



SEMESTRE EUROPEU – FICHA TEMÁTICA

COMPETÊNCIAS PARA O MERCADO DE TRABALHO

1. INTRODUÇÃO

As competências são fundamentais para a competitividade e a empregabilidade, uma vez que as alterações estruturais, como a globalização e o progresso tecnológico, exigem cada vez mais e melhores competências pertinentes para o mercado de trabalho, que permitam reforçar a produtividade e assegurar bons empregos.

A presente ficha informativa centra-se nas competências diretamente associadas às necessidades do mercado de trabalho. Para obter uma perspetiva mais abrangente acerca do ensino escolar e do ensino superior, consultar as fichas temáticas *Concluir o ensino superior* e *Jovens que abandonam precocemente o ensino e a formação*.

2. IDENTIFICAÇÃO DOS DESAFIOS

2.1. Competências básicas

Ter níveis suficientes nas competências de base (literacia, numeracia, ciências e tecnologia) é fundamental para os jovens acederem facilmente ao mercado de trabalho e para os adultos assegurarem o emprego em postos de trabalho estáveis e de elevada qualidade. Contudo, uma grande percentagem (entre 20 % a 25 %) de jovens que frequentam o ensino inicial (como mostram os resultados do PISA de 2015)¹ e de adultos em idade ativa (como mostram os

resultados do PIAAC de 2012)² não possuem essas competências básicas, o que prejudica a sua capacidade de encontrar um emprego estável e participar na vida económica e social em geral.

Em muitos países da UE, ainda existe uma grande percentagem de jovens de 15 anos considerados «alunos com fraco aproveitamento» a nível das competências básicas³. É muito provável que estes estudantes venham a enfrentar grandes dificuldades nos níveis seguintes de ensino, no mercado de trabalho e na sua vida quotidiana.

A matemática é o domínio em que existe a maior percentagem de alunos com fraco aproveitamento, cerca de 22 % a nível da UE. Existem apenas três Estados-Membros aquém do valor de referência de 15 %⁴, embora 12 Estados-Membros tenham conseguido

¹ PISA refere-se ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos da OCDE. Para mais informações acerca da forma como estes níveis são definidos, consultar <http://www.oecd.org/pisa/test/>.

² PIAAC refere-se ao Programa Internacional de Avaliação das Competências dos Adultos da OCDE. Para mais informações acerca da forma como estes níveis são definidos, consultar <http://www.oecd.org/skills/piaac/>.

³ Os alunos com fraco aproveitamento são aqueles que obtiveram uma classificação inferior ao nível 2 de proficiência num dos domínios do teste PISA (leitura, matemática ou ciências).

⁴ Ao abrigo do quadro estratégico para a cooperação no ensino e na formação («EF 2020»), os Estados-Membros concordaram que a percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento nos domínios da leitura, da matemática e das ciências deveria ser inferior a 15 % em 2020.

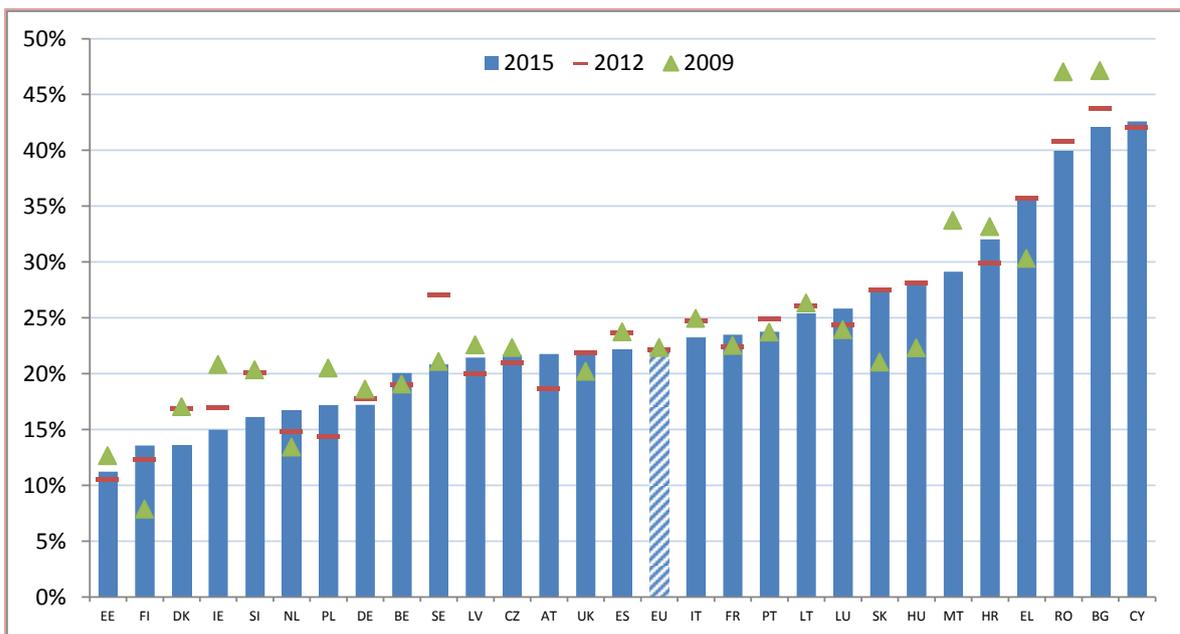
reduzir os respectivos valores entre 2012 e 2015 (figura 1).

Os resultados nos domínios da leitura e das ciências são ligeiramente melhores, mas ambos têm piorado consideravelmente ao longo do tempo.

O desempenho da Bulgária, da Roménia e de Chipre é fraco em todos os domínios, especialmente na matemática, em que mais de 40 % de alunos tem um fraco aproveitamento. Em termos gerais, os países com relativamente menos alunos com fraco aproveitamento também têm grandes percentagens de «alunos com excelente aproveitamento» nos testes PISA, ou seja, os que se encontram no nível 5 ou superior, o que aponta para sistemas de ensino e formação com desempenhos geralmente melhores e não para uma opção propositada de privilegiar a excelência em detrimento da equidade.

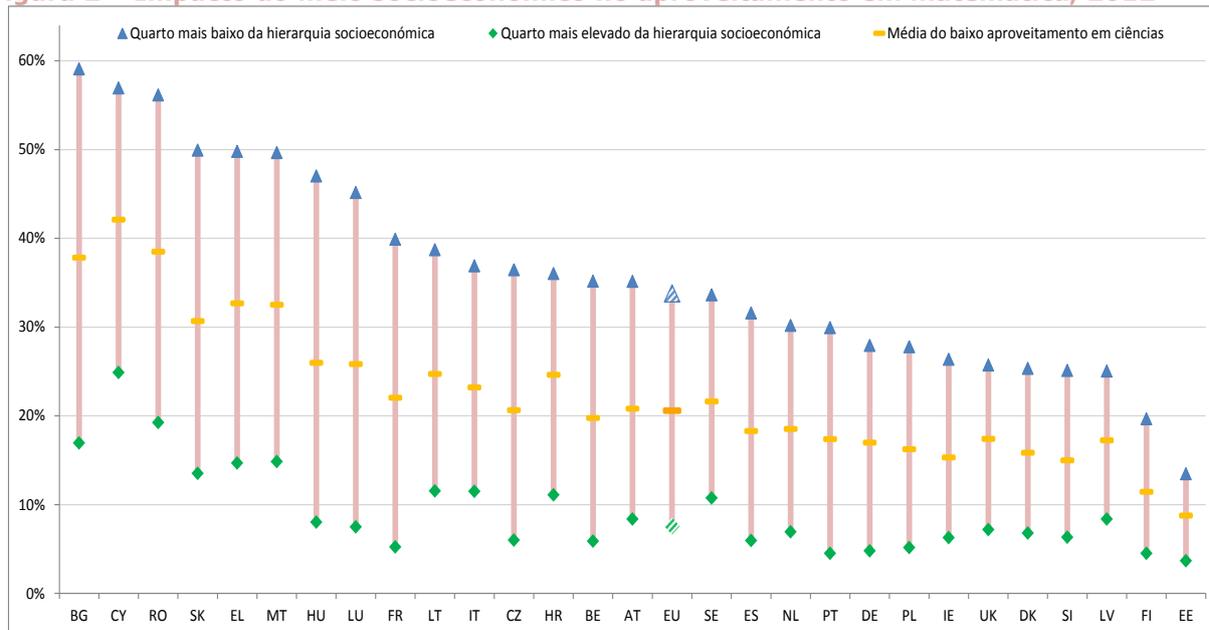
Os sistemas de ensino ainda não são totalmente eficazes no que toca a reduzir as desigualdades. A percentagem de rapazes com baixo aproveitamento no domínio da leitura é muito superior à das raparigas (23,5 % em relação a 15,9 %), embora as disparidades entre rapazes e raparigas no que toca à capacidade de leitura tendam a desaparecer posteriormente (como mostram os dados do PIAAC relativamente às pessoas com idades compreendidas entre os 16 e os 24 anos). O desempenho dos rapazes e das raparigas é mais uniforme nos outros dois domínios de competências básicas. O meio socioeconómico continua a ser um dos principais fatores determinantes na aquisição de competências na escola. A diferença na percentagem de alunos com baixo aproveitamento em ciências entre os alunos no último quarto da hierarquia socioeconómica e os alunos no primeiro quarto é muito elevada (figura 2).

Figura 1 – Percentagens dos alunos com baixo aproveitamento nas competências de matemática no PISA, anos selecionados



Fonte: OCDE (PISA).

Figura 2 – Impacto do meio socioeconómico no aproveitamento em matemática, 2012



Fonte: OCDE (PISA).

O facto de os sistemas europeus de ensino e formação não dotarem 20 % dos alunos das competências mais básicas anda a par e passo com elevados custos de oportunidade. Este aspeto realça não apenas a dimensão do desafio de melhorar o desempenho dos sistemas de ensino e formação, mas também os enormes ganhos potenciais em termos de aumento do crescimento e do emprego caso esta percentagem de alunos, que irá provavelmente enfrentar um grave problema de empregabilidade, fosse reduzida.

Entre os adultos em idade ativa (idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos), em média, 43 % mostraram ter competências de nível médio ou elevado em literacia (níveis 3 a 5) nos países da UE que participaram no inquérito PIAAC. Este valor encontra-se bem abaixo da média da OCDE (49 %).

Além disso, um em cada cinco adultos nos países da UE participantes mostra um nível baixo de competências em literacia. Em numeracia, chega a ser um em cada quatro. Em relação aos níveis muito elevados de competências, apenas alguns Estados-Membros podem ser equiparados ao desempenho dos melhores países não pertencentes à UE, como o Japão. Outras economias não europeias de grandes dimensões, como o

Canadá e os EUA, obtiveram classificações idênticas às de muitos países da UE.

Contudo, existem diferenças consideráveis na distribuição das competências entre os Estados-Membros da UE. Em termos gerais, podem ser identificados três grupos de países:

- 1) Aqueles que têm elevadas percentagens de adultos com aproveitamento médio a excelente e poucas percentagens de adultos com aproveitamento baixo (como os Países Baixos, a Finlândia, a Suécia e a Flandres, na Bélgica);
- 2) Os países com resultados que não diferem significativamente da média da OCDE; e
- 3) Os países com relativamente poucos adultos com aproveitamento médio a excelente e percentagens muito elevadas de adultos com aproveitamento baixo (Espanha e Itália).

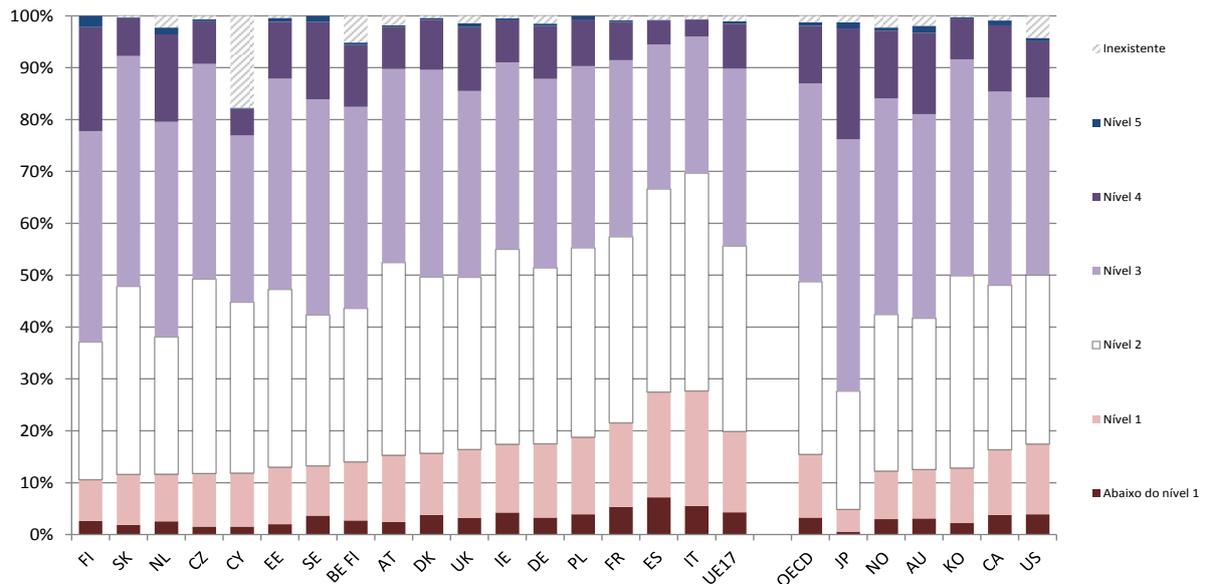
Enquanto nalguns países são sobretudo os grupos etários mais velhos que revelam baixos níveis de competências, noutros parece que os grupos etários mais novos também têm baixo aproveitamento (por exemplo, Chipre e o Reino Unido). Além disso, os resultados dos inquéritos confirmam que a proficiência está muito fortemente

relacionada com a educação dada pelos pais e com o estatuto de migrante, embora em diferentes graus nos vários países.

Os resultados do PIAAC revelam também diferenças consideráveis entre os países no que toca aos níveis médios de

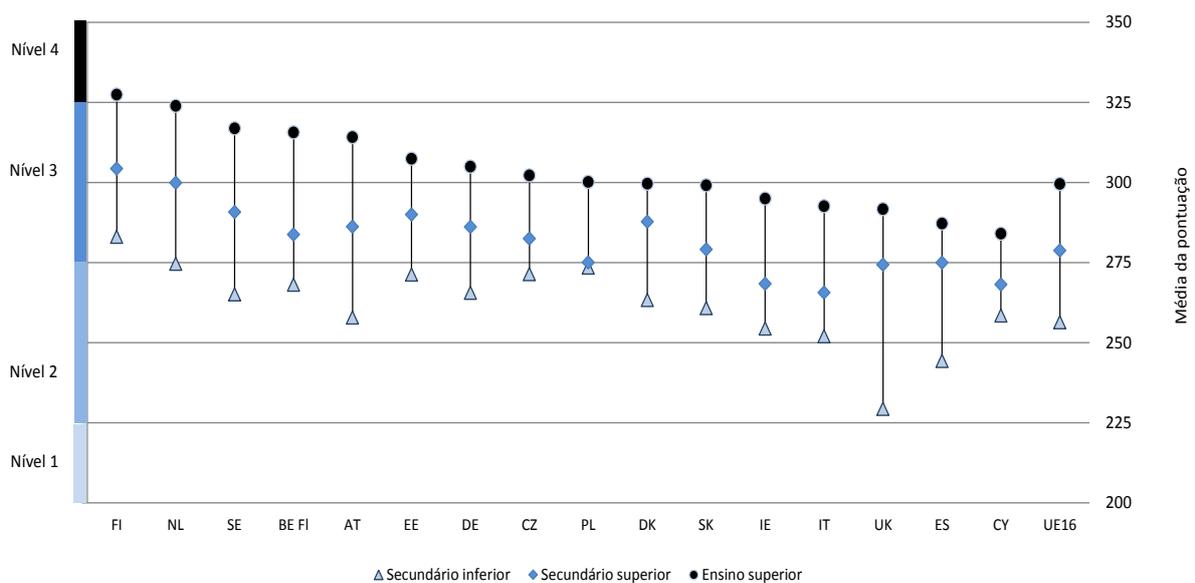
competências entre pessoas com graus de ensino comparáveis. Por exemplo, os jovens com apenas o secundário superior na Finlândia, nos Países Baixos ou na Suécia revelam ter competências médias mais elevadas do que os jovens com um diploma universitário na Espanha ou Chipre.

Figura 3 – Percentagem da população entre os 16 e os 65 anos em cada nível de proficiência em literacia, 2012



Fonte: OCDE (PIAAC). Nota: os países estão ordenados por percentagem dos níveis 1 e inferior combinados. Inexistente: não realizaram o teste.

Figura 4 – Proficiência média em literacia (entre os 16 aos 29 anos) por nível de escolaridade, 2012



Fonte: OCDE (PIAAC). Nota: os países estão ordenados por pontuação média no nível de ensino superior.

2.2. Competências transversais

As novas formas de trabalhar e mudanças de emprego mais frequentes (por necessidade ou oportunidade) exigem um conjunto de competências mais alargado. As competências transversais⁵ são as pertinentes para encontrar emprego e profissões em áreas diferentes das presentes ou das passadas. Atualmente, 40 % dos empregadores dizem ter dificuldades em encontrar pessoas com as competências certas e muitos deles salientam a falta de competências transversais⁵ entre os candidatos a emprego.

Mais de metade dos empregados da UE necessitam de competências em línguas estrangeiras para desempenharem as suas funções (embora tais competências tendam a ser específicas a um subconjunto de postos de trabalho). Contudo, apenas 42 % dos alunos adolescentes podem considerar-se competentes na sua primeira língua estrangeira⁷.

Embora os empregadores valorizem os empregados com iniciativa e capacidade para se adaptarem a desafios e ambientes em mudança⁸, as competências empresariais ainda são muito reduzidas entre a população da UE. Existe apenas um pequeno grupo de Estados-Membros onde mais de metade da população adulta acredita ter as competências e os conhecimentos necessários para montar uma empresa⁹.

Além disso, apenas metade da população da UE com idade igual ou superior a 15 anos

concorda que o ensino recebido na escola os ajudou a desenvolver o sentido da iniciativa e algum tipo de espírito empresarial (ver figura 5)¹⁰.

2.3. Desadequação de competências

A desadequação de competências refere-se a uma discrepância entre a procura e a oferta de competências no mercado de trabalho; por outras palavras, uma situação em que as competências procuradas pelos empregadores são diferentes das competências oferecidas pelos candidatos a emprego ou pelos trabalhadores. Se persistir, esta desadequação de competências, capaz de assumir diferentes formas, pode conduzir a perdas económicas e sociais de curto e longo prazo para as pessoas, os empregadores e a sociedade.

As três grandes dimensões que mereceram a atenção dos decisores políticos e dos académicos são:

- 1) Desadequação das competências a nível macroeconómico, que se refere às diferenças de competências entre os empregos oferecidos e o conjunto dos desempregados, abrangendo um vasto leque de níveis de qualificação;
- 2) Lacunas em competências específicas, que se refere à incapacidade de os empregadores encontrarem trabalhadores com uma competência ou profissão específica; e
- 3) Desadequação de competências a nível do emprego, que se refere às diferenças entre as competências dos indivíduos empregados e as competências necessárias para desempenhar a respetiva função¹¹. Os indicadores macroeconómicos da desadequação de competências podem ser muito úteis no contexto do Semestre Europeu, uma vez que são mais fiáveis, estão mais frequentemente disponíveis e têm uma relação mais forte com os principais desafios estratégicos, como o desemprego de longa duração ou o desemprego estrutural.

⁵ Competências que os indivíduos possuem e que são pertinentes para empregos e profissões diferentes daqueles que têm presentemente ou que tiveram recentemente. Estas competências podem também ter sido adquiridas através de atividades de lazer ou não relacionadas com trabalho ou através da participação em ações de ensino ou formação. Em termos mais gerais, são competências obtidas num contexto ou dominadas numa situação/problema especial e que podem ser transferidas para outro contexto.

⁶ OCDE/União Europeia, «The Missing Entrepreneurs 2015: Policies for Self-Employment and Entrepreneurship», OECD Publishing, 2015.

⁷ EU Skills Panorama (2014) «Analytical Highlight – Focus on foreign languages», preparado por ICF GHK e Cedefop para a Comissão Europeia.

⁸ OCDE/União Europeia, «The Missing Entrepreneurs 2015: Policies for Self-Employment and Entrepreneurship», OECD Publishing, 2015.

⁹ Kelley D., Singer S., Herrington M., 2015/16 *Global Report*, Global Entrepreneurship Monitor.

¹⁰ Comissão Europeia, Flash Eurobarómetro 354, *Entrepreneurs in the EU and beyond*, 2012.

¹¹ Para uma análise mais aprofundada, ver Kiss, A. e Vandeplas, A. (2015) «Measuring Skills Mismatch. Analytical Webnote 7/2015», DG EMPL.

Uma maneira de medir a desadequação macroeconómica das competências é aferindo o modo como as taxas de emprego dos diferentes grupos de competências (altamente qualificados, com qualificações médias e pouco qualificados) diferem da taxa de emprego de toda a população num determinado país e ano. Quanto maior a diferença (dispersão relativa), maior a desadequação macroeconómica das competências. A figura 6 compara os Estados-Membros da UE neste aspeto. A

dispersão da taxa de emprego é muito elevada na Bélgica, na Bulgária, na Croácia, na Irlanda e na Itália. Na maior parte dos casos, isto acontece devido às baixas taxas de emprego das pessoas com poucas qualificações (especialmente em relação aos trabalhadores altamente qualificados). Embora seja necessária uma análise específica por país mais aprofundada para compreender os fatores subjacentes, estudar as tendências ao longo de um período de tempo mais alargado também é útil.

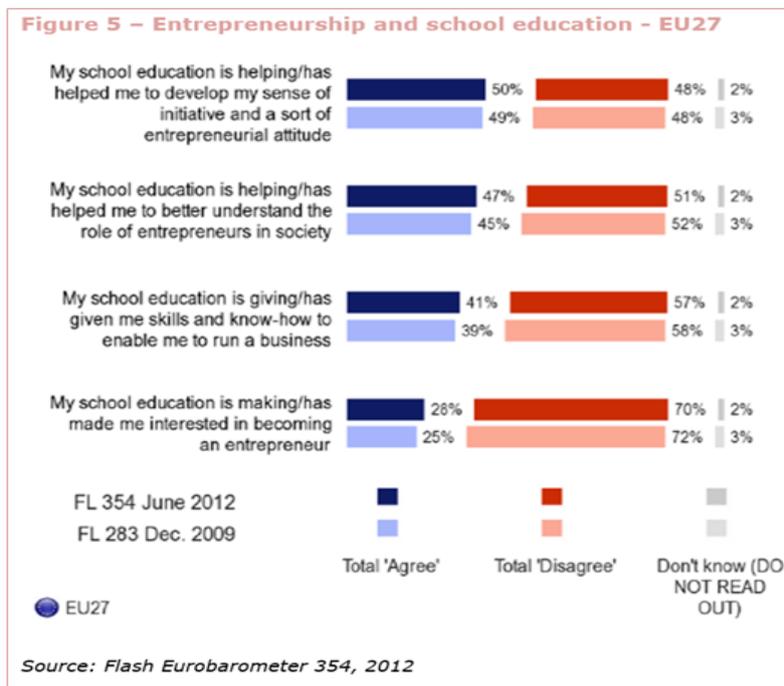
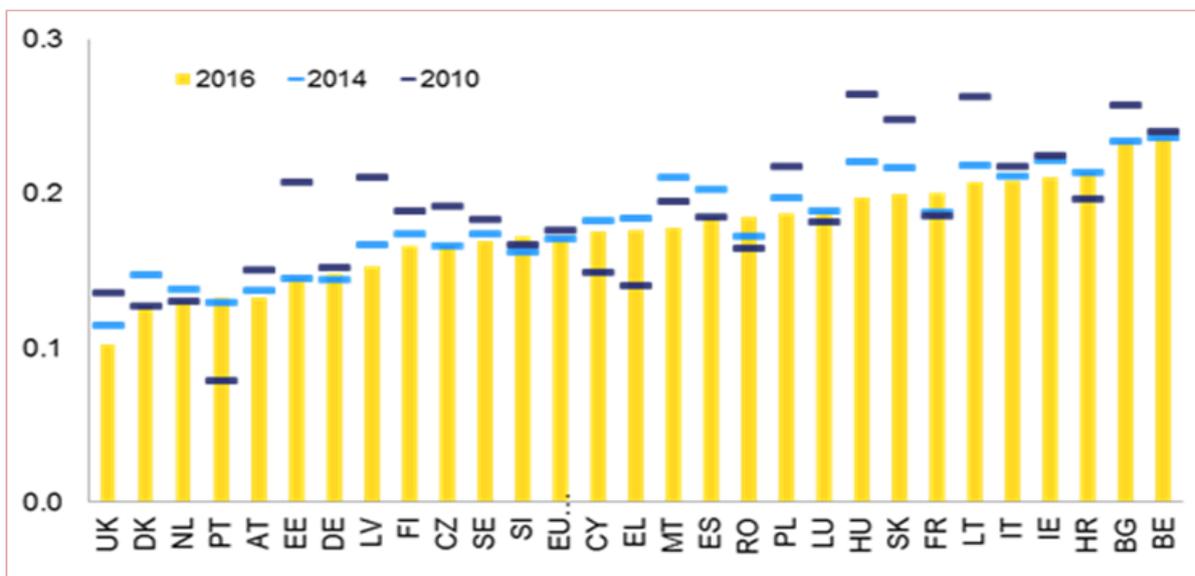


Figura 6 – Dispersão relativa das taxas de emprego por graus de ensino

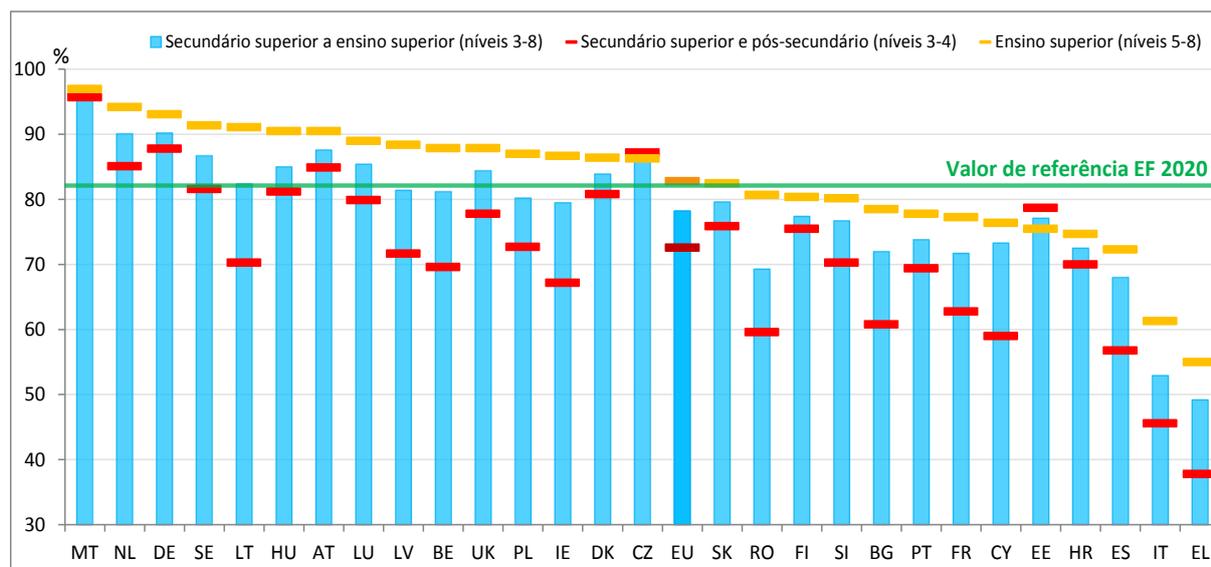


Fonte: Cálculos próprios baseados no Eurostat. Média anual baseada na média dos quatro trimestres.

Embora no período de crise as saídas para o mercado de trabalho também tenham piorado para aqueles com cursos superiores, dotar os jovens dos conhecimentos, competências e atitudes pertinentes continua a tornar mais fácil a transição do ensino para o mundo do trabalho. A figura 7 mostra a

percentagem de jovens recém-diplomados empregados em relação aos valores de referência, definidos pelo Conselho em 2012, de acordo com os quais pelo menos 82 % dos jovens recém-diplomados deverão ter emprego em 2020.

Figura 7 – Empregabilidade: taxas de emprego dos recém-diplomados com idades compreendidas entre os 20 e os 34 anos, 2016



Fonte: Eurostat, Inquérito à força de trabalho (IFT)

A taxa de emprego dos jovens recém-diplomados no conjunto da UE continuou a aumentar, para atingir 78,2 % em 2016, consolidando a recente recuperação gradual. Desde 2013, a taxa de emprego dos jovens com habilitações ao nível do secundário superior subiu 3,2 p.p., ao passo que a taxa dos jovens com habilitações ao nível do ensino superior aumentou 2,1 p.p. Desta forma, os jovens com educação superior têm uma vantagem de 10 p.p. em termos de empregabilidade relativamente aos jovens com habilitações ao nível do secundário. A vantagem existe em todos os Estados-Membros, exceto na Estónia e na República Checa.

Em relação ao ensino e à formação profissionais, os dados de um estudo

realizado pela JRC¹² mostram que, em muitos países da UE, os jovens com habilitações ao nível do secundário superior conseguidas em programas orientados para o ensino e formação profissionais (EFP) têm taxas de emprego mais elevadas do que os seus colegas cujas habilitações não foram conseguidas em programas de EFP. Têm igualmente taxas de desemprego e de inatividade mais baixas¹³. Uma análise

¹² JRC CRELL (2015): «Education and youth labour market outcomes: the added value of VET». Informações técnicas; com base numa extração de dados especial do IFT, fornecida pelo Eurostat, em relação ao terceiro trimestre de 2014.

¹³ Medido como proporção de indivíduos com emprego com idades compreendidas entre os 20 e os 34 anos, cujas habilitações literárias mais elevadas são o secundário superior ou o pós-secundário não superior (CITE 3-4).

da OCDE¹⁴ confirma que, nos níveis de ensino secundário superior e pós-secundário não superior, o EFP está associado a uma maior probabilidade de ter emprego (figura 9), mas com rendimentos por hora ligeiramente inferiores.

As diferenças são pequenas, especialmente se consideradas por género. No nível CITE 5, existe uma grande vantagem do ensino académico em termos de rendimentos e emprego.

3. IDENTIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS PARA FAZER FACE AOS DESAFIOS

Investir suficientemente na educação e em reformas estruturais, reforçando a eficiência e a eficácia dos sistemas de ensino e formação, pode melhorar as **competências básicas**. Para reduzir a incidência de alunos com baixo aproveitamento entre os jovens, as políticas inclusivas também necessitam de ter como objetivo melhorar os resultados dos alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos ou com diferentes conhecimentos linguísticos de origem.

O ensino e a formação profissionais iniciais são considerados uma mais-valia no que toca a desenvolver competências transversais e específicas a determinado emprego, permitindo a transição para o mundo do trabalho e a manutenção e atualização das competências da força de trabalho. Mais de 13 milhões de formandos participam num programa de formação profissional todos os anos. Ainda assim, as previsões do mercado de trabalho indicam que, em breve, haverá falta de diplomados do EFP em vários Estados-Membros¹⁵.

Os recém-diplomados com qualificações do EFP ao nível do secundário superior e

pós-secundário não superior revelam, em geral, uma transição mais fácil do ensino para o mercado de trabalho. Têm igualmente taxas de emprego mais elevadas do que os diplomados da via de ensino geral, com níveis de conclusão de ensino comparáveis. Não obstante, para muitos jovens e respetivos pais, o EFP continua a não ser tão atrativo como a via do ensino académico.

Na verdade, a atratividade e a importância dos programas do EFP para o mercado de trabalho ainda podem ser substancialmente melhoradas. O número de programas nos Estados-Membros que exploram plenamente o potencial da aprendizagem em contexto de trabalho é insuficiente. Além disso, as oportunidades de progredir do EFP para o ensino superior continuam a ser insuficientes.

Em termos de qualidade, cada estudante do EFP deve estar preparado para viver e trabalhar numa sociedade cada vez mais globalizada, nomeadamente aprendendo línguas estrangeiras.

Cerca de 50 % dos estudantes da UE matriculados nos níveis secundário superior, pós-secundário e superior de ciclo curto realizam ações de ensino e formação profissionais (EFP). Este facto faz com que o EFP seja uma das principais fontes de qualificações e competências para as economias da UE.

Por conseguinte, é fundamental que os sistemas iniciais de EFP forneçam as competências básicas, transversais e profissionais adequadas, que satisfaçam as necessidades dos empregadores. Devem também dotar os formandos das competências necessárias para retomarem a aprendizagem mais tarde na vida e para gerirem as transições do ensino para o mundo do trabalho, bem como de um posto de trabalho para outro ou do desemprego para o emprego.

A importância do ensino para o mercado de trabalho, as taxas de emprego dos jovens e a transição do ensino para o mundo do trabalho têm sido o alvo das

¹⁴ OECD (2015): «The effects of vocational education and training on adult skills and wages. What can we learn from PIAAC?»

¹⁵ Parlamento Europeu (2015), «Labour market shortages in the European Union» (<http://www.europarl.europa.eu/thinktank/pt/home.html>).

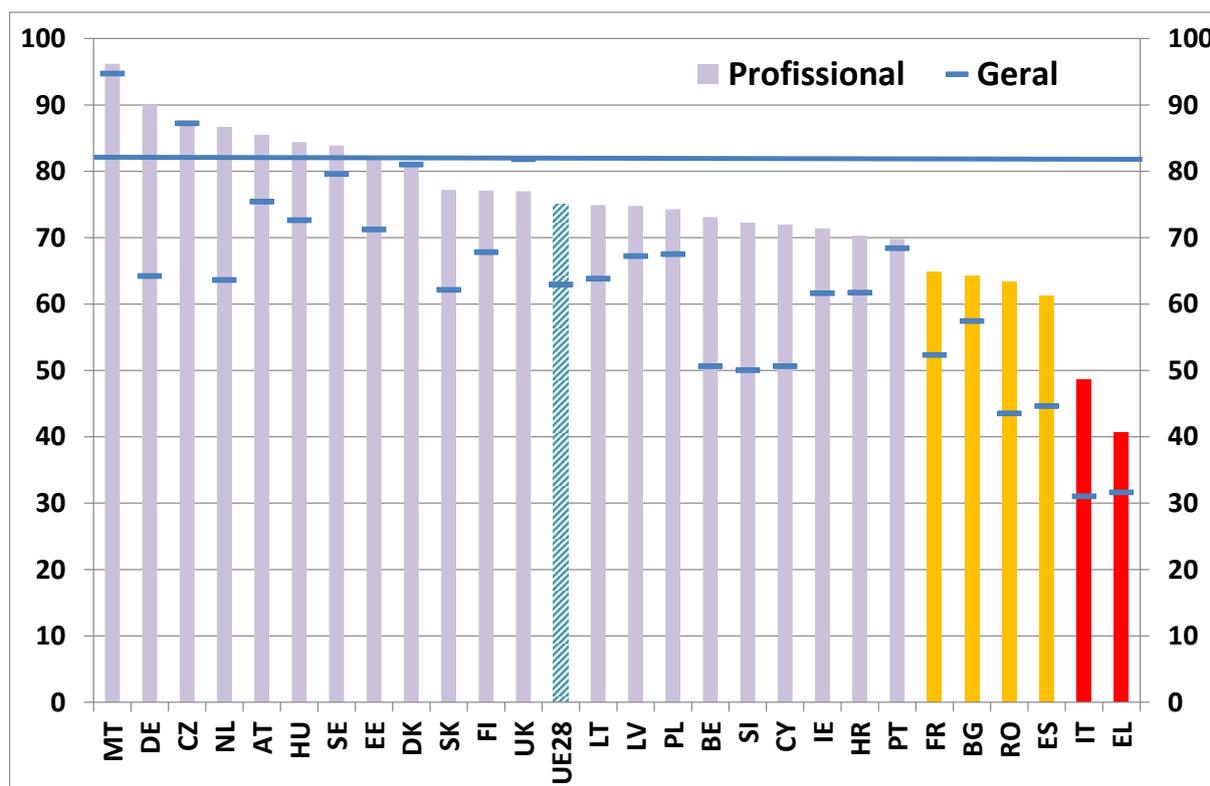
políticas económicas e setoriais ao longo dos últimos anos.

Para aqueles que concluem a sua educação inicial ao nível do secundário ou pós-secundário não superior, o EFP revela sistematicamente uma melhor transição para o mercado de trabalho do que para aqueles com qualificações ao nível do secundário superior, ou pós-secundário não superior, da via de

ensino geral e que não continuam para o ensino superior.

Os recém-diplomados do EFP tiveram uma taxa de emprego global de 75 % em 2016, na UE. Por conseguinte, os resultados em termos de emprego foram melhores do que os dos recém-diplomados do ensino secundário superior dos programas de orientação geral (62,9 %) (figura 8).

Figura 8 - Taxa de emprego dos recém-diplomados do secundário superior e pós-secundário não superior, 2016



Fonte: Eurostat, (IFT, 2016) Código dos dados em linha: edat_ifse_24.

O indicador mede as taxas de emprego de pessoas com idades compreendidas entre os 20 e os 34 anos que concluíram os estudos um a três anos antes do inquérito com um diploma do ensino secundário superior (CITE 3) ou do ensino pós-secundário não superior (CITE 4), em relação às pessoas do mesmo grupo etário atualmente não matriculadas em qualquer tipo de ensino ou formação formal ou não formal.

Em termos gerais, isto indica que, globalmente, o EFP é uma boa escolha para os jovens que não pretendem continuar a estudar em programas de ensino superior. Ainda assim, os resultados médios escondem uma certa disparidade entre os diferentes países, mostrando também alguma margem para melhorar a qualidade do EFP nos países onde os resultados do EFP ficam aquém da média da UE.

Nos últimos anos, o número absoluto de estudantes no EFP e a percentagem destes em relação ao total de estudantes no ensino secundário superior tem vindo a diminuir na UE.

O número global de estudantes do EFP inicial ao nível do secundário superior na UE desde 2013 diminuiu cerca de 500 000 (4,7 %), atingindo o valor de 10 309 154 em 2015. Esta tendência descendente foi evidente nos quatro países com maior população de estudantes do EFP, representando mais de 50 % de todos os estudantes do EFP na UE.

Por conseguinte, a percentagem relativa de estudantes do EFP diminuiu, passando de 48,9 % em 2013 para 47,3 % em 2015.

Contudo, existe um elevado grau de variação entre os países em termos da dimensão absoluta e relativa dos respetivos sistemas de EFP. Este facto deve-se parcialmente à variedade de programas de EFP oferecidos nos países.

Vários Estados-Membros da UE têm uma percentagem relativamente elevada de jovens que escolhem a via de ensino geral do secundário superior, mas não continuam para o ensino superior (figura 9).

Uma grande percentagem destes jovens sugere que existe margem para lhes proporcionar oportunidades para obter qualificações profissionais — seja ao nível do secundário, pós-secundário ou superior.

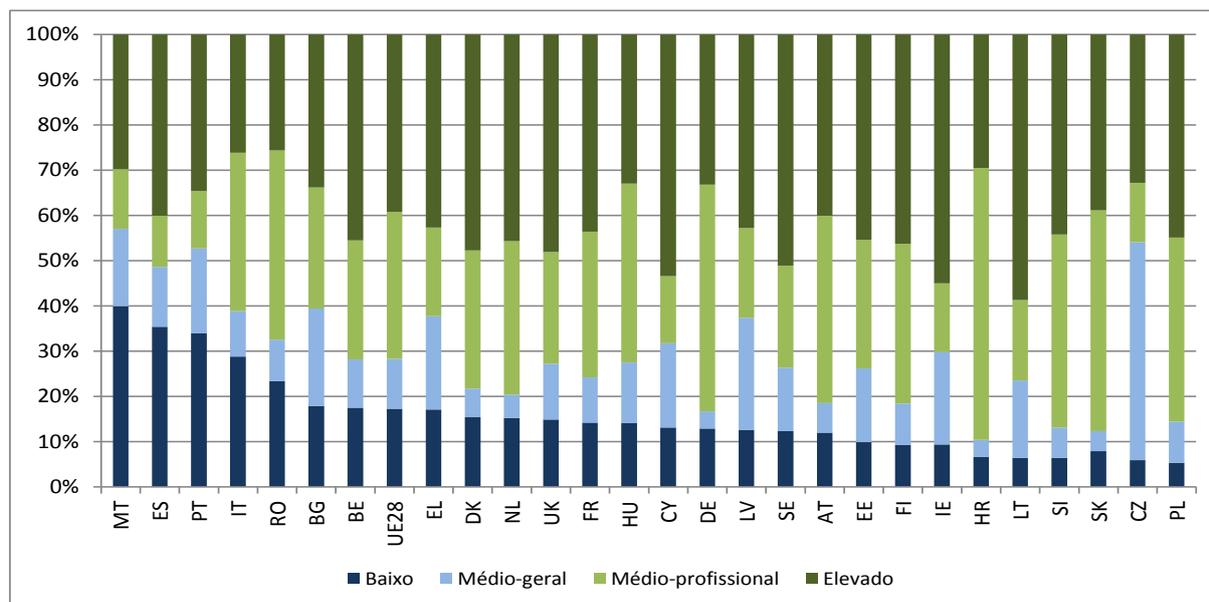
Os Estados-Membros podem abordar o alargamento do EFP inicial de diferentes formas, tendo em conta a procura de diferentes qualificações no mercado de trabalho. Alargar a atratividade e a oferta de EFP ao nível do secundário superior é particularmente útil para os países com grandes percentagens de alunos que abandonam precocemente a escola. Nestes países, o EFP pode contribuir substancialmente para aumentar o nível de escolaridade.

Para os países com grandes percentagens de diplomados da via geral do secundário superior que não continuam para o ensino superior, alargar a oferta de EFP pós-secundário não superior ou superior de ciclo curto pode ser uma opção útil.

Para dar resposta ao desemprego jovem persistente, os Estados-Membros devem também proporcionar oportunidades de aprendizagem para adultos, permitindo o regresso ao ensino e à formação aos jovens que já tenham abandonado o ensino inicial.

Por exemplo, uma utilização mais específica do EFP pode dar resposta a este desafio, especialmente porque a formação destinada aos desempregados foi considerada um dos domínios de intervenção do EFP mais eficazes no período 2007-2013 (secção 3.5).

Figura 9 – Nível de escolaridade dos jovens adultos com idades compreendidas entre os 30 e os 34 anos, 2016



Fonte: Eurostat, IFT, 2016 [edat_ifs_9914]

Nota: o indicador mostra o nível mais elevado de escolaridade alcançado pelos jovens adultos com idades compreendidas entre os 30 e os 34 anos.

A vantagem do EFP é que, ao abrigo deste regime, as pessoas podem desenvolver aptidões e competências diretamente pertinentes para o mercado de trabalho. Existem vários instrumentos que asseguram que as escolas profissionais e os centros de formação estão a oferecer formação pertinente e atualizada para determinadas profissões. Estes instrumentos incluem o envolvimento do setor privado na elaboração e avaliação dos programas curriculares, das normas profissionais e dos testes para os estudantes. Além disso, uma das formas mais lineares de assegurar que as competências adquiridas pelos estudantes são pertinentes para o mercado de trabalho é realizar parte da formação fora do ambiente escolar, por exemplo, um estágio para aquisição de experiência laboral.

Os estágios para aprendizagem são o melhor exemplo para organizar o EFP desta forma. São definidos como um programa de EFP formal que inclui a alternância entre a experiência laboral (experiência empírica no local de trabalho) e o ensino em contexto escolar (períodos de ensino teórico-prático realizados numa escola ou num centro de formação)¹⁶. Esta formação, após boa

conclusão, deve implicar uma qualificação reconhecida a nível nacional.

É frequente existir uma relação contratual entre o empregador e o estagiário, recebendo este um salário em troca do trabalho realizado.

Os estágios não são a única forma possível de aprendizagem em contexto de trabalho. Existem outras abordagens de aprendizagem em contexto de trabalho menos intensivas. Por exemplo, EFP em contexto escolar combinado com elementos de formação no local de trabalho, em que estes elementos representam normalmente menos de 50 % da duração do programa de formação.

Existem igualmente formas de promover na escola a aprendizagem em contexto de trabalho, disponibilizando programas em contexto escolar com laboratórios no local de trabalho, sessões de trabalho, cozinhas, restaurantes, escritórios, simulações ou projetos de trabalho reais¹⁷.

A disponibilidade de dados comparáveis acerca da situação atual dos programas de aprendizagem em contexto de trabalho no

¹⁶ Comissão Europeia (2015), «Apprenticeships — a form of work-based learning».

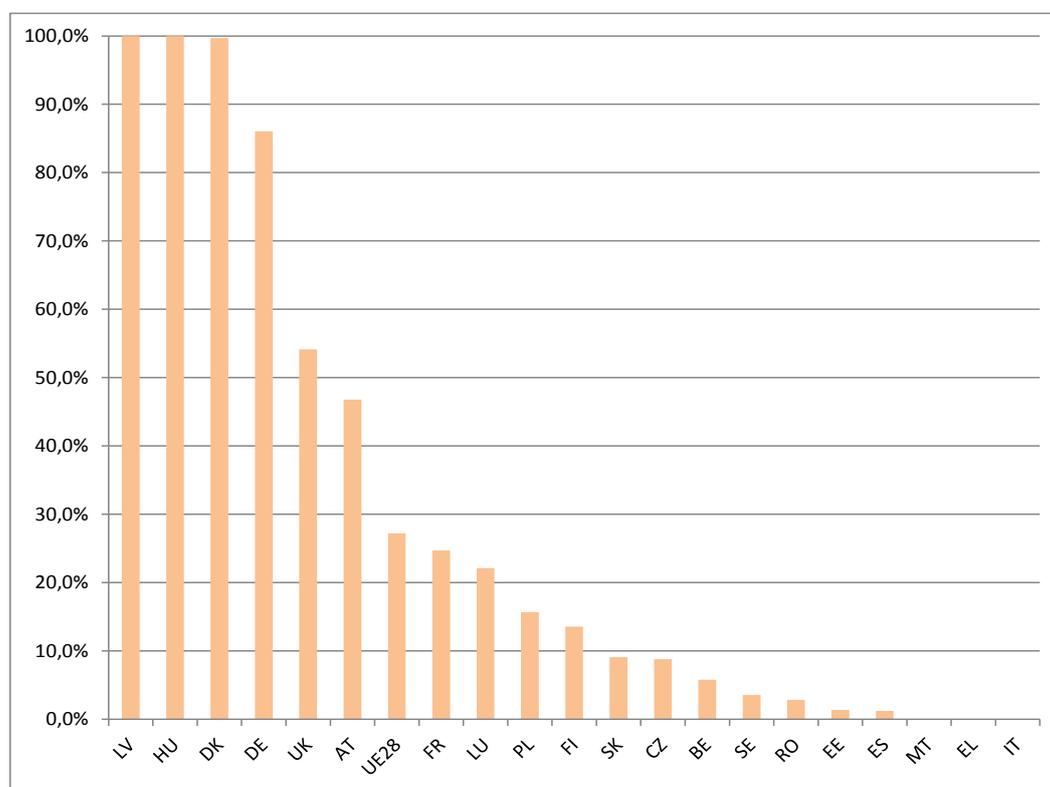
¹⁷ Comissão Europeia (2013), «Work-based learning in Europe: Practices and policy pointers» http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf.

ensino e formação iniciais nos Estados-Membros é limitada.

Ainda assim, a partir dos dados disponíveis (figura 10), é evidente que a existência de

programas combinados em contexto de trabalho e em contexto escolar é mais comum na Letónia, na Dinamarca, na Hungria e na Alemanha.

Figura 10 – Estudantes do EFP inicial que frequentam a formação combinada em contexto de trabalho e em contexto escolar, 2015



Fonte: Eurostat (UOE, 2015 [educ_uoe_enrs04]). Dados inexistentes para MT, EL e IT.

Tendo em conta o consenso alargado relativamente ao facto de uma maior disponibilidade de estágios de elevada qualidade ser um instrumento eficaz para melhorar transições sustentáveis da escola para o mundo do trabalho em muitos Estados-Membros, importa intensificar os esforços para persuadir as empresas, sobretudo as PME, a investirem tempo e dinheiro nos jovens formandos. Os outros desafios a que também é necessário dar resposta são:

- assegurar a disponibilidade de formadores qualificados suficientes;
- criar e implementar sistemas de garantia da qualidade adequados; e
- atrair/organizar financiamento e outros tipos de apoio para acordos de cooperação entre as instituições de EFP e as empresas.

Aprendizagem para adultos e ensino e formação profissionais contínuos: num ambiente de trabalho em rápida mudança, os adultos necessitam de atualizar e melhorar continuamente as suas competências, para permanecerem competitivos e produtivos. Os sistemas de aprendizagem para adultos devem dar resposta a uma grande variedade de necessidades manifestadas pelos discentes, pelas empresas e pela sociedade. Necessitam de assegurar que todos os indivíduos conseguem aceder de forma fácil e justa às oportunidades de aprendizagem. Em especial, os que abandonaram o ensino ou a formação inicial sem o nível mínimo de competências exigido pelo ambiente económico e social contemporâneo devem dispor de oportunidades para adquirir essas competências numa fase posterior da vida. Através da melhoria de

competências e da requalificação, os adultos podem assegurar que as suas competências permanecem pertinentes e atualizadas, não só no contexto do trabalho, mas também para uma participação ativa na sociedade.

Em muitos Estados-Membros da UE, os adultos que já possuem um nível elevado de competências também têm habitualmente bom acesso a oportunidades de aprendizagem, por forma a atualizar e renovar continuamente as suas competências. Contudo, os adultos que possuem um leque limitado de competências e que, por conseguinte, mais necessitam de aceder ao ensino e à formação, são aqueles que enfrentam habitualmente os maiores obstáculos no acesso à aprendizagem. Por estas razões, apoiar os adultos com um nível baixo de competências básicas ou com poucas qualificações passou agora a fazer parte das agendas políticas dos Estados-Membros, frequentemente como parte das políticas de ensino e formação.

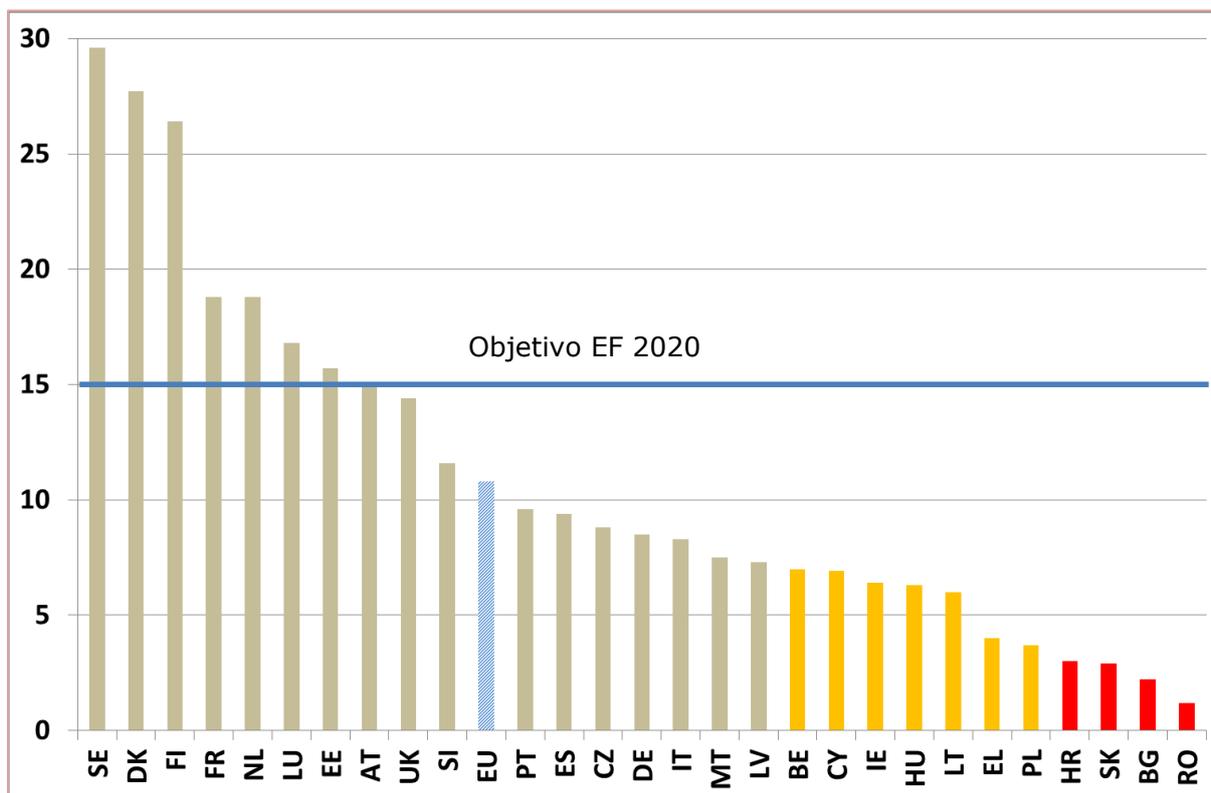
Em toda a Europa, os países financiam ou cofinanciam um vasto leque de programas de ensino e formação. Existem alguns casos em que esses programas são acompanhados por regimes de validação de competências, incluindo uma avaliação inicial de competências, apoio sob a forma de orientação e campanhas de sensibilização. Apesar disso, em muitos casos, são muito poucos os adultos que têm possibilidades de aceder a programas de formação pertinentes e de elevada qualidade para efeitos de melhoria de competências ou requalificação.

Em 2016, como parte do pacote da agenda de competências, a Comissão Europeia propôs que se criasse uma **garantia para as competências**, com vista a ajudar a dar resposta às lacunas de competências, à desigualdade e às necessidades emergentes do mercado de trabalho que exigem níveis ainda mais elevados de competências. Através da garantia para as competências, os Estados-Membros podem assegurar que os adultos com poucas qualificações dispõem de uma via para melhorar as suas competências, que lhes oferece a oportunidade de:

- (a) Terem as suas competências avaliadas e quaisquer lacunas identificadas;
- (b) Receberem um pacote personalizado no domínio do ensino/da formação; e
- (c) Verem as suas competências validadas.

Ao abrigo do método aberto de coordenação no domínio do ensino e da formação (EF 2020), os Estados-Membros concordaram em alcançar um objetivo até 2020, em que pelo menos 15 % da população adulta (entre os 25 e os 64 anos) deve participar em ações de aprendizagem. Contudo, o desempenho médio em 2016 foi apenas de 10,8 %. Infelizmente, a participação tende a ser inferior para as pessoas que regressam ao mercado de trabalho, após passarem por um período de desemprego, para as pessoas com mais idade e para aqueles que trabalham em profissões que exigem trabalhadores semiqualeificados ou pouco qualificados — aqueles que mais precisam de atualizar e melhorar as suas competências.

Figura 11 – Participação na aprendizagem ao longo da vida para adultos (população entre os 25 e os 64 anos, %, 2016)



Fonte: Eurostat, IFT

A total transparência e a comparabilidade das qualificações na UE ajudarão os Estados-Membros a confiar na qualidade das qualificações uns dos outros e facilitarão a mobilidade dos discentes e dos trabalhadores. Para o efeito, os Estados-Membros fazem corresponder os respetivos níveis de qualificações com os oito níveis do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) e indicam os níveis do QEQ e os níveis do quadro nacional de qualificações nos certificados/diplomas recém-emitidos.

É frequente as competências adquiridas **fora do sistema formal de ensino e formação** não serem documentadas ou formalmente reconhecidas. Os Estados-Membros concordaram em criar dispositivos nacionais para validar a aprendizagem não formal e informal até 2018¹⁸. Em particular, concordaram em

fazer auditorias de competências a todos os desempregados, idealmente no prazo de seis meses após identificação da necessidade. A auditoria de competências ajuda a avaliar os conhecimentos, as aptidões e as competências de um indivíduo em preparação para a validação dos resultados da aprendizagem não formal e informal e/ou para planear uma reorientação profissional ou um projeto de formação. Por conseguinte, é particularmente relevante para as pessoas com poucas qualificações, os desempregados, ou as pessoas em risco de ficarem desempregadas, os migrantes, os jovens e aqueles que procuram mudar de carreira. As oportunidades mais bem concebidas para validar as competências adquiridas fora do ensino formal são acessíveis e conduzem à obtenção de qualificações ou parte de qualificações.

A existência de **sistemas de governo** bem enraizados **em matéria de**

¹⁸ Em consonância com a recomendação do Conselho sobre a validação da aprendizagem não formal e informal (2012/C 398/01).

competências pode ajudar a consolidar e otimizar as aptidões e as competências da força de trabalho atual e futura. A eficiência dos sistemas baseia-se em informações sólidas sobre as competências produzidas por mecanismos robustos de avaliação, antecipação e previsão de competências. Estas informações contribuem para orientar as políticas de ensino e formação e os serviços de orientação de carreiras.

A Comissão tem vindo a dar resposta aos desafios de competências digitais na UE através da sua grande coligação para a iniciativa no domínio dos empregos digitais¹⁹ e desenvolveu um **quadro europeu de competências digitais** (QECD) comum, que descreve o conjunto de competências digitais de que todos os cidadãos necessitam atualmente. Os Estados-Membros estão a utilizar o QECD e o instrumento de avaliação conexo para desenvolver os respetivos programas curriculares, resultados de aprendizagem ou formação de professores.

Foi realizado trabalho idêntico para desenvolver um **quadro europeu de referência em matéria de empreendedorismo** (EntreComp), que pode ser utilizado como base para o desenvolvimento de programas curriculares e atividades de aprendizagem que fomentem o empreendedorismo como uma competência.

A Comissão também apoia a criação de alianças europeias de competências setoriais destinadas a elaborar estratégias de competências setoriais, antecipar a necessidade de competências em setores específicos e melhorar a capacidade de resposta dos sistemas de EFP a essas necessidades. As alianças de competências setoriais visam ajudar a disponibilizar novas competências em setores estratégicos necessárias para alcançar os objetivos da Europa em matéria de crescimento e emprego, competitividade, energia e alterações

climáticas. Por exemplo, a aliança de energias renováveis e tecnologias verdes dará resposta às lacunas de competências e à desadequação de competências, por forma a assegurar a liderança global da Europa no domínio das energias renováveis e sustentar a transição para uma economia hipocarbónica moderna com um setor energético descarbonizado no seu centro.

4. ANÁLISE COMPARATIVA DAS ESTRATÉGIAS ATUAIS

Criação de competências: as políticas que combatem o abandono precoce do ensino e da formação [ver ficha informativa separada sobre os jovens que abandonam precocemente a escola] também apoiam o objetivo de um nível de escolaridade mínimo para todos os jovens, como pré-condição para a aquisição de outras competências, quer no ensino superior quer para o mercado de trabalho.

Os Estados-Membros fizeram alguns progressos na aquisição de competências básicas:

- a Bulgária melhorou o acesso a ensino de qualidade para os estudantes de meios desfavorecidos;
- as administrações locais e os agrupamentos de escolas em Portugal cooperam para implementar o plano nacional que visa promover o sucesso na escola;
- a Irlanda definiu objetivos específicos em termos de competências de literacia e numeracia nas escolas desfavorecidas e objetivos nacionais relativamente ambiciosos para os alunos com fraco aproveitamento e com excelente aproveitamento até 2025;
- a República Checa apoia as escolas do ensino pré-escolar, básico e secundário em zonas socialmente excluídas, através da introdução e implementação de planos de integração individuais; e
- a Roménia pôs em prática um projeto de EFP com vista a atrair professores de elevada qualidade para as escolas desfavorecidas e começou a

¹⁹ Ver ficha informativa sobre *Competências Digitais e Emprego*.

introduzir gradualmente novos planos curriculares, baseados nas competências no ensino secundário inferior.

Ensino e formação profissionais iniciais: os recém-diplomados do EFP obtiveram resultados em termos de emprego melhores do que os dos recém-diplomados do ensino secundário superior dos programas de orientação geral. Ainda assim, os resultados médios escondem uma certa disparidade entre os diferentes países, mostrando também alguma margem para melhorar a qualidade do EFP nos países onde os resultados do EFP ficam aquém da média da UE (Bélgica, Grécia, Espanha, França, Itália, Letónia e Roménia). Vários Estados-Membros da UE (República Checa, Grécia, Espanha, Malta e Portugal) também têm uma percentagem relativamente elevada de jovens sem diploma do secundário superior ou que escolhem a via geral do ensino secundário superior, mas não concluem cursos do ensino superior.

Aprendizagem para adultos e competências dos adultos: sete países têm uma taxa de participação de adultos na aprendizagem acima do valor de referências do EF 2020 (15 %): Dinamarca, Estónia, França, Luxemburgo, Países Baixos, Finlândia e Suécia. A participação mais baixa é observada na Bulgária, na Hungria, na Roménia e na Eslováquia.

Transparência e reconhecimento de competências e qualificações: até à data, 24 Estados-Membros estabeleceram uma correspondência entre os respetivos quadros nacionais de qualificações e o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) e 16 Estados-Membros já indicam ou definiram uma data para começar a indicar os níveis do QEQ nos certificados e diplomas nacionais.

Validação da aprendizagem não formal e informal: Os Estados-Membros estão a preparar-se para criar dispositivos nacionais para validar as competências adquiridas fora do ensino e formação formais. Os

progressos são variados, mas ainda há muito por fazer antes do prazo de 2018. Por exemplo, no Inventário Europeu sobre Validação de 2014, 15 Estados-Membros (Bulgária, República Checa, Dinamarca, Alemanha, Irlanda, Grécia, Espanha, Chipre, Lituânia, Malta, Áustria, Portugal, Roménia, Eslováquia e Reino Unido) comunicaram que um dos elementos dos dispositivos nacionais de validação, o sistema de auditoria de competências, ainda não estava implementado.

Governo em matéria de competências: a monitorização periódica da procura do mercado de trabalho é fundamental, e um sistema para monitorizar as profissões em falta ou em excesso é um elemento básico do sistema de informações sobre o mercado de trabalho. Não obstante, a maioria dos Estados-Membros não possui atualmente mecanismos de monitorização suficientemente bons. Apenas um terço dos Estados-Membros monitoriza a avaliação da procura laboral, sendo que outro terço possui apenas dados parciais²⁰.

Competências digitais: O painel de avaliação da Agenda Digital mede o progresso da economia digital europeia através do Índice de Digitalidade da Economia e da Sociedade (DESI), um índice composto que resume os indicadores pertinentes sobre o desempenho digital da Europa e acompanha a evolução dos Estados-Membros da UE no que toca à competitividade digital²¹. O desenvolvimento das competências digitais é acompanhado pela vertente Capital Humano do índice. A Dinamarca, o Luxemburgo, os Países Baixos, a Finlândia, a Suécia e o Reino Unido são os países com classificações mais altas no que toca às competências básicas e à utilização. A Irlanda, a Áustria, a Finlândia, a Suécia e o Reino Unido são

²⁰ Dados qualitativos; com base no relatório da Comissão Europeia: «Mapping and analysing bottleneck vacancies in EU labour markets», 2014.

²¹ <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/digital-agenda-scoreboard>.

os países com as melhores classificações no que toca às competências avançadas e ao desenvolvimento. A Bulgária, a Grécia e a Roménia são os países que obtêm constantemente as piores classificações nestas duas vertentes.

Data: 29.9.2017