

**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

005	O BEM INESTIMÁVEL QUE É A EDUCAÇÃO
017	SUMÁRIO EXECUTIVO
025	PANORÂMICA DO SISTEMA EDUCATIVO
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
193	REFLEXÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS
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

UMA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA PARA O FUTURO

ANTÓNIO LUZ CORREIA

ASSESSORIA TÉCNICO-CIENTÍFICA DO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O propósito deste texto é o de contribuir para o debate em torno da educação secundária e dos caminhos da sua renovação e afirmação no sistema educativo português e na sociedade. A importância da clarificação de um perfil formativo próprio no quadro da escolaridade obrigatória constitui precisamente a primeira âncora da reflexão, isto é, analisar as implicações do alargamento daquela para a identidade da educação secundária. Utilizo a expressão “educação secundária” em vez de “ensino secundário” precisamente para enfatizar uma dimensão mais abrangente, inclusiva e com maior correspondência à terminologia empregue preferencialmente no plano internacional. A outra âncora reflexiva remete para a necessidade de discutir a diversidade dos percursos formativos de nível secundário, de como se devem reconhecer numa valorização comum, embora com características intrínsecas distintas, enquadrando essa discussão no plano internacional, com natural destaque para o contexto da União Europeia (EU).

De há cerca de três décadas para cá, a educação secundária (ES) conquistou uma nova centralidade nas políticas educativas e no debate público em torno do sistema educativo em Portugal. Esta centralidade renovada decorre de transformações no passado próximo como a criação dos cursos artísticos especializados (CAE) em 1990, a extensão da oferta dos cursos profissionais (CP) às escolas secundárias públicas, em 2004, e o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano ou até ao completamento dos 18 anos, em 2009. Pode dizer-se que a educação secundária sempre ocupou um lugar de destaque nas políticas educativas e no debate público. No entanto, os objetivos e os contornos desse debate alteraram-se e obedecem a preocupações distintas. Se considerarmos os 50 anos de Democracia em Portugal, desde o fim da ditadura, em 25 de abril de 1974, torna-se evidente que essa nova centralidade coloca em discussão uma diversidade de questões, nomeadamente as que se referem à sua identidade, à sua natureza e às suas finalidades.

A evolução dos sistemas educativos não se deve apenas a fatores nacionais endógenos, estando igualmente associada a dinâmicas e debates de natureza social, económica, tecnológica e cultural que ocorrem no Espaço Europeu e no resto do mundo, como testemunham as inúmeras publicações da União Europeia (UE), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), e do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Educação e Formação Profissional (CEDEFOP), entre outras. Na verdade, tal evolução resulta igualmente dos esforços que as sociedades desenvolvem para procurar encontrar as melhores soluções para problemas tais como os que estão relacionados com o desenvolvimento económico, científico e cultural, o emprego, as migrações, o desenvolvimento tecnológico (incluindo a Inteligência Artificial), as questões ambientais e o desenvolvimento sustentável.

Por todas estas razões, a reflexão em torno das finalidades e da natureza da educação secundária é uma necessidade tendo em conta a posição charneira que ocupa na estrutura dos sistemas educativos e os mandatos, por vezes contraditórios, que a sociedade lhe atribui. Os debates e as reflexões informadas são reconhecidamente relevantes para que, no âmbito das políticas públicas, seja possível fundamentar o pensamento e as ideias que possam sustentar medidas que contribuam para desenvolver e melhorar a educação do país.

Presentemente, está em curso uma experiência-piloto que, num certo sentido, pode constituir mais uma real e significativa oportunidade para se pensar acerca da evolução da educação secundária no nosso país. Particularmente, no que se refere à renovação do seu sentido, da sua natureza e identidade e das suas potencialidades. Trata-se de uma experiência que mobiliza sete escolas e que decorrerá entre 2024 e 2027. Referimo-nos ao Projeto-piloto de Inovação Pedagógica 2.0 para o ensino secundário (PPIP 2.0), enquadrado pelo Despacho n.º 9128/2024, de 12 de agosto. Embora envolva um número reduzido de escolas, os elementos disponíveis sobre as características do projeto justificam expectativas positivas

quanto aos resultados, pois a experiência permite e estimula a introdução de novas fórmulas organizacionais, pedagógicas e curriculares na organização do trabalho docente e discente, na mobilidade entre percursos formativos assim como maior flexibilidade curricular e articulação entre ofertas formativas. Na verdade, poderá constituir uma importante fonte de informações para pensar acerca do futuro, ou dos futuros possíveis, da educação secundária em Portugal.

Em termos gerais, falar de currículo diversificado ou diversidade de oferta formativa como marca distintiva da educação secundária parece reunir consenso afirmativo. Contudo, de que natureza se reveste e constrói essa diversidade? Que opções proporciona? Que tipo de certificação garante? Todas as certificações têm o mesmo valor em termos de nível de qualificação, valor académico, acesso ao mercado de trabalho e perceção social? O que é que confere uma unidade e uma identidade de conjunto própria, inequívoca, perante a sociedade e perante os outros níveis de certificação de estudos?

Quais são as grandes finalidades atribuídas à educação secundária? Que características definem a sua identidade e a sua natureza? Como é que a educação secundária é percebida socialmente?

O universo da educação secundária, no ano letivo de 2022/23, contabilizava, de acordo com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), a nível nacional, incluindo as Regiões Autónomas da Madeira (RAM) e dos Açores (RAA), 344 797 alunos matriculados. No Continente, em 327 635 jovens matriculados, 61,0% frequentavam cursos científico-humanísticos (CCH) e 39,0% encontravam-se em cursos de dupla certificação. Na RAA, dos 8 185 alunos, 56,6% estavam em CCH e 43,4% em ofertas de dupla certificação. Na RAM, dos 8 977 alunos 64,4% frequentavam CCH e 35,6% cursos de dupla certificação (DGEEC, 2024).

Na abordagem aqui realizada apresento e discuto, a propósito da evolução da educação secundária, cenários e possibilidades de resposta às transformações sociais, culturais e económicas, em Portugal e a nível internacional, em particular na UE. É um trabalho de natureza exploratória e prospetiva que pretende contribuir para uma discussão aberta, participada e informada acerca da educação secundária no espaço público da educação.

Para debater o que se entende por educação secundária, é relevante considerá-la no seu conjunto, na sua natureza e finalidades gerais, mas esse debate global requer que, para o equilíbrio e articulação das ofertas que compõem a sua diversidade formativa, seja contemplada a clarificação do modo como cada uma das suas ofertas formativas, cumprindo a sua especificidade, concorre para as finalidades gerais, como se verá na discussão que se segue.

A educação secundária e a escolaridade obrigatória

A definição do território e da natureza da educação secundária, na relação com a educação básica (EB) e com a educação superior, deve fazer-se, em primeiro lugar, no contexto da escolaridade obrigatória. Muitas das reflexões acerca da escolaridade obrigatória em Portugal foram produzidas em contextos históricos em que aquela ainda não incluía, como hoje acontece, a educação secundária. Na década de 1960, a discussão começou por remetê-la para uma extensão do ensino primário através do Decreto-Lei nº 45810, de 9 de julho de 1964, preconizando a escolaridade obrigatória de 6 anos, objetivo que só viria a ser concretizado depois da revolução de abril de 1974. A nova medida tornaria a frequência obrigatória da escola para as crianças entre os 7 e os 14 anos. Naquela época, dos três cenários possíveis na articulação do ensino primário com o ensino liceal e o técnico foi escolhido aquele que estabelecia um ciclo complementar obrigatório do ensino preparatório, em paralelo com a manutenção do 1º ciclo do ensino secundário. Esta solução condicionou “até ao presente a natureza híbrida e transitória do 2º ciclo com todos os problemas conhecidos” (Justino, 2014, p. 120).

O alargamento efetivo da escolaridade obrigatória ao 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º anos) acontece em 1979, e, em seguida, ao 3º ciclo do ensino básico, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986. Finalmente, em 2009, passou a incluir a educação secundária, fixando a duração da escolaridade obrigatória em 12 anos (assumindo o início do percurso formativo aos 6 anos) ou até ao completamento de 18 anos de idade.

Maria de Lurdes Rodrigues referia, em 2014, que “a escolaridade obrigatória, medida pela extensão da cobertura e da frequência escolar, foi ao longo dos últimos 40 anos o principal fundamento das políticas de educação” (Rodrigues, 2014, p. 35). Também designada por “generalização do ensino secundário”, não é suscetível de representar apenas mais uma extensão do âmbito da escolaridade. Este alargamento quebrou uma barreira simbólica, muito enraizada na cultura e na sociedade portuguesas, quanto à natureza e papel da educação secundária. Por isso, deve ser interrogado com novas questões ou renovando outras já previamente formuladas, decorrentes do lugar historicamente ocupado por este nível de escolaridade, mas agora com contornos diversos.

O novo âmbito da escolaridade obrigatória alarga a frequência escolar à educação secundária, universalizando-a. O Conselho Nacional de Educação (CNE), na introdução da sua Recomendação nº 2/2024 - *Exames e Acesso ao Ensino Superior* - de 27 de março, sublinha que a extensão da escolaridade obrigatória traz consigo consequências significativas, nomeadamente, elevando a exigência do nível de qualificação dos jovens uma vez que “as competências a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória complexificam-se de modo a responder às exigências de uma sociedade que evolui muito rapidamente” (p. 3).

A primeira implicação estruturante da universalização da educação secundária refere-se à inclusão que ganha uma ênfase reforçada, pois com o alargamento da escolaridade obrigatória à educação secundária, o princípio da inclusão é determinado pela universalidade do acesso e de oportunidades de sucesso neste nível da escolaridade. David Justino afirmava, em 2015, que a salvaguarda dos princípios da inclusão, no quadro do cumprimento efetivo da escolaridade obrigatória, “não pode ser considerado marginal ao processo” (CNE, 2017, p. 14).

Em 2022/2023, frequentaram a educação secundária, em Portugal continental, 32 891 alunos de nacionalidade estrangeira, o que correspondeu a 10,0% do total da população estudantil neste nível de ensino, 327 635, no referido território, revelando assim um acréscimo de 6 832 relativamente ao ano letivo anterior (DGEEC, 2024). Com o acesso crescente a este nível de escolaridade por parte de estudantes migrantes, a plena inclusão de todos os jovens tem de ser assumida como um dos princípios estruturantes da educação secundária.

A existência de práticas efetivas de inclusão, no seu sentido mais abrangente, começa antes da entrada dos alunos no nível secundário de educação. A dimensão da inclusão já está presente no modo como se processa a transição entre ciclos da educação básica e desta para a secundária. Há fatores estruturais que podem afetar o percurso educativo escolar e as perceções a ele respeitantes. A saber, nomeadamente, pela consagração de percursos “ocultos” que mascaram enviesamentos na reprodução escolar de desigualdades sociais, culturais, étnicas ou outras, condicionando antecipadamente na transição da educação básica para a educação secundária a visibilidade e a possibilidade das opções no prosseguimento de estudos, por tipologia de oferta formativa.

O alargamento da escolaridade obrigatória à educação de nível secundário recoloca também a necessidade de clarificação da definição dos níveis de escolaridade, a montante e a jusante. A resolução da situação do 2º ciclo da educação básica, um “enclave” no sistema educativo nas palavras de Lopes (2023), arrasta consigo a discussão acerca da natureza e pertença do atual 3º ciclo da educação básica, se à educação básica ou à educação secundária. É um debate com algumas décadas

que, até ao presente, ainda não foi objeto de qualquer decisão política, embora seja consensual a afirmação da necessidade da definição do lugar e do papel de cada nível de ensino, em si mesmo e na relação com os que lhe ficam adjacentes.

A relação do 3º ciclo com o 2º ciclo e, por sua vez, deste com a educação secundária também permanece ambígua. Na verdade, o 3º ciclo da EB assume-se primordialmente semelhante ao *lower secondary*, tal como existe em muitos países do mundo, como, aliás, induz a leitura do Decreto-Lei n.º 112/2023, de 29 de novembro, que estabelece os mesmos grupos de docência para o recrutamento dos professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Trata-se de uma disposição legal com consequências determinantes na socialização profissional e pedagógica destes docentes face aos seus colegas do 2º ciclo da EB.

De acordo com Fernandes, dos temas abordados nas *Reflexões* promovidas nas escolas secundárias aquando da Revisão Curricular do Ensino Secundário, processo que se iniciou em 1997, constavam a

criação de dois ciclos no ensino secundário, tal como acontece na maioria dos países europeus, em que o primeiro integrava dois ou três anos do atual terceiro ciclo do ensino básico e o segundo coincidia com os três anos do atual ensino secundário. (Fernandes, 2006, p. 135)

Isabel Alarcão, na síntese do estudo então solicitado pelo CNE *A Educação dos 0 aos 12 Anos* referia o seguinte:

não pode deixar de reconhecer-se que a ideia de um ensino básico de nove anos, sequencialmente articulado, acabou por traduzir-se, na prática, numa justaposição de três subunidades com culturas identitárias herdadas do ensino primário, do ensino preparatório e do ensino secundário. A reorganização não fez a diferença; apenas juntou, mesmo quando os três ciclos coexistem no mesmo edifício ou em edifícios agrupados. (Alarcão, 2009, p. 208)

A necessidade de conferir uma identidade própria à educação secundária tem uma importância crítica tendo em conta a tradição existente no nosso país. De facto, desde meados do século XX, com a criação do ensino liceal em 1947 (Decreto-Lei n.º 36508, de 17 de setembro de 1947) e a publicação do estatuto do ensino profissional industrial e comercial (Decreto-Lei n.º 37029, de 25 de agosto de 1948) que aquele nível de escolaridade se desenvolveu em liceus e em escolas técnicas comerciais e industriais e não em escolas secundárias tal como hoje as entendemos (Duarte, 2014, p. 132-133).

A questão da identidade da educação secundária foi novamente discutida e analisada no seminário “Alargamento da Escolaridade Obrigatória: Contextos e Desafios”, promovido pelo CNE, em 2015 (CNE, 2017). Neste seminário, Rui Trindade sublinhava que a questão mais importante, no contexto do alargamento da escolaridade obrigatória à educação secundária continuava a ser

discutir o que se pretende do ensino secundário. Poderá continuar subordinado ao processo curricular de sequencialidade regressiva (Pires, 1993, citado por Trindade, 2017) que o transformou numa espécie de estudos menores do Ensino Superior (Alves, 1999, citado por Trindade, 2017) ou deverá adquirir autonomia como uma etapa fundamental do projeto de educação escolar dos jovens deste país? Como reabilitar a opção Cursos Tecnológicos sem a emparedar numa solução de natureza socialmente seletiva, a exemplo do que algumas Escolas Profissionais mostraram ser possível? A relação entre o ensino secundário e o ensino superior deverá continuar subordinada ao mecanismo da realização dos exames nacionais de acesso? (Trindade, 2017, p. 86)

No mesmo sentido, Maria do Céu Roldão reiterava a necessidade de estabelecer com clareza o perfil de cada etapa/nível do percurso da escolaridade obrigatória, mas rejeitava a alteração da pertença do 3º ciclo à educação básica referindo, nomeadamente, que a extensão da escolaridade obrigatória “para ser significativa, exige a consideração da natureza e especificidade, educativa, social e curricular, dos diferentes passos da sequência formativa da educação” (Roldão, 2017, p. 65) e conclui, citando Azevedo (2010):

no que respeita ao nível do secundário, importa combater a sua situação persistente de patamar do ensino superior e estabelecer para esse nível do sistema finalidades curriculares próprias, com paridade entre as diferentes vias de especialização, abandonando a retrógrada ideia da menorização das vias profissionalizantes que são, pelo contrário, fatores relevantes de qualidade nos sistemas mais bem-sucedidos. (Roldão, 2017, pp. 65-66)

O alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos veio assim recolocar com maior preminência a discussão da identidade da educação secundária, na diversidade das ofertas formativas que o integram, com igual estatuto entre si, real e percecionado, seja para continuação de estudos no ensino superior seja para o ingresso no mercado de trabalho, sem prejuízo da afirmação real das perspetivas e oportunidades da educação ao longo da vida.

A frequência da escolaridade de nível secundário pode ser concretizada através dos seguintes percursos formativos: cursos científico-humanísticos (CCH), cursos profissionais (CP), cursos de aprendizagem (CA), cursos com planos próprios (CPP), cursos artísticos especializados (CAE) e cursos de educação e formação (CEF). A variedade de ofertas formativas existente deveria garantir uma resposta adequada à procura social dos estudos de nível secundário, atendendo à diversidade de interesses, necessidades e expectativas dos estudantes que o frequentam, de origens cada vez mais heterogêneas. Dos 344 797 jovens inscritos no ensino secundário, no ano letivo 2022/2023, 61,0% frequentavam CCH e 39,0% cursos de dupla certificação. Por seu lado, os CPP, os CAE e os CEF eram frequentados por 0, 1%, 0,8% e 0,1% dos alunos, respetivamente (DGEEC, 2024). Note-se que a percentagem referente aos CAE não é verdadeiramente representativa dos alunos que, efetivamente, frequentam os CAE, uma vez que as estatísticas oficiais incluem apenas os alunos que os frequentam em regime integrado. Os CCH, que constituem o que é habitualmente designado como ensino secundário geral, estão distribuídos por quatro áreas: Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Estes cursos têm duas componentes de formação: a componente de Formação Geral, comum a todos, e a componente de Formação Específica de acordo com a área escolhida.

O ensino profissional entrou numa nova etapa com a criação, em 1989, das Escolas Profissionais. Conforme sublinha a Recomendação nº1/2022 do CNE “a criação das escolas profissionais e dos cursos profissionais, em 1989, consistiu na conceção e no posterior lançamento e desenvolvimento de um modelo de educação escolar reconhecidamente inovador” (p. 40).

Os CP passaram a integrar a oferta formativa das escolas secundárias públicas em 2004. Estão sob uma dupla tutela, a do Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI) e do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS). Estes cursos são de dupla certificação, o que significa que, a par da certificação da conclusão do ensino secundário, conferem uma qualificação profissional de Nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ). No caso dos CP, são quatro as componentes de formação: Sociocultural, Científica, Tecnológica, e Formação em Contexto de Trabalho (FCT).

**Percursos
formativos
da educação
secundária e a
consolidação
da identidade
deste nível de
escolaridade**

A oferta formativa representada pelos CAE abarca as áreas das Artes Visuais e dos Audiovisuais (AVA), da Dança, da Música e do Teatro. Data já de 1990 uma iniciativa legislativa com o propósito de estabelecer um referencial clarificador para a educação artística, nas suas diferentes manifestações, na oferta formativa do sistema educativo português. É o caso do Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro, no qual o legislador reconhece a “extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção no sistema geral de ensino, a par da natureza muito especializada deste domínio” (DR. I série, nº 253, 2 de novembro de 1990, p. 4522). Apesar de inúmeros grupos de trabalho que vêm sendo constituídos há décadas, tendo em vista a organização, a plena integração no sistema educativo e a democratização do ensino artístico especializado, a verdade é que persiste a ausência de um pensamento integrado e estratégico que permita a consecução daqueles objetivos, nomeadamente, por falta de informação que permita basear tomadas de decisão quanto à distribuição dos recursos e à definição de uma rede com cobertura territorial ajustada às necessidades reais dos estudantes que pretendam frequentar os CAE (Correia, 2023).

Tendo em conta estas necessidades e a sua relevância para o desenvolvimento do ensino e a educação musical de nível básico e secundário, foi decidido criar no Conselho Nacional de Educação uma Comissão Especializada Eventual (CEE) para estudar e caracterizar a situação da educação e do ensino da música no país e cujos resultados devem contribuir para perspetivar o debate, a reflexão e o apoio ao desenvolvimento das políticas públicas neste domínio (CNE, 2024).

Os CAE de nível secundário têm a duração de três anos, e organizam-se nas seguintes componentes de formação: Formação Geral, com disciplinas comuns aos CCH, Formação Científica e Formação Técnica Artística. Nas áreas de AVA e da dança existe a Formação em Contexto de Trabalho (FCT), realizada preferencialmente em empresas ou outras organizações, ou através da simulação de um conjunto de atividades profissionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir.

Recentemente, o despacho da criação da CEE do Ensino da Música (CNE, 2024), sublinha no seu “Enquadramento” a importância não apenas da diversidade da oferta formativa como igualmente da valorização idêntica que lhes deve ser atribuída

o ensino secundário deve ter uma natureza terminal, cujas certificações têm um valor próprio reconhecido pela sociedade e, em particular, pelas instituições do ensino superior e pelo chamado mercado de trabalho. É necessário garantir que as ofertas de cursos científico-humanísticos, de cursos profissionais e de cursos do ensino artístico especializado sejam igualmente valorizadas e que proporcionem formações de elevada qualidade. Neste sentido, o ensino secundário não pode ser considerado apenas como um meio de acesso ao ensino superior, mas também como uma plataforma de oportunidades que decorre da oferta daqueles cursos e dos conhecimentos, competências e atitudes que proporcionam. Por isso, a oferta qualificada de cursos do ensino artístico especializado, nomeadamente da música, é essencial para que o país possa ter um ensino secundário mais prestigiado e com uma forte identidade. (CNE, 2024)

Estas questões não revelam meras discrepâncias de pormenor no desenho e na arquitetura dos diferentes ciclos e níveis de ensino. Têm implicações no desenvolvimento curricular, na organização e na qualidade das aprendizagens e da sua avaliação. Têm igualmente repercussão na qualidade das transições entre níveis de ensino. As modalidades e a qualidade das transições no percurso da escolaridade obrigatória, em especial da transição do 3º ciclo da EB para a ES (conclusão no tempo previsto, repetências, percursos específicos) devem constituir um domínio de escrutínio aprofundado e sistemático na medida em que está demonstrado que a qualidade dessas transições afeta um percurso de maior qualidade na educação secundária e uma maior equidade nas oportunidades de sucesso, tal como é sublinhado por Santos (2023).

Cada vez mais se reforça o entendimento de que é importante que os jovens convivam tão cedo quanto possível com as opções futuras e que a socialização em diferentes contextos pode condicionar positivamente as suas escolhas em termos de áreas de prosseguimento de estudos ou de inserção no mercado de trabalho. A relevância de uma socialização mais precoce com os percursos formativos e opções sugere que seja proporcionada maior flexibilidade e mobilidade interna entre tais percursos levando os jovens a tomadas de decisão mais informadas, em momentos posteriores da sua vida escolar. É nesse sentido que Vieira sublinha o seguinte:

Quanto mais cedo forem propiciadas experiências que permitam ao jovem – mas também às crianças – aumentar o seu conhecimento sobre o mundo do trabalho e sobre o sistema educativo, mais facilmente os estudantes serão capazes de construir os projetos vocacionais informados e consistentes. O período de escolaridade que decorre entre o 9º e o 12º ano demarca um período de tempo no qual o jovem se vê confrontado com a necessidade de fazer escolhas educacionais intrinsecamente ligadas ao seu futuro académico e/ou profissional. Não menosprezando a relevância e o interesse de se intervir em termos vocacionais em fases mais precoces da vida, a partir do 9º ano essa intervenção deverá ser reforçada de forma sistemática e intencional. (Vieira, 2018, p. 169)

A diversidade de percursos formativos na educação de nível secundário não é ainda percebida e valorizada socialmente da mesma forma, a começar pelos principais atores educativos. Vale a pena determo-nos na leitura da análise que se segue contida na Recomendação n.º2/2024, do CNE, *Exames e Acesso ao Ensino Superior: Problemas e Cenários*.

A prevalência no ensino superior de estudantes provenientes dos cursos científico-humanísticos é um facto que merece registo e reflexão. Se é certo que ao nível do ensino secundário se verificaram diferenças significativas na evolução do número de alunos a frequentarem as diversas vias de ensino, o mesmo não é dizer que essas diferenças tiveram igual eco, tanto no sistema de acesso ao ensino superior, como no número de estudantes provenientes de outras vias do ensino secundário. (p. 2)

Das recomendações então propostas na referida recomendação destacam-se duas, particularmente relevantes para a discussão em curso:

5 — Integrar, de forma progressiva, para as diferentes vias de entrada no ensino superior (e.g., cursos científico-humanísticos ou cursos de dupla certificação), um modelo único de acesso.

6 — Estabelecer progressivamente a separação entre o ensino secundário e o ensino superior, através da redução do peso dos exames nacionais no processo de seleção e seriação dos candidatos, permitindo aliviar a pressão do sistema de acesso ao ensino superior sobre o funcionamento do ensino secundário. (p. 20)

No ano letivo 2020/2021 foi estabelecida uma nova via de acesso ao ensino superior para diplomados de vias profissionalizantes. Este concurso especial de ingresso destina-se aos titulares de cursos de dupla certificação. Desta forma, os diplomados de cursos do Nível 4 (bem como do ensino artístico especializado na área da música) contam com uma via de acesso alternativa ao Concurso Nacional de Acesso. O novo concurso tem um contingente de vagas próprio e tem em conta critérios como a classificação final do curso, a classificação nas provas finais, a Prova de Aptidão Profissional (PAP), a Prova de Aptidão Final (PAF) ou Prova de Aptidão Artística (PAA), e a classificação numa prova de avaliação de conhecimentos e competências. A adesão a este concurso especial por parte das instituições de ensino superior não é obrigatória, o que significa que cada uma decide se disponibiliza ou não vagas para este concurso.

Eixos de reflexão para a educação secundária

Reúne consenso alargado, de muitos e diversos protagonistas das políticas educativas, académicos e intervenientes no processo educativo, referidos ao longo do texto, a importância e a necessidade da definição do lugar da educação secundária na oferta formativa da escolaridade obrigatória, dotado de uma natureza própria, com finalidades distintas identificáveis (Duarte, 2014; Fernandes & Mendes, 1998; Fernandes, 2006; Justino, 2024; Trindade, 2017; Vieira, 2018). Esta construção de sentidos nascerá, necessariamente, de um debate e das consequentes decisões que permitam superar definitivamente os constrangimentos do lastro histórico e garantam a qualidade inequívoca e a valorização idêntica da educação e formação dos jovens, independentemente dos cursos que frequentaram. Por isso mesmo, é tão relevante que sejam plenamente assumidos os princípios, a visão, as competências, os valores e as atitudes referidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) que, obviamente, se referem a todos os alunos, seja qual for o curso da educação secundária que frequentaram.

A clarificação desta configuração envolve a questão fundamental da relação da educação de nível secundário com os outros níveis de ensino, a montante e a jusante, a leitura das implicações decorrentes da sua inserção no percurso da escolaridade obrigatória e a cénarização da sua relação quer com o acesso ao ensino superior quer com a entrada no mercado de emprego.

O conhecimento da genealogia histórica da configuração atual é importante porque torna o diagnóstico mais inteligível ao mesmo tempo que permite acautelar ressurgimentos, mesmo que involuntários, de um passado fraturado entre a via liceal e a via técnica. A revisitação do passado recente evidencia as contradições que ainda percorrem a educação secundária, as características das suas ofertas formativas e identifica opções possíveis para superá-las.

A reinvenção do nível secundário de escolaridade orientado para o futuro recomenda a necessidade de emancipação de algumas das linhas de problematização subjacentes ao debate e às políticas educativas anteriores. Embora frequentemente anunciadas com o desiderato de modernizar e adequar a educação secundária às necessidades sociais, económicas e educativas do país e de corresponder às expectativas e interesses de um perfil de alunos cada vez mais alargado e diversificado, essas medidas de política educativa não têm conseguido ter o alcance pretendido, no sentido de o libertar de forma consistente dos constrangimentos do passado nem de o adequar aos contextos emergentes. Sem conseguir romper com as inércias institucionais, culturais e corporativas de um passado socialmente segregador tornou-se inevitável que as lógicas curriculares e organizacionais ressurgissem comprometendo a equidade e as oportunidades de sucesso educativo das medidas tomadas num contexto democrático e inclusivo.

Não se trata apenas de um debate e da redefinição global deste nível de escolaridade. Os percursos formativos que compõem a diversidade atual também carecem de reflexão e tomada de decisões estratégicas. Isso tem vindo a acontecer no plano internacional e, em especial, ao nível da União Europeia. Apesar de serem muitas vezes apontados como portadores de sobrevivências de um modelo de secundário herdeiro dos liceus, a verdade é que não é apenas no ensino secundário geral (através dos CCH) que estão abertos diferentes cenários de futuro.

A ideia de que, por exemplo, no caso do ensino profissional, estaria já estabilizado um modelo organizacional, curricular e pedagógico que poderia até quase que servir de *benchmarking* para a transformação dos CCH é um pouco precipitada e falaciosa. Quando percorremos as publicações de referência, nomeadamente, no quadro da União Europeia, torna-se notório que o conceito de ensino profissional (*Vocational Education and Training* – VET) é muito alargado, entendido de modos muito diversos em cada país, assim como é definido de várias formas pelas organizações internacionais (CEDEFOP, 2020, p. 24).

As ofertas formativas que hoje concretizam o nível secundário dos estudos estão marcadas por percursos sociais, institucionais e educativos, não só distintos como intencionalmente segregadores e excludentes na sua configuração original. A diversidade atual ainda reflete uma percepção desigual das ofertas, mais do que propriamente a conceção de um leque integrado de opções com idêntico estatuto certificativo e percepção social equivalente. Mesmo medidas relativamente recentes, já no quadro democrático vigente após o 25 de abril de 1974, não conseguiram superar de modo consistente as marcas segregadoras e estigmatizantes do lastro trazido do passado. O conhecimento dos percursos histórico-institucionais dos estudos de nível secundário decorre da noção de que, como em qualquer construção social, o sistema educativo e as políticas públicas a ele respeitantes não se inserem numa tábua rasa, que possa ignorar decisões e percursos anteriores. Atente-se, por exemplo, no que nos é dito por Alves, que constitui matéria acerca da qual é necessário refletir:

...esta ameaça de 'licealização' curricular foi sendo progressivamente concretizada através da redução das horas da componente técnica (de seis para três horas) até à completa extinção operada pela dita 'reforma' ou 'revisão curricular' do ensino secundário em 2004 que também impôs os programas do 'liceu' para todos, retomando a velha ideia da unificação do ensino no 3º ciclo do ensino básico, segundo a ideologia do 'melhor para todos'. Para além desta opção ideológica, é de assinalar que o conceito de equivalência de percursos formativos de nível secundário é também abolido, criando-se, em alternativa, o eufemístico conceito de 'permeabilidade'. Isto é: os cursos deixaram de ser escolarmente equivalentes e passaram apenas a ser 'permeáveis', retomando-se a hierarquia das excelências académicas. (Alves, 2020, p. 455)

À distância do recuo histórico, faz sentido que, para criar um ensino profissional liberto dos atavismos que ressuscitassem o passado da escola técnica, tenha havido, em 1989, uma decisão política que Azevedo, retratou da seguinte forma:

criar um tipo de escolas, fora do quadro normativo existente, designadas 'escolas profissionais', pois eram enormes os riscos de subverter a inovação se esta se desenvolvesse seja dentro das escolas secundárias de 'matriz liceal', seja dentro das antigas 'escolas industriais', que o ligariam rapidamente ao modelo do passado; era preciso ir mais longe e criar algo que não ficasse prisioneiro destes referenciais do passado e abrisse outro tipo de oportunidades educativas para os jovens. (Azevedo, 2019, p. 319)

Com o alargamento às escolas secundárias públicas da oferta de cursos profissionais, em 2004, não é possível nem desejável a reemergência de um dualismo ou de um modelo segregado que correria o risco de permitir um entendimento retrógrado e segregador dos cursos profissionais. Azevedo (2019), faz uma apreciação particularmente assertiva e contundente acerca de uma situação que ainda ocorre no âmbito de escolas públicas e que revela perspetivas, conceções e também preconceitos que persistem nas comunidades educativas e na sociedade em geral.

O alargamento da oferta de cursos profissionais às escolas secundárias, em boa hora realizado, após 2004, foi concretizado de modo precipitado e demasiado rápido e impositivo, o que fez com que aquelas escolas secundárias que nunca deixaram de ser matricialmente liceus os tivessem tomado como um bom 'caixote do lixo' para os 'alunos do insucesso' que essas mesmas escolas vão gerando. (Azevedo, 2019, pp. 324-325)

O estabelecimento de redes e colaborações entre escolas secundárias e escolas profissionais, uma maior ligação aos parceiros locais e a instituições de ensino superior, assim como as parcerias internacionais, são caminhos que têm vindo a ser trilhados e que urge consolidar e reforçar no sentido de contrariar a situação acima referida por Joaquim Azevedo. Esta dimensão empírica, de interação,

colaboração e partilha de práticas, recomenda a explicitação do conhecimento emergente dessas práticas. Ao mesmo tempo, requer a inserção de todo esse processo na construção de uma visão estratégica que tenha em conta as opiniões distintas e os debates científicos e políticos que tratam aprofundadamente os cenários desejáveis para o ensino profissional (CEDEFOP, 2022, p. 11). Em muitos aspetos, pode mesmo constatar-se que existe uma tendência de esbatimento entre o ensino geral e o ensino profissional, propugnando a interligação entre os saberes profissionais e académicos. (CEDEFOP, 2020, p. 66)

Balço e propostas de reflexão para o futuro

Hoje, está em aberto a definição das características identitárias de um ensino secundário renovado, com uma oferta formativa diversa, de valorização social idêntica, orientado para uma sociedade plural, inclusiva e democrática.

Quais são, tendo como referencial principal o PASEO, as competências e os saberes a desenvolver através da educação secundária, que correspondam em simultâneo à diversidade de opções e ao aprofundamento inerente à especificidade dos requisitos de cada opção, seja de continuação de estudos seja para entrada no mercado de trabalho? Um trabalho realizado sob a égide da OCDE enfatiza a importância de se conhecer melhor a relação entre os efeitos nas carreiras dos diplomados deste nível de escolaridade e as configurações possíveis na realização dos respetivos percursos formativos. Um entendimento de flexibilidade enquanto abertura à possibilidade de movimentação entre diferentes tipos de saberes, gerais e profissionalizantes, que habilite os estudantes para escolhas mais consistentes com os seus interesses e necessidades assim como contrarie os efeitos negativos de uma estratificação que consagra estigmas e assimetrias sociais convertidas em percursos escolares (Stronati, 2023, p.74).

A redefinição organizacional das escolas secundárias envolve modos diversos de conceber tempos, espaços, metodologias, e currículo na organização do trabalho docente e discente. Mas requer também, como já vimos, novas aproximações ao modo como as transições são preparadas entre os ciclos do básico e deste com o secundário e, finalmente, deste com o mundo do trabalho e com o ensino superior. Há também uma necessidade de viabilizar uma mobilidade no interior da educação secundária, assente em modalidades de trabalho comuns e na flexibilidade de opções que, sem comprometer ou “vampirizar” qualquer opção por outras, confira real expressão a uma identidade comum e distintiva. Apontam nesse sentido os projetos e as práticas das escolas envolvidas no PPIP 2.0, acima referido, ao construírem uma socialização escolar que propicia contextos de interação e aprendizagem comuns aos alunos dos CCH, CP e CAE. A criação desses contextos de socialização dos vários percursos formativos é um mecanismo poderoso de construção de práticas, mas também de perceções das diversas ofertas, suscetível de romper com velhos estereótipos e preconceitos, dos diversos intervenientes no espaço público do nível secundário de educação.

Os recursos digitais, incluindo a IA e a *blended learning* (Caplanova, Dunajeva, Rodriguez, 2024), no seu entendimento mais amplo, podem constituir alavancas poderosas para a emergência de contextos de aprendizagem mais enriquecedores, propiciadores de desenvolvimento de competências transversais e novas modalidades de trabalho escolar. Valerá a pena insistir que a convocação do conceito de *blended learning* é aqui feita na perspetiva mais alargada possível. Trata-se, com efeito, de combinar modalidades diversificadas de contextualização das atividades de aprendizagem e de interação, entre alunos, professores e outros atores no processo educativo, que potenciem e alarguem os contextos de aprendizagem, nomeadamente, contribuindo para uma nova significação social da ideia de Comunidade Educativa e do sentimento de pertença gerado no contexto onde intervêm e a partir do qual se define.

Para o cumprimento destes desafios, inclui-se a formação docente, sobretudo a inicial, sem esquecer a contínua, com vista a desenvolver um renovado perfil dos docentes para a educação secundária. Está em curso uma mudança geracional no corpo docente que permite perspetivar processos sustentados de renovação dos quadros de referência profissional da atividade docente.

Os principais fatores de transformação da educação secundária situam-se, portanto, no plano da organização do trabalho docente e do trabalho discente, nomeadamente, da organização dos tempos escolares (horários, calendário, duração e sequência de atividades), na organização de equipas educativas de trabalho, na utilização de recursos digitais. Estas transformações organizacionais incidem na relação entre cada opção formativa no quadro da oferta curricular em cada escola secundária assim como nos mecanismos de transição da educação básica para a educação secundária. A relação entre cada oferta formativa pode concretizar-se em vários planos de acordo com a organização de tempos para projetos comuns, articulação curricular, interação com os *stakeholders* locais e regionais.

A construção identitária da educação secundária passa por assumir que essa identidade se alicerça na diversidade da oferta formativa, mas, ao mesmo tempo, garanta finalidades estratégicas comuns. A adoção de configurações flexíveis torna inevitáveis novas modalidades organizacionais, com incidência no desenvolvimento das atividades, na arquitetura dos tempos e dos espaços escolares, na diversidade das metodologias, na transversalidade e mobilidade inter e intra curricular. Requer, igualmente, um novo perfil profissional dos docentes ajustado aos modos de socialização e capacitação emergentes dos novos cenários de intervenção pedagógica e curricular, da organização do trabalho docente e discente. E também torna evidente a necessidade de se estabelecerem reais processos de aproximação e de relação com a sociedade, passando, obviamente, pelas instituições da educação superior e pelas instituições públicas e privadas existentes nas cidades onde se situam as escolas da educação secundária. Neste caso, o papel e o envolvimento das autarquias são de uma enorme relevância.

As políticas públicas de educação deverão assegurar o enquadramento das iniciativas e projetos nos debates e estudos internacionais em desenvolvimento, quer no que se refere à educação de nível secundário em geral, quer a cada uma das ofertas formativas que compõem a sua diversidade.

Por outro lado, é indispensável que as escolas e os atores envolvidos sejam capacitados na construção de conhecimento sobre as práticas e inovações que desenvolvem, transcendendo a dominância da apresentação de resultados assentes em perceções, visando antes a compreensão dos modelos, dos fundamentos e dos mecanismos, incluindo as variáveis de contexto. As redes de partilha e construção desse conhecimento não deveriam circunscrever-se a um número tão reduzido de escolas como acontece no PPIP 2.0, atualmente em curso. Este processo teria vantagens em ser acompanhado por outras dinâmicas locais, intermunicipais, regionais e, finalmente, nacionais, que promovessem a reflexão e a indução de práticas cujos sentidos sejam negociados numa visão partilhada, explicitando os fundamentos e as opções suscetíveis de enformar a realidade da educação secundária. Entre escolas, públicas e privadas, entre municípios e regiões, numa articulação com as instituições de ensino superior e os serviços centrais dos ministérios respetivos, existe um caminho plural a trilhar.

Síntese prospetiva

A educação secundária ocupa uma posição charneira na estrutura do sistema educativo, que exige uma diversidade ancorada nas finalidades estratégicas comuns.

A reflexão em torno das finalidades e da natureza da educação secundária é uma necessidade tendo em conta os mandatos, por vezes contraditórios, que a sociedade lhe atribui. Assim, parece importante perspetivar algumas linhas de ação.

Estabelecer claramente o lugar e as finalidades da educação secundária.

Importa clarificar o que se entende por educação secundária, no seu conjunto, natureza e finalidades gerais e, para o equilíbrio e articulação das ofertas que compõem a sua diversidade formativa, definir o modo como cada um dos seus percursos se reconhece no todo. A visão estratégica deve acompanhar: a) a relação da educação de nível secundário com os outros níveis de ensino, a montante e a jusante; b) as implicações decorrentes da sua inserção no percurso da escolaridade obrigatória; e c) as relações que é necessário ter em conta quer com o acesso ao ensino superior quer com a entrada no mercado de emprego.

Explicitar e consolidar o PASEO na educação secundária.

Para cada um dos percursos educativos e formativos de nível secundário é imprescindível explicitar e consolidar a operacionalização do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO). Sendo necessário alcançar o equilíbrio e a articulação entre aqueles percursos, é essencial que sejam plenamente assumidos os princípios, a visão, as competências, os valores e as atitudes referidas no PASEO. Isto significa que todos os alunos que frequentam a educação secundária, independentemente do curso que frequentam, têm de estar abrangidos por todos os esforços que é necessário realizar naquele sentido.

Estimular novas fórmulas organizacionais, pedagógicas e curriculares.

É fundamental conceber e desenvolver novos e inovadores processos organizacionais, pedagógicos e curriculares na planificação do trabalho docente e discente para que a educação secundária possa ocorrer em ambientes mais estimulantes dos pontos de vista científico, artístico, humanístico, tecnológico e cultural. Assim, parece ser necessário reinventar e alargar o significado de Comunidade Educativa. Estas transformações apontam para percursos educativos responsivos e flexíveis, centrados no aluno, por oposição a percursos pré-estabelecidos; defendem também percursos multidirecionados e em desenvolvimento, em antítese a pontos de chegada fixos; por último, privilegiam percursos interligados e permeáveis, em detrimento de trajetórias divergentes.

Monitorizar e avaliar a qualidade das aprendizagens e dos resultados educativos obtidos.

É necessário promover o estabelecimento de redes entre todas as escolas/formações de nível secundário, estreitar relações com parceiros locais e com instituições de ensino superior. De igual modo, é importante estabelecer parcerias internacionais, que devem ser incentivadas, acompanhadas e amplamente divulgadas. A monitorização e avaliação de todas as iniciativas devem ser uma fonte de conhecimento consolidado para regular os processos envolvidos e para desenvolver o futuro, ou os futuros possíveis, da educação secundária.

Aproximar ensino secundário e sociedade.

A consolidação e a evolução da educação secundária têm necessariamente de passar pelo estabelecimento de processos consistentes de aproximação e de relação com a sociedade, nomeadamente, com instituições da educação superior, com instituições públicas e privadas, sublinhando a relevância do papel e do envolvimento das autarquias. Deve ainda estabelecer-se a escola secundária como um lugar aberto à curiosidade, à criatividade e consolidação do conhecimento; um espaço de aprendizagem em que convergem várias áreas, das artes à matemática; um lugar de múltiplos saberes e práticas onde as atividades desenvolvidas estimulem o pensamento, o sentido crítico, o saber tecnológico e científico e a cidadania.

- Alves, J. M. (2020). As metamorfoses do ensino profissional – dinâmicas para a sua afirmação social, escolar e empresarial. In Conselho Nacional da Educação (CNE), *Estado da Educação 2019*, pp. 316-459.
- Azevedo, J. (Org.) (2009). *Ensino profissional: Analisar o passado e olhar o futuro*. Universidade Católica.
- Azevedo, J. (2019). Políticas públicas: Uma arte de promover o bem comum - O caso das escolas profissionais e do ensino profissional. In CNE, *Estado da Educação 2018*, pp. 316-325.
- Caplanova, A., Dunajeva, J., & Rodriguez, P. (2024). *Digital transformation in blended learning environments: EENEE report*. Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/061693
- Capucha, L. (2020). Educação profissional, educação para o futuro. In CNE, *Estado da Educação 2019*, pp. 446-452.
- Cedefop (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: Scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Publications Office of the European Union, Cedefop reference series, 114. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/794471>
- Cedefop (2022). *The future of vocational education and training in Europe. Volume 1: the changing content and profile of VET: epistemological challenges and opportunities*. Publications Office of the European Union
- Cedefop research paper, 83. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/215705>
- Cedefop (2023). *The future of vocational education and training in Europe – 50 dimensions of vocational education and training – Cedefop’s analytical framework for comparing VET*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/57908>
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos (Relatório do estudo, atas do seminário realizado em 20 de maio de 2008 e parecer)*.
- CNE (2017). *Alargamento da escolaridade obrigatória: Contextos e desafios (textos do seminário realizado no CNE a 13 de abril de 2015)*.
- CNE (2024). Comissão Especializada Eventual (CEE) Desenvolvimento da educação musical e do ensino geral da música de crianças dos três aos doze anos de idade e desenvolvimento dos cursos básico e secundário do ensino artístico especializado. https://www.cnedu.pt/content/organizacao/comissoes_especializadas/CEE_Musica_enquadramento.pdf
- Correia, A. C. L. (2023). Ensino artístico especializado: Identidades em construção. In CNE, *Estado da Educação 2022*, pp.190-205. https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/Seccoes/Ensino_artistico_especializado_identidades_em_construcao.pdf
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2024). *Educação em Números - Portugal 2024*.
- Duarte, A. (2014). Unificação e diversificação das vias de ensino. In Maria de Lurdes Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal*, 2 vols., vol. I, pp. 131-148. Almedina.
- Fernandes, D., & Mendes, M. R. (Org.) (1998). *Conferência Internacional. Ensino secundário – projetar o futuro: Políticas, currículos, práticas*. O ensino secundário em debate, Departamento do Ensino Secundário (DES).
- Fernandes, D., Neves, A., & Gil, D. (Org.). (1998). *Reflexões de escolas e de professores*, O ensino secundário em debate. DES.
- Fernandes, D., Neves, A., Roque, H., & Pais, P. (1998). *Análise das consultas aos parceiros educativos*. O ensino secundário em debate. DES.
- Fernandes, D. & Mendes, M.R. (Org.). (1999). *Ciclos de conferências – comunicações*. O ensino secundário em debate, DES.
- Fernandes, D. (2006). Revisitando a revisão curricular (1997-2001). *Educação: Temas e problemas*, pp.129-158. Edições Colibri.
- Justino, D. (2014). Escolaridade obrigatória: Entre a construção retórica e a concretização política. In Maria de Lurdes Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal*, 2 vols., vol. I, pp. 109-129. Almedina.
- Justino, D. (Coord.) (2024). *O ensino em Portugal antes e depois do 25 de abril*, vol. III: *O nível de ensino secundário*. Fundação Belmiro de Azevedo.
- Lopes, A. (2023). 2º ciclo, um enclave no ensino básico. In CNE, *Estado da Educação 2022*, pp. 82-91.
- Lourtie, P. (2020). *Acesso ao ensino Superior: Questões e abordagens. Preparação de uma recomendação sobre o acesso ao ensino superior*. CNE.
- Recomendação n.º 1/2022 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: 2ª série, Parte C, n.º 6. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/1-2022-177341321>
- Recomendação n.º 2/2024 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: 2ª série, n.º 62. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2024/03/062000000/0012600149.pdf>
- Rodrigues, M. L. (2014). A construção do sistema democrático de ensino. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal*, 2 vols., vol. I, pp. 35-88. Almedina.
- Roldão, M. C. (2017). Escolaridade obrigatória de 12 anos – dos pontos de partida aos pontos de chegada. In CNE, *Alargamento da Escolaridade Obrigatória: Contextos e Desafios [Textos do Seminário realizado no CNE a 13 de abril de 2015]*, pp. 63-68.
- Santos, A. V. P. e (2023). *Managing student transitions into upper secondary pathways*, OECD Education Working Paper 289. <https://dx.doi.org/10.1787/663d6f7b-en>
- Silva, G. X. (2020). Propostas para que o ensino profissional seja a primeira escolha dos jovens. In CNE, *Estado da Educação 2019*, pp.430-437.
- Stronati, C. (2023). *The design of upper secondary education across OECD countries: Managing choice, coherence and specialisation*. OECD Education Working Paper, 288. <https://dx.doi.org/10.1787/158101f0-en>
- Trindade, R. (2017). Diferenciação pedagógica no ensino secundário: Contributo para um debate. In CNE, *Alargamento da escolaridade obrigatória: Contextos e desafios [Textos do Seminário realizado no CNE a 13 de abril de 2015]*, pp. 83-87.
- Vieira, D. A. (2018). *Determinantes e significados do ingresso dos jovens no ensino superior: Vozes de estudantes e de profissionais do contexto educativo*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior/ Press Forum. https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/determinantes_e_significados_web.pdf