

II

*(Comunicações)*COMUNICAÇÕES ORIUNDAS DAS INSTITUIÇÕES E DOS ÓRGÃOS DA
UNIÃO EUROPEIA

CONSELHO

**Relatório conjunto de 2008 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do programa de trabalho
«Educação e Formação para 2010» — «Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento,
da criatividade e da inovação»**

(2008/C 86/01)

1. INTRODUÇÃO

A educação e a formação são elementos fundamentais para a mudança económica e social. A flexibilidade e a segurança necessárias à criação de mais e melhores empregos passam por dar a todos os cidadãos a possibilidade de adquirir competências-chave e de actualizar as suas qualificações ao longo da vida ⁽¹⁾. A aprendizagem ao longo da vida apoia a criatividade e a inovação e propicia uma participação plena na vida económica e social.

É essa a razão pela qual o Conselho se fixou objectivos ambiciosos no programa de trabalho «Educação e Formação para 2010», que, por sua vez, contribuem para a realização das orientações de Lisboa para o emprego e o crescimento. Esses objectivos só podem ser alcançados mediante um esforço sustentado a longo prazo. Os progressos serão inevitavelmente desiguais. É para identificar resultados e orientar os esforços para áreas que conhecem mais dificuldades que o Conselho e a Comissão elaboram um relatório conjunto, de dois em dois anos.

A presente contribuição para o 3.º Relatório Conjunto ⁽²⁾ assinala progressos significativos, mas também desafios, no domínio das reformas da educação e da formação. Eis as áreas em que se justifica um esforço particular:

- elevar o nível das qualificações. As pessoas com poucas qualificações correm o risco de exclusão económica e social. Os elevados níveis persistentes de abandono escolar precoce, a fraca participação em formação ao longo da vida por parte dos trabalhadores mais velhos e menos qualificados, e as escassas qualificações adquiridas pelos trabalhadores migrantes são motivos de preocupação comuns à maioria dos países. Para além disso, os mercados de trabalho numa economia do conhecimento irão exigir a uma população activa cada vez mais reduzida níveis de qualificações cada vez mais elevados. As baixas qualificações tornar-se-ão um desafio ainda maior,

⁽¹⁾ Comunicação da Comissão «Para a definição de princípios comuns de flexigurança: Mais e melhores empregos mediante flexibilidade e segurança», COM(2007) 359.

⁽²⁾ O relatório baseia-se primordialmente numa análise dos relatórios nacionais e dos desempenhos face a um conjunto de indicadores e valores de referência. Ver Anexo 2 e SEC(2007) 1284: «Progressos rumo aos objectivos de Lisboa em matéria de educação e formação. Indicadores e valores de referência 2007». Também se vale dos resultados do método aberto de coordenação no domínio da educação e formação, nomeadamente o uso de instrumentos de referência europeus, para além da aprendizagem pelos pares em apoio das reformas nos Estados-Membros e em intercâmbios similares organizados no âmbito dos processos de Copenhaga e Bolonha. Para o primeiro relatório conjunto, ver documento 6905/04 EDUC 43 do Conselho; para o segundo, ver JO C 79 de 1.4.2006, p. 1.

- estratégias de aprendizagem ao longo da vida. Na maioria dos países registaram-se progressos na definição de estratégias coerentes e globais. Nesse contexto, os progressos são evidentes no ensino pré-primário, nos quadros de qualificações e na validação da aprendizagem não formal e informal. Porém, ainda são poucos os países onde existem parcerias de aprendizagem inovadoras e financiamentos sustentáveis tendo em vista sistemas de educação e formação eficientes, equitativos e de elevada qualidade ⁽¹⁾, tanto mais que o crescimento do investimento dá sinais de ter abrandado. **Deve-se também prestar especial atenção à orientação ao longo da vida.** Zelar por que as reformas sejam postas em prática com eficácia é um importante desafio para todos,
- o «triângulo do conhecimento» (educação, investigação e inovação). Cabe ao triângulo do conhecimento um papel fundamental na estimulação do emprego e do crescimento. É por isso importante acelerar as reformas, promover a excelência no ensino superior e nas parcerias universidade-empresas e velar por que todos os sectores da educação e da formação assumam em pleno o seu papel na promoção da criatividade e da inovação.

2. REGISTAM-SE PROGRESSOS EM VÁRIAS ÁREAS

A Europa registou progressos em várias áreas. Mas tal não significa que os progressos sejam uniformes ou que se possam abrandar os esforços. O ritmo das reformas continua a ser um desafio de monta. Porém, nas áreas que passamos a descrever, na maioria dos países as reformas estão em curso ou em fase de preparação.

2.1. Estratégias de aprendizagem ao longo da vida e sistemas de qualificações

Na maioria dos países, foram elaboradas estratégias explícitas de aprendizagem ao longo da vida ⁽²⁾, que definem as prioridades políticas nacionais e o modo como os diferentes sectores se relacionam entre si ⁽³⁾.

Na maior parte dos casos, estas estratégias integram uma visão abrangente da aprendizagem ao longo da vida, que abarca todos os tipos e níveis de educação e de formação. Algumas, porém, privilegiam os sistemas de educação e formação formais ou o desenvolvimento de fases específicas do processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida.

Há elementos que apontam para um reforço da fundamentação das políticas de educação e formação ⁽⁴⁾. Esta evolução é necessária para a coerência global dos sistemas e para uma distribuição ideal dos recursos. A prioridade dada em certos países à promoção de percursos de aprendizagem flexíveis e à transição entre diferentes partes do sistema também concorre para o reforço da coerência.

Quadros de qualificações e validação da aprendizagem não formal e informal

No contexto da instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida ⁽⁵⁾, estão a ser elaborados quadros de qualificações nacionais na maioria dos países ⁽⁶⁾. Simultaneamente vai sendo dado um novo destaque aos resultados da aprendizagem.

Estão também a ser instaurados, embora a um ritmo mais lento, os sistemas de validação da aprendizagem não formal e informal ⁽⁷⁾. A dificuldade está agora em passar da fase experimental para a aplicação plena dos sistemas, incluindo a melhoria do acesso ao ensino superior e acesso a qualificações em matéria de educação e formação profissional para trabalhadores pouco qualificados e mais velhos ou desempregados.

Em Portugal, foi criada em 2000 uma rede de âmbito nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). Actualmente, está em tramitação o processo de validação para cerca de 250 000 adultos. Os centros procedem à avaliação e validação de competências no que diz respeito a qualificações específicas. O processo de certificação inclui um exame por um júri externo e formação complementar, se necessário.

⁽¹⁾ Comunicação da Comissão «Eficiência e equidade nos sistemas de educação e formação», COM(2006) 481.

⁽²⁾ O Conselho converteu na necessidade de os Estados-Membros porem em prática, até 2006, estratégias globais e coerentes em matéria de aprendizagem ao longo da vida (Resolução do Conselho sobre a aprendizagem ao longo da vida, Junho de 2002, relatório conjunto de 2004 e Conselho Europeu da Primavera de 2005).

⁽³⁾ Ver Anexo 1.

⁽⁴⁾ Bélgica, Países Baixos, Alemanha, Estónia, Grécia, Hungria, Reino Unido, Bulgária, Chipre, Espanha, Irlanda, Turquia apresentam esse elemento como condição indispensável para as suas estratégias. Consultar também: SEC(2007) 1098 «Towards more knowledge-based policy and practice in education and training».

⁽⁵⁾ COM(2006) 479.

2.2. Ensino pré-primário

Em toda a Europa, reconhece-se cada vez mais a importância do ensino pré-primário. A sua capacidade de contribuir tanto para a eficácia como para a equidade reflecte-se no desenvolvimento de novas abordagens e políticas. A revisão dos conteúdos pedagógicos ⁽¹⁾, a formação de professores ⁽²⁾, a extensão da escolaridade obrigatória a partes do ensino pré-primário ⁽³⁾, as avaliações da qualidade ⁽⁴⁾ e o aumento do investimento, por exemplo pelo recrutamento de mais pessoal para os estabelecimentos de ensino pré-primário ⁽⁵⁾, são algumas das medidas postas em prática.

Em vários países foram levados a cabo com êxito programas e projectos-piloto. A dificuldade consiste agora em passar das acções-piloto à aplicação generalizada, acompanhada por investimentos, principalmente em pessoal qualificado.

Entre 2000 e 2005, a participação no ensino de crianças de 4 anos de idade cresceu 3 pontos percentuais na UE-27, tendo ultrapassado os 85 % ⁽⁶⁾.

2.3. Ensino superior: em destaque na agenda de Lisboa

A modernização do ensino superior é determinante para o triângulo do conhecimento e para a estratégia de Lisboa. As questões da governação, financiamento e atractividade têm vindo a granjear uma atenção crescente a nível europeu e nacional. Estas questões vêm complementar as reformas do processo de Bolonha.

Registaram-se progressos consideráveis no que respeita à autonomia das universidades. Neste processo incluem-se aspectos como a autonomia financeira e novos mecanismos de responsabilização. Estão a ser testadas novas formas de envolvimento das partes interessadas, nomeadamente no que se refere à administração das instituições de ensino superior, mas também em relação ao desenvolvimento curricular ⁽⁷⁾ ou à definição dos resultados da aprendizagem ⁽⁸⁾.

O grupo de peritos sobre o sector do ensino superior está a elaborar um compêndio de melhores práticas em matéria de modernização das universidades, destinado aos responsáveis políticos e ao público em geral.

2.4. Educação e formação no contexto mais vasto da política da UE

Na sua grande maioria, os Estados-Membros atribuem, nos respectivos Programas Nacionais de Reforma da Estratégia de Lisboa para 2005-2008, uma grande importância à educação, à formação e ao desenvolvimento de competências, o que é reflexo do considerável contributo desses aspectos para a aplicação das orientações integradas para o crescimento e o emprego.

Foram alcançados importantes progressos na ligação dos programas operacionais ao abrigo dos fundos estruturais às prioridades do programa de trabalho «Educação e Formação 2010». Esses progressos ficaram particularmente patentes na abordagem dos indicadores e dos domínios de referência acordados.

Também no desenvolvimento dos instrumentos de referência europeus para apoiar as reformas se registaram progressos dignos de nota. Durante os anos de 2006 e 2007, o Parlamento Europeu e o Conselho adoptaram recomendações no domínio das competências-chave, da qualidade da mobilidade e da garantia da qualidade do ensino superior, e acabam de chegar a acordo sobre o Quadro Europeu de Qualificações.

De um modo geral, a Comissão e os Estados-Membros realizaram também progressos significativos na execução das acções anunciadas no Plano de Acção sobre as Línguas 2004-2006 ⁽⁹⁾.

⁽¹⁾ Alemanha, Dinamarca, Grécia.

⁽²⁾ República Checa.

⁽³⁾ Chipre, Dinamarca, Grécia, Polónia.

⁽⁴⁾ Espanha, Lituânia, Croácia, Noruega.

⁽⁵⁾ Áustria, Bélgica, Países Baixos, Chipre, Alemanha, Dinamarca, Grécia, Espanha, Hungria, Malta, Países Baixos, Polónia, Suécia, Eslováquia, Reino Unido, Croácia, Islândia, Noruega.

⁽⁶⁾ Ver Anexo 2.

⁽⁷⁾ Chipre.

⁽⁸⁾ Bulgária, Luxemburgo, Suécia, Turquia.

⁽⁹⁾ Documento de trabalho da Comissão: «Relatório sobre a aplicação do Plano de Acção “Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística”», COM(2007) 554 final/2.

3. ÁREAS COM PROGRESSOS INSUFICIENTES

3.1. Realização da aprendizagem ao longo da vida

A principal dificuldade das estratégias de aprendizagem ao longo da vida reside na sua aplicação, que requer um firme empenhamento institucional, bem como a coordenação e a cooperação com todas as partes interessadas. Um esforço sustentado pode traduzir intenções em políticas, que, por sua vez, conduzem a resultados. A melhoria do investimento e a existência de mecanismos de disseminação apropriados são fundamentais. Muito resta por fazer.

A tendência positiva que se verificou entre 2000 e 2003 na despesa pública com a educação parece ter sido interrompida em 2004.

O total da despesa pública com a educação, em percentagem do PIB, cresceu na UE entre 2000 (4,7 %) e 2003 (5,2 %), mas depois baixou para 5,1 % em 2004. Os níveis de despesa continuam a revelar enormes variações entre países (entre 3,3 % do PIB na Roménia e 8,5 % na Dinamarca). A despesa privada em instituições educativas, em percentagem do PIB, cresceu ligeiramente desde 2000, mas esse progresso abrandou em 2004 ⁽¹⁾.

Muito embora os domínios de referência europeus tenham tido algum eco nos objectivos nacionais, ainda nem todos os países definiram tais objectivos ⁽²⁾.

3.2. Competências básicas para todos

Abandono escolar precoce, conclusão do ensino secundário e competências básicas continuam a ser aspectos altamente problemáticos. Não houve suficientes progressos desde 2000 para alcançar o valor de referência europeu até 2010. Nalguns países, a situação até piorou entre 2000 e 2006. Vários países ainda registavam, em 2006, níveis muito elevados de abandono escolar precoce, acima dos 20 %. Os resultados dos alunos com fraco aproveitamento em leitura pioraram em vez de melhorarem.

Na Europa, há demasiados jovens a deixar o ensino sem as qualificações de que necessitam para participar na sociedade do conhecimento e realizar uma transição tranquila para a vida activa ⁽³⁾. Correm o risco de exclusão social, e, além disso, é-lhes vedado, desde muito cedo, o acesso à aprendizagem ao longo da vida.

Abandono escolar precoce: um em cada seis jovens (15,3 %) da UE-27 com idade entre os 18 e os 24 anos abandona a escola apenas com o ensino básico e, a partir daí, não participa em nenhum tipo de educação ou formação. É indispensável acelerar o ritmo dos progressos para se atingir o valor de referência da UE de 10 % até 2010.

No caso da conclusão do ensino secundário, houve progressos, lentos mas constantes. Registou-se uma ligeira aceleração nestes últimos anos, mas não o suficiente para atingir o objectivo de 2010 (conclusão do ensino secundário por pelo menos 85 % dos jovens de 22 anos de idade).

O marco de referência da UE consiste em diminuir em 20 % a percentagem de alunos de 15 anos com fraco desempenho escolar em leitura na UE até 2010 comparativamente a 2000, mas a verdade é que essa proporção aumentou entre 2000 e 2006 ⁽¹⁾.

Os migrantes e os grupos desfavorecidos com antecedentes culturais diversos obtêm piores resultados nos domínios de referência na maioria dos países ⁽⁴⁾. Deve ser dispensada uma atenção especial a estes grupos. A sua integração no ensino pré-primário melhoraria a aprendizagem de línguas, aumentando as probabilidades de uma escolaridade bem sucedida.

Importa complementar as iniciativas no contexto do abandono escolar precoce e das desvantagens socioeconómicas. Para esse efeito, seriam úteis actividades extracurriculares (como no campo da cultura e do desporto), parcerias locais, um melhor envolvimento dos pais, a tomada em consideração das necessidades de aprendizagem dos pais e a melhoria do bem-estar na escola, tanto para os professores como para os alunos.

⁽¹⁾ Ver Anexo 2.

⁽²⁾ Ver Anexo 1.

⁽³⁾ Comunicação da Comissão «Promover a plena participação dos jovens na educação, no emprego e na sociedade», COM(2007) 498.

⁽⁴⁾ SEC(2007) 1284, p. 50 e 75.

3.3. Ensino e formação de professores

Numa escola, mais do que qualquer outro aspecto interno, é a qualidade da formação dos professores que verdadeiramente influencia o desempenho dos estudantes ⁽¹⁾.

Professores e formadores defrontam-se com classes cada vez mais heterogéneas, com a exigência de novas competências e com a necessidade de prestar uma atenção redobrada às necessidades individuais de aprendizagem. De resto, uma maior autonomia das escolas implica novas tarefas.

Toda uma geração de professores mais idosos terá de ser substituída num futuro próximo. A profissão tem de se tornar mais atractiva.

Porém, os actuais sistemas de ensino e formação de professores nem sempre respondem às suas necessidades de formação. Isso é patente no que concerne à formação contínua e à evolução da carreira dos professores. A formação em exercício dos professores é obrigatória em onze Estados-Membros.

3.4. Ensino superior: excelência, parceria e financiamento

Os países estão a prestar mais atenção ao reforço do papel das universidades na investigação e na inovação, e as parcerias universidade-empresas estão a generalizar-se. Todavia, em muitos países muito há ainda a fazer a este respeito ⁽²⁾.

As medidas que visam alcançar a excelência nos estabelecimentos de ensino superior deveriam incidir de uma maneira equilibrada na educação, na investigação e na transferência do conhecimento. Actualmente, são menos frequentes as medidas que visam o ensino. O Instituto Europeu de Tecnologia e da Inovação ⁽³⁾ (ainda em estágio de proposta) irá inspirar mudanças nas instituições de ensino e de investigação, ao tornar-se um modelo de referência para a integração da educação, da investigação e da inovação.

Na Alemanha, o governo federal e os governos estaduais lançaram uma iniciativa em prol da excelência que prevê a atribuição de uma verba suplementar de 1 900 milhões EUR entre 2006 e 2011 para estimular a investigação de alto nível em universidades seleccionadas por concurso. Esta iniciativa articula-se em três linhas de acção: escolas superiores, pólos de agregação entre investigação universitária, investigação extra-universitária e empresas e estratégias globais para as universidades de investigação de ponta.

Aumentar o investimento, incluindo o de fontes privadas, continua a ser um desafio. Ao mesmo tempo, tem de ser assegurado um acesso equitativo a uma vasta diversidade de programas de estudo e investigação. Alguns governos dispõem de instrumentos para estimular os investimentos privados, como sejam incentivos fiscais ⁽⁴⁾, parcerias público-privadas ou sistemas de patrocínio ⁽⁵⁾, e outros instauraram ou aumentaram o valor das propinas ou das taxas de matrícula ⁽⁶⁾.

A despesa pública com instituições de ensino superior na UE, incluindo ensino e investigação, foi de 1,1 % do PIB para a UE-27 em 2004, e variando entre 0,6 % em Malta e 2,5 % na Dinamarca. Porém, a despesa total continua a situar-se a um nível muito inferior à dos Estados Unidos. Esta situação deve-se sobretudo ao facto de o nível de financiamento privado nos Estados Unidos ser sete vezes mais elevado. A despesa por estudante do ensino superior nos EUA era mais do dobro da média da UE ⁽⁷⁾.

Embora se tenham registado progressos quanto ao aumento da autonomia e da responsabilização das universidades, não há muitos elementos disponíveis que ilustrem o apoio prestado ao pessoal e aos administradores universitários a fim de fazer face a esse desafio.

3.5. Participação de adultos na aprendizagem ao longo da vida

A participação de adultos na aprendizagem ao longo da vida já não conseguirá atingir o valor de referência comunitário. Mais esforços serão necessários para elevar o nível de qualificações da população e para obter a flexibilidade e a segurança em todo o mercado de trabalho.

⁽¹⁾ Comunicação da Comissão «Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes», COM(2007) 392.

⁽²⁾ Boas práticas a este respeito podem ser observadas nos países nórdicos e no Reino Unido.

⁽³⁾ COM(2006) 604 final/2.

⁽⁴⁾ Espanha, Suécia, Eslovénia, Eslováquia, Turquia.

⁽⁵⁾ Áustria, França, Hungria, Irlanda, Luxemburgo, Letónia, Reino Unido.

⁽⁶⁾ Áustria, França, Hungria, Irlanda, Luxemburgo, Letónia, Reino Unido.

⁽⁷⁾ SEC(2007) 1284, p. 67.

O ritmo dos avanços registados até 2005 teria permitido globalmente atingir o valor de referência comunitário (12,5 %) ⁽¹⁾. Porém, em 2006, 9,6 %, em média, dos europeus entre os 25 e os 64 anos de idade participavam em actividades de educação e formação, o que revela um ligeiro decréscimo relativamente a 2005. O quadro geral esconde um grande desequilíbrio: os adultos com um nível de habilitações elevado têm seis vezes mais probabilidades de participar na aprendizagem ao longo da vida do que os adultos com baixos níveis de qualificações.

A reduzida participação na aprendizagem ao longo da vida por parte dos trabalhadores mais idosos e das pessoas pouco qualificadas torna-se ainda mais problemática quando as taxas de participação da população em geral já são baixas ⁽²⁾. Verifica-se, além disso, uma forte concentração de pessoas pouco qualificadas entre as populações migrantes. As tendências da demografia e do mercado de trabalho vão levar a um aumento da procura de qualificações elevadas e a menos oportunidades para os pouco qualificados. Há que prestar mais atenção à formação destes grupos.

3.6. Atractividade, qualidade e pertinência do ensino e da formação profissionais (EFP)

Muito resta ainda a fazer para melhorar a qualidade e a atractividade do EFP. Esta é uma das grandes prioridades do processo de Copenhaga ⁽³⁾.

Alguns países instauraram sistemas avançados e abrangentes de garantia de qualidade ⁽⁴⁾, enquanto outros ainda estão em fase de desenvolvimento ⁽⁵⁾.

O recurso acrescido, nos programas de formação e de qualificação, a abordagens baseadas em resultados de aprendizagem reforça a pertinência do EFP para o mercado de trabalho. Outro trunfo a explorar é a renovada ênfase na aprendizagem prática, na colaboração entre as escolas e as empresas e na aprendizagem em exercício. Porém, não há muitos progressos a registar no que toca à previsão de necessidades de competências e qualificações.

O EFP tem muitas vezes contra si o facto de estar mal integrado no resto do sistema educativo. Essa integração pode contribuir para manter nos sistemas de ensino e formação os jovens em risco de abandono escolar, desde que os níveis de escolaridade anteriores lhes forneçam as competências necessárias para beneficiar do EFP. Embora alguns Estados-Membros ⁽⁶⁾ tenham feito da orientação ao longo da vida uma prioridade política de primeiro plano, continua a ser necessário prestar especial atenção ao reforço da orientação dos adultos. Há também que avançar muito mais no sentido de reduzir os obstáculos à transição do EFP para outros níveis de ensino e para o ensino superior.

3.7. Mobilidade transnacional

Registam-se progressos consideráveis na aplicação e no uso do Europass ⁽⁷⁾. Ainda assim, a mobilidade transnacional dos estudantes continua a depender principalmente dos programas comunitários. Na sua maioria, as medidas de âmbito nacional incidem no ensino superior. A mobilidade no domínio do EFP afigura-se particularmente difícil.

A mobilidade é obrigatória na Universidade do Luxemburgo. Todos os estudantes matriculados em cursos de licenciatura têm de fazer uma parte dos seus estudos no estrangeiro.

4. A VIA A SEGUIR

4.1. Realizar a aprendizagem ao longo da vida para alcançar a eficácia e a equidade

Subsistem falhas no que toca à coerência e à abrangência das estratégias de aprendizagem ao longo da vida. A dificuldade está agora na aplicação dessas mesmas estratégias, que, em muitos casos, acaba de começar. Para que as estratégias sejam credíveis, têm obrigatoriamente de estar associadas a medidas de natureza política. A sua credibilidade depende da capacidade de as autoridades mobilizarem recursos e da sua capacidade de implicar as instituições nacionais e as demais partes interessadas, a todos os níveis, por meio de parcerias de aprendizagem.

⁽¹⁾ Os progressos seguiam globalmente a bom ritmo, mas tal devia-se unicamente a alterações dos métodos de inquérito de vários países, que sobrestimavam os progressos. Ver Anexo 2.

⁽²⁾ SEC(2007) 1284, p. 81.

⁽³⁾ Conclusões do Conselho sobre as futuras prioridades da cooperação europeia reforçada em matéria de ensino e formação profissionais (EFP) Ensino e formação. Documento do Conselho 14474/06 de 30 de Outubro de 2006.

⁽⁴⁾ Áustria, Alemanha, Dinamarca, Finlândia, Irlanda, Suécia, Noruega.

⁽⁵⁾ Bulgária, República Checa, Espanha, Luxemburgo, Malta, Eslovénia.

⁽⁶⁾ França, Itália.

⁽⁷⁾ Decisão n.º 2241/2004/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de Dezembro de 2004 (JO L 390 de 31.12.2004, p. 6).

Melhorar a base de conhecimentos

É necessário reforçar o conhecimento do impacto económico e social das políticas de educação e de formação ⁽¹⁾. Esta atenção à eficácia e à equidade deve nortear a elaboração da base de investigação europeia e nacional sobre as políticas e práticas de ensino e formação.

A aprendizagem pelos pares e os intercâmbios de experiências entre responsáveis políticos e demais partes interessadas é uma fonte importante de saber-fazer que importa apoiar. Deve prosseguir a monitorização da elaboração e da aplicação das estratégias de aprendizagem ao longo da vida, que há-de culminar numa avaliação dos progressos alcançados no relatório conjunto de 2010.

Financiamento sustentado

O nível, a eficácia e a sustentabilidade do financiamento continuam a ser questões críticas. Muitos países estão a experimentar novos instrumentos e incentivos com vista ao financiamento privado, que visam nomeadamente os particulares, os agregados familiares e os empregadores. Estes esforços têm de ser intensificados.

Elevar o nível das qualificações

O investimento acrescido no ensino precoce é o que traz melhor retorno em termos de eficácia e de equidade ⁽²⁾. A aquisição em fase precoce de competências-chave é um meio eficaz de estabelecer a base para a aprendizagem futura, melhorar a equidade dos resultados e os níveis globais de competências. A transição para o mercado do trabalho ficará mais fácil, evitando-se défices de qualificações.

Há uma procura constante de diplomados em engenharia e em ciências. O aumento do número de pessoas que seguem estudos científicos e técnicos deve, pois, continuar a merecer atenção.

Não obstante, é imperioso reforçar a imagem, o estatuto e a atractividade do EFP. Deveriam ser criadas estruturas modelares e flexíveis a fim de facilitar o acesso ao ensino e formação profissionais iniciais, a mobilidade e o retorno ao sistema educativo. Deveriam ser disponibilizados a todos os cidadãos sistemas integrados de orientação para a aprendizagem ao longo da vida. É necessário prestar especial atenção ao ensino dos adultos.

Atender às desvantagens socioeconómicas

A educação e a formação podem contribuir para superar as desvantagens socioeconómicas. Mas também as podem perpetuar. As desigualdades na educação e na formação acarretam custos elevadíssimos, muitas vezes escondidos, mas nem por isso menos reais. Garantir a equidade no acesso, na participação, no tratamento e nos resultados tem de continuar a ser visto como uma prioridade.

Usar o potencial dos migrantes

A diversificação crescente das sociedades europeias cria desafios adicionais à ministração de ensino e formação. Os níveis de desempenho dos migrantes e as taxas de participação e de sucesso escolar situam-se habitualmente abaixo da média. Embora certos factores como o contexto socio-económico e a língua permitam até certo ponto explicar esta situação, há elementos que indicam que as políticas e sistemas educativos e de formação não estão a corresponder a esses desafios, podendo inclusivamente estar eles próprios a contribuir para o problema ⁽³⁾. Esta situação merece especial atenção, a fim de incentivar a inclusão económica e social dos migrantes, bem como o diálogo intercultural.

Ensino de alta qualidade

Os professores precisam de uma melhor preparação profissional e de desenvolvimento contínuo, que se traduzirão numa melhoria dos resultados de ensino e de formação. É muito importante implicar professores e formadores na inovação e na reforma. A Comissão enunciou os desafios ⁽⁴⁾ e está também a levar a efeito uma consulta pública sobre as escolas ⁽⁵⁾. O programa de trabalho oferece um contexto adequado para dar resposta a esses desafios.

⁽¹⁾ Cf. SEC(2007) 1098.

⁽²⁾ COM(2006) 481, p. 5.

⁽³⁾ SEC(2007) 1284, p. 51.

⁽⁴⁾ Comunicação da Comissão «Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes», COM(2007) 392.

⁽⁵⁾ SEC(2007) 1009 «Schools for the 21st century».

4.2. Inovação e criatividade: a educação como elemento-chave do triângulo do conhecimento

A educação é fundamental para o triângulo do conhecimento e, por essa via, para estimular o crescimento e o emprego. As universidades situam-se no centro do triângulo. São fundamentais os centros de excelência que incidam sobre o ensino, a investigação e a transferência do conhecimento. Muito mais há a fazer para permitir ao ensino superior e às empresas trabalharem em parceria.

Para a investigação e a inovação é indispensável que haja uma base ampla de qualificações entre a população. É necessário desenvolver a excelência e as competências-chave, em particular as relacionadas com o empreendedorismo, a criatividade e as capacidades de aprender a aprender em todos os níveis de ensino e de formação. Tanto as escolas como o EFP podem dar um contributo importante para facilitar a inovação. Ensino e formação profissionais de elevada qualidade, por exemplo, podem concorrer para a inovação no local de trabalho.

4.3. Melhorar a governação: aproveitar ao máximo os resultados do programa «Educação e Formação para 2010»

O programa de trabalho está a dar resultados tanto a nível europeu como nacional. As reformas levadas a efeito a nível nacional são impulsionadas e apoiadas pela elaboração de instrumentos de referência europeus, pelo trabalho dos grupos de peritos e pelas actividades de aprendizagem pelos pares. Os desafios em matéria de educação e formação e o desenvolvimento de recursos humanos são questões que merecem grande destaque nos Programas Nacionais de Reforma da Estratégia de Lisboa da maioria dos Estados-Membros. Tanto a eficácia do método aberto de coordenação na educação e na formação como o seu impacto e apropriação política podem ainda ser reforçados. Eis os elementos que devem merecer especial atenção a nível nacional e europeu:

- definição de políticas de educação e formação coordenadas numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida em função de prioridades estratégicas estabelecidas para o sistema no seu conjunto,
- melhoria das interfaces com os domínios políticos pertinentes, como a política de inovação, a política social e de emprego, as empresas, a investigação e o financiamento estrutural,
- integração dos desenvolvimentos no domínio do ensino superior, do ensino e formação profissionais e da educação de adultos no programa de trabalho global,
- estabelecimento de laços fortes entre a realização e a definição das orientações integradas de Lisboa e o programa de trabalho «Educação e Formação para 2010» e maior visibilidade da aprendizagem ao longo da vida na estratégia de Lisboa,
- acompanhamento mútuo da evolução entre os países, a título voluntário, através da aprendizagem pelos pares ou da avaliação pelos pares,
- adopção das medidas necessárias para assegurar que os resultados das actividades de aprendizagem pelos pares cheguem aos ministros e demais responsáveis políticos,
- reforço da participação da sociedade civil,
- definição de novos indicadores e valores de referência à luz das conclusões do Conselho de Maio de 2007,
- aproveitamento máximo dos fundos e programas comunitários, em especial o novo programa «Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013» e os instrumentos da política europeia de coesão.

No intuito de assegurar que as prioridades estabelecidas do programa de trabalho «Educação e Formação para 2010» sejam plenamente reflectidas na definição das políticas nacionais, devem ser prosseguidas as acções específicas apresentadas no relatório conjunto de 2006.

Devem existir mecanismos para a aplicação do programa de trabalho «Educação e Formação para 2010» e das estratégias de aprendizagem ao longo da vida. É necessária uma estreita coordenação com os responsáveis pela política socioeconómica no sentido mais lato, nomeadamente os responsáveis pelas reformas de Lisboa e pelas estratégias nacionais em matéria de inclusão social.

Devem continuar a definir-se objectivos e indicadores nacionais, que terão em consideração os objectivos e valores de referência europeus. As políticas e as práticas devem basear-se no conhecimento e na inovação. Os princípios comuns, as orientações e recomendações acordados à escala europeia constituem pontos de referência para a definição das reformas nacionais.

4.4. Preparar-se para o pós-2010

O programa de trabalho «Educação e Formação para 2010» fornece apoio de carácter prático para as reformas da educação e da formação dos Estados-Membros. Desde o lançamento do programa, em 2002, alcançaram-se progressos significativos. Porém, as reformas da educação e da formação precisam de tempo até darem frutos. As grandes dificuldades ainda não foram vencidas e já novos desafios se perfilam no horizonte. Este trabalho, em que se inclui a cooperação no contexto dos processos de Bolonha e Copenhaga, deve ser prosseguido e mesmo tornado mais eficaz, pelo que é chegado o momento de lançar a reflexão sobre um quadro estratégico actualizado de cooperação europeia na área do ensino e da formação. Atendendo ao papel determinante da educação e da formação na estratégia para o crescimento e o emprego, essa reflexão terá de estar estreitamente associada ao futuro desenvolvimento do processo de Lisboa.

ANEXO 1

Situação dos países relativamente à adopção de uma estratégia explícita para a aprendizagem ao longo da vida, de um quadro de qualificações, de um sistema validação da aprendizagem não formal/informal e de objectivos nacionais nos domínios de referência

S = o país já dispõe de estratégia, quadro de qualificações, sistema de validação ou definição de objectivos nacionais.

D= o país está a desenvolver uma estratégia, um quadro de qualificações ou um sistema de validação.

N= o país não dispõe de quadro de qualificações, de sistema de validação nem de objectivos nacionais.

P = o país dispõe de políticas de aprendizagem ao longo da vida, mas não de uma estratégia explícita.

Países	Estratégias nacionais explícitas de aprendizagem ao longo da vida	Quadros nacionais de qualificações	Sistema de validação da aprendizagem não formal e informal	Objectivos nacionais definidos para a totalidade ou parte dos domínios europeus de referência
AT	Y	D	D	N
BE fr	Y	D	Y	Y
BE nl	Y	D	Y	Y
BG	D	D	D	N
CY	Y	N	D	Y
CZ	Y	D	D	N
DE	Y	D	N	N
DK	Y	D	Y	Y
EE	Y	D	D	Y
EL	Y	N	D	Y
ES	Y	D	D	Y
FI	Y	D	Y	Y
FR	P	Y	Y	Y
HR	Y	D	N	Y
HU	Y	D	N	Y
IE	D	Y	Y	Y
IS	P	N	D	N
IT	P	D	D	N
LI	P	N	N	N
LT	Y	D	D	Y
LU	P	D	D	N
LV	Y	D	D	Y
MT	D	Y	N	Y
NL	P	D	Y	Y
NO	Y	N	Y	N

Países	Estratégias nacionais explícitas de aprendizagem ao longo da vida	Quadros nacionais de qualificações	Sistema de validação da aprendizagem não formal e informal	Objectivos nacionais definidos para a totalidade ou parte dos domínios europeus de referência
PL	D	D	D	Y
PT	P	D	Y	Y
RO	D	D	D	Y
SE	Y	N	D	N
SI	D	D	Y	Y
SK	Y	D	D	Y
TR	D	D	N	N
UK	Y	Y	D	Y

ANNEXO 2

(ANEXO ESTATÍSTICO)

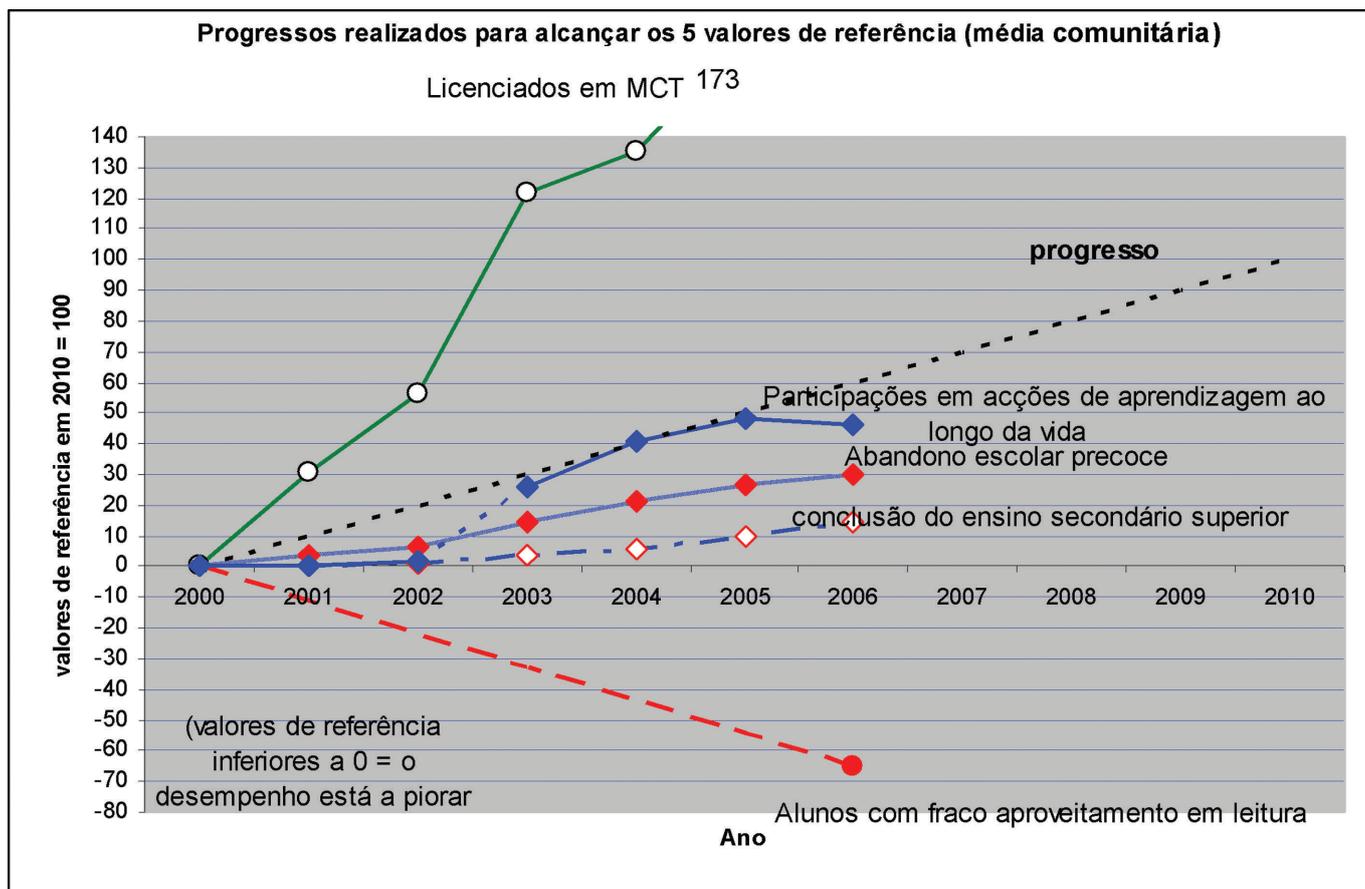
PROGRESSOS REGISTRADOS EM RELAÇÃO AOS CINCO NÍVEIS DE REFERÊNCIA DO DESEMPENHO MÉDIO EUROPEU (VALORES DE REFERÊNCIA) E OUTROS INDICADORES-CHAVE NOS DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO

Base: Documento de trabalho dos serviços da Comissão — «Progressos rumo aos objectivos de Lisboa em matéria de educação e formação. Indicadores e valores de referência 2007» — SEC(2007) 1284

Códigos de país

UE	União Europeia	PT	Portugal
BE	Bélgica	RO	Roménia
BG	Bulgária	SI	Eslovénia
CZ	República Checa	SK	Eslováquia
DK	Dinamarca	FI	Finlândia
DE	Alemanha	SE	Suécia
EE	Estónia	UK	Reino Unido
EL	Grécia		
ES	Espanha	EEE	Espaço Económico Europeu
FR	França	IS	Islândia
IE	Irlanda	LI	Listenstaine
IT	Itália	NO	Noruega
CY	Chipre		
LV	Letónia		Países Candidatos
LT	Lituânia	HR	Croácia
LU	Luxemburgo	TR	Turquia
HU	Hungria		
MT	Malta		Outros países
NL	Países Baixos		
AT	Áustria	JP	Japão
PL	Polónia	US/USA	Estados Unidos da América

VISÃO GLOBAL DOS PROGRESSOS REALIZADOS NOS DOMÍNIOS DOS CINCO VALORES DE REFERÊNCIA



Resultados essenciais:

- relativamente aos licenciados em matemática, ciência e tecnologia (MCT), o valor de referência será ultrapassado; uma vez que os progressos prescritos já foram alcançados em 2000-2003,
- verificam-se alguns progressos no domínio da aprendizagem ao longo da vida. Todavia, uma grande parte desses progressos resulta de alterações introduzidas na metodologia de realização das sondagens em vários Estados-Membros, que conduziram a taxas de participação nominal mais elevadas, o que exagera os progressos globais,
- verifica-se uma melhoria constante em relação ao abandono escolar precoce, mas é preciso que os progressos sejam mais rápidos a fim de alcançar os valores de referência,
- quanto à conclusão do ensino secundário superior, poucos progressos tem havido,
- os resultados relativos aos alunos com fraco aproveitamento em leitura têm-se deteriorado desde 2000, em vez de terem melhorado como prescrito pelo valor de referência.

Observações metodológicas: no gráfico foi atribuído ao ano 2000 o ponto de partida zero, e ao ano de 2010 o valor de referência 100. Assim sendo, os resultados obtidos em cada ano são medidos em relação ao valor de referência de 2010. Uma linha diagonal revela o progresso prescrito, o que significa que teria de se obter um progresso anual de 10 % para alcançar o valor de referência. Uma linha que se encontre abaixo dessa diagonal revela que o progresso não é suficiente. Quanto à participação em acções de aprendizagem ao longo da vida, têm-se verificado numerosas interrupções de séries cronológicas: alguns países procederam a uma revisão dos seus métodos de recolha de dados entre 2002 e 2003. A aplicação dos novos métodos deu azo a resultados mais elevados a partir de 2003, pelo que os progressos registados entre 2002 e 2003 estão sobredimensionados. É por esse motivo que a linha relativa à aprendizagem ao longo da vida entre 2002 e 2003 foi tracejada. Relativamente aos alunos com fraco desempenho em leitura (dados provenientes do Inquérito PISA), apenas existem dois pontos de dados (2000 e 2006) para os 19 países incluídos no estudo comparativo (os resultados comparativos de 2003 existem em relação a apenas 16 países).

VISÃO GLOBAL DOS PROGRESSOS REALIZADOS NOS DOMÍNIOS DOS CINCO VALORES DE REFERÊNCIA

Visão global dos 3 valores de referência relativos ao nível escolar

Situação (ano disponível mais recente) e progresso realizado desde 2000	Alunos com fraco aproveitamento em leitura (OCDE/PISA) (15 anos, %)	Abandono escolar precoce (Eurostat/IFT) (18-24 anos, %)	Conclusão do ensino secundário superior (Eurostat/IFT) (20-24 anos, %)
Média comunitária em 2006	24,1	15,3	77,8
Média comunitária em 2000	21,3	17,6	76,6
Fonte:	OCDE (PISA)	Eurostat (IFT)	Eurostat (IFT)
Bélgica	0	0	0
Bulgária	-	+	++
República Checa	-	0	0
Dinamarca	++	+	++
Alemanha	++	+	-
Estónia	/	+	++
Irlanda	0	++	++
Grécia	-	+	++
Espanha	-	-	-
França	-	+	0
Itália	-	++	++
Chipre	:(*)	++	++
Letónia	++	+	++
Lituânia	/	++	++
Luxemburgo	0	-	-
Hungria	++	+	0
Malta	:	++	++
Países Baixos	-	++	++
Áustria	-	+	0
Polónia	++	+	++

Situação (ano disponível mais recente) e progresso realizado desde 2000	Alunos com fraco aproveitamento em leitura (OCDE/PISA) (15 anos, %)	Abandono escolar precoce (Eurostat/IFT) (18-24 anos, %)	Conclusão do ensino secundário superior (Eurostat/IFT) (20-24 anos, %)
Portugal	++	+	++
Roménia	-	++	+
Eslovénia	/	(++)	++
Eslováquia	-	-	-
Finlândia	++	+	-
Suécia	-	-	+
Reino Unido	/	++	+
Croácia	:	++	++
Turquia	++	++	++
Islândia	-	+	++
Noruega	-	++	-

Resultados até ao presente (dados os mais presentes)

Verde	Acima da média comunitária
Cor-de-rosa	Abaixo da média comunitária
Branco	Dados inexistentes

Comparativamente a 2000:

++ a melhorar mais do que a média comunitária

+ a melhorar, mas menos do que a média comunitária

0 evolução inferior a 1 % da média comunitária, ou, no que diz respeito aos alunos com fraco aproveitamento em leitura, fraca possibilidade de evolução significativa

- a piorar

() resultados não comparáveis ou não fiáveis

:

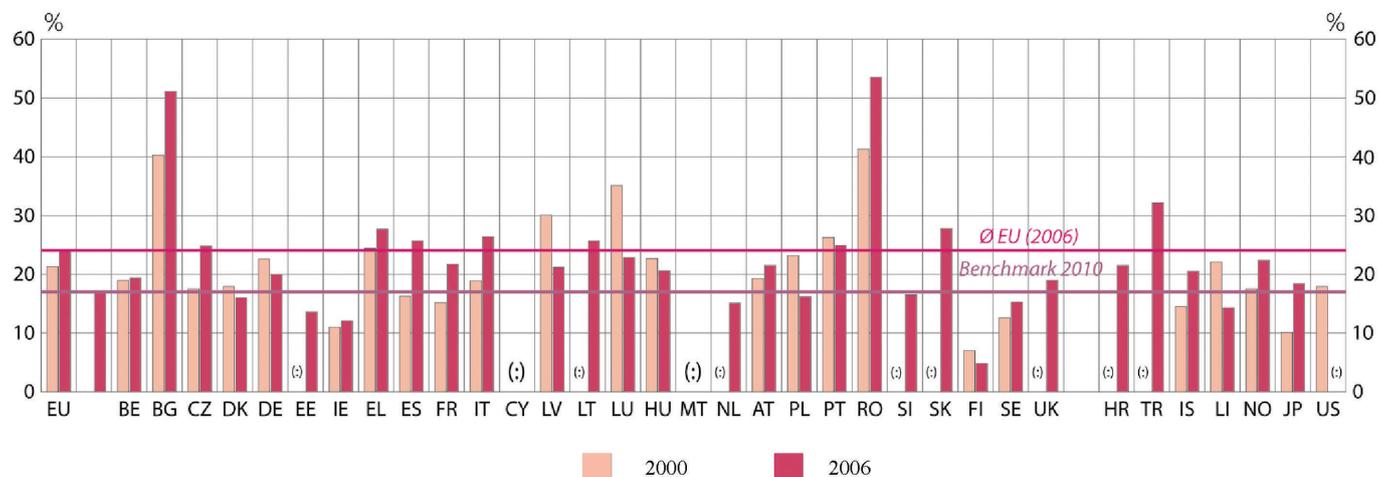
/ inexistência de séries cronológicas

No que diz respeito aos alunos com fraco aproveitamento, a comparação foi realizada em relação ao período compreendido entre 2003 e 2006 no que se refere a LU, NL, SK e TR. Para obter mais pormenores, *vide* as notas referentes aos quadros relativos a cada área de valores de referência.

(*) CY não pôde estar presente devido à ausência de unanimidade entre os Estados-Membros da OCDE.

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

Percentagem de alunos com capacidade de leitura igual ou inferior ao nível 1 (da escala de competência em leitura PISA), 2000-2006



Percentagem de alunos com fraco aproveitamento em leitura	Ambos os sexos		Sexo feminino	Sexo masculino
	2000	2006	2006	2006
UE-27	21,3	24,1	17	30,4
Bélgica	19,0	19,4	13,3	24,9
Bulgária	40,3	51,1	40,4	60,9
República Checa	17,5	24,8	16,9	30,8
Dinamarca	17,9	16,0	11,4	20,7
Alemanha	22,6	20,0	14,2	25,5
Estónia	:	13,6	7,0	19,9
Irlanda	11,0	12,1	7,7	16,6
Grécia	24,4	27,7	16,2	38,6
Espanha	16,3	25,7	18,9	32,3
França	15,2	21,7	16,5	27,3
Itália	18,9	26,4	19,9	33,0
Chipre	:	:	:	:
Letónia	30,1	21,2	12,8	30,1
Lituânia	:	25,7	16,6	34,5

Porcentagem de alunos com fraco aproveitamento em leitura	Ambos os sexos		Sexo feminino	Sexo masculino
	2000	2006	2006	2006
Luxemburgo	(35,1)	22,9	17,4	28,2
Hungria	22,7	20,6	13,2	27,3
Malta	:	:	:	:
Países Baixos	(9,5)	15,1	11,6	18,5
Áustria	19,3	21,5	15,4	27,4
Polónia	23,2	16,2	10,2	22,4
Portugal	26,3	24,9	19,6	30,7
Roménia	41,3	53,5	43,5	63,5
Eslovénia	:	16,5	7,9	25,2
Eslováquia	:	27,8	20,1	35,0
Finlândia	7,0	4,8	1,6	8,1
Suécia	12,6	15,3	9,6	20,7
Reino Unido	(12,8)	19,0	14,1	24,0
Croácia	:	21,5	12,6	30,5
Turquia	:	32,2	21,5	41,0
Islândia	14,5	20,5	12,5	28,3
Listenstaine	22,1	14,3	11,1	18,0
Noruega	17,5	22,4	14,9	29,4
Japão	10,1	18,4	13,3	23,5
Estados Unidos da América	17,9	:	:	:

Fonte: OCDE (PISA).

Em 2000, a percentagem de alunos de 15 anos com fraco desempenho em leitura na UE era de 21,3 % (dados disponíveis em relação a apenas 18 Estados-Membros). Tendo em conta o valor de referência, esta percentagem deveria sofrer uma redução de 1/5 até 2010 (passando assim a ser de 17 %). Embora essa percentagem tenha diminuído em alguns Estados-Membros (nomeadamente na Alemanha, na Polónia e na Letónia), na maior parte dos Estados-Membros aumentou, e o desempenho a nível comunitário deteriorou-se (2006: 24,1 %).

Observações adicionais:

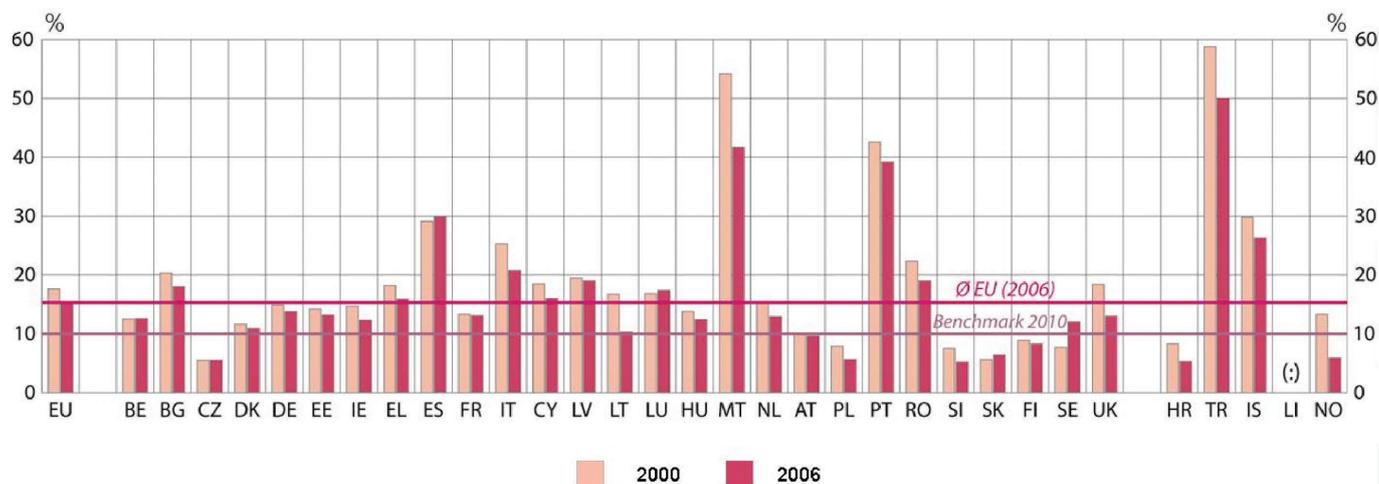
Valor comunitário: média ponderada baseada no número de alunos matriculados e nos dados relativos a 19 países (LU, NL e UK não têm dados representativos em 2000, pelo que se apresentam os seus resultados respectivos entre parênteses, e não foram incluídos nos cálculos).

MT não pôde participar no Inquérito PISA.

CY não pôde participar devido a ausência de unanimidade entre os Estados-Membros da OCDE.

ABANDONO ESCOLAR PRECOCE

Percentagem da população na faixa etária de 18-24 anos que apenas possui uma formação secundária inferior e já não participa em acções de educação ou formação, 2000-2006



Percentagem de abandono escolar precoce	Ambos os sexos		Sexo feminino	Sexo masculino
	2000	2006	2006	2006
EU-27	17,6	15,3	13,2	17,5
Bélgica	12,5	12,6	10,2	14,9
Bulgária	20,3	18,0	17,9	18,2
República Checa	5,5	5,5	5,4	5,7
Dinamarca	11,6	10,9	9,1	12,8
Alemanha	14,9	13,8	13,6	13,9
Estónia	14,2	13,2	10,7 (u)	19,6 (u)
Irlanda	14,7	12,3	9,0	15,6
Grécia	18,2	15,9	11,0	20,7
Espanha	29,1	29,9	23,8	35,8
França	13,3	13,1	11,2	15,1
Itália	25,3	20,8	17,3	24,3
Chipre	18,5	16,0	9,2	23,5
Letónia	19,5	19,0 (p)	16,1 (p)	21,6 (p)

Percentagem de abandono escolar precoce	Ambos os sexos		Sexo feminino	Sexo masculino
	2000	2006	2006	2006
Lituânia	16,7	10,3	7,0 (u)	13,3 (u)
Luxemburgo	16,8	17,4	14,0	20,9
Hungria	13,8	12,4	10,7	14,0
Malta	54,2	41,7	38,8	44,6
Países Baixos	15,5	12,9	10,7	15,1
Áustria	10,2	9,6	9,8	9,3
Polónia	7,9	5,6	3,8	7,2
Portugal	42,6	39,2 (p)	31,8 (p)	46,4 (p)
Roménia	22,3	19,0	18,9	19,1
Eslovénia	7,5	5,2 (u)	3,3 (u)	6,9 (u)
Eslováquia	5,6	6,4	5,5	7,3
Finlândia	8,9	8,3 (p)	6,4 (p)	10,4 (p)
Suécia	7,7	12,0	10,7	13,3
Reino Unido	18,4	13,0	11,4	14,6
Croácia	8,3	5,3 (u)	5,3 (u)	5,3 (u)
Turquia	58,8	50,0	42,7	56,6
Islândia	29,8	26,3 (p)	22,0 (p)	30,5 (p)
Listenstaine	:	:	:	:
Noruega	13,3	5,9	4,3	7,4

Fonte: Eurostat (dados de origem IFT)

(u) dado não fiável ou incerto

(p) dado provisório.

Em 2006, o abandono escolar precoce na UE-27 representava cerca de 15 % dos jovens situados na faixa etária de 18 a 24 anos. Nos últimos anos tem-se verificado uma melhoria contínua na redução dessa percentagem, mas vai ser necessário acelerar essa evolução, a fim de atingir o valor de referência da UE de 10 % em 2010. No entanto, as percentagens de alguns Estados-Membros, nomeadamente os países nórdicos e uma grande parte dos novos Estados-Membros, já são inferiores a 10 %.

Observações adicionais:

BG, PL, SI: resultados de 2001 em vez de 2000.

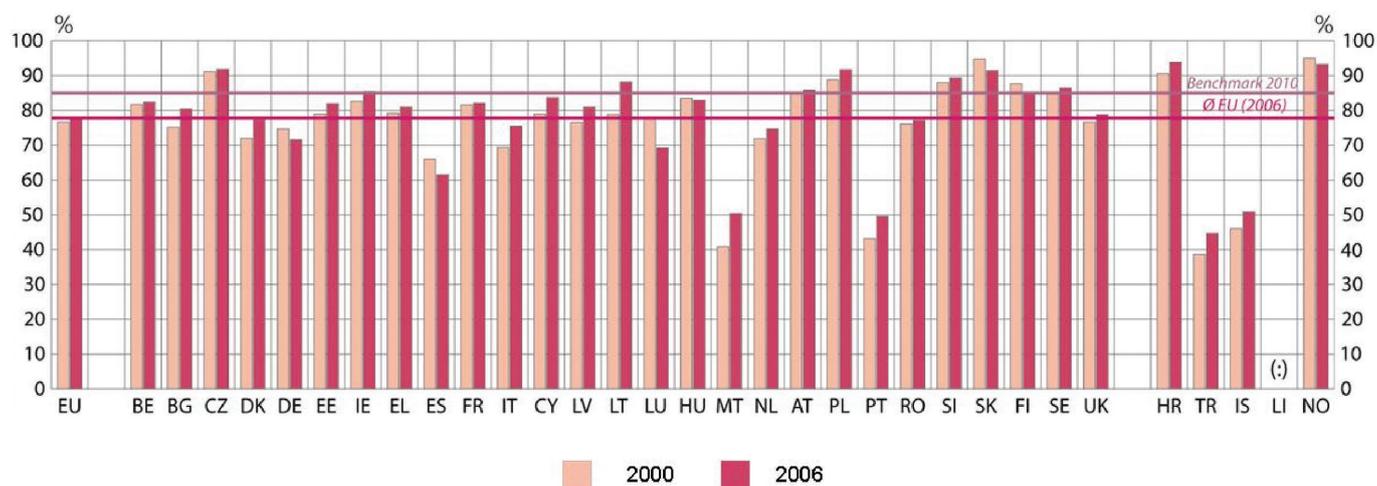
CZ, IE, LV, SK, HR: resultados de 2002 em vez de 2000.

CY: existem alguns factores nacionais específicos que influenciam a comparabilidade dos dados a nível internacional, nomeadamente o grande número de cipriotas que estudam no estrangeiro. Por esse motivo, os resultados relativos a CY estão subdimensionados.

EE: resultados de 2005 em vez de 2006, no que diz respeito ao sexo feminino.

CONCLUSÃO, PELOS JOVENS, DO ENSINO SECUNDÁRIO SUPERIOR

Percentagem da população situada na faixa etária de 20 a 24 anos que completou no mínimo o ensino secundário superior, 2000-2006



Conclusão do ensino secundário superior	Ambos os sexos		Sexo feminino	Sexo masculino
	2000	2006	2006	2006
UE-27	76,6	77,8	80,7	74,8
Bélgica	81,7	82,4	85,6	79,1
Bulgária	75,2	80,5 (p)	81,1 (p)	80,0 (p)
República Checa	91,2	91,8	92,4	91,1
Dinamarca	72,0	77,4	81,5	73,4
Alemanha	74,7	71,6	73,5	69,8
Estónia	79,0	82,0	89,8	74,1
Irlanda	82,6	85,4	89,1	81,8
Grécia	79,2	81,0 (p)	86,6 (p)	75,5 (p)
Espanha	66,0	61,6	69,0	54,6
França	81,6	82,1	84,3	80,0
Itália	69,4	75,5 (p)	79,4 (p)	71,7 (p)
Chipre	79,0	83,7 (p)	90,7 (p)	76,1 (p)
Letónia	76,5	81,0	86,2	75,9
Lituânia	78,9	88,2	91,2	85,3

Conclusão do ensino secundário superior	Ambos os sexos		Sexo feminino	Sexo masculino
	2000	2006	2006	2006
Luxemburgo	77,5	69,3	74,5	64,0
Hungria	83,5	82,9	84,7	81,2
Malta	40,9	50,4 (p)	52,8 (p)	48,1 (p)
Países Baixos	71,9	74,7	79,6	69,9
Áustria	85,1	85,8	86,7	84,9
Polónia	88,8	91,7	93,8	89,6
Portugal	43,2	49,6	58,6	40,8
Roménia	76,1	77,2 (p)	77,8 (p)	76,6 (p)
Eslovénia	88,0	89,4	91,4	87,7
Eslováquia	94,8	91,5	91,7	91,2
Finlândia	87,7	84,7 (p)	87,0 (p)	82,3 (p)
Suécia	85,2	86,5	88,6	84,5
Reino Unido	76,6	78,8	80,3	77,3
Croácia	90,6	93,8	94,9	92,8
Turquia	38,6	44,7	51,7	38,9
Islândia	46,1	50,8 (p)	57,7 (p)	44,5 (p)
Listenstaine	:	:	:	:
Noruega	95,0	93,3 (p)	95,4 (p)	91,2 (p)

Fonte: Eurostat (IFT)

(p) dado provisório

HR: 2002 em vez de 2000, 2005 em vez de 2006.

A percentagem de jovens (com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos) que completaram o ensino secundário superior tem melhorado apenas ligeiramente desde 2000. Por conseguinte, têm sido reduzidos os progressos em relação à consecução do valor de referência que consiste em elevar essa percentagem até 85 % no mínimo até 2010. No entanto, alguns países com uma percentagem relativamente baixa têm desenvolvido nos últimos tempos esforços consideráveis nesse sentido. Registe-se igualmente que o desempenho de muitos dos novos Estados-Membros ultrapassa desde já o valor de referência estabelecido para 2010, e que as percentagens de quatro de entre estes últimos, a República Checa, a Polónia, a Eslovénia e a Checoslováquia, aos quais se acrescentam a Noruega e a Croácia, já representam no mínimo 90 % do referido valor de referência.

Observações adicionais:

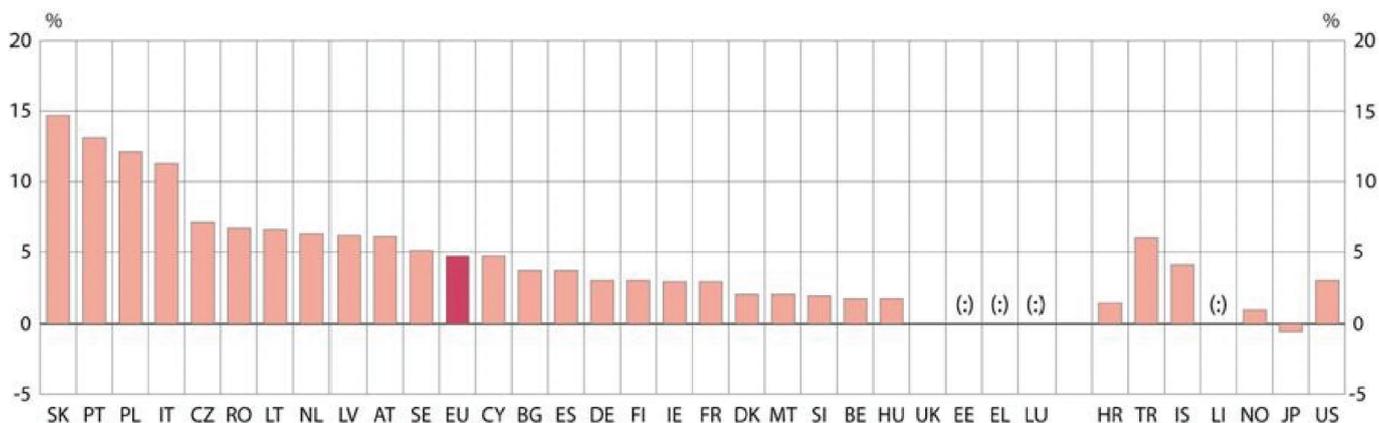
CY: existem alguns factores nacionais específicos que influenciam a comparabilidade dos dados a nível internacional, nomeadamente o grande número de cipriotas que estudam no estrangeiro. Por esse motivo, os resultados relativos a CY estão subdimensionados.

Desde a publicação de 5 de Dezembro de 2005, o Eurostat tem aplicado uma definição aperfeiçoada da noção de nível de habilitações do ensino secundário superior a fim de melhorar a comparabilidade dos resultados na UE. A partir dos dados de 1998, os programas da CITE de nível 3C com duração inferior a dois anos deixaram de fazer parte do nível secundário superior e passaram a integrar o nível secundário inferior. Tal alteração implica a revisão dos resultados em DK (a partir de 2001), ES, CY e IS. No entanto, a nova definição não pode ser implementada em EL, IE e AT, onde todos os níveis 3C da CITE continuam a estar incluídos no nível secundário superior.

LICENCIADOS EM MATEMÁTICA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (MCT)

Aumento do número de diplomados do ensino superior nos domínios da matemática, da ciência e da tecnologia em números percentuais

Taxa de crescimento anual médio 2000-2005



	Permilagem de diplomados na faixa etária dos 20 aos 29 anos	Crescimento médio anual	Percentagem dos diplomados do sexo feminino	
	2005	2000-05	2000	2005
UE-27	13,1	4,7	30,8	31,2
Bélgica	10,9	1,8	25,0	27,3
Bulgária	8,6	3,8	45,6	41,1
República Checa	8,2	7,1	27,0	27,4
Dinamarca	14,7	2,1	28,5	33,9
Alemanha	9,7	3,1	21,6	24,4
Estónia	12,1	:	35,4	43,5
Irlanda	24,5	3,0	37,9	30,5
Grécia	10,1	:	:	40,9
Espanha	11,8	3,8	31,5	29,6
França	22,5	3,0	30,8	28,4
Itália	13,3	11,3	36,6	37,1
Chipre	3,6	4,7	31,0	38,1
Letónia	9,8	6,2	31,4	32,8
Lituânia	18,9	6,6	35,9	35,2
Luxemburgo	:	:	:	:
Hungria	5,1	1,8	22,6	30,0
Malta	3,4	2,1	26,3	30,1
Países Baixos	8,6	6,3	17,6	20,3
Áustria	9,8	6,1	19,9	23,3

	Permilagem de diplomados na faixa etária dos 20 aos 29 anos	Crescimento médio anual	Porcentagem dos diplomados do sexo feminino	
	2005	2000-05	2000	2005
Polónia	11,1	12,1	35,9	36,6
Portugal	12,0	13,1	41,9	39,9
Roménia	10,3	6,7	35,1	40,0
Eslovénia	9,8	2,0	22,8	26,2
Eslováquia	10,2	14,7	30,1	35,3
Finlândia	17,7	3,1	27,3	29,7
Suécia	14,4	5,1	32,1	33,8
Reino Unido	18,4	- 0,1	32,1	30,8
Croácia	5,7	1,5	:	32,7
Turquia	5,7	6,0	31,1	28,5
Islândia	10,1	4,1	37,9	37,2
Listenstaine	12,7	:	:	28,6
Noruega	9,0	1,0	26,8	26,0
Japão	13,7	- 1,1	12,9	14,7
EUA	10,6	3,1	31,8	31,1

Fonte: Eurostat (UOE) e estimativas baseadas nos dados do Eurostat.

O número de licenciados em matemática, ciência e tecnologia (MCT) na UE-27 registou desde 2000 um aumento de mais de 170 000 ou de mais de cerca de 25 %. Assim sendo, a UE já conseguiu alcançar o valor de referência que consiste em aumentar em 15 % o número de licenciados MCT até 2010. Os progressos registados foram mais limitados no que diz respeito ao segundo objectivo, que consiste em reduzir o desequilíbrio entre homens e mulheres. A percentagem de licenciados do sexo feminino aumentou 30,8 % em 2000 para 31,2 % em 2005. Embora a Eslováquia, Portugal e a Polónia tenham revelado o maior crescimento anual do número de licenciados MCT (superior a 12 %), foram a Bulgária, a Estónia e a Grécia que tiveram o melhor desempenho no que diz respeito ao equilíbrio entre homens e mulheres.

Observações adicionais:

Relativamente aos países que registam interrupções de séries cronológicas, as taxas de crescimento foram calculadas em relação aos anos em que tais interrupções não se verificaram. PL: crescimento 2001-2005, RO: crescimento 2000-2002 e 2003-2005. HR: crescimento 2003-2005, SE: crescimento 2000-2003, HU: crescimento 2000-2003.

BE: os dados referentes à região flamenga excluem as segundas qualificações no ensino superior não universitário, bem como as instituições privadas independentes (embora estas sejam em número reduzido) e a comunidade germanófona.

EE: dados nacionais relativos a 2000.

IT: estimativa da Comissão dos resultados relativos a 2005.

CY: os dados não incluem os estudantes do ensino superior que preparam a sua licenciatura no estrangeiro. Mais de metade do número total de estudantes cipriotas do ensino superior estudam no estrangeiro.

LU: o Luxemburgo não possui um sistema universitário completo; a maior parte dos estudantes MCT estudam e licenciavam-se no estrangeiro.

AT: 2000: o nível 5B da CITE refere-se ao ano anterior. HU: 2004: A introdução de alterações na recolha de dados sobre os licenciados por áreas de estudo resultou em interrupções das séries cronológicas.

PL: os dados relativos a 2000 excluem os programas de investigação avançada (nível 6 da CITE).

RO: os dados relativos a 2000-2002 excluem as segundas qualificações e os programas de investigação avançada (nível 6 da CITE). Verifica-se por conseguinte uma interrupção da série cronológica em 2003.

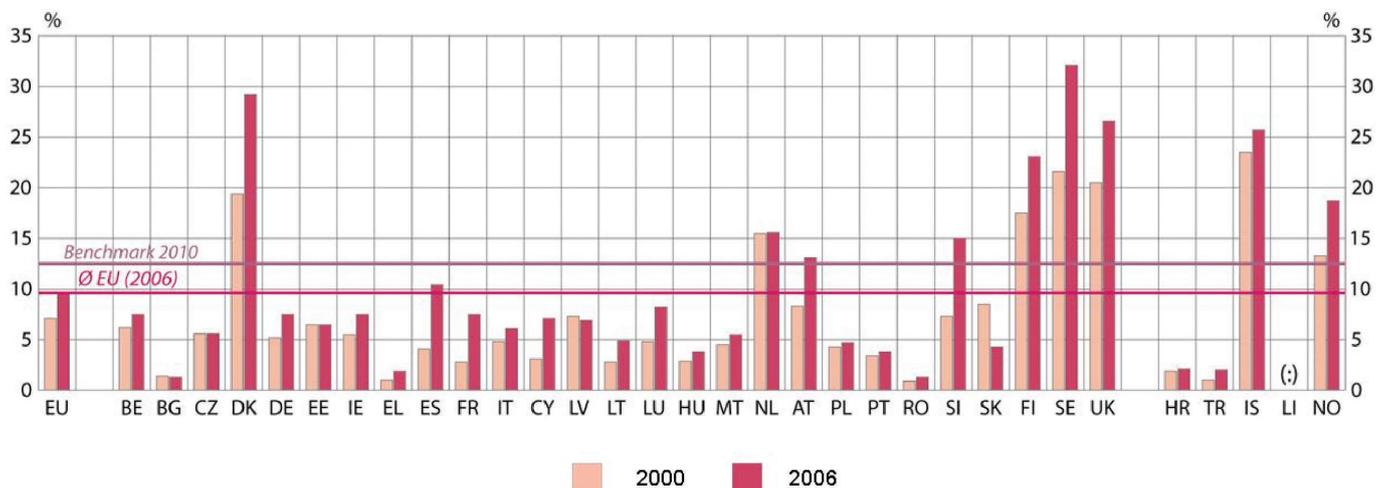
SE: 2004: a introdução de alterações na recolha de dados sobre os licenciados por áreas de estudo resultou em interrupções das séries cronológicas.

UK: dados nacionais utilizados para 2000.

LI: 2003-2004: os dados não incluem os estudantes do ensino superior que preparam a sua licenciatura no estrangeiro.

PARTICIPAÇÃO NA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Percentagem da população na faixa etária de 25-64 anos que participou na educação e formação nas quatro semanas que antecederam o inquérito, 2000-2006



Percentagem de participação na ALV (Fonte: Eurostat)			Sexo feminino	Sexo masculino
	2000	2006	2006	2006
EU-27	7,1	9,6	10,4	8,8
Bélgica	6,2	7,5 (p)	7,6 (p)	7,4 (p)
Bulgária	1,4	1,3	1,3	1,3
República Checa	5,6	5,6	5,9	5,4
Dinamarca	19,4	29,2	33,8	24,6
Alemanha	5,2	7,5	7,3	7,8
Estónia	6,5	6,5	8,6	4,2 (u)
Irlanda	5,5	7,5	8,9	6,1
Grécia	1,0	1,9	1,8	2,0
Espanha	4,1	10,4	11,5	9,3
França	2,8	7,5	7,8	7,2
Itália	4,8	6,1	6,5	5,7
Chipre	3,1	7,1	7,8	6,5

Percentagem de participação na ALV (Fonte: Eurostat)			Sexo feminino	Sexo masculino
	2000	2006	2006	2006
Letónia	7,3	6,9 (p)	9,3 (p)	4,1 (p)
Lituânia	2,8	4,9 (p)	6,6 (p)	2,9 (u)
Luxemburgo	4,8	8,2	8,7	7,6
Hungria	2,9	3,8	4,4	3,1
Malta	4,5	5,5	5,6	5,5
Países Baixos	15,5	15,6	15,9	15,3
Áustria	8,3	13,1	14,0	12,2
Polónia	4,3	4,7	5,1	4,3
Portugal	3,4	3,8 (p)	4,0 (p)	3,7 (p)
Roménia	0,9	1,3	1,3	1,3
Eslovénia	7,3	15,0	16,3	13,8
Eslováquia	8,5	4,3	4,6	4,0
Finlândia	17,5	23,1	27,0	19,3
Suécia	21,6	32,1	36,5	27,9
Reino Unido	20,5	26,6	31,2 (p)	31,2
Croácia	1,9	2,1	2,1	2,0
Turquia	1,0	2,0	2,4	1,6
Islândia	23,5	25,7	29,8	21,6
Noruega	13,3	18,7	20,2	17,2

Fonte: Eurostat (EFT), (p) = dados provisórios, (u) = dados não fiáveis ou incertos.

A percentagem da população em idade activa que participou na educação e formação (nas quatro semanas que antecederam o inquérito) foi de 9,6 % em 2006. Dado que as interrupções de séries cronológicas sobredimensionam os progressos realizados, o aumento real foi limitado. É necessário desenvolver mais esforços para alcançar o valor de referência de uma taxa de 12,5 % de participação em 2010 ⁽¹⁾. Actualmente, os países nórdicos, o Reino Unido, a Eslovénia e os Países Baixos revelam as taxas de participação mais elevadas.

Observações adicionais:

Devido à introdução de conceitos e definições harmonizados no inquérito, foram registadas interrupções de séries cronológicas em vários anos em diversos países (entre 2000 e 2006).

BG, PL, SI: 2001 em vez de 2000.

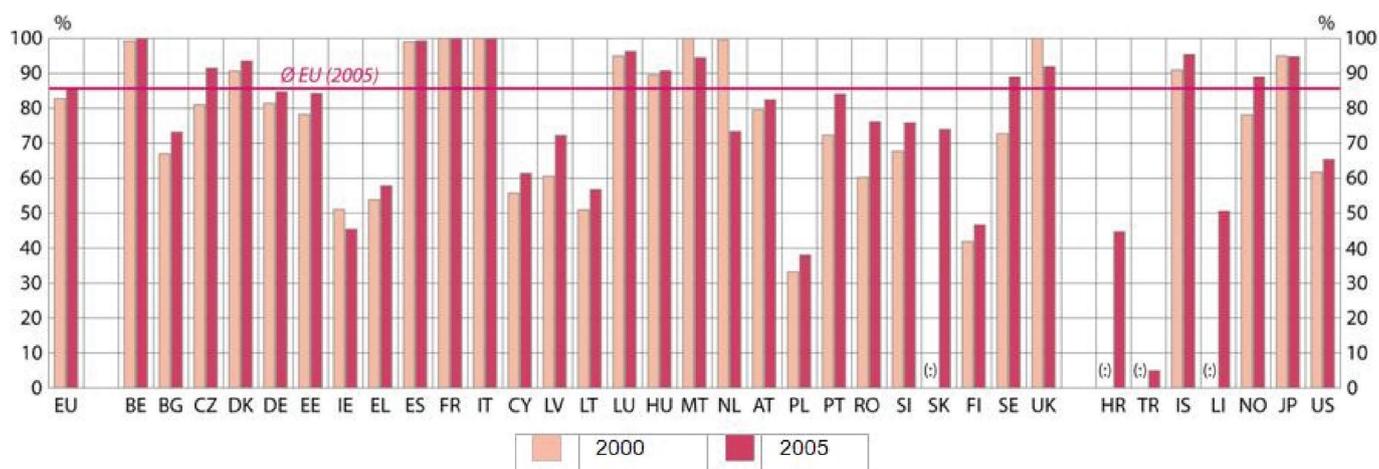
CZ, IE, LV, SK, HR: 2002 em vez de 2000.

SE, HR, IS: 2005 em vez de 2006.

⁽¹⁾ Os dados utilizados para avaliar o valor de referência referem-se a um período de participação de 4 semanas (IFT 2004). Se esse período tivesse sido mais prolongado, as taxas teriam sido mais elevadas. Os dados do Eurostat provenientes do módulo *ad hoc* IFT sobre a aprendizagem ao longo da vida realizado em 2003 (que se referem a um período de 12 meses) revelam uma taxa de participação de 42 % (4,4 % na educação formal, 16,5 % na aprendizagem informal; quase 1/3 dos europeus declararam ter seguido um ou outro tipo de aprendizagem informal).

PARTICIPAÇÃO NO ENSINO PRÉ-PRIMÁRIO

Taxas de participação das crianças de 4 anos na educação, 2000-2005



Percentagem da participação das crianças de 4 anos	2000	2004	2005
UE-27	82,8	84,6	85,7
Bélgica	99,2	99,9	100
Bulgária	67,0	72,6	73,2
República Checa	81,0	91,2	91,4
Dinamarca	90,6	93,4	93,5
Alemanha	81,4	84,3	84,6
Estónia	78,2	83,9	84,2
Irlanda	51,1	46,6	45,4
Grécia	53,9	57,2	57,8
Espanha	99,0	100	99,3
França	100	100	100
Itália	100	100	100
Chipre	55,7	61,2	61,4
Letónia	60,6	69,1	72,2
Lituânia	51,0	54,5	56,8
Luxemburgo	94,9	83,5	96,3
Hungria	89,5	92,3	90,7

Porcentagem da participação das crianças de 4 anos	2000	2004	2005
Malta	1,0	97,5	94,4
Países Baixos	99,5	74,0	73,4
Áustria	79,5	82,1	82,5
Polónia	33,3	35,7	38,1
Portugal	72,3	79,9	84,0
Roménia	60,3	75,2	76,2
Eslovénia	67,7	77,8	75,9
Eslováquia	:	71,7	74,0
Finlândia	41,9	46,1	46,7
Suécia	72,8	87,7	88,9
Reino Unido	100	92,9	91,8
Croácia	:	42,4	44,7
Turquia	:	3,4	5,0
Islândia	90,9	95,1	95,3
Listenstaine	:	52,2	50,6
Noruega	78,1	86,9	88,9
Japão	94,9	95,2	94,7
EUA	61,7	64,1	65,3

Fonte: Eurostat (UOE).

Entre 2000 e 2005, a participação das crianças de 4 anos na educação (essencialmente no ensino pré-primário; em alguns países já no ensino primário), aumentou na UE-27 cerca de 3 pontos percentuais para atingir um valor superior a 85 %. Em 2005, na França, Bélgica, Itália e Espanha, quase todas as crianças de 4 anos (mais de 99 %) participavam na educação, enquanto que as taxas de participação eram inferiores a 50 % na Irlanda, Polónia e Finlândia.

Observações adicionais:

Os dados incluem tanto a participação no ensino pré-primário como no primário.

BE: os dados não incluem as instituições privadas independentes, mas estas são frequentadas apenas por um número muito limitado de crianças. Faltam os dados relativos à comunidade germanófona.

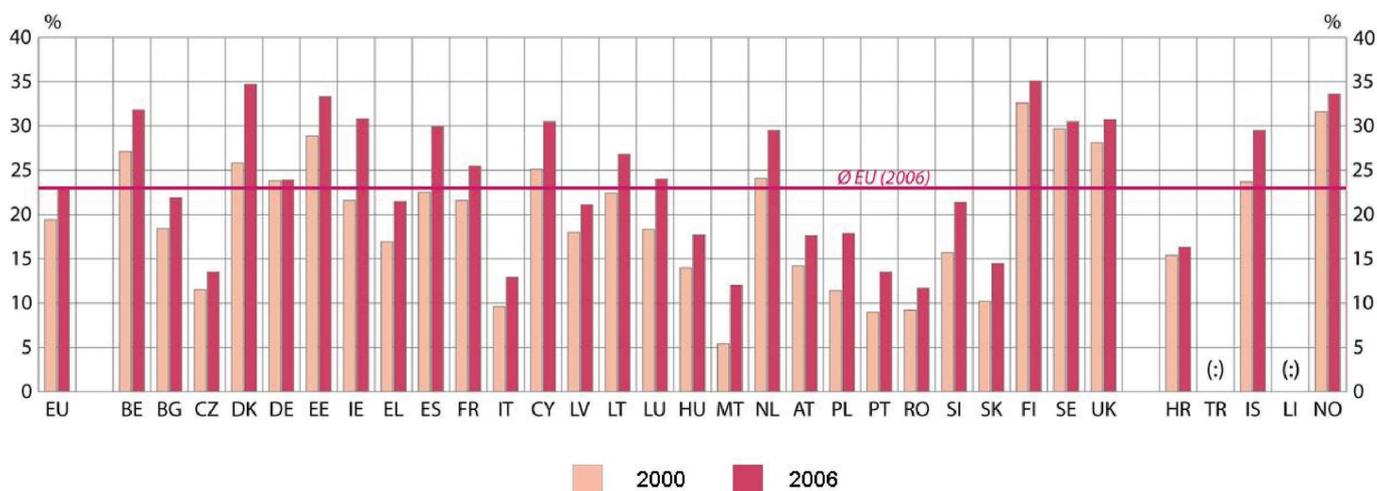
IE: oficialmente, o nível 0 de educação da CITE não é dispensado. Numerosas crianças seguem uma ou outra forma de educação de nível 0 da CITE, mas a maior parte dos dados correspondentes não está disponível.

NL: em 2002, a data de referência para a recolha de dados foi alterada de 31 de Dezembro para 1 de Outubro.

FI: os dados incluem as crianças que frequentam os jardins de infância, mas não outros centros de dia.

HABILITAÇÕES ESCOLARES DA POPULAÇÃO ADULTA

População adulta (25 a 64 anos) que concluiu o ensino superior



Percentagem de adultos (25-64 anos) que concluiu o ensino superior

	2000	2006
EU-27	19,4	22,9
Bélgica	27,1	31,8
Bulgária	18,4	21,9
República Checa	11,5	13,5
Dinamarca	25,8	34,7
Alemanha	23,8	23,9
Estónia	28,9	33,3
Irlanda	21,6	30,8
Grécia	16,9	21,5
Espanha	22,5	29,9
França	21,6	25,5
Itália	9,6	12,9
Chipre	25,1	30,5
Letónia	18,0	21,1

Percentagem de adultos (25-64 anos) que concluiu o ensino superior		
	2000	2006
Lituânia	22,4	26,8
Luxemburgo	18,3	24,0
Hungria	14,0	17,7
Malta	5,4	12,0
Países Baixos	24,1	39,5
Áustria	14,2	17,6
Polónia	11,4	17,9
Portugal	9,0	13,5
Roménia	9,2	11,7
Eslovénia	15,7	21,4
Eslováquia	10,2	14,5
Finlândia	32,6	35,1
Suécia	29,7	30,5
Reino Unido	28,1	30,7
Croácia	15,4	16,3
Islândia	23,7	29,5
Noruega	31,6	33,6

Fonte: Eurostat (IFT).

Em 2006, 23 % da população em idade activa da UE tinha atingido o 3.º ciclo do ensino superior, o que representava um aumento de mais de 3 % em relação a 2000. A Finlândia, a Dinamarca e a Estónia eram os países que possuíam a percentagem mais elevada de população que concluiu o ensino superior, enquanto alguns Estados-Membros continuavam a apresentar percentagens inferiores a 15 %. No entanto, em alguns destes últimos, a matrícula no ensino superior tinha aumentado consideravelmente num passado recente.

Observações adicionais:

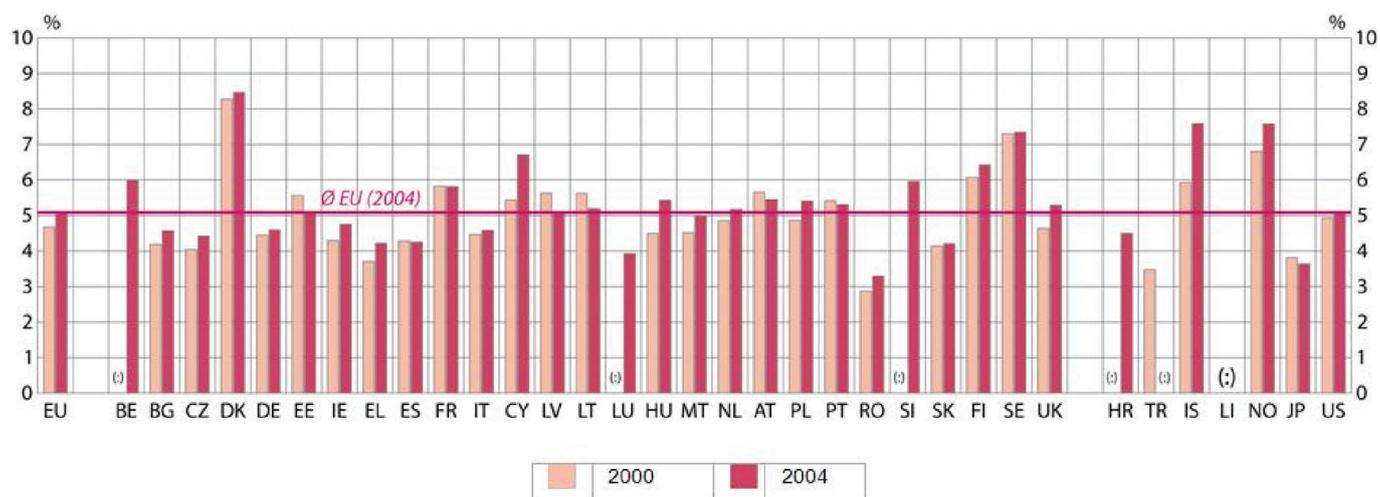
O ensino superior inclui os níveis 5 e 6 da CITE.

LT: resultados de 2001 em vez de 2000.

HR: resultados de 2002 em vez de 2000.

INVESTIMENTO NOS RECURSOS HUMANOS

Percentagem da despesa pública total na educação em relação ao PIB, 2000-2004



Percentagem das despesas na educação em relação ao PIB	Despesa pública			Despesa privada
	2000	2003	2004	2004
UE-27	4,68	5,17	5,09	0,64
Bélgica	:	6,06	5,99	0,34
Bulgária	4,19	4,24	4,57	0,65
República Checa	4,04	4,51	4,42	0,61
Dinamarca	8,28	8,33	8,47	0,32
Alemanha	4,45	4,71	4,60	0,91
Estónia	5,57	5,43	5,09	:
Irlanda	4,29	4,41	4,75	0,32
Grécia	3,71	3,94	4,22	0,20
Espanha	4,28	4,28	4,25	0,61
França	5,83	5,88	5,81	0,54
Itália	4,47	4,74	4,59	0,46
Chipre	5,44	7,30	6,71	1,17
Letónia	5,64	5,32	5,08	0,82
Lituânia	5,63	5,18	5,20	0,48
Luxemburgo	:	3,80	3,93	:
Hungria	4,50	5,85	5,43	0,52

Percentagem das despesas na educação em relação ao PIB	Despesa pública			Despesa privada
	2000	2003	2004	2004
Malta	4,52	4,78	4,99	0,46
Países Baixos	4,86	5,12	5,18	0,50
Áustria	5,66	5,50	5,45	0,39
Polónia	4,87	5,62	5,41	0,59
Portugal	5,42	5,61	5,31	0,13
Roménia	2,88	3,44	3,29	:
Eslovénia	:	6,02	5,96	0,86
Eslováquia	4,15	4,34	4,21	0,76
Finlândia	6,08	6,41	6,43	0,13
Suécia	7,31	7,47	7,35	0,20
Reino Unido	4,64	5,38	5,29	0,95
Croácia	:	4,53	4,50	:
Turquia	3,48	3,74	:	:
Islândia	5,93	7,81	7,59	0,75
Noruega	6,81	7,62	7,58	0,05
Japão	3,82	3,70	3,65	1,23
EUA	4,94	5,43	5,12	2,37

Fonte: Eurostat (UOE). Os resultados a nível da UE representam as estimativas feitas pela Comissão. Os resultados de 2000 representam a estimativa feita pela DG Educação e Cultura.

Entre 2000 e 2003, a percentagem da despesa pública na educação em relação ao PIB aumentou consideravelmente nos Estados-Membros da UE. Todavia, em 2004, a tendência de subida cessou, tendo-se verificado um ligeiro declínio em relação ao ano anterior. Contudo, devido ao crescimento do PIB em termos absolutos, a despesa pública na educação continuou a aumentar. Os dados disponíveis revelam a existência de grandes diferenças entre os países quanto aos níveis de despesa.

Observações adicionais:

Os dados abrangem a educação formal, incluindo a educação formal de adultos.

«Despesa privada» refere-se às despesas efectuadas com as instituições educativas a partir de fontes privadas.

DK: As despesas efectuadas com os níveis de ensino pós-secundário não superior não estão disponíveis.

EL, LU, PT: as despesas atribuídas à reforma não estão disponíveis.

CY: incluem a ajuda financeira aos estudantes que estudam no estrangeiro.

PL, SK, NO: incluem as despesas com o acolhimento de crianças a nível primário.

FR: sem os departamentos ultramarinos franceses.

HR: despesas com as instituições educativas a partir de fontes públicas.

LU: despesas a nível do ensino superior não incluídas.

PT: não estão incluídas as despesas do Governo a nível local.

UK, JP, US: ajustamento do PIB ao exercício financeiro, o que difere do ano civil.

TR, IS: despesas a nível pré-primário não incluídas.

TR: despesas do Governo a nível regional e local não incluídas.

US: despesas com as instituições educativas a partir de fontes públicas.