



CONSELHO DA
UNIÃO EUROPEIA

Bruxelas, 4 de Julho de 2008 (09.07)
(OR. fr)

11473/08

EDUC 179
SOC 405

NOTA DE ENVIO

de: Secretário-Geral da Comissão Europeia, assinado por Jordi AYET
PUIGARNAU, Director

data de recepção: 4 de Julho de 2008

para: Javier SOLANA, Secretário-Geral/Alto Representante

Assunto: **COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO
EUROPEU, AO CONSELHO, AO COMITÉ ECONÓMICO E
SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES**
Melhorar as competências para o século XXI:
Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar

Envia-se em anexo, à atenção das delegações, o documento da Comissão – COM(2008) 425 final.

Anexo: COM(2008) 425 final



COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS

Bruxelas, 3.7.2008
COM(2008) 425 final

**COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, AO
CONSELHO, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ
DAS REGIÕES**

**Melhorar as competências para o século XXI:
Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar**

(SEC(2008) 2177)

ÍNDICE

1	Introdução	3
	Preparar os jovens para o século XXI	3
	Objectivo da presente comunicação	4
2.	Desenvolvimento das competências	5
	Aquisição de competências essenciais	5
	Literacia e numeracia	6
	Ensino personalizado.....	7
	Avaliação dos resultados de aprendizagem.....	7
3	Um Ensino de elevada qualidade para todos os alunos.....	8
	Melhores oportunidades de aprendizagem precoce.....	8
	Promoção da equidade dos sistemas	10
	Abandono escolar precoce.....	11
	Necessidades educativas especiais	11
	Desenvolvimento das escolas	12
4	Pessoal docente e não docente	13
	Competências e qualificações dos professores.....	13
	Direcção das escolas.....	13
5	Conclusão.....	14

COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO PARLAMENTO EUROPEU, AO CONSELHO, AO COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU E AO COMITÉ DAS REGIÕES

Melhorar as competências para o século XXI: Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar

1 INTRODUÇÃO

Preparar os jovens para o século XXI

1.1 As alterações económicas e sociais verificadas na União Europeia geram novas oportunidades e novos desafios. Para poderem florescer numa economia globalizada e em sociedades caracterizadas por uma diversidade crescente, os jovens precisam de um leque de competências cada vez mais vasto. Muitos terão empregos que ainda não existem. Muitos precisarão de excelentes competências linguísticas, interculturais e em empreendedorismo. A tecnologia continuará a mudar o mundo de formas que não conseguimos imaginar. Certos desafios como as alterações climáticas exigirão uma adaptação radical. Neste mundo cada vez mais complexo, a criatividade e a capacidade para continuar a aprender e a inovar contarão tanto ou mais do que certos tipos de conhecimento que tenderão a tornar-se obsoletos. A aprendizagem ao longo da vida deverá tornar-se uma norma.

1.2 O Conselho Europeu sublinhou, por diversas vezes, o papel essencial da educação e da formação para o futuro crescimento, a competitividade a longo prazo e a coesão social da União. Para isso, é fundamental explorar plenamente o potencial de inovação e criatividade dos cidadãos europeus. A vertente educativa do triângulo do conhecimento «investigação-inovação-educação» deve ser reforçada, começando cedo o percurso escolar. As competências e os hábitos de aprendizagem adquiridos na escola são essenciais para desenvolver novas competências para os novos empregos que os alunos virão a ocupar mais tarde na vida.

1.3 Na opinião da Comissão¹, para promover o bem-estar dos cidadãos, face aos desafios do século XXI, é necessário adoptar uma nova abordagem que proporcione *oportunidades* adequadas de auto-realização e garanta o *acesso* à educação, ao emprego, aos cuidados de saúde e à protecção social, num contexto de *solidariedade*, coesão social e sustentabilidade. Neste contexto, a Comissão considera que o investimento na juventude é prioritário.

1.4 O Conselho concluiu² que o crescimento e a prosperidade da Europa dependem de uma participação activa de todos os jovens. Os resultados alcançados pelas crianças no período de escolaridade obrigatória determinam grandemente a sua posterior participação social, a prossecução dos estudos e formação, e os salários. Contudo, o acesso a um ensino de elevada qualidade é heterogéneo, o que muitas vezes tende a agravar as desigualdades socioeconómicas.

¹ COM(2007) 726 final.

² JO C 282 de 24.11.2007, p.12.

1.5 Os ministros da Educação prometeram melhorar a qualidade e a equidade dos sistemas de ensino³. O Conselho adoptou três valores de referência para 2010 que se referem directamente ao ensino escolar (para o abandono escolar precoce, a leitura e a conclusão do ensino secundário). Mas os progressos alcançados são insuficientes. Assim, o Conselho Europeu instou os Estados-Membros a reduzir substancialmente o número de jovens que não sabem ler correctamente e o número de alunos que abandonam precocemente a escola, e a melhorar o desempenho dos alunos de famílias imigrantes ou provenientes de outro meio desfavorecido⁴.

1.6 No âmbito dos relatórios anuais sobre os programas nacionais de reforma da Estratégia de Lisboa, a Comissão fez recomendações a vários Estados-Membros no sentido de melhorarem alguns aspectos específicos dos seus sistemas escolares.

Objectivo da presente comunicação

1.7 O desafio da UE reside, pois, por um lado, na necessidade de reforçar a reforma dos sistemas escolares, garantindo um acesso mais fácil e mais oportunidades, para que *cada* jovem possa desenvolver plenamente as suas capacidades e tornar-se um participante activo na nova economia do conhecimento e, por outro, na promoção da solidariedade social.

1.8 Os Estados-Membros são responsáveis pela organização e pelo conteúdo dos sistemas de ensino e de formação. Os diferentes sistemas escolares existentes na Europa, que se baseiam em valores comuns, incluem uma variedade de práticas excelentes e inovadoras. Importa agora explorar melhor essa diversidade.

1.9 A maioria dos Estados-Membros já adoptou estratégias de aprendizagem ao longo da vida, onde a escola desempenha um papel central⁵. Além disso, os Estados-Membros têm cooperado mais intensivamente na análise das questões relacionadas com a escola. O papel da União consiste em apoiá-los, facilitando o intercâmbio de informações e de boas práticas. A cooperação entre os Estados-Membros tem-se baseado igualmente na experiência adquirida nos últimos 20 anos, no âmbito do programa «Aprendizagem ao Longo da Vida» e dos programas anteriores. No quadro dessa cooperação, a Comissão realizou em 2007 uma consulta pública intitulada «Escolas para o século XXI»⁶.

1.10 Os Estados-Membros reconhecem cada vez mais os benefícios da cooperação face aos desafios comuns, como salientado nas recomendações sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário⁷ e relativa às competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida⁸, e nas conclusões do Conselho sobre a eficiência e a equidade⁹ e a melhoria da qualidade da formação de professores¹⁰.

³ JO C 298 de 8.12.2006, p. 3.

⁴ Conclusões do Conselho Europeu de Março de 2008, ponto 15.

⁵ COM (2007) 703 final, ponto 2.1.

⁶ SEC(2007)1009. As respostas foram analisadas num relatório separado, disponível em http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/consult/index_en.html, e resumidas no documento de trabalho da Comissão.

⁷ 2001/166/CE; JO L 60 de 1.03.2001.

⁸ 2006/962/CE; JO L 394 de 30.12.2006, p. 10.

⁹ JO C 298 de 8.12.2006, p. 3

¹⁰ JO C 300 de 12.12.2007, p. 7.

1.11 A Comissão considera que, dada a natureza comum de muitos dos desafios enfrentados pelos sistemas escolares e a importância destas questões para o futuro socioeconómico da União, a educação escolar deve constituir uma prioridade essencial do próximo ciclo do processo de Lisboa.

1.12 Assim, a presente comunicação, com base nas respostas à consulta pública de 2007 da Comissão, nos trabalhos recentes realizados por grupos de especialistas dos Estados-Membros¹¹ e nos últimos estudos e estatísticas internacionais, propõe uma agenda para reforçar a cooperação europeia em matéria escolar¹², identificando os principais desafios enfrentados pelos sistemas escolares e para os quais essa cooperação poderá ser especialmente importante.

Os desafios correspondem a três áreas:

- Desenvolvimento das competências
- Ensino de elevada qualidade para todos os alunos
- Pessoal docente e não docente

2. DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS

Aquisição de competências essenciais

2.1 O Conselho chamou a atenção para a necessidade de dotar os cidadãos de «novas competências para novos empregos» e de aumentar o nível geral das competências, oferecendo e incentivando um «ensino e formação iniciais e contínuos para desenvolver aptidões e competências da maior qualidade, e mesmo de excelência, de modo a manter e a reforçar a capacidade de inovar (...) que se torna necessária para reforçar a competitividade, o crescimento e o emprego»¹³.

2.2 A tendência actual, nos programas curriculares, é ajudar os alunos a adquirir tanto os conhecimentos como as competências e as atitudes necessárias para aplicar esses conhecimentos na prática. O quadro europeu de referência «Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida»¹⁴ descreve os conhecimentos, as competências e as atitudes que os cidadãos precisam para ter êxito numa sociedade do conhecimento. Constitui a base para uma abordagem coerente em matéria de desenvolvimento das competências, a nível do ensino e formação profissional.

2.3 Para adquirir competências, os alunos precisam de «aprender a aprender», desde os primeiros anos de escolaridade, ou seja, aprender a reflectir de forma crítica sobre os objectivos das aprendizagens, a gerir essas aprendizagens com autodisciplina, a trabalhar de forma individual e em grupo, a procurar informação e apoio quando necessários e a explorar plenamente as oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias.

¹¹ Neste contexto, «escola» significa os estabelecimentos de ensino pré-primário, primário e secundário, e igualmente os estabelecimentos de formação profissional e de educação pré-escolar. As questões referidas aqui aplicam-se também, em grande medida, à formação profissional inicial e deverão ser integradas nos futuros trabalhos do processo de Copenhaga.

¹² Sobre as competências essenciais e a reforma curricular, os professores e os formadores, acesso e inclusão social, matemática, ciência e tecnologia.

¹³ JO C 290 de 4.12.2007, p. 1.

¹⁴ Recomendação 2006/962/CE.

2.4 As respostas à consulta sobre as escolas apelam a uma maior flexibilidade do contexto de aprendizagem, que promova o desenvolvimento de competências diversificadas e garanta simultaneamente a aprendizagem das competências básicas. Entre as abordagens propostas, figuram a utilização de novas pedagogias, a adopção de currículos transversais destinados a complementar o ensino individual de cada disciplina e uma maior participação dos alunos na definição dos seus percursos de aprendizagem.

2.5 Para melhorar as competências, é preciso adoptar uma abordagem global para a reforma curricular, organizar os conteúdos de aprendizagem de cada disciplina e entre as diferentes disciplinas, ensinar as diferentes competências de forma explícita, utilizar novas abordagens didácticas e de formação de professores, e sobretudo, garantir uma plena participação dos professores, dos alunos e outras partes interessadas. Além disso, as escolas devem promover a saúde e o bem-estar dos seus alunos e pessoal, bem como uma cidadania activa (incluindo no contexto europeu). A aquisição de competências diversificadas, nomeadamente o empreendedorismo¹⁵ e a aprendizagem das línguas, pode ser reforçada garantindo um ambiente escolar onde o pessoal e os alunos são incentivados a ser inovadores e criativos.

Literacia e numeracia

2.6 A literacia e a numeracia são elementos fulcrais das competências essenciais. São fundamentais para as aprendizagens posteriores, mas o desempenho nestas duas áreas tem vindo a deteriorar-se. De acordo com o valor de referência fixado para a UE, a percentagem de alunos de 15 anos de idade que registam um fraco rendimento na leitura deverá diminuir em 17% até 2010. Contudo, na realidade, esta percentagem aumentou, tendo passado de 21,3% em 2000 para 24,1% em 2006. Além disso, o número de rapazes nesta situação é quase o dobro do número de raparigas: 17,6% no caso das raparigas e 30,4% dos rapazes com 15 anos de idade. A deterioração desta competência deve ser invertida urgentemente. Este é um dos principais desafios enfrentados actualmente pelas escolas europeias.

2.7 A competência em leitura depende de vários factores: os hábitos de leitura da família, a língua utilizada em casa, as pedagogias utilizadas pelos pais e nas escolas e o impacto de uma cultura multimédia baseada na imagem. As boas práticas incluem as políticas de alfabetização das famílias; apoio especializado desde a educação pré-escolar; estratégias e objectivos nacionais em matéria de literacia e a melhoria das infra-estruturas neste domínio (bibliotecas, materiais utilizados nas salas de aula, etc.).

2.8 A aritmética, a matemática, a informática e a compreensão das ciências também são competências fundamentais para uma plena participação na sociedade do conhecimento e para a competitividade das economias modernas. As primeiras experiências das crianças são cruciais, mas os alunos receiam frequentemente a matemática e alguns alteram mesmo as suas opções de ensino para evitar esta disciplina. A adopção de métodos pedagógicos diferentes poderá ajudar a melhorar as atitudes, aumentar os níveis de desempenho e abrir novas possibilidades de aprendizagem¹⁶.

¹⁵ Ver Comunicação da Comissão «Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem», COM(2006) 33 final.

¹⁶ O apoio ao ensino de Ciências e Matemática é um dos objectivos do 7.º Programa-Quadro de Investigação da UE. É dada ênfase à utilização de técnicas pedagógicas baseadas no levantamento das questões e problemas que afectam as escolas e à promoção do intercâmbio de boas práticas.

Ensino personalizado

2.9 Cada aluno tem necessidades diferentes. Cada sala de aula é um espaço de diversidade: de géneros, de grupos socioeconómicos, de capacidades ou incapacidades, de línguas maternas e de estilos de aprendizagem. Melhorar as competências significa ensinar os alunos de uma forma mais personalizada.

2.10 A adequação do ensino às necessidades de cada criança pode aumentar o interesse e o envolvimento dos alunos nas actividades de aprendizagem e melhorar os seus resultados, mas os benefícios desta abordagem deverão verificar-se de forma homogénea junto de todos os alunos.

2.11 A identificação precoce das dificuldades individuais e a adopção de estratégias globais de prevenção na escola são os melhores métodos para reduzir a taxa de alunos que abandonam precocemente a escola. Os professores necessitam de uma formação específica para trabalhar eficazmente em salas de aula caracterizadas pela diversidade. O estabelecimento de percursos educativos e formativos mais flexíveis poderá facilitar a conclusão do ensino obrigatório e garantir a preparação de todos os alunos para a aprendizagem ao longo da vida.

Avaliação dos resultados de aprendizagem

2.12 A investigação revela que a definição de métodos de avaliação claramente orientados para a promoção da aprendizagem é um dos instrumentos mais eficazes para aumentar os níveis de desempenho, sobretudo entre os alunos com mais dificuldades, e promover a aprendizagem ao longo da vida. Contudo, demasiado frequentemente, a avaliação serve apenas para classificar os alunos e não para os ajudar a melhorar; os testes nem sempre avaliam as competências que os alunos podem utilizar, mas unicamente as informações de que se conseguem lembrar.

2.13 Melhorar as competências implica uma maior utilização da avaliação formativa¹⁷ para identificar e resolver atempadamente os problemas, bem como o desenvolvimento de técnicas mais sofisticadas de avaliação sumativa¹⁸, baseadas em critérios consensuais para os resultados de aprendizagem. Os professores têm uma autonomia considerável em matéria de avaliação dos alunos; a formação dos professores deve abordar estas questões.

Para ajudar os Estados-Membros na execução da recomendação sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, a Comissão propõe centrar a futura cooperação nos seguintes aspectos:

- **definição de planos de acção para aumentar os níveis de literacia e numeracia, incluindo através da fixação de metas;**
- **desenvolvimento das competências transversais e específicas a cada disciplina, em particular a capacidade de «aprender a aprender» e**

¹⁷ Tipo de avaliação que se baseia na informação de retorno para adaptar o ensino às necessidades dos alunos e para ajudar os professores a reflectir sobre os progressos alcançados.

¹⁸ Tipo de formação que engloba as diferentes aprendizagens adquiridas num determinado período.

- **adoção de uma abordagem global para o desenvolvimento das competências, que inclua os currículos, os materiais pedagógicos, a formação dos professores, o ensino personalizado e os métodos de avaliação.**

3 UM ENSINO DE ELEVADA QUALIDADE PARA TODOS OS ALUNOS

3.1 Oferecer a todos os jovens as competências necessárias para a vida é um desafio de equidade. Nenhum sistema escolar proporciona exactamente as mesmas oportunidades educativas a todos os alunos. As desigualdades existentes em matéria de qualidade devem ser ultrapassadas. Estudos recentes revelam que uma baixa variação nos níveis de desempenho pode ser compatível com um desempenho médio elevado e que os decisores políticos devem procurar reduzir as disparidades e melhorar a participação respondendo em especial aos problemas dos alunos com mais dificuldades. De acordo com o valor de referência fixado para a UE, pelo menos 85% dos jovens deverão ter concluído o ensino secundário até 2010. A taxa média alcançada em 2007, na faixa etária dos 20-24 anos, foi de 78,1%, o que representa uma melhoria de apenas 1,5 pontos percentuais desde 2000.

3.2 O Conselho Europeu da Primavera de 2006 concluiu que é preciso intensificar as reformas, para garantir sistemas de ensino e de formação de elevada qualidade, eficientes e equitativos¹⁹. É preciso compreender melhor, e atenuar, a relação estabelecida entre o contexto socioeconómico dos alunos e os resultados educativos.

3.3 As respostas à consulta sobre as escolas salientam a importância de assegurar oportunidades de aprendizagem numa fase precoce e sistemas escolares inclusivos, que permitam integrar alunos de todos os contextos no ensino formal e prevejam um apoio especial para os alunos desfavorecidos e com necessidades especiais.

Melhores oportunidades de aprendizagem precoce

3.4 A educação pré-escolar pode reduzir as desvantagens educativas das crianças provenientes de meios com baixos rendimentos e minoritários. Pode contribuir para a aprendizagem da língua de instrução ou de uma segunda língua. As abordagens precoces, intensivas e diversificadas produzem resultados impressionantes a longo prazo e podem melhorar a taxa de rendimento no conjunto do processo de aprendizagem ao longo da vida, especialmente no caso dos alunos mais desfavorecidos. Alguns dados indicam que a educação pré-primária melhora o desempenho médio da criança, a sua capacidade de atenção e a participação na sala de aula durante o ensino primário. A educação nos primeiros anos da infância deve centrar-se, não apenas no desempenho académico da criança, mas igualmente nos aspectos sociais e emocionais. Deve também ser articulada com um leque mais alargado de serviços sociais. O pessoal escolar necessita de uma formação e qualificações específicas.

3.5 Os Estados-Membros tendem a generalizar a educação e os serviços a nível da pré-primária. Em 2002, o Conselho considerou que os Estados-Membros devem assegurar serviços pré-escolares, no mínimo, a 90% das crianças entre os 3 anos e a idade legal de escolaridade e, no mínimo, a 33% das crianças com menos de 3 anos de idade²⁰. Entre 2000 e 2005, a participação das crianças de 4 anos de idade na educação pré-escolar subiu cerca de 3

¹⁹ Conclusões do Conselho Europeu de Março de 2006.

²⁰ Conclusões da Presidência, Conselho Europeu de Barcelona de Março de 2002.

pontos percentuais, representando mais de 85% das crianças, mas ainda existem grandes disparidades: entre 99% em alguns países e menos de 50% noutros²¹. A melhoria da oferta pré-escolar e o alargamento do acesso a essa oferta poderão ser os contributos mais importantes dos sistemas escolares em termos de oportunidades para todos e de realização dos objectivos de Lisboa.

Promoção da equidade dos sistemas

3.6 Os estudos revelam que os sistemas escolares mais bem sucedidos conseguem gerar expectativas elevadas em todos os alunos, em particular naqueles que não têm essas expectativas em casa. Os sistemas devem evitar que os «fracassos» sejam considerados definitivos e que os alunos abandonem a escola persuadidos de que são incapazes de aprender.

3.7 As políticas que procuram garantir percursos de aprendizagem flexíveis, de acordo com as necessidades de cada indivíduo, podem ajudar a promover a equidade dos sistemas. Isso significa eliminar os «becos sem saída» dos percursos de aprendizagem, melhorar os mecanismos de orientação e facilitar a transferência entre diferentes níveis e tipos de educação (p. ex., entre o ensino profissional e o ensino superior).

3.8 Na opinião do Conselho, «a investigação sugere que, em certos casos, a diferenciação dos alunos muito precoce em escolas distintas de diversos tipos com base nas capacidades pode produzir efeitos negativos ao nível dos resultados dos alunos desfavorecidos»²². Os dados disponíveis sugerem, na sua maioria, que a separação precoce em diferentes tipos de escolas pode agravar as diferenças de desempenho dos alunos que resultam da sua origem social. Este fenómeno é complexo, podendo a cooperação entre os Estados-Membros ajudar a identificar as medidas políticas mais adequadas.

3.9 Em alguns sistemas escolares, até 25% dos estudantes repetem, em algum momento, um ano de escolaridade, ao passo que noutros isso é raro. Esta situação revela-se dispendiosa. Se alguns repetentes conseguem recuperar, a grande maioria não consegue. As taxas de retenção são significativamente mais elevadas no caso das crianças de grupos socioeconómicos menos favorecidos e os resultados a longo prazo dos repetentes são muitas vezes inferiores aos dos alunos com dificuldades que não repetem o ano. Em contrapartida, alguns países utilizam uma avaliação formativa, associada a intervenções breves e de tipo intensivo ou aulas individuais com pessoal de apoio. Os professores devem receber formação sobre estes métodos.

3.10 As desvantagens ligadas a circunstâncias pessoais, sociais, culturais ou económicas podem prejudicar a educação das crianças, constituindo um desafio crucial para os sistemas escolares da UE. A pobreza afecta o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e, em última análise, os seus resultados académicos. As crianças desfavorecidas têm menos possibilidades de ter êxito na escola, gozarem de boa saúde, integrarem o mercado de trabalho e a sociedade e permanecerem afastadas dos tribunais penais²³. Os desafios especificamente colocados aos alunos que provêm de um contexto de imigração são abordados num documento separado da Comissão²⁴.

²¹ COM(2007) 703 final.

²² JO C 298 de 8.12.2006, p. 3.

²³ Conselho Europeu, Relatório Conjunto sobre a Protecção Social e a Inclusão Social de 2007, p. 5.

²⁴ COM(2008)423.

3.11 As escolas não conseguem resolver sozinhas as desvantagens sociais dos alunos. Para encontrar soluções, é preciso criar parcerias que envolvam as famílias, os serviços sociais, os municípios e os serviços de saúde, e que permitam quebrar a transmissão das situações de pobreza e exclusão às gerações seguintes.

3.12 As escolas com elevadas taxas de saída escolar precoce tendem a ter um elevado número de professores, o que agrava os problemas. Os ministros consideraram que a prestação de um ensino de elevada qualidade nas zonas desfavorecidas deve ser particularmente incentivada²⁵. Dar apoio financeiro às escolas, com o objectivo de atrair os alunos mais desfavorecidos, pode ajudar a reduzir as diferenças em termos de composição social das escolas.

Abandono escolar precoce

3.13 O abandono escolar precoce (AEP) representa um desperdício de potencial. Tem custos sociais (rupturas sociais, maior procura dos sistemas de saúde e menor coesão social) e custos económicos (menor produtividade, menores receitas fiscais e maior despesa com as prestações sociais). Os custos para o indivíduo incluem um nível baixo de qualificações, salários mais baixos ao longo da vida, menor probabilidade de aprendizagem mais tarde na vida e menos capacidade de adaptação à mudança.

3.14 No relatório de Lisboa de 2007 sobre o crescimento e o emprego, a Comissão fez recomendações específicas a vários Estados-Membros no sentido de melhorarem o seu desempenho em matéria de redução do AEP. Embora as taxas de AEP dos Estados-Membros variem consideravelmente, a sua relação com as situações de desvantagem é sempre clara. As crianças de famílias com desvantagens sociais múltiplas estão excessivamente representadas entre os alunos que saem precocemente das escolas, em todos os países²⁶, e o mesmo sucede com as zonas mais desfavorecidas.

3.15 Um maior empenho político e uma maior afectação de recursos através dos Fundos Estruturais Europeus têm permitido melhorar a situação, mas os progressos são demasiado lentos. De acordo com o valor de referência fixado para a UE, o número médio de jovens que abandonam precocemente a escola não poderá ser superior a 10% até 2010. Em 2007, a taxa média da UE, no caso dos jovens de 18-24 anos de idade, correspondeu ainda a 14,8% (menos 2,8 pontos percentuais do que em 2000). Em 2008, os ministros analisaram as medidas necessárias para combater a saída escolar precoce, nomeadamente: melhorar as competências dos novos alunos no que se refere à língua de instrução e a outras capacidades para que possam atingir o nível dos outros alunos; identificar precocemente os alunos «em risco» e promover a colaboração entre os pais desses alunos e os professores; prever actividades de aprendizagem pós-escolares e melhorar a continuidade dos apoios quando o aluno transita de um nível de ensino para outro.

3.16 Embora as escolas «de segunda oportunidade» sejam importantes, é igualmente necessária uma colaboração mais estreita entre os sectores do ensino geral e do ensino e formação profissional, e a aplicação de medidas que consigam tornar as escolas oficiais mais atractivas.

²⁵ JO C 298 de 8.12.2006, p. 3.

²⁶ SEC(2007) 1284, ponto 1.1.2.

Necessidades educativas especiais

3.17 Se os alunos com necessidades educativas especiais tendem a favorecer uma educação inclusiva, as abordagens inclusivas podem trazer benefícios a todos os alunos²⁷. Apesar das fortes intenções políticas, a aprendizagem de mais de 2% dos alunos da UE ainda é assegurada em contextos segregados devido às suas necessidades educativas especiais.

3.18 Garantir a inclusão e apoiar simultaneamente os alunos com necessidades específicas implica repensar as políticas, de forma a organizar os apoios à aprendizagem, bem como melhorar a colaboração entre as escolas e os outros serviços e implementar um ensino personalizado. Um apoio oportuno e flexível pode ajudar a recuperação dos alunos com dificuldades temporárias de aprendizagem ou adaptação e evitar que sejam transferidos para um contexto onde fiquem segregados.

Desenvolvimento das escolas

3.19 As escolas têm de ter uma capacidade permanente de adaptação às mudanças do meio em que estão inseridas e à evolução das necessidades dos alunos, do pessoal e dos pais, que são os seus principais parceiros.

3.20 Em muitos países, a inspeção das escolas tem deixado de ter um papel de controlo, para passar a ter uma função de apoio e de incentivo à realização de melhorias. A criação de redes entre as escolas (p. ex., as parcerias escolares «Comenius» ou «eTwinning») pode acelerar a inovação. Uma autoavaliação sistemática e cíclica também é eficaz para ajudar as escolas a identificar opções de mudança. Na opinião do Conselho, as escolas devem desenvolver-se enquanto «comunidades de aprendizagem»²⁸. São cada vez em maior número as escolas que procuram abrir as suas instalações a comunidades locais mais alargadas e desenvolver laços mais estreitos com as empresas locais.

3.21 Recentemente, foi introduzida uma ampla variedade de reformas na Europa para reforçar a autonomia das escolas. Importa ainda analisar as vantagens qualitativas dos diferentes tipos de autonomia, a sua relação com os resultados dos alunos, as avaliações externas, a assunção das responsabilidades e a equidade dos sistemas.

Para apoiar os Estados-Membros na aplicação das Conclusões do Conselho sobre a eficiência e a equidade nos sistemas de educação e formação, a Comissão propõe centrar a futura cooperação nos seguintes aspectos:

- **acesso generalizado a uma educação pré-escolar de elevada qualidade;**
- **aferição e melhoria do impacto produzido pela equidade nos sistemas de ensino, e redução das diferenças de qualidade entre as escolas;**
- **organização dos sistemas escolares de forma a facilitar a transição dos alunos entre os diferentes tipos de escola e de ensino, os diferentes níveis de ensino e a sua passagem aos níveis pós-secundários de educação e formação;**

²⁷ «Inclusive education and classroom practices in Secondary Education», Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, Relatório de Síntese, 2005.

²⁸ JO C 300 de 12.12.2007, p. 7.

- **redução do abandono escolar precoce e**
- **apoio precoce e ensino personalizado nas escolas oficiais para os alunos com necessidades especiais.**

4 PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE

Competências e qualificações dos professores

4.1 A qualidade das competências dos professores é, de todos os factores relacionados com a escola, o factor que mais influencia o desempenho dos alunos. É, pois, um elemento essencial para a realização dos objectivos de Lisboa. A profissão docente tem uma percentagem elevada de trabalhadores mais velhos; cerca de 30% dos professores têm mais de 50 anos de idade e aproximadamente 2 milhões terão de ser substituídos nos próximos 15 anos, para que seja mantido o número de trabalhadores neste sector. O pessoal docente precisa de competências que permitam oferecer a cada aluno oportunidades de adquirir as competências necessárias, num ambiente escolar seguro e atractivo, baseado no respeito e cooperação mútuos, que promova o bem-estar social, físico e psíquico e não permita agressões ou violência²⁹. Contudo, na maioria dos países existem défices de competência no ensino. E, apesar desta situação, os incentivos e os investimentos destinados ao desenvolvimento e formação contínua são escassos. De um modo geral, o tempo consagrado a acções de formação em serviço é mínimo e muitos Estados-Membros não oferecem um apoio sistemático aos novos professores.

4.2 Em 2007, os ministros concordaram na necessidade de tornar a docência numa escolha profissional mais atractiva, melhorar a qualidade das habilitações dos professores e garantir uma formação inicial, fornecer apoio no início da carreira (indução) e garantir um desenvolvimento profissional posterior coordenado, coerente, com recursos adequados e uma qualidade garantida. Deverão ser dados incentivos suficientes aos professores, ao longo das suas carreiras, para reverem as suas necessidades de aprendizagem e adquirirem novos conhecimentos, capacidades e competências, incluindo no domínio das línguas.

4.3 As respostas à consulta sobre as escolas salientam a necessidade de melhorar o equilíbrio entre a teoria e a prática na formação inicial dos professores, e de abordar o ensino do ponto de vista da resolução dos problemas ou de uma actividade constante de investigação, que esteja mais estreitamente associada ao progresso e aprendizagem das crianças. O pessoal deve dispor de tempo para a sua formação e desenvolvimento profissional, e esse tempo deve ser reconhecido. Em alguns países, as condições de trabalho dos professores, incluindo os salários, assumem uma importância fundamental.

4.4 Estudos recentes revelam que os sistemas educativos com melhores resultados tendem a atrair pessoas com mais capacidades para a profissão docente, utilizam métodos mais eficazes para seleccionar os melhores candidatos para esta profissão e para dar resposta aos casos de desempenho insuficiente, adoptam uma abordagem prática para a formação dos professores, que considera toda a duração da carreira, e promovem ambientes escolares propícios à aprendizagem mútua dos professores.

²⁹ Ibid.

Direcção das escolas

4.5 As escolas são organizações cada vez mais complexas e autónomas. A sua direcção eficaz exige competências diversas. Hoje em dia, verifica-se uma tendência para adoptar um estilo de direcção sobretudo baseado na cooperação e descentralização de competências, mais associada a uma ideia de gestão das escolas. Isto exige um maior número de professores e formadores com qualidades de liderança³⁰. Os cargos de direcção são cada vez mais onerosos; muitos Estados-Membros experimentam dificuldades ao recrutar os dirigentes das escolas.

4.6 Dados recentes sugerem que a direcção das escolas deve voltar a centrar-se nas tarefas que contribuem mais eficazmente para a aprendizagem dos alunos, que a descentralização das funções directivas pode melhorar a eficácia das escolas, que as pessoas envolvidas na direcção da escola precisam de uma formação e preparação adequadas ao longo das suas carreiras, e que o processo de recrutamento e de recondução do pessoal dirigente deve ser profissionalizado³¹.

Para apoiar os Estados-Membros na aplicação das Conclusões do Conselho sobre a melhoria da formação dos professores, a Comissão propõe centrar a futura cooperação nos seguintes aspectos:

- **garantir que a formação inicial dos professores, o apoio no início da carreira e o desenvolvimento profissional posterior sejam coordenados, coerentes, dotados de recursos adequados e com uma qualidade garantida; melhorar a oferta, a qualidade e a participação na formação de professores em serviço;**
- **rever o recrutamento dos professores, de forma a atrair os candidatos com mais capacidades, seleccionar os melhores candidatos e colocar os melhores professores nas escolas mais difíceis e**
- **melhorar o recrutamento do pessoal dirigente, dotando-os das competências necessárias para centrarem a sua acção na melhoria das aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento do pessoal escolar.**

5 CONCLUSÃO

5.1 A presente comunicação identifica várias áreas em que é preciso mudar, por vezes, de forma radical, para que as escolas europeias possam preparar plenamente os jovens para a vida neste século. Os sistemas escolares na UE possuem uma variedade impressionante em termos de inovação e excelentes práticas políticas, que todavia continuam frequentemente fechadas dentro das fronteiras nacionais. Os Estados-Membros devem cooperar para explorar plenamente este potencial.

5.2 Por conseguinte, a Comissão propõe uma agenda de cooperação de acordo com os três quadros apresentados acima, incidindo em particular na melhoria das questões realçadas pelo Conselho Europeu, nomeadamente a promoção da literacia, o alargamento do acesso à educação pré-escolar e o reforço da formação de professores. Os intercâmbios verificados no âmbito desta agenda de cooperação deverão ser realizados através do Método Aberto de

³⁰ Grupo «Professores e Formadores»: Principais conclusões de 2005-2007.

³¹ «Improving School Leadership», OCDE, 2008.

Coordenação, no domínio da educação e formação, e apoiados no quadro do programa «Aprendizagem ao Longo da Vida», e os principais desafios deverão ser realçados no âmbito dos programas nacionais de reforma da Estratégia de Lisboa dos Estados-Membros.