

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO**Conselho Nacional de Educação****Recomendação n.º 7/2026**

Sumário: Divulga a recomendação «Para um currículo dos primeiros seis anos de escolaridade».

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

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projeto de Recomendação elaborado pelas Conselheiras Relatoras Jesus Maria Vaz Fernandes, Cristina Bastos, Hermínia Rodrigues e pelo Conselheiro Relator José Luís Presa do Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 24 de março de 2026, deliberou aprovar o referido projeto, emitindo a presente Recomendação, que é complementada pelo Relatório Técnico disponíveis em www.cnedu.pt.

Nota introdutória

Na sequência dos trabalhos que conduziram à Recomendação n.º 5/2024 sobre o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO): contributos para a sua concretização nas escolas* (CNE, 2024b), aprovada a 10 de abril 2024 e publicada a 28 de maio 2024, a 1.ª Comissão Especializada Permanente (1.ª CEP), dedicada ao Currículo, identificou a necessidade de analisar a organização curricular dos 6 aos 12 anos. Esta decisão decorre da constatação de que o atual 2.º ciclo do ensino básico (CEB) manifesta algumas disfuncionalidades, operando frequentemente em dissonância com as práticas pedagógicas do ciclo anterior e revelando uma crise de identidade.

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* (Lopes, 2023), cuja natureza oscila entre a complementaridade face ao 1.º CEB e a preparação para a lógica disciplinar do 3.º CEB.

A pertinência desta reflexão é reforçada pela existência de recomendações do CNE e de trabalhos académicos de instituições de ensino superior (IES) que, ao longo das últimas duas décadas, têm alertado para a problemática da transição do 4.º para o 5.º ano. Este diagnóstico converge, ademais, com as orientações de política educativa plasmadas nos programas dos XXIV e XXV Governos Constitucionais, que preconizam explicitamente a intenção de *reestruturar os ciclos do ensino básico, integrando os 1.º e 2.º ciclos* (República Portuguesa, 2025, p. 167), visando o alinhamento internacional e a garantia do desenvolvimento integral dos alunos.

Para fundamentar a presente Recomendação, a 1.ª CEP adotou uma metodologia de investigação assente em quatro eixos complementares:

- a) **Imersão histórica** – recuou-se às raízes da organização do sistema educativo para compreender a sua génese curricular, a obrigatoriedade escolar e a tradição monodisciplinar que tende a contaminar os primeiros anos de escolaridade;
- b) **Análise comparada internacional** – analisaram-se os modelos curriculares de 13 países (incluindo Portugal), permitindo segmentar os diferentes níveis de educação e comparar os sistemas educativos;
- c) **Revisão da literatura e fundamentação científica** – convocou-se o currículo sistémico e a psicologia do desenvolvimento, valorizando a especificidade da Terceira Infância como argumento científico para a defesa de um ciclo básico integrado que respeite os tempos de maturação cognitiva da criança;
- d) **Auscultação de especialistas**, numa abordagem qualitativa implicada (Paturel, 2008) – realizaram-se audições a peritos nacionais e recolheram-se contributos escritos de peritos internacionais, visando confrontar a teoria com a realidade das escolas e as dinâmicas de gestão curricular.

O Estudo (CNE, 2026a) sobre esta mesma temática detalha a pesquisa e a análise de informação que sustentam a reconfiguração curricular expressa nesta Recomendação.

Breve enquadramento histórico

A génese da organização dos primeiros anos de escolaridade remonta à reforma de Costa Cabral, em 1844, que instituiu a escolaridade obrigatória para todas as crianças dos 7 aos 15 anos, estruturando a instrução primária em dois graus. O percurso subsequente foi marcado por diversas oscilações no que respeita à estruturação, à obrigatoriedade de frequência escolar para ambos os géneros, aos limites etários e à designação dos graus de ensino, destacando-se como marcos relevantes a Primeira República, o golpe de estado de 28 de maio de 1926, a redução da escolaridade obrigatória em 1930 e, mais tarde, a tentativa de recuperação do atraso educativo nacional empreendida, em 1956, pelo Ministro de Educação Nacional, Leite Pinto.

Contudo, foi durante o mandato do Ministro de Educação Nacional Galvão Teles (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. O ensino primário voltou a ser organizado em dois ciclos: o primário elementar (quatro anos) e primário complementar (dois anos), sendo este último também obrigatório.

Pouco depois, a opção tomada em 1967 (Decreto-Lei n.º 47480, de 2 de janeiro) alterou o rumo desta complementaridade. Instituiu-se o ciclo preparatório do ensino secundário (CPES), a partir da fusão do 1.º ciclo do ensino liceal com o ciclo preparatório do ensino técnico profissional, absorvendo percursos como o ciclo complementar do ensino primário (5.ª e 6.ª classes) e o ciclo preparatório TV. Como refere Afonso (2009),

procedeu-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. (p. 103)

É, assim, possível afirmar que o atual 2.º CEB é herdeiro direto de um ciclo preparatório, resultante de uma medida de alargamento da escolaridade, onde se previa já a coordenação pedagógica:

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 ativa 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, de 2 de janeiro, 1967)

Na sequência do debate sobre a democratização do ensino promovido por Veiga Simão, então Ministro de Educação Nacional, foi publicada a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, que aprovou as bases da *reforma do sistema educativo* (Lei n.º 5/73, de 25 de julho, 1973). Este diploma visava a *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* (Id.). No âmbito do ensino básico, preconizava uma estrutura de oito anos de escolaridade obrigatória, dividida simetricamente em ensino primário (4 anos) e ensino preparatório (4 anos). Contudo, devido à Revolução de 1974, este modelo não chegou a ser implementado.

A estabilização da conceção atual ocorre com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que alargou a escolaridade obrigatória para nove anos e criou três ciclos do ensino básico, definindo modalidades de docência específicas para cada etapa:

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; [...]

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. (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Artigo 8.º)

Posteriormente, com a terceira alteração à LBSE (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto), a escolaridade obrigatória estendeu-se até aos 12 anos (ou 18 anos de idade). No entanto, apesar desta expansão, a organização interna do 2.º CEB manteve-se numa posição híbrida.

Enquanto o 1.º ciclo funciona em regime de monodocência (com a coadjuvação em áreas como Inglês, Expressões Artísticas e Educação Física), o 2.º CEB funciona em regime de pluridocência, organizado por áreas de estudo de carácter pluridisciplinar (desejavelmente entre um e dois professores por cada área).

No 1.º ciclo, as turmas variam entre 24 e 26 alunos, privilegiando-se a continuidade pedagógica do professor titular durante os quatro anos. Em contraste, no 2.º ciclo, o limite oscila entre 24 e 28 alunos, sem qualquer recomendação de manutenção da equipa docente. Importa notar que estes números são inferiores nas regiões autónomas, onde a turma padrão se fixa nos 18 alunos (Açores) e 20 alunos (Madeira).

Entre os avanços e recuos das medidas políticas e o alargamento sucessivo da escolaridade obrigatória, a identidade do atual 2.º CEB permanece marcada por (co)existência de lógicas contraditórias, como refere Lopes (2023, p. 83), a confirmar que ainda é nesta encruzilhada que nos encontramos.

Estudos realizados e posições tomadas

O diagnóstico da situação começou a ser desencadeado no ano letivo 2006/2007, momento em que o CNE promoveu o Debate Nacional sobre a Educação. Neste âmbito, realizou-se em dezembro de 2006 um seminário internacional subordinado ao tema *Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Estrutura e organização da Educação de Infância e Básica*, com a finalidade de analisar a situação portuguesa em relação à realidade de outros países europeus (Espanha, Finlândia e Irlanda). Deste seminário resultou a incumbência da realização de um estudo aprofundado sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos”, que além desses três países se debruçou também sobre a França, a República Checa e a Austrália. A coordenação coube a Isabel Alarcão, que liderou uma equipa de especialistas de várias áreas da educação. Este trabalho culminou na publicação do relatório do estudo em 2009 e na emissão do Parecer n.º 8/2008 do CNE, *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*.

Tanto do estudo como do parecer, sobressai, de forma inequívoca, a necessidade de reconfiguração do atual 2.º CEB. No Relatório do Estudo, Isabel Alarcão escrevia que:

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. (Alarcão, 2009, p. 28)

A autora prosseguia, alertando 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)

Como solução, apresentou, entre várias propostas,

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, negrito nosso)

Também a Recomendação n.º 2/2015 do CNE sobre *Retenção escolar nos ensinos básico e secundário* voltou a sublinhar o problema, afirmando 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)

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 este aspeto:

*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 ciclo, 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, negrito nosso)

Mais recentemente, tanto no *Estado da Educação 2022* (CNE, 2023) como no *Estado da Educação 2023* (CNE, 2024), o Presidente do CNE voltou a sinalizar o 2.º CEB como um domínio problemático, apelando à remoção dos obstáculos que parecem impedir uma tomada de decisão. Importa compreender que, embora existam questões a ponderar,

*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. As competências de leitura e da escrita são imprescindíveis para o desenvolvimento de outras aprendizagens e, por isso, é necessário um grande investimento para garantir que todas as crianças sejam competentes nos tempos considerados adequados. 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, 2024a, pp. 12-13, negrito nosso)

Para além destas tomadas de posição no âmbito do CNE, várias pesquisas académicas sobre os problemas de transição de ciclo têm confirmado a urgência de reverter a situação atual. A título de exemplo, ao nível do doutoramento, destacam-se teses como *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); ou *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).

No que respeita a dissertações de mestrado, existem trabalhos relevantes como *O processo de transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico: perceções, 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; *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, encontramos reflexões sobre *a Transição do 1.º para o 2.º ciclo: desafios e dificuldades* (Oliveira, 2021); ou *A perspetiva dos alunos acerca da transição entre o 1.º e o 2.º ciclo* (Sá, 2019), ambos da Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

Este corpo de investigação é complementado por diversas comunicações em colóquios, artigos e livros publicados a nível nacional que versam sobre o problema da transição brusca entre ciclos (Abrantes, 2005, 2008a, 2008b, 2009; Azevedo, 2007; Bento, 2007; Formosinho, Monge & Formosinho, 2016; Leitão & Bilimória, 2014; Serra, 2004; Saragoça, Neto, Pomar & Candeias, 2011).

Mantêm-se, portanto, atuais as questões levantadas ao longo destas duas últimas décadas de análise e debate. Com as fundamentações robustas que têm vindo a ser aduzidas, tais desenvolvimentos podem evoluir para que a estrutura do sistema se torne mais consistente e permita uma gradual evolução do ensino e das aprendizagens dos alunos.

O Currículo e as especificidades da Terceira Infância

Do ponto de vista do currículo, assiste-se a uma mudança de paradigma: a mudança de um modelo tecnicista para um modelo sistémico. Esta evolução é exigida pela complexidade do fenómeno educativo, que não se esgota na lecionação de conteúdos, na definição de objetivos, dos métodos ou da avaliação, *per se*. O professor é reposicionado, não como mero técnico do ensino, mas como um profissional inserido num contexto vasto onde interagem sistemas ético-filosóficos, políticos, culturais, económicos e tecnológicos (D'Hainaut, 1980).

Compreende-se, assim, que qualquer política educativa se inscreve numa filosofia da educação e resulta de influências múltiplas. Num tempo marcado pela pluralidade e incerteza, o currículo com propósitos de pretensa neutralidade técnica deu lugar a uma abordagem onde, tal como refere o PASEO, *todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social* (ME/DGE, 2017, p. 8). São estes princípios que devem nortear a organização curricular do período escolar dos 6 aos 12 anos.

Enquanto sistema aberto, o currículo deve responder às exigências de um mundo volátil e incerto, defendendo uma sociedade centrada na pessoa, na cultura científica, na equidade, na sustentabilidade e na aprendizagem ao longo da vida, valorizando a ousadia e a adaptabilidade à mudança. Para tal, exige-se tempo e estabilidade para *educar para um perfil de competências alargado* (Ibid., p.14), visando formar cidadãos autónomos, críticos e capazes de lidar com a mudança.

Sob a égide do paradigma da complexidade (Morin, 2017) e do **modelo curricular sistémico** (Lawton, 1978), privilegia-se o desenvolvimento de competências, *entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes* (ME/DGE, 2017, p. 9), em detrimento da segmentação disciplinar precoce.

É neste enquadramento que se coloca a questão central: em que se baseia, cientificamente, a proposta de um ciclo único de escolaridade dos 6 aos 12 anos?

A resposta reside no diálogo que o currículo tem de estabelecer com outras áreas do saber, nomeadamente com a psicologia, para não cair num esvaziamento concetual, ao se remeter exclusivamente a um conjunto de regras de bem ensinar e avaliar que, por serem normativas e prescritivas, o despojariam do seu estatuto científico. O sistema didático, simbolicamente representado pelos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, tem de comunicar com o sistema psicológico do aprendente, adequando-se ao seu estágio de desenvolvimento, aos processos de aprendizagem, tipos de motivação, de armazenamento de memória, na interação que estabelece com o seu meio social, de acordo com Portugal (CNE, 2008).

Recorrendo aos estudos de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo (Piaget, 2013; Piaget & Inhelder, 2003), identifica-se que a faixa etária objeto desta Recomendação (aproximadamente dos 6/7 aos 11/12 anos) corresponde ao estágio das operações concretas que vários autores designam como a Terceira Infância (Chiaratti, 2013; Galotti *et al.*, 1997; Herbst, 2025; Mazin, 2023; Papalia & Feldman, 2013; Papalia & Martorell, 2022; Papalia, Olds & Feldman, 2009).

Este período de vida é marcado pela superação do egocentrismo, permitindo à criança abrir-se a situações tangíveis e procurar explicações lógicas baseadas no raciocínio indutivo. É nesta fase que se consolida a compreensão da relação espacial, da causalidade, da categorização e da conservação, exigindo-se maior capacidade de memória e atenção, na construção do pensamento e da linguagem (Dongo-Montoya, 2021). É na Terceira Infância também que se aprimora a coordenação psicomotora dos movimentos, tendo em conta a maturação neurofisiológica, a estrutura, a musculatura e o peso do organismo em crescimento.

Associada à escolarização, a Terceira Infância é o tempo por excelência da aprendizagem social. Como sublinha Vygotsky (1980), o grupo de pares ganha uma importância central na formação social

da mente. É nesta etapa que a criança procura reconhecimento social, cria laços de cooperação e desenvolve um sentido de justiça e moralidade. Se este período for pedagogicamente bem trabalhado, sem a fragmentação excessiva que caracteriza os níveis subsequentes, estarão aqui lançadas as bases sólidas para o pensamento abstrato e para o raciocínio hipotético-dedutivo que virá depois.

Em suma, entendendo o currículo como um território de múltiplas literacias (Padilha *et al.*, 2025), prevalecem nestas idades os “fundamentos essenciais” identificados pela *Bússola de Aprendizagem 2030* (OCDE, 2019): literacia e numeracia, literacia de dados e digital, saúde física e mental, saúde social e aptidões emocionais. Também a Eduettu (2025) recomenda, para a construção de um currículo com a perspetiva do futuro, uma aprendizagem social e emocional, que Manyukhina (2025) designa de aprendizagem autêntica.

Relativamente à dimensão digital, embora o currículo não possa ignorar a tecnologia, o seu uso deve ser estritamente adequado à fase de desenvolvimento da criança (European Parliament, 2021; HERMMES, 2025). Na sua resolução *Shaping Digital Education Policy*, o Parlamento Europeu (2021) 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.

O contexto internacional

A perspetiva transnacional elaborada pela 1.ª CEP, cuja análise detalhada consta do Estudo sobre a temática desta Recomendação, comparou os sistemas educativos de treze países com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) muito elevado e que ocupam lugares de topo nos últimos testes do *Programme for International Student Assessment* (PISA): 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). Nesse sentido, alguns conselheiros da 1.ª CEP (António Pinho, Cláudia André, Cristina Bastos, Hermínia Rodrigues, Jesus Maria Vaz Fernandes, Jorge Gonçalves, José Luís Presa) recolheram dados de um ou mais países, à sua escolha.

Para se proceder com rigor à análise das políticas educativas numa perspetiva transnacional, adotou-se a *International Standard Classification of Education* (ISCED), instrumento criado, em 1975, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com uma última atualização em 2011 (UNESCO, 2011), que estratifica os sistemas educativos em nove níveis (desde a educação na primeira infância até ao doutoramento ou nível equivalente). Importa esclarecer que, embora a designação tenha tradução portuguesa (CITE – Classificação Internacional Tipo da Educação, ou CINE – Classificação Internacional Normalizada da Educação), optou-se por manter a sigla internacionalmente reconhecida: ISCED. O foco da presente Recomendação incide especificamente no nível ISCED 1 (*Primary education*), que corresponde tipicamente aos primeiros seis anos de escolaridade (dos 6 aos 12 anos) e que, em Portugal, abrange os atuais 1.º e 2.º ciclos da educação básica.

O sistema integrado de seis anos é o modelo dominante nos países estudados, à exceção da França, com um ciclo mais curto, de cinco anos, e da Noruega com um ciclo de sete anos. A Dinamarca não separa os ISCED 1 e 2, cobrindo este ciclo único integrado um período de nove anos.

Em Portugal, este nível caracteriza-se pelo ensino sistemático de conhecimentos, capacidades e competências fundamentais, estando geralmente organizado com um professor titular por turma. As suas principais características são descritas da seguinte forma:

Os programas do nível 1 da CITE [...] 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 [...]. 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. (DGEEC, 2017, p. 22)

Para a análise, foi utilizado um guião com 14 dimensões, desde os fundamentos do currículo e cargas horárias até às modalidades de docência e de avaliação, permitindo identificar tendências globais, grandes linhas de força referentes aos campos temáticos selecionados.

De forma sintética, pode afirmar-se que os fundamentos curriculares destes países 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 integrar 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 que os países buscam: por um lado, a necessidade global de formação de indivíduos resilientes e competentes para um mundo interligado e complexo e, por outro, a preservação das identidades e valores culturais que moldam a coesão social de cada país.

Em consonância com as finalidades definidas, do ponto de vista das áreas curriculares a desenvolver nos primeiros anos de escolaridade, os países enveredam por um tronco comum obrigatório e por áreas ou temas complementares, que se podem constituir enquanto disciplinas ou enquanto temas a trabalhar transversalmente. De qualquer modo, de todos fazem parte a língua, nos seus variados domínios (escrita, oralidade, leitura, gramática, vocabulário, literatura); a matemática, através dos domínios números e cálculos, grandezas e medidas, geometria, resolução de problemas; o estudo do meio social e natural, como a espacialização e o ambiente; a educação artística, ao nível da música, das artes visuais e das artes performativas; a educação física. Também a história e geografia nacionais, a cidadania e desenvolvimento de valores cívicos e éticos, a primeira língua estrangeira, a educação moral e religiosa e a educação digital são amplamente trabalhadas. Mais esporadicamente, referem-se a filosofia para crianças, a segurança no trânsito, a saúde, a educação sexual, a economia doméstica, a sustentabilidade, o *design*, madeira e metalurgia. Pretende-se que tudo se desenvolva numa proximidade muito grande com os alunos e suas famílias, para o que o papel da avaliação, em toda a sua abrangência, é crucial, por permitir, em primeiro lugar, monitorizar as aprendizagens e, além disso, revelar à sociedade os progressos realizados.

Ao nível da implementação do currículo, privilegiam-se metodologias ativas centradas no aluno e no trabalho de projeto, embora ainda se mantenham 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 ou as artes; a codocência também surge como recurso valioso. Os recursos pedagógicos são diversificados, combinando manuais escolares e bibliotecas com a aposta nas tecnologias digitais e em materiais manipuláveis ou espaços exteriores, sempre 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; atribuem-se, no entanto, entre 35 e 40 semanas letivas por ano, com uma ocupação semanal de currículo obrigatório entre as 20 e as 30 horas.

A voz dos especialistas

Numa abordagem de natureza marcadamente qualitativa, complementar à análise documental, a 1.ª CEP procurou colher as perspetivas de quem pensa e vive a educação. Foram realizadas audições a 13 personalidades nacionais, incluindo ex-conselheiros do CNE, académicos de referência nas áreas do currículo e da administração educacional, decisores políticos e diretores de escolas, e recolhidos contributos escritos de peritos internacionais.

A auscultação revelou uma unanimidade no diagnóstico. O atual 2.º CEB perdeu a sua identidade, falhando na função de “ponte” entre a monodocência e a pluridocência. Descrito como um “ciclo perdido” ou um “enclave”, ele opera frequentemente numa lógica de “miniaturização do 3.º ciclo”, impondo uma fragmentação disciplinar precoce a crianças de 10 anos. Mais preocupante do que a desarticulação do 2.º ciclo, foi o alerta reiterado por vários especialistas sobre a “colonização do 1.º ciclo”: a lógica de segmentação horária, a pressão para o cumprimento de metas disciplinares estritas (Português e Matemática) e a cultura de “preparação para o nível seguinte” estão a invadir os primeiros anos de escolaridade. Isto resulta numa prática pedagógica fragmentada, mesmo onde vigora a monodocência, ameaçando a natureza globalizante e integrada que deveria caracterizar a aprendizagem nesta fase de desenvolvimento.

Quanto à arquitetura do sistema, a análise evidencia duas correntes distintas, embora convergentes nos fins. Especialistas argumentam que a divisão atual assenta em “vestígios históricos” sem suporte científico. Defendem a criação de um ciclo contínuo até aos 12 anos, focado na consolidação das literacias funcionais e na iniciação ao pensamento científico, evitando cortes artificiais que prejudicam a coerência da aprendizagem. Esta visão é reforçada pelo modelo norueguês, onde o ensino é contínuo e a transição aos 10 anos ocorre sem mudança de escola ou rutura pedagógica. Outros peritos, embora concordem concetualmente com a integração, alertam para os riscos operacionais de uma mudança 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 (que se tornaria ainda mais dramática) e colidiria com a atual formação e expectativas dos professores. Defendem, assim, uma reconfiguração interna do modelo 4+2, apostando em currículos híbridos que combinem momentos disciplinares com unidades de ensino integrado.

Independentemente da duração dos ciclos, a solução apontada para a fragmentação reside na alteração dos modos de trabalho docente. A ideia de “monodocência pura” foi matizada. Diretores de escolas com planos de inovação destacaram que o sucesso não depende apenas de ter um só professor, mas de ter equipas educativas estáveis. A proposta dominante para o 2.º ciclo passa pela redução do número de professores por turma (pluridocência cooperativa com quatro ou cinco docentes) e pela existência de um professor tutor ou gestor de currículo que acompanhe o desenvolvimento integral do aluno. Foi sublinhada a necessidade de passar de uma “coadjuvação passiva” (onde um professor apenas assiste) 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.

Por fim, a análise conclui que a eficácia de qualquer recomendação curricular dependerá da intervenção sobre três reguladores externos determinantes da prática pedagógica. Em primeiro lugar, a avaliação enquanto mecanismo regulador. 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 e classificador, que condiciona as práticas de avaliação. Em contraponto, o exemplo da Noruega, onde não existem classificações quantitativas até ao 8.º ano, privilegiando-se uma avaliação exclusivamente formativa, foi apresentado como evidência de que é possível garantir rigor e aprendizagem sem a pressão precoce de exames. Em segundo lugar, a gestão dos recursos humanos e o recrutamento. A rigidez dos grupos de recrutamento e o atual modelo de concursos de professores foram apontados, transversalmente, como o maior obstáculo técnico à integração. A impossibilidade legal de um diretor constituir equipas estáveis ou de atribuir disciplinas afins ao mesmo professor inviabiliza, na prática, a construção de um currículo integrado, transformando a intenção pedagógica numa impossibilidade administrativa. Finalmente, a formação e a profissionalidade docente. Reconhece-se a urgência de realinhar a formação inicial, frequentemente marcada por uma lógica monodisciplinar e fragmentada, com as exigências de um currículo que se pretende integrado. A constituição de equipas pedagógicas coesas não depende apenas da elaboração de horários, mas fundamentalmente de 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. Destaca-se a necessidade de investir na formação em contexto e em processos de indução profissional efetivos, capazes de preparar os professores para dinâmicas de coadjuvação real e de diferenciação pedagógica.

Recomendações

A presente Recomendação sustenta-se num longo trabalho de pesquisa, a partir da triangulação metodológica da literatura científica e das posições até então veiculadas pelo CNE, com a recolha de dados sobre os sistemas educativos de treze países e a realização de audições, através de entrevistas semiestruturadas a treze personalidades e de contributos escritos de especialistas estrangeiros. Toda a informação e subsequente análise de conteúdo constam do Estudo (CNE, 2026a) sobre a temática desta Recomendação com maior detalhe.

A proposta de reconfiguração estrutural dos atuais 1.º e 2.º ciclos passa pela criação de um ciclo único de educação básica, com seis anos de escolaridade, dos 6 aos 12 anos de idade, coerente com o nível 1 da ISCED 2011, de duração típica de seis anos (o atual 3.º CEB, que não é objeto direto desta Recomendação, terá de ser reponderado). Reconhecendo que é não só um desafio, como também uma oportunidade para a reorganização cognitiva das culturas profissionais estabelecidas, formula-se um

conjunto de recomendações, que foram organizadas a partir da matriz contendo cinco objetos, cada um com 5 dimensões.

Para um currículo dos primeiros seis anos de escolaridade

| | |
|----------------------------|---|
| A. Princípios | <ol style="list-style-type: none"> 1. O PASEO como referencial da prática educativa 2. Exercício de democracia participativa 3. Trabalho, disciplina e responsabilidade 4. Cultura do cuidado e do bem-estar 5. Tempos de lazer e interação social |
| B. Estrutura | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ciclo educativo contínuo 2. Integração curricular 3. Competências fundamentais 4. Áreas essenciais do conhecimento 5. Duração anual e semanal |
| C. Docência | <ol style="list-style-type: none"> 1. Da monodocência coadjuvada para a pluridocência coordenada 2. Estabilidade pedagógica 3. Trabalho colaborativo 4. Metodologias ativas integradoras (multi-interdisciplinares) 5. Flexibilidade e autonomia |
| D. Avaliação | <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação contínua e formativa 2. Avaliação sumativa descritiva 3. Avaliação de competências 4. Auto e heteroavaliação 5. Progresso académico dos alunos |
| E. Formação de Professores | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Continuum</i> da formação docente 2. Formação inicial 3. Adequação progressiva dos cursos de formação inicial 4. Indução profissional 5. Formação contínua e especializada |

A. Princípios

A.1. O PASEO como referencial da prática educativa

Recomenda-se que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) seja assumido como referencial estruturante e transversal de matriz humanista, para o desenvolvimento integral da criança, orientando de forma consistente todas as decisões curriculares, pedagógicas e avaliativas nos primeiros seis anos de escolaridade, em coerência com os princípios, valores e visão aí definidos.

A.2. Exercício de democracia participativa

Recomenda-se que, nos primeiros seis anos de escolaridade, se estimule a capacidade de inconformismo face aos grandes problemas que a humanidade enfrenta na atualidade (e.g., injustiça social, desrespeito pela dignidade humana, degradação ambiental, guerra e fome). Deve iniciar-se o desenvolvimento do pensamento crítico para a formação da criança, enquanto pessoa.

A.3. Trabalho, disciplina e responsabilidade

A par do respeito pela individualidade e autonomia de cada aluno, tendo em conta os seus interesses, preferências e necessidades, recomenda-se uma atenção especial à criação de hábitos de

trabalho, disciplina, persistência, resiliência e responsabilidade, desde os primeiros anos de escolaridade. Pretende-se preparar a criança para um mundo exigente, instável, imprevisível, em permanente mudança.

A.4. Cultura do cuidado e do bem-estar

Rejeitando uma visão meramente instrumental da educação, recomenda-se a criação de ambientes de aprendizagem onde sejam prioritários o afeto, o cuidado e a proteção da criança, a sua saúde mental e física (pela atividade motora e hábitos alimentares saudáveis), o seu bem-estar e sentimento de inclusão e de equidade, enquanto plataforma que inspira segurança no crescimento pessoal de cada um.

A.5. Tempos de lazer e interação social

Recomenda-se também que se valorize o tempo livre do aluno, essencial e determinante para o seu desenvolvimento socioemocional. Este tempo deve ser aproveitado para brincar, para praticar exercício físico, através dos jogos, e para conviver, de facto, com os colegas, consolidando relações de amizade, desde cedo. Estas atividades de lazer devem ser realizadas, sempre que possível, ao ar livre e em contacto com a natureza.

B. Estrutura

B.1. Ciclo educativo contínuo

Recomenda-se que o currículo se oriente por uma lógica de ciclo educativo contínuo, com especialização disciplinar introduzida de forma gradual, assegurando articulação e coerência das práticas educativas. A figura tutelar de um mesmo professor ou de uma equipa pedagógica estável, como referência pedagógica, é fundamental para permitir um acompanhamento mais próximo dos alunos e eliminar ruturas abruptas, durante a Terceira Infância.

B.2. Integração curricular

Respeitando a centralidade da criança dos 6 aos 12 anos de idade, recomenda-se que um ciclo único de educação básica respeite o seu estágio de desenvolvimento cognitivo, evitando a antecipação de modelos excessivamente disciplinarizados e focando-se na articulação entre áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e entre conhecimentos, capacidades e atitudes, com vista ao desenvolvimento de aprendizagens transversais e significativas.

B.3. Competências fundamentais

Recomenda-se que se dê prioridade ao desenvolvimento de competências básicas de literacia (ler, escrever, falar e compreender a fala e o texto escrito) e de numeracia, estimulando a curiosidade intelectual e o espírito indagador e criativo, característicos destas idades e determinantes para a iniciação ao pensamento científico, à resolução de problemas e ao pensamento crítico, inclusive para o bom uso das competências digitais. Deve-se ter em conta também o desenvolvimento da competência intercultural, em termos de consciência de Si e de capacidade de diálogo com o Outro.

B.4. Áreas essenciais do conhecimento

Além do conhecimento instrumental, relacionado com a comunicação, a numeracia e a literacia digital adequada à sua maturidade cognitiva, recomenda-se a organização dos saberes em áreas globalizantes, como o conhecimento do mundo (sociocultural e físico-natural), as artes (enquanto linguagem transversal), a educação física na sua relação com a saúde e o bem-estar, línguas e culturas estrangeiras e o desenvolvimento pessoal e social, com a filosofia para crianças, como forma de educar a pensar.

B.5. Duração anual e semanal

À semelhança do que se passa com os países estudados, recomenda-se a manutenção da duração anual de 180 dias letivos. A carga horária deverá situar-se entre as 20 e as 30 horas por semana, distribuídas ao longo de cinco dias, sem ultrapassar as seis horas diárias nem exceder a carga atualmente

definida para cada ano de escolaridade. A gestão dos tempos letivos será, no entanto, da responsabilidade da escola, no âmbito da sua autonomia.

C. Docência

C.1. Da monodocência coadjuvada para a pluridocência coordenada

Recomenda-se que se considere a possibilidade da criação de equipas pedagógicas multidisciplinares que acompanhem o mesmo grupo de alunos durante os primeiros seis anos da escolaridade, evitando a monodocência pura. Propõe-se, ao longo dos seis anos, uma evolução gradual de um professor que assume o papel central, apesar de apoiado por especialistas, para um número reduzido de professores responsáveis por áreas disciplinares especializadas e integradoras e coordenados por um deles.

C.2. Estabilidade pedagógica

Recomenda-se que a concretização do ciclo contínuo nos primeiros anos de escolaridade seja feita por equipas pedagógicas reduzidas, plurianuais e corresponsáveis, garantindo articulação curricular (vertical e horizontal), coerência das práticas e acompanhamento próximo das crianças, através de um sistema de tutoria, onde cada professor seja tutor de um conjunto de alunos.

C.3. Trabalho colaborativo

Recomenda-se que o trabalho pedagógico nos seis primeiros anos de escolaridade seja acompanhado por uma transformação efetiva das práticas pedagógicas e das culturas organizacionais, promovendo o trabalho colaborativo entre docentes, para a articulação entre anos e áreas do conhecimento. A codocência pode permitir e superar, dessa forma, lógicas fragmentadas e disciplinares enraizadas.

C.4. Metodologias ativas integradoras (multi-interdisciplinares)

Recomenda-se que a docência privilegie dinâmicas de aula invertida em que os alunos têm um papel ativo baseado, nomeadamente, na utilização de metodologias centradas não só em problemas e sua resolução, como em projetos a desenvolver dentro e fora da sala de aula, na sua relação com os contextos regionais e locais, convocando múltiplos saberes e competências, além de envolverem uma colaboração multi-interdisciplinar.

C.5. Flexibilidade e autonomia

Recomenda-se o reforço da autonomia curricular e organizacional das escolas, possibilitando a criação de condições organizativas concretas, nomeadamente de tempos, espaços e dispositivos de trabalho coletivo, que sustentem práticas integradas e coerentes. Assim, garante-se que a organização escolar está verdadeiramente ao serviço do desenvolvimento da criança, superando a mera reprodução de modelos institucionais consolidados.

D. Avaliação

D.1. Avaliação contínua e formativa

Recomenda-se que a avaliação assuma uma natureza predominantemente formativa, alicerçada numa partilha sistemática de *feedback* orientador. Este processo deve perspetivar a evolução do aluno por comparação com o seu próprio percurso, tomando os critérios de sucesso como horizonte a atingir. Esta monitorização deve servir, designadamente, como forma de melhor adequar as atividades de diferenciação pedagógica.

D.2. Avaliação sumativa descritiva

Recomenda-se que, apesar de a avaliação ser predominantemente contínua e formativa, deve contemplar momentos de avaliação sumativa. Os resultados da avaliação sumativa são mobilizados

para a atribuição de classificações e o seu reporte deve assumir uma natureza eminentemente descritiva. A mesma natureza de reporte deve ser aplicada às provas de avaliação externa, para que sirvam funções de diagnóstico das aprendizagens e de monitorização do sistema.

D.3. Avaliação de competências

Em consonância com a mudança de paradigma preconizada pelo PASEO, recomenda-se que a avaliação ultrapasse a verificação exclusiva de conteúdos memorizados, incidindo sobre as competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes. É fundamental privilegiar a diversificação de processos de recolha de informação que permitam aferir a mobilização de saberes em contextos concretos, valorizando a evolução do aluno em domínios como a resolução de problemas, a autonomia e a responsabilidade, o espírito crítico e a criatividade, a solidariedade e a cooperação.

D.4. Auto e heteroavaliação

Com vista a promover aprendizagens pessoalmente significativas, recomenda-se o envolvimento sistemático de alunos e docentes em dinâmicas de auto e heteroavaliação. Estas práticas constituem instrumentos privilegiados de consciencialização e responsabilização pelo trabalho desenvolvido, fomentando o exercício da autonomia e a iniciativa na tomada de decisão sobre estratégias de superação das dificuldades encontradas.

D.5. Progresso académico dos alunos

Recomenda-se que a progressão académica seja entendida como a norma, assumindo-se uma visão integrada do percurso de seis anos como o tempo necessário para que os alunos desenvolvam as suas competências. Cabe às equipas pedagógicas mobilizar todos os esforços e estratégias para garantir que todos alcançam os objetivos no tempo previsto. Neste sentido, a retenção será uma medida excecional.

E. Formação de Professores

E.1. *Continuum* da formação docente

A implementação de um ciclo único nos primeiros seis anos de escolaridade exige uma reconfiguração estratégica da formação docente, assegurando coerência entre o modelo organizacional proposto e os perfis profissionais dos (futuros) professores. Recomenda-se que as três fases do *continuum* da formação docente (formação inicial, indução e formação contínua) sejam devidamente consideradas, em articulação e simultaneidade, à luz do *Relatório técnico: dimensões estruturantes da profissão docente* (CNE, 2024c).

E.2. Formação inicial

Recomenda-se que a formação inicial seja orientada, quer por um exigente sistema de admissão e seleção dos futuros professores, quer por uma formação baseada em princípios e critérios que conduzam à sua elevada qualidade, dos pontos de vista científico, pedagógico e cultural, à luz do conhecimento profissional exigido para o exercício de funções docentes. Não deve deixar de incidir sobre uma formação generalista sólida e sobre uma formação específica dedicada à Terceira Infância e a didáticas integradas e interdisciplinares.

E.3. Adequação progressiva dos cursos de formação inicial

Recomenda-se uma adequação progressiva das licenciaturas em educação básica e dos mestrados em ensino de 1.º e 2.º ciclos em vigor, no sentido de reforçar quer a formação em competências fundamentais e áreas essenciais do conhecimento a desenvolver nos seus futuros alunos (cf. B.3 e B.4), quer sobre as etapas de desenvolvimento psicológico na faixa etária em causa com práticas de ensino supervisionado.

E.4. Indução profissional

Recomenda-se a mobilização da Recomendação sobre *A indução de professores* (CNE, 2026b), salvaguardando que a formação privilegie a imersão em contextos reais de educação e a reorganização do trabalho em equipas multidisciplinares. Esta abordagem é fundamental para superar o isolamento profissional e capacitar os docentes para gerir currículos integrados, assegurando uma efetiva articulação interdisciplinar promotora do desenvolvimento de competências.

E.5. Formação contínua e especializada

Recomenda-se uma formação contínua contextualizada e reflexiva, assente em comunidades de prática e integrada nos planos de escola, sendo exemplos preferenciais os círculos de estudos e as oficinas de formação. É fundamental a disponibilização de processos de formação contínua, em particular para os docentes que desejem proceder à sua reconversão profissional, através de planos de especialização em serviço. Deve privilegiar o conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento infantil, a diferenciação pedagógica, a educação inclusiva, a inovação pedagógica, a gestão curricular flexível, as metodologias ativas e a avaliação formativa, para valorização de abordagens curriculares integradas.

Reconhecendo os enormes desafios da implementação de um currículo dos 6 aos 12 anos, numa rede escolar cuja estrutura física já existe (e.g. instalações desportivas e laboratoriais), a dimensão curricular não pode deixar de estar devidamente articulada com as condições organizacionais e infraestruturais da rede escolar, podendo implicar ajustamentos na distribuição territorial das escolas, na mobilidade docente, na organização dos transportes escolares e na adequação dos espaços e equipamentos às diferentes faixas etárias. A viabilidade e equidade da implementação da reforma aqui proposta exigem, por conseguinte, estudo e planeamento rigorosos destas condições, em função das especificidades regionais e locais.

Para assegurar a sustentabilidade da mudança, preconiza-se, por isso, uma implementação faseada do ciclo único para os primeiros seis anos de escolaridade, suportada por metas claras e instrumentos de operacionalização concretos, tais como referenciais de progressão e orientações para práticas integradas. Este processo exige uma monitorização contínua e uma avaliação participada que envolva ativamente toda a comunidade educativa (escolas, docentes, alunos, famílias e autarquias) nas diferentes fases de conceção, acompanhamento e redefinição das medidas, garantindo que a evolução do sistema responde efetivamente às necessidades de desenvolvimento integral das crianças.

Finalmente, importa reconhecer também que esta seria uma primeira etapa a não desperdiçar de um processo que terá igualmente de olhar para a ISCED 0 (*Early Childhood Education*), como para a ISCED 2 (*Lower Secondary Education*) e a ISCED 3 (*Upper Secondary Education*), tendo sempre presente o melhor para os nossos educandos.

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 (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 91-109). CNE.

Azevedo, J. (2007). Articulação entre níveis e ciclos de ensino. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Funchal.

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.

Chiaratti, F. G. O. (2013). *Psicologia Geral e do Desenvolvimento*. Uniasselvi.

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, 2.ª 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, 2.ª série, de 25 de março.

CNE (2023). *Estado da Educação 2022*. CNE.

CNE (2024a). *Estado da Educação 2023*. CNE.

CNE (2024b). 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, 2.ª série, de 28 de maio.

CNE (2024c). Relatório técnico sobre *Dimensões estruturantes da profissão docente: perspetivas nacionais e internacionais*. CNE.

CNE (2026a). *Estudo para um currículo para os seis primeiros anos de escolaridade*. CNE.

CNE (2026b). Recomendação sobre *A indução dos professores*. CNE.

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-Lei n.º 45810, de 9 de julho. (1964). *Diário da República*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/diario-republica/160-1964-64979>

Decreto-Lei n.º 47480, de 2 de janeiro. (1967). *Diário da República*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/47480-1967-239452>

DGEEC (2017). *Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) 2011*. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em <https://estatistica.dgeec.mec.pt/docs> Acesso: em 09-01-2026.

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 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.

Herbst, I. (2025). *Terceira Infância: Latência, Socialização e Estruturação Cognitiva*. Psiquem.

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*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 5/73, de 25 de julho. (1973). *Diário da República*. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1973-869761017>).

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. (2009). *Diário da República*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_85_2009.pdf

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. (2023). 2.º ciclo, um enclave no ensino básico. In CNE (Ed.). *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.

ME/DGE. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

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. (2017). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Edições Piaget.

OCDE (2019). *Learning Compass 2030*. OCDE.

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.

Padilha, J. F. et al. (2025). O Currículo e o futuro da Educação. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*.

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*.

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.

UNESCO (2011). *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*. UNESCO. Institute for Statistics.

Vygotsky, L. S. (1980). *A formação social da mente*. Livraria Martins Fontes Editora.

9 de junho de 2026. – O Presidente, Domingos Fernandes.

Declaração de Voto

Votei favoravelmente esta Recomendação, com a qual estou globalmente de acordo, considerando que ela centra no aluno uma eventual criação de ciclo inicial único de seis anos, prevê um período longo de faseamento, no qual deverão ser tidos em conta aspetos muito importantes como o currículo (que é o enfoque da recomendação), a rede escolar, o(s) regime(s) de docência, a adequação da formação de docentes ou as condições de trabalho.

Em minha opinião, esta Recomendação é oportuna por surgir num momento em que o governo, no seu programa, prevê a fusão entre os dois primeiros ciclos do ensino básico, tendo o senhor ministro da Educação anunciado que a medida será para vigorar a partir do ano letivo 2027/2028. Temo que o silêncio ministerial sobre como prevê concretizar a fusão não augure nada de positivo e, tal como aconteceu noutros domínios da Educação, designadamente a extinção de diversas instâncias de administração direta do Estado (DGAE, DGEstE ou IGEF), se seja confrontado com uma decisão a implementar de imediato, mais preocupada em resolver, com a medida, o problema da falta de professores do que em melhorar as aprendizagens dos alunos.

Mário Nogueira

Declaração de Voto

Não acompanhei a votação favorável tendo em conta que, apesar de concordar com parte das recomendações do parecer, aponta uma reorganização curricular do 1.º e 2.º ciclos, que levanta preocupações quanto a uma visão integrada do currículo. Não sendo uma discussão nova, nem as posições de princípio do CNE, o desenvolvimento desta recomendação nesta altura implica retomar uma discussão alargada e envolvendo toda a comunidade educativa.

Mesmo sendo o foco da recomendação, entre os 6 e os 12 anos, a discussão de uma reorganização curricular deverá também garantir a articulação com os 0 aos 6 anos, discutindo também a idade de entrada no ensino básico, assim como a articulação com o 3.º ciclo, tendo em conta os níveis de retenção historicamente maiores (como no 7.º ano), e o papel específico do ensino secundário. Um aprofundamento da caracterização do problema pedagógico e curricular permitiria ponderar se as

mudanças necessárias são de estrutura curricular ou de organização curricular e pedagógica, nos termos que a lei de bases do sistema educativo já enquadra e aponta.

Uma modificação cujo impacto numa eventual alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo levanta preocupações quanto ao seu enquadramento e motivações para além do âmbito estrito desta recomendação. Importava acautelar que, no atual contexto de falta de professores, uma reorganização curricular não poderá ser uma medida de condicionamento do currículo e do desenvolvimento integral das crianças. Por isso, qualquer implementação de uma alteração curricular deverá garantir a participação de toda a comunidade educativa, discutindo os problemas existentes, para que uma reorganização curricular responda efetivamente a uma visão pedagógica integrada.

Jorge Gonçalves.

320011880