensino integrado.

No que concerne às **modalidades de docência**, e independentemente da estruturação dos ciclos, a solução apontada para a fragmentação reside na alteração dos modos de trabalho docente. A ideia de monodocência pura foi matizada: o sucesso educativo não depende do isolamento de um professor único, mas da existência de equipas educativas estáveis. A proposta dominante para a reconfiguração curricular passa pela redução do número de interlocutores no 2.º ciclo (pluridocência cooperativa com quatro ou cinco docentes) e pela instituição da figura do professor tutor ou gestor do currículo, que garanta o acompanhamento integral dos alunos. Sublinha-se a necessidade de transitar de uma coadjuvação passiva para uma colaboração efetiva no planeamento e na sala de aula, permitindo uma gestão integrada do currículo, que dê sentido às aprendizagens e combata a dispersão.

Como **motores da mudança** consideram-se a avaliação, o recrutamento docente e a formação. A análise conclui que a eficácia de qualquer recomendação curricular dependerá da intervenção simultânea sobre três reguladores externos:

a) A avaliação com função reguladora – identificou-se um consenso robusto em torno da premissa de que "se a avaliação não mudar, o currículo não muda". O modelo atual do 2.º ciclo é criticado pelo seu pendor excessivamente sumativo, classificador e fragmentado em disciplinas, acabando por condicionar as práticas letivas e por pressionar precocemente os alunos, contrariando a lógica da integração. Em contraponto, os especialistas defendem a transição para uma verdadeira avaliação para as aprendizagens, de natureza eminentemente formativa e qualitativa, que sirva para validar e orientar o percurso do aluno em vez de o sancionar. O exemplo do sistema da Noruega, onde não existem classificações quantitativas até ao 8.º ano, demonstra que é possível garantir um elevado nível de rigor pedagógico, privilegiando o *feedback* contínuo, sem recorrer à lógica classificatória, e permitindo que os alunos se concentrem na melhoria das suas aprendizagens

b) A gestão de recursos humanos – A estrutura dos grupos de recrutamento e o atual modelo de concursos foram identificados, transversalmente, como o maior obstáculo técnico e organizacional à mudança. Embora exista enquadramento legal que permita à direção da escola atribuir disciplinas afins ao mesmo professor, desde que possua a devida habilitação, a rigidez administrativa do sistema de colocações e a elevada mobilidade docente continuam a limitar a autonomia de gestão das escolas. Na prática, a dificuldade dos diretores em selecionar perfis docentes adequados ao projeto educativo das escolas inviabiliza a estabilidade necessária à constituição de equipas pedagógicas coesas e à consequente operacionalização sustentada de um currículo integrado.

c) A profissionalidade docente – Reconhece-se a premência de realinhar a formação inicial e a contínua com as exigências de um currículo que se pretende integrado. As audições evidenciaram que a atual matriz formativa, frequentemente ancorada numa lógica monodisciplinar e no ensino segmentado de didáticas, não prepara adequadamente os docentes para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. A constituição de equipas pedagógicas coesas exige não apenas especial atenção na elaboração de horários, mas sobretudo uma formação que capacite os docentes para o trabalho colaborativo e para a gestão flexível do currículo, superando a cultura de isolamento e o tradicional modelo de instrução. Para tal, sublinha-se a necessidade de investir em dinâmicas estruturadas de indução profissional e numa forte formação contínua em contexto de trabalho, que assuma a escola como uma verdadeira comunidade de prática. Através desta formação entre pares será possível dotar os docentes da segurança e das competências necessárias para a coadjuvação, a diferenciação pedagógica e a gestão flexível reclamada para os primeiros anos de escolaridade.

Considerações finais

A reflexão sobre a reconfiguração curricular para os primeiros seis anos de escolaridade, corporizada no presente Estudo, exigiu uma abordagem investigativa rigorosa e multidimensional, que desse suporte às recomendações a propor, que constam da Recomendação *Para um currículo dos primeiros seis anos de escolaridade*. Para garantir a solidez do diagnóstico e a exequibilidade das propostas apresentadas, a 1.^a Comissão Especializada Permanente adotou uma triangulação metodológica, cruzando dados, referenciais científicos e perspectivas de terreno através de três eixos fundamentais.

Em primeiro lugar, a **análise histórico-documental e teórico-concetual** permitiu rastrear a génese do atual 2.º CEB e fundamentar a sua reconfiguração à luz da psicologia do desenvolvimento, em particular das especificidades cognitivas e socioemocionais da Terceira Infância. Esta dimensão teórica fundamentou a necessidade de transitar de um currículo tecnicista e fragmentado para um currículo sistémico, consistente com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Em segundo lugar, a **análise comparativa transnacional** alargou o horizonte de reflexão ao enquadrar a realidade nacional nos padrões da UNESCO (*International Standard Classification of Education* - ISCED 1). O estudo detalhado das políticas educativas de 13 países com elevado desempenho demonstrou uma clara tendência global para a consolidação de um ensino básico contínuo, frequentemente com a duração de seis anos. Este panorama internacional reforça a aposta num tronco curricular comum focado em literacias fundamentais e no desenvolvimento de competências, evitando a especialização disciplinar precoce que caracteriza o atual modelo português.

Por fim, esta robusta base documental e comparativa foi validada e aprofundada através da **auscultação qualitativa** de peritos nacionais e internacionais. As audições e os contributos escritos constituíram o terceiro vértice desta triangulação, conferindo voz a académicos, decisores e diretores de escolas. O cruzamento destas visões permitiu consolidar um diagnóstico inequívoco: a atual estrutura/situação promove a perda de identidade do 2.º ciclo e induz uma indesejada colonização do 1.º ciclo por lógicas de disciplinarização e fragmentação de horários.

Da convergência destas três vias metodológicas emergem linhas de força evidentes para o futuro da educação nos primeiros seis anos de escolaridade. Conclui-se que para superar esta limitação implica transcender a mera reestruturação de ciclos. A verdadeira transformação exige uma nova conceção pedagógica, promotora da transição da monodocência para equipas educativas colaborativas e estáveis.

Contudo, as evidências recolhidas advertem para o facto de qualquer intenção curricular esbarrar na inércia do sistema se não atuar sobre três motores críticos: a transição de um modelo sumativo de avaliação para um de cariz eminentemente formativo e regulador; a necessidade de flexibilização da gestão de recursos humanos, combatendo a rigidez dos concursos que inviabiliza a estabilidade das equipas; e a adequação da formação docente às exigências de um trabalho verdadeiramente interdisciplinar.

Em suma, a reconfiguração curricular dos 6 aos 12 anos assume-se não apenas como uma necessidade de harmonização internacional, mas como um compromisso inadiável com a qualidade e a equidade no desenvolvimento integral das crianças.

Referências

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interações*, 1, 25-53.
- Abrantes, P. (2008a). Causas e consequências da distância entre ciclos do ensino básico. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa.
- Abrantes, P. (2008b). *Os muros da escola: As distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. Tese de doutoramento em Sociologia. ISCTE.
- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, problemas e práticas*, 60, 33- 52.
- Afonso, N. (2009). Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. In CNE, *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 91-109). CNE.
- Almeida, L., Leite, C., & Fernandes, P. (2010). O governo das escolas do 1.º ciclo do ensino básico, em Portugal: legislação e vivências dos professores. *Práxis Educacional*, 6(9), 57-76.
- Azevedo, J. (2007). Articulação entre níveis e ciclos de ensino. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Funchal.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Editora Schwarcz.
- Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: perspectivas dos alunos do 5.º ano (2.º ciclo). In J. Sousa & C. Fino (Org.). *A escola sob suspeita* (pp. 375-384). Edições Asa.
- Bloch, M. (1976). *Introdução à História*. Publicações Europa-América.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Kratwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Longmans.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Chicago University Press.
- Chiaratti, F. G. O. (2013). *Psicologia Geral e do Desenvolvimento*. Uniasselvi.
- Cloutier, J. (2001). *Petit traité de communication: EMEREC à l'heure des technologies numériques*. Perrousseaux.
- CNE (2008). Parecer n.º 8/2008, sobre *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, publicado no Diário da República n.º 228, 2ª série, de 24 de novembro.
- CNE (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. CNE.
- CNE (2015). Recomendação n.º 2/2015, sobre *Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*, publicada no Diário da República n.º 59, 2ª série, de 25 de março.
- CNE (2016). Parecer n.º 5/2016, sobre *Organização da escola e promoção do sucesso escolar*, publicado no Diário da República n.º 222, 2ª série, de 18 de novembro.
- CNE (2023). *Estado da Educação 2022*. CNE.
- CNE (2024). *Estado da Educação 2023*. CNE.
- CNE (2024). Recomendação n.º 5/2024, sobre *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO): reflexões acerca da sua concretização nas Escolas*, publicado no Diário da República n.º 103, 2ª Série, de 28 de maio.
- Coelho, M. T. O. (2010). *A transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico: um contributo para o estudo de um problema num agrupamento de escolas do litoral alentejano*. Dissertação de Mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade do Algarve.
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação. Dos Fins aos Objetivos*. Edições Almedina.

- Decreto n.º 11730, de 15 de junho (1926). *Diário de Governo* n.º 126/1926. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/11730-153721>
- Decreto n.º 13619, de 17 de maio (1927). *Diário de Governo* n.º 100/1927. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/13619-1927-687245>
- Decreto n.º 16730, de 13 de abril (1929). *Diário de Governo* n.º 83/1929. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/16730-1929-355757>
- Decreto n.º 18140, de 28 de março (1930). *Diário de Governo* n.º 72/1930. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/18140-1930-532992>
- Decreto n.º 27603, de 29 de março (1937). *Diário de Governo* n.º 72/1937. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/27603-418637>
- Decreto n.º 37029, de 25 de agosto (1947). *Diário de Governo* n.º 198/1947. <https://impresanacional.pt/history-heritage/decreto-n-o-37029-promulga-o-estatuto-do-ensino-profissional-industrial-e-comercial/>
- Decreto n.º 6137, de 29 de setembro (1919). *Diário de Governo* n.º 198/1919. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/6137-359162>
- Decreto n.º 9223, de 29 de março (1911). *Diário do Governo* n.º 235/1911. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/9223-1923-373073>
- Decreto nº 22241, de 22 de fevereiro (1933). Constituição de 1933. *Diário de Governo* n.º 43/1933. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/22241-210873>
- Decreto, de 2 de setembro (1844). *Diário do Governo* n.º 207. <https://digigov.cepese.pt/pt/jornais/listbyyearmonthday?ano=1844&mes=9&tipo=a-diario&res=>
- Decreto-Lei n.º 40964, de 31 de dezembro (1956). *Diário do Governo* n.º 284/1956. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/40964-1956-293489>
- Decreto-Lei n.º 42994, de 28 de maio (1960). *Diário do Governo* n.º 125/1960. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/decreto-lei/42994-1960-504301>
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (2007). *Diário da República* n.º 38/2007. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819>
- Decreto-Lei n.º 45810, de 09 de julho (1964). *Diário de Governo* n.º 160/1964. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/45810-578769>
- Decreto-Lei n.º 47480, de 02 de janeiro (1967). *Diário de Governo* n.º 1/1967. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/47480-1967-239452>
- Deliberação n.º 343/2017, de 2 de maio (2017). *Diário da República* n.º 84/2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/deliberacao/343-2017-106939370>
- DGEEC (2017). *Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) 2011*. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em https://estatistica.dgeec.mec.pt/docs/docs_cdr/ISCED2011_PT.PDF Acesso: em 24-02-2026.
- Dongo-Montoya, A. O. (2021). *Pensamento e Linguagem*. Vygotsky, Wallon, Chomsky e Piaget. Editora Unesp.
- Eduettu (2025). *What to Watch in Education: 10 Trends Shaping 2025*. Eduettu Group.
- European Commission. EACEA. Eurydice. (2024). *The structure of the European education systems 2022/2023 – Schematic diagrams*. Publications Office of the European Union.
- European Parliament (2021). *Report on shaping digital education policy*. Report – A9 – 0042/2021.

- Formosinho, J., Monge, G. & Formosinho, J. O. (Orgs.) (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Galotti, K., Komatsu, L. & Voelz, S. (1997). Children's differential performance on deductive and inductive syllogisms. *Developmental Psychology*, 33(1), 70–78.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya 2.
- Gimeno Sacristán, J. (1985). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata.
- Harrow, A. J. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain*. David McKay Co., Inc.
- Herbst, I. (2025). *Terceira Infância: Latência, Socialização e Estruturação Cognitiva*. Psiquem.
- HERMMES (Holistic Education, Resilience and Media Maturity in Educational Settings) (2025). *The HERMMES Approach. Background and Rationale*. Disponível em <https://hermmes.eu/wp-content/uploads/2025/> Acesso: em 16-01-2026.
- Husnah, A., Widodo, W., Lapasau, M., Hasbullah, H., & Rohmah, O. (2025). A meta-analysis of computational thinking and artificial intelligence in education: impacts on students' problem-solving skills. *Jurnal Konseling dan Pendidikan*. 13(4), 80-95.
- Kratwohl, D. R. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II. Affective domain*. David McKay Co., Inc.
- Kuhn, T. S. (1983). *The structure of scientific revolutions*. University of London Press.
- Lawton, D. (1973). *Social change, educational theory and curriculum planning*. University of London Press.
- Lawton, D. (1978). *Theory and Practice of Curriculum Studies*. Routledge & Kegan Paul.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (1986). *Diário da República n.º 207/1986*. <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Lei n.º 5/73, de 25 de julho (1973). *Diário da República n.º 173*. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1973-869761017>
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (2009). *Diário da República n.º 166/2009*. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/lei/85-2009-488826>
- Leitão, F. & Bilimória, H. (2014). A percepção de alunos e docentes sobre a interdependência professor-aluno: A transição entre níveis de ensino. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 5(1), 73-88.
- Lopes, A. (2007). A identidade dos professores do 1.º CEB entre o passado e o futuro. In C. Leite & A. Lopes. *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (p.173-192). Edições ASA.
- Lopes, A. (2023). 2.º ciclo, um enclave no ensino básico. In D. Fernandes & C. Gonçalves (Coords.). *Estado da Educação 2022* (pp.82-91). CNE.
- Manyukhina, Y. (2025). The future of the Curriculum: toward child-centred, democratic education. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 53.
- Mazin, G. (2023). *Aspectos da Terceira Infância 06 aos 11 anos - Desenvolvimento Humano*. PsicoEduca.
- Mendes, E. R. R. (2020). *O ajustamento escolar dos alunos na transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Área de especialidade de Psicologia e Educação. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA).
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Fayard.

- Morin, E. (2017). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Edições Piaget.
- Neill, A. S. (1972). *Neill! Neill! Orange Peel! A Personal View of Ninety Years*. Hart Publishing Co.
- OCDE (2015). *Futuro da Educação e Competências 2030*. OCDE.
- OCDE (2019). *Learning Compass 2030*. OCDE.
- OCDE (2020). *Curriculum Overload: A Way Forward*, OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>
- OCDE (2023). *Education at a Glance 2023*. OECD Indicators. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en.html
- Oliveira, C. D. (2021). *Transição do 1.º para o 2.º ciclo: desafios e dificuldades*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa.
- ONU (s.d.). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, <https://unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel/>
- Padilha, J. F. et al. (2025). O Currículo e o futuro da Educação. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*.
- Palma, N. (2023). *As Causas do Atraso Português. Repensar o passado para reinventar o presente*. Dom Quixote.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. AMGH Editora.
- Papalia, D. E., & Martorell, G. A. (2022). *Desenvolvimento Humano*. Vol. 1. Editora Artmed.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *O Mundo da Criança: Da Infância à Adolescência*. McGrawHill, Artmed.
- Paturel, D. (2008). L'implication au cœur d'un processus de recherche. *Pensée Plurielle*, 16(3), 51-61.
- Paulo, J. M. C. (2007). *A gestão dos fluxos escolares de alunos (na transição do 1.º para o 2.º ciclo) como sensor da regulação local da educação: estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de especialização em Administração Educacional. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2003). *A Psicologia da Criança*. Difel/Bertrand Brasil.
- Piaget, J. (2013). *A Psicologia da Inteligência*. Editora Vozes Limitada.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 257-261). CNE.
- República Portuguesa (2024). *Programa. XXIV Governo Constitucional*.
- República Portuguesa (2025). *Programa. XXV Governo Constitucional*.
- Rüdiger, F. (2011). *As teorias da comunicação*. Artmed.
- Sá, M. R. (2019). *A perspetiva dos alunos acerca da transição entre o 1.º e o 2.º ciclo*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Salgado, M. P. L. (2011). *A transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico: um estudo num agrupamento de escolas do Alentejo, envolvendo alunos, pais e professores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica. Universidade de Évora.

- Saragoça, J., Neto, A., Pomar, C. & Candeias, A. (2011). Efeitos das transições escolares no rendimento académico: os capitais económico, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses. Comunicação apresentada no *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*. Salvador.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Silva, E. B. (2013). *O processo de transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico: percepções, práticas, perspetivas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Liderança e Administração Educacional. Universidade da Madeira.
- Sousa, J. M. (2009). *Oração de sapiência. A Universidade da Madeira como placa giratória de investigação e ensino superior no mundo*. (p. 3). Disponível em https://people.web.uma.pt/jesusvazfernandes/Ora_Sapien.pdf Acesso em 09-01-2026.
- Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Livros Horizonte.
- Taylor, F. (1985. ed. orig. 1911). *Principles of Scientific Management*. Hive.
- Tyler, R. W. (1978., ed. orig. 1949). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Globo.
- UNESCO (1997). *International Standard Classification of Education. ISCED 1997*. UNESCO.
- UNESCO (2011). *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*. UNESCO. Institute for Statistics.
- UNESCO-UIS (2006). *Classificação Internacional Tipo da Educação. CITE 1997*. UNESCO-UIS.
- Vygotski, L. S. (1980). *A formação social da mente*. Livraria Martins Fontes Editora.
- Wheeler, D. K. (1976). *El desarrollo del curriculum escolar*. Santillana SA Ediciones.

Anexo I – Guião orientador de pesquisa

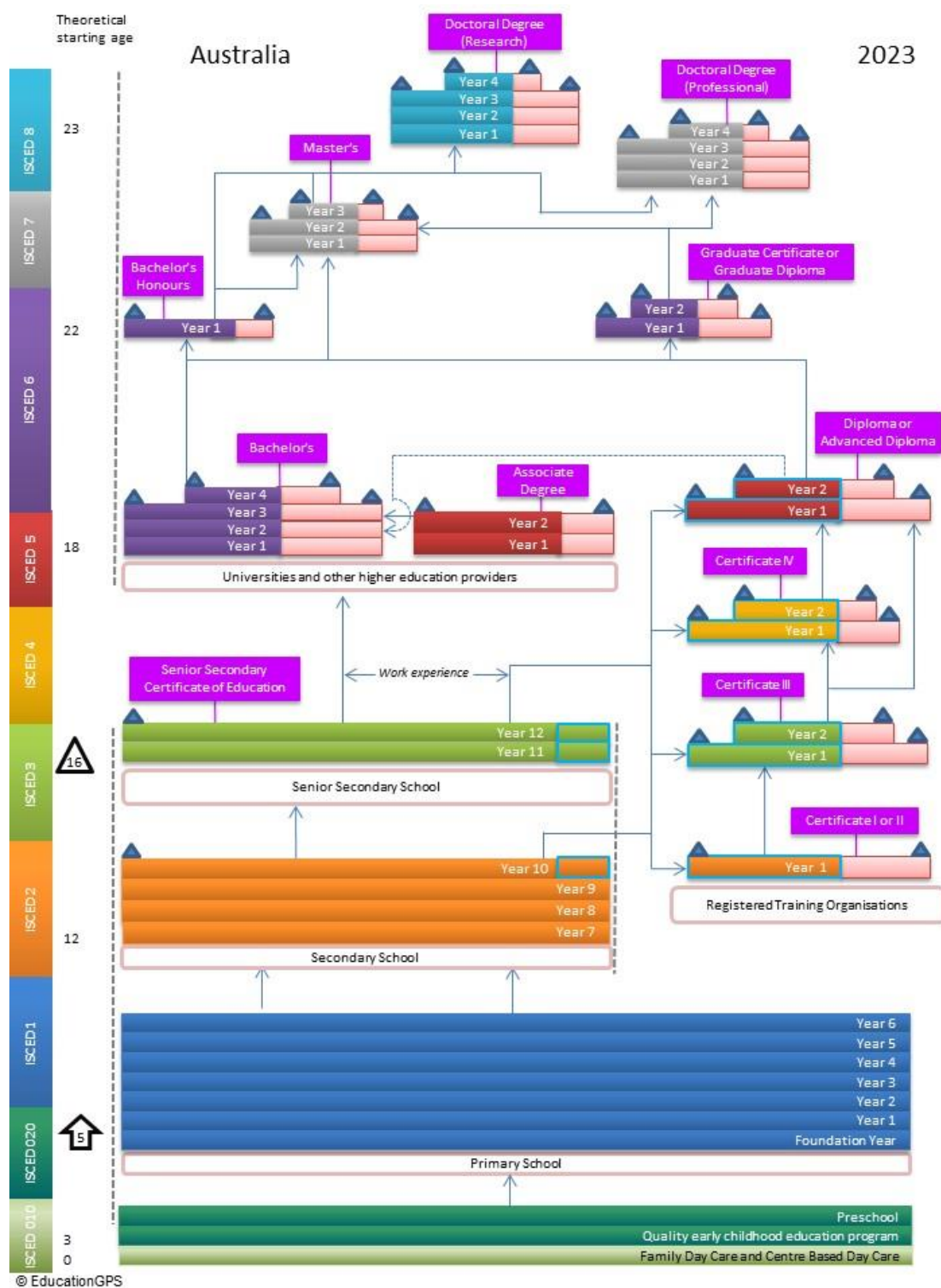
Este guião teve como finalidade orientar a recolha e análise de dados sobre os modelos de organização dos primeiros seis anos de escolarização (ISCED 1, i.e., a partir dos 5, 6 ou 7 anos, normalmente com a duração de seis anos) em diferentes países. Serviu também para apoiar uma leitura crítica e fundamentada sobre:

- a) semelhanças e diferenças nas opções curriculares, a nível pedagógico e estrutural;
- b) fundamentos do desenho curricular e organizativo.

Campo	Descrição
País	Nome do país estudado.
1. Fundamentos do currículo	Razões ou fatores que fundamentam as opções curriculares.
2. Finalidades do currículo	Finalidades ou objetivos gerais do currículo OU o perfil que se espera que os alunos atinjam no final do ISCED 1.
3. Abrangência da escolaridade obrigatória	Anos de escolaridade em que se inicia e se termina o ensino obrigatório.
4. Idade de ingresso na educação pré-escolar (EPE)	Idade mínima (e obrigatoriedade, se aplicável) de ingresso na educação pré-escolar.
5. Idade de ingresso no 1.º ano	Faixas etárias típicas dos alunos.
6. Duração do ISCED 1	Número de anos que compõem o ISCED 1. Indicar também a designação oficial do(s) ciclo(s).
7. Duração anual	Número de semanas ou dias letivos anuais obrigatórios. Indicar também as interrupções letivas.
8. Carga horária semanal	Número previsto de horas letivas por semana.
9. Áreas e disciplinas	Listagem das áreas curriculares e/ou disciplinas formais ensinadas neste período. Indicar se existe currículo nacional obrigatório.
10. Modalidade de docência	Monodocência ou pluridocência. Pode incluir previsão de codocência ou de alguma forma de apoios ao professor e/ou a alunos.
11. Organização do trabalho pedagógico	Modalidades de ensino recomendadas (ex.: trabalho por projetos, ensino disciplinar, metodologias ativas, etc.).
12. Recursos pedagógicos e apoio	Tipo de suportes e materiais recomendados: plataformas digitais, manuais, experiências laboratoriais...
13. Modalidades de avaliação	Modalidades de avaliação interna previstas (formativa, sumativa...). Identificação das escalas de classificação e frequência de <i>feedback</i> às famílias/ <i>stakeholders</i> . Modalidade(s) de avaliação externa, se existir.
14. Observações relevantes	Aspetos específicos do país que não se enquadrem nos campos anteriores.

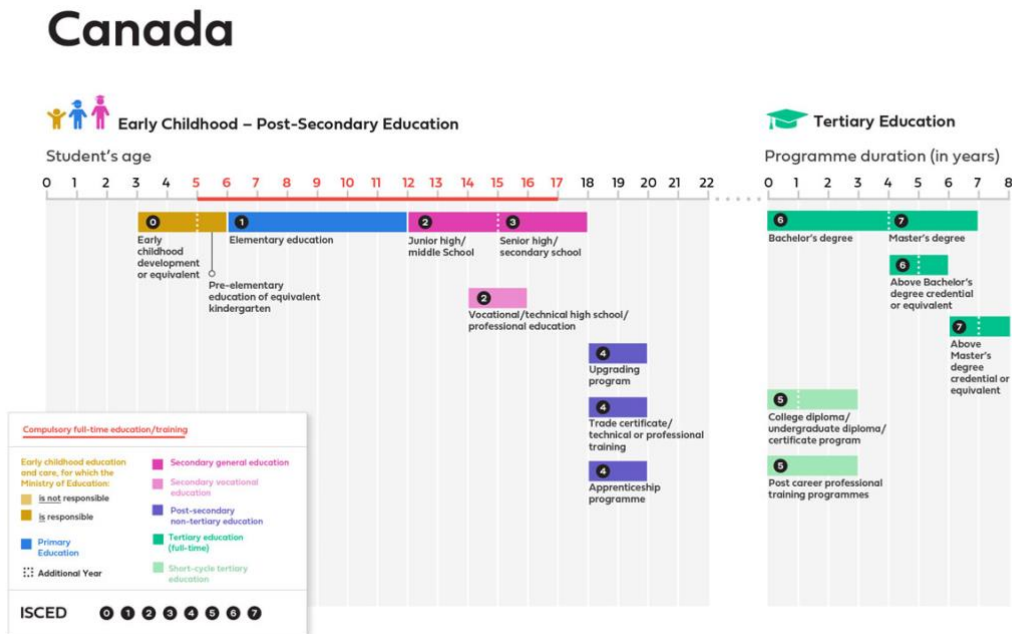
Anexo II – Sistemas educativos dos países estudados

Austrália



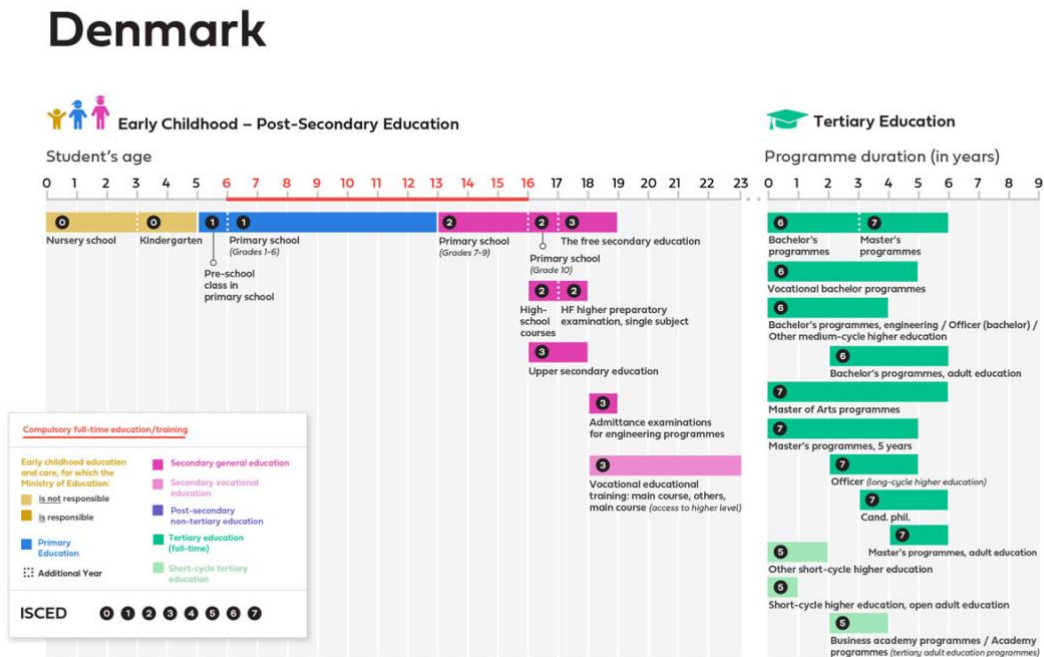
Fonte: OCDE (2023). *Education GPS*. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=AUS&threshold=5&topic=PI#>

Canadá



Fonte: UNESCO (2025). *International Standard Classification of Education – ISCED*. Institute for Statistics (UIS).
<https://www.uis.unesco.org/en/methods-and-tools/isced/mapping-and-diagrams>

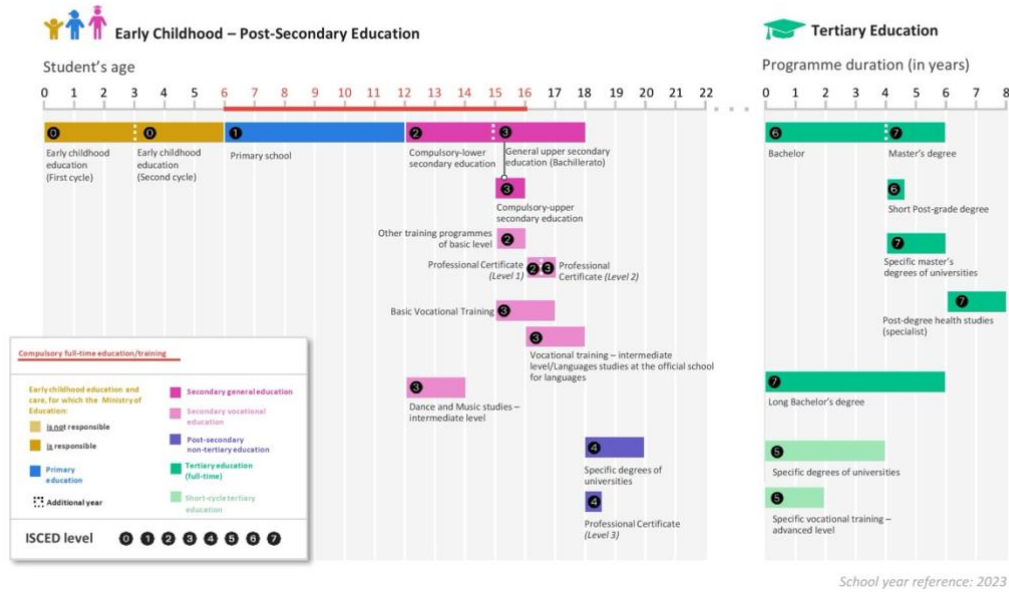
Dinamarca



Fonte: UNESCO (2025). *International Standard Classification of Education – ISCED*. Institute for Statistics (UIS).
<https://www.uis.unesco.org/en/methods-and-tools/isced/mapping-and-diagrams>

Espanha

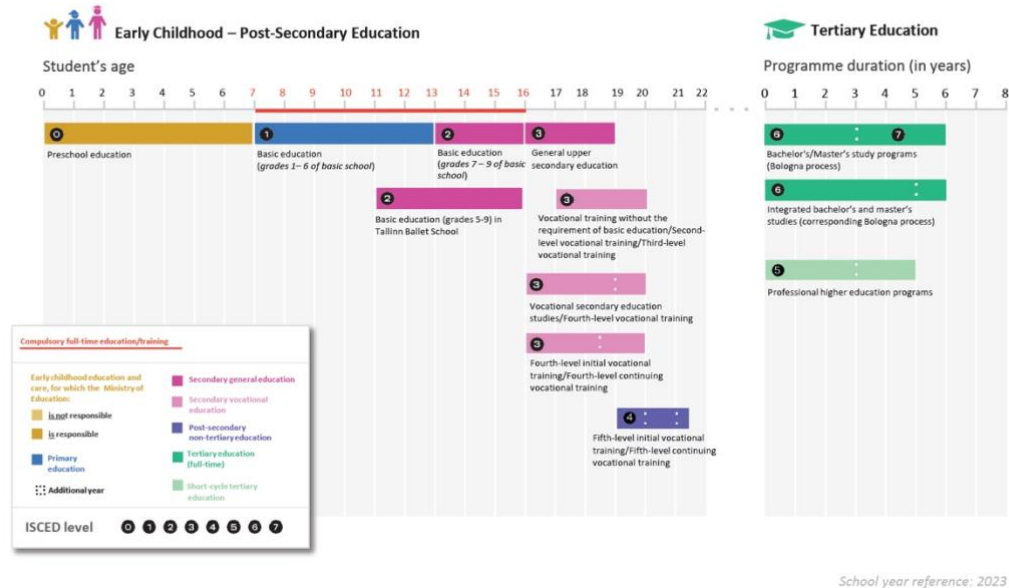
Spain



Fonte: UNESCO (2025). *International Standard Classification of Education – ISCED*. Institute for Statistics (UIS).
<https://www.uis.unesco.org/en/methods-and-tools/isced/mapping-and-diagrams>

Estónia

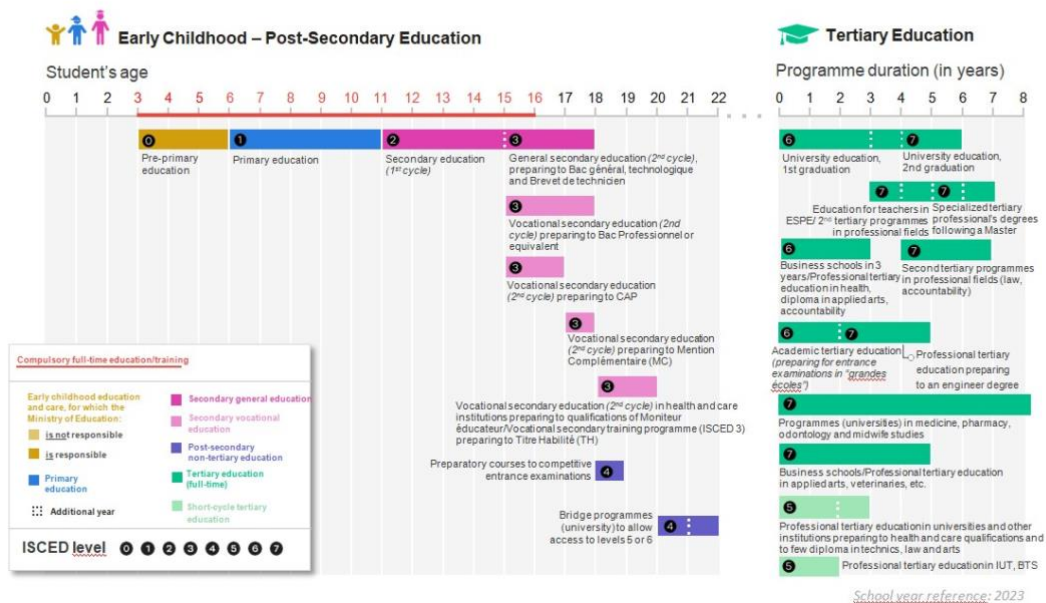
Estonia



Fonte: UNESCO (2025). *International Standard Classification of Education – ISCED*. Institute for Statistics (UIS).
<https://www.uis.unesco.org/en/methods-and-tools/isced/mapping-and-diagrams>

França

France

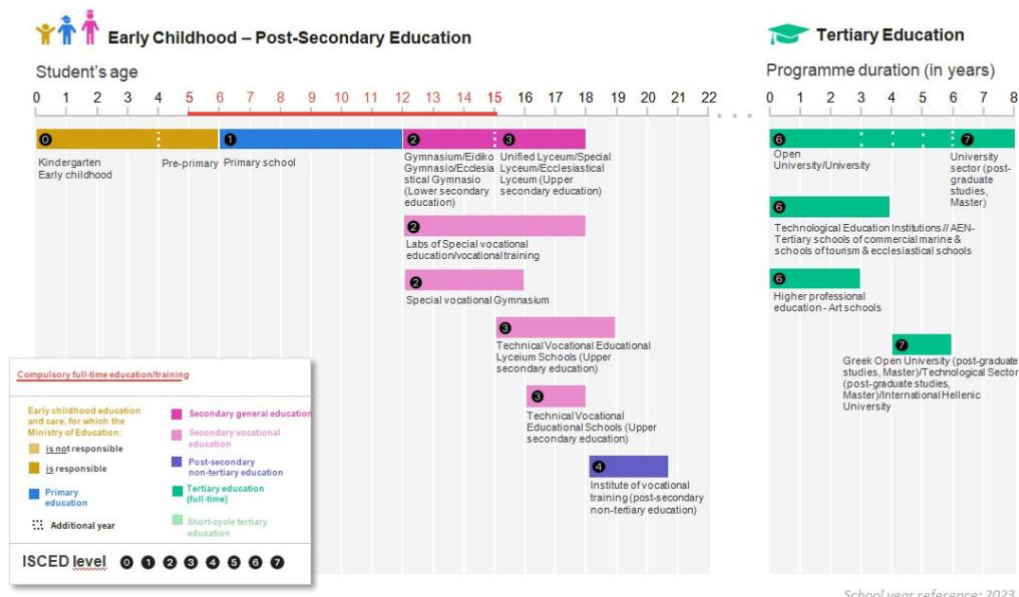


Fonte: UNESCO (2025). *International Standard Classification of Education – ISCED*. Institute for Statistics (UIS).

<https://www.uis.unesco.org/en/methods-and-tools/isced/mapping-and-diagrams>

Grécia

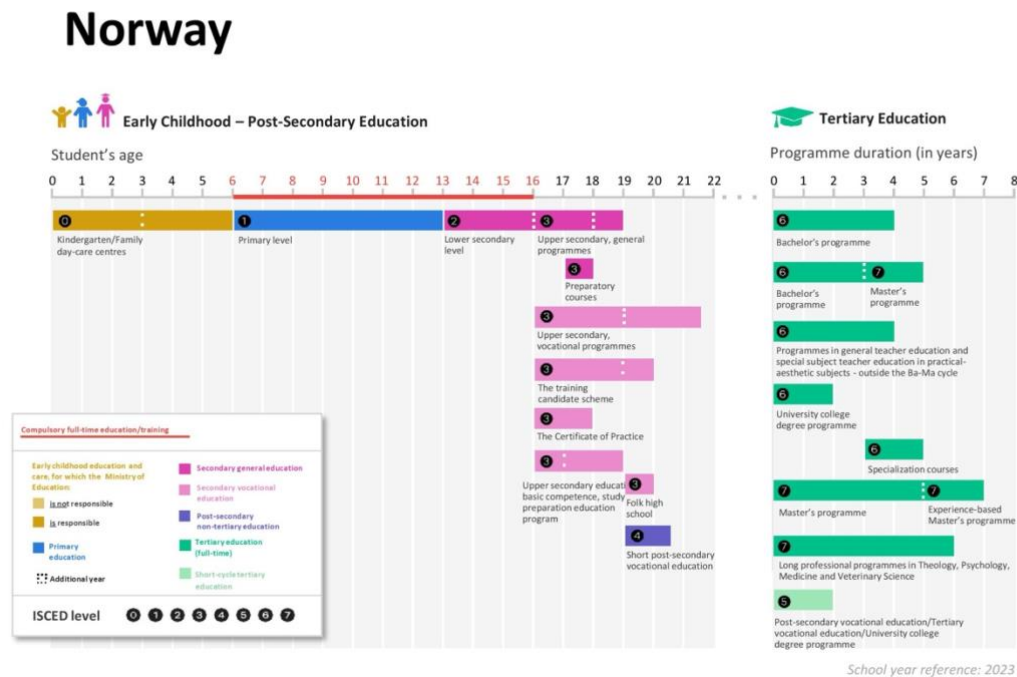
Greece



Fonte: UNESCO (2025). *International Standard Classification of Education – ISCED*. Institute for Statistics (UIS).

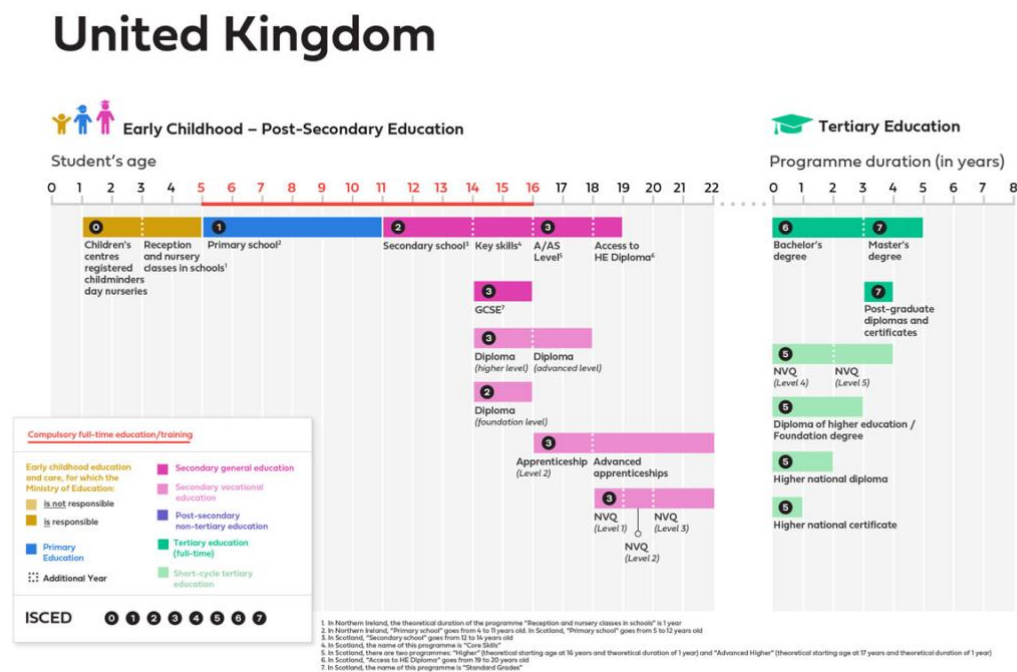
<https://www.uis.unesco.org/en/methods-and-tools/isced/mapping-and-diagrams>

Noruega



Fonte: UNESCO (2025). *International Standard Classification of Education – ISCED*. Institute for Statistics (UIS).
<https://www.uis.unesco.org/en/methods-and-tools/isced/mapping-and-diagrams>

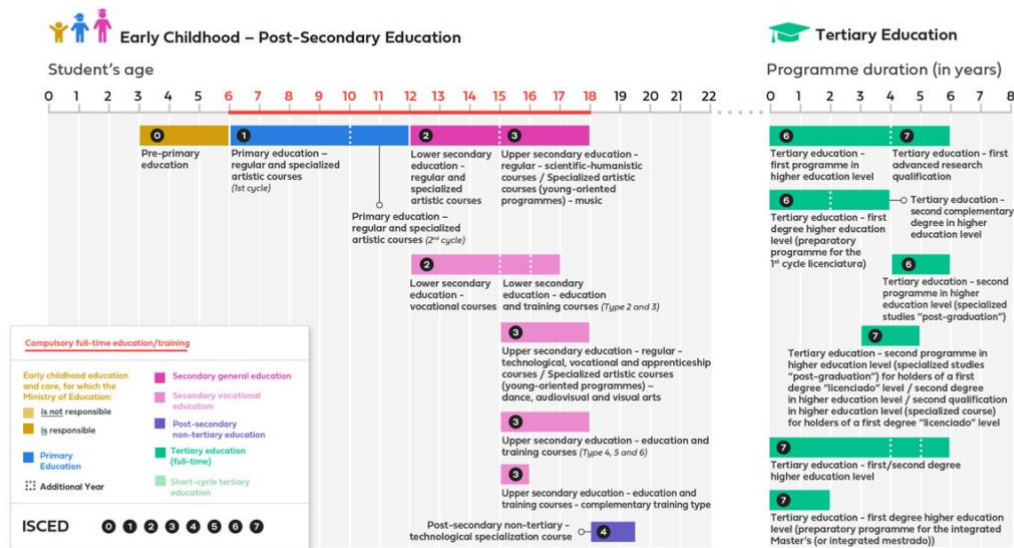
Reino Unido



Fonte: UNESCO (2025). *International Standard Classification of Education – ISCED*. Institute for Statistics (UIS).
<https://www.uis.unesco.org/en/methods-and-tools/isced/mapping-and-diagrams>

Portugal

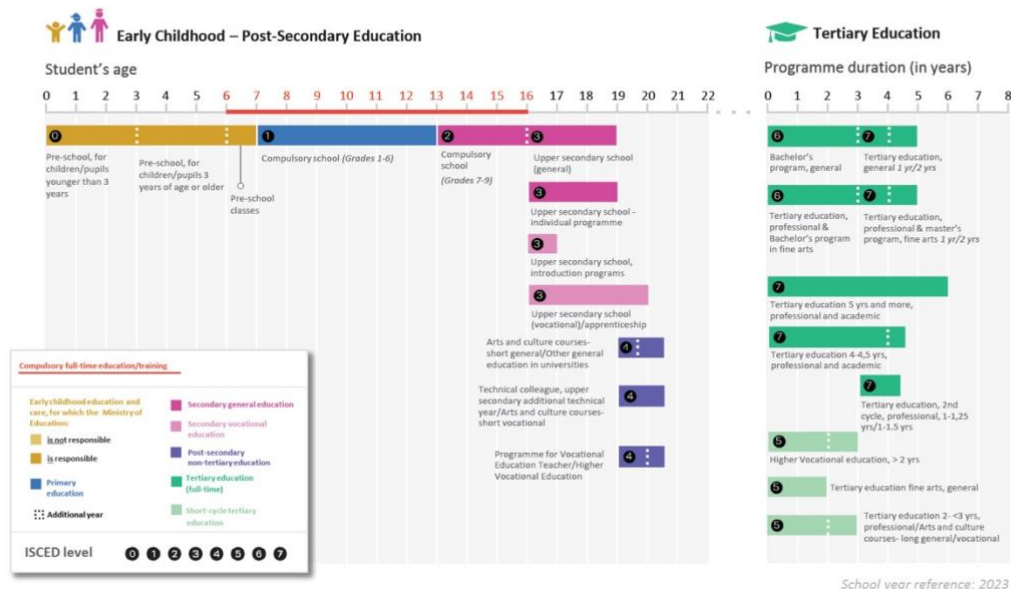
Portugal



Fonte: UNESCO (2025). *International Standard Classification of Education – ISCED*. Institute for Statistics (UIS).
<https://www.uis.unesco.org/en/methods-and-tools/isced/mapping-and-diagrams>

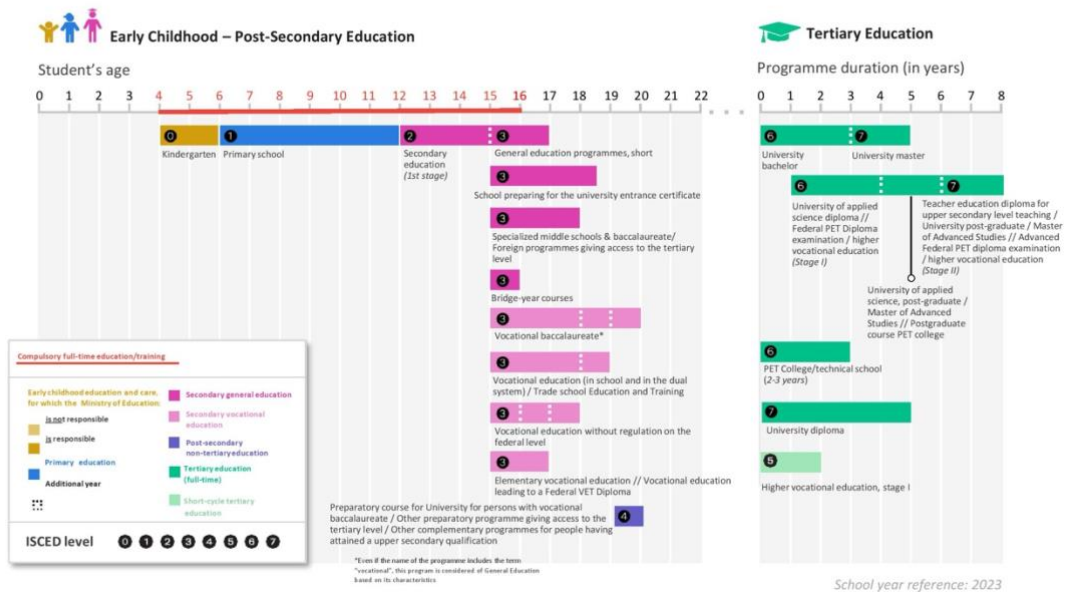
Suécia

Sweden



Fonte: UNESCO (2025). *International Standard Classification of Education – ISCED*. Institute for Statistics (UIS).
<https://www.uis.unesco.org/en/methods-and-tools/isced/mapping-and-diagrams>

Switzerland



Fonte: UNESCO (2025). *International Standard Classification of Education – ISCED*. Institute for Statistics (UIS).
<https://www.uis.unesco.org/en/methods-and-tools/isced/mapping-and-diagrams>

