

**ESTADO DA  
EDUCAÇÃO  
2023**

**Título**

Estado da Educação 2023

**Direção**

Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação

**Coordenação**

Domingos Fernandes e Conceição Gonçalves

**Organização e análise dos dados, produção do texto e apoio à edição**

Aldina Lobo, António Correia, António Dias, Conceição Gonçalves, Maria Plantier, Ricardo Oliveira

**Apoio à coordenação**

Cristina Brandão e Rita Vinhas

**Apoio administrativo e financeiro**

Paula Barros

**Expedição**

Ana Estribio

**Editor**

Conselho Nacional de Educação (CNE)

**Design gráfico**

Providência Design

**Impressão**

Greca – Artes Gráficas

**Tiragem**

500 exemplares

**1.ª Edição**

Dezembro de 2024

**ISSN**

1647-8541

**ISSN Digital**

2976-0267

**Depósito legal**

541759/24

## **Agradecimentos**

### **O Conselho Nacional de Educação**

agradece a todos quantos deram o seu contributo para o presente relatório, a título individual ou institucional, designadamente, Alcina Cardoso, Ana Odília Figueiredo, Ana Veríssimo, António Lucas, Beatriz Almeida, Carla Lourenço, Cesário Silva, Cristina Perdigão, Cristina Santos, David Sousa, Décio Telo, Edgar Romão, Ema Silva, Fernanda Nogueira, Fernando Alfaiate, Filipa de Jesus, Filomena Oliveira, João Gonçalves, Joaquim Mourato, Joaquim Santos, Luís Duque de Almeida, Luís Guerra, Margarida Cardoso, Maria Inês Pinto, Maria João Ferreira, Maria João Horta, Nuno Rodrigues, Nuno Xavier Abreu, Olga Morouço, Paulo Gonçalves, Rui Trindade, Sara Drumond, Susana Castanheira Lopes e aos seguintes serviços e entidades: Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação; Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP; Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette; Agrupamento de Escolas de São Teotónio; Conselho Científico-Pedagógico para a Formação Contínua; Direção-Geral da Administração Escolar; Direção-Geral de Educação; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; Direção-Geral do Ensino Superior; Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; Estrutura de Missão Recuperar Portugal; Instituto de Avaliação Educativa, IP; Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP; Júri Nacional de Exames; Secretaria Regional da Educação, Cultura e Desporto e Secretaria Regional da Saúde e Segurança Social – Governo Regional dos Açores; Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia – Governo Regional da Madeira.

O Conselho Nacional de Educação agradece igualmente aos Reitores das Universidades, aos Presidentes dos Institutos Politécnicos, aos Diretores de Faculdades, Escolas e Institutos que colaboraram com a disponibilização de informação.



# ÍNDICE

<b>005</b>	<b>O BEM INESTIMÁVEL QUE É A EDUCAÇÃO</b>
<b>017</b>	<b>SUMÁRIO EXECUTIVO</b>
<b>025</b>	<b>PANORÂMICA DO SISTEMA EDUCATIVO</b>
026	1. CONDIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: AMBIÇÕES DE UMA TRANSFORMAÇÃO
027	1.1 Recursos humanos
046	1.2 Recursos financeiros
061	1.3 Recursos digitais
079	1.4 Internacionalização
098	2. POPULAÇÃO DISCENTE: CADA UM APRENDE MELHOR COM TODOS
099	2.1. Retrato global
107	2.2. Distribuição dos inscritos
122	2.3. Desigualdades e equidade
142	3. RESULTADOS DO SISTEMA: SABER MAIS, PARA UMA VIDA MELHOR
144	3.1. Certificação e desempenho
171	3.2. Qualificação e emprego
184	Referências
190	Glossário
191	Siglas e acrónimos
<b>193</b>	<b>REFLEXÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS</b>
194	A EDUCAÇÃO DOS 0 AOS 12: UMA RETROSPECTIVA EM DIREÇÃO AO FUTURO
210	UMA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA PARA O FUTURO
224	PLNM: UM DÉGRAU PARA AS APRENDIZAGENS?
244	POR UMA PEDAGOGIA INOVADORA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR



# REFLEXÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

**A educação dos 0 aos 12:  
uma retrospectiva em direção ao futuro**  
Maria José Antunes

**Uma educação secundária para o futuro**  
António Luz Correia

**PLNM: um degrau para as aprendizagens?**  
Aldina Lobo e António Dias

**Por uma pedagogia inovadora na educação superior**  
Conceição Gonçalves

# A EDUCAÇÃO DOS 0 AOS 12: UMA RETROSPETIVA EM DIREÇÃO AO FUTURO

**MARIA JOSÉ ANTUNES**

ASSESSORIA TÉCNICO-CIENTÍFICA DO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Education is the most powerful weapon which you can use to change the world. (Nelson Mandela)

O sistema educativo português sofre, nos dias de hoje, os efeitos de uma enorme pressão demográfica, em virtude de sucessivas ondas de imigração, cujo impacto a falta de professores aprofundou. A palavra de ordem é: colocar. Não pode haver uma criança em idade escolar fora dos muros da escola. O lugar das crianças é na escola. Urge trazer todos os alunos para a escola e, de preferência, o mais cedo possível. Na azáfama da universalidade do acesso, poderá estar em perigo a qualidade da educação? É importante não esquecer que estar dentro dos muros da escola não significa necessariamente ter acesso ao conhecimento e muito menos ao saber. É fundamental garantir a universalidade, a qualidade e a inclusão. Mas o acesso é, sem dúvida, condição primeira.

São notáveis e reconhecidos os assinaláveis progressos da educação portuguesa nos últimos 50 anos, após a instauração da liberdade. Ainda assim, há que reconhecer que, habitualmente, as medidas estruturantes costumam constituir especial desafio no domínio das políticas públicas, sendo muitas vezes postergadas. Nem sempre são tomadas nos tempos desejáveis, não indo para além de diagnósticos, estudos, debates e seminários.

Na educação têm-se elaborado vários estudos, alguns dos quais de reconhecido mérito. O presente texto decorreu de um desses estudos e das recomendações que originou. Chamemo-lo, pois, à memória, tentando elencar os problemas, que identificava, as recomendações que sugeria e as medidas que tomámos desde então.

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou um estudo denominado *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, coordenado por Isabel Alarcão, a que se seguiu um parecer, manifestamente tímido, se comparado com o relatório técnico que lhe deu origem. O relatório identifica um conjunto de problemas fundamentais, que podemos sintetizar em quatro linhas de força: carência de apoios educativos dos 0 aos 3 anos; transições demasiado bruscas entre o ensino pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico (1.º CEB) e entre este e o segundo ciclo do ensino básico (2.º CEB); tensão entre monodocência coadjuvada e monodocência *tout court*; falta de identidade do 2.º CEB. O relatório recomenda algumas alterações, apoiadas em alicerces de natureza biopsicossocial, pedagógica, organizacional, curricular, económica e política.

De acordo com o relatório, as políticas públicas de educação não valorizavam satisfatoriamente a Educação e o Acolhimento na Primeira Infância (EAPI) dos 0 aos 3 anos. Ao insuficiente apoio às famílias com crianças nesta faixa etária, somava-se a desarticulação entre as orientações para o acolhimento e as orientações de carácter educativo, i.e., entre uma lógica de apoio assistencial e uma lógica de apoio educativo. A valorização da educação pré-escolar (2.ª etapa da EAPI) não escondia as dificuldades de articulação com o 1.º CEB e, pese embora a sua progressiva generalização, a cobertura de rede mantinha-se anémica face às necessidades.

A desconsideração pelos ciclos de desenvolvimento integrado era especialmente notória na rutura entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico, demasiado díspares na lógica curricular e na cultura organizacional e profissional (Afonso, 2009). Isabel Alarcão escolhe uma palavra para ilustrar o diagnóstico – desarticulação – a que contrapõe um conceito que sintetiza as recomendações sugeridas – coerência.

## O diagnóstico

A escolha dos limites temporais dos 0 aos 12 não era aleatória. Assentava num triplo pressuposto: a) a unidade de natureza cognitiva, afetiva e psicossocial do nascimento à puberdade; b) a unidade da pedagogia da infância; c) a convicção da necessidade de o sistema de ensino refletir, na sua estrutura, essa unicidade psicopedagógica. Ou seja, uma lógica de desenvolvimento integrado dos 0 aos 12 anos.

Esta lógica parecia estar pressuposta nas alterações legislativas ao enquadramento jurídico da formação de professores. De facto, o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, criou uma licenciatura de educação básica comum aos educadores e professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, parecendo, assim, reconhecer uma unidade educativa com identidade própria dos 0 aos 12 anos. Da mesma forma, a classificação internacional do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico com o nível 1 de escolaridade (CITE 1), parecia pressupor a existência de um tronco comum de formação de base.

É importante salientar que uma educação de base dos 0 aos 12 não correspondia então, nem corresponde hoje, a uma conceção de educação básica, enquanto ciclo de um qualquer sistema. Esta expressão significa que a sociedade e as suas instituições educativas garantem a existência de uma correlação intrínseca de duas dimensões do desenvolvimento da criança e do seu percurso educativo: uma dimensão horizontal e uma dimensão vertical. A primeira tendo como objetivo promover a apropriação de saberes e valores, com vista à integração sociocultural, i.e., de introduzir a criança num mundo anterior a si, criando e reforçando um sentimento de pertença. A segunda visava proporcionar um núcleo de aprendizagens essenciais para o efetivo prosseguimento de estudos, num dado momento e contexto históricos (Roldão, 2002, 2009).

Em nome dessa coerência, o estudo recomenda que o investimento na educação das crianças dos 0 aos 12 anos deveria passar, entre outros aspetos, pelo desenvolvimento de políticas públicas de educação destinadas a alcançar três desígnios fundamentais:

1. Universalização da EAPI dos 0 aos 3 anos.
2. Articulação sustentada entre ciclos de ensino.
3. Existência de uma política integrada de desenvolvimento educativo nesta faixa etária.

Centraremos agora a nossa análise na dilucidação destes aspetos, procurando surpreender as respostas dadas e os desafios a travar no domínio da educação das crianças dos 0 aos 12 anos.

## **A universalização da Educação e Acolhimento na Primeira Infância: a etapa dos 0 aos 3 anos**

Na segunda metade do século XX assistimos a um movimento de democratização, alargamento e massificação da escola pública. A universalização do acesso à educação colocou em primeiro plano o problema das desigualdades sociais e escolares, que as taxas de insucesso e de abandono evidenciavam. A massificação despiu a teoria dos dotes de potencial explicativo, abrindo caminho para as grandes teorias macrosociológicas, e para a chamada sociologia dos pequenos efeitos. Apostando em fatores exógenos e/ou endógenos à própria escola, de natureza macro ou micro, as diferentes teorias pareciam concordar em três aspetos fundamentais: a gravidade das consequências económicas e sociais do insucesso e do abandono escolares; a natureza cumulativa das desigualdades; a insuficiência da democratização quantitativa e conseqüente necessidade da aposta na qualidade da democratização. Seja qual for a perspetiva pela qual se aborda o problema, parece não haver dúvidas quando ao papel central da educação na construção de sociedades mais prósperas, mais justas e mais inclusivas. É nesse empreendimento, a educação nos primeiros anos afigura-se de primordial importância (Eurydice, 2020).

A educação começa com o nascimento e prolonga-se ao longo da vida. O acesso precoce ao sistema educativo está associado a melhores resultados escolares e a um maior retorno económico e social (OCDE, 2023). O estudo internacional *Early Learning and Child Well Being Study* (2020) sublinha que os primeiros cinco anos de vida são uma janela de oportunidade e de risco. As habilidades cognitivas e não cognitivas que as crianças desenvolvem nesses primeiros anos têm impacto duradouro ao longo do ciclo de vida. Uma aprendizagem precoce sólida acelera o desenvolvimento, enquanto um mau começo o inibe.

A aprendizagem precoce é especialmente benéfica para as crianças oriundas de ambientes familiares economicamente vulneráveis e pouco estimulantes. Estas crianças encontram na EAPI uma plataforma inicial de aprendizagem, essencial para o desenvolvimento de competências-chave para o sucesso escolar, académico e profissional. As crianças mais pobres prosperam quando têm acesso sustentado a ambientes de aprendizagem de alta qualidade.

Estudos realizados em vários países são unânimes em reconhecer que as crianças que participam em programas de EAPI de alta qualidade são mais competentes ao nível da literacia e numeracia emergentes. A estimulação cognitiva incentiva o pensamento crítico, a memória, a resolução de problemas e a criatividade. Estas crianças têm ainda maior probabilidade de desenvolver competências não cognitivas, revelando maior capacidade para estabelecer relacionamentos positivos e empáticos, assentes na comunicação e na cooperação, de gerir emoções e de adequar o seu comportamento aos contextos sociais. As competências de autorregulação (capacidade de focar a atenção, controlar impulsos e perseverar em tarefas difíceis) são fortemente estimuladas em ambientes como a creche e o jardim de infância (Anastácio & Nobre-Lima, 2015). Isto é particularmente relevante se atendermos ao facto destas habilidades serem importantes preditores do sucesso académico e do bem-estar geral (OCDE, 2022; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

A investigação no domínio das neurociências e da psicologia cognitiva estabeleceu três princípios a que as políticas educativas não devem ficar indiferentes e a que o estudo em análise faz referência: a) a indissociabilidade entre o desenvolvimento e a aprendizagem; b) o papel ativo da criança no seu processo de desenvolvimento; c) a dimensão ecológica do cérebro humano.

Nos dois primeiros anos de vida podem ocorrer no cérebro de um bebé até dois milhões de sinapses por segundo. Aos dois anos a criança possui mais de cem biliões de sinapses, o dobro de um cérebro adulto. Inicia-se então o que os especialistas designam por “poda neural”: eliminação das redes sinápticas não estimuladas. A regra é simples: o que não se usa, elimina-se. Este processo levou Eagleman (2020) a afirmar: “Tornamo-nos em quem somos, não por causa do que se desenvolve no nosso cérebro, mas por causa do que é eliminado” (p.19). Noventa por cento do desenvolvimento cerebral de uma criança ocorre até aos cinco anos de idade, sendo o período entre 1 e 3 anos particularmente crucial em termos cognitivos (UNESCO, 2021).

Imediatamente antes da adolescência, volta a ocorrer uma sobreprodução de neurónios, processo a que se segue nova poda, que dá lugar a intensas alterações neurais. Na idade adulta a plasticidade do cérebro mantém-se, ainda que as possibilidades de reorganização neural diminuam. O cérebro é um órgão dinâmico, aberto à mudança, com elevada capacidade de adaptação/reorganização, em resposta aos estímulos e à aprendizagem. Contudo, este processo é particularmente pronunciado nos primeiros anos de vida, quando o cérebro se encontra num estado crítico de desenvolvimento: de portas escancaradas para o mundo.

O desenvolvimento é, portanto, um processo dinâmico e holístico, de continuidades e ruturas, em que os *inputs* iniciais afetam a qualidade dos *inputs* posteriores. A formação de habilidades essenciais para o sucesso académico e profissional e

o consequente desenvolvimento dos caminhos neurais subjacentes segue regras hierárquicas. As conquistas posteriores constroem-se sobre fundações estabelecidas anteriormente, de acordo com uma sequência previsível de períodos particularmente sensíveis. Durante esses períodos o desenvolvimento de circuitos neurais específicos e os comportamentos que medeiam são dotados de maior plasticidade e, portanto, mais recetivos às influências ambientais. As competências cognitivas e não cognitivas são interdependentes, e as experiências da criança um importante cinzel do desenvolvimento (Heckmann & Karapakula, 2019).

A psicologia cognitiva e a sociologia da infância, ao acentuarem a ecologia do desenvolvimento humano e a influência dos fatores histórico-culturais nesse processo, põem em relevo a importância da qualidade dos cuidados e das interações. A investigação nestas áreas do saber apresenta evidência empírica que permite estabelecer associações positivas entre a excelência dos serviços de educação e acolhimento prestados e os níveis de desenvolvimento. A qualidade exige profissionais altamente qualificados, um adequado envolvimento parental e contextos físicos e sociais ricos e estimulantes (Dockett et al, 2014). Como refere Zabalza (1998) “parece [...] não haver dúvida alguma sobre a importância que os aspetos qualitativos adquirem no âmbito da educação” (p. 9).

A importância da qualidade da educação desde o nascimento não é apenas um direito fundamental é, na verdade, um imperativo científico muito sustentado, devendo constituir uma prioridade das políticas públicas de educação. A *Declaração de Tashkent*, adotada na conferência mundial, promovida pela UNESCO em 2022, sobre políticas de educação infantil e cuidados na primeira infância, pede aos governos que aloquem pelo menos 10% de seus orçamentos de educação para a EAPI, como um passo fundamental para garantir a equidade no acesso e no sucesso educativos.

Em Portugal, durante muitos anos, a educação dos 0 aos 3 anos não foi devidamente valorizada. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986) não chega, sequer, a mencioná-la. A prevenção do insucesso, pensava-se, era apanágio da educação pré-escolar. Da creche tinha-se uma visão meramente assistencialista.

A função educativa da creche e o seu papel no desenvolvimento psicológico das crianças é, hoje, unanimemente reconhecida. No quadro da União Europeia (UE), Portugal tem vindo a implementar reformas no sentido da universalização do acesso à EAPI, criação de uma estrutura única, qualificação do pessoal e redefinição de um quadro de intencionalidade pedagógica, com orientações educativas específicas para ambas as etapas da EAPI. Sistemas integrados de educação de infância estão frequentemente associados a um melhor desempenho em termos de políticas de acesso, financiamento, currículo e equipas profissionais (Folque & Vasconcelos, 2018; CNE, 2021, 2022)

Nos últimos anos, assistimos a um redobrado esforço de universalização do acesso gratuito à creche, através do Programa Creche Feliz, que hoje se encontra em pleno desenvolvimento. Em 2022, a Portaria n.º 198, de 27 de julho, estabeleceu a gratuidade da frequência de creches e creches familiares para todas as crianças nascidas após 1 de setembro de 2021, estendendo-se aos estabelecimentos privados. Até 2023 previa-se que o programa viesse a abranger até 100 000 crianças, 85 mil crianças em 2023, mais 15 mil do que inicialmente previsto, estimando-se que, em 2024, pudesse vir a atingir até 120 mil crianças, independentemente do rendimento familiar.

Este programa tem vindo a desenvolver-se em estreita articulação com o Programa PARES 3.0 (Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais), que se destina ao investimento em instalações sociais. Até 2026 está prevista a criação de 10 000 novos lugares em estabelecimentos de EAPI. A concretização deste objetivo envolverá a construção de novas instalações ou a reconversão/modernização das existentes. O investimento total é superior a 72 milhões de euros.

Em junho de 2023, o orçamento atribuído ao PARES foi reforçado, traduzindo-se na criação de 5 000 lugares adicionais.

O alargamento do acesso à creche foi antecedido e acompanhado por sucessivas etapas de universalização da educação pré-escolar, que em 2009 passou a ser gratuita, na sua componente letiva, a partir dos 5 anos. Em 2015 o acesso regride para os 4 anos e atualmente, desde que haja vaga, a criança pode aceder ao pré-escolar a partir dos 3 anos de idade.

Este caminho de progressiva valorização foi acompanhado por um reforço da intencionalidade pedagógica. Assim, em 2016 foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Em janeiro de 2024 saíram finalmente do prelo as Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC).

Tomando como ponto de partida os mesmos princípios e fundamentos das OCEPE, este documento reconhece as competências participativas da criança e o papel do educador enquanto figura de referência, na construção de relações e interações significativas, que garantam uma vinculação segura. Não se pretende instituir práticas de escolarização precoce, mas perspetivar os diferentes níveis do sistema educativo do ponto de vista ecológico, apostando na criação de um espaço de convívio de múltiplas literacias, em articulação estreita com a família. Contraria-se assim uma visão puramente assistencialista do trabalho em creche, mantendo-se a ludicidade como princípio pedagógico essencial. Sublinhe-se, que a família não é aqui entendida como mera utente de um serviço, mas como uma parceira competente (OCDE, 2023; Vasconcelos, 2014).

Nesta linha de valorização dos primeiros anos, a publicação do Decreto-Lei n.º 32 A/2023 evidencia o crescente reconhecimento do valor intrínseco do trabalho em creche, ao estabelecer que, a partir do dia 1 de janeiro de 2024, o tempo prestado na valência de creche releva para efeitos concursais.

A universalização do acesso à creche tem produzido resultados positivos. De acordo com o *Monitor da Educação e Formação, 2023*, Portugal é um dos países da UE com uma das taxas mais elevadas de frequência das estruturas formais de acolhimento. Em 2022 a taxa de participação dos 0 aos 3 anos foi de 47,5%, situando-se acima da média da UE (35,7%) e a 3,3 pp da meta nacional de Barcelona revista para 2030.

Os dados publicados na Carta Social de 2022 apontam no mesmo sentido: a resposta social de creche registou um aumento de 62,9% entre 2000 e 2022. Nesse período o número de lugares em creche cresceu 109,3 %, tendo a taxa de cobertura das respostas sociais para a 1.ª infância aumentado cerca de 16,1 pp, seguindo a tendência anterior. De acordo com os dados da Carta Social de 2023 a creche conheceu um crescimento do número de lugares de 9,3%, refletindo, em parte, as alterações à Portaria n.º 190-A/2023, de 5 de julho, que visa simplificar os procedimentos para a instalação e ampliação das creches existentes, com qualidade e segurança. A taxa de cobertura das respostas de apoio à primeira infância (Creche + Ama) fixou-se em 55,2%, mais 4,13 pp que em 2022. É possível que estes dados possam refletir um eventual impacto das diferentes fases da “Creche Feliz”.

O alargamento da gratuidade da creche tem sido acompanhado pelo empenho, progressivo e continuado, de universalização do acesso e pelo investimento na qualidade da educação pré-escolar, a primeira etapa da educação básica. Este empenho tem-se traduzido num aumento da taxa real de escolarização em todas as idades. De acordo com a OCDE (2024) Portugal é um dos países com uma maior taxa de participação na EAPI aos 4 anos de idade. A nível nacional a taxa real de pré-escolarização é de 94,2%. Por NUTS II, esta taxa situa-se acima dos 90%, à exceção da Península de Setúbal (83,1%) (DGEEC, 2024).

A este propósito, o caso da Região Autónoma da Madeira é paradigmático. Nesta região a taxa real de pré-escolarização atinge os 98,3%, sendo de 100% aos 5 anos de idade. Este facto pode estar associado à integração das creches na escola pública, o que evidencia não só a relevância dada à educação dos 0 aos 3, mas também o seu papel na articulação com o pré-escolar. A contiguidade de espaços, a partilha de ritmos e de práticas, parece ser facilitadora da transição para a educação pré-escolar.

A universalização do acesso à EAPI e a consequente criação de infraestruturas inserem-se num contexto mais vasto de políticas públicas de combate à pobreza e à exclusão social, de apoio às famílias, à natalidade e ao pleno emprego, nas quais se enquadra o Plano de Ação da Garantia para a Infância 2022-2030. Este plano apresenta quatro eixos fundamentais: a) o emprego e agenda do trabalho digno; b) a proteção e ação social; c) a garantia dos serviços e bens essenciais como alimentação saudável, saúde e educação; e d) a proteção aos grupos essencialmente vulneráveis. Visa-se assim concretizar o 11.º princípio do *Pilar Europeu dos Direitos Sociais* e o seu plano de ação (Acolhimento e apoio às crianças), que estabelece como meta reduzir até 2030 em, pelo menos, 5 milhões o número de crianças em situação de pobreza, na União Europeia (DGE, 2024).

Ainda que estes progressos sejam muito positivos e evidenciem os esforços que têm sido desenvolvidos para articular as políticas públicas da infância, em Portugal as crianças em situação de pobreza são as que menos frequentam a creche e a educação pré-escolar. Segundo o relatório *Portugal Balanço Social 2023*, da Nova SBE *Economics for Policy*, 82% das crianças com 3 ou menos anos não frequentam sequer 30 horas de creche. As crianças mais pobres, entre os 4 e os 7 anos, são as que menos frequentam a educação pré-escolar (p. 11). Estas conclusões são consentâneas com os dados do *Education at a Glance* (2024), de acordo com os quais as crianças de famílias com baixos rendimentos têm menor probabilidade de frequentar a EAPI. Ora, a escolaridade é, por excelência, um caminho de mitigação da pobreza inter-geracional.

É importante sublinhar que Portugal continua a ser um dos países da UE com salários mais baixos. Em 2023 a taxa de risco de pobreza subiu para 17%. O aumento da prevalência da pobreza reflete-se principalmente entre as crianças cuja taxa de pobreza aumentou 2,2 pp face a 2022. Estima-se que sejam 340 mil as crianças em risco de pobreza. De entre elas há subgrupos especialmente vulneráveis, integrados em famílias monoparentais, numerosas, migrantes, refugiadas, pertencentes a minorias étnicas e institucionalizadas.

Esta situação motivou a criação, em 2024, de um grupo de trabalho, constituído por representantes do Ministério da Educação, do Ministério da Justiça e do setor social, e por uma equipa de peritos da OCDE, com vista ao levantamento de um conjunto de medidas na área das transferências dos apoios sociais. Está em análise a possibilidade de criação de uma prestação social única (PSU), de carácter temporário. Essa prestação permitirá mitigar as dificuldades económicas com que muitas famílias se debatem, atenuando o preconceito vulgarmente associado ao acesso a prestações de carácter social, que frequentemente conduz a uma pobreza envergonhada, de difícil resposta. Não se trata de uma medida avulsa, devendo ser analisada no contexto de uma estratégia única para a infância e a juventude, que visa combater as desigualdades estruturais.

Se, como afirmava Teresa Vasconcelos em 2008, a educação de infância é um elo, uma interface com as políticas sociais, ligada à comunidade, à qualificação da população ativa, à criação de redes de suporte às famílias e ao desenvolvimento local, as medidas de combate à pobreza são fundamentais para a igualdade de oportunidades (CNE, 2009, p. 163).

Pese embora o reconhecido empenho, por parte de uma diversidade de intervenientes, na educação dos 0 aos 3 anos, na aposta na sua intencionalidade

pedagógica, na formação de profissionais de qualidade, no investimento em infraestruturas, na articulação de polícias públicas de diferente natureza, a verdade é que esta etapa continua, ainda, a não integrar o sistema educativo português.

O relatório *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (CNE, 2009) identificava a segmentação curricular, organizacional e pedagógica como entrave à coerência do sistema de ensino português. As transições de ciclo afiguravam-se geradoras de insucesso e de abandono escolares. Para compreendermos o efeito das transições, é importante clarificarmos o conceito, convocando a sua etimologia.

Etimologicamente a palavra transição deriva do latim *transitio-onis*, que significa passagem de um estado a outro; mudança de (lugar, condição, estado); fase intermédia num período evolutivo; ritual. Na raiz da palavra encontramos o verbo *transeo, is, ire, ivi, ou ii, itum* que significa: a) passar, caminhar, percorrer; b) transpor, superar, ultrapassar, atravessar; c) decorrer do tempo ou da vida; e d) mudar-se, transformar-se, converter-se, ajustar-se.

No cruzamento destas quatro linhas semânticas, a transição pode ser entendida como uma passagem, que envolve o indivíduo na singularidade que o caracteriza, e uma mudança de contexto, de condição ou de estado, que acontece no decorrer do tempo ou da vida. As transições parecem supor obstáculos a transpor, travessias a realizar e desafios a superar. A etimologia adverte que as transições podem exigir ajustamentos e, em alguns casos, originar verdadeiras metamorfoses. Se por um lado, a ideia de caminho aponta para uma continuidade, por outro lado os conceitos de ultrapassagem, superação e mudança indiciam possíveis descontinuidades, obstáculos e até ruturas.

No primeiro caso, as transições fazem parte do quotidiano (transições horizontais) e acontecem quando se dá a passagem para um ambiente social imediato, como é o caso da transição do ambiente familiar para o contexto de creche, por exemplo. As segundas (transições verticais), são socialmente construídas pelos sistemas educativos. A idade da criança costuma dar início a este tipo de transição, permitindo o acesso a um patamar diferente do sistema de ensino, vulgarmente acompanhado por mudanças, mais ou menos profundas, de cenário, protagonistas, interações, ambientes de aprendizagem e até de regime disciplinar. As exigências académicas, sociais e emocionais da nova etapa constituem um verdadeiro desafio, vivido num misto de ansiedade e de expectativa (Sim-Sim, 2010).

Quem se não lembra da ida para a "escola dos grandes"? Do primeiro dia da escola primária? Dos cadernos a estrear, do estojo e dos livros a cheirar a novo? Quem não se recorda da entrada no, então, ciclo preparatório, quando os três livros se transformavam rapidamente em oito, nove ou mais, numa época em que não havia *trolleys*? No primeiro ciclo vai-se de casa para a escola, no segundo arrasta-se o *trolley* como se se fosse de viagem para a escola e se tivesse de levar umas mudas de livros. Os professores também se multiplicam: de um professor, podia passar-se facilmente para sete, oito ou mais. Esta precoce disciplinarização do currículo promovia (e promove) a retenção e a construção de espirais de insucesso (Recomendação n.º2/2015 do CNE).

A segmentação que estas transições instauram levou a que, tradicionalmente, a ida para a escola aparecesse ligada à ideia de prontidão: a criança deve estar pronta para aprender. Centrada no indivíduo e nas suas capacidades cognitivas, esta ideia negligenciava quer as competências não cognitivas, quer a influência dos contextos.

Atualmente a ideia de que as transições são fenómenos multidimensionais que "decorrem no interior do tempo e da vida", envolvendo múltiplos protagonistas e cenários, é ponto assente, pelo menos em teoria. Pedro Abrantes (2005) classifica-as como "pontos delicados na morfologia dos sistemas educativos", na medida em que pontilham possibilidades de exclusão e de insucesso, sendo para-

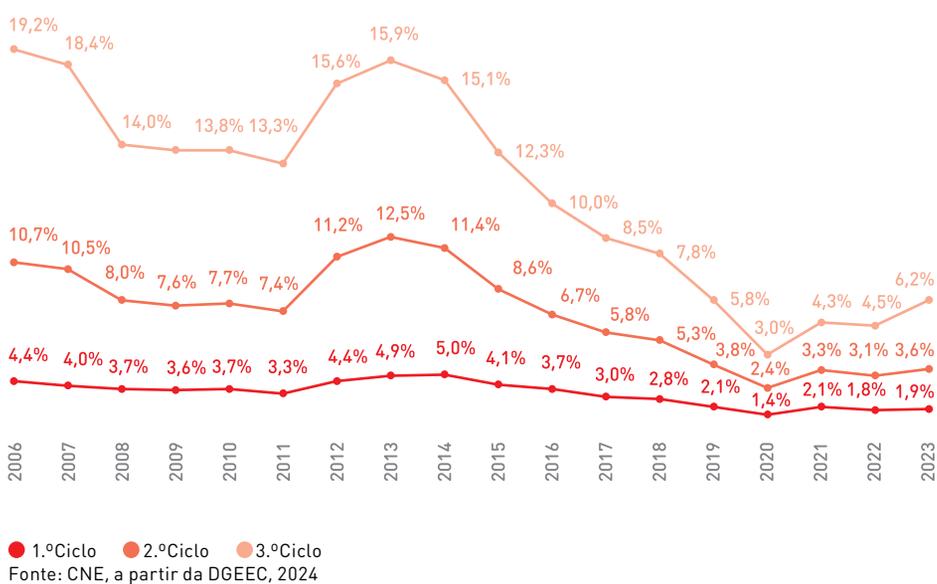
## A articulação sustentada entre ciclos de ensino da educação básica dos 0 aos 12 anos: o problema das transições

lamente oportunidade de análise do desenvolvimento dos sistemas educativos. A ideia de começar de novo quando se muda de contexto tem tanto de emancipatório, como de conflitual.

Sistemas excessivamente segmentados estão vulgarmente associados a baixos níveis de equidade. O relatório *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* analisa detalhadamente esta segmentação e a entropia que provoca. Na verdade, nele se refere que os problemas identificados nas etapas que antecedem a escolaridade obrigatória dificultam de modo diferido o sucesso no primeiro ciclo. Falamos de um insucesso temporalmente diferido, porque a figura da retenção aparece pela primeira vez no 2.º ano do 1.º ciclo. No primeiro ano do primeiro ciclo todas as crianças transitam. Talvez por isso, em 2006<sup>1</sup>, a taxa média de desistência e retenção no final do primeiro ciclo do ensino básico fosse de 4,4%, e atingisse no 2.º ano desse mesmo ciclo os 8,8%, precisamente o dobro. Tal não significa que a transição de ciclo resulte necessariamente em insucesso escolar, e muito menos que seja a única variável explicativa. Ainda que os estudos revelem que, nas transições de ciclo, alguns alunos melhoram o seu desempenho escolar, a larga maioria vê os seus resultados piorarem, sobretudo os jovens com um baixo estatuto socioeconómico (Abrantes, 2008).

Quando comparamos as taxas de retenção e abandono entre ciclos, observamos um forte impacto das transições, conforme a Figura 1 evidencia. No caso do 2.º CEB, em 2006, a taxa de retenção e desistência era de 10,7%, uma subida de 6,3 pp em relação ao 1.º CEB. No início da década chegou a atingir os 15,6% [2002].

**Taxa de retenção e desistência, por ciclo de ensino. Portugal, 2006-2023**  
Figura 1



O comportamento da taxa de retenção e desistência entre ciclos de ensino apontava para a incoerência entre o 1.º e o 2.º CEB, que traduzia, de acordo com o relatório, uma oposição histórica mais funda. Uma oposição entre uma cultura democrática, elementar, obrigatória, destinada a todos os cidadãos, e uma outra mais formal, seletiva e erudita, reservada às elites. O relatório sublinha a desarticulação entre duas lógicas organizacionais e curriculares historicamente distintas, duas culturas profissionais separadas por ciclos e por disciplinas.

<sup>1</sup> Iniciámos a nossa análise em 2006, porque é o ano em que teve lugar o Debate Nacional sobre Educação, na sequência do qual emergiu a necessidade de girar uma política coerente de apoio à infância.

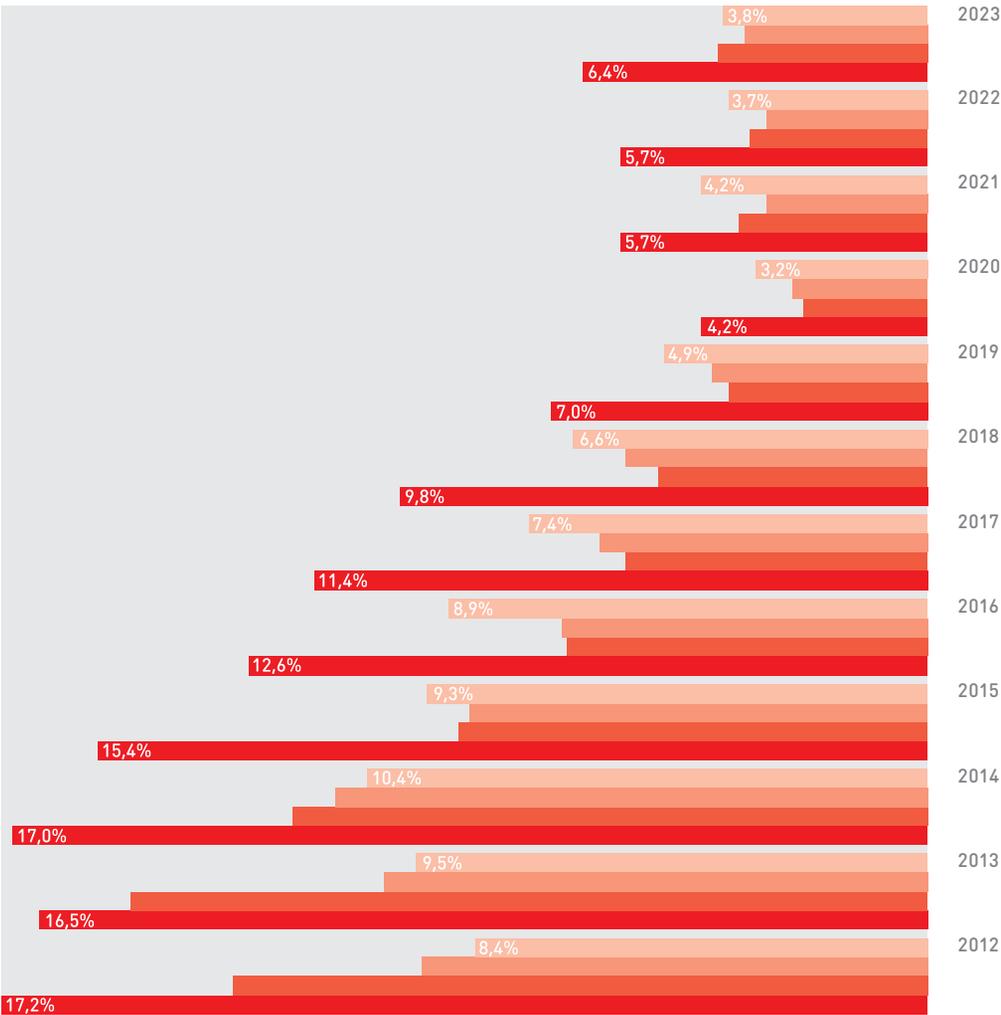
O primeiro ciclo caracterizava-se por uma lógica estável, baseada de continuidade e de proximidades: um professor – uma turma – uma mesma escola e, muitas vezes – uma mesma sala – durante 4 anos. O segundo ciclo encontrava-se disciplinarmente contagiado pela lógica do ensino secundário, sendo palco de relações fragmentadas, distanciadas e instáveis. A este propósito Isabel Alarcão (2009) refere que nos primeiros quatro anos o professor está centrado no aluno, nos dois anos seguintes na disciplina. Esta alteração do foco da pedagogia revelava-se desastrosa também na transição para o 3.º CEB, com uma taxa de retenção, em 2006 de 19,2%, ultrapassando os 20% no 7.º ano de escolaridade.

A Figura 2 mostra que a taxa de retenção e desistência nos diferentes ciclos tem vindo a descer ao longo do tempo, registando uma subida muito significativa em 2012 e 2013, provavelmente relacionada com a crise financeira, que se abateu sobre o nosso país, empurrando-o para uma espiral recessiva, com impacto na educação. A partir de 2013 começa um movimento de descida, que atinge o mínimo em 2020, iniciando-se então nova subida, provavelmente relacionada com a crise pandémica. Em 2023 a taxa de retenção e desistência situou-se em 1,9% no 1.º CEB, sendo de 3,8% no 2.º ano. No 2.º ciclo a taxa global foi de 3,6%, sendo 3,9% no 6.º ano.

**Taxa de retenção e desistência por ano de escolaridade, no ensino básico.**

Portugal, 2012-2023

Figura 2



● 2º ano (1.º ciclo) ● 5º ano (2.º ciclo) ● 6º ano (2.º ciclo) ● 7º ano (3.º ciclo)

Fonte: CNE, a partir da DGEEC, 2024

Ainda que assistamos a uma significativa diminuição das taxas de retenção e desistência ao longo do tempo, nos diversos ciclos, nos anos de transição a tendência continua a ser de subida, sendo na passagem para o 3.º ciclo onde, ao longo dos anos, se regista a maior subida. No 7.º ano de escolaridade o efeito das transições parece ser mais expressivo.

As transições são momentos marcantes na vida social de alunos, pais e professores; pontos de viragem que comportam oportunidades e riscos e até disrupções. Estes rituais de passagem, assemelham-se, num certo sentido, à conceção de crise de Hannah Arendt. Arendt afirma que “uma crise só se torna um desastre quando lhe respondemos com (...) preconceitos. Uma atitude dessas não só aguça a crise como nos priva da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (Arendt, 2006, p. 223).

Suavizar as transições não significa eliminar o desafio, ou até a crise e o conflito. Suavizá-las é tornar esse desafio num estímulo positivo, que a criança é capaz de superar. Significa criar expectativas positivas face ao futuro. Harmonizar as transições não equivale a obliterar o esforço, desvalorizar a epistemologia do erro. Significa empoderar, apoiar a criança para aprender com confiança em si mesma e nos outros. A criança tem de saber que aprender exige esforço; que é capaz de aprender; que não está sozinha nessa tarefa; que aprender pode ser um prazer. O adulto tem de saber que a criança é capaz de aprender, tal como ele o foi. O professor tem de acreditar na criança e no seu poder de ensinar, porque a pedagogia é do professor. Tratar as crianças com respeito significa reconhecer o seu direito à infância, sem infantilizar a sua capacidade de aprender. Não é de facilitismo que falamos. Isso significaria abandonar a criança à sua sorte, condenando-a a um estatuto de minoridade, tal como, na maioria dos casos, a retenção a condena também.

A retenção, ao contrário do que se costuma supor, pode ser um outro rosto do facilitismo. Desenraizar a criança do grupo-turma, afastá-la do professor com quem criou laços, como acontece na transição para o 2.º ciclo; obrigar a criança a repetir todas as disciplinas, mesmo aquelas em que foi bem-sucedida, como ocorre nos segundos e terceiros ciclos, são decisões, em muitos casos, pedagogicamente duvidosas, e demasiadas vezes contraproducentes. Lembra um *cartoon*, em que um pai agredia o filho para o ensinar a não ser violento. Na maioria dos casos a retenção adia a transição, mas não deixa o aluno em melhores condições para a realizar. Deixa-o mais sozinho, mais incapaz e mais desmotivado (Sim-Sim, 2010).

Seguindo esta linha de raciocínio compreendemos a razão pela qual, na transição do 1.º para o 2.º CEB, a mudança de regime (da monodocência para a pluridocência) tenha sido dos aspetos assinalados no relatório de 2009.

Falar de monodocência no 1.º CEB requer contextualização. Não existe um único professor como o vocábulo “mono” indicia. Existe o professor titular, o professor de Inglês, a partir 3.º ano, e o professor do Apoio ao Estudo, para além dos professores/técnicos das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), de carácter facultativo. A lei prevê a possibilidade de desenvolvimento de projetos de coadjuvação com outros docentes do mesmo ciclo ou de outros ciclos de ensino (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). A monodocência resulta do facto de o professor titular ser o elemento-chave de uma equipa multidisciplinar, cuja função é iniciar os alunos nas “literacias basilares”.

O 2.º CEB organiza-se em áreas disciplinares, em virtude da formação bidisciplinar dos docentes. Porém, em muitos ou na maioria dos casos, a organização é na realidade e historicamente disciplinar. Estas dificuldades são especialmente sentidas num momento em que nos deparamos com dois movimentos contraditórios: aumento da procura e escassez de professores, a que acresce limitações de espaço, que obrigam, em muitos casos, à criação de monoblocos e à autori-

zação de turmas mistas. O plano de emergência *+Aulas, +Sucesso* para alunos sem aulas, enquadrado no Decreto-Lei n.º 51/2024, de 28 de agosto, é um outro exemplo, de tentativa de resposta ao movimento contraditório a que assistimos. Não se trata de uma resposta estrutural, mas de uma medida temporária que visa contrariar as vicissitudes da falta de professores.

Num tempo em que daria jeito que a ubiquidade fizesse parte do estatuto da carreira docente, a criação de pontes entre ciclos, de parcerias, de trabalho colaborativo estreito, de aposta nos domínios de autonomia curricular, é mais importante do que nunca. Este estabelecer de pontes permite abreviar a estranheza. O aluno familiariza-se com os espaços que irá frequentar, antevê o que dele se espera, convive com outras dinâmicas de ensino aprendizagem, interage com os atores que irá reencontrar.

Se, como vimos, o desenvolvimento é um processo dinâmico e holístico, de continuidades e ruturas, cabe-nos perguntar: o sistema educativo espelha essa dinâmica do desenvolvimento?

A universalização da educação e acolhimento na primeira infância, a expansão da rede de creches e de estabelecimentos de educação pré-escolar são exemplos de políticas públicas que melhoram a equidade do sistema educativo, diminuindo a entropia entre os diferentes ciclos de ensino, como os resultados parecem indicar. Nos últimos anos, foram publicados um conjunto de diplomas legislativos estruturantes, que urge salientar, na medida em que consolidam a articulação entre os vários níveis de desenvolvimento curricular, reforçando a coerência entre anos e ciclos de ensino, a saber: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO); as Aprendizagens Essenciais; os Decretos-Lei n.ºs 54 e 55, de 6 de julho de 2018.

Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 julho, o PASEO é um documento de referência para a organização do sistema educativo. Pode ser definido como um referencial educativo único que, sem deixar de reconhecer a diversidade de percursos, procura assegurar a coerência, a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular: da planificação à avaliação externa. Ainda que no diploma encontremos o determinativo “da escolaridade obrigatória” encontramos também a afirmação de que o “imperativo de estabelecer um referencial educativo único para toda a escolaridade obrigatória (...) inclui todas as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de crianças em contexto familiar, a par da educação de infância nas respostas formais de creche e jardim de infância”. O texto reforça a necessidade de “garantir o acesso ao sistema educativo o mais precocemente possível (...) num percurso que garanta a equidade educativa e pedagógica desde o nascimento, a par com a família e numa crescente integração de serviços” (p. 8).

Referindo-se aos documentos curriculares que sustentam a educação pré-escolar, como a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar e as OCEPE, o PASEO sublinha que estes diplomas legais devem garantir a coerência e continuidade educativas, criando condições para transições seguras e significativas para a escolaridade obrigatória.

Assumindo-se como matriz transversal, abrangente e recursiva, comum para todas as escolas e ofertas educativas, apresenta uma visão holística do currículo, reafirmando explicitamente que ao longo do percurso escolar do aluno, cada ano e ciclo de escolaridade devem ser permanentemente convocados, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível das finalidades. As diferentes áreas curriculares não são zonas estanques, não havendo indexação exclusiva a uma área específica. As áreas de competência são zonas de contacto, de interpelação, de inter-relação, de mobilização, integração e utilização de saberes e conhecimentos.

**Para uma  
política  
integrada de  
desenvolvimento  
educativo dos  
0 aos 12 anos**

Todos os anos de escolaridade, todos os ciclos de ensino se encaminham em direção às mesmas finalidades e para o desenvolvimento das competências, atitudes e valores que corporizam uma concepção antropológica humanista, um modelo de sociedade democrática e livre e uma visão de futuro – diverso, imprevisível e incerto.

A operacionalização do perfil dos alunos começa por concretizar-se através de orientações curriculares concretas para cada disciplina, denominadas Aprendizagens Essenciais, direcionadas para o desenvolvimento das competências, atitudes e valores nele inscritas. As Aprendizagens Essenciais são uma espécie de denominador curricular comum para a aprendizagem de todos os alunos, explicitando os saberes poderosos (conhecimentos), os processos cognitivos que os permitem adquirir (capacidades) e as potenciais funcionalidades que daí resultam, se quisermos usar a linguagem de Sen (2013). Saberes, capacidades e atitudes apresentam-se em articulação horizontal e vertical ao longo de todos os ciclos de ensino, procurando evitar que cada ciclo seja um novo começo, mitigando a possibilidade de fragmentação do saber.

Esta componente do referencial curricular visa permitir uma maior autonomia na flexibilização e gestão dos *curricula*, por parte das escolas e dos docentes, sendo indeligiável do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de junho, que estabelece e define o currículo do país para os ensinos básico e secundário.

Este decreto-lei giza os princípios da concepção e operacionalização do currículo e da avaliação das aprendizagens, de modo a garantir o desenvolvimento das competências, capacidades e atitudes previstas no PASEO. Assumindo que as principais decisões a nível curricular e pedagógico devem ser tomadas pelos professores e pelas escolas, confere-lhes maior flexibilidade e autonomia, ao nível da gestão curricular das matrizes curriculares de base. O diploma prevê a existência de domínios de autonomia curricular (DAC)<sup>2</sup> e da alternância, ao longo do ano, de momentos de trabalho multidisciplinar e colaborativo. A flexibilidade e autonomia estendem-se aos domínios da avaliação, do planeamento, da organização e da prática pedagógica. Privilegia-se de forma expressa a articulação entre os três ciclos do ensino básico, por meio da gestão integrada, articulada, contextualizada e sequencialmente progressiva do currículo, e de uma abordagem multinível no acesso ao mesmo.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho institui as condições desta abordagem multinível, ao estabelecer os princípios e as normas que garantem a inclusão e as medidas que concretizam esse acesso. Ao reconhecer a complexidade e a multiplicidade dos fenómenos educativos, reconhece também que a sua abordagem tem de congrega duas dimensões indissociáveis: o indivíduo e os contextos. Nessa medida, desenha diferentes níveis de intervenção, de intensidade e de frequência variáveis. Não estamos em presença de uma visão remediativa, mas de um modelo integrador, aberto e participativo. Assumindo a centralidade pedagógica do aluno, na sua inabalável diversidade, e a equidade como um princípio basilar, a inclusão é aqui apresentada como uma exigência, um princípio e um desiderato social e ético, porque a escolaridade obrigatória, afirma, é “de todos e para todos”, tal como o é a construção da democracia (pp. 6, 13).

Assistimos ao que podemos chamar uma espécie de circularidade entre diplomas. O perfil é a “estrutura-mãe” na qual todos os diplomas encontram o seu ponto de partida e à qual retornam, por força dos princípios, das finalidades e das competências.

Este articulado legislativo é, do nosso ponto de vista, notável, e se convenientemente compreendido e operacionalizado, contém os instrumentos que favorecem, aos diversos níveis do desenvolvimento curricular, a sequencialidade progressiva entre ciclos e resposta adequada à diversidade de perfis.

---

<sup>2</sup> Áreas de confluência do trabalho interdisciplinar ou de articulação, tendo como referência os documentos curriculares de base.

Na educação temos vivido numa espécie de fúria legislativa. As escolas ainda não chegaram ao fim da leitura de um decreto-lei e já saíram três alterações à lei, uma portaria, uns quantos despachos, resoluções... Seguem-se materiais de apoio, *webinars*, notas informativas, recomendações.

Sem pôr em causa a pertinência e qualidade dos diplomas e dos infindáveis materiais de apoio, é necessário tempo para que as escolas alterem os seus documentos orientadores, planifiquem e implementem práticas pedagógicas, desenvolvam processos e os avaliem. As escolas precisam de estabilidade. O processo de assimilação e acomodação leva o seu tempo e as escolas são espaços plurais, de diálogo e de debate e isso exige estabilidade e tempo. Às vezes "mais é menos" e a profusão de materiais, com setas e mais setas, esquemas e mais esquemas, não serve a clarificação. As imagens também podem ser ruidosas.

A simplicidade, a clareza e a ponderação costumam resultar bem, quando se pretende que um processo avance. É preciso travar a tendência de tudo querer mudar, correndo-se o risco de deixar de lado mudanças estruturais, há muito adiadas. Simplifique-se, esclareça-se e mude-se com critério, dando às escolas e aos professores tempo para integrar a mudança. Esta talvez seja a revolução tranqüila que a educação precisa.

## Síntese prospetiva

Os desafios que se colocam à educação dos 0 aos 12 exigem alterações de natureza estrutural e o alargamento das margens do sistema educativo.

O percurso reflexivo deste texto põs em evidência alguns dos desafios que se colocam às políticas públicas de educação e que, inevitavelmente, exigem algumas alterações. Assim, é necessário que sejam tomadas medidas que permitam aprofundar a coesão dos primeiros seis anos do ensino básico e que garantam uma educação de base coerente, integrada e holística.

**Investir no ordenamento da rede de educação pré-escolar e de apoio à primeira infância.** A universalização do acesso debate-se com os problemas do aumento da procura, sobretudo nas zonas de maior densidade populacional, provocando assimetrias que é urgente corrigir, investindo no alargamento da rede escolar. Sem este investimento, muitas crianças, em especial as mais vulneráveis, não conseguirão aceder à educação e apoio à primeira infância.

**Integrar a educação dos 0 aos 3 anos no sistema educativo português.** A função educativa da creche e o seu papel no desenvolvimento da criança e no sucesso escolar é unanimemente reconhecida. No entanto, esta etapa continua a não fazer parte do sistema educativo português. Se consideramos que a educação dos 0 aos 3 anos é um direito da criança e um dever do Estado, não sendo apenas uma resposta social, é necessário desenvolver as medidas que permitam a concretização deste importante desígnio.

**Conceber um referencial integrado da educação dos 0 aos 12 anos.** Um desenvolvimento integrado passa antes do mais pelo reforço da coerência nos primeiros seis anos da educação básica, que envolva a transição de uma monodocência coadjuvada para um modelo de equipas multidisciplinares, que garanta a articulação dos saberes e das competências de professores em colaboração estreita e progressiva ao longo de um novo e único ciclo de ensino neste nível de escolaridade. A consecução desta medida requer uma nova configuração legislativa, nomeadamente a alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

**Investir na formação e qualificação dos recursos humanos.** Trata-se de uma aposta da mais crucial relevância tendo em conta que só com instituições dotadas de recursos humanos muito qualificados será possível melhorar a qualidade do ensino nos primeiros anos. De facto, torna-se necessário assegurar a formação especializada e contínua, dando particular relevância aos conhecimentos disciplinar e pedagógico e à inovação.

**Articular as políticas educativas e as políticas de emprego.** O envolvimento parental é a base do desenvolvimento educativo individual e é essencial para assegurar a qualidade das transições no processo de ensino aprendizagem. Esse envolvimento tem a ganhar com uma verdadeira articulação entre as políticas educativas públicas de educação e as políticas de emprego.

- Abrantes, P. (2005). As Transições entre ciclos de ensino: Entre problema social e objeto sociológico. *Revista Interações*, 1 (1). <https://doi.org/10.25755/int.281>
- Abrantes, P. (2008). Os muros da escola: As distâncias e as transições entre ciclos de ensino [Tese de doutoramento, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/1268>
- Anastácio, S. & Nobre-Lima, L. (2015). A relação entre a vinculação ao pai e à mãe e a empatia no início da adolescência. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 6(1), pp. 109-123.
- Arendt, H. (2006). *Entre Passado e Futuro*. Relógio D'Água.
- CNE (2009). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>
- CNE (2022). *Estado da Educação 2021*. <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1874-estado-da-educacao-2021>.
- CNE (2023). *Estado da Educação 2022*. <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1874-estado-da-educacao-2021>.
- Dockett, S., Perry, B., Dunlop, A-W., Einarsdottir, J., Garpelin, A., Graue, B., Harrison, L., Lam, M. S., Mackenzie, N., Margetts, K., Murray, E., Perry, R., Peters, S., Petriwskyj, A., & Turunen, T. (2014). *Continuity of learning: a resource to support effective transition to school and school age care*. Department of Education.
- Eagleman, D. (2020). *O Cérebro. À descoberta de quem somos*. Lua de Papel.
- European Education and Culture Executive Agency/Eurydice, Horváth, A., Krémó, A., Sigalas, E., & Parveva, T. (eds.) (2020). *Equity in school education in Europe – Structures, policies and student performance*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/658266>
- Folque, M.A. & Vasconcelos, T. (2018). Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos? In CNE, *Estado da Educação 2018*, pp. 278-289.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos, Uma investigação praxeológica*, pp. 82-106. Porto Editora.
- Heckman, J. & G. Karapakula (2019). *Online appendix: The Perry Preschoolers at late midlife: A study in design-specific inference*. IZA Working Papers, No. 12362. IZA Institute of Labor Economics. <http://cehd.uchicago.edu/perry-perry-design-specific-inference>.OCDE. (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. OECD Publishing. doi:10.1787/3990407f-em
- OECD (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Parecer nº 5/2016 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: 2.ª Série, nº 106. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/parecer/5-2016-75757465>
- Peralta, S., Carvalho, B. P., & Fonseca, M. (2023). Portugal, Balanço Social 2023: Relatório anual. Nova School of Business and Economics. <https://doi.org/10.34619/htzy-h8zf>
- Recomendação nº 3/2011 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: 2.ª Série, nº 79. [https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao\\_dos\\_0-3.pdf](https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao_dos_0-3.pdf).
- Recomendação nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: 2ª Série, nº 59. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/2-2015-6683717>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to Kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Roldão, M.C. (2002). Competências na cultura de escolas do 1.º Ciclo. In CNE, *Os saberes básicos de todos os cidadãos do Século XXI*, pp. 177-197.
- Sen, A. (2013). *A ideia de justiça*. Companhia das Letras.
- Sim-Sim, S. (2010). Pontos, desníveis e sustos na transição entre a educação Pré-Escolar e o 1º CEB da educação básica. *Revista Excedra*, (9), pp. 11-18
- Unesco (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. DOI: <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Unesco (2022). *World Conference on Early Childhood Care and Education*, Tashkent. <https://unesdoc.unesco.org/search/6d2f17ed-01b7-47f2-8840-0c8e1a9377cf>.
- Vasconcelos, T. M. (2002). Continuidade educativa nas 1ªs etapas da Educação Básica [Educação de Infância e 1.º CEB]. *Revista Aprender – Educação básica as Primeiras Etapas*, (26), pp. 4-8
- Vasconcelos, T. M. (2014). Educação de infância: Uma conquista da democracia. In M. L. Rodrigues (org.), *40 anos de políticas da educação. A construção do sistema democrático de ensino*, pp. 469-497. Almedina.
- Vasconcelos, T. M. (2015). Vamos derrubar a municipalização da educação: Transição entre ciclos. *Escola Digital*, nº 5, pp. 6-10.