Produto Intelectual Nº1

“Análise de Dados”

PROGRAMA ERASMUS+
KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas
Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar
ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434
Título do Projeto: 4G Didactic Pills

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Indíce

1. O fenómeno do abandono escolar precoce 3
   1.1. Contexto 3
   1.2. Quadro estratégico EF 2020 3
2. Dados AEP 5
   2.1. Visão geral 5
   2.2. Análise por género 7
   2.3. Análise por situação laboral 9
   2.4. Análise por nível de urbanização 10
3. Políticas para combater o AEP na UE 12
   3.1. Medidas de prevenção 13
   3.2. Medidas de intervenção 18
   3.3. Medidas de compensação 26
4. AEP e NEE 30
   4.1. Fatores que contribuem para o AEP 30
   4.2. NEE como fator de risco 31
   4.3. Definição e dados NEE 32
   4.4. Medidas para combater o AEP entre os jovens com necessidades educativas especiais e portadores de deficiência 46
5. AEP e Competências para a Vida 47
   5.1. Definição de Competências para a Vida 47
   5.2. Competências para a vida na educação 52
6. As TIC na Educação 55
   6.1. Tecnologias para a aprendizagem 55
   6.2. Aprendizagem digital, para a redução das desigualdades e promoção da inclusão 60

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

1. O fenómeno do abandono escolar precoce

1.1. Contexto

Ter um curso secundário tem um peso importaqnte nas oportunidades de vida dos jovens. É, muitas vezes, visto como um requisito mínimo de entrada no mercado de trabalho e é um elemento "de proteção" contra o desemprego. Na Europa, no entanto, nem todos os jovens entram ou completam o ensino secundário. Aqueles que tendem a vir de grupos marginalizados e vivenciam múltiplas desvantagens na idade adulta. Neste contexto, a UE definiu a redução das taxas de abandono escolar precoce (AEP) como uma prioridade de ação. Os jovens, que abandonaram precocemente o ensino e a formação, representam a percentagem da população com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos que atingiu no máximo o 10º ou o 11º ano e que não está a frequentar qualquer outro tipo de ensino ou formação.

O numerador do indicador refere-se às pessoas de 18-24 anos que preenchem as duas condições seguintes: (a) o nível mais elevado de educação ou formação que completaram é o nível 0, 1 ou 2 do ISCED 2011 (níveis 0, 1, 2 ou 3C curto ISCED 1997) e (b) não receberam qualquer educação ou formação (por outras palavras, nem formal nem informal) nas quatro semanas que precederam o inquérito.

O denominador é a população total da mesma faixa etária, excluindo os inquiridos que não responderam às perguntas "nível mais elevado de educação ou formação concluído com sucesso" e " frequência em educação e formação".

1.2. Quadro estratégico EF 2020

O abandono escolar precoce está ligado ao desemprego, à exclusão social, à pobreza e à saúde precária. Há muitas razões pelas quais alguns jovens abandonam precocemente a educação e a formação: problemas pessoais ou familiares, dificuldades de aprendizagem, ou uma situação socioeconómica frágil. A forma como o sistema educativo está estabelecido, o ambiente escolar e as relações professor-aluno são também fatores importantes.

Uma vez que existem muitas razões, complexas e que estão interligadas, para que as crianças não completem o ensino secundário, as medidas para reduzir o abandono escolar precoce devem abordar uma série de questões e combinar educação e política social, trabalho juvenil e aspetos relacionados com a saúde. Alguns destes desafios estão descritos numa infografia fornecida pela Comissão.

O quadro estratégico para a cooperação europeia na educação e formação foi adotado pelo Conselho em maio de 2009. Define quatro objetivos estratégicos para a educação e formação

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

na UE: tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade; melhorar a qualidade e eficiência da educação e da formação; promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa; e reforçar a criatividade e inovação (incluindo o empreendedorismo) a todos os níveis da educação e formação. Esta estratégia estabelece uma série de parâmetros de referência a atingir até 2020, incluindo que a quota-parte da UE de abandono precoce da educação e da formação não deve ser superior a 10%. Esta referência é, também, um dos objetivos da estratégia Europa 2020 e fez parte da estratégia europeia para o emprego (subsequentemente incorporada na estratégia Europa 2020), que especifica que a quota-parte deve ser inferior a 10%.

Em janeiro de 2011, a Comissão Europeia adotou uma Comunicação intitulada "Combater o abandono escolar precoce: uma contribuição fundamental para a agenda Europa 2020" (COM(2011) 18 final). Esta comunicação delineou as razões pelas quais os alunos decidem abandonar prematuramente a escola - incluindo, por exemplo, dificuldades de aprendizagem, fatores sociais, ou falta de motivação, orientação ou apoio - e apresentou uma visão geral das medidas existentes e previstas para abordar esta questão em toda a UE. Os ministros da educação da UE adotaram uma Recomendação do Conselho (Recomendação do Conselho de 28 de junho de 2011: políticas para reduzir o abandono escolar precoce) sobre políticas para reduzir o abandono escolar precoce, que estabeleceu um quadro para políticas coerentes, abrangentes e baseadas em provas. Concordaram em colaborar no intercâmbio das melhores práticas e conhecimentos, sobre formas eficazes de abordar o abandono escolar precoce.

Em 2014, a Agência Executiva da Educação, Audiovisual e Cultura e o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) publicaram conjuntamente um relatório sobre o combate ao abandono escolar precoce e da formação na Europa: estratégias, políticas e medidas.

O Conselho adotou igualmente Conclusões (Conclusões do Conselho sobre a redução do abandono escolar precoce e a promoção do sucesso escolar (2015/C 417/05) sobre a redução do abandono escolar precoce e a promoção do sucesso escolar.

Mais recentemente, o CEDEFOP lançou um conjunto de ferramentas online para combater o abandono escolar precoce, que dá apoio aos decisores políticos e profissionais, a fim de conceber e implementar políticas para prevenir e remediar o abandono escolar precoce da educação e formação.

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

2. Dados AEP[1]

2.1. Visão geral

Os objetivos de Lisboa apresentaram, relativamente ao abandono escolar precoce, um objetivo idêntico para todos os países europeus: 10% de redução na taxa de não conclusão do ensino secundário. O não cumprimento das metas identificadas para 2010, levou a Comissão Europeia a rever os objetivos da Estratégia de Lisboa em 2020, que foram traduzidos em metas nacionais, de modo a permitir a cada Estado-Membro adaptar as intervenções às suas especificidades e a permitir que esses países não se afastem do que é indicado pela UE, pelo que ficou decidido programar metas intermédias.

Em 2019, uma média de 10,2% dos jovens (18-24 anos) na UE abandonaram precocemente o ensino e a formação, ou seja, tinham concluído, no máximo, o ensino básico e não estavam a frequentar qualquer outra formação durante as quatro semanas que precederam o inquérito. Entre os Estados-Membros da UE, a proporção de jovens que abandonaram precocemente o ensino em 2019 variou entre 3,0% na Croácia e 17,3% em Espanha.

A percentagem global de jovens que abandonaram precocemente a educação e a formação caiu 0,9 pontos percentuais na UE entre 2014 e 2019. Entre os Estados-Membros da UE, as maiores reduções (em termos de pontos percentuais), entre 2014 e 2019, na proporção de jovens que abandonaram precocemente a escola, foram em Portugal, Grécia, Espanha e Malta, tendo cada um deles comunicado uma queda superior a 4,0 pontos percentuais. Verificou-se um aumento, entre 2014 e 2019, na proporção de jovens que abandonaram precocemente o sistema em 12 Estados-Membros. Os maiores aumentos foram registados no Chipre (2,4 pontos percentuais), Dinamarca (1,8 pontos percentuais), Eslováquia (1,6 pontos percentuais), República Checa (1,2 pontos percentuais), Luxemburgo (1,1 pontos percetuais) e Bulgária (1,0 pontos percentuais). Os outros seis Estados-Membros (Alemanha, Áustria, Hungria, Croácia, Letónia e Eslovénia) comunicaram aumentos inferiores a 1,0 pontos percentuais.

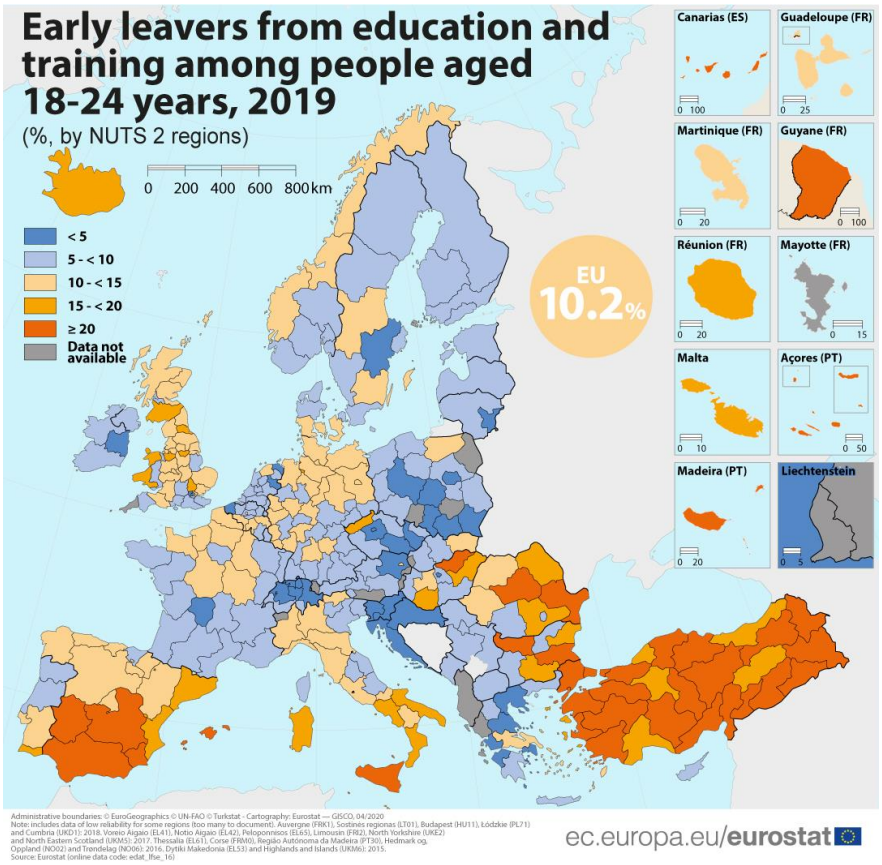
Como parte da estratégia Europa 2020, todos os Estados-Membros da UE adotaram objetivos nacionais para este indicador. Em 2019, a proporção de abandono precoce já estava abaixo do objetivo nacional em 16 dos Estados-Membros, mas permaneceu acima do objetivo nacional em 11 dos Estados-Membros.

A diferença entre a última taxa de abandono escolar precoce e a meta nacional para 2020 foi particularmente acentuada na Roménia (onde a última taxa para 2019 foi 4,0 pontos percentuais superior à meta), e atingiu um pico em Malta, onde a diferença foi de 6,7 pontos percentuais; de notar que estes dois Estados-Membros, juntamente com a Espanha, também registaram as taxas mais elevadas de abandono escolar precoce em 2019.

[1]https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training#Overview

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.



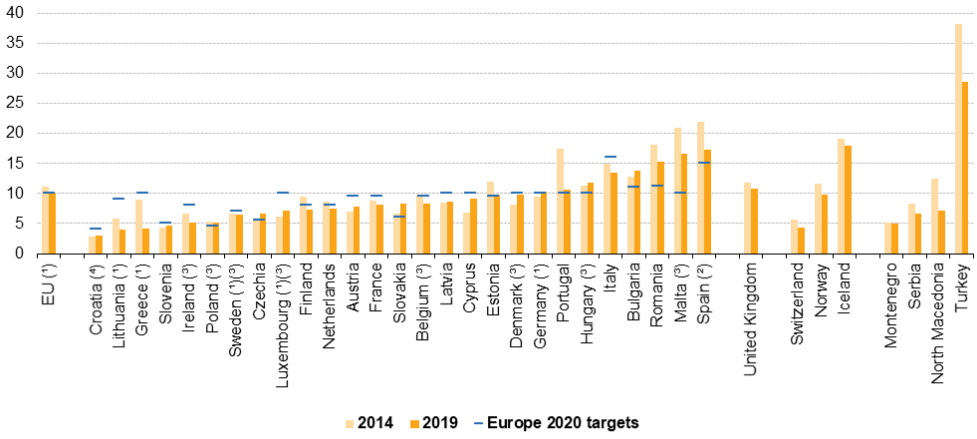
Nos países parceiros do projeto 4G, verificaram-se as seguintes situações:

- Na Bulgária, o objetivo nacional foi fixado em 11%. Em 2019, o nível de AEP foi de 13,9%.
- Na República Checa, a meta nacional foi fixada em 5,5%. Em 2019, o nível de AEP foi de 6,7%.
- Em Itália, a meta nacional foi fixada em 16%. Em 2019, o nível de AEP foi de 13,5%.
- Em Portugal, a meta nacional foi fixada em 10%. Em 2019, o nível de AEP foi de 10,6%.
- Em Espanha, a meta nacional foi fixada em 15%. Em 2019, o nível de AEP foi de 17,3%.

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Early leavers from education and training, 2014 and 2019
(% of population aged 18-24)



Note:
(1) For the target to be achieved, the share of early leavers from education and training should be below the target value.
(2) Europe 2020 target is defined as the school drop-out rate.
(3) Break in series.
(4) Low reliability.
Source: Eurostat (online data code: edat_lfse_14)

eurostat

2.2. Análise por género

A percentagem de jovens que abandonaram precocemente o ensino e a formação em 2019 na UE foi 3,5 pontos percentuais mais elevada para os homens (11,9%) do que para as mulheres (8,4%). Quase todos os Estados-Membros da UE comunicaram uma maior percentagem de jovens que abandonam prematuramente a escola para os homens do que para as mulheres, com diferenças particularmente grandes - de pelo menos 5,0 pontos percentuais - na Estónia, Portugal e Espanha. Houve duas exceções entre os Estados-Membros, uma vez que a proporção de jovens, que abandonaram precocemente o Ensino, foi inferior para os homens do que para as mulheres, na Roménia (diferença de 0,9 pontos percentuais) e na República Checa (0,2 pontos percentuais).

Na UE, a percentagem de jovens que abandonaram prematuramente a escola caiu entre 2009 e 2019: a percentagem global caiu 3,8 pontos percentuais, enquanto que as percentagens para os homens e para as mulheres caíram 4,1 e 3,6 pontos respetivamente. Embora a percentagem de jovens que abandonaram prematuramente a escola tenha diminuído mais para os homens do que para as mulheres, em termos percentuais, ainda existe uma diferença de 3,5 pontos percentuais entre os sexos em 2019. Esta diferença entre géneros foi de 4,0 pontos em 2009, mas tão baixa quanto 3,0 pontos em 2016.

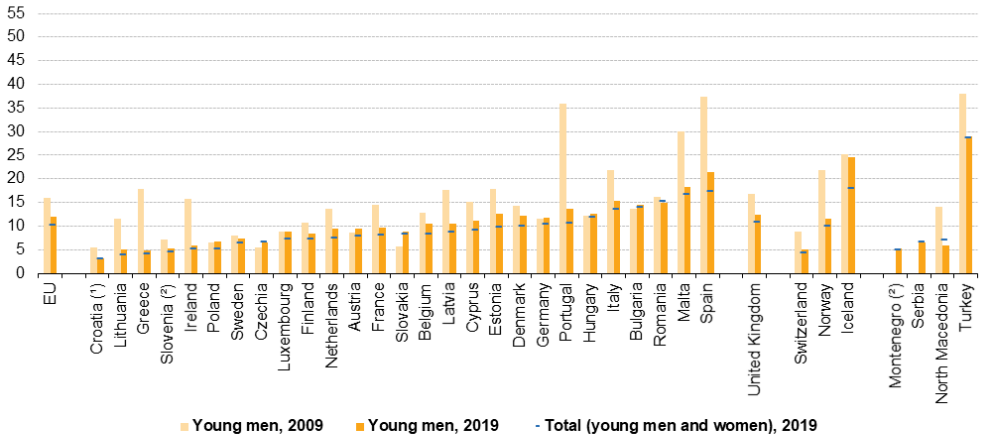
Entre 2009 e 2019, quase todos os Estados-Membros da UE registaram uma queda na percentagem de abandono escolar precoce entre os jovens do sexo masculino. No entanto,

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

sete países verificaram aumentos: 0,1 pontos percentuais na Polónia, 0,3 pontos na Alemanha, 0,5 pontos na Hungria, 0,8 pontos na Bulgária, 0,9 pontos na Áustria, 1,1 pontos na República Checa e 3,1 pontos na Eslováquia. Noutros países, a percentagem diminuiu: em 2019 a percentagem de jovens que abandonaram precocemente a escola era, pelo menos, 10,0 pontos percentuais inferior à de 2009, em Malta, Grécia e Espanha. Entre os países não-membros, este foi também o caso na Noruega, enquanto em Portugal a percentagem caiu 22,1 pontos percentuais entre estes dois anos.

Entre as mulheres, observou-se uma situação bastante semelhante. Quatro Estados-Membros da UE - Eslováquia, República Checa, Eslovénia e Hungria - registaram uma maior percentagem de mulheres jovens que abandonaram precocemente a escola em 2019 do que em 2009. Portugal voltou a registar a maior queda na percentagem de indivíduos que abandonaram a escola precocemente, tendo diminuído 18,4 pontos percentuais, entre 2009 e 2019, para as mulheres jovens. Com exceção da Espanha (-11,1 pontos percentuais), nenhum dos outros Estados-Membros registou uma queda superior a 10,0 pontos; foram também registadas reduções de dois dígitos na Macedónia do Norte e na Turquia.

Early leavers from education and training, young men, 2009 and 2019
(% of young men aged 18-24)

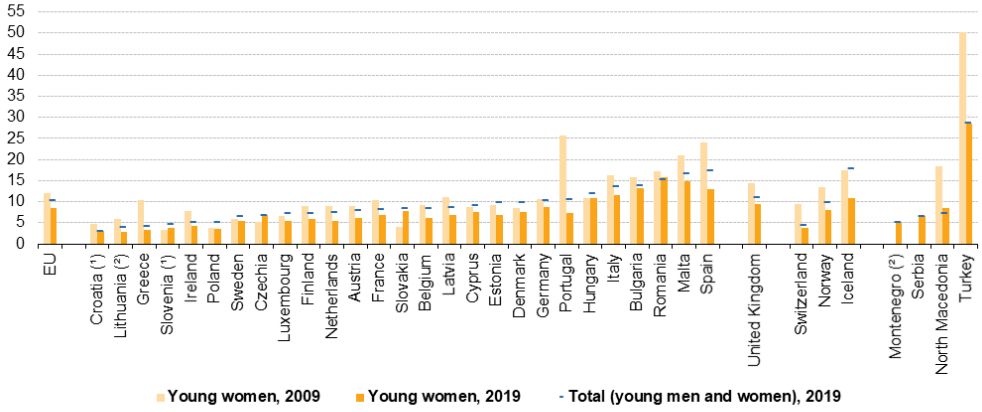


Note: ranked on overall share of early leavers (young men and women); breaks in series.
(1) 2019: low reliability.
(2) 2019 young men: low reliability.
Source: Eurostat (online data code: edat_lfse_14)

eurostat

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Early leavers from education and training, young women, 2009 and 2019
(% of young women aged 18-24)



Note: ranked on overall share of early leavers (young men and women); breaks in series.
(1) low reliability.
(2) 2019 young women: low reliability.
Source: Eurostat (online data code: edat_lfse_14)

eurostat

2.3. Análise por situação laboral

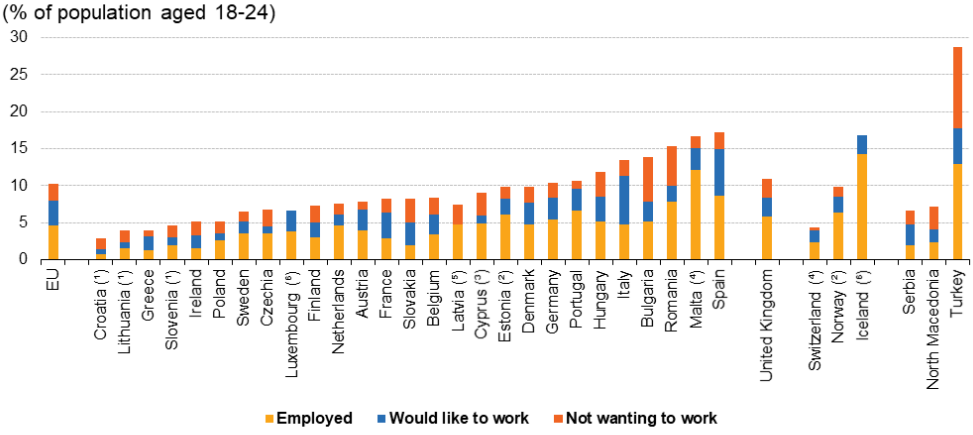
Os jovens que abandonam precocemente o ensino e a formação podem enfrentar dificuldades acrescidas quando pretendem entrar no mercado de trabalho. A figura 4 classifica os Estados-Membros da UE de acordo com a percentagem de jovens entre os 18-24 anos que abandonam precocemente o ensino e apresenta uma análise sobre se esses jovens estão empregados ou não: os que não estão empregados podem ou não querer trabalhar. Em 2019, os 10,2% de jovens que abandonaram precocemente o ensino e a formação eram compostos por: uma percentagem de 4,6% da população da UE, com idades compreendidas entre os 18-24 anos, era de jovens que abandonaram precocemente o ensino e tinham emprego, enquanto 3,4% eram de jovens que abandonaram precocemente o ensino que não tinham emprego, mas que queriam trabalhar, e os restantes jovens que abandonaram precocemente o ensino (2,2% da população com idades compreendidas entre os 18-24 anos) não estavam empregados e não queriam trabalhar.

Em 2019, cinco Estados-Membros da UE reportaram mais casos de jovens que abandonaram precocemente o ensino que não estavam empregados, mas queriam trabalhar, do que jovens que abandonaram o ensino precocemente e que estavam empregados. A maior diferença - 1,7 pontos percentuais - foi registada em Itália, onde a percentagem de jovens que abandonaram precocemente o ensino e que estavam empregados era de 4,8%, em comparação com uma percentagem de 6,5% de jovens que abandonaram precocemente o ensino e que não estavam empregados, mas que queriam trabalhar. Em 21 Estados-Membros, o contrário foi constatado, nomeadamente que havia mais jovens que abandonaram precocemente o ensino e que estavam empregados do que jovens que abandonaram

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

precocemente o ensino que não estavam empregados, mas que queriam trabalhar. A Croácia era o único Estado-Membro em que ambas as partes eram iguais.

Distribution of early leavers from education and training by labour status, 2019
(% of population aged 18-24)



Note: ranked on overall share of early leavers. Montenegro not available due to a very low reliability.
(1) Low reliability.
(2) Not wanting to work and would like to work: low reliability.
(3) Would like to work: low reliability.
(4) Not wanting to work: low reliability.
(5) Would like to work: not available due to a very low reliability.
(6) Not wanting to work: not available due to a very low reliability.
Source: Eurostat (online data code: edat_lfse_14)

eurostat

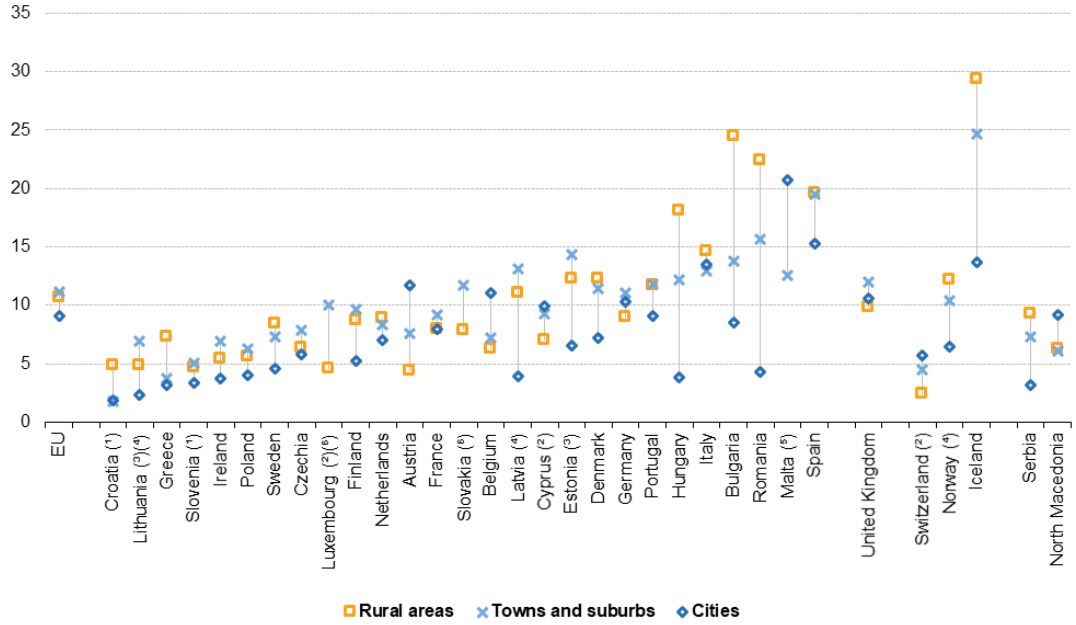
2.4. Análise por nível de urbanização

Uma análise da percentagem de abandono escolar precoce, de acordo com o grau de urbanização, com regiões classificadas como cidades, vilas e subúrbios, ou zonas rurais, mostra que em 2019, a percentagem mais baixa de abandono escolar precoce na UE foi registada nas cidades (9,1%). Nas cidades e subúrbios da UE, a percentagem de abandono precoce aumentou para 11,2%, enquanto que nas zonas rurais era mais baixa, com 10,7%.
Na Bulgária, Dinamarca, Grécia, Espanha, Croácia, Itália, Hungria, Holanda, Roménia e Suécia, a maior percentagem de abandono precoce foi registada nas zonas rurais; enquanto que a Alemanha teve a menor percentagem de abandono precoce nas zonas rurais. A Bélgica, Croácia, Chipre e Áustria reportaram o contrário, com as zonas rurais a registarem a percentagem mais baixa de jovens que abandonaram precocemente os estudos e as cidades a reportarem a percentagem mais elevada de jovens que abandonaram precocemente os estudos. A França teve as suas percentagens mais baixas tanto nas cidades como nas zonas rurais.

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Early leavers from education and training by degree of urbanisation, 2019

(% of population aged 18-24)



Note: ranked on overall share of early leavers. Montenegro and Turkey not available.

(1) Low reliability.
(2) Rural areas: low reliability.
(3) Towns and suburbs: low reliability.
(4) Cities: low reliability.
(5) Rural areas: not available due to a very low reliability.
(6) Cities: not available due to a very low reliability.

Source: Eurostat (online data code: edat_lfse_30)

eurostat

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

3. Políticas para combater o AEP na UE [2]

Esta secção inclui um conjunto de "*mapas de calor*" dos diferentes países. Os mapas têm como objetivo fornecer uma representação visual das medidas de AEP abrangidas por país, em toda a Europa, agrupadas por prevenção, intervenção e compensação.
É preciso lembrar a medida política tal como estabelecida na Recomendação do Conselho de 2011[3].

A Recomendação de 2011 definiu um quadro de políticas e de medidas integradas, abrangentes e baseadas em provas, destinadas a apoiar os países a reduzir as taxas de abandono escolar precoce abaixo dos 10% até 2020. O anexo à Recomendação de 2011 estabelece uma vasta gama de políticas fundamentadas em três pilares essenciais: prevenção, intervenção e compensação. A lista de políticas não pretende ser exaustiva ou prescritiva, mas sim indicativa do tipo de políticas que contribuem para os três pilares.

Políticas de prevenção destacadas na Recomendação de 2011
1. Proporcionar educação e cuidados de alta qualidade na primeira infância, especialmente às crianças de meios desfavorecidos, incluindo as crianças migrantes e ciganas
2. Aumentar a oferta educativa, proporcionando oportunidades de educação e formação para além da idade da escolaridade obrigatória
3. Aumentar a flexibilidade e a permeabilidade dos percursos educativos
4. Promover políticas ativas de anti-segregação, nomeadamente para diversificar a composição social das escolas em zonas desfavorecidas
5. Políticas de apoio ao ensino e aprendizagem multilinguística e de promoção da diversidade linguística nas escolas, incluindo programas de aprendizagem intercultural
6. Medidas ativas para reforçar o envolvimento dos pais na vida escolar, através de parcerias e fóruns, e o envolvimento dos pais na aprendizagem das crianças
7. Medidas para assegurar o acesso ao EFP de alta qualidade, incluindo a integração dos cursos de EFP no ensino regular, e no ensino secundário superior e terciário.
8. Medidas para reforçar as ligações entre os sistemas de educação e formação e o setor do emprego, através do acesso a experiências de trabalho de qualidade e do envolvimento dos empregadores nas escolas

Políticas de intervenção destacadas na Recomendação de 2011
Políticas de intervenção ao nível da escola ou instituição de formação:
1. Transformar as escolas em comunidades de aprendizagem
2. Desenvolvimento de sistemas de alerta precoce para alunos em risco

[2] Avaliação da Implementação da Recomendação do Conselho de 2011 sobre Políticas de Redução do Abandono Escolar Precoce, Relatório Final: julho de 2019, Pedido de Serviços EAC/21/2017
[3] Recomendação do Conselho de 28 de junho de 2011 sobre políticas para reduzir o abandono escolar precoce (2011/C 191/01) , Jornal Oficial da União Europeia 1.7.2011

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

3. Networking entre escolas e intervenientes externos
4. Apoiar e capacitar os professores a trabalharem com alunos em risco
5. Proporcionar atividades extracurriculares
Políticas de intervenção a nível individual:
1. Acompanhamento orientado para a superação de dificuldades específicas académicas, sociais ou pessoais
2. Adaptar o ensino às necessidades dos alunos, reforçando as abordagens de aprendizagem individualizada
3. Reforçar a orientação e o aconselhamento para apoiar as escolhas e transições de carreira dos alunos, no âmbito da educação ou da educação para o emprego
4. Acesso a apoio financeiro adequado para jovens em situação económica difícil

Políticas de compensação destacadas na Recomendação de 2011
1. Programas de educação de segundas oportunidades bem sucedidos, que proporcionam ambientes de aprendizagem que respondem às necessidades específicas dos indivíduos que abandonaram a escola precocemente, que reconhecem a sua aprendizagem anterior e apoiam o seu bem-estar.
2. Vários percursos de aprendizagem para fazer regressar à escola os indivíduos que abandonaram precocemente o ensino e formação.
3. Oferta de várias possibilidades de regresso ao ensino e formação
4. Sistemas de apoio ao reconhecimento e validação de aprendizagens anteriores, incluindo competências alcançadas na aprendizagem não formal e informal. Prestação de apoio individual orientado, que integra apoio social, financeiro, educacional e psicológico a jovens em dificuldades

As medidas, em conjunto, implementadas no âmbito destes pilares, constituem o núcleo de estratégias globais sobre o abandono escolar precoce, a serem implementadas a nível nacional, de acordo com as prioridades nacionais e os objetivos da Europa 2020.

3.1. Medidas de prevenção

Tal como definido na Recomendação de 2011, as políticas de prevenção visam reduzir o risco de abandono escolar precoce antes dos problemas começarem. Tais medidas otimizam a oferta de educação e formação a fim de proporcionar melhores resultados de aprendizagem e de remover obstáculos ao sucesso escolar.

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

As medidas de prevenção procuram combater o AEP, criando as condições necessárias que possam assegurar o sucesso de todos os alunos, independentemente da sua origem socioeconómica.

O *mapa de calor* representa um panorama visual das medidas de prevenção do AEP em toda a UE28, países candidatos e países da EFTA, com base nos dados recolhidos para o estudo em 2018. Ao nível de cada país, pode observar-se que alguns países europeus investiram numa abordagem bastante abrangente para a prevenção, englobando todas, ou a maior parte, das medidas políticas no âmbito do exercício de cartografia. As principais diferenças surgem do facto de esta cobertura ser assegurada a nível político nacional (por exemplo AT, BE, BG, DK, EE, HR, IE, LT, LU, NL, NO, RO e SI), ou de as medidas terem evoluído de forma mais ad hoc, independentemente da política (CZ, FR, IT e MT). De acordo com o exercício de cartografia, a Bulgária e os Países Baixos desenvolveram uma série de medidas, mas a sua implementação tem sido liderada pelos municípios.

Bulgária

As medidas identificadas mas não implementadas de forma significativa nas: "Escolhas curriculares e percursos curriculares flexíveis, incluindo medidas para prevenir o abandono escolar precoce e opções de formação para além da idade da escolaridade obrigatória" e "Políticas de apoio ao ensino e aprendizagem multilinguística e de promoção da diversidade linguística nas escolas, incluindo programas de aprendizagem intercultural".

As políticas nacionais existem juntamente com medidas ad hoc em "Medidas para melhorar a acessibilidade económica da ECEC a famílias com um passado desfavorecido, incluindo crianças migrantes e ciganas", "Promoção de políticas ativas anti segregação, tais como as destinadas a diversificar a composição social das escolas em áreas desfavorecidas (por exemplo, através de admissões)".

Existem políticas nacionais com medidas concretas a nível regional e local para "Medidas ativas de apoio ao envolvimento dos pais na vida escolar, através de parcerias e fóruns, e envolvimento dos pais na aprendizagem das crianças", "Medidas para assegurar o acesso à oferta de EFP de alta qualidade, incluindo a integração de cursos de EFP no ensino regular, e a oferta de cursos de EFP no ensino secundário superior e terciário" e "Medidas para reforçar os laços entre as escolas e o mercado de trabalho local, através do acesso a experiências de trabalho de alta qualidade, e o envolvimento dos empregadores nas escolas".

República Checa

Medida política não identificada em: "Medidas ativas de apoio ao envolvimento dos pais na vida escolar, através de parcerias e fóruns, e ao envolvimento dos pais na aprendizagem das crianças".

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Medidas ad hoc desenvolvidas para a "Promoção de políticas ativas anti segregação, tais como as destinadas a diversificar a composição social das escolas em áreas desfavorecidas (por exemplo, através de admissões)", "Políticas de apoio ao ensino e aprendizagem multilinguística e de promoção da diversidade linguística nas escolas, incluindo programas de aprendizagem intercultural" e "Medidas para reforçar as ligações entre as escolas e os mercados de trabalho locais, através do acesso a experiências de trabalho de alta qualidade, e o envolvimento dos empregadores nas escolas".
Incluído explicitamente nas políticas ou legislação nacionais em "Medidas para melhorar a acessibilidade económica da ECEC a famílias com um passado desfavorecido, incluindo crianças migrantes e ciganas", "Opções curriculares e percursos curriculares flexíveis, incluindo medidas para prevenir o abandono escolar precoce, e opções de formação para além da idade do ensino obrigatório" e "Medidas para assegurar o acesso a uma oferta de EFP de alta qualidade, incluindo a integração de cursos de EFP no ensino regular, e a oferta de cursos de EFP no ensino secundário superior e terciário".

Itália

Medida política não identificada em "Opções curriculares e percursos curriculares flexíveis, incluindo medidas para prevenir o abandono escolar precoce, e opções de formação para além da idade da escolaridade obrigatória".
Medidas ad hoc desenvolveram "Promoção de políticas ativas anti segregação, tais como as destinadas a diversificar a composição social das escolas em zonas desfavorecidas (por exemplo através de admissões)", "Políticas de apoio ao ensino e aprendizagem multilinguística e de promoção da diversidade linguística nas escolas, incluindo programas de aprendizagem intercultural", "Medidas ativas de apoio ao envolvimento dos pais na vida escolar, através de parcerias e fóruns, e de envolvimento dos pais na aprendizagem das crianças" e "Medidas para assegurar o acesso à oferta de EFP de alta qualidade, incluindo a integração de cursos de EFP no ensino regular, e proporcionando cursos de EFP no ensino secundário superior e terciário".
As políticas nacionais existem juntamente com medidas ad hoc em "Medidas para melhorar a acessibilidade económica da ECEC a famílias com um passado desfavorecido, incluindo crianças migrantes e ciganas" e "Medidas para reforçar os laços entre as escolas e os mercados de trabalho locais, através do acesso a experiências de trabalho de alta qualidade, e o envolvimento dos empregadores nas escolas".

Portugal

Medida política não identificada em "Promoção de políticas ativas anti segregação, tais como as destinadas a diversificar a composição social das escolas em áreas desfavorecidas (por exemplo, através de admissões)", "Políticas de apoio ao ensino e aprendizagem

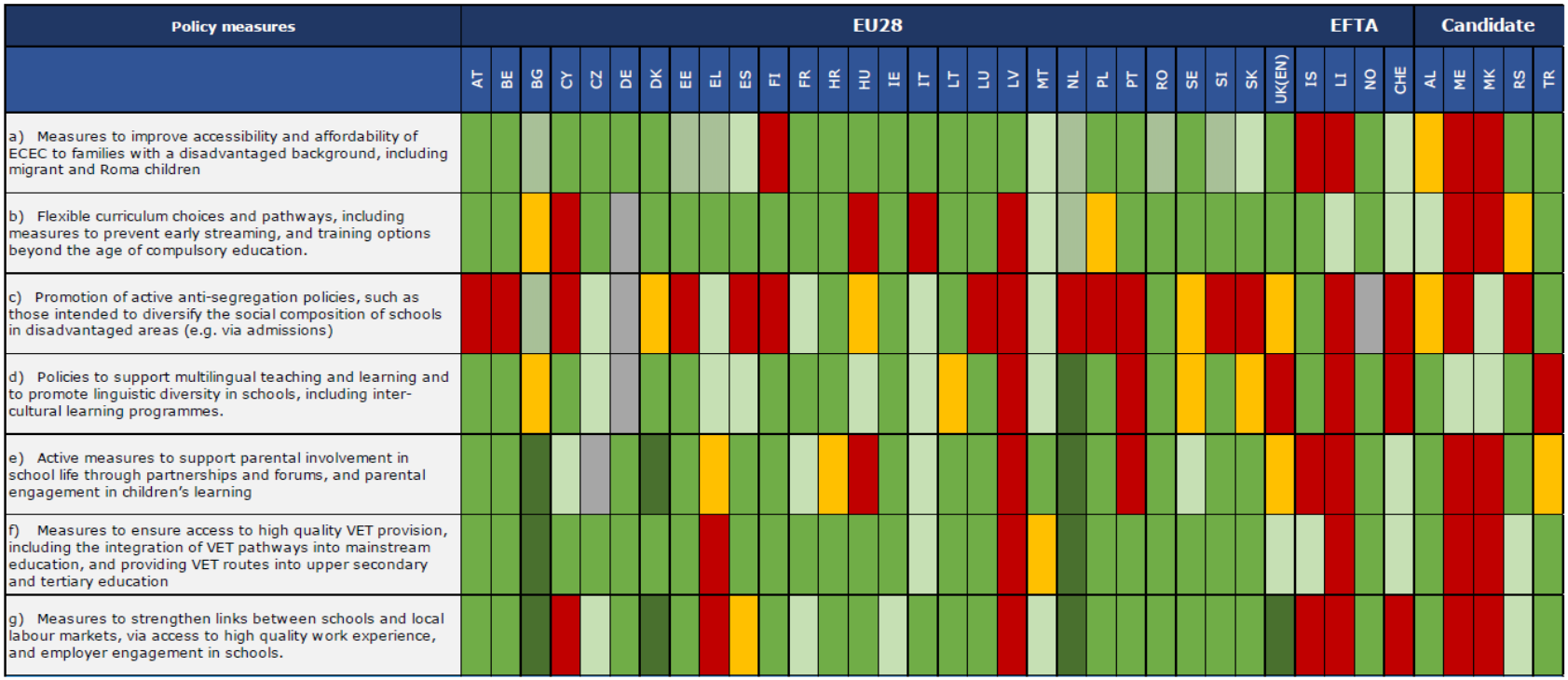
KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

multilinguística e de promoção da diversidade linguística nas escolas, incluindo programas de aprendizagem intercultural" e "Medidas ativas de apoio ao envolvimento dos pais na vida escolar através de parcerias e fóruns, e do envolvimento dos pais na aprendizagem das crianças".
Incluído explicitamente na política ou legislação nacional em "Medidas para melhorar a acessibilidade económica da ECEC a famílias com um passado desfavorecido, incluindo crianças migrantes e ciganas", "Escolhas curriculares e percursos curriculares flexíveis, incluindo medidas para prevenir a transmissão precoce, e opções de formação para além da idade da escolaridade obrigatória", "Medidas para assegurar o acesso à oferta de EFP de alta qualidade, incluindo a integração de cursos de EFP no ensino regular, e a oferta de cursos de EFP no ensino secundário superior e terciário" e "Medidas para reforçar os laços entre as escolas e os mercados de trabalho locais, através do acesso a experiências de trabalho de alta qualidade, e o envolvimento dos empregadores nas escolas".

Espanha
Não existe uma medida política identificada para o AEP na "Promoção de políticas ativas anti-segregação, tais como as destinadas a diversificar a composição social das escolas em zonas desfavorecidas (por exemplo, através de admissões)".
Medidas identificadas, mas não implementadas de forma significativa: "Medidas para reforçar os laços entre as escolas e o mercado de trabalho locais, através do acesso a uma experiência de trabalho de qualidade, e o envolvimento dos empregadores nas escolas".
Medidas ad hoc desenvolvidas em "Medidas para melhorar a acessibilidade económica da ECEC a famílias com um passado desfavorecido, incluindo crianças migrantes e ciganas" e "Políticas de apoio ao ensino e aprendizagem multilinguística e de promoção da diversidade linguística nas escolas, incluindo programas de aprendizagem intercultural".
Incluído explicitamente na política ou legislação nacional: "Opções curriculares e percursos curriculares flexíveis, incluindo medidas para prevenir a transmissão precoce, e opções de formação para além da idade do ensino obrigatório", "Medidas ativas para apoiar o envolvimento dos pais na vida escolar através de parcerias e fóruns, e o envolvimento dos pais na aprendizagem das crianças" e "Medidas para assegurar o acesso a uma oferta de EFP de alta qualidade, incluindo a integração de cursos de EFP no ensino regular, e proporcionando cursos de EFP no ensino secundário superior e no terciário".

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Cobertura das medidas de prevenção do AEP a nível nacional em toda a Europa



Policy measures	EU28																												EFTA				Candidate				
	AT	BE	BG	CY	CZ	DE	DK	EE	EL	ES	FI	FR	HR	HU	IE	IT	LT	LU	LV	MT	NL	PL	PT	RO	SE	SI	SK	UK(EN)	IS	LI	NO	CHE	AL	ME	MK	RS	TR
a) Measures to improve accessibility and affordability of ECEC to families with a disadvantaged background, including migrant and Roma children																																					
b) Flexible curriculum choices and pathways, including measures to prevent early streaming, and training options beyond the age of compulsory education.																																					
c) Promotion of active anti-segregation policies, such as those intended to diversify the social composition of schools in disadvantaged areas (e.g. via admissions)																																					
d) Policies to support multilingual teaching and learning and to promote linguistic diversity in schools, including inter-cultural learning programmes.																																					
e) Active measures to support parental involvement in school life through partnerships and forums, and parental engagement in children's learning																																					
f) Measures to ensure access to high quality VET provision, including the integration of VET pathways into mainstream education, and providing VET routes into upper secondary and tertiary education																																					
g) Measures to strengthen links between schools and local labour markets, via access to high quality work experience, and employer engagement in schools.																																					

Key			
Covered explicitly within national policy or legislation		Measures identified, but not implemented to any significant extent	
National policies exist with concrete measures at regional and local levels		Policy measure not identified, based on the country mapping	
National policies exist together with ad-hoc measures (e.g. initiatives, projects)		Multiple measures – single assessment not possible	M
Ad-hoc measures (developed in a certain area related to ESL, but not necessarily in a top-down way under the auspices of a particular national policy)		No information (Not applicable or no assessment made)	

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

3.2. Medidas de intervenção

As políticas de intervenção, tal como definidas na Recomendação, têm como objetivo "evitar o abandono escolar precoce, melhorando a qualidade da educação e da formação ao nível das instituições de ensino, reagindo aos sinais de alerta de eventual abandono e prestando apoio específico aos alunos ou grupos de alunos em risco de abandono escolar precoce. Abordam todos os níveis de ensino, desde a educação e cuidados na primeira infância até ao ensino secundário superior". No anexo à Recomendação, é apresentada uma série de políticas de intervenção, abordando tanto a escola/instituição de formação como os níveis individuais.

O mapa de calor é uma referência para compreender o alcance e a propagação das medidas de intervenção do AEP na UE28, países candidatos e países da EFTA. Os números seguintes representam a incidência das medidas de intervenção direcionadas ao nível da escola ou instituição de formação (orientadas para a escola ou para o sistema) e a incidência das medidas de intervenção direcionadas para indivíduos (orientadas para o aluno). Os mapas mostram que existem muitas semelhanças entre países com alta e baixa cobertura tanto de medidas de prevenção como de intervenção. Aqui vemos novamente um grupo central de países onde todas, ou a maioria, das medidas existem dentro da política ou legislação nacional, proporcionando uma continuidade desde a prevenção do AEP até à intervenção (incluindo AT, BE, BG, DK, EE, LT, LU, NL, e SI). Os Países Baixos e a Bulgária lideram com políticas que são concebidas a nível nacional, mas implementadas localmente.

Orientadas para a escola

Bulgária

As medidas identificadas mas não implementadas de forma significativa nos "Sistemas de alerta para alunos em risco de AEP, incluindo os concebidos para monitorizar e tomar medidas quando os alunos se desinteressam pela escola ou quando surgem problemas de comportamento ou de assiduidade".

Existem políticas nacionais com medidas concretas a nível regional e local para "Medidas de governação local ou regional para apoiar alunos em risco de AEP, que incluem: a) agrupamentos ou redes de escolas; b) centros de recursos especializados; e/ou c) equipas ou centros multidisciplinares de apoio às escolas", " Estruturas de trabalho em rede entre escolas e intervenientes externos, incluindo saúde, serviços juvenis e comunitários e organizações da sociedade civil", "Medidas para promover ambientes escolares inclusivos e participativos, incluindo políticas anti-bullying e de bem-estar nas escolas", "Medidas para promover uma educação baseada nos direitos, incluindo estruturas de apoio à participação das crianças na tomada de decisões (por exemplo, conselhos ou fóruns escolares", "Apoio a professores e

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

líderes escolares que trabalham com alunos em risco, incluindo programas de formação inicial e contínua para professores para lidar com a diversidade na sala de aula, para apoiar alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos" e "Apoio a professores e líderes escolares, que trabalham com alunos em risco, para resolver situações de ensino delicadas (por exemplo, competências de resolução de conflitos) e melhorar as competências do pessoal docente para a promoção de um ambiente de aprendizagem positivo".

República Checa

Não existe informação sobre "Estruturas de trabalho em rede entre escolas e intervenientes externos, incluindo saúde, serviços juvenis e comunitários e organizações da sociedade civil".
Medidas ad hoc desenvolvidas: "Sistemas de alerta para alunos em risco de AEP, incluindo os concebidos para monitorizar e tomar medidas quando os alunos se desinteressam pela escola ou quando surgem problemas de comportamento ou de assiduidade", "Medidas para promover uma educação baseada nos direitos, incluindo estruturas de apoio à participação das crianças na tomada de decisões (por exemplo, conselhos ou fóruns escolares)", "Apoio a professores e líderes escolares que trabalham com alunos em risco, incluindo programas de formação inicial e contínua para professores para lidar com a diversidade na sala de aula, para apoiar alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos" e "Apoio a professores e líderes escolares, que trabalham com alunos em risco, para resolver situações de ensino delicadas (por exemplo, competências de resolução de conflitos) e melhorar as competências do pessoal docente para a promoção de um ambiente de aprendizagem positivo".
Estão explicitamente incluídas no âmbito da política ou legislação nacional nas "Medidas de governação local ou regional para apoiar alunos em risco de AEP, incluindo: a) agrupamentos ou redes escolares; b) centros de recursos especializados; e/ou c) equipas ou centros multidisciplinares em torno das escolas" e "Medidas para promover ambientes escolares inclusivos e participativos, incluindo políticas anti-bullying e de bem-estar nas escolas".

Itália

Não existe nenhuma política sobre "Medidas para promover a educação baseada nos direitos, incluindo estruturas de apoio à participação das crianças na tomada de decisões (por exemplo, conselhos ou fóruns escolares)" e "Apoio a professores e líderes escolares que trabalham com alunos em risco para resolver situações delicadas de ensino (por exemplo, competências de resolução de conflitos) e reforço das competências do pessoal docente para a promoção de um ambiente de aprendizagem positivo".
Medidas ad hoc desenvolvidas: "Medidas de governação local ou regional para apoiar alunos em risco de AEP, incluindo: a) agrupamentos ou redes de escolas; b) centros de recursos especializados; e/ou c) equipas ou centros multidisciplinares de apoio às escolas", "Estruturas de trabalho em rede entre escolas e intervenientes externos, incluindo saúde, serviços juvenis

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

e comunitários e organizações da sociedade civil", "Sistemas de alerta para alunos em risco de AEP, incluindo os concebidos para monitorizar e tomar medidas quando os alunos se desinteressam pela escola ou quando surgem problemas de comportamento ou de assiduidade" e "Apoio a professores e líderes escolares que trabalham com alunos em risco, incluindo programas de formação inicial e contínua para professores para lidar com a diversidade na sala de aula, para apoiar alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos".
Estão explicitamente incluídas no âmbito da política ou legislação nacional "Medidas para promover ambientes escolares inclusivos e participativos, incluindo políticas anti-bullying e de bem-estar nas escolas".

Portugal

Não existe nenhuma política sobre o AEP para "Sistemas de alerta para alunos em risco de AEP, incluindo os concebidos para monitorizar e tomar medidas onde os alunos se desinteressam pela escola ou onde surgem problemas de comportamento ou assiduidade" e "Apoio a professores e líderes escolares que trabalham com alunos em risco para resolver situações de ensino difíceis (por exemplo, competências de resolução de conflitos) e melhorar as competências do pessoal docente para um ambiente de aprendizagem positivo".
Medidas identificadas, mas não são implementadas de forma significativa: "Medidas para promover a educação baseada nos direitos, incluindo estruturas de apoio à participação das crianças na tomada de decisões (por exemplo, conselhos ou fóruns escolares)".
Medidas ad hoc desenvolvidas: "Estruturas para a criação de redes entre escolas e intervenientes externos, incluindo serviços de saúde, de juventude e comunitários e organizações da sociedade civil" e "Medidas para promover ambientes escolares inclusivos e participativos, incluindo políticas anti bullying e de bem-estar nas escolas".
Estão explicitamente incluídas no âmbito da política ou legislação nacional as: "Medidas de governação local ou regional para apoiar alunos em risco de AEP, incluindo os: a) agrupamentos ou redes escolares; b) centros de recursos especializados; e/ou c) equipas ou centros multidisciplinares de apoio às escolas" e “Apoio a professores e líderes escolares que trabalham com alunos em risco, incluindo programas de formação inicial e contínua para professores para lidar com a diversidade na sala de aula, para apoiar alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos".

Espanha

Medidas identificadas, mas não implementadas de forma significativa: “Apoio a professores e líderes escolares que trabalham com alunos em risco, incluindo programas de formação inicial e contínua para professores para lidar com a diversidade na sala de aula, para apoiar alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos".

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Medidas ad hoc desenvolvidas: "Medidas de governação local ou regional para apoiar alunos em risco de AEP, incluindo os: a) agrupamentos ou redes escolares; b) centros de recursos especializados; e/ou c) equipas ou centros multidisciplinares de apoio às escolas" e "Medidas para promover a educação baseada nos direitos, incluindo estruturas de apoio à participação das crianças na tomada de decisões (por exemplo, conselhos ou fóruns escolares)".
Estão explicitamente incluídas no âmbito da política ou legislação nacional as medidas: "Estruturas para a criação de redes entre escolas e intervenientes externos, incluindo serviços de saúde, de juventude e comunitários e organizações da sociedade civil", "Sistemas de alerta para alunos em risco de AEP, incluindo os concebidos para monitorizar e tomar medidas quando os alunos se desinteressam pela escola ou quando surgem problemas de comportamento ou de assiduidade", "Medidas para promover ambientes escolares inclusivos e participativos, incluindo políticas anti-bullying e de bem-estar nas escolas" e "Apoio a professores e líderes escolares que trabalham com alunos em risco, incluindo programas de formação inicial e contínua para professores para lidar com a diversidade na sala de aula, para apoiar alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos".

Orientadas para o aluno

Bulgária

Medidas estão identificadas, mas não implementadas de forma significativa: "Apoio financeiro aos alunos cuja situação económica apresente um risco de abandono escolar, incluindo subsídios ou esquemas ligados a prestações sociais".
Existem políticas nacionais com medidas concretas a nível regional e local para: "Oferta de atividades extra-curriculares e de educação artística, cultural e cívica de qualidade para alunos de meios desfavorecidos, incluindo programas de intercâmbio de jovens e de voluntariado", "Acesso a apoio individual direcionado a alunos com dificuldades académicas, sociais e emocionais ou pessoais, incluindo: a) apoio educativo individual; b) programas de coaching ou mentoria, e/ou c) apoio psicológico (por exemplo, aconselhamento emocional)" e "Acesso a aconselhamento e orientação profissional de qualidade para alunos em risco de AEP".

República Checa

Medidas identificadas, mas não implementadas de forma significativa: "Acesso a apoio individual direcionado a alunos com dificuldades académicas, sociais e emocionais ou pessoais, incluindo: a) apoio educativo individual; b) programas de coaching ou mentoria, e/ou c) apoio psicológico (por exemplo, aconselhamento emocional)".
Não existe informação sobre "Apoio financeiro aos alunos cuja situação económica apresente um risco de abandono escolar, incluindo subsídios ou esquemas ligados a prestações sociais".

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Estão explicitamente incluídas no âmbito da política ou legislação nacional as medidas: "Acesso a aconselhamento e orientação profissional de qualidade para alunos em risco de AEP".
Existem políticas nacionais com medidas concretas a nível regional e local para: "Oferta de atividades extracurriculares e de educação artística, cultural e cívica de qualidade para alunos de meios desfavorecidos, incluindo programas de intercâmbio de jovens e de voluntariado".

Itália

Não existem políticas sobre o AEP para: "Acesso a aconselhamento e orientação profissional de qualidade para alunos em risco de AEP" e "Apoio financeiro aos alunos cuja situação económica apresente um risco de abandono escolar, incluindo subsídios ou esquemas ligados a prestações sociais".
Medidas ad hoc desenvolvidas: "Oferta de atividades extracurriculares e de educação artística, cultural e cívica de qualidade para alunos de meios desfavorecidos, incluindo programas de intercâmbio de jovens e de voluntariado" e “Acesso a apoio individual direcionado a alunos com dificuldades académicas, sociais e emocionais ou pessoais, incluindo: a) tutoria académica individual; b) programas de coaching ou mentoria, e/ou c) apoio psicológico (por exemplo, aconselhamento emocional)".

Portugal

Não existem políticas sobre o AEP para: "Acesso a aconselhamento e orientação profissional de qualidade para alunos em risco de AEP" e "Apoio financeiro aos alunos cuja situação económica apresente um risco de abandono escolar, incluindo subsídios ou esquemas ligados a prestações sociais".
Medidas ad hoc desenvolvidas: "Oferta de atividades extracurriculares e de educação artística, cultural e cívica de qualidade para alunos de meios desfavorecidos, incluindo programas de intercâmbio de jovens e de voluntariado".
Estão explicitamente incluídas no âmbito da política ou legislação nacional as medidas: “Acesso a apoio individual direcionado para alunos com dificuldades académicas, sociais e emocionais ou pessoais, incluindo: a) tutoria académica individual; b) programas de coaching ou mentoria, e/ou c) apoio psicológico (por exemplo, aconselhamento emocional)".

Espanha

Medidas ad hoc desenvolvidas: "Oferta de atividades extracurriculares e de educação artística, cultural e cívica de qualidade para alunos de meios desfavorecidos, incluindo programas de intercâmbio de jovens e de voluntariado".

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Estão explicitamente incluídas no âmbito da política ou legislação nacional as medidas: “Acesso a apoio individual direcionado a alunos com dificuldades académicas, sociais e emocionais ou pessoais, incluindo: a) tutoria académica individual; b) programas de coaching ou mentoria, e/ou c) apoio psicológico (por exemplo, aconselhamento emocional)", "Acesso a aconselhamento e orientação profissional de qualidade para alunos em risco de AEP" e "Apoio financeiro aos alunos cuja situação económica apresente um risco de abandono escolar, incluindo subsídios ou esquemas ligados a prestações sociais".

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

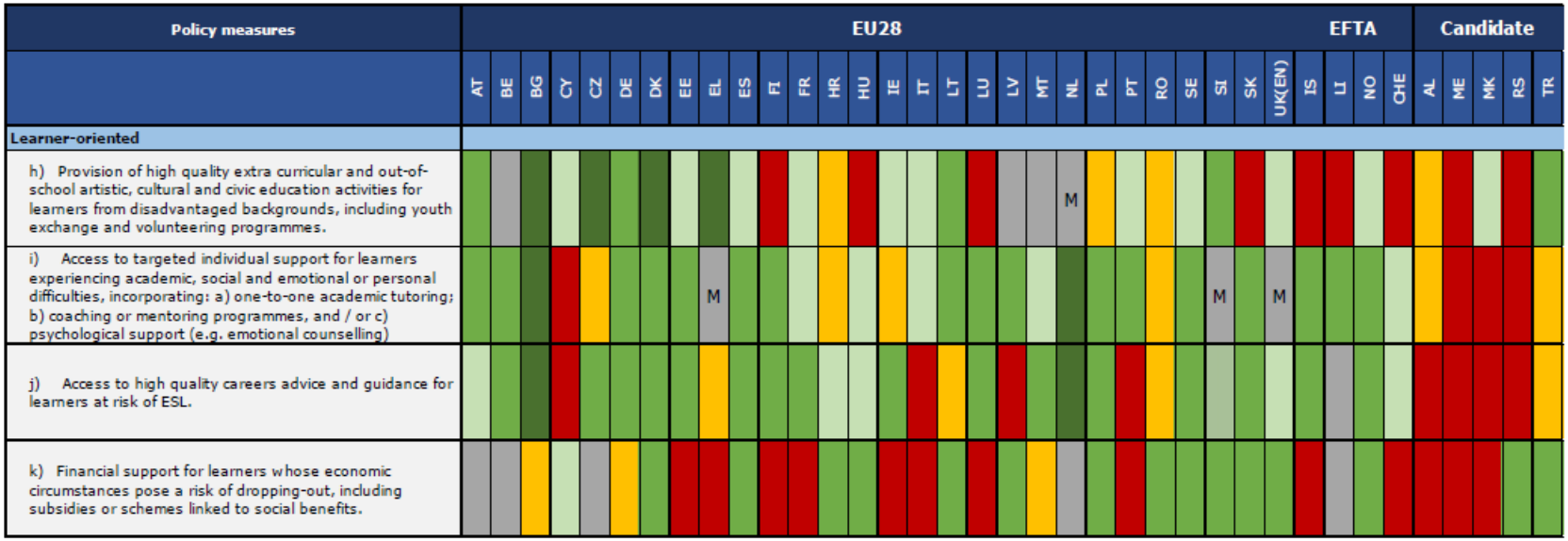
Cobertura das medidas de intervenção do AEP a nível nacional em toda a Europa (parte 1: orientado para a escola ou sistema)

Policy measures	EU28																											EFTA				Candidate				
	AT	BE	BG	CY	CZ	DE	DK	EE	EL	ES	FI	FR	HR	HU	IE	IT	LT	LU	LV	MT	NL	PL	PT	RO	SE	SI	SK	UK(EN)	IS	LI	NO	CHE	AL	ME	MK	RS	TR
School or system-oriented																																					
a) Local or regional governance arrangements to support learners at risk of ESL, incorporating: a) school clusters or networks; b) specialist resource centres; and / or c) multi-disciplinary teams or hubs around schools								M	M																	M	M										M
b) Structures for networking between schools and external actors, including health, youth and community services and civil society organisations.																																					
c) Early warning systems for pupils at risk of ESL, including those designed to monitor and take action where learners become disengaged from school or where behavioural or attendance issues arise.																																					
d) Measures to promote inclusive and participatory school environments, including anti-bullying and wellbeing policies within schools.																																					
e) Measures to promote rights-based education, including structures to support children's participation in decision-making (e.g. school councils or forums).																																					
f) Support for teachers and school leaders working with learners at risk, including ITE and CPD programmes to deal with diversity in the classroom, to support pupils from socio-economically disadvantaged backgrounds.																																					
g) Support for teachers and school leaders working with learners at risk to solve difficult teaching situations (e.g. conflict resolution skills) and enhancing teaching staff competences for a positive learning environment																																					

Key			
Covered explicitly within national policy or legislation		Measures identified, but not implemented to any significant extent	
National policies exist with concrete measures at regional and local levels		Policy measure not identified, based on the country mapping	
National policies exist together with ad-hoc measures (e.g. initiatives, projects)		Multiple measures – single assessment not possible	M
Ad-hoc measures (developed in a certain area related to ESL, but not necessarily in a top-down way under the auspices of a particular national policy)		No information (Not applicable or no assessment made)	

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Cobertura das medidas de intervenção do AEP a nível nacional em toda a Europa (parte 2: orientado para o aluno)



Policy measures	EU28																										EFTA				Candidate				
	AT	BE	BG	CY	CZ	DE	DK	EE	EL	ES	FI	FR	HR	HU	IE	IT	LT	LU	LV	MT	NL	PL	PT	RO	SE	SI	SK	UK(EN)	IS	LI	NO	CHE	AL	ME	MK	RS	TR
Learner-oriented																																					
h) Provision of high quality extra curricular and out-of-school artistic, cultural and civic education activities for learners from disadvantaged backgrounds, including youth exchange and volunteering programmes.																					M																
i) Access to targeted individual support for learners experiencing academic, social and emotional or personal difficulties, incorporating: a) one-to-one academic tutoring; b) coaching or mentoring programmes, and / or c) psychological support (e.g. emotional counselling)									M																	M		M									
j) Access to high quality careers advice and guidance for learners at risk of ESL.																																					
k) Financial support for learners whose economic circumstances pose a risk of dropping-out, including subsidies or schemes linked to social benefits.																																					

Key			
Covered explicitly within national policy or legislation		Measures identified, but not implemented to any significant extent	
National policies exist with concrete measures at regional and local levels		Policy measure not identified, based on the country mapping	
National policies exist together with ad-hoc measures (e.g. initiatives, projects)		Multiple measures – single assessment not possible	M
Ad-hoc measures (developed in a certain area related to ESL, but not necessarily in a top-down way under the auspices of a particular national policy)		No information (Not applicable or no assessment made)	

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

3.3. Medidas de compensação

Nos termos da Recomendação, as políticas de compensação visam "ajudar aqueles que abandonaram precocemente a escola a reingressar no ensino, oferecendo vias para reentrar no ensino e na formação e obter as qualificações que lhes faltam".
As medidas de compensação visam reintegrar os indivíduos que abandonaram precocemente a escola, oferecendo opções alternativas de educação e formação e a ajudar a obter qualificações relevantes para entrar no mercado de trabalho. As medidas de compensação são necessárias para aqueles indivíduos cuja educação foi interrompida por várias razões.
O ***mapa de calor*** mostra como as medidas de compensação correspondentes à Recomendação de 2011 se caracterizam em termos de políticas, a nível nacional, em toda a UE28, países candidatos e países da EFTA.
Como se pode ver no mapa, as medidas de compensação estão relativamente bem implementadas em toda a Europa. Este facto reflete talvez uma tendência já estabelecida na educação de adultos, e a necessidade dos países tomarem medidas para apoiar os jovens ou os jovens adultos que são NEET a reingressarem na educação ou na formação. A maioria dos países europeus oferece algum tipo de educação de "segunda oportunidade", muitas vezes combinado com orientação para o mercado de trabalho, apoio financeiro, de assistência infantil e/ou psicológica. A maior variação na cobertura encontra-se nos sistemas de apoio ao reconhecimento e validação de competências desenvolvidas em aprendizagens anteriores, onde não existe uma política para o efeito em pouco mais de um quarto dos países. Os países com políticas nacionais que correspondem às quatro medidas da Recomendação de 2011 incluem AT, BE, DE, DK, EE, ES, FR, IE, LT, MT, NL, NO, PL, RO, SI e TR.

Bulgária
Medidas identificadas, mas não implementadas de forma significativa: " Oferta de meios para o reingresso ao ensino regular para indivíduos que abandonaram a escola precocemente, incluindo opções para conciliar educação e trabalho ou responsabilidades, e aulas de transição".
Existem políticas nacionais com medidas concretas a nível regional e local para: "Medidas para melhorar a acessibilidade económica do ECEC a famílias com antecedentes desfavorecidos, incluindo crianças migrantes e ciganas", "Sistemas de apoio ao reconhecimento e validação de estudos anteriores, incluindo a validação de competências obtidas através de aprendizagem não formal e informal" e "Acesso a apoio individual orientado para alunos em circunstâncias problemáticas, incluindo; a) apoio psicológico/social, b) apoio educativo; e c) apoio financeiro".

República Checa

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Não foram identificadas medidas políticas para: "Fornecimento de programas de educação de segunda oportunidade e outros programas de educação alternativa de qualidade, para os jovens que abandonam precocemente a escola, proporcionando um ensino flexível e inclusivo e combinando aprendizagem social e académica".
Estão explicitamente incluídas no âmbito da política ou legislação nacional as medidas: "Fornecimento de meios para o reingresso ao ensino regular para os alunos que abandonaram a escola precocemente, incluindo opções para conciliar educação e trabalho ou responsabilidades, e aulas de transição", "Sistemas de apoio ao reconhecimento e validação de estudos anteriores, incluindo a validação de competências obtidas através de aprendizagem não formal e informal" e "Acesso a apoio individual orientado para alunos em circunstâncias problemáticas, incluindo; a) apoio psicológico/social, b) apoio educativo; e c) apoio financeiro".

Itália

Não existe informação sobre: " Fornecimento de meios para o reingresso ao ensino regular para os alunos que abandonaram a escola precocemente, incluindo opções para conciliar educação e trabalho ou responsabilidades, e aulas de transição",
Medidas ad hoc para: "Medidas para melhorar a acessibilidade económica do ECEC a famílias com antecedentes desfavorecidos, incluindo crianças migrantes e ciganas", "Sistemas de apoio ao reconhecimento e validação de estudos anteriores, incluindo a validação de competências obtidas através de aprendizagem não formal e informal" e "Acesso a apoio individual orientado para alunos em circunstâncias problemáticas, incluindo; a) apoio psicológico/social, b) apoio educativo; e c) apoio financeiro".

Portugal

Estas medidas estão identificadas mas não estão implementadas de forma significativa: "Medidas para melhorar a acessibilidade económica do ECEC a famílias com antecedentes desfavorecidos, incluindo crianças migrantes e ciganas".
Não foram identificadas medidas políticas para: "Fornecimento de meios para o reingresso ao ensino regular para os alunos que abandonaram a escola precocemente, incluindo opções para conciliar educação e trabalho ou responsabilidades, e aulas de transição" e "Acesso a apoio individual orientado para alunos em circunstâncias problemáticas, incluindo; a) apoio psicológico/social, b) apoio educativo; e c) apoio financeiro".
Estão explicitamente incluídas no âmbito da política ou legislação nacional as medidas: "Sistemas de apoio ao reconhecimento e validação de estudos anteriores, incluindo a validação de competências obtidas através de aprendizagem não formal e informal".

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Espanha

Medidas ad hoc para: "Acesso a apoio individual orientado para alunos em circunstâncias problemáticas, incluindo; a) apoio psicológico/social, b) apoio educativo; e c) apoio financeiro".

Estão explicitamente incluídas no âmbito da política ou legislação nacional as: "Medidas para melhorar a acessibilidade económica do ECEC a famílias com antecedentes desfavorecidos, incluindo crianças migrantes e ciganas", "Oferta de meios para o reingresso ao ensino regular para os indivíduos que abandonaram a escola precocemente, incluindo opções para conciliar educação e trabalho ou responsabilidades, e aulas de transição" e "Sistemas de apoio ao reconhecimento e validação de estudos anteriores, incluindo a validação de competências obtidas através de aprendizagem não formal e informal".

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Cobertura das medidas de compensação de AEP, a nível nacional, em toda a Europa

Policy measures	EU28																											EFTA				Candidate				
	AT	BE	BG	CY	CZ	DE	DK	EE	EL	ES	FI	FR	HR	HU	IE	IT	LT	LU	LV	MT	NL	PL	PT	RO	SE	SI	SK	UK(EN)	IS	LI	NO	CHE	AL	ME	MK	RS	TR
Compensation																																					
a) Provision of 'second chance' education and other high quality alternative education programmes for early school leavers, offering flexible and inclusive provision and combining social and academic learning.																																					
b) Provision of pathways back into mainstream education for early school leavers, including options for combining education and work or caring responsibilities, and transition or bridging classes.																																					
c) Systems to support the recognition and validation of prior learning, including validation of competences achieved in non-formal and informal learning.																																					
d) Access to targeted individual support for learners in challenging circumstances, incorporating: a) psychological/social, b) educational; and c) financial support																																					

Key			
Covered explicitly within national policy or legislation		Measures identified, but not implemented to any significant extent	
National policies exist with concrete measures at regional and local levels		Policy measure not identified, based on the country mapping	
National policies exist together with ad-hoc measures (e.g. initiatives, projects)		Multiple measures – single assessment not possible	M
Ad-hoc measures (developed in a certain area related to ESL, but not necessarily in a top-down way under the auspices of a particular national policy)		No information (Not applicable or no assessment made)	

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

4. AEP e NEE[4]

4.1. Fatores que contribuem para o AEP

Embora estejamos perante o fenómeno do abandono escolar precoce, é difícil definir como "extremamente complexo e multifacetado".[5]

Diferentes estudos[6] mostram que a conjugação de uma série de fatores complexos, relacionados com a situação individual de cada aluno, contribuem para o aumento da probabilidade de abandono escolar precoce.

Estes fatores incluem necessidades individuais (por exemplo, deficiência, questões psicológicas, insucesso escolar, saúde mental), antecedentes socioeconómicos (por exemplo, origem migrante, pobreza, família sem trabalho, localização rural/urbana), fatores relacionados com a escola (por exemplo, falta de recursos, falta de orientação e apoio, métodos de ensino inadequados), e fatores de contexto nacional (por exemplo, situação económica, situação do mercado de trabalho, disponibilidade de políticas de educação e formação, valor atribuído à educação). As pessoas em risco de AEP sofrem frequentemente de múltiplas desvantagens e são afetadas por uma combinação complexa dos fatores identificados acima:

- Um **contexto socioeconómico desfavorecido** parece ser um dos fatores que mais influencia o abandono escolar precoce. Situações familiares difíceis - tais como desemprego, baixo rendimento familiar, pessoas que enfrentam a exclusão social e baixos níveis de educação parental - podem ter um efeito direto e permanente no percurso escolar dos alunos, nas suas atitudes em relação à aprendizagem, nos seus resultados escolares; e isto pode, consequentemente, contribuir para a sua decisão de deixar a educação/formação precocemente. Outras questões-chave relacionadas com a pobreza que afetam o AEP incluem os sem-abrigo e as crianças de rua, e a falta de uma coordenação de serviços para os migrantes.
- **Perceção sobre a educação**. Nos países onde a valorização nacional pela educação e qualificações formais é mais elevada, os níveis de abandono escolar precoce tendem a ser mais baixos. O inverso também se aplica; quando a sociedade demonstra desconfiança ou desagrado com o sistema educativo de um país, há uma maior probabilidade de taxas de AEP mais elevadas.

[4] https://www.european-agency.org/sites/default/files/Early%20School%20Leaving%20Literature%20Review.pdf

[5] As ações da PON "DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES" para contrastar o abandono escolar precoce - Avaliação do inquérito

[6] Avaliação da Implementação da Recomendação do Conselho de 2011 sobre Políticas de Redução do Abandono Escolar Precoce, Relatório Final: julho de 2019, Pedido de Serviços EAC/21/2017

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

- **Saúde mental**. Esta questão foi analisada numa revisão de literatura, tendo em especial atenção os alunos que externalizaram problemas (e, normalmente, mais perturbadores nas salas de aula) ou que os interiorizaram (transferiram os problemas para si mesmos, e muitas vezes com más competências sociais, mas, por vezes, mais capazes de lidar com eles). Este estudo indica que os que externalizam os problemas são mais propensos ao AEP.
- **Problemas de transição**, quer do 2º ciclo para o 3º ciclo quer do 3º ciclo para o secundário, ou do pré-escolar para o 1º ciclo, estão também relacionados com o AEP.
- **Qualidade do ensino**, incluindo os cursos de EFP. É prioritário introduzir maior flexibilidade na oferta do EFP e a necessidade de dar maior ênfase ao apoio social e emocional e às competências para a vida, no âmbito dos currículos de EFP[7].
- **A influência de fatores de contexto nacional**, tais como a situação económica e os níveis de emprego, também podem ter um impacto importante sobre o AEP. Parece que a crise atua como um fator de atração para a redução das taxas de AEP.

4.2. NEE como fator de risco

Os jovens que são identificados como tendo deficiências e/ou necessidades educativas especiais (NEE) parecem estar particularmente expostos ao risco de AEP. Por outras palavras, os alunos que são identificados como tendo necessidades educativas especiais são desproporcionadamente mais propensos a experimentar fatores de risco de AEP. Os jovens identificados como tendo necessidades educativas especiais ou deficiências correm um risco particular de AEP. Isto deve-se, em parte, ao facto dos riscos de AEP se sobreporem aos riscos de NEE. De certa forma, é fácil perceber, a partir das provas, que jovens correm mais risco de AEP[8]:

- vêm de meios socialmente desfavorecidos;
- mais do género masculino que feminino;
- provêm de grupos vulneráveis, tais como os que 'Necessitam de Cuidados', as pessoas com deficiências, as pessoas com necessidades educativas especiais, as mães adolescentes e as pessoas com problemas de saúde física e mental têm um historial de abandono escolar;
- tiveram maus resultados na escola;

[7] Cedefop (2016), Abandonar o ensino precocemente: colocar o ensino e a formação profissional no centro das atenções. Volume II: avaliar o impacto político. Luxemburgo: Serviço das Publicações. Documento de investigação do Cedefop; nº 58.
http://dx.doi.org/10.2801/967263

[8] Dale, R., 2010. *O abandono escolar precoce: lições de investigação para os decisores políticos.* Lyon: Rede de Peritos em Ciências Sociais da Educação e Formação

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

- provêm de minorias sociais ou são de origem migrante;
- experimentaram elevadas taxas de mobilidade e/ou;
- vivem em zonas de situação de desvantagem.

Tal como outros termos utilizados nesta revisão bibliográfica, o termo "necessidades educativas especiais" não é utilizado de uma forma consensual em todos os países europeus, o que torna a comparação difícil. Por exemplo, alguns países têm um número muito baixo de crianças definidas como tendo NEE no ensino regular.

Não existe uma definição acordada em toda a EU; NEE é uma noção que os países normalmente definem na sua legislação.

Outro problema com a definição de NEE é que ela pode cobrir um vasto leque de dificuldades muito diferentes. Estas vão desde a deficiência visual, ao autismo, ou dificuldades de aprendizagem, a dificuldades emocionais e comportamentais. Contudo, o termo tende a ser utilizado na literatura como se o grupo fosse homogéneo, em vez de refletir a sua verdadeira heterogeneidade.

Tal como acima referido, existe consenso na literatura que os alunos com deficiência correm um risco muito maior de desistir do ensino do que os seus pares[9]; são mais suscetíveis de serem classificados como NEET [10].

Há evidências, por exemplo, de que a forma como os alunos se envolvem nas suas escolas está intimamente relacionada com o risco de AEP. Contudo, os alunos com NEE são mais propensos do que os seus pares a terem baixos níveis de envolvimento, ou a experimentarem rápidos decréscimos no envolvimento e, portanto, a abandonarem a escola. Há, também, algumas provas de que, mesmo quando as diferenças nos níveis de envolvimento são pequenas, os alunos com NEE são particularmente vulneráveis aos efeitos de um menor envolvimento.[11].

4.3. Definição e dados NEE

[9] Kemp, S. E., 2006. 'Dropout policies and trends for students with and without disabilities' Adolescence, 41 (162), 235–250, Thurlow, M. L., Sinclair, M. F. and Johnson, D. R., 2002. 'Students with Disabilities Who Drop Out of School: Implications for Policy and Practice' Issue Brief, 1 (2). NCSET

[10] Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014. Educação e Formação Profissional - Resumo da Informação do País. (A. Corral Granados, ed.). Odense, Dinamarca; Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. K. e Savolainen, H. K., 2016. "O impacto das dificuldades de aprendizagem e dos problemas socioemocionais e comportamentais na transição para o ensino pós-secundário ou para a vida profissional na Finlândia: um estudo de acompanhamento ao longo de cinco anos" Diário Europeu da Educação Especial, 31 (2),

[11] Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). *School Completion.* In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (p. 103–113). National Association of School Psychologists

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Não há um acordo comum na Europa sobre o que são necessidades educativas especiais. A elaboração de qualquer definição deste tipo é dificultada pela ausência de um sistema harmonizado de classificação das dificuldades individuais de aprendizagem. Existem diferenças significativas em toda a Europa nos códigos utilizados para classificar as crianças com NEE, e nos acordos sociais que estão na base de códigos específicos.
A Associação de Especialistas em Ciências Sociais de Educação e Formação (NESSE) faz a distinção entre dificuldades normativas e não normativas. As dificuldades físicas e sensoriais enquadram-se na categoria normativa, onde existe um amplo consenso sobre o que constitui um funcionamento normal e, como resultado, estão disponíveis medidas de avaliação relativamente objetivas. As dificuldades 'não-normativas' referem-se a tipos de dificuldades onde há menos consenso sobre o funcionamento normal e onde o julgamento profissional desempenha um papel mais importante na identificação; como exemplos incluem-se as dificuldades sociais, emocionais e comportamentais, tais como as TEA (Transtorno do espectro do autismo), e as dificuldades de aprendizagem, incluindo a dislexia. As categorias normativas tendem a ser de baixa incidência, enquanto que as categorias não normativas tendem a ser de alta incidência, representando a maioria das crianças identificadas como tendo NEE em muitos países.

Como delineado num relatório da rede de peritos da rede NESSE, as estatísticas sobre a proporção de crianças com NEE refletem diferentes práticas de identificação, que muitas vezes dependem da tomada de decisões locais. Todos os Estados-membros têm o seu próprio sistema de categorização de crianças com NEE, e este é um dos fatores que dificulta a realização de comparações internacionais sobre políticas e práticas de NEE. Em alguns países, a identificação de NEE é sobretudo utilizada para promover a inserção em escolas especiais, e em países com um maior número de escolas especiais (Bélgica, República Checa, Lituânia, Finlândia, Alemanha) existem taxas relativamente elevadas de identificação de NEE. Em países onde a identificação de NEE está ligada à atribuição de recursos adicionais (por exemplo, Noruega e Escócia), também pode ser identificado um grupo de crianças relativamente grande.
Em 1995, o Centro de Investigação e Inovação Educativa (CIIE) da OCDE publicou o primeiro conjunto de dados comparáveis no domínio da educação especial. Este trabalho reforçou a opinião de que seria necessário desenvolver um quadro comparativo diferente para se poderem fazer comparações fiáveis e válidas. Em 1996, começaram as primeiras discussões com países sobre o desenvolvimento de uma definição baseada em recursos. Isto viria ajudar a superar diferentes interpretações nacionais de conceitos, como as necessidades educativas especiais, que abrangem populações muito diferentes de alunos com dificuldades no acesso ao currículo.

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

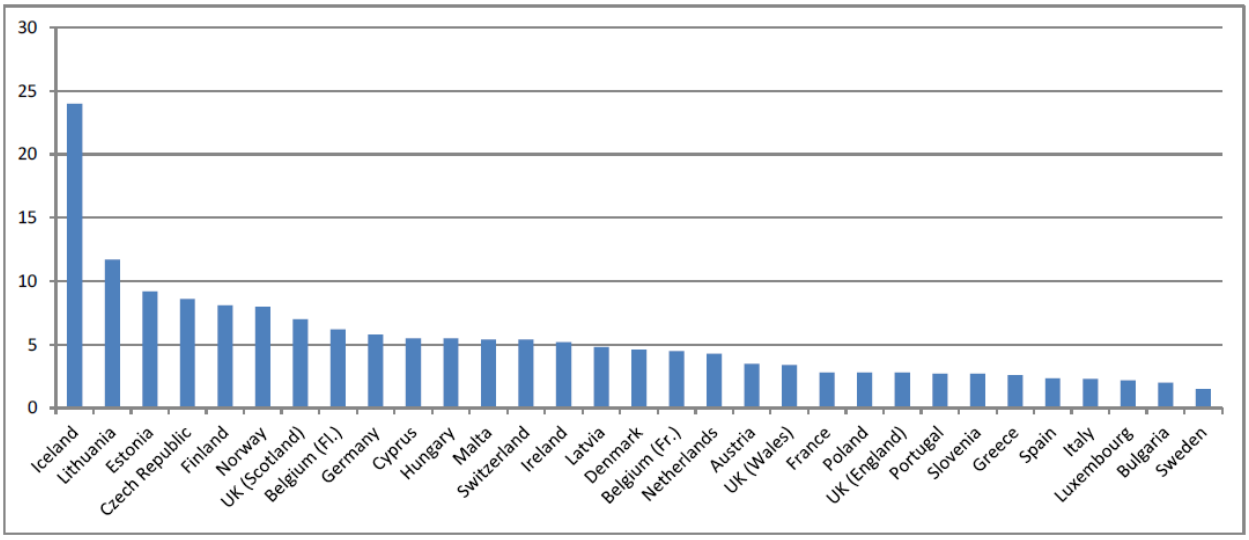
Para que surgissem comparações relevantes em termos de política, esta abordagem exigia também que os alunos incluídos nesta definição tivessem de ser subdivididos segundo um esquema de classificação simples. Os países acordaram num sistema tripartido, no qual os alunos foram divididos em três categorias transnacionais, A, B e C. Realizaram-se três rondas de recolha de dados, em 1999, 2001 e 2003. Participaram neste exercício 27 países membros, ou regiões de países membros.
A OCDE foi mais longe ao convidar os 22 países participantes nos seus estudos em curso sobre as NEE a reclassificarem as suas categorias nacionais num quadro de três categorias.

Categoria A: deficiências de origem biológica onde existe um acordo normativo substancial sobre as categorias (por exemplo, deficiências sensoriais, motoras, deficiências intelectuais graves e profundas).
Categoria B: dificuldades que não parecem ter origem biológica ou estar diretamente ligadas a fatores socioeconómicos, linguísticos ou culturais (por exemplo, dificuldades comportamentais, dificuldades de aprendizagem ligeiras, dificuldades de aprendizagem específicas e dislexia).
Categoria C: dificuldades que surgem devido a fatores socioeconómicos, culturais e/ou linguísticos; antecedentes desfavorecidos ou atípicos que a educação procura compensar.
Fonte: OCDE, 2000.

Por conseguinte, é problemático medir o fenómeno. A Agência Europeia para as Necessidades Educativas Especiais e de Inclusão ilustrou esta diversidade, mas não tentou propor um sistema de classificação uniforme. Os primeiros dados quantitativos comparativos foram recolhidos em 1999, pela Agência Europeia para as Necessidades Educativas Especiais e de Inclusão (a Agência Europeia de Estatísticas sobre o Educação Inclusiva - AEEEI - recolha de dados). Desde então, os dados têm sido recolhidos, aproximadamente, de dois em dois anos. Por exemplo, se olharmos para os dados de 2010 (ver a figura abaixo), podemos ver a variação considerável em toda a Europa na percentagem da população escolar identificada como tendo necessidades especiais, classificada de 1,5% na Suécia e de 24% na Islândia. Uma discrepância tão pronunciada entre países é prova do efeito de distorção das diferentes práticas de contagem.

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Figura: Percentagem de Alunos identificados como tendo NEE em relação à população escolar total em países europeus selecionados



Source: EADSNE Country Data 2010 (cited in NESSE, 2012). Note: The statistics for Bulgaria and Italy are drawn from EADSNE Country Data 2008, since they are not included in the 2010 publication.

A recolha de dados da AEEEI centrou-se no desenvolvimento de procedimentos, indicadores e resultados que fornecem dados individuais, comparativos e combinados, para partilhar o trabalho a nível nacional, relacionado com o acesso de todos os alunos ao ensino inclusivo[12].

Para que os dados dos países abrangidos sejam comparáveis, foram aplicadas duas definições operacionais importantes para a recolha de dados - identificadas e acordadas com os peritos nacionais de recolha de dados:

- *Uma definição prática oficial para decidir se é NEE* - uma decisão oficial leva a que uma criança/aluno seja reconhecida como elegível para apoio educativo adicional para satisfazer as suas necessidades de aprendizagem. Uma decisão oficial preenche os seguintes critérios:
  - ✓ Foi realizado um procedimento de avaliação educativa que envolveu uma equipa multidisciplinar.

[12] Este relatório de 2018 fornece uma vasta gama de indicadores relacionados com o acesso à educação inclusiva, incluindo desagregações por género e níveis 02, 1, 2 e 3 da CITE.
O relatório de 2018 abrange dados de 32 países participantes: Áustria, Bélgica (comunidade flamenga - Fl), Bulgária, Chipre, República Checa, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polónia, Portugal, Sérvia, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Suécia, Suíça, Reino Unido (RU) (Inglaterra), RU (Irlanda do Norte), RU (Escócia) e RU (País de Gales).

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

- ✓ A equipa multidisciplinar inclui membros de dentro e fora da escola da criança/aluno.
- ✓ Existe um documento oficial que descreve qual o apoio que a criança/aluno pode receber e que é utilizado como base para o planeamento.
- ✓ A decisão oficial está sujeita a um processo de revisão formal e regular.

Todos os dados recolhidos relativos a crianças/alunos com NEE estão de acordo com esta definição para uma decisão oficial de NEE.

- *Definição operacional de um ambiente inclusivo* - um ambiente inclusivo refere-se à educação em que a criança/aluno com NEE faz parte das turmas regulares, ao lado dos seus pares durante a maior parte - 80% ou mais - da semana escolar.

As amostras para esta análise são de crianças de 4, 9, 15 e 17 anos de idade. Por isso, analisemos:

- 15 anos de idade, ensino secundário no ISCED 2. Como não é possível ter dados apenas sobre esta idade, temos de considerar apenas dados sobre a ISCED 2, nos gráficos seguintes.
- Idade de 17 anos, ensino secundário superior no ISCED 3[13], em coerência com o objetivo do Projeto 4g [14].

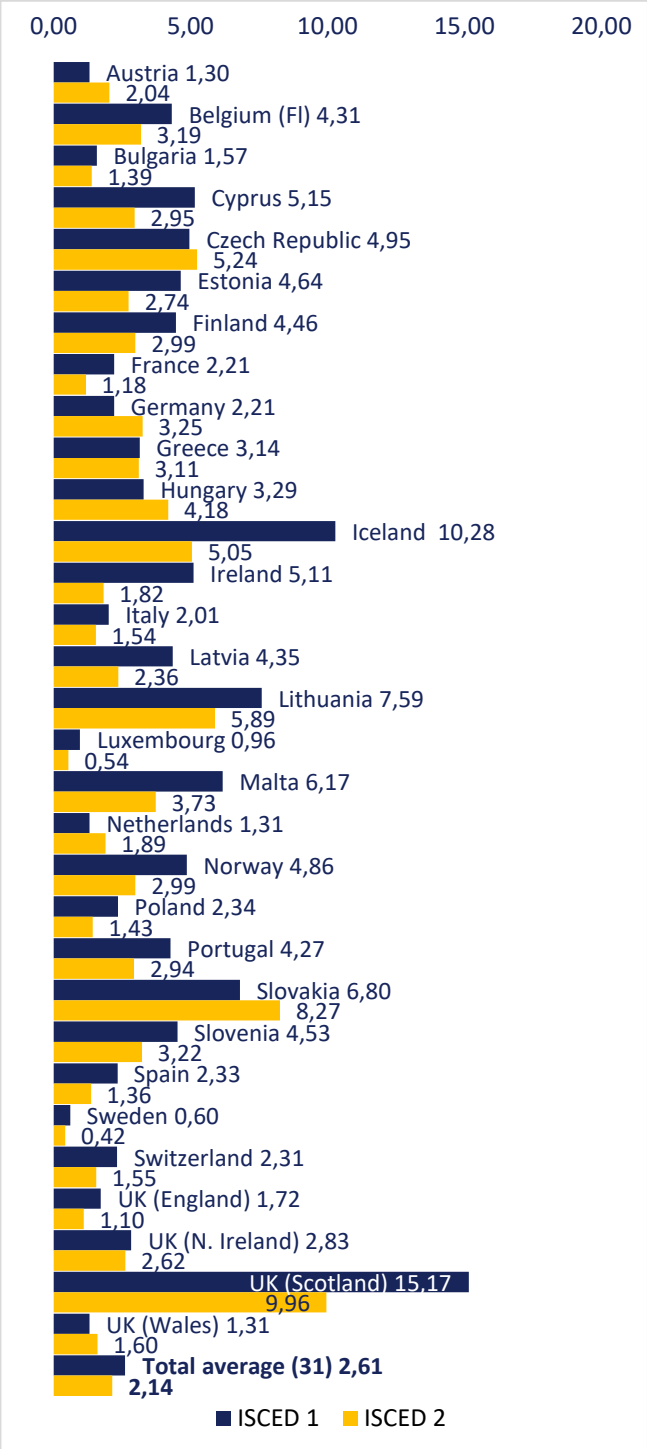
[13] Que foi voluntário na recolha de dados de 2018

[14] Os seguintes dados, elaborações e gráficos são da "Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2020". Estatísticas da Agência Europeia para o Ensino Inclusivo: Relatório da Dataset 2018 Cross-Country Report. (J. Ramberg, A. Lénárt, e A. Watkins, eds.). Odense, Dinamarca".

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Classificação ISCED dos alunos que tenham uma avaliação oficial das NEE, com base na população escolar matriculada (%)



A classificação ISCED 2 foi calculada da seguinte forma:

O número total de alunos na ISCED 2 que receberam uma avaliação oficial de NEE/ O número de alunos que estão matriculados em todos os estabelecimentos de ensino formal x 100.

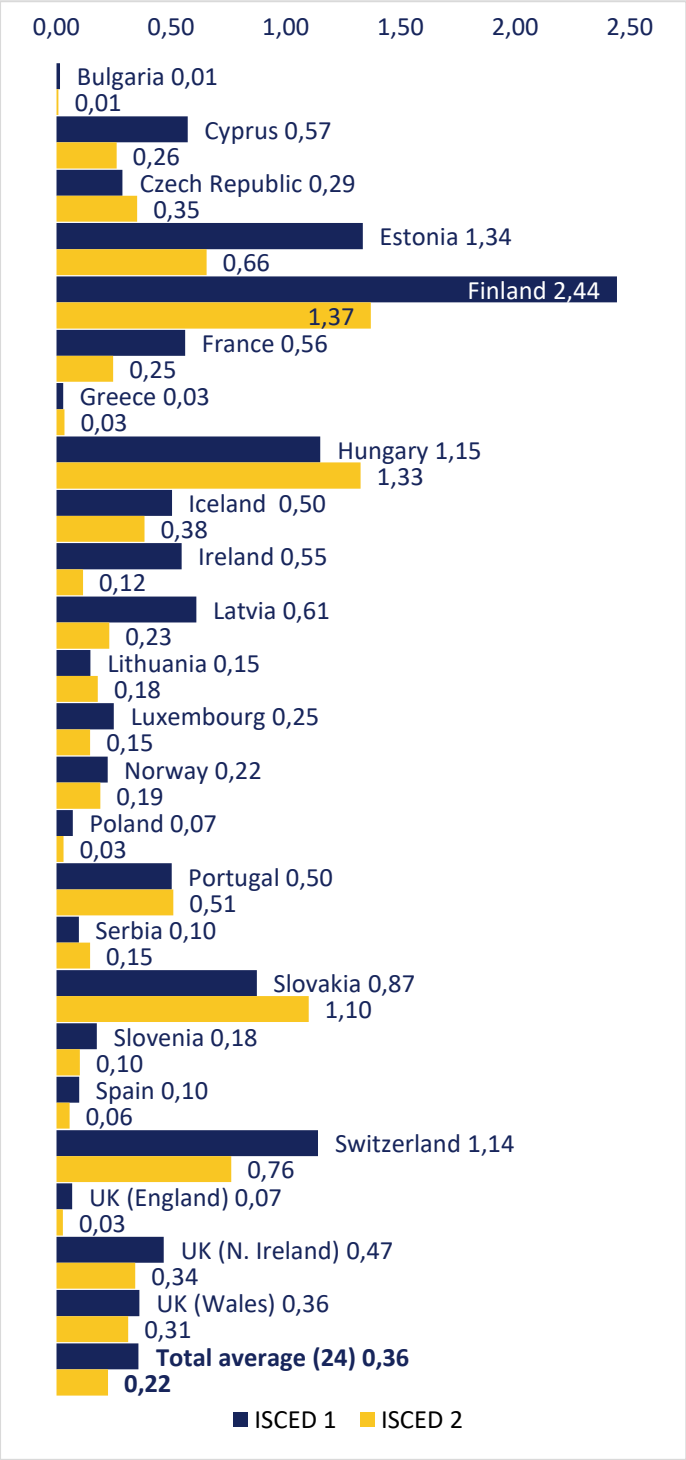
Os dados disponíveis são de 31 países.

A taxa de identificação de NEE na ISCED 2 varia de 0,42% a 9,96%; a média total dos 31 países é de 2,14%.

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Classificação ISCED de alunos com uma avaliação oficial de NEE em turmas especiais nas escolas normais, com base na população escolar matriculada (%)



A classificação ISCED 2 foi calculada da seguinte forma: O número de alunos na ISCED 2 com uma avaliação oficial das NEE com aulas em turmas especiais separadas, nas escolas normais/ O número de alunos que estão matriculados em todos os estabelecimentos de ensino formal x 100.

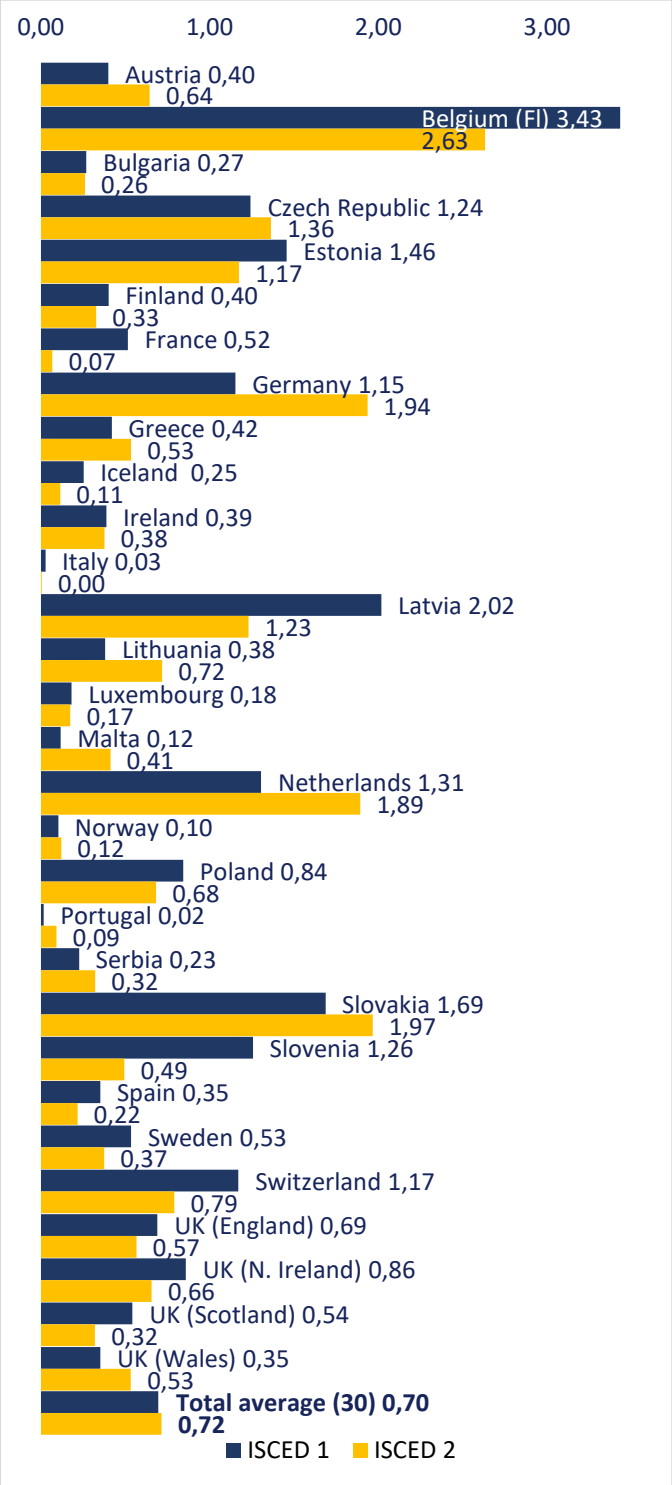
Os dados disponíveis são de 24 países. As taxas de matrícula em classes especiais separadas para alunos com uma avaliação oficial de NEE.

As taxas de matrícula em turmas especiais separadas para alunos com uma avaliação oficial de NEE no ISCED 2 variam entre 0,01% e 1,37%; a média total dos 24 países é de 0,22%.

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Classificação ISCED de alunos com avalição oficial de NEE em escolas especiais, com base na população escolar matriculada (%)



A classificação ISCED 2 foi calculada da seguinte forma:

O número de alunos na ISCED 2 com uma avaliação oficial de NEE com aulas em escolas especiais separadas / O número de alunos que estão matriculados em todos os estabelecimentos de ensino formal x 100.

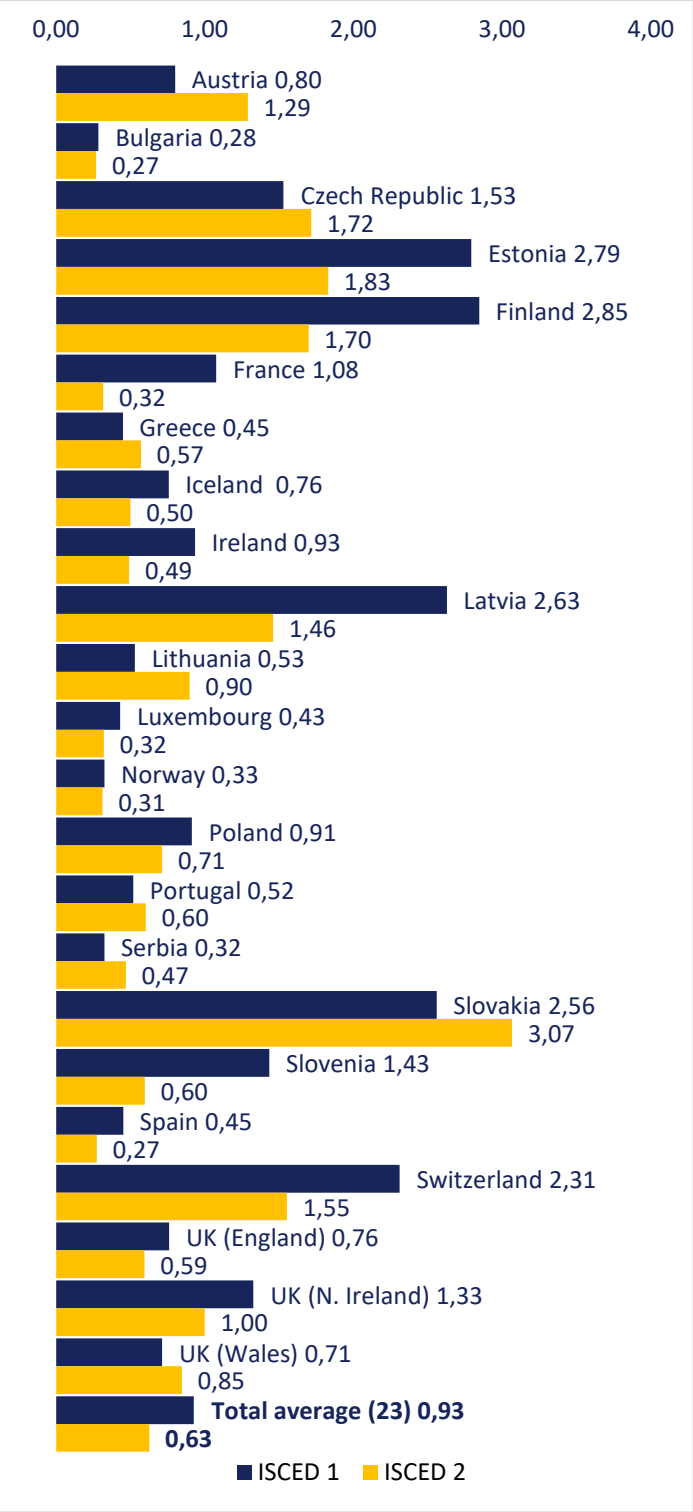
Os dados disponíveis são de 30 países.

As taxas de matrícula em escolas especiais na ISCED 2 variam entre 0,00% e 2,63%; a média total dos 30 países é de 0,72%.

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Classificação ISCED dos alunos com avaliação oficial de NEE em contextos educacionais totalmente separados, com base na população escolar matriculada (%)



A classificação ISCED 2 foi calculada da seguinte forma:

O número de alunos na ISCED 2 com uma avaliação oficial de NEE que têm aulas em turmas especiais separadas em escolas normais + O número de alunos na ISCED 2 com uma avaliação oficial de NEE que têm aulas em escolas especiais separadas / O número de alunos que são matriculados em todos os ambientes educacionais formais x 100.

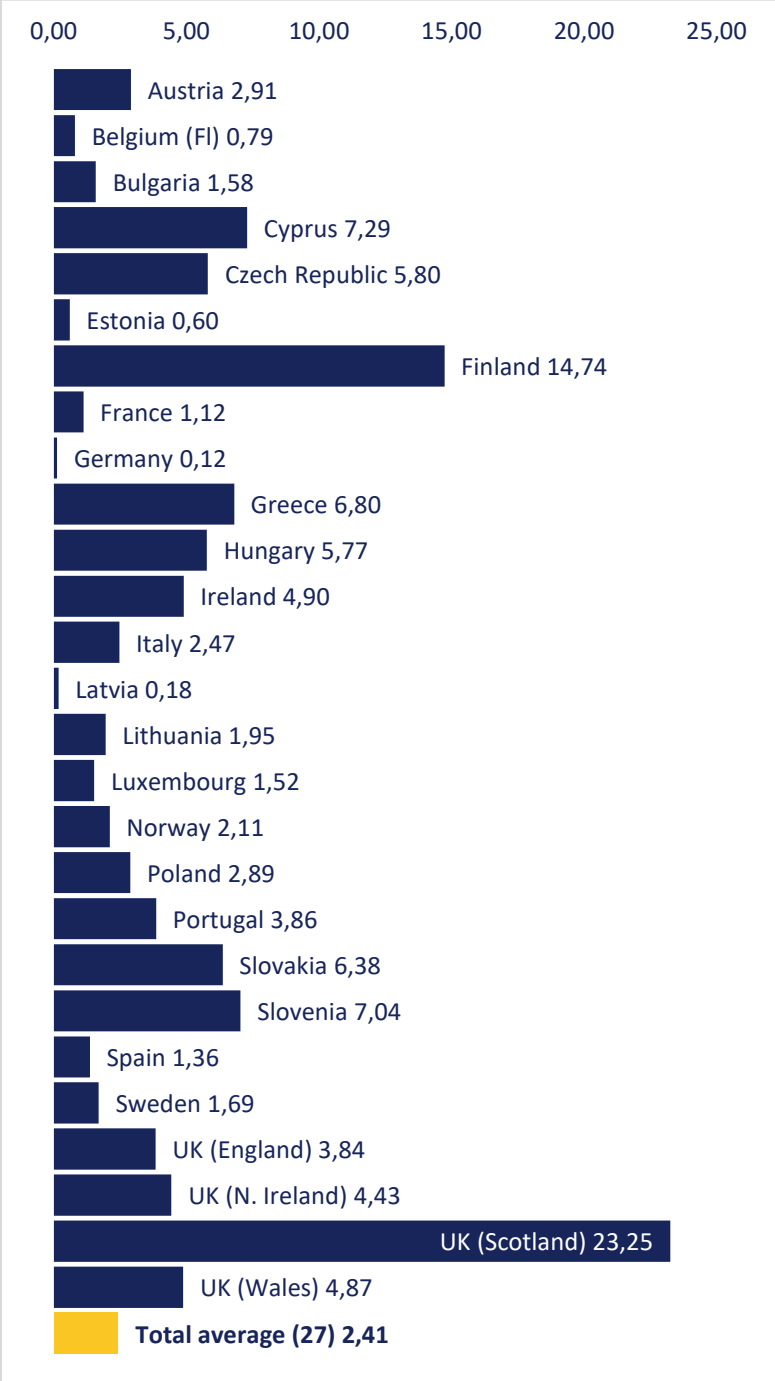
Os dados disponíveis são de 23 países.

As taxas de matrícula de alunos com uma avaliação oficial de NEE na ISCED 2 variam de 0,27% a 3,07%; a média total dos 23 países é de 0,63%.

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Percentagem de alunos com uma avaliação oficial de NEE, com base na população escolar matriculada (%)



Este indicador foi calculado da seguinte forma: O número de alunos com uma avaliação oficial de NEE/ O número de alunos que estão matriculados em todos os estabelecimentos de ensino formal x 100.

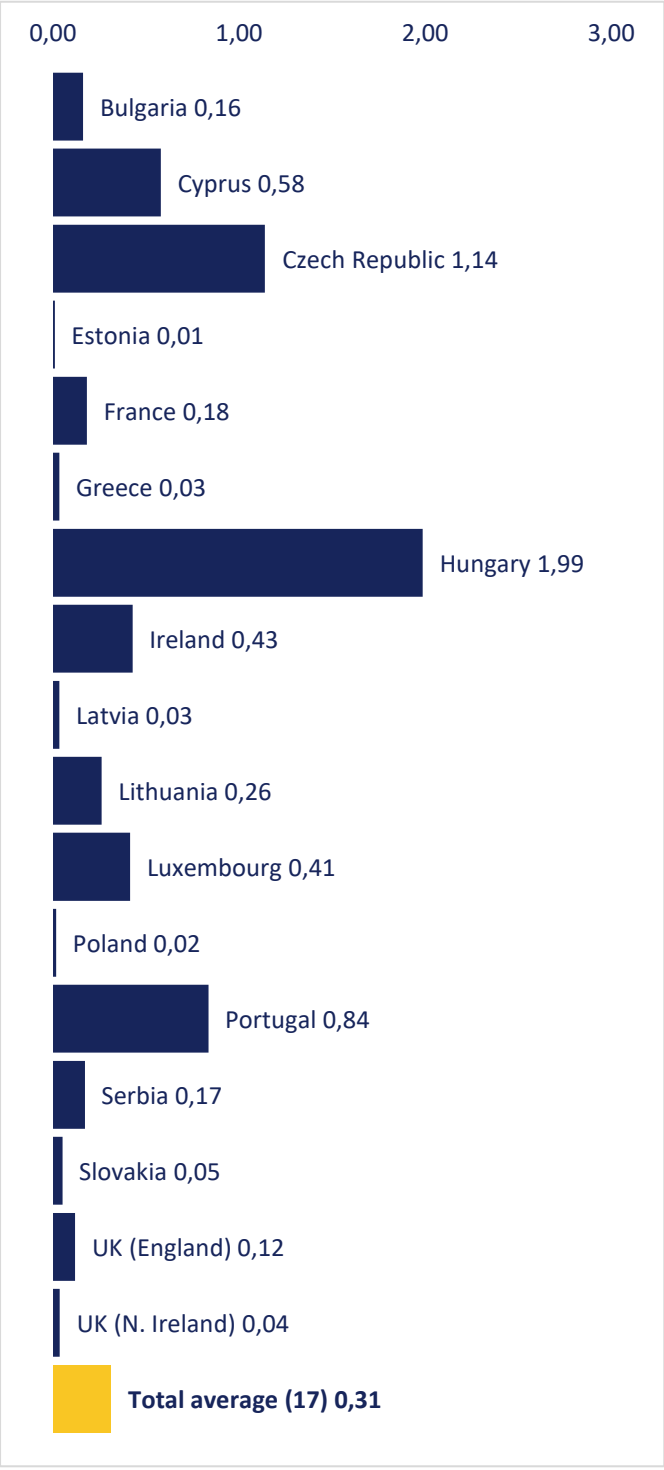
Os dados disponíveis são de 27 países.

As taxas de identificação de NEE variam de 0,12% a 23,25%; a média total dos 27 países é de 2,41%.

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Percentagem de alunos com uma avaliação oficial de NEE em aulas especiais nas escolas normais, com base na população escolar matriculada (%)



Os dados centram-se nos alunos com uma avaliação oficial NEE, em conformidade com a definição da Agência Europeia de Estatística sobre

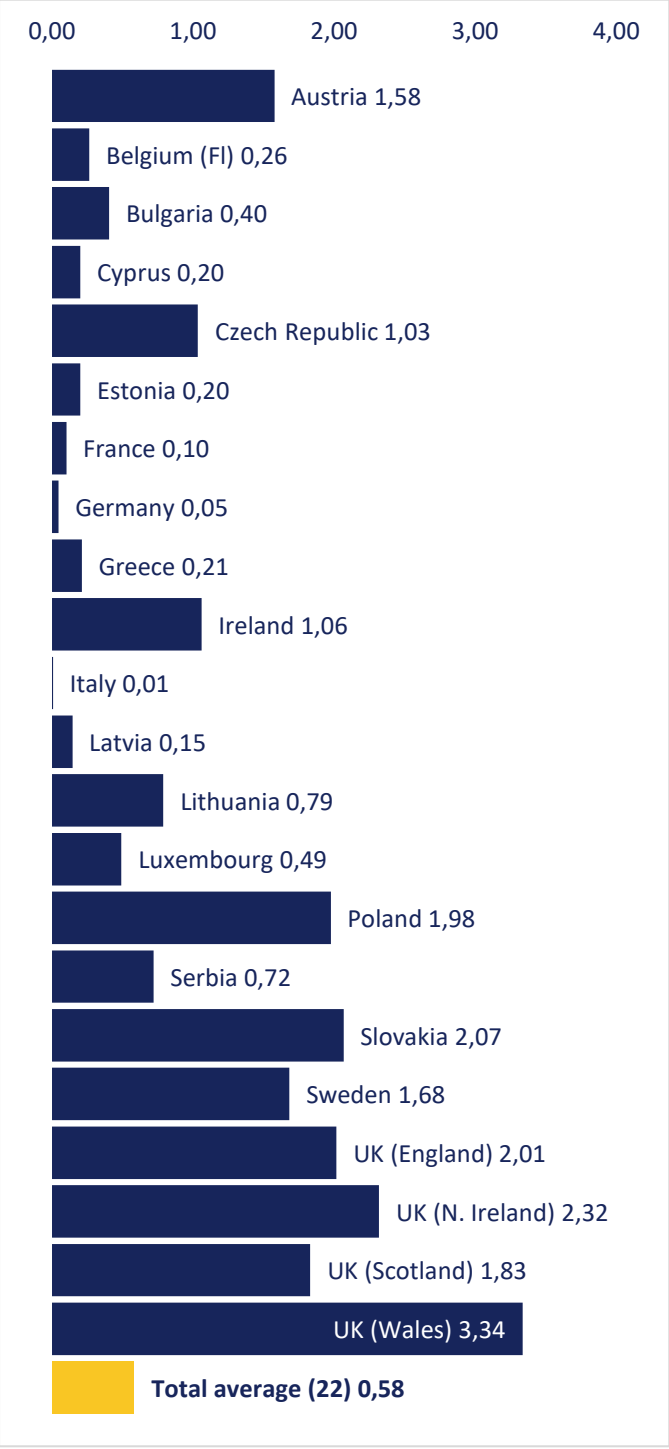
Educação Inclusiva (EASIE), que estão matriculados em turmas especiais separadas nas escolas regulares, em conformidade com o referencial de colocação de 80% para o ensino inclusivo (ou o substituto mais relevante para este referencial), ou seja, estes alunos estão matriculados numa escola regular, mas passam a maior parte do seu tempo longe dos seus pares.

Este indicador foi calculado da seguinte forma: O número de alunos com uma avaliação oficial de NEE que são educados em turmas especiais separadas em escolas normais/o número de alunos que estão matriculados em todos os estabelecimentos de ensino formal x 100.

Os dados disponíveis são de 17 países. As taxas de matrícula de alunos em turmas especiais separadas nas escolas regulares variam entre 0,01% e 1,99%; a média total dos 17 países é de 0,31%.

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Percentagem de alunos com uma avaliação oficial de NEE em escolas especiais, com base na população escolar matriculada (%)

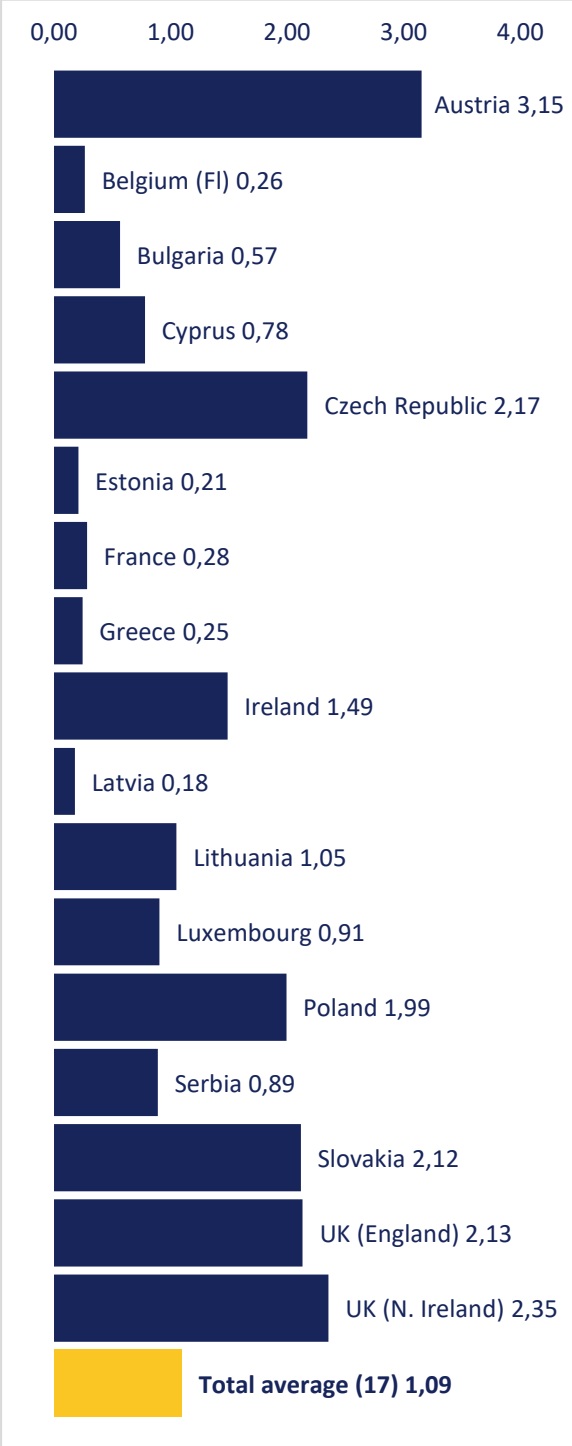


Este indicador foi calculado da seguinte forma: O número de alunos com uma avaliação oficial de NEE que são educados em escolas especiais separadas / O número de alunos que estão matriculados em todos os estabelecimentos de ensino formal x 100.

Os dados disponíveis são de 22 países. As taxas de matrícula nas escolas especiais variam entre 0,01% e 3,34%; a média total dos 22 países é de 0,58%.

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Percentagem de alunos com uma avaliação oficial de NEE em contextos educacionais totalmente separados, com base na população escolar matriculada (%)



Os dados referem-se aos alunos com uma avaliação oficial de NEE, em conformidade com a definição operacional da Agência EASIE, que estão matriculados em contextos educacionais totalmente separados, ou seja, aulas especiais e escolas especiais, em conformidade com o referencial de colocação de 80% (ou o indicador mais relevante para este referencial).

Este indicador foi calculado da seguinte forma: O número de alunos com uma avaliação oficial de NEE que são educados em turmas especiais, separadas, em escolas normais + O número de alunos com uma avaliação oficial de NEE que são educados em escolas especiais separadas / O número de alunos que estão matriculados em todos os estabelecimentos de ensino formal x 100.

Os dados disponíveis são de 17 países.
As taxas de matrícula totalmente separadas para alunos com uma decisão oficial de NEE variam de 0,18% a 3,15%; a média total dos 17 países é de 1,09%.

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Nos países parceiros do Projeto 4G as circunstâncias, sobre os quatro indicadores examinados, são as seguintes [15]:

Idade: 15 anos - ISCED 2	***% de alunos NEE, com base na população escolar matriculada***	***% de alunos NEE em turmas especiais nas escolas normais, com base na população escolar matriculada***	***% de alunos NEE em escolas especiais, com base na população escolar matriculada***	***% de alunos NEE em contextos educacionais totalmente separados, com base na população escolar matriculada***
Bulgária	1,39	0,01	0,26	0,27
República Checa	5,24	0,35	1,36	1,72
Itália	1,54	n.a.	0,00	n.a.
Portugal	2,94	0,51	0,09	0,60
Espanha	2,33	0,06	0,22	0,45
Média[16]	2,14	0,22	0,72	0,63

Idade: 17 anos - ISCED 3	***% de alunos NEE, com base na população escolar matriculada***	***% de alunos NEE em turmas especiais nas escolas normais, com base na população escolar matriculada***	***% de alunos NEE em escolas especiais, com base na população escolar matriculada***	***% de alunos NEE em contextos educativos totalmente separados, com base na população escolar matriculada***
Bulgária	1,58	0,16	0,40	0,57
República Checa	5,80	1,14	1,03	2,17
Itália	2,47	n.a.	0,01	n.a.
Portugal	3,86	0,84	n.a.	n.a.

[15] Os dados centram-se nos alunos que tenham uma avaliação oficial de NEE

[16] As taxas médias são calculadas com referência a um número variável de países europeus, com base na disponibilidade de dados individuais

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Espanha	1,36	n.a.	n.a.	n.a.
Média	2,41	0,31	0,58	1,09

4.4. Medidas para combater o AEP entre os jovens com necessidades educativas especiais e portadores de deficiência

Existem alguns fatores específicos que colocam os jovens identificados como tendo NEE e/ou portadores de deficiência em particular risco de AEP. O combate a estes implica assegurar que:

- estes jovens têm um nível de apoio adequado;
- as suas transições de ano são planeadas cuidadosamente;
- as suas famílias têm um papel importante;
- existem oportunidades apropriadas e de qualidade para o ensino secundário superior.

No entanto, estas medidas específicas têm de ser vistas como parte de um conjunto mais amplo de medidas de combate ao AEP. Existem sobreposições significativas entre as populações 'NEE' e 'não-NEE' das populações em risco de AEP, e entre os riscos que afetam os dois grupos. Por conseguinte, as medidas que reduzem os riscos para um grupo são suscetíveis de fazer o mesmo para o outro - e, de facto, melhorar o sistema para todos.
Está provado que as iniciativas políticas e práticas podem contribuir em muito para mitigar os riscos que estes jovens enfrentam:

- Um acompanhamento individual cuidadoso como base importante para a ação. Adoção de um sistema baseado em dados, denominado "Early Warning System" (Sistema de Alerta), para a identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem que se encontrem em risco[17]. Utilização de dados para identificar quais os alunos em maior risco de abandono escolar e proporcionar a estes alunos o contacto com um adulto que possa dar apoio educativo e comportamental num ambiente escolar que promova uma aprendizagem personalizada e adequada[18]. Estes sistemas de alerta incluem, geralmente, medidas cognitivas e comportamentais, mas podem também incluir o bem-estar emocional [19].

[17] Zablocki, M. and Krezmien, M. P., 2012. 'Drop-Out Predictors Among Students With High-Incidence Disabilities: A National Longitudinal and Transitional Study 2 Analysis' Journal of Disability Policy Studies
[18] Pyle, N. and Wexler, J., 2012. 'Preventing Students With Disabilities From Dropping Out' Intervention in School and Clinic, 47 (5), 283–289
[19] Nouwen, W., Clycq, N., Braspenningx, M. and Timmerman, C., 2015. Cross-case Analyses of School-based Prevention and Intervention Measures. Antwerp: Universiteit Antwerpen

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

- O processo do Plano Educativo Individual (PEI) como uma forma de abordar diferenças individuais, incluindo fatores que podem influenciar a decisão individual de um aluno de não completar a escola[20].
- A tutoria reduz o risco de AEP mesmo quando o programa de tutoria é utilizado em escolas para alunos com dificuldades emocionais e comportamentais. Uma relação forte entre alunos e tutores parece traduzir-se num melhor envolvimento na escola, numa melhor assiduidade, e assim numa redução das taxas de AEP[21].

Na verdade, os estudos não estão em condições de dizer de forma precisa como as NEE e a deficiência são determinantes para o AEP, nem que tipos de intervenções funcionam, nem em que grupos de jovens e em que circunstâncias.

5. AEP e Competências para a Vida

5.1. Definição de Competências para a Vida

Nos últimos anos, o mundo tem procurado um denominador comum para uma variedade de atividades sobre prevenção e promoção da saúde das crianças e dos jovens e formas de integrar atividades disseminadas por várias organizações e instituições. Uma das propostas é divulgada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências para a vida[22].
A aquisição de competências para a vida consiste em criar um ambiente em que os jovens possam adquirir conhecimentos e competências, e desenvolver atitudes apropriadas para a construção e desenvolvimento de um estilo de vida saudável. Competências para a vida é a capacidade de adaptação e um comportamento positivo que permite ao indivíduo lidar eficazmente com os desafios da vida quotidiana. Em particular, as competências para a vida são competências psicossociais e interpessoais, que ajudam as pessoas a tomar as decisões corretas, a resolver problemas, a pensar de forma crítica e criativa, a comunicar de forma

[20] Bear, G. G., Kortering, L. J. and Braziel, P., 2006. 'School Completers and Noncompleters With Learning Disabilities: Similarities in Academic Achievement and Perceptions of Self and Teachers' Remedial and Special Education
[21] Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. and Lehr, C., 2004. 'Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school' Journal of School Psychology; Sinclair, M. F., Christenson, S. L. and Thurlow, M. L., 2005. 'Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities' Exceptional Children
[22] Woynarowska Barbara, *Umiejętności życiowe*, Warszawa, fonte on-line http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCsQFjACahUKEwiUo_CSucHHAhVjw3IKHcSoBoI&url=http%3A%2F%2Fwww.lider.szs.pl%2Fbiblioteka%2Fdownload.php%3Fplik_id%3D1031%26f%3Dartykul_1031.doc&ei=TOnaVZTNIOOGywPE0ZqQCA&usg=AFQjCNFfoKY5tWKLWS74igQWY_p71xHOFg,

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

clara, a construir relações saudáveis, a identificar-se com os outros, a lidar e a gerir as suas vidas de uma forma saudável e eficaz. As competências para a vida podem estar relacionadas com as atividades dos indivíduos, ações de grupos de indivíduos e atividades sobre o ambiente circundante, de modo a tornarem-se mais favoráveis à saúde. A saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social.

O que são competências para a vida? O termo é definido de forma diferente.

A Organização Mundial de Saúde definiu as competências para a vida como "as capacidades de comportamento adaptativo e positivo que permitem aos indivíduos lidar eficazmente com as exigências e desafios da vida quotidiana". A UNICEF define as competências para a vida como "uma mudança de comportamento ou uma abordagem de desenvolvimento de comportamento concebida para abordar com equilíbrio três áreas: conhecimento, atitude e aptidões". A definição da UNICEF baseia-se em provas de investigação que sugerem que as mudanças de comportamento de risco são improváveis se o conhecimento, a atitude e as capacidades baseadas nas competências não forem abordadas. As competências para a vida são, essencialmente, as capacidades que ajudam a promover o bem-estar mental e a competência nos jovens, à medida que estes enfrentam as circunstâncias da vida.

Segundo a OMS, estas competências permitem uma adaptação positiva do comportamento do ser humano, para que este possa lidar eficazmente com as tarefas (exigências) e os desafios da vida quotidiana. Este termo refere-se às aptidões psicossociais (competências). Não inclui competências "físicas" do funcionamento humano, nem as competências profissionais e o saber “ganhar a vida” que complementam as competências para a vida. Distingue a competência das características (propriedades) do homem. As características incluem, por exemplo, autoestima, responsabilidade, honestidade. Estas características podem ser desenvolvidas ou reforçadas no processo de aquisição de competências para a vida.

A OCDE adotou uma definição mais genérica de competências para a vida no âmbito do projeto DeSeCo [23]. Define as competências para a vida com base em três critérios gerais, a saber:

a) as competências-chave contribuem para uma vida bem sucedida em geral e para uma sociedade que funciona bem,

b) são fundamentais para enfrentar desafios importantes num vasto leque de contextos relevantes, e por fim,

c) são relevantes para todos os indivíduos. Estas competências-chave funcionam em grupos socialmente heterogéneos, atuando de forma autónoma e utilizando ferramentas interativas.

As componentes das, geralmente, definidas competências para a vida podem ser descritas da seguinte forma:

[23] Rychen, D.S, Salganik L.H. (eds.) (2001) Defining and Selecting Key Competencies, Göttingen, Hogrefe and Huber Publications

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

- incluem as capacidades necessárias para aplicar o pensamento e a reflexão conceptual em determinadas situações;
- implicam capacidades de envolvimento na interação eficaz com o ambiente e proporcionam uma atitude motivacional adequada;
- envolvem pré-requisitos psicológicos para uma performance bem sucedida, tais como capacidades de resolução de problemas, auto-confiança e aptidões para o pensamento crítico [24].

A UNICEF, a UNESCO e a OMS listam as dez principais estratégias e técnicas de competências para a vida tais como: resolução de problemas, pensamento crítico, competências de comunicação eficaz, tomada de decisões, pensamento criativo, competências de relacionamento interpessoal, competências de autoconsciencialização, empatia, e capacidade de lidar com o stress e as emoções. A autoconsciencialização, autoestima e autoconfiança são ferramentas essenciais para compreender os pontos fortes e fracos de cada um. Consequentemente, o indivíduo é capaz de identificar as oportunidades disponíveis e preparar-se para enfrentar possíveis ameaças. Isto leva ao desenvolvimento de uma consciência social das preocupações da própria família e da sociedade. Posteriormente, é possível identificar problemas que surgem tanto no seio da família como da sociedade.

Do ponto de vista da promoção da saúde e da prevenção primária, a OMS distingue dois grupos de competências:

- **Competências básicas** para a vida quotidiana para um bom humor, relações interpessoais e comportamento favorável à saúde. Estas incluem as dez aptidões, combinadas em 5 categorias, com muitas aptidões "específicas":
  - Tomar decisões e resolver problemas (incluindo a procura de alternativas, avaliação de riscos, obtenção de informação e avaliação, avaliação das consequências das ações e comportamentos, definição dos seus objetivos, etc.).
  - Pensamento criativo e crítico.
  - Effective communication and maintaining good interpersonal relationships (ie. active listening, giving and receiving feedback, communicating verbal and nonverbal assertiveness, negotiating skills, conflict resolution, cooperation, teamwork)./ Comunicação eficaz e manutenção de boas relações interpessoais (ou seja, ouvir ativamente, dar e receber feedback, comunicar assertivamente de forma verbal e não verbal, capacidades de negociação, resolução de conflitos, cooperação, trabalho de equipa).

[24] Dohmen, G. (1996) Lifelong Learning: Guidelines for a Modern Education Policy. Bmb+f. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

- Autoconsciência e empatia (por exemplo, autoestima, identificação dos seus próprios pontos fortes e fracos, pensamento positivo, construção da autoimagem e do próprio corpo, autoaprendizagem).
- Lidar com as emoções e gerir o stress (incluindo autocontrolo, lidar com a pressão, medo, situações difíceis, procurar ajuda, gestão do tempo).

- **Competências específicas**, para lidar com riscos tais como: negar assertivamente o uso de drogas, ter relações sexuais, participação em atos de violência, vandalismo, etc. São desenvolvidas em conjunto com as competências básicas acima referidas.

As 10 competências essenciais para a vida que permitem aos indivíduos adaptar-se e lidar eficazmente com as exigências e desafios da vida (segundo a OMS) são:

1. Autoconsciencialização
2. Empatia
3. Pensamento crítico
4. Pensamento criativo
5. Tomada de decisões
6. Resolução de problemas
7. Comunicação eficaz
8. Relações interpessoais
9. Lidar com o stress
10. Lidar com as emoções

A **auto-consciencialização** inclui o reconhecimento do "eu", do nosso caráter, dos nossos pontos fortes e fracos, desejos e aversões. Desenvolver a auto-consciencialização pode ajudar-nos a reconhecer quando estamos stressados ou nos sentimos sob pressão. É frequentemente um pré-requisito para uma boa comunicação e relações interpessoais, bem como para o desenvolvimento da empatia com os outros.

Empatia - Para termos uma relação de sucesso com os nossos entes queridos e a sociedade em geral, precisamos de compreender e preocupar-nos com as necessidades, desejos e sentimentos de outros. A empatia é a capacidade de imaginar como é a vida para outra pessoa. Sem empatia, a nossa comunicação com os outros será um caminho de sentido único. A empatia pode ajudar-nos a aceitar os outros, que podem ser muito diferentes de nós próprios. Isto pode melhorar as interações sociais, especialmente, em situações de diversidade étnica ou cultural.

O **pensamento crítico** é a capacidade de analisar informação e experiências de uma forma objetiva. O pensamento crítico pode contribuir para a saúde, ajudando-nos a reconhecer e

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

avaliar os fatores que influenciam as atitudes e o comportamento, tais como os valores, a pressão dos pares e os meios de comunicação social.

O **pensamento criativo** é uma nova forma de ver ou fazer as coisas, característico de quatro componentes - fluência (gerar novas ideias), flexibilidade (mudar facilmente de perspetiva), originalidade (conceber algo novo), e elaboração (basear-se noutras ideias).

A **tomada de decisões** ajuda-nos a lidar de forma construtiva com as decisões relacionadas com as nossas vidas. Isto pode ter consequências para a saúde. Pode ensinar as pessoas como tomar decisões sobre as suas ações em relação à avaliação de diferentes opções em relação à saúde e quais os efeitos que estas diferentes decisões podem ter.

A **resolução de problemas** ajuda-nos a lidar de forma construtiva com problemas nas nossas vidas. Problemas significativos que ficam por resolver podem causar stress mental e dar origem a tensão física.

As capacidades de **relacionamento interpessoal** ajudam-nos a relacionar-nos de forma positiva com as pessoas com quem interagimos. Isto pode significar ser capaz de estabelecer e manter relações amigáveis, que podem ter grande importância para o nosso bem-estar mental e social. Pode significar manter boas relações com os membros da família, que são uma fonte importante de apoio social. Pode, também, significar ser capaz de acabar com as relações de forma construtiva.

Uma **comunicação eficaz** significa que somos capazes de nos expressar, tanto verbalmente como não verbalmente, de forma adequada às nossas culturas e situações. Isto significa ser capaz de expressar opiniões e desejos, e também necessidades e medos. E pode significar ser capaz de pedir conselhos e ajuda num momento de necessidade. Lidar com o stress significa reconhecer as fontes de stress nas nossas vidas, reconhecer como isto nos afeta, e agir de forma a ajudar-nos a controlar os nossos níveis de stress, alterando o nosso ambiente ou estilo de vida e aprendendo a relaxar. Lidar com as emoções significa reconhecer as emoções dentro de nós e dos outros, estar consciente de como as emoções influenciam o comportamento e ser capaz de responder adequadamente às mesmas. Emoções intensas, como a raiva ou a tristeza, podem ter efeitos negativos na nossa saúde se não reagirmos adequadamente.

Lidar com o stress: Crenças erradas como "Eu não sou suficientemente bom" ou "Algo está errado comigo" causam até 95% de todas as doenças. A membrana da célula é o cérebro da célula, não o núcleo. As nossas crenças são armazenadas na membrana das nossas células. A menos que estejamos plenamente conscientes do que estamos a fazer e porque o fazemos em cada momento, estamos sempre a agir sobre a nossa programação inconsciente, armazenada como crenças nas nossas células. Estudos científicos confirmaram que o stress é o fator central das doenças físicas, mentais e emocionais. É importante descobrir como os hábitos físicos, mentais e emocionais inconscientes criam stress, envelhecimento, dependência e doença, e ter consciência de que mudanças simples no estilo de vida, podem ajudar a recuperar a vitalidade, a alegria e o bem-estar da juventude.

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Lidar com o lado Emocional: Os nossos sentimentos representam um maravilhoso barómetro do nosso bem estar. Quando não somos apanhados pelo pensamento negativo, os nossos sentimentos permanecem positivos, e sentimo-nos alegres, carinhosos e pacíficos. Quando nos sentimos temerosos, zangados, ou deprimidos, é um sinal evidente de que os nossos pensamentos se tornaram negativos e disfuncionais. Desenvolver esta consciência e tomar a decisão de eliminar o pensamento negativo pode mudar drasticamente a vida.

5.2. Competências para a vida na educação

A maioria dos profissionais da área do desenvolvimento concorda que as competências para a vida são, geralmente, aplicadas no contexto de eventos sociais e de saúde. Podem ser utilizadas em muitas áreas: prevenção do uso de drogas, violência sexual, gravidez na adolescência, prevenção do VIH/SIDA e prevenção de suicídios. A definição estende-se à educação do consumidor, educação ambiental, educação para a paz ou educação para o desenvolvimento, subsistência e geração de rendimentos, entre outros. Em suma, as competências para a vida capacitam os jovens a tomar medidas positivas para se protegerem e promoverem a saúde e relações sociais positivas.

A escolha de promover as Competências para a Vida nas escolas resulta da consciência de que estas competências devem fazer parte do repertório das competências psicossociais dos jovens, de forma a poderem enfrentar as dificuldades relacionadas com a mudança e as expectativas que lhes dizem respeito[25]. O objetivo da educação sobre competências para a vida é reforçar as competências individuais a fim de aumentar e apoiar a autonomia e o assumir de responsabilidades por parte dos jovens [26].

A Organização Mundial de Saúde (OMS) recomenda a realização de cursos baseados nas competências para a vida nas escolas de todos os níveis, porque têm a credibilidade certa na comunidade e porque nas escolas é possível chegar a uma vasta população de crianças e adolescentes, dispor das infraestruturas necessárias e de professores experientes, examinar os efeitos dos programas a curto e longo prazo[27]. Em 1993, a OMS publicou o Documento "Life skills education in school" que inclui a lista das competências pessoais e relacionais necessárias para gerir com sucesso as relações entre o indivíduo e as outras pessoas. De acordo com o Glossário de Promoção da Saúde, realizado pela OMS, o termo educação para

[25] Baumgartner E., Bombi E. (2002). Training in life-skills. City and school.

[26] *Os esforços de professores e alunos são orientados principalmente para a obtenção de bons resultados académicos. É por isso que as competências para a vida, provavelmente devido à sobrecarga e falta de tempo suficiente, não são consideradas como vitais pelos professores. O desenvolvimento de tais competências, de acordo com eles, é uma tarefa adicional não central para o seu trabalho, um encargo*

[27] LIFE SKILLS EDUCATION FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS IN SCHOOLS Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes, 1993

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

a saúde significa *"um processo educativo orientado não só para dar informações relacionadas com o setor da saúde, mas também para apoiar as motivações dos alunos; para o desenvolvimento das suas competências; para a aquisição da autoconfiança necessária à tomada de decisões relacionadas com as escolhas dos cuidados de saúde. O indivíduo formado tem de desenvolver: a) uma literacia de saúde apropriada, isto é, um conjunto de competências cognitivas e sociais que lhe permitam aceder e fazer uso da informação útil para o seu próprio bem-estar pessoal e social; b) uma capacidade de empoderamento apropriada; c) um conjunto adequado de* ***competências para a vida****, isto é, aptidões e hábitos, capacidade de fazer escolhas, aprendizagem que lhe permita desenvolver comportamentos positivos eficazes contra as questões e os desafios da vida quotidiana".*

É evidente que, para além das competências práticas e profissionais, são também necessários outros tipos de competências, tais como competências sociais, pessoais e reflexivas. Os programas de competências para a vida realçam as aptidões que ajudam a facilitar a comunicação, a negociação, a pensar criticamente e a resolver problemas e a tomar decisões independentes. Estes desenvolvimentos resultaram de facto em importantes avanços na política e no planeamento, especialmente em programas de educação não formal para jovens e adultos em situação de exclusão e desvantagem[28]. Em muitas partes do mundo, as competências para a vida representam uma parte importante e regular do currículo escolar e da educação de adultos.

As ideias apresentadas no Documento da OMS, nos documentos de J. Delors e E. Cresson, foram adquiridas pelos Estados europeus, que através de diretrizes e regulamentos nacionais tentaram estabelecer o seu "próprio" quadro de referência sobre o tema "aptidões e competências para a vida".

A UNICEF define os seguintes critérios para assegurar uma educação bem sucedida baseada em competências para a vida [29]:

- Deve não só abordar a mudança de conhecimentos e atitudes, mas, mais importante ainda, a mudança de comportamento.
- As abordagens tradicionais "baseadas na informação" não são normalmente suficientes para produzir mudanças de atitudes e comportamentos. Por exemplo, uma palestra sobre "comportamento seguro" não resultará necessariamente na prática de um comportamento seguro. Por conseguinte, a palestra deve ser fundamentada com exercícios e situações, em que os participantes possam praticar um comportamento seguro e experimentar os seus efeitos. A teoria da educação de adultos salienta que os adultos aprendem melhor aquilo que podem associar à sua experiência e prática.

[28] UNESCO e a Comissão Nacional Indiana para a Cooperação com a UNESCO (2001) Competências para a Vida na Educação Não Formal: Uma Análise

[29] https://www.unodc.org/pdf/youthnet/action/message/escap_peers_07.pdf

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

- Funcionará melhor quando reforçado. Se uma mensagem só for transmitida uma vez, o cérebro lembra-se apenas 10% dela um dia depois, e quando a mesma mensagem é transmitida seis vezes por dia, o cérebro lembra-se de 90% dela. Daí a necessidade de repetir, recapitular, reforçar e rever.
- Funcionará melhor se combinado com o desenvolvimento de políticas, acesso a serviços de saúde adequados, desenvolvimento comunitário e meios de comunicação social.

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

6. As TIC na Educação

As TIC representam um grande potencial de apoio à aprendizagem ao longo da vida, para todos os grupos de alunos, incluindo os que têm necessidades educativas especiais. A aplicação das TIC deve reforçar a independência, integração e igualdade de oportunidades para essas pessoas e, desta forma, facilitará a sua inclusão na sociedade como membros valorizados, respeitados e contribuintes. Existem provas claras de que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) podem ter um impacto positivo na motivação e no envolvimento dos alunos, mas as provas são mais fracas no que diz respeito ao seu impacto no aumento dos resultados. Embora se possam encontrar exemplos de intervenções tecnológicas que aumentem os resultados, estas são exceções, uma vez que quaisquer ganhos de "iniciativas específicas", em termos de resultados, não refletem a realidade de todo o sistema.

"Abordagens centradas na aprendizagem baseada na tecnologia podem capacitar os alunos e potenciar boas experiências de aprendizagem que de outra forma não seriam possíveis".[30] A tecnologia digital proporciona ferramentas valiosas em ambientes de aprendizagem eficazes, incluindo o ensino individualizado, a aprendizagem cooperativa, a gestão da avaliação formativa, e muitos métodos baseados em questionários/inquéritos (ibidem).

Se utilizada de forma inteligente, a tecnologia digital pode reduzir as barreiras geográficas, socioeconómicas e culturais ao acesso a uma educação de qualidade. A tecnologia apoia ligações fortes e a colaboração e tem o potencial de aumentar a igualdade de oportunidades educativas.

"A tecnologia tem um enorme potencial, especialmente quando reformula os diferentes componentes, relações, parcerias e princípios inerentes aos ambientes de aprendizagem". A tecnologia aumenta o alcance dos educadores que apoiam os alunos e permite que os recursos especializados sejam partilhados (ibidem).[31]

6.1. Tecnologias para a aprendizagem

As novas tecnologias permitem a organização do trabalho na sala de aula e à distância e, do trabalho coletivo e individual, que pode ser planeado e realizado pelos professores, tanto como apoio, como esclarecimento, aprofundamento de temas que são tratados pelos professores com o uso de métodos que estes consideram mais apropriados, mas também

[30] http://www.oecd.org/education/ceri/50300814.pdf, Groff, 2012

[31] https://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling2/digital-technology/towards-digital-enablement-a-literature-review

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

como uma abordagem primária e única que permite, de forma independente e sem o apoio adicional dos professores, alcançar um resultado desejado.

Na sala de aula, as novas tecnologias tornam a aula muito mais dinâmica; para fazer simulações, viagens e orientação individual, encontrar informação de diferentes fontes e compará-las entre si, escrever textos cooperativos, assistir a tutoriais em vídeo e realizar exercícios interativos. Tornam possível transformar o mundo fora da escola mais real e "palpável" e, portanto, confrontar-se e avaliar-se com tarefas e experiências autênticas e dinâmicas.

As novas tecnologias, em particular todas as que promovem a comunicação, são um elemento de apoio válido para melhorar a aprendizagem escolar e a aquisição simultânea de todas essas competências, por exemplo, competências para a vida e competências transversais, que não são muitas vezes os objetivos dos trabalhos produzidos, mas que, no entanto, são adquiridas graças à possibilidade de integrar os argumentos teóricos e a sua aplicação na realidade.

É evidente que estes resultados só podem ser alcançados se houver um planeamento didático, criterioso, com estratégias de ensino planeadas e baseadas nas características das pessoas. O objetivo é melhorar a aprendizagem estimulando o interesse e a motivação, mesmo através da realização de atividades extracurriculares.

É claro que as tecnologias não podem ser as únicas ferramentas a utilizar para desenvolver competências, a atitude de colaboração, o conhecimento, a luta contra o abandono escolar precoce ou mesmo apoiar a aquisição de competências e conhecimentos em disciplinas, a alunos com necessidades de aprendizagem específicas (NEE). A utilização de certas ferramentas só pode melhorar a aprendizagem se contribuir para estratégias de ensino eficazes, ou seja, quando permite aumentar o tempo dedicado à aprendizagem e ao exercício, quando apoia o trabalho colaborativo ou quando compensa as situações de dificuldade de aprendizagem.

Olhando para a utilização da tecnologia pelos professores na sala de aula, uma crítica literária[32] mostra que foram feitas bastantes estudos no que diz respeito a esta matéria. A maioria destes incidiu sobre os fatores que influenciam o uso da tecnologia pelos professores, a aceitação e prontidão dos professores, a perceção dos professores sobre o uso da tecnologia no processo de aprendizagem e o papel dos professores num ambiente de aprendizagem melhorado com tecnologia.

Os resultados da revisão de literatura realizada revelam que entre os tipos de tecnologia que os professores utilizam com mais frequência para facilitar o ensino estão o Power Point [33],

[32] Uma Revisão da Literatura sobre a Tecnologia Atual na Educação: Uma Análise da Utilização da Tecnologia pelos Professores e a sua Associação à Desigualdade Digital na Escola, Mary Grace C. Nueva, Universidade De La Salle - Manila

[33] Ruggiero, D., & Mong, C. J. (2015). A experiência de integração da tecnologia do professor: A prática e a reflexão na sala de aula. Diário da Educação em Tecnologias de Informação: Investigação

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

internet ou aplicação baseada na web [34], tablet, iPads ou dispositivos móveis [35], redes sociais [36], sala de aula virtual [37] e aplicações baseadas em jogos [38]. A presença de infra-estruturas é considerada essencial para o sucesso da integração da tecnologia nas escolas. No entanto, apesar dos grandes esforços exercidos pelas escolas no fornecimento dos recursos tecnológicos necessários, ainda existem lacunas na forma como os professores utilizam a tecnologia como ferramenta de ensino e aprendizagem. A sua capacidade de introduzir inovação nas suas próprias turmas depende da complexidade da tecnologia e da sua vontade de aprender. Acrescentaram que os professores, que são principiantes na adoção de tecnologia e dedicam uma parte significativa do seu tempo a incorporar tecnologia educacional no seu ensino, são mais propensos a adotar novas tecnologias, independentemente das suas complexidades. Mesmo para aqueles que utilizam a tecnologia, como a Internet, a maioria utilizou-a para procurar informação e materiais para os seus alunos.[39]. Neste contexto, os professores utilizam a tecnologia para fins administrativos, educação tecnológica, fins não educativos, preparação pedagógica, entrega de instruções e orientações, trabalhos de casa dos alunos e avaliação pedagógica[40]. O mais utilizado para fins pedagógicos é o Power Point, [41] que parece ser uma extensão da estratégia tradicional de ensino. Quando analisados com base na perspetiva dos alunos, os professores permitem-lhes utilizar a tecnologia nas suas aulas através de smartphones para fazer anotações, rever e recolher informações.[42].

Por outro lado, os professores utilizam a tecnologia para melhorar as aulas, tais como em atividades relacionadas com a música, como na escrita de canções, ensaios/performances, ensino da utilização de instrumentos, utilização de instrumentos virtuais, gravação de áudio/vídeo e recursos auditivos[43]. A introdução de dispositivos móveis e tablets nas escolas alterou a forma como os alunos aprendem e levou à polarização dos professores que utilizam

[34] Rolando, L. G. R., Salvador, D. F., & Luz, M. R. (2013). The use of internet tools for teaching and learning by in-service biology teachers: A survey in Brazil. Teaching and Teacher Education

[35] Riley, P. (2013). Teaching, learning, and living with iPads. Music Educators Journal

[36] Cunha Jr, F. R. D., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2016). Teachers and Facebook: using online groups to improve students' communication and engagement in education. Communication Teacher

[37] Martin, F., & Parker, M. A. (2014). Use of synchronous virtual classrooms: Why, who, and how. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching

[38] Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. Computers & Education

[39] Rolando, L. G. R., Salvador, D. F., & Luz, M. R. (2013), *ibidem*

[40] Kurt, S. (2013). Examining teachers' use of computer-based technologies: A case study. Education and Information Technologies

[41] Ruggiero, D., & Mong, C. J. (2015), imidem

[42] Sormunen, K., Lavonen, J., & Juuti, K. (2014). Crossing classroom boundaries in science teaching and learning through the use of smartphones. Crossing boundaries for learning–through technology and human efforts.

[43] Riley, P. (2013), ibidem

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

a tecnologia [44]. Existem professores classificados como inovadores que passaram de uma abordagem centrada no professor para uma abordagem centrada no aluno. Thomson e os seus colegas afirmaram que estes professores transformaram as suas aulas de acordo com as vantagens que os computadores/tablet podem oferecer. Mas há também aqueles considerados como professores instrumentais que utilizam o dispositivo como um livro. As redes de comunicação social também foram utilizadas para fins pedagógicos na sala de aula. Têm sido utilizadas pelos professores para promover a interação professor-aluno e aluno-aluno. No entanto, alguns estudos revelam que os alunos preferem comportamentos passivos na sua interação com os seus professores. O desenvolvimento de relações sociais online entre professores ajuda a obter potenciais recursos e apoio fiável através das suas redes sociais[45]; como exemplo, ter uma sala de aula virtual permitiria aos alunos e professores comunicar de forma síncrona utilizando funcionalidades como o áudio, vídeo, chat de texto, quadro branco interativo e avaliação de aplicações [46]. Hoje em dia, está a ser utilizado outro tipo de tecnologia na sala de aula, tanto por professores como por alunos, tecnologia esta baseada na *cloud*, em que o Google Docs serve como um bom exemplo. A utilização do Google Docs ajudou os alunos em atividades de escrita e edição colaborativa, e melhorou as interações entre escritores e leitores.[47]. As aplicações baseadas no jogo permitiram melhorar a motivação e o envolvimento dos alunos nas aulas presenciais [48].

Analisando a **utilização da tecnologia pelos alunos na sala de aula,[49]** há provas conclusivas de que o equipamento, ferramentas e recursos digitais podem, quando usados eficazmente, aumentar a velocidade e o nível de aprendizagem em ciências e matemática, nos alunos do ensino primário e secundário. Há provas que indicam que o mesmo se pode dizer de alguns aspetos da literacia, especialmente da escrita e da compreensão. As tecnologias digitais aparentam ser meios adequados para melhorar as competências básicas de literacia e numeracia, especialmente no ensino primário. As dimensões do efeito são, geralmente, semelhantes a outras intervenções educativas que são eficazes no aumento dos resultados, embora a utilização da aprendizagem digital tenha outros benefícios. Além disso, a extensão

[44] Thomson, A., Bridgstock, R., & Willems, C. (2014). 'Teachers flipping out'beyond the online lecture: Maximising the educational potential of video. Journal of Learning Design

[45] Tseng, F. C., & Kuo, F. Y. (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. Computers & Education

[46] Martin, F., & Parker, M. A. (2014). Use of synchronous virtual classrooms: Why, who, and how. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching,

[47] Zheng, B., Lawrence, J., Warschauer, M., & Lin, C. H. (2015). Middle school students' writing and feedback in a cloud-based classroom environment. Technology, Knowledge and Learning

[48] Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. Computers & Education

[49] Literature Review on the Impact of Digital Technology on Learning and Teaching, ICF Consulting Services Ltd, November 2015, This document is also available from our website at www.gov.scot. ISBN: 978-1-78544-819-5. The Scottish Government, St Andrew's House, Edinburgh

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

do efeito pode ser atenuada pelo nível de capacidade dos professores para utilizarem eficazmente as ferramentas e os recursos da aprendizagem digital para alcançar resultados de aprendizagem. Uma utilização mais eficaz do ensino digital para aumentar os resultados inclui a capacidade dos professores de identificar como as ferramentas e recursos digitais podem ser utilizados para alcançar resultados de aprendizagem e adaptar a sua abordagem, bem como ter conhecimentos e compreensão da tecnologia. Isto aplica-se em todas as escolas. Quando os alunos utilizam a aprendizagem digital em casa e na escola para atividades de aprendizagem formal e não formal, estas têm efeitos positivos, porque prolongam o seu tempo de aprendizagem. Isto é particularmente importante para os alunos do ensino secundário.

Quando os estudos examinam o processo que traz resultados positivos da aprendizagem e ensino digitais em comparação com as abordagens tradicionais, é evidente que estes são mais suscetíveis de serem alcançados quando o equipamento, ferramentas e recursos digitais são utilizados para resultados de aprendizagem específicos e incorporados num modelo de ensino desde o início. Isto apoia as conclusões de que[50]:

- A tecnologia digital é melhor quando utilizada como um suplemento do ensino normal do que como um substituto;
- Não se trata se a tecnologia é utilizada (ou não) que faz a diferença, mas sim a forma como a tecnologia é utilizada pelos professores para apoiar o ensino e a aprendizagem;
- As escolas e professores mais eficientes têm mais probabilidades de utilizar as tecnologias digitais de forma mais eficaz do que outras escolas. As diferenças nos níveis de eficácia e na forma como os alunos obtêm resultados positivos são descritas pela maioria dos autores dos estudos acima referidos;
- A qualidade do ensino depende da capacidade dos professores de utilizar eficazmente o equipamento e as ferramentas digitais nas aulas;
- Os professores responsáveis pela preparação e formação são aconselhados a utilizar equipamento e ferramentas;
- Os professores têm de ver como os recursos digitais podem ser utilizados e como as pedagogias podem ser adaptadas [51].

Para além de garantir que os instrumentos e recursos digitais apoiam os objetivos de aprendizagem, o sucesso está também ligado a alguns outros fatores:

- Disponibilidade de equipamento e ferramentas nas escolas (e em casa);
- O modo como os alunos utilizam o equipamento digital. O uso da tecnologia em colaboração (em pares ou pequenos grupos) é normalmente mais eficaz do que o uso

[50] Higgins, S., Xiao, Z., Katsipataki, M., 2012. The Impact of Digital Technology on Learning: A Summary for the Education Endowment Foundation

[51] Rosen, Y., Beck-Hill D., 2012. Intertwining Digital Content and a One-to-One Laptop Environment in Teaching and Learning: Lessons from the Time to Know Program. Journal of Research on Technology in Education, March

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

individual, embora alguns alunos - especialmente crianças mais novas - possam necessitar de orientação sobre como colaborar de forma eficaz e responsável;

- A forma como o ensino continua a inovar, com a utilização de ferramentas e recursos digitais [52].

6.2. Aprendizagem digital, para a redução das desigualdades e promoção da inclusão

Todas as organizações cuja missão é prestar serviços de informação no domínio da aprendizagem ao longo da vida têm o dever de tornar a sua informação acessível a todos. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) sublinha:

- a obrigação de " disponibilizar informação acessível às pessoas com deficiência" (Art.4);
- a necessidade de " criação, desenvolvimento, produção e distribuição de TIC acessíveis" (Art.9);
- o direito à educação "sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades" das pessoas com deficiência (Art.24).

Os prestadores de informação no âmbito da aprendizagem ao longo da vida necessitam de orientação clara sobre a tradução de políticas e normas para tarefas práticas de implementação, fazendo uso de soluções inovadoras de tecnologia de informação e comunicação (TIC) de uma forma sustentável. Um dos principais obstáculos ao fornecimento de informação acessível não é a falta de soluções TIC flexíveis, mas a falta de clareza sobre o que a política relativa à acessibilidade implica e as formas necessárias para implementar eficazmente as normas no âmbito dos processos organizacionais.
Há indícios de que os instrumentos e recursos digitais podem ajudar a reduzir as lacunas de aprendizagem nas disciplinas onde são efetivamente implementados [53]. Há evidências de que o equipamento e os recursos digitais podem ajudar os alunos com necessidades de apoio adicional na melhoraria das suas aptidões e competências em literacia e numeracia. As aptidões e competências dos professores na utilização de ferramentas e recursos digitais e saberem aplicá-los eficazmente, são fundamentais para alcançar resultados positivos para os alunos com necessidades de apoio adicional ou que apresentem outras dificuldades.

[52] Higgins, S., Xiao, Z., Katsipataki, M., 2012, *ibidem*

[53] Revisão da Literatura sobre o Impacto da Tecnologia Digital na Aprendizagem e Ensino, ICF Consulting Services Ltd, ibidem

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

Há muito pouca meta-análise que aborde esta área ou que analise grupos específicos de alunos desfavorecidos. Isto torna difícil tirar conclusões, embora alguns autores tenham concluído que:

- os instrumentos e recursos digitais podem ser "particularmente práticos para alunos com menores capacidades e para aqueles com necessidades educativas especiais, em que permitem a diferenciação e uma prática mais intensiva, e providenciam uma maior motivação para aprender".[54]
- os alunos beneficiaram da utilização de um iPad para aumentar a numeracia [55]
- a literacia num grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem aumentou quando lhes foi fornecido um sistema digital de organização gráfica (escreveram mais palavras e incluíram mais elementos de história na sua composição)[56].

Parece que os elementos para o sucesso estão relacionados com a capacidade dos professores para utilizar o equipamento e as ferramentas, mas também com a sua compreensão de como podem ser utilizados para responder às necessidades dos alunos, tanto na aprendizagem orientada, como nos trabalhos de casa e na aprendizagem não formal:

- o progresso em envolver os filhos de famílias nómadas na aprendizagem com um computador portátil e recursos digitais, depois de terem abandonado o ensino secundário, depende da capacidade dos educadores de os orientar e despertar o seu interesse [57]

- muitas das diferenças das melhorias de competências dos alunos estão relacionadas com as competências dos seus professores no redesenho da aprendizagem [58]

- as melhorias poderiam ter sido maiores se os professores tivessem recebido uma boa e atempada formação[59]

- as melhorias poderiam ter sido maiores se os pais e os voluntários tivessem recebido previamente uma formação adequada, quando os recursos digitais foram utilizados pelos alunos com deficiência

- a escala de melhoria estaria relacionada com o tempo que os pais podiam ajudar e a sua capacidade para o fazer [60]

[54] Passey and Higgins.2011. Learning platforms and learning outcomes—Insights from research. Learning, Media and Technology, Dec.

[55] O'Malley, P., et al., 2013. Effectiveness of Using iPads to Build Math Fluency

[56] Gonzalez-Ledo et al. 2015.The Effects of Computer Graphic Organizers on the Narrative Writing of Elementary School Students with Specific Learning Disabilities. Journal of Special Education Technology, Jan.

[57] D'Arcy, K., 2012. Learning and Digital Inclusion: The ELAMP Project.

[58] Mouza et al. 2008. Implementation and outcomes of a laptop initiative in career and technical high school education. Journal of Educational Computing Research

[59] O'Malley, P., et al., 2013. Effectiveness of Using iPads to Build Math Fluency

[60] Cavanaugh et al.2013. Online Learning for Students with Disabilities: A Framework for Success. Journal of Special Education Technology, Jan

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

- identificou que universitários voluntários foram fundamentais num projeto de aprendizagem extra curricular, utilizando recursos digitais para alunos com necessidades de aprendizagem [61].

[61] Celedón-Pattichis et al., 2013. An Interdisciplinary Collaboration between Computer Engineering and Mathematics/Bilingual Education to Develop a Curriculum for Underrepresented Middle School Students. Cultural Studies of Science Education, Dec.

KA2 Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas. Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar. ACORDO n°: 2020-1-CZ01-KA201-078434. Título do Projeto: 4G Didactic Pills
O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui uma aprovação do conteúdo, que reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações nela contidas.