

Recomendações para promover a inclusão social na aprendizagem profissional



habitable

Alliance of Centres of Excellence in Vocational Training for Sustainable Habitat



Co-funded by
the European Union

N.º do projeto: 101104680-HABITABLE-ERASMUS-EDU-2022-PEX-COVE

Financiado pela União Europeia. Os pontos de vista e as opiniões expressas são as do(s) autor(es) e não refletem necessariamente a posição da União Europeia ou da Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (EACEA). Nem a União Europeia nem a EACEA podem ser tidos como responsáveis por essas opiniões.

Habitable

Aliança de Centros de Excelência em Formação Profissional para o Habitat Sustentável

<https://habitable-cove.eu/>

Recomendações para promover a inclusão social na aprendizagem

Desenvolvido por:



Clúster de Habitat Eficiente AEICE – Espanha



Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León – Espanha



Instituto para o Fomento do Desenvolvimento e da Formação SL INFODEF – Espanha



Fundación Instituto de la Construcción de Castilla y León ICCL – Espanha



Fundação Centro de Serviços e Promoção Florestal e da sua Indústria de Castela e Leão CESEFOR – Espanha



Fundação Laboral da Construção – Espanha



Associação Empresarial de Investigação Centro Tecnológico do Mobiliário e da Madeira da Região de Múrcia CETEM – Espanha



Associação Plataforma para a Construção Sustentável CENTRO HABITAT – Portugal



Centro Tecnológico da Cerâmica e do Vidro – Portugal



Universidade de Aveiro – Portugal



Holzcluster Steiermark GmbH – Áustria



Fachhochschule Salzburg GmbH – Áustria



Cluster Viooikonomias Kai Perivallontos Dytikis Makedonias – Grécia



Dimitra Ekpaiditiki Simvilitiki AE – Grécia



Panepistimio Thessalias – Grécia



Instituição Pública Centro de Excelência em Energia e Eletrónica – Moldávia



Faculdade de Construção «Construct2» – Geórgia

Índice

Introdução	5
1. Compreender a inclusão e a equidade na aprendizagem	8
2.1 Inclusão no contexto da EFP dual e da WBL	8
2.2 Equidade vs. igualdade: qual é a diferença?	9
2.3 Por que a inclusão é importante nos setores relacionados com o habitat e a construção	10
2. Política e prática	12
2.1 Inclusão nas agendas nacionais e europeias	12
2.2 Política e prática: desafios e oportunidades	14
Áustria – Quadro político e regulamentar para o EFP e a aprendizagem inclusivos	14
Espanha – Quadro político e regulamentar para o EFP e os estágios inclusivos	16
Portugal – Quadro político e regulamentar para o EFP e a aprendizagem inclusivos	18
Grécia – Quadro político e regulamentar para o EFP e a aprendizagem inclusivos	20
Geórgia – Quadro político e regulamentar para o ensino e formação profissionais inclusivos e os estágios	21
República da Moldávia – Quadro político e regulamentar para o EFP e a aprendizagem inclusivos	23
2.3 Quadros fundamentais que apoiam a inclusão no EFP	26
EQAVET – Garantia da Qualidade Europeia no Ensino e Formação Profissionais	28
GreenComp – Quadro Europeu de Competências em Sustentabilidade	30
DigComp – Quadro Europeu de Competências Digitais	32
3. Desafios e barreiras atuais ao acesso	35
3.1 Barreiras estruturais e sistémicas	35
3.2 Barreiras relacionadas com os perfis dos alunos (perspetiva interseccional)	36
3.3 Preparação das PME e restrições do EFP dual	39
4. Como são os programas de aprendizagem inclusivos	41
4.1 Definições e princípios fundamentais	41
4.2 Dimensões ao nível do sistema	43

4.3 Dimensões ao nível dos prestadores (intermediários de EFP/WBL)	45
5. Principais áreas temáticas para recomendações	52
4.1 Equidade e acesso	52
Igualdade de género	55
Apoio a pessoas com menos oportunidades	58
Formação para pedagogias inclusivas	61
Cultura organizacional	64
Monitorização e avaliação	67
6. Recomendações práticas por parte das partes interessadas	70
Para prestadores de EFP/intermediários de WBL	72
Para empresas (empregadores/PME)	73
Para decisores políticos e autoridades públicas	75
Parceiros sociais/organismos setoriais	77
ANEXOS	79
Anexo 1. Glossário de termos-chave (A–Z)	79
Anexo 2: Quadro de revisão e ferramenta de autoavaliação	83
Anexo 3: Plano de ação inclusivo	91
Anexo 4: Banco de boas práticas em matéria de inclusão social através da aprendizagem em contexto de trabalho	96
Bibliografia	97

Introdução

As transições ecológica e digital estão a acelerar a mudança no setor do habitat, abrangendo a construção, a renovação, a eficiência energética, as indústrias da madeira e do mobiliário e as tecnologias emergentes de construção sustentável. Estas mudanças estão a expandir as competências necessárias para profissões sustentáveis e orientadas para o futuro, enquanto as desigualdades de longa data no acesso a percursos de aprendizagem continuam visíveis em toda a Europa. Mulheres, migrantes, pessoas com deficiência, jovens NEET e alunos de áreas rurais ou socioeconomicamente desfavorecidas continuam a enfrentar barreiras estruturais à entrada, retenção e progressão na aprendizagem em contexto de trabalho e no ensino e formação profissionais duais. O projeto HABITABLE — Aliança de Centros de Excelência em EFP para o Habitat Sustentável — foi criado para responder a estes desafios interligados, reforçando a capacidade dos sistemas de EFP e das empresas para proporcionar competências relevantes de uma forma sustentável e socialmente justa. Neste contexto, o presente guia foi desenvolvido para apoiar a integração sistemática da inclusão, diversidade e equidade na conceção e prestação de programas de aprendizagem e WBL no ecossistema de competências do Habitat. O guia destina-se a todos os atores que moldam os ecossistemas de aprendizagem e influenciam as oportunidades dos alunos de aceder e ter sucesso na WBL. Dirige-se a prestadores de EFP e intermediários de WBL responsáveis pela conceção de programas e gestão de percursos duais; empresas e PME que acolhem aprendizes e oferecem formação no local de trabalho; professores, formadores e mentores internos que apoiam a aprendizagem em ambientes educativos e de trabalho; e decisores políticos e autoridades públicas que regulam, financiam e garantem a qualidade dos sistemas de EFP. É também relevante para organismos intermediários e representativos — tais como clusters, câmaras, associações setoriais e parceiros sociais —, bem como para organizações da sociedade civil que apoiam grupos com menos oportunidades. Embora o guia se baseie nas realidades dos países parceiros do HABITABLE, a sua estrutura e recomendações foram concebidas para serem aplicáveis em todos os contextos europeus. Este recurso reúne fundamentos conceptuais, bases políticas e medidas práticas numa única estrutura coerente. Esclarece conceitos fundamentais, tais como inclusão, equidade, interseccionalidade, acessibilidade e adaptações razoáveis, e relaciona-os com os quadros de qualidade e competências que orientam os programas de aprendizagem e o EFP europeus. Em seguida, examina os principais obstáculos ao acesso e à conclusão, bem como as dimensões ao

nível do sistema, do prestador, do local de trabalho e da experiência do aluno que caracterizam os percursos de aprendizagem inclusivos na prática. Com base nesta análise, o guia formula recomendações temáticas que abordam, entre outros, a igualdade de género e e , a inclusão das pessoas com deficiência, a inclusão dos migrantes, as desvantagens socioeconómicas e a participação dos NEET, bem como os desafios das zonas rurais e periféricas. Uma secção dedicada traduz estes princípios em recomendações específicas para as partes interessadas, nomeadamente prestadores de EFP, empresas/PME e autoridades públicas. Os anexos fornecem ferramentas de apoio, incluindo um glossário de termos-chave, um quadro comum de autoavaliação, um modelo para o planeamento de ações inclusivas e acesso a um banco digital de

práticas

promissoras.

O guia foi produzido no âmbito do Pacote de Trabalho 3 do projeto HABITABLE, especificamente a Tarefa 3.8, que se centra no desenvolvimento de recomendações estruturadas para promover a inclusão social, a diversidade e a equidade na aprendizagem. A sua preparação seguiu uma metodologia colaborativa e baseada em dados concretos, combinando pesquisa documental específica, revisão dos quadros europeus e nacionais de EFP e igualdade e análise das práticas existentes de EFP dual/WBL nos países parceiros. Este trabalho foi complementado por consultas aos parceiros e validação iterativa, garantindo que as recomendações respondem às restrições práticas enfrentadas pelas PME e pelos prestadores de formação, mantendo-se alinhadas com as normas europeias de qualidade e competência. O processo de elaboração foi também coordenado com outros resultados do HABITABLE — incluindo a Plataforma de Inteligência de Competências, o Mapa Setorial de Empregos e Competências, o Centro Online DUAL e programas de formação relacionados — para garantir a coerência entre os instrumentos de reforço de capacidades do projeto.

O guia foi concebido para uma utilização flexível em todo o ecossistema de competências do Habitat. Os centros de EFP podem aplicá-lo para rever os currículos, reforçar as estratégias de inclusão institucional, melhorar a orientação e o apoio aos alunos e integrar a monitorização centrada na equidade na execução dos programas. As empresas e as PME podem utilizá-lo para se prepararem para acolher aprendizes através de práticas mais inclusivas de recrutamento, integração, mentoria, adaptação ao local de trabalho e antidiscriminação. Os decisores políticos e os organismos setoriais podem recorrer a ele para informar a conceção de incentivos, salvaguardas regulamentares, mecanismos de garantia da qualidade e coordenação intersetorial que permitam a participação equitativa no EFP Dual e no WBL. Para além do seu valor autónomo, o guia está integrado nos principais resultados de capacitação do HABITABLE: informa o

Programa de Apoio à Qualidade dos Estágios nas PME (T3.4) e o Curso de Formação sobre Estágios Verdes, Digitais e Inclusivos (T3.6), e está alojado digitalmente no espaço «WBL for All» do Centro Online DUAL, garantindo o acesso aberto e a utilização sustentada em toda a rede CoVE.

1. Compreender a inclusão e a equidade nos programas de aprendizagem

A inclusão e a equidade são componentes essenciais dos sistemas modernos de aprendizagem e EFP, especialmente num momento em que a Europa passa por profundas transições verdes e digitais. Organizações internacionais como a OCDE, a OIT e a UNESCO têm enfatizado consistentemente que os programas de aprendizagem só podem realizar o seu potencial económico e social quando são acessíveis a todos os alunos, incluindo aqueles provenientes de contextos desfavorecidos, migrantes, pessoas com deficiência, mulheres que ingressam em setores dominados por homens e jovens com qualificações prévias limitadas (OIT, 2021; OCDE, 2023; UNESCO, 2020). Em toda a Europa, estudos mostram que, apesar das melhorias nos quadros regulamentares, a participação em programas de aprendizagem continua desigual, com barreiras sistémicas que continuam a afetar os grupos sub-representados (Comissão Europeia, 2020; Eurofound, 2021). Compreender a inclusão e a equidade é, portanto, essencial para conceber programas de aprendizagem que contribuam não só para o desenvolvimento de competências, mas também para a equidade, a justiça social e a competitividade a longo prazo no mercado de trabalho.

2.1 Inclusão no contexto do EFP dual e da WBL

A inclusão na EFP dual e na WBL refere-se à participação significativa de todos os alunos em percursos de formação que combinam a aprendizagem estruturada em sala de aula com uma experiência substancial no local de trabalho. A OIT (2021) define os programas de aprendizagem inclusivos como sistemas que garantem o acesso, a participação e a progressão de todos os alunos, independentemente da sua origem, através de medidas de apoio coordenadas, ambientes acessíveis e práticas laborais justas. A investigação da OCDE (2023) destaca que os programas de aprendizagem inclusivos se caracterizam por vias de acesso flexíveis, planos de aprendizagem individualizados, orientação direcionada, envolvimento dos empregadores e redes de apoio sólidas entre instituições de EFP e empresas.

A UNESCO (2020) enfatiza ainda que a inclusão requer a remoção de barreiras pedagógicas, financeiras, culturais e institucionais que impedem os alunos desfavorecidos de navegar com sucesso tanto nos componentes escolares como nos componentes profissionais. Estudos académicos também mostram que a inclusão nos programas de aprendizagem está fortemente ligada a resultados positivos, como a redução do abandono escolar, níveis mais elevados de

motivação e uma melhor transição para o emprego (Billett, 2020; Fuller & Unwin, 2017). Os sistemas bem-sucedidos apoiam os alunos através de medidas como mentoria, adaptações de aprendizagem, locais de trabalho acessíveis, apoio linguístico para alunos migrantes e comunicação estruturada entre prestadores de formação e empresas.

A avaliação da reforma do EFP pela Comissão Europeia (2020) conclui de forma semelhante que o EFP dual se torna mais inclusivo quando os empregadores recebem apoio para adaptar a formação no local de trabalho e quando os centros de EFP têm a capacidade de identificar os alunos em risco e intervir atempadamente. A inclusão não é, portanto, apenas uma aspiração social; é uma característica estrutural que determina a qualidade e a eficácia dos sistemas modernos de aprendizagem.

2.2 Equidade vs. igualdade: qual é a diferença?

Embora frequentemente utilizadas de forma intercambiável, igualdade e equidade representam abordagens distintas na política de educação e formação. A igualdade garante que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades, direitos e recursos. No entanto, grandes estudos internacionais mostram que o tratamento igualitário por si só não consegue colmatar as disparidades entre alunos que partem de diferentes pontos de partida socioeconómicos, linguísticos ou físicos (OCDE, 2018; UNESCO, 2020). Por exemplo, um aluno migrante que ingressa num programa de aprendizagem na construção civil sem proficiência total no idioma do país anfitrião pode não se beneficiar do mesmo conteúdo de aprendizagem da mesma forma que um falante nativo; da mesma forma, uma mulher que ingressa num ofício dominado por homens pode enfrentar preconceitos sutis ou exclusão que políticas de igualdade por si só não resolvem. A equidade, em contrapartida, visa garantir resultados justos, proporcionando um apoio diferenciado que aborda as desvantagens estruturais. A OIT (2021) salienta que a equidade nos programas de aprendizagem requer medidas específicas, tais como assistência linguística, apoio financeiro, horários flexíveis, formação sensível às questões de género, adaptações razoáveis para pessoas com deficiência e envolvimento proativo dos empregadores. Dados da Eurofound (2021) mostram que sistemas de aprendizagem equitativos aumentam as taxas de conclusão entre grupos desfavorecidos e contribuem para uma maior satisfação dos empregadores, porque os alunos recebem melhor apoio e têm mais probabilidades de sucesso.

A literatura académica reforça essa distinção. Fuller e Unwin (2017) argumentam que os estágios orientados para a equidade são aqueles que reconhecem a diversidade das origens dos alunos e adaptam as práticas pedagógicas e no local de trabalho em conformidade. Da mesma forma, Billett (2020) demonstra que ambientes de aprendizagem equitativos aumentam o envolvimento dos

alunos e promovem uma formação de identidade mais forte, especialmente para alunos que entram em culturas ocupacionais desconhecidas ou excluídas.

2.3 Por que a inclusão é importante nos setores relacionados ao habitat e à construção

O ecossistema do habitat, que abrange construção, renovação, edifícios sustentáveis, eficiência energética, madeira e mobiliário, tecnologias digitais de construção e casas inteligentes, está a passar por uma transformação significativa. Os objetivos climáticos da União Europeia exigem uma requalificação e atualização de competências em grande escala, particularmente no que diz respeito às competências ecológicas e digitais (Comissão Europeia, 2022). No entanto, o setor enfrenta uma grave escassez de mão de obra, com o Eurostat (2022) a relatar que a construção é um dos principais setores da UE com dificuldades em encontrar trabalhadores qualificados. Ao mesmo tempo, a força de trabalho está a envelhecer, com quase 40 % dos trabalhadores da construção na UE com mais de 50 anos (Eurofound, 2021).

A inclusão é essencial para fazer face a esta escassez. As mulheres representam apenas cerca de 10-12 % da mão de obra da construção em toda a Europa, apesar dos compromissos políticos de longa data em matéria de igualdade de género (Fórum Económico Mundial, 2023). As pessoas com deficiência continuam a ser largamente excluídas das funções no local de trabalho devido à inacessibilidade do local de trabalho e à falta de apoio dos empregadores (OIT, 2021). Os migrantes estão sobrerepresentados em cargos pouco qualificados e perigosos, muitas vezes sem acesso a estágios formais que lhes permitiriam progredir para funções qualificadas (OCDE, 2020). Os jovens das regiões rurais ou das zonas urbanas desfavorecidas carecem frequentemente de vias de acesso às profissões ecológicas emergentes, apesar da elevada procura.

Os programas de aprendizagem inclusivos oferecem uma solução. Dados da OCDE (2023) e da UNESCO (2020) mostram que, quando as empresas e as instituições de ensino e formação profissional adotam abordagens inclusivas — tais como apoio personalizado, medidas antidiscriminação, orientação profissional e formação acessível — a participação aumenta significativamente entre os grupos sub-representados. A diversidade também impulsiona a inovação: estudos indicam que equipas mistas melhoram a resolução de problemas na construção sustentável, nas tecnologias digitais de construção e no design energeticamente eficiente (World Green Building Council, 2021). A inclusão contribui, portanto, não só para a justiça social, mas também para a produtividade, a inovação e a competitividade setorial a longo prazo.

Para o setor da habitação, que está no centro da transição climática da Europa, os programas de aprendizagem inclusivos estão em consonância com estratégias mais amplas da UE, incluindo o

Pacto Ecológico Europeu, o Pilar Europeu dos Direitos Sociais e a Recomendação do Conselho de 2020 sobre o ensino e a formação profissionais. Garantir que todos os alunos possam participar e beneficiar das oportunidades emergentes é essencial para construir uma força de trabalho qualificada, resiliente e preparada para o futuro, capaz de proporcionar habitats sustentáveis em toda a Europa.

2. Política e prática

A secção 2 insere o guia no panorama político e de qualidade que molda os programas de aprendizagem inclusivos em toda a rede HABITABLE CoVE. Começa com uma breve visão geral das prioridades europeias para promover a inclusão, a diversidade, a equidade e a não discriminação no EFP dual e na WBL, e depois apresenta instantâneos das políticas nacionais dos países parceiros num modelo comum para permitir a comparação e a transferibilidade.

A secção conclui com a apresentação dos principais quadros que sustentam o guia: os princípios da EFQEA como principal norma da UE para a qualidade e eficácia dos programas de aprendizagem, o ciclo de qualidade EQAVET como mecanismo de monitorização e melhoria contínua da inclusão, e o GreenComp e o DigComp como referências complementares de competências ligadas às transições ecológica e digital no ecossistema Habitat. Estas bases preparam o terreno para a Secção 3, que se centra na forma como a inclusão é concretizada na prática.

2.1 Inclusão nas agendas nacionais e europeias

A inclusão, no sentido lato utilizado na investigação sobre educação e aprendizagem baseada no trabalho, refere-se a um *processo contínuo* de eliminação de barreiras para que **todos** os alunos possam estar presentes, participar de forma significativa e alcançar resultados valiosos. Não se trata de uma medida pontual ou de um rótulo para grupos específicos, mas de um esforço contínuo para remodelar ambientes, práticas e relações, de modo a que a diversidade seja bem-vinda e nenhum aluno seja marginalizado. A UNESCO enquadra a educação inclusiva como um processo de abordar e responder à diversidade dos alunos, reforçando a participação e reduzindo a exclusão. Esta compreensão é útil para a aprendizagem e o EFP dual, porque desvia a atenção de «corrigir o aluno» para melhorar as condições de aprendizagem e de trabalho que permitem que todos tenham sucesso.

A **diversidade** descreve o facto de os alunos diferirem em muitas dimensões — género, idade, deficiência, etnia, língua, estatuto migratório, contexto socioeconómico, situação familiar, saúde e experiências educativas ou profissionais anteriores. No trabalho de inclusão, a diversidade é tratada como uma característica normal de qualquer comunidade de aprendizagem, e não como um problema. A implicação prática é que os sistemas de formação e os locais de trabalho devem ser concebidos assumindo a heterogeneidade desde o início, em vez de se adaptarem apenas quando surgem «casos especiais».

Equidade e igualdade estão relacionadas, mas não são a mesma coisa. A igualdade diz respeito ao *mesmo tratamento ou acesso para todos* (por exemplo, oferecer condições de formação idênticas). Equidade significa *justiça*: fornecer o que diferentes alunos precisam para alcançar oportunidades e resultados comparáveis, especialmente quando partem de posições desiguais. A investigação e a análise de políticas na educação destacam a equidade como um princípio orientador focado em combater as desvantagens e garantir que as características de origem não determinem as oportunidades de aprendizagem. Na aprendizagem, isso é importante porque regras ou apoios idênticos podem reproduzir a desigualdade se os alunos enfrentarem diferentes restrições estruturais.

A interseccionalidade explica como diferentes dimensões da identidade e da desvantagem interagem. Em vez de ver as barreiras separadamente (por exemplo, «mulheres» ou «migrantes» ou «pessoas com deficiência»), a interseccionalidade mostra que as experiências são moldadas por fatores *sobrepostos* — como ser uma jovem migrante ou um aluno de baixa renda com deficiência — que podem criar formas distintas de exclusão. O conceito vem do trabalho de Crenshaw sobre como os sistemas de discriminação se combinam, produzindo efeitos que não podem ser compreendidos olhando para uma categoria de cada vez. Usar uma lente interseccional nos programas de aprendizagem ajuda os parceiros a antecipar quem pode ficar de fora das oportunidades e porquê.

A acessibilidade refere-se ao grau em que os ambientes, informações, ferramentas e processos podem ser usados por todos, incluindo pessoas com deficiência. A acessibilidade inclui acesso físico (edifícios, transportes, equipamentos), acesso digital (plataformas, software, tecnologias assistivas), acesso à comunicação (linguagem simples, linguagem gestual, materiais multilingues) e acesso social (culturas acolhedoras, ausência de estigma). Em sistemas inclusivos, a acessibilidade é proativa: as barreiras são removidas *antes* que excluam os alunos, alinhando-se com os princípios do design universal.

A acomodação razoável é um conceito-chave de inclusão ligado aos direitos das pessoas com deficiência. Significa fazer ajustes necessários e apropriados — *num caso específico* — para garantir que uma pessoa possa participar de forma igualitária, desde que esses ajustes não imponham uma carga desproporcional. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência define-a como modificações que permitem o gozo igualitário dos direitos em pé de igualdade com os outros. No contexto da aprendizagem, a adaptação razoável esclarece que a inclusão às vezes requer mudanças personalizadas nas tarefas, avaliações, horários, modos de comunicação ou arranjos de apoio.

Por fim, estes conceitos são importantes nos sistemas duplos de EFP e aprendizagem, porque tais percursos combinam **duas áreas de aprendizagem** — escolas/centros de formação e locais de trabalho — cada uma com as suas próprias barreiras potenciais. Um vocabulário comum ajuda os parceiros a reconhecer precocemente os riscos de exclusão, a conceber sistemas mais justos e a chegar a acordo sobre o que «aprendizagens inclusivas» devem significar na prática. Esta base comum estabelece os alicerces para as secções seguintes, onde as políticas, os sistemas e as práticas concretas de inclusão são analisados mais profundamente.

2.2 Política e prática: desafios e oportunidades

Os esforços para tornar os programas de aprendizagem mais inclusivos estão agora profundamente enraizados nas agendas de reforma europeias e nacionais. Isto reflete um reconhecimento mais amplo de que o EFP deve ser socialmente equitativo, responder às mudanças do mercado de trabalho e estar alinhado com as competências necessárias para a transição ecológica e digital. Apesar deste panorama político favorável, persistem lacunas significativas na forma como a inclusão é implementada na prática. Muitos alunos ainda enfrentam obstáculos estruturais que afetam o seu acesso a programas de aprendizagem de alta qualidade, a sua participação ao longo da formação e a sua eventual transição para o emprego. Este capítulo descreve os principais fatores políticos que moldam os sistemas de aprendizagem inclusivos nos países parceiros do HABITABLE e destaca as barreiras que continuam a prejudicar a participação de grupos com menos oportunidades.

A inclusão passou de uma preocupação periférica para uma prioridade central em todos os sistemas de educação e formação da Europa. A nível da UE, vários quadros estratégicos — tais como o Pilar Europeu dos Direitos Sociais, a Agenda Europeia de Competências, a Aliança Europeia para a Aprendizagem (EAfA) e a Recomendação do Conselho de 2020 sobre o EFP — estabelecem expectativas claras de que os sistemas de EFP devem oferecer igualdade de oportunidades, não discriminação e apoio centrado no aluno. Estes quadros incentivam os Estados-Membros e os países vizinhos a modernizar os sistemas de aprendizagem, garantindo que a formação não só seja de alta qualidade e relevante para as necessidades do mercado de trabalho, mas também significativamente acessível a indivíduos que enfrentam barreiras socioeconómicas, linguísticas, culturais ou relacionadas com deficiências.

Áustria — Quadro político e regulamentar para o EFP e a aprendizagem inclusivos

Na Áustria, a inclusão no ensino e formação profissionais, incluindo a aprendizagem, é apoiada através de uma combinação de instrumentos políticos regionais e nacionais que visam aumentar

a participação de pessoas com deficiência, jovens com desempenho escolar mais fraco e outros grupos que enfrentam barreiras à entrada no mercado de trabalho. A nível regional, a **Lei de Participação de Salzburgo (Salzburger Teilhabegesetz)** representa um quadro fundamental para promover a participação igualitária das pessoas com deficiência na vida social e económica. A lei, que substituiu a Lei de Salzburgo sobre Deficiência em 2019, define deficiência de forma ampla, incluindo deficiências significativas das funções físicas, sensoriais, cognitivas ou mentais, e determina uma variedade de medidas de assistência. Estas incluem apoio à educação escolar, formação profissional e estágios de trabalho, facilitando assim diretamente o acesso a percursos de EFP e aprendizagem para indivíduos elegíveis no estado federal de Salzburgo.

A nível nacional, a Áustria introduziu incentivos financeiros específicos para encorajar as empresas a oferecerem estágios inclusivos. O **Bónus de Inclusão para Estagiários (Inklusionsbonus für Lehrlinge)** concede um subsídio mensal às empresas que empregam estagiários titulares de um cartão de deficiência válido, sendo o bónus aplicável durante toda a duração do estágio. Esta medida reduz os riscos percebidos relacionados com os custos para os empregadores e contribui para expandir as oportunidades de formação para jovens com deficiência. Complementando isto, o quadro para a **Formação Profissional Integrativa (Integrative Berufsausbildung)** oferece percursos de aprendizagem flexíveis para jovens com baixo desempenho académico ou outras barreiras à colocação. Através de estágios de duração prolongada ou qualificações parciais, permite aos formandos adquirir competências relevantes para o mercado de trabalho num formato mais personalizado e exequível. Estas vias são sistematicamente apoiadas pela **Assistência à Formação Profissional (Berufsausbildungsassistenz)**, que presta apoio individualizado aos estagiários e às empresas, prepara planos de formação, medeia em caso de conflitos e acompanha os formandos até ao exame final.

A Áustria também implementa programas especializados que promovem a participação de mulheres e pessoas em situações vulneráveis em profissões técnicas e artesanais, que são particularmente relevantes para o setor do habitat. O programa **FiT – Frauen in Handwerk und Technik** destina-se a mulheres desempregadas e apoia a sua entrada em profissões técnicas e artesanais através de orientação profissional, aconselhamento, estágios, medidas de formação e apoio financeiro. Paralelamente, a rede **NEBA (Netzwerk Berufliche Assistenz)** oferece um pacote abrangente de serviços gratuitos – incluindo coaching para jovens, formação preparatória (AusbildungsFit), assistência à formação profissional, assistência ao trabalho, coaching

profissional e serviços de consultoria empresarial – para apoiar jovens em situações de vida difíceis e pessoas com deficiência no acesso e manutenção do emprego e da formação.

Embora estas medidas constituam uma base sólida para o EFP e os estágios inclusivos, as análises existentes destacam desafios contínuos, tais como o subfinanciamento da educação inclusiva, a escassez de pessoal especializado em educação inclusiva e com necessidades especiais e a fragmentação dos dados sobre alunos com deficiência e outros grupos desfavorecidos. No entanto, o panorama político austríaco proporciona um quadro claro sobre o qual o projeto HABITABLE pode basear-se, promovendo estágios inclusivos de alta qualidade no setor do habitat, em total conformidade com instrumentos europeus como o **Quadro Europeu para Estágios de Qualidade e Eficácia (EFQEA)** e prioridades mais amplas da UE em matéria de inclusão social, igualdade e não discriminação.

Espanha – Quadro político e regulamentar para o EFP e os programas de aprendizagem inclusivos

Em Espanha, a inclusão, a equidade e a participação no EFP e nos programas de aprendizagem são enquadradas por uma combinação de legislação nacional e iniciativas regionais lideradas pelas Comunidades Autónomas. A nível nacional, a **Lei Orgânica 3/2022 sobre a Organização e Integração da Formação Profissional (Ley Orgánica 3/2022)** constitui a pedra angular da atual reforma do EFP. A lei incorpora explicitamente os princípios da igualdade de oportunidades, da perspetiva de género, da acessibilidade universal e do apoio específico aos alunos com necessidades educativas especiais. Promove um sistema integrado de EFP que liga a educação e o emprego, reforça as modalidades de formação dual e apela a percursos flexíveis e personalizados para os alunos em risco de exclusão. Para operacionalizar a lei, o **Decreto Real 659/2023** regula a organização do sistema de formação profissional e estabelece como o novo modelo será progressivamente implementado, incluindo a implantação da EFP dual e a adaptação territorial da oferta. Em conjunto, estes instrumentos proporcionam um quadro coerente para a EFP e os estágios inclusivos, com um mandato claro para abordar as barreiras socioeconómicas, de género, de deficiência e relacionadas com a migração.

A nível regional, as Comunidades Autónomas desempenham um papel decisivo na adaptação das políticas de EFP ao seu contexto socioeconómico, muitas vezes com uma forte incidência nos alunos desfavorecidos. Por exemplo, o **Programa de Formação e Inserção (PFI) da Catalunha** oferece percursos profissionais personalizados a jovens que não concluíram o ensino secundário obrigatório, combinando competências básicas, módulos profissionais e estágios para facilitar a

sua transição para o mercado de trabalho ou para estudos superiores. No País Basco, o **Centro de Inovação Tknika** tem sido fundamental no desenvolvimento de modelos inclusivos de EFP dual que promovem uma estreita cooperação entre centros de formação, empresas e parceiros sociais, com especial atenção à igualdade de oportunidades para mulheres, migrantes e aprendizes com necessidades especiais. Iniciativas regionais semelhantes em toda a Espanha reforçam o compromisso nacional com a inclusão, fornecendo mecanismos concretos de divulgação, orientação e apoio personalizado.

O quadro político da Espanha está estreitamente alinhado com **as principais estratégias e instrumentos europeus**. A **Agenda Europeia de Competências (2020)**, a **Recomendação do Conselho sobre o EFP para a competitividade sustentável, a justiça social e a resiliência (2020/C 417/01)** e o **Pilar Europeu dos Direitos Sociais** constituem uma referência comum para reforçar a equidade, a qualidade e a relevância do EFP e da aprendizagem para o mercado de trabalho. Instrumentos de financiamento como o **Fundo Social Europeu Plus (FSE+)** e o **Mecanismo de Recuperação e Resiliência (MRR)** apoiam ainda mais as reformas destinadas a modernizar a oferta de EFP, expandir a formação dual e melhorar o acesso de grupos sub-representados. Estes recursos são complementados a nível institucional e regional por quadros de garantia da qualidade que incorporam cada vez mais indicadores de equidade e inclusão, bem como programas de bolsas de estudo para transporte, refeições e materiais didáticos, e pessoal de apoio especializado para estudantes com necessidades especiais.

Na prática, a Espanha desenvolveu uma série de programas para combater a exclusão e alargar a participação no EFP e na formação dual. **As «Escuelas de Segunda Oportunidad» (Escolas da Segunda Oportunidade)** oferecem percursos alternativos para os jovens que abandonam a escola prematuramente; o **programa PROA+** presta apoio personalizado a estudantes em situações desfavorecidas; e iniciativas como as **«Aulas de Emprendimiento y de Tecnología Aplicada»** introduzem abordagens inovadoras e centradas no aluno que podem beneficiar diversos grupos. No domínio da aprendizagem, a **Aliança Nacional para a Formação Dual** promove a colaboração com os empregadores, incluindo as PME, para integrar os jovens, os migrantes e os alunos vulneráveis no EFP dual. As campanhas promovidas por organizações como a **Fundación Mujeres** e o **Instituto de la Mujer** abordam a segregação de género persistente, incentivando a participação das mulheres nas profissões relacionadas com as STEM e a construção.

Apesar deste quadro abrangente, continuam a existir desafios, incluindo desigualdades socioeconómicas, elevadas taxas de abandono escolar entre certos grupos, segregação de

gênero em ramos específicos do EFP e barreiras enfrentadas por migrantes e alunos com deficiência. No entanto, o panorama político e programático espanhol proporciona uma base sólida para o projeto HABITABLE continuar a promover a **aprendizagem inclusiva, ecológica e digital** no setor da habitação, em consonância com as prioridades da UE em matéria de justiça social, não discriminação e coesão territorial.

Portugal – Quadro político e regulamentar para o EFP e os estágios inclusivos

Em Portugal, a inclusão, a diversidade e a igualdade no ensino e formação profissionais (EFP) e nos estágios são principalmente enquadradas a **nível nacional**, com os atores regionais a desempenharem um papel importante na implementação e adaptação destas políticas às necessidades locais. Um instrumento central é o **Decreto-Lei n.º 396/2007**, que estabeleceu o quadro jurídico do **Sistema Nacional de Qualificações**. Este quadro promove a aprendizagem ao longo da vida e o acesso a qualificações para jovens e adultos, incluindo aqueles que não concluíram o ensino obrigatório. Criou o **Catálogo Nacional de Qualificações** e os **Centros Qualifica**, que orientam os adultos para a educação e a formação e apoiam o reconhecimento, a validação e a certificação da aprendizagem prévia. Ao abrir vias flexíveis para a obtenção de qualificações e reconhecer a aprendizagem experencial, este sistema contribui para alargar a participação no EFP e aumenta as oportunidades para as pessoas com menos credenciais formais ou percursos educativos interrompidos.

A educação inclusiva em Portugal é reforçada por dois pilares legislativos fundamentais: o **Decreto-Lei n.º 54/2018** e o **Decreto-Lei n.º 55/2018**. O Decreto-Lei n.º 54/2018, conhecido como **Lei da Educação Inclusiva**, estabelece os princípios e normas que garantem a educação como um direito de todos os alunos, com foco na resposta à diversidade das necessidades e potenciais dos alunos, em vez de os categorizar. Promove medidas de apoio personalizadas, Planos Educativos Individuais (PEI) e Centros de Apoio à Aprendizagem, todos eles diretamente relevantes para garantir que os alunos com necessidades educativas especiais possam aceder e ter sucesso nos percursos de EFP. O Decreto-Lei n.º 55/2018, sobre **autonomia e flexibilidade curricular**, complementa este quadro, concedendo às escolas e aos prestadores de formação autonomia para adaptar os currículos, as metodologias e as práticas de avaliação. Esta flexibilidade é essencial para adaptar os programas de EFP, incluindo a aprendizagem dual e baseada no trabalho, às necessidades de alunos diversos, incluindo aqueles que seguem o ensino à distância ou que enfrentam outras limitações.

A nível estratégico, Portugal adotou quadros específicos para promover a inclusão e a não discriminação na educação, formação e emprego. A **Estratégia Nacional para a Inclusão das**

Pessoas com Deficiência (ENIPD 2021-2025) visa aprofundar a participação das pessoas com deficiência em todas as áreas da vida, em conformidade com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e inclui medidas para melhorar o acesso à educação, formação e aprendizagem em contexto de trabalho. Paralelamente, a **Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030 («Portugal + Igual»)** define uma abordagem abrangente em matéria de igualdade de género, antidiscriminação e inclusão na educação, no EFP e no mercado de trabalho, promovendo políticas interseccionais e isentas de estereótipos. Estas estratégias proporcionam um quadro global que incentiva os prestadores de EFP e os empregadores a integrar considerações de igualdade, acessibilidade e diversidade nos seus programas e práticas organizacionais.

Embora Portugal não disponha de legislação regional autónoma em matéria de EFP, **os instrumentos de implementação regionais** desempenham um papel importante na operacionalização dos objetivos de inclusão. Os **Programas Operacionais Regionais no âmbito do Portugal 2030**, cofinanciados pelo **Fundo Social Europeu Plus (FSE+)**, apoiam o acesso inclusivo à formação, aos estágios e à aprendizagem ao longo da vida, visando particularmente os grupos vulneráveis e as regiões menos desenvolvidas. Dentro desta arquitetura, programas temáticos como o **Programa Demografia, Qualificações e Inclusão** reforçam os esforços para reduzir as desigualdades educativas e o abandono escolar precoce através do investimento no EFP, vias de certificação dupla e apoio específico aos jovens NEET. O **Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP)** complementa ainda estas políticas com medidas específicas de inclusão e emprego — incluindo reabilitação profissional, vouchers de formação e incentivos à contratação de pessoas com deficiência e outros grupos que enfrentam barreiras no mercado de trabalho — que podem estar estreitamente ligadas a programas de aprendizagem.

O quadro nacional de Portugal está estreitamente alinhado com **os princípios e iniciativas a nível europeu**. O **Pilar Europeu dos Direitos Sociais (PEDS)**, em particular o seu princípio relativo à educação e formação inclusivas e de qualidade, sustenta o compromisso do país em garantir que o EFP e a aprendizagem sejam acessíveis a todos. Portugal participa também na **Aliança Europeia para a Aprendizagem (EAfA)**, promovendo parcerias entre o governo, as empresas e os parceiros sociais para expandir a oferta, a qualidade e a inclusão da aprendizagem, com atenção explícita ao género, à inclusão social e ao envolvimento das PME. A **Recomendação do Conselho sobre o EFP para a competitividade sustentável, a equidade social e a resiliência (2020)** e a **Estratégia da UE para a Igualdade de Género 2020-2025** fornecem orientações adicionais para modernizar os sistemas de EFP, integrar a igualdade e combater a

segregação de género em áreas como a construção, a engenharia e o setor do habitat em geral. Em conjunto, estes instrumentos nacionais e europeus criam um ambiente político robusto no qual o projeto HABITABLE pode promover estágios inclusivos, ecológicos e digitais e apoiar os prestadores de EFP, as empresas e as autoridades locais na eliminação de barreiras para os alunos sub-representados.

Grécia – Quadro político e regulamentar para o EFP e os estágios inclusivos

Na Grécia, a inclusão no ensino e formação profissionais (EFP) e nos estágios está integrada num processo mais amplo de reforma sistémica que visa melhorar o EFP, passando de uma opção de «último recurso» para um percurso de alta qualidade e primeira escolha. O principal instrumento jurídico é a Lei 4763/2020, que estabelece o Sistema Nacional de Ensino, Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida (ESEEK). A lei fornece um quadro abrangente para as estruturas, a governação e o funcionamento do EFP inicial e contínuo, abrangendo os níveis 3 a 5 do Quadro Nacional de Qualificações e ligando explicitamente o EFP às necessidades do mercado de trabalho. Reforça os modelos de aprendizagem baseados no trabalho e de aprendizagem, promove a permeabilidade entre os níveis de ensino e introduz uma garantia de qualidade mais robusta e o envolvimento dos parceiros sociais, com o objetivo de aumentar a participação no EFP, particularmente em setores como a construção, a eficiência energética e o domínio mais vasto do habitat.

Com base nesta reforma, o Plano Estratégico para o Ensino Profissional, a Formação, a Aprendizagem ao Longo da Vida e a Juventude 2022-2024 estabelece objetivos específicos para a melhoria holística do EFP e da aprendizagem ao longo da vida. O plano, previsto na Lei n.º 4763/2020 e aprovado pelo Parlamento grego, dá prioridade ao alinhamento do EFP com as exigências do mercado de trabalho, à expansão e melhoria qualitativa dos programas de aprendizagem, à transformação digital e ecológica da oferta de formação e ao reforço dos serviços de orientação e apoio aos jovens. Salienta a necessidade de tornar o EFP mais atraente, flexível e inclusivo, para que os aprendentes de diversas origens — incluindo aqueles em risco de exclusão social — possam aceder e concluir programas de alta qualidade que conduzam a um emprego sustentável.

Em termos de inclusão e igualdade de oportunidades, a Grécia combina legislação setorial específica com estratégias nacionais horizontais. A Lei 3699/2008 sobre Educação e Formação Especial fornece o quadro principal para a educação de pessoas com deficiência ou necessidades educativas especiais, estabelecendo escolas especializadas, co-ensino e serviços de apoio, e

promovendo o acesso a ambientes educativos adequados e medidas de apoio em todo o sistema, incluindo percursos que conduzem ao EFP. Em complemento, o Plano de Ação Nacional para a Igualdade de Género 2021-2025 define prioridades a nível nacional em matéria de prevenção da violência baseada no género, garantindo a participação igualitária das mulheres no mercado de trabalho, reforçando a presença das mulheres na tomada de decisões e integrando uma perspetiva de género em todas as políticas setoriais, incluindo a educação, a formação e o emprego. O Plano de Ação Nacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2020-2023) constitui um documento político abrangente com objetivos mensuráveis para promover a acessibilidade, a não discriminação e a participação igualitária em todas as áreas da vida, apoiando diretamente os esforços para tornar a educação, a formação e a aprendizagem em contexto de trabalho mais inclusivas.

Estes quadros nacionais são sustentados e financiados pelos instrumentos da política de coesão da UE, em particular o Programa «Recursos Humanos e Coesão Social» do FSE+ 2021-2027, que é o maior programa de coesão na Grécia. Apoia a educação e a formação inclusivas a todos os níveis, a requalificação e a requalificação profissional, medidas de inclusão ativa e a integração socioeconómica de grupos desfavorecidos, em conformidade com o Pilar Europeu dos Direitos Sociais e as prioridades da UE para uma transição ecológica e digital justa. Neste contexto, o projeto HABITABLE pode capitalizar um panorama político e financeiro sólido que promove explicitamente a igualdade, a acessibilidade e a não discriminação no EFP e nos programas de aprendizagem, e pode contribuir para a operacionalização destes princípios no ecossistema de competências Habitat através de ferramentas concretas, parcerias e modelos de aprendizagem inclusivos.

Geórgia – Quadro político e regulamentar para o EFP e a aprendizagem inclusivos

Na Geórgia, a base do sistema de ensino e formação profissional (EFP) é estabelecida através da **Lei da Geórgia «Sobre o Ensino e a Formação Profissional» (n.º 3529, de 21 de julho de 2010)**, que fornece o quadro jurídico global para a estrutura, a governação e a prestação do EFP. A lei define diferentes tipos e níveis de EFP, estabelece regras para a **autorização e acreditação** de instituições de EFP e define normas de qualidade para garantir que os programas de formação cumprem os requisitos nacionais. Ao associar o financiamento público à acreditação e à garantia da qualidade, a lei promove o acesso equitativo e ajuda a garantir que os alunos — especialmente aqueles provenientes de grupos sub-representados ou desfavorecidos — recebam formação em instituições que cumprem normas consistentes. Embora a lei não detalhe explicitamente medidas de inclusão para grupos específicos, as suas disposições sobre transparência, percursos

financiados pelo Estado e capacidade de resposta do mercado de trabalho ajudam a reduzir as barreiras para as populações vulneráveis, incluindo indivíduos de zonas rurais, minorias étnicas, pessoas com deficiência e alunos com baixos rendimentos.

Uma característica fundamental da legislação é a ênfase no **alinhamento com as necessidades do mercado de trabalho**, exigindo que os programas de EFP sejam regularmente adaptados às «exigências do mercado de trabalho em rápida e constante mudança». Isto incentiva os prestadores de formação a oferecer programas que sejam relevantes tanto para os empregadores como para os alunos, apoiando a empregabilidade de indivíduos que podem não ter acesso a outras formas de educação. O quadro de financiamento estabelecido pela lei reforça ainda mais a participação, permitindo o financiamento estatal de programas de EFP autorizados, reduzindo assim o encargo financeiro para os alunos e alargando o acesso ao desenvolvimento de competências. O sistema resultante apoia cada vez mais os percursos para o emprego, uma consideração importante para os grupos desfavorecidos que muitas vezes enfrentam barreiras estruturais à entrada nos mercados de trabalho formais.

A Geórgia ainda não opera um sistema regional abrangente de governação do EFP; no entanto, vários **programas apoiados internacionalmente** a nível regional e local contribuem para promover a inclusão no EFP. Parceiros internacionais como **o PNUD, a Cooperação Suíça, o ACNUR, a UNICEF, o FNUAP e projetos financiados pela UE** desempenham um papel central na ampliação das oportunidades de EFP para comunidades rurais, refugiados, apátridas, minorias étnicas e pessoas com deficiência. Estas iniciativas complementam o quadro jurídico nacional, aumentando o alcance, melhorando a relevância da oferta de formação e apoiando os alunos que enfrentam múltiplas barreiras à educação e ao emprego.

Vários programas orientados para a inclusão fazem parte do ecossistema mais amplo de EFP da Geórgia. Por exemplo, o governo oferece **oportunidades de formação profissional a refugiados, requerentes de asilo e apátridas**, incluindo formação técnica em competências como canalização, soldadura e reparação automóvel, bem como **ursos preparatórios de língua georgiana** e apoio para exames de admissão em várias línguas minoritárias. Programas como **o «Modernização do EFP na Agricultura»**, financiado pela Suíça e implementado pelo PNUD, melhoram o acesso à formação agrícola relevante para o mercado para jovens, mulheres e populações rurais. Outros esforços, incluindo a iniciativa **«A Educação Profissional Abre um Caminho para o Sucesso»**, reforçam o acesso ao EFP em regiões remotas através de parcerias entre ministérios nacionais, atores do setor privado e organizações internacionais. A iniciativa da UE/PNUD **«Criar melhores oportunidades de aprendizagem ao longo da vida através de**

parcerias locais» expande ainda mais as oportunidades de educação não formal e formação digital, visando jovens NEET e indivíduos com acesso limitado à oferta formal de EFP.

O progresso da Geórgia em matéria de EFP inclusivo é apoiado por **políticas institucionais e medidas de apoio específicas** implementadas pelas principais instituições de EFP. A **Skills Agency Georgia** colabora ativamente com os empregadores para desenvolver programas de curta duração adaptados às necessidades setoriais, melhorando assim a aprendizagem baseada no trabalho e reforçando as vias de acesso ao emprego. Um exemplo notável é a parceria entre a **BK Construction e a Construct2 College**, que oferecem em conjunto programas de formação acessíveis e orientados para o mercado de trabalho para alunos vulneráveis. A Construct2 oferece **bolsas de estudo, alojamento gratuito em dormitórios** para alunos de regiões remotas e **estágios remunerados**, demonstrando um modelo prático e eficaz de combinar o envolvimento dos empregadores, a responsabilidade social e a inclusão no EFP.

Em geral, o panorama da política de EFP e estágios na Geórgia caracteriza-se por um quadro jurídico nacional sólido, uma cooperação crescente com os empregadores e contribuições significativas de parceiros internacionais. Estes elementos criam oportunidades significativas para integrar a inclusão, a igualdade e a acessibilidade no sistema de EFP, especialmente para grupos desfavorecidos. O projeto HABITABLE está bem posicionado para aproveitar esta base, promovendo modelos de estágio inclusivos no setor da habitação, apoiando parcerias entre empresas e instituições de EFP e aumentando as oportunidades para alunos de diversas origens acederem a formação e emprego de alta qualidade.

[República da Moldávia – Quadro político e regulamentar para o EFP e a aprendizagem inclusivos](#)

Na República da Moldávia, a inclusão no ensino e formação profissional (EFP) e nos programas de aprendizagem é moldada por uma combinação de legislação nacional, quadros estratégicos e iniciativas de cooperação internacional. A pedra angular do sistema nacional de EFP é a Lei da Geórgia «Sobre o Ensino e a Formação Profissionais» (n.º 3529, de 21 de julho de 2010) — adaptada e aplicada no contexto moldavo através da legislação que rege as estruturas de EFP do próprio país — que define a organização, a governação e o financiamento dos programas profissionais. Este quadro estabelece requisitos para a autorização e acreditação de instituições de EFP, garantindo que as instituições que conferem qualificações reconhecidas pelo Estado cumprem normas mínimas de qualidade. Ao associar o financiamento público a programas

autorizados, o sistema reforça o acesso equitativo e procura limitar o risco de os alunos desfavorecidos ou sub-representados — tais como os provenientes de regiões rurais, minorias étnicas ou famílias com baixos rendimentos — receberem formação de menor qualidade ou não regulamentada. Além disso, a ênfase dada à relevância para o mercado de trabalho e à capacidade de resposta dos prestadores de formação incentiva o desenvolvimento de programas que respondam às necessidades económicas em evolução, criando percursos mais claros para o emprego de grupos vulneráveis.

Complementando o quadro regulamentar, o projeto COOP-NET — Redes de Cooperação de Centros de Excelência, implementado pelo Gabinete de Cooperação da OeAD em nome do Ministério Federal da Educação, Ciência e Investigação da Áustria, desempenha um papel fundamental no reforço do setor do EFP na Moldávia. A iniciativa centra-se no reforço da capacidade dos Centros de Excelência, promovendo o trabalho em rede interinstitucional e apoiando a colaboração entre prestadores de EFP, empregadores e autoridades públicas. Este modelo de cooperação contribui diretamente para a inclusão, melhorando a qualidade da oferta, aumentando a coerência entre as instituições e permitindo um acesso mais equitativo a oportunidades de formação modernas e alinhadas com o mercado de trabalho.

A Moldávia também adotou estratégias políticas ambiciosas para promover uma educação inclusiva, equitativa e de alta qualidade. A Estratégia Nacional «Educação-2030», desenvolvida pelo Ministério da Educação e Investigação em parceria com a UNICEF, define uma visão abrangente para garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa até 2030. As suas prioridades incluem melhorar a acessibilidade para os alunos com deficiência, reduzir o abandono escolar precoce, reforçar os serviços de apoio e alargar a participação no EFP. Mais recentemente, a Estratégia da União para as Competências (2025) estabelece um quadro prospectivo para a criação de um sistema de educação e formação mais competitivo e adaptável, capaz de apoiar as transições digital e ecológica. A estratégia reconhece explicitamente os obstáculos enfrentados pelos alunos adultos e pelas comunidades vulneráveis, promove o desenvolvimento de competências como motor da inclusão socioeconómica e apela a uma melhor coordenação entre o governo, os parceiros sociais e as instituições de EFP.

A nível europeu, a Moldávia beneficia do alinhamento com as normas da UE e da participação em programas apoiados pela UE, apesar de não ser um Estado-Membro da UE. A Recomendação do Conselho «Europa em movimento — Oportunidades de mobilidade para a aprendizagem para todos» incentiva a mobilidade transfronteiriça e visa tornar a mobilidade para a aprendizagem uma

característica padrão dos percursos de EFP e de aprendizagem. Isto é particularmente relevante para os aprendentes moldavos que procuram oportunidades no estrangeiro ou em setores transfronteiriços. A Estratégia da UE sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2021-2030 fornece ainda uma referência comum para melhorar a acessibilidade e criar ambientes de aprendizagem sem barreiras. Além disso, o Programa Operacional Capital Humano (HCOP), financiado pela UE, apoia medidas destinadas a alargar o acesso ao EFP, aumentar a participação de grupos desfavorecidos e reforçar a qualidade e a equidade da oferta de formação. Estes instrumentos reforçam os esforços nacionais, permitindo à Moldávia modernizar o seu sistema de EFP, integrando simultaneamente a inclusão e a igualdade de oportunidades nos seus quadros de aprendizagem.

Apesar destes progressos, o ecossistema moldavo de EFP continua a enfrentar vários desafios em matéria de inclusão. Muitos aprendentes vulneráveis, em particular os que vivem em comunidades rurais ou remotas, enfrentam um acesso limitado às instituições de EFP e às oportunidades de formação. Os preconceitos sociais e os estereótipos persistem, afetando a participação das mulheres, das pessoas com deficiência, das comunidades ciganas, das minorias étnicas e de outros grupos sub-representados. As barreiras infraestruturais continuam a ser significativas para os alunos com deficiência, enquanto as dificuldades socioeconómicas — incluindo a falta de transportes, as restrições financeiras e o acesso limitado a serviços de apoio — continuam a comprometer a participação equitativa. A coordenação entre os prestadores de EFP, os empregadores e as autoridades locais também deve ser reforçada para garantir que as oportunidades de aprendizagem cheguem a todos os grupos-alvo.

A Moldávia respondeu a estes desafios através de uma série de programas específicos e medidas orientadas para a inclusão. A campanha nacional «Vamos aprender juntos!» visa reduzir o estigma e promover a igualdade de acesso à educação para crianças com deficiência através do envolvimento da comunidade, da formação de professores, do envolvimento dos pais e da divulgação nos meios de comunicação social. O Programa de Apoio à População Cigana (2022-2025) promove a formação, o emprego e o acesso a serviços para as comunidades ciganas, enquanto o Programa Nacional para a Integração de Estrangeiros (2025-2027) apoia o acesso à educação, a aprendizagem de línguas, o reconhecimento de qualificações estrangeiras, a habitação e a integração cultural de migrantes e requerentes de asilo. Os programas internacionais aprofundam ainda mais estes esforços: o PNUD, a UNICEF, a Cooperação Suíça, o FNUAP e o ACNUR implementam iniciativas que ampliam o acesso ao EFP para refugiados, jovens em áreas rurais, mulheres e populações vulneráveis. Estes projetos muitas vezes se concentram no

desenvolvimento de competências relevantes, na melhoria da inclusão e no fortalecimento de parcerias com empregadores.

Além disso, os Centros de Excelência da Moldávia — incluindo o Centro de Excelência em Energia e Eletrónica (CEEE) — implementam políticas institucionais que promovem práticas de ensino inclusivas, adaptações curriculares, apoio individual à aprendizagem e formação de professores em pedagogia inclusiva. Através de bolsas de estudo, serviços de apoio e parcerias com empregadores, o CEEE contribui para alargar o acesso ao EFP e reforçar os estágios para alunos que enfrentam barreiras socioeconómicas e educativas. Os regimes de financiamento de programas nacionais e internacionais, combinados com indicadores de qualidade monitorizados pelo Ministério da Educação e Investigação, apoiam a responsabilização e promovem a melhoria contínua da inclusão em todo o sistema de EFP.

De um modo geral, o panorama político e programático da Moldávia demonstra um forte empenho em promover um ecossistema inclusivo de EFP e aprendizagem. As estratégias nacionais, os quadros alinhados com a UE, os programas específicos e as práticas institucionais proporcionam, em conjunto, uma base sólida para promover a igualdade e a participação. O projeto HABITABLE pode aproveitar este ambiente para promover modelos de aprendizagem inclusivos no setor da habitação, reforçar a cooperação entre os prestadores de EFP e os empregadores e apoiar os alunos desfavorecidos através de orientação personalizada, desenvolvimento de competências e oportunidades de aprendizagem baseadas no trabalho.

2.3 Quadros-chave que apoiam a inclusão no EFP

O ecossistema de competências HABITABLE está ancorado num conjunto de quadros europeus que ajudam os sistemas de EFP a oferecer estágios de alta qualidade, orientados para o futuro e genuinamente inclusivos. Em conjunto, estes quadros orientam o que devem ser bons estágios, como deve ser assegurada a qualidade e a equidade e quais as competências ecológicas e digitais que devem ser acessíveis a todos os alunos. As referências mais relevantes para este guia são: o Quadro Europeu para a Qualidade e Eficácia dos Programas de Aprendizagem (EFQEA), o EQAVET e os quadros de competências GreenComp e DigComp

EFQEA – Quadro Europeu para a Qualidade e Eficácia dos Programas de Aprendizagem

O Quadro Europeu para a Qualidade e Eficácia dos Programas de Aprendizagem (EFQEA) foi adotado através da Recomendação do Conselho de 2018 como referência comum da UE para o que um *programa de aprendizagem de qualidade* deve garantir aos alunos e empregadores. Estabelece **14 critérios de qualidade**, organizados em dois grupos: **(a) condições de aprendizagem e de trabalho e (b) condições-quadro a nível do sistema**. Estes critérios

abrangem todo o ciclo de vida da aprendizagem: entrada transparente, formação significativa na escola e na empresa, condições de emprego justas, mentoria qualificada, proteção social e governação forte e cooperação entre as partes interessadas.

Fundamentalmente, o EFQEA não trata a inclusão como um «extra agradável», mas como uma dimensão central da qualidade da aprendizagem. A Recomendação associa explicitamente a aprendizagem à **igualdade de oportunidades, acessibilidade e não discriminação**, refletindo o Pilar Europeu dos Direitos Sociais e o compromisso da UE com transições justas para o mundo do trabalho. Na prática, isto significa que a aprendizagem deve ser concebida de forma a que diversos alunos possam **entrar, permanecer e ter sucesso**, e não apenas aqueles que já se enquadram nos percursos tradicionais.

Os dados da análise de implementação à escala da UE realizada pelo Cedefop (três anos após a adoção) mostram como os critérios da EFQEA se traduzem na arquitetura real dos sistemas de aprendizagem. O Cedefop analisou **27 programas de aprendizagem convencionais em 19 Estados-Membros da UE e na Islândia**, utilizando regulamentação nacional e estatísticas oficiais. As conclusões sublinham tanto os progressos como as lacunas persistentes que são diretamente relevantes para a inclusão:

- **Os acordos escritos e o estatuto do aluno são importantes para a equidade.** Quase todos os programas analisados incluem um acordo escrito entre o aprendiz e o empregador, mas o Cedefop observa que *o tipo e a natureza jurídica do acordo* afetam fortemente os direitos dos aprendizes e os resultados da inclusão (por exemplo, acesso à proteção social, clareza dos direitos/obrigações). Quando a aprendizagem é regulamentada como contrato de trabalho, os aprendizes são normalmente abrangidos por uma proteção social completa; quando é tratada como um acordo de formação não contratual, os aprendizes podem ter direitos e garantias laborais mais fracos.
- **A aprendizagem substancial no local de trabalho é generalizada, mas as salvaguardas de qualidade variam.** O EFQEA exige pelo menos 50 % de formação no local de trabalho; o Cedefop confirma que este limiar é cumprido em todos os programas analisados. No entanto, o relatório identifica preocupações sobre se a componente no local de trabalho é sempre **estruturada em torno de resultados de aprendizagem** ou se continua a ser principalmente «baseada na experiência». Vários programas baseiam-se em padrões escolares sem currículos específicos para o local de trabalho, o que pode criar oportunidades de aprendizagem desiguais entre as empresas.

- **A mentoria é universal no papel, mas não é apoiada de forma consistente.** Todos os programas exigem que os empregadores nomeiem mentores/formadores dentro da empresa, mas o Cedefop destaca que os regulamentos muitas vezes subestimam a complexidade do papel do mentor. Espera-se que os mentores ensinem, apoiem a integração, coordenem com as escolas de EFP e orientem a avaliação — mas muitos sistemas não garantem uma preparação adequada, o reconhecimento da carga de trabalho ou incentivos. *Relevância da inclusão:* os mentores mal preparados têm mais dificuldades com os aprendizes que precisam de apoio adicional (deficiências, barreiras linguísticas, necessidades psicossociais), pelo que a formação de mentores é uma alavanca fundamental para a equidade.
- **O apoio às empresas é essencial para um acesso inclusivo.** O EFQEA inclui um critério relativo ao apoio dos empregadores. O mapeamento da base de dados do Cedefop mostra que muitos países oferecem **incentivos financeiros diretos ou indiretos** aos empregadores, enquanto outros não oferecem nenhum. A existência de incentivos está ligada à vontade dos empregadores de acolher aprendizes e de investir em mentoria e adaptações.

Em geral, as evidências confirmam o papel do EFQEA como o **padrão de qualidade e inclusão fundamental** para a aprendizagem na Europa: ele estabelece garantias mínimas de equidade e qualidade de aprendizagem e enquadra a inclusão por meio de requisitos concretos do sistema e do local de trabalho (contratos, proteção social, aprendizagem estruturada no local de trabalho, mentoria qualificada, apoio do empregador e governança das partes interessadas). Ao mesmo tempo, a investigação sobre a implementação mostra que a **adoção formal por si só não é suficiente** — a inclusão depende da força com que estes critérios são incorporados na prática, monitorizados através de sistemas de qualidade (por exemplo, EQAVET) e apoiados com o reforço das capacidades das PME e dos prestadores de EFP.

[EQAVET — Garantia da Qualidade Europeia no Ensino e Formação Profissionais](#)

O Quadro Europeu de Garantia da Qualidade do Ensino e Formação Profissionais (EQAVET) é um instrumento político fundamental que apoia os Estados-Membros da UE e os países parceiros no desenvolvimento, acompanhamento e melhoria da qualidade dos seus sistemas de EFP. Criado através da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho (2009) e reforçado pela Recomendação do Conselho sobre o EFP para a competitividade sustentável, a equidade social e a resiliência (2020), o EQAVET proporciona uma abordagem estruturada e sistemática à garantia

da qualidade, baseada num ciclo de melhoria contínua: Planeamento – Implementação – Avaliação – Revisão (Comissão Europeia, 2020; Secretariado EQAVET, 2019).

O EQAVET foi concebido não só como um mecanismo de qualidade, mas também como um motor de inclusão, acesso e sucesso dos alunos. Incorpora explicitamente princípios relacionados com a equidade, a participação e a transparência, garantindo que os sistemas de EFP identificam e abordam as disparidades no acesso, nas condições de aprendizagem, na progressão e nos resultados. Os seus indicadores incentivam as instituições de EFP a monitorizar a forma como diferentes grupos de alunos — tais como mulheres que entram em áreas dominadas pelos homens, migrantes, alunos com deficiência ou indivíduos de origens socioeconómicas desfavorecidas — progridem na formação e na transição para o mercado de trabalho. Ao fazê-lo, o EQAVET cria uma base orientada por dados para intervenções específicas que melhoram a equidade (Cedefop, 2020).

Um dos principais pontos fortes do EQAVET reside no seu conjunto comum de descritores indicativos e indicadores de qualidade, que promovem a comparabilidade e normas partilhadas em toda a UE. Estes incluem indicadores sobre:

- Taxas de participação no EFP, desagregadas por género, idade e origem.
- Taxas de conclusão e abandono, cruciais para identificar os alunos em risco.
- Taxas de colocação após a formação, incluindo transições para estágios ou emprego.
- Utilização do feedback dos alunos e dos empregadores para melhorar a relevância e a inclusão.
- Qualidade dos ambientes de formação, incluindo as condições de aprendizagem e a segurança no local de trabalho.
- Investimento na formação do pessoal, especialmente em pedagogia inclusiva e apoio aos alunos.

Estes indicadores não são obrigatórios; em vez disso, funcionam como um quadro de referência flexível que os sistemas de EFP podem adaptar com base nas prioridades nacionais. No entanto, são amplamente reconhecidos como boas práticas e são cada vez mais utilizados para apoiar a garantia da qualidade baseada em dados concretos em toda a Europa (Comissão Europeia, 2023; Secretariado EQAVET, 2022).

Para os sistemas de aprendizagem, o EQAVET é particularmente relevante porque abrange tanto os ambientes de aprendizagem escolares como os profissionais. Os seus descritores enfatizam a necessidade de:

- Parcerias estruturadas com os empregadores, baseadas na transparência e na responsabilidade partilhada.
- Acordos claros que definam as funções, as expectativas e a proteção dos aprendentes nos locais de trabalho.
- Mecanismos de apoio aos alunos durante a aprendizagem no local de trabalho, incluindo mentoria.
- Práticas de avaliação justas e válidas que refletem os resultados da aprendizagem e os quadros de competências.
- Monitorização das condições no local de trabalho, incluindo igualdade, não discriminação e acessibilidade.

Este duplo enfoque apoia o desenvolvimento de ecossistemas de aprendizagem inclusivos, nos quais tanto os prestadores de EFP como as empresas partilham a responsabilidade pelo bem-estar e sucesso dos alunos. O EQAVET também incentiva a colaboração entre prestadores e empregadores na adaptação da formação às diversas necessidades dos alunos, tornando-a fundamental para a inclusão de grupos desfavorecidos na EFP dual (Cedefop & ETF, 2021).

Além disso, o EQAVET está intimamente ligado a outros instrumentos da UE — tais como o Quadro Europeu de Qualificações (EQF), o ESQA (Serviços Europeus de Apoio à Garantia da Qualidade) e a Aliança Europeia para a Aprendizagem (EAfA) — que, em conjunto, promovem a transparência, a mobilidade e a igualdade de oportunidades. Estas alinhamentos reforçam o papel do EQAVET na criação de sistemas de EFP de alta qualidade, centrados no aluno e inclusivos.

Em geral, o EQAVET proporciona aos prestadores de EFP, empregadores e decisores políticos um quadro robusto para garantir que os processos de garantia da qualidade contribuem ativamente para a equidade, o acesso e percursos de aprendizagem bem-sucedidos. Ao utilizar o EQAVET como estrutura orientadora, os programas de aprendizagem podem tornar-se mais resilientes, inclusivos e alinhados com as necessidades do mercado de trabalho e as prioridades sociais.

[GreenComp – Quadro Europeu de Competências em Sustentabilidade](#)

O **GreenComp**, o **Quadro Europeu de Competências em Sustentabilidade**, é uma ferramenta de referência fundamental da UE concebida para dotar os alunos de todas as idades das competências necessárias para viver, trabalhar e agir de forma sustentável (Comissão Europeia, 2022). Desenvolvido pelo Centro Comum de Investigação (JRC), o GreenComp descreve os conhecimentos, as competências e as atitudes necessárias para contribuir de forma significativa para a **transição ecológica**, alinhando os sistemas de ensino — incluindo o EFP e a

aprendizagem — com o Pacto Ecológico Europeu, a Agenda 2030 e os objetivos mais amplos de neutralidade climática.

O quadro identifica **12 competências essenciais**, agrupadas em quatro áreas inter-relacionadas:

1. **Incorporar valores de sustentabilidade** (por exemplo, responsabilidade pelos impactos ambientais, justiça e equidade, equidade intergeracional),
2. **Aceitar a complexidade** (por exemplo, pensamento sistémico, pensamento prospectivo),
3. **Visão de futuros sustentáveis** (por exemplo, tomada de decisões estratégicas, criatividade para a sustentabilidade) e
4. **Agir em prol da sustentabilidade** (por exemplo, ação pessoal, resolução colaborativa de problemas, participação política).

Estas competências são particularmente relevantes em setores como **a construção, o habitat, as energias renováveis, o planeamento urbano, a silvicultura e a gestão ambiental**, onde os aprendizes se envolvem cada vez mais com **métodos energeticamente eficientes, descarbonização, materiais sustentáveis, tecnologias inteligentes e práticas de economia circular**. Ao incorporar o GreenComp nos programas de EFP, os alunos são incentivados não só a adquirir conhecimentos técnicos, mas também a compreender as implicações ambientais, sociais e éticas mais amplas do seu trabalho.

A GreenComp também desempenha um papel fundamental no reforço **da inclusão social e da equidade** no âmbito da transição ecológica. Estudos revelam que os empregos ecológicos e os setores ambientais emergentes correm o risco de reproduzir as desigualdades existentes, a menos que os sistemas educativos garantam um acesso equitativo ao desenvolvimento de competências (Cedefop, 2023). A GreenComp apoia explicitamente as pedagogias inclusivas, enfatizando:

- **Empoderamento e agência**, especialmente para aqueles historicamente excluídos da tomada de decisões (por exemplo, mulheres em empregos STEM/verdes, jovens em desvantagem socioeconómica).
- **A ação coletiva e o envolvimento da comunidade**, que ressoam fortemente nos grupos sub-representados e promovem a apropriação partilhada dos desafios da sustentabilidade.
- **A aprendizagem ao longo da vida**, garantindo que os alunos adultos, aqueles que mudam de carreira, os migrantes e os desempregados possam requalificar-se e melhorar as suas competências para responder às exigências do mercado de trabalho verde.
- **Participação e acessibilidade**, incentivando os prestadores de EFP a conceber ambientes de aprendizagem que eliminem barreiras estruturais e alarguem o acesso.

A integração do GreenComp nos currículos de EFP reforça, portanto, tanto **a empregabilidade** como **a equidade**. Os alunos de diversas origens — mulheres que entram em setores dominados por homens, migrantes que precisam de novas identidades profissionais, jovens NEET que procuram vias de entrada ou alunos com deficiência que necessitam de instrução adaptada — adquirem competências relevantes e preparadas para o futuro, alinhadas com os segmentos de mais rápido crescimento do mercado de trabalho. Isto aumenta as suas hipóteses de garantir emprego em áreas como **a eficiência energética, a construção ecológica, a gestão de resíduos, a monitorização ambiental, as soluções baseadas na natureza e a conceção de produtos circulares**.

Para os empregadores, o GreenComp fornece uma referência para a conceção de estágios significativos que se alinham com os objetivos de sustentabilidade. Ajuda as empresas a integrar a responsabilidade ambiental na aprendizagem baseada no trabalho, permitindo que os estagiários contribuam para processos de eco-inovação, otimização de recursos e esquemas de certificação de sustentabilidade. Para os decisores políticos, o GreenComp é uma alavanca estratégica para alinhar a reforma nacional do EFP com as estratégias europeias em matéria de clima e competências.

Em suma, o GreenComp é muito mais do que um quadro ambiental. É um **instrumento social, educativo e económico** que apoia a participação equitativa na transição ecológica. A sua integração nos sistemas de EFP garante que as competências de sustentabilidade se tornem **acessíveis, transferíveis e inclusivas**, permitindo que todos os alunos — e não apenas os grupos privilegiados — participem na economia ecológica em evolução da Europa.

DigComp – Quadro Europeu de Competências Digitais

O Quadro **DigComp** (Competência Digital) é o modelo de referência emblemático da União Europeia para definir as competências digitais de que todos os cidadãos necessitam para participar plenamente na sociedade digital, no mercado de trabalho e na aprendizagem ao longo da vida (Carretero et al., 2017). Desenvolvido pelo Centro Comum de Investigação (JRC), o DigComp fornece uma descrição estruturada e abrangente da competência digital em cinco áreas-chave:

1. **Literacia da informação e dos dados**,
2. **Comunicação e colaboração**,
3. **Criação de conteúdos digitais**,
4. **Segurança e cibersegurança**, e
5. **Resolução de problemas em ambientes digitais**.

Estas áreas constituem a base para a preparação digital em todos os setores que estão a passar por uma rápida transformação tecnológica. Na educação e formação profissional (EFP), a DigComp é especialmente relevante, uma vez que os programas de aprendizagem integram cada vez mais ferramentas digitais, tecnologias inteligentes e tomada de decisões baseada em dados.

Os setores da construção, habitat e ambiente construído são exemplos paradigmáticos de indústrias remodeladas pela digitalização: os aprendizes de hoje deparam-se com instrumentos de medição digitais, aplicações móveis para a gestão de locais de trabalho, ferramentas de supervisão remota, desenho assistido por computador, drones para inspeção de locais e, mais notavelmente, **Building Information Modelling (BIM)** — uma competência digital fundamental para os fluxos de trabalho da construção moderna (Cedefop, 2022).

A DigComp apoia os sistemas de EFP a tornar estes requisitos emergentes acessíveis e ensináveis. Ao fornecer níveis de proficiência e descritores claros, a DigComp ajuda os prestadores de EFP a conceber currículos, avaliações e materiais de aprendizagem que refletem as necessidades reais do mercado de trabalho digital. Orienta os educadores na integração de tarefas digitais na aprendizagem baseada no trabalho, garantindo que os aprendizes possam navegar na documentação digital, comunicar eficazmente através de canais digitais, colaborar remotamente, resolver problemas digitais e aplicar princípios de cibersegurança nas tarefas diárias.

Para além das competências técnicas, a DigComp também desempenha um papel crucial na **promoção da inclusão e da equidade** nos mercados de trabalho digitalizados. A investigação mostra consistentemente que as lacunas nas competências digitais estão fortemente correlacionadas com desigualdades sociais mais amplas, afetando adultos com baixos níveis de escolaridade, migrantes com exposição limitada aos ambientes digitais da UE, jovens desempregados de longa duração, alunos mais velhos e indivíduos que vivem em regiões rurais ou carenciadas (Comissão Europeia, 2023). Estes grupos enfrentam um risco maior de exclusão à medida que a digitalização se acelera nos serviços, nos locais de trabalho e na vida quotidiana. A integração da DigComp no EFP e nos programas de aprendizagem ajuda a reduzir essas disparidades ao:

- **Proporcionar acesso equitativo** às competências digitais essenciais que são pré-requisitos para a maioria dos empregos.
- **Reforçar a empregabilidade** dos alunos desfavorecidos, alinhando a formação com as competências exigidas nos locais de trabalho digitalizados.

- **Apoiar os alunos adultos** que podem não ter tido contacto prévio com ferramentas digitais, melhorando a sua capacidade de requalificação ou transição para novas funções.
- **Melhorar a acessibilidade**, uma vez que a competência digital capacita os alunos com deficiência a utilizar tecnologias de assistência e a participar de forma mais independente na educação e no trabalho.
- **Impulsionando a participação** de mulheres e grupos sub-representados em setores técnicos tradicionalmente formados em torno de ferramentas digitais e engenharia.

Para as PME e os empregadores, o DigComp ajuda a definir as competências digitais necessárias para os aprendizes em profissões específicas. Apoia a criação de planos de formação digital estruturados, identifica lacunas de competências e ajuda as empresas a avaliar se os aprendizes podem utilizar as tecnologias digitais de forma segura e eficiente. Também está em consonância com as prioridades digitais mais amplas da UE, tais como o **Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)**, os **objetivos da Década Digital da Europa** e os percursos de digitalização específicos do setor.

Em geral, a DigComp não é apenas um quadro para a literacia digital; é uma ferramenta estratégica para moldar **sistemas de EFP inclusivos e preparados para o futuro**. A sua integração em programas de aprendizagem garante que a transformação digital se torne um catalisador — e não uma barreira — para a inclusão social, a igualdade de oportunidades e o emprego de alta qualidade em todos os segmentos da população.

3. Desafios e barreiras atuais ao acesso

Embora os quadros europeus e nacionais promovam cada vez mais a inclusão na aprendizagem, a sua implementação nos ecossistemas de aprendizagem continua a ser desigual. A investigação do Cedefop e da Aliança Europeia para a Aprendizagem mostra que o acesso e o sucesso na aprendizagem em contexto de trabalho continuam a ser moldados por fraquezas estruturais, apoio desigual a grupos específicos de aprendizes e preparação limitada das PME — especialmente em setores como a construção e as indústrias relacionadas com o habitat, onde a escassez de mão de obra coexiste com padrões de exclusão persistentes.

3.1 Barreiras estruturais e sistémicas

A aprendizagem inclusiva depende de uma governação estável, de uma divisão clara de funções e de uma coordenação consistente entre os prestadores de EFP, os empregadores, os parceiros sociais e as autoridades públicas. No entanto, uma investigação comparativa do Cedefop mostra que **a governação da aprendizagem na Europa varia muito entre países e mesmo entre programas dentro do mesmo país**, com as responsabilidades frequentemente divididas entre ministérios da educação, autoridades laborais/de emprego, organismos regionais e organizações setoriais. Esta configuração com múltiplos intervenientes só pode funcionar bem quando o diálogo social e a coordenação são fortes; quando são fracos, os sistemas têm dificuldade em manter padrões de qualidade consistentes, proteger os aprendentes ou garantir um acesso equitativo. A análise transnacional do Cedefop sobre a governação da aprendizagem destaca que a orientação fragmentada e a responsabilização pouco clara são obstáculos recorrentes à qualidade e à eficácia, especialmente para os aprendentes que necessitam de orientação e proteção adicionais. Uma segunda barreira sistémica reside na **forma como a aprendizagem é financiada e no que se espera alcançar com esse financiamento**. A aprendizagem política do Cedefop para 2025 sobre incentivos e a sua base de dados da UE sobre o financiamento da aprendizagem mostram que os Estados-Membros utilizam uma ampla combinação de subsídios aos empregadores, subsídios aos aprendizes, benefícios fiscais e apoios não financeiros — mas a **conceção e a orientação desses incentivos diferem acentuadamente**. Muitos programas continuam a dar prioridade ao aumento do número de colocações ou à redução dos custos para os empregadores, enquanto menos sistemas investem sistematicamente em medidas orientadas para a inclusão, tais como percursos de transição para alunos desfavorecidos, períodos preparatórios remunerados, adaptações de acessibilidade no local de trabalho ou formação estruturada de

mentores. Os dados do Cedefop salientam que os subsídios *genéricos* podem aumentar a participação global, mas não alargam automaticamente o acesso a grupos que enfrentam desvantagens estruturais, a menos que os incentivos estejam explicitamente ligados a resultados de inclusão (por exemplo, apoio adicional às PME que recrutam mulheres em profissões dominadas por homens ou aprendizes com deficiência).

Uma terceira barreira é a **intermediação fraca ou inexistente entre os alunos e os empregadores**. O trabalho do Cedefop sobre sistemas de aprendizagem e participação das PME mostra que, em muitos países, não existe uma camada de intermediação forte que possa (a) combinar os aprendizes com empresas adequadas, (b) apoiar as PME com a burocracia e a conceção da formação e (c) fornecer orientação profissional neutra e acompanhamento. Quando a intermediação é subdesenvolvida, o acesso à aprendizagem depende fortemente de contactos informais e redes pessoais. A investigação na comunidade de aprendizagem do Cedefop assinala repetidamente isto como um risco de equidade, porque os aprendentes sem capital social — migrantes, jovens NEET, aprendentes com baixos rendimentos ou aqueles que vivem em zonas rurais — têm menos probabilidades de encontrar colocações ou de negociar condições de aprendizagem justas.

Por fim, a **desigualdade geográfica cria disparidades de acesso em várias camadas**, especialmente nas regiões rurais e periféricas. Os indicadores de educação urbana-rural do Eurostat e os dados do Cedefop sobre EFP apontam para grandes diferenças territoriais em termos de participação e oferta: as zonas rurais têm frequentemente menos empresas certificadas ou dispostas a oferecer estágios, serviços de apoio locais mais fracos e custos de transporte mais elevados para os alunos. Os dados do Eurostat sobre mobilidade mostram que as deslocações regionais para o trabalho ou a formação são comuns em vários países da UE, o que significa que os aprendizes em áreas periféricas são mais suscetíveis de enfrentar longos tempos de viagem diários e custos adicionais. Estas limitações reduzem a adesão, especialmente para alunos com baixos rendimentos, mulheres com responsabilidades familiares e pessoas com deficiência que podem necessitar de transportes acessíveis ou estágios nas proximidades.

Em geral, o quadro da investigação é consistente: mesmo quando existem normas de qualidade da UE, **os resultados em termos de inclusão continuam a ser desiguais, a menos que a governação seja conjunta, os incentivos sejam direcionados, os sistemas de mediação sejam ativos e as barreiras de acesso nas zonas rurais sejam especificamente abordadas**.

3.2 Barreiras relacionadas com os perfis dos alunos (visão interseccional)

O acesso à aprendizagem no ecossistema Habitat não é moldado apenas pela conceção do sistema; é também fortemente influenciado pela forma como os percursos de aprendizagem interagem com as identidades e as condições de vida dos alunos. A investigação europeia mostra que os grupos sub-representados enfrentam obstáculos persistentes em três fases críticas: entrada nos programas de aprendizagem, retenção durante a aprendizagem no local de trabalho e transição para o emprego. Estas barreiras sobrepõem-se frequentemente, o que significa que as desvantagens se acumulam quando os alunos pertencem a mais do que um grupo vulnerável (por exemplo, uma mulher migrante com baixos rendimentos numa zona rural).

As barreiras de género continuam a ser das mais visíveis nos programas de aprendizagem relacionados com o Habitat e a construção. Estudos setoriais confirmam que as mulheres continuam a estar marcadamente sub-representadas na construção na Europa, representando cerca **de 15 % ou menos da força de trabalho**, apesar da grande escassez de mão de obra e da procura de transição ecológica. Este desequilíbrio não se explica apenas pelas «preferências»; a investigação associa-o à orientação profissional precoce baseada no género, aos estereótipos sobre profissões técnicas e às culturas de recrutamento nas PME que reproduzem a segregação profissional. As mulheres que ingressam em programas de aprendizagem dominados por homens frequentemente relatam isolamento, falta de modelos a seguir e exposição a comportamentos discriminatórios informais, o que prejudica o sentimento de pertencimento e aumenta o risco de desistência. Esses padrões mantêm o fluxo de talentos restrito, justamente no momento em que o setor precisa de uma força de trabalho mais ampla e diversificada para a sustentabilidade e a digitalização.

Os alunos com deficiência ou necessidades especiais enfrentam uma segunda camada distinta de exclusão. As estatísticas sobre deficiência do Eurostat e da Comissão Europeia mostram uma grande e persistente disparidade no emprego na UE: **cerca de metade das pessoas com deficiência estão empregadas, em comparação com cerca de três quartos das pessoas sem deficiência**, ilustrando a desvantagem estrutural que já começa nos percursos de educação e formação. No EFP e nos programas de aprendizagem, as barreiras incluem frequentemente locais de formação inacessíveis, fraca disponibilização de adaptações razoáveis, tecnologias de assistência limitadas nos locais de trabalho e baixa preparação dos mentores e formadores para adaptar tarefas ou avaliações. Os dados do Cedefop sobre a inclusão das pessoas com deficiência salientam que, quando os centros de EFP e as PME carecem de pessoal qualificado e de redes de apoio, os alunos com deficiência apresentam uma menor retenção e menos transições para estágios de qualidade.

Os migrantes, refugiados e alunos de minorias étnicas enfrentam frequentemente barreiras agravadas relacionadas com a língua, o reconhecimento da aprendizagem prévia e a discriminação no recrutamento. O trabalho do Cedefop sobre a conciliação das necessidades dos refugiados e dos empregadores destaca desafios recorrentes em todos os Estados-Membros: os alunos podem não dispor de informações claras sobre os percursos de aprendizagem, ter dificuldades de comunicação no local de trabalho ou verificar que as suas competências existentes não são formalmente reconhecidas, o que leva a um atraso na entrada ou à colocação em percursos de menor qualidade. Os empregadores — especialmente as PME — também relatam incerteza sobre os procedimentos administrativos e sobre como apoiar o desenvolvimento linguístico a par da formação, o que pode reduzir a sua vontade de recrutar aprendizes migrantes sem orientação externa ou apoio intermediário. O resultado é um desfasamento: mesmo quando o setor do habitat precisa de mão de obra, os migrantes continuam sub-representados nos programas de aprendizagem e enfrentam um risco mais elevado de abandono, a menos que seja criado um apoio específico.

A desvantagem socioeconómica e o estatuto NEET constituem uma barreira adicional ao acesso que atravessa todos os outros perfis. Os dados do Cedefop sobre o EFP mostram que a UE ainda tem uma percentagem significativa de jovens que não estão empregados, nem a estudar, nem em formação (NEET), e o Pilar Europeu dos Direitos Sociais estabeleceu uma meta para reduzir as taxas de NEET para 9 % até 2030 — destacando a escala de exclusão que muitos jovens ainda enfrentam. Para os alunos desfavorecidos, os estágios têm frequentemente «custos ocultos», tais como transporte para locais de trabalho dispersos, equipamento ou EPI, dispositivos digitais ou alojamento quando os estágios são longe de casa. Estes custos são particularmente acentuados nas vias de construção/habitação que exigem mobilidade e equipamento especializado. A investigação da Eurofound sobre os NEET associa as dificuldades socioeconómicas a um acesso mais fraco à orientação, baixa confiança e capacidade reduzida para manter compromissos de formação de longa duração. Sem percursos de transição, apoio financeiro e orientação contínua, os alunos desfavorecidos têm menos probabilidades de ingressar em programas de aprendizagem e mais probabilidades de os abandonar prematuramente.

Em todos os quatro perfis, as evidências apontam para a mesma conclusão: as barreiras não são isoladas ou puramente individuais. São produzidas pela interação entre sistemas, instituições e locais de trabalho e intensificam-se através da interseccionalidade. Por conseguinte, a inclusão requer respostas a vários níveis que abordem a conceção estrutural, o apoio específico e a mudança cultural, tanto no EFP como nas PME.

3.3 Preparação das PME e restrições da EFP dual

As PME são essenciais para a realização de estágios no ecossistema da habitação e da construção, mas a sua preparação para acolher estágios de EFP dual *inclusivos* é moldada por limites estruturais que vão além da boa vontade. O setor da construção na Europa é composto predominantemente por pequenas empresas: a Confederação Europeia de Construtores observa que a Europa conta com cerca de **3 milhões de empresas de construção, sendo a maioria micro e pequenas empresas**, que geram cerca de **80 % da produção do setor**. Esta estrutura industrial significa que a inclusão na aprendizagem não pode ser alcançada a menos que as PME sejam realisticamente capazes de ministrar formação de forma a acomodar alunos diversos.

Uma primeira limitação é a capacidade organizacional e de formação limitada. Dados do Cedefop sobre «tornar os programas de aprendizagem eficazes para as PME» mostram que as pequenas empresas raramente têm unidades dedicadas a recursos humanos ou formação; a supervisão dos programas de aprendizagem é adicionada às responsabilidades diárias de produção. Em setores como a construção, o trabalho é baseado em projetos e sujeito a prazos apertados, pelo que as PME têm frequentemente dificuldade em planear a formação de forma sistemática em torno dos resultados de aprendizagem, e as tarefas dos aprendizes podem refletir as necessidades imediatas de carga de trabalho, em vez de um percurso gradual de competências. A aprendizagem política do Cedefop salienta que estas limitações de capacidade são uma das principais razões pelas quais a participação das PME flutua e pelas quais as pequenas empresas precisam de apoio *externo estruturado* para manter os programas de aprendizagem ao longo do tempo.

Um segundo obstáculo, amplamente documentado, é a carga de trabalho dos mentores e a preparação dos tutores. A EFP dual depende de mentores internos à empresa, mas nas PME os mentores são geralmente trabalhadores experientes que já desempenham funções operacionais a tempo inteiro. O Cedefop salienta que as PME referem consistentemente **a falta de tempo para as responsabilidades de mentoria e formação** como um dos maiores obstáculos à oferta de estágios. Quando as empresas não conseguem libertar tempo do pessoal, a mentoria torna-se irregular, o feedback enfraquece e os primeiros sinais de dificuldades dos estagiários passam despercebidos. Os dados da OCDE sobre a eficácia dos programas de aprendizagem mostram igualmente que as empresas incorrem em custos reais a curto prazo devido ao tempo dedicado pelos mentores e ao abrandamento da produção, e estes custos pesam desproporcionalmente sobre os pequenos empregadores. Isto é ainda mais importante para a inclusão, porque os aprendizes com menos oportunidades requerem frequentemente acompanhamento adicional

(apoio linguístico, reforço da confiança, adaptação do ritmo das tarefas), que as PME podem não se sentir preparadas para proporcionar sem formação e reconhecimento dos mentores.

A cultura e o preconceito no local de trabalho representam uma terceira restrição que afeta a retenção, e não apenas a entrada. Na construção civil e nos ofícios relacionados com o habitat, a masculinização da força de trabalho ainda é a norma, e as recomendações setoriais da EBC sublinham que muitas PME ainda não desenvolveram culturas internas de inclusão fortes ou estratégias de diversidade de género, mesmo reconhecendo a sua necessidade para fazer face à escassez de mão de obra. Quando os valores de inclusão não são ativamente cultivados, as mulheres e os aprendizes pertencentes a minorias podem enfrentar uma exclusão subtil através de normas informais, «brincadeiras», apoio limitado dos colegas ou sendo canalizados para tarefas mais restritas. A investigação sobre a aprendizagem em setores dominados por homens mostra que estes fatores culturais reduzem o sentimento de pertença e estão fortemente ligados ao abandono entre os grupos sub-representados, a menos que os locais de trabalho adotem medidas explícitas de tolerância zero e salvaguardas de mentoria.

Por fim, as PME muitas vezes carecem de conhecimentos práticos sobre inclusão e acesso a redes de apoio. O trabalho do Cedefop centrado nas PME enfatiza que mesmo as empresas dispostas a formar aprendizes podem não saber como ajustar tarefas, horários, comunicação ou avaliação para alunos com deficiência, migrantes ou jovens desfavorecidos, e podem temer «fazer algo errado». É por isso que o Cedefop identifica **os apoios não financeiros** — serviços de intermediação, estruturas de correspondência e orientação, formações curtas para mentores, kits de ferramentas prontos a usar — como tão importantes quanto os subsídios. Quando esses apoios existem, as PME são mais propensas a oferecer estágios e a mantê-los para grupos diversificados de alunos; quando estão ausentes, a inclusão continua a ser uma expectativa do sistema e não uma realidade no local de trabalho.

Em conjunto, as evidências são claras: o sucesso da EFP dual inclusiva no ecossistema Habitat depende do apoio às PME para superar restrições reais em termos de capacidade, tempo de mentoria, cultura do local de trabalho e competência de inclusão. Sem um apoio financeiro e não financeiro específico, não se pode esperar que as pequenas empresas levem a cabo sozinhas a agenda da inclusão, e os estágios continuarão a reproduzir padrões de acesso desiguais, apesar dos sólidos quadros da UE.

4. Como são os programas de aprendizagem inclusivos

Esta secção descreve o que significa, na prática, «aprendizagens inclusivas» para o ecossistema HABITABLE. Com base na lógica de qualidade da EFQEA para os programas de aprendizagem, na abordagem de melhoria contínua da EQAVET e nas orientações da UE sobre os direitos das pessoas com deficiência e adaptações razoáveis, a inclusão é aqui entendida como um **resultado a vários níveis**: depende simultaneamente da conceção do sistema, da preparação dos prestadores, da capacidade do local de trabalho e da experiência vivida pelos aprendizes. Os programas de aprendizagem inclusivos não são, portanto, uma intervenção única, mas sim o alinhamento de várias dimensões que, em conjunto, eliminam barreiras e criam condições justas para a entrada, a progressão e o sucesso.

4.1 Definições e princípios fundamentais

Neste guia, **a inclusão** é entendida como uma abordagem baseada em direitos e orientada para a qualidade na conceção e prestação de programas de aprendizagem: é o esforço proativo para identificar e eliminar as barreiras que impedem qualquer aluno de aceder, participar e concluir a aprendizagem baseada no trabalho. A UNESCO enquadra a educação inclusiva (incluindo o EFP) como um compromisso contínuo para eliminar barreiras e transformar a cultura, as políticas e as práticas, de modo a que todos os alunos possam ser efetivamente incluídos. Aplicado à aprendizagem, isto significa não apenas «permitir a entrada», mas garantir que o sistema, o prestador e o local de trabalho estão estruturados de forma a que os alunos possam **entrar, permanecer, progredir e fazer a transição para o emprego** com igual dignidade e apoio. O trabalho da OCDE sobre equidade e inclusão salienta ainda que a inclusão não é um complemento social separado; é uma condição essencial para uma educação de qualidade, especialmente em contextos de crescente diversidade, desigualdade e transições de competências.

A diversidade refere-se à presença real e valorizada de diferentes identidades e situações de vida entre os aprendizes e nos locais de trabalho. Nos sistemas de EFP e dual, a diversidade inclui normalmente género, deficiência, estatuto socioeconómico, migração/origem étnica, língua, localização rural ou periférica, idade e responsabilidades familiares. A investigação «Strength through Diversity» (Força através da Diversidade) da OCDE destaca que a diversidade é agora uma característica definidora dos sistemas educativos modernos e que o sucesso das políticas

depende do facto de os sistemas *reconhecerem e planearem a diferença, em vez de a tratarem como uma exceção*. Nos estágios de habitat e construção, isto também envolve reconhecer os desafios de diversidade específicos do setor (por exemplo, a sub-representação de mulheres, migrantes e alunos com deficiência) e tratar estas lacunas como questões sistémicas a serem abordadas através da conceção.

Equidade é diferente de **igualdade**. Igualdade significa oferecer as mesmas oportunidades ou regras a todos; equidade significa garantir a justiça, fornecendo apoio diferenciado de acordo com a necessidade. A UNESCO define educação equitativa através do princípio de que «todos os alunos são importantes e têm a mesma importância», o que requer a redistribuição do apoio quando as barreiras são distribuídas de forma desigual. Evidências da OCDE mostram de forma semelhante que os sistemas educativos que melhoram a equidade o fazem combinando padrões universais com apoios direcionados para alunos que enfrentam desvantagens estruturais. Em termos de aprendizagem, a equidade pode incluir percursos preparatórios para jovens NEET, apoio ao transporte para alunos rurais, mentoria linguística estruturada para migrantes ou percursos de tarefas adaptados para alunos com deficiência — não para diminuir as expectativas, mas para tornar o sucesso realisticamente alcançável para todos.

O conceito de **interseccionalidade** é essencial para a aprendizagem inclusiva, porque as desvantagens raramente ocorrem isoladamente. Os quadros da OCDE e da UNESCO enfatizam que múltiplas vulnerabilidades podem sobrepor-se e intensificar a exclusão (por exemplo, ser uma mulher migrante de baixos rendimentos numa região rural), produzindo barreiras que as políticas de categoria única não conseguem resolver. Para o HABITABLE, uma perspetiva interseccional significa que os sistemas de aprendizagem devem ser concebidos para responder a barreiras combinadas, e não apenas a «um grupo de cada vez», e que a monitorização deve acompanhar quem é excluído nas intersecções de género, deficiência, etnia e estatuto socioeconómico.

Dois princípios operacionais traduzem estas ideias em requisitos concretos de aprendizagem.

Acessibilidade significa que tanto os ambientes de aprendizagem do EFP como os locais de trabalho são física, digital e socialmente utilizáveis por todos. Isto está em consonância com as orientações da UNESCO e da UE em matéria de inclusão, segundo as quais a acessibilidade é uma condição prévia para a participação, e não uma melhoria opcional. Na aprendizagem, isto inclui salas de formação e locais de trabalho acessíveis, soluções de transporte seguras, comunicação compreensível e recursos digitais inclusivos (especialmente importantes à medida que a aprendizagem no habitat se torna mais mediada digitalmente através de BIM, ferramentas inteligentes e módulos online).

A adaptação razoável é a segunda pedra angular operacional, específica para a inclusão de pessoas com deficiência, mas benéfica para uma ampla gama de alunos. De acordo com a legislação da UE (Diretiva sobre a Igualdade no Emprego) e a Estratégia da UE para os Direitos das Pessoas com Deficiência, os empregadores e os prestadores de formação devem fazer os ajustes necessários e adequados que permitam a uma pessoa com deficiência participar em igualdade de condições, a menos que isso crie um encargo desproporcionalado. As diretrizes da Comissão Europeia de 2024 sobre *Acomodações Razoáveis no Trabalho* detalham esta obrigação e fornecem exemplos práticos, tais como equipamentos adaptados e EPI, modificações nas estações de trabalho, horários flexíveis, tecnologias assistivas, formatos de comunicação ajustados e métodos de avaliação acessíveis. A EU-OSHA reitera que as acomodações razoáveis são tanto um requisito legal como um facilitador comprovado da retenção, segurança e produtividade. No contexto da aprendizagem, as adaptações devem ser planeadas em conjunto pelos prestadores de EFP e pelas PME e revistas à medida que a formação avança, garantindo que a adaptação apoia os resultados da aprendizagem, em vez de isolar o aprendiz. Em conjunto, estas definições e princípios estabelecem a base para **estágios inclusivos como um padrão de qualidade**. A inclusão exige que os sistemas antecipem a diversidade, apliquem a equidade em vez da uniformidade, abordem as desvantagens interseccionais, garantam a acessibilidade em ambientes de formação e de trabalho e operacionalizem adaptações razoáveis como parte normal da oferta de EFP dual. Quando estes princípios são incorporados desde a conceção até à prática diária, os programas de aprendizagem tornam-se caminhos onde todos os alunos — especialmente aqueles com menos oportunidades — podem realisticamente ter sucesso e fazer a transição para o mercado de trabalho verde e digital em evolução.

4.2 Dimensões ao nível do sistema

Ao nível do sistema, os programas de aprendizagem inclusivos existem quando **as regras, as estruturas de governação, os mecanismos de financiamento e os mecanismos de garantia da qualidade de um país ou região são concebidos para tornar a participação justa e realista para diversos alunos**. O EFQEA define explicitamente as «condições-quadro» para os programas de aprendizagem ao nível do sistema, salientando que a qualidade e a eficácia dependem de bases jurídicas claras, da cooperação das partes interessadas, da transparência e da partilha de responsabilidades entre as autoridades educativas, as autoridades do mercado de trabalho e os parceiros sociais. Por outras palavras, a inclusão não pode ser assegurada apenas por bons centros de EFP individuais ou por empregadores motivados; é necessário um sistema que lhes permita ativamente realizar bem a inclusão.

Uma primeira dimensão ao nível do sistema é o **ambiente político e regulamentar**. Os sistemas inclusivos traduzem os critérios de qualidade da UE em regras nacionais ou regionais que garantem a igualdade de acesso, o recrutamento justo, a proteção dos direitos dos aprendizes, condições de trabalho seguras e resultados de aprendizagem reconhecidos. Os critérios ao nível do sistema da EFQEA exigem que os estágios sejam definidos legalmente, incluam acordos escritos e garantam proteção social e remuneração adequada. Estas garantias são especialmente importantes para os aprendentes com menos oportunidades, que estão mais expostos ao abandono quando os direitos não são claros ou as condições são instáveis. Quando os regulamentos incluem cláusulas explícitas de não discriminação e obrigações de adaptação razoável, criam também a «base» sobre a qual se pode assentar a inclusão ao nível do local de trabalho.

Uma segunda dimensão diz respeito **às estruturas institucionais e aos instrumentos de apoio**. A investigação mapeada pelo Cedefop mostra que os ecossistemas de aprendizagem funcionam melhor quando as responsabilidades são operacionalizadas através de instituições estáveis: organismos que coordenam a cooperação entre o EFP e os empregadores, certificam os estágios, apoiam a formação de mentores ou prestam serviços de correspondência e orientação. Quando estas estruturas são fracas, o acesso tende a depender de redes informais, o que sistematicamente prejudica os migrantes, os jovens NEET, as mulheres que entram em profissões dominadas pelos homens e os aprendizes rurais. A inclusão ao nível do sistema requer, portanto, **capacidade de intermediação** (mediação, orientação, apoio à colocação) que reduza a carga administrativa para as PME e garanta que os alunos sem capital social possam ainda assim encontrar colocações de qualidade.

Uma terceira dimensão fundamental são **as parcerias e o diálogo social**. O EFQEA e a política de aprendizagem da UE relacionada foram construídos com fortes contribuições dos parceiros sociais e enfatizam que a aprendizagem precisa da co-propriedade dos empregadores, prestadores de educação e representantes dos trabalhadores. Os sistemas inclusivos são aqueles em que as parcerias não são ad hoc, mas estruturadas: conselhos setoriais, clusters regionais CoVE ou grupos de coordenação do tipo ACVT que alinham regularmente os currículos com as necessidades do mercado de trabalho, definem prioridades de inclusão e intervêm quando surgem riscos de qualidade. Essa governação em parceria é também uma condição prévia para combater padrões de exclusão específicos do setor (por exemplo, mulheres ou migrantes na construção), porque permite soluções coletivas, e não apenas individuais.

Uma quarta dimensão é a **disponibilização de recursos adequados e direcionados**. A aprendizagem política da UE em matéria de aprendizagem mostra que o financiamento molda os resultados da inclusão, dependendo do *que se pretende incentivar*. Quando os sistemas investem principalmente no aumento do número de colocações, a participação pode aumentar globalmente, mas continuam a existir disparidades para os grupos desfavorecidos. Em contrapartida, o apoio direcionado — como incentivos adicionais aos empregadores para recrutar aprendizes com menos oportunidades, percursos de transição financiados, apoio a deslocações/equipamento ou formação estruturada de mentores — foi identificado como necessário para alargar o acesso e melhorar a retenção. A inclusão ao nível do sistema significa que os recursos estão explicitamente ligados a objetivos de equidade, não sendo tratados como uma rubrica orçamental neutra.

Por fim, os sistemas de aprendizagem inclusivos dependem da **garantia da qualidade que mede a inclusão como parte da qualidade**. O EQAVET fornece a principal referência da UE neste domínio: o seu ciclo de quatro fases (planeamento-implementação-avaliação-revisão) destina-se a funcionar ao nível do sistema e incentiva os países a monitorizar a participação, a conclusão, o abandono e os resultados de colocação, **com desagregação por grupo de aprendizes**. Os indicadores EQAVET incluem explicitamente as taxas de sucesso dos grupos desfavorecidos e os mecanismos que promovem o acesso ao EFP, tornando-o uma ferramenta prática para detetar onde ocorre a exclusão e desencadear ações corretivas. Quando a garantia da qualidade inclui ciclos de feedback dos aprendizes e monitorização do local de trabalho (também alinhados com a EFQEA), os sistemas podem identificar não só se existem programas de *aprendizagem*, mas também *para quem funcionam*.

Em suma, a inclusão ao nível do sistema é realizada quando as políticas garantem direitos e equidade, as estruturas fornecem mediação e apoio, as parcerias incorporam a responsabilidade partilhada, o financiamento é direcionado para resultados de equidade e a garantia da qualidade (através da lógica EQAVET e EFQEA) monitoriza e melhora continuamente o desempenho da inclusão. Sem esta espinha dorsal multidimensional do sistema, os programas de aprendizagem inclusivos continuam a depender de boas práticas isoladas, em vez de se tornarem uma característica estável do ecossistema de competências do Habitat.

4.3 Dimensões ao nível do prestador (intermediários de EFP/WBL)

Ao nível dos prestadores, os programas de aprendizagem inclusivos dependem da capacidade dos centros de EFP e dos intermediários de WBL de traduzir as normas do sistema em **conceções e apoios de formação diárias que funcionem para diversos alunos**. As orientações da UNESCO sobre inclusão no EFPT salientam que a inclusão é alcançada quando as instituições

redesenham os currículos, a pedagogia, a orientação e os serviços de apoio aos alunos para eliminar barreiras e garantir que todos os alunos possam participar de forma significativa. Nas vias duais de EFP, os prestadores não são apenas atores da educação; são também pontes para o mercado de trabalho, responsáveis por preparar, combinar, apoiar e salvaguardar os aprendizes ao longo da aprendizagem baseada no trabalho.

Uma primeira dimensão é a oferta de **currículos e ambientes de aprendizagem inclusivos**. Os provedores inclusivos garantem que os currículos de aprendizagem estejam claramente ligados aos padrões ocupacionais, mas sejam ministrados por meio de métodos flexíveis e acessíveis, em vez de uma instrução «única para todos». A investigação sobre o Design Universal para a Aprendizagem (UDL) em contextos profissionais e de aprendizagem mostra que a conceção proativa do currículo — oferecendo múltiplas formas de aceder ao conteúdo, praticar competências e demonstrar competência — apoia os alunos com deficiências, baixos níveis de literacia, barreiras linguísticas ou estilos de aprendizagem diferentes, sem baixar os padrões. Isto inclui materiais de aprendizagem acessíveis (formatos fáceis de ler, suportes visuais, ferramentas digitais adaptativas), ritmos diferenciados e opções de ensino misto que ajudam os alunos rurais ou adultos com restrições familiares/profissionais a permanecerem envolvidos. A inclusão ao nível do prestador significa, portanto, que os *objetivos curriculares permanecem comuns, mas as vias de aprendizagem são diversificadas* para evitar o abandono escolar e permitir o sucesso.

Uma segunda dimensão diz respeito à **orientação e correspondência profissional inclusivas**. O Cedefop identifica a orientação ao longo da vida como um pilar transversal dos sistemas de EFP inclusivos, porque ajuda os alunos a fazer transições informadas e que reforçam a confiança para a formação e o trabalho. Na prática, os prestadores inclusivos investem na divulgação junto de grupos sub-representados, utilizam orientação consciente dos preconceitos para evitar afastar as mulheres ou os migrantes dos ofícios do setor habitacional e aplicam uma correspondência estruturada que tem em conta não só as competências, mas também as aspirações e barreiras dos alunos. Isto requer frequentemente a definição de perfis pré-colocação (necessidades, interesses, requisitos de apoio), uma comunicação clara aos alunos sobre as expectativas do local de trabalho e a coordenação com os empregadores para garantir que as colocações são realistas e seguras para cada aprendiz. Quando a correspondência é inclusiva, os alunos sem redes sociais fortes não são excluídos de colocações de qualidade.

Uma terceira dimensão ao nível do prestador é a existência de **mecanismos de apoio antes e durante os estágios**. As evidências do kit de ferramentas do Cedefop sobre NEET e aprendizagem inclusiva baseada no trabalho sublinham que os alunos desfavorecidos beneficiam

mais quando os prestadores oferecem percursos de transição e preparatórios, coaching de preparação para o trabalho, apoio linguístico ou em competências básicas e serviços psicossociais. Durante os estágios, os prestadores inclusivos mantêm contacto ativo com os alunos e os locais de trabalho através de acordos de mentoria dupla (tutor escolar + tutor no local de trabalho), verificações regulares do progresso e sistemas de alerta precoce que identificam o absentismo, a baixa confiança ou os conflitos no local de trabalho antes que ocorra o abandono. As evidências do Cedefop sobre ambientes de aprendizagem inclusivos no local de trabalho salientam que a retenção melhora quando os alunos beneficiam de apoio contínuo e de uma rede de segurança clara, em vez de serem deixados à sua sorte nos locais de trabalho.

Por fim, a inclusão ao nível do prestador requer **uma prestação flexível e uma forte cooperação com as PME**. Os prestadores inclusivos adaptam horários, formatos de avaliação e sequências de formação quando os alunos enfrentam barreiras (por exemplo, restrições de transporte, necessidades relacionadas com deficiência, responsabilidades familiares), sem deixar de proteger os resultados da aprendizagem. Também assumem um papel proativo no apoio às empresas: preparando mentores, esclarecendo funções, mediando mal-entendidos e ajudando as PME a implementar adaptações ou práticas de inclusão que talvez não consigam gerir sozinhas. A estratégia de EFPT da UNESCO e as orientações do Cedefop enfatizam que os resultados inclusivos dependem da prontidão institucional para colaborar além da sala de aula, especialmente com pequenos empregadores que precisam de apoio prático.

Em suma, os programas de aprendizagem inclusivos ao nível dos prestadores caracterizam-se por: currículos concebidos para a diversidade (UDL e pedagogia acessível), orientação e correspondência que alargam o acesso, mecanismos de apoio robustos que evitam o abandono e uma prestação flexível e cooperativa com as PME. Quando estas dimensões estão em vigor, os prestadores de EFP e os intermediários tornam-se motores fundamentais da equidade no ecossistema de competências Habitat, permitindo que diversos alunos entrem, permaneçam e tenham sucesso na aprendizagem baseada no trabalho.

4.4 Dimensões ao nível do local de trabalho (PME/empresas)

Os programas de aprendizagem inclusivos acabam por ter sucesso ou fracassar nos locais de trabalho, porque é aí que os alunos passam uma parte substancial do tempo de formação, desenvolvem a identidade profissional e experimentam as normas diárias. O EFQEA impõe obrigações rigorosas aos empregadores como parte dos critérios de qualidade essenciais: os programas de aprendizagem devem basear-se em acordos claros, respeitar os direitos laborais, proporcionar condições de trabalho seguras, garantir uma orientação qualificada no local de

trabalho e ser acessíveis através de um recrutamento justo. Na prática, isto significa que as PME e as empresas não são apenas anfitriãs de mão de obra, mas coeducadoras que determinam se os diversos alunos podem realmente aprender, pertencer e progredir.

Uma primeira dimensão do local de trabalho é **o recrutamento e a integração inclusivos**. O EFQEA exige procedimentos de recrutamento transparentes e de seleção justos, precisamente porque as redes de contratação informais tendem a reproduzir a exclusão. As PME inclusivas utilizam, por isso, critérios claros e baseados nas competências, evitam linguagem profissional sexista ou tendenciosa e alargam o seu alcance para além de «quem já conhece a empresa». Isto é especialmente relevante em estágios na área da construção civil, onde as mulheres, os migrantes e os jovens desfavorecidos estão sub-representados e têm menos probabilidades de aceder a colocações através de contactos informais. O recrutamento só é inclusivo quando previne ativamente a discriminação e oferece oportunidades de entrada iguais, e quando a integração inclui uma orientação estruturada sobre as regras do local de trabalho, a segurança, as expectativas de aprendizagem e os canais de apoio disponíveis.

Uma segunda dimensão fundamental é **a mentoria qualificada e a supervisão diária**. A EFQEA e as orientações dos parceiros sociais europeus enfatizam que um tutor/mentor no local de trabalho é essencial para a qualidade da aprendizagem, não sendo opcional. As evidências do Cedefop sobre ambientes inclusivos de WBL mostram que os aprendizes com menos oportunidades dependem particularmente do apoio do mentor para ganhar confiança, integração e resolução de problemas, e que uma mentoria fraca é um importante indicador de abandono. Por conseguinte, os locais de trabalho inclusivos (a) atribuem um mentor específico com formação, (b) reservam tempo para supervisão e feedback e (c) garantem que os mentores estão preparados para uma orientação sensível à diversidade (por exemplo, comunicação intercultural, sensibilização para as questões de género, inclusão das pessoas com deficiência). Sem isto, a aprendizagem torna-se «aprendizagem por exposição», o que beneficia os alunos confiantes, mas prejudica aqueles que enfrentam barreiras linguísticas, necessidades relacionadas com a deficiência ou baixa autoeficácia inicial.

Uma terceira dimensão do local de trabalho são **as adaptações e percursos de tarefas flexíveis**, especialmente para aprendizes com deficiência ou necessidades especiais, mas também para outros grupos que enfrentam barreiras. De acordo com a legislação da UE em matéria de igualdade, a adaptação razoável é um dever legal, e as diretrizes da Comissão Europeia para 2024 esclarecem como isso se traduz nos locais de trabalho: equipamento adaptado ou EPI, estações de trabalho acessíveis, tecnologias de assistência, horários ou padrões de pausas

flexíveis, formatos de comunicação ajustados e métodos de avaliação justos que ainda refletem os resultados da aprendizagem. A EU-OSHA reforça que as adaptações são frequentemente de baixo custo e melhoram a retenção, a segurança e a produtividade. No caso dos estágios, as adaptações devem ser planeadas em conjunto com os prestadores de EFP e revistas ao longo do tempo, garantindo que os estagiários tenham acesso progressivo ao perfil profissional completo, em vez de se limitarem a tarefas marginais.

Uma quarta dimensão é **a cultura antidiscriminação e segura e inclusiva no local de trabalho**. A EFQEA exige ambientes seguros e respeito pela diversidade, e a investigação inclusiva do Cedefop sobre a aprendizagem em contexto de trabalho (WBL) destaca que o sentimento de pertença e a retenção dependem do clima diário no local de trabalho, e não apenas de regras formais. Em setores dominados pelos homens, como a construção civil, as agências de segurança e saúde mostram que o preconceito de género e a segregação ocupacional continuam incorporados nas rotinas do local de trabalho, a menos que as empresas os combatam ativamente por meio de supervisão sensível ao género, políticas de tolerância zero para o assédio e compromisso visível com a diversidade. As PME inclusivas tornam as expectativas explícitas (códigos de conduta, vias de comunicação seguras), garantem normas de comunicação respeitosas e apoiam a integração entre pares, para que as mulheres e os aprendizes pertencentes a minorias não sejam isolados ou pressionados a «encaixar-se» em normas excludentes.

Por fim, os locais de trabalho inclusivos dependem da **cooperação ativa com prestadores de EFP e intermediários**. A EFQEA enquadra os estágios como uma responsabilidade partilhada, e a aprendizagem política do Cedefop salienta que a qualidade e a inclusão são mais fortes quando os empregadores coordenam regularmente com os tutores escolares os resultados da aprendizagem, as avaliações do progresso e a intervenção precoce quando surgem dificuldades. Esta cooperação permite ajustar tarefas, prestar apoio adicional e prevenir o abandono precoce, especialmente para os aprendizes que enfrentam barreiras agravadas.

Em suma, a inclusão no local de trabalho no ecossistema HABITABLE é alcançada quando as PME e as empresas garantem um recrutamento justo, mentoria estruturada e sensível à diversidade, adaptações razoáveis e flexibilidade, uma forte cultura antidiscriminação e coordenação contínua com os prestadores de EFP. Estas dimensões traduzem os princípios de qualidade da UE em oportunidades reais de aprendizagem para aprendizes diversos em ambientes de trabalho quotidianos.

4.5 Dimensão da experiência do aluno

Os estágios inclusivos devem, em última análise, ser reconhecíveis na *experiência vivida* pelos estagiários. O trabalho do Cedefop sobre ambientes de aprendizagem inclusivos baseados no trabalho sublinha que os estágios se tornam motivadores e bem-sucedidos quando os alunos encontram locais de trabalho acolhedores, oportunidades de aprendizagem significativas e apoio consistente. Por outro lado, a aprendizagem em contexto de trabalho pode tornar-se desmotivadora e levar ao abandono quando os aprendentes sentem um desfasamento entre as expectativas e a realidade, falta de apoio à preparação para o trabalho ou supervisão fraca. Por esta razão, a experiência do aluno é aqui tratada como uma dimensão separada da inclusão, com foco no sentimento de pertença, apoio, progressão e voz.

O sentimento de pertença refere-se ao facto de os aprendizes se sentirem aceites, respeitados e socialmente integrados tanto no contexto do EFP como no local de trabalho. A investigação sobre a retenção na aprendizagem associa consistentemente o sentimento de pertença a sinais culturais diários: a forma como os mentores falam com os aprendizes, se os colegas os incluem na aprendizagem informal e se a diferença é tratada como normal ou como um «problema». O Cedefop destaca que ambientes de apoio aumentam a motivação e a conclusão, especialmente para os alunos que estão a entrar no mercado de trabalho pela primeira vez ou que vêm de contextos com menos oportunidades. Nos ofícios relacionados com o habitat e a construção, o sentimento de pertença é particularmente crítico para mulheres, migrantes e alunos com deficiência, que de outra forma podem sentir-se isolados em culturas de trabalho dominadas por homens ou altamente padronizadas.

O apoio reflete a medida em que os aprendizes têm ajuda fiável e contínua para lidar com as exigências da aprendizagem e do trabalho. As evidências analisadas pelo Cedefop e por pesquisas mais amplas sobre o abandono do EFP mostram que os aprendizes são mais propensos a abandonar o programa precocemente quando a mentoria é irregular, o feedback é pouco claro ou as barreiras pessoais (língua, confiança, necessidades relacionadas com deficiência, transporte, pressão familiar) não são abordadas atempadamente. Os programas de aprendizagem inclusivos garantem, portanto, que o apoio não seja apenas «concentrado no início», mas sustentado através de check-ins, mentoria dupla (tutor escolar + mentor no local de trabalho) e fácil acesso a orientação ou serviços psicossociais quando surgem dificuldades.

A progressão refere-se à capacidade dos aprendizes de ver e experimentar um caminho justo de desenvolvimento de competências e empregabilidade futura. Uma experiência de aprendizagem inclusiva significa que as tarefas e os resultados de aprendizagem são estruturados de forma a que os aprendizes tenham acesso gradual ao perfil profissional completo, em vez de ficarem

confinados a trabalhos marginais ou repetitivos. O Cedefop observa que uma trajetória de aprendizagem clara e boas oportunidades de aprendizagem no local de trabalho são fatores-chave para a motivação e a obtenção de qualificações. Para os alunos desfavorecidos, a progressão também depende de medidas de equidade (treinamento extra, ritmo ajustado, reconhecimento da aprendizagem prévia) que lhes permitam atingir os mesmos padrões por meio de caminhos realistas.

A voz e o feedback são o elemento final: os estágios inclusivos exigem que os aprendizes possam expressar com segurança a sua experiência e influenciar a melhoria. A orientação da UNESCO sobre inclusão no EFPT salienta que os alunos devem ser participantes ativos na criação de ambientes inclusivos, e não receptores passivos de apoio. Ao nível do sistema e dos prestadores, isto está em consonância com os ciclos de feedback ao estilo EQAVET, em que as avaliações dos aprendizes sobre a qualidade da formação, o ambiente no local de trabalho, a orientação e os riscos de discriminação são sistematicamente recolhidas e utilizadas para revisão e melhoria. Canais seguros para denunciar assédio ou tratamento injusto fazem parte desta dimensão da «voz», garantindo que os aprendizes possam falar sem medo de perder o seu lugar.

Em conjunto, estes quatro elementos descrevem como é a inclusão do ponto de vista do aluno. Quando os aprendizes sentem que pertencem, recebem apoio contínuo, experimentam uma progressão real e têm uma voz significativa no feedback e na proteção, a inclusão torna-se um resultado observável, em vez de uma promessa política.

5. Áreas temáticas principais para recomendações

As recomendações deste guia estão organizadas em seis áreas temáticas que abordam os fatores estruturais e práticos que influenciam a inclusão, a diversidade e a equidade nos programas de aprendizagem em todo o ecossistema de competências da Habitat. Cada área temática inclui uma fundamentação baseada em evidências e propostas concretas que os prestadores de EFP, as empresas, as autoridades públicas e os parceiros sociais podem adotar para reforçar a participação equitativa.

4.1 Equidade e acesso

Promover a equidade e o acesso aos programas de aprendizagem requer um esforço sistémico para remover as barreiras que impedem a participação de alunos com menos oportunidades. Os dados europeus sublinham a dimensão do desafio: em 2024, 9,3% dos jovens (18-24) na UE abandonaram precocemente a educação e a formação, ainda acima da meta da UE de menos de 9% até 2030. A situação é significativamente pior para os jovens com deficiência, entre os quais 44,2 % dos que têm uma deficiência grave e 17,1 % dos que têm alguma deficiência abandonaram precocemente a educação e a formação, em comparação com 8,0 % dos que não têm deficiência. As análises do Eurostat e do CEDEFOP mostram também que os migrantes e os cidadãos de países terceiros têm sistematicamente níveis de escolaridade mais baixos e taxas de abandono escolar mais elevadas do que as populações nativas, e que o EFP pode desempenhar um papel fundamental na prevenção da exclusão social, se for concebido e ministrado de forma inclusiva. Nos países da Parceria Oriental, como a Geórgia e a República da Moldávia, as avaliações da ETF destacam as disparidades regionais, étnicas e de género persistentes no acesso a uma educação e emprego de qualidade, e enfatizam a necessidade de melhorar a participação dos jovens desfavorecidos no EFP.

A nível político, o **Pilar Europeu dos Direitos Sociais** afirma que «todos têm direito a uma educação, formação e aprendizagem ao longo da vida de qualidade e inclusivas», colocando a igualdade de oportunidades e o acesso no centro da política social da UE. **A Recomendação do Conselho sobre o EFP para a competitividade sustentável, a justiça social e a resiliência (2020/C 417/01)** apela explicitamente a sistemas de EFP que sejam «inclusivos e acessíveis, em

particular para os grupos vulneráveis, as pessoas com deficiência e as pessoas com baixos níveis de qualificação».

Neste contexto, os países parceiros do HABITABLE adotaram legislação e estratégias nacionais que fazem referência à igualdade de oportunidades, inclusão e não discriminação (por exemplo, medidas de aprendizagem inclusiva e EFP integrativo da Áustria, Lei Orgânica 3/2022 de Espanha, Lei da Educação Inclusiva 54/2018 e Estratégia Nacional para a Igualdade de Portugal, Lei 4763/2020 da Grécia sobre ESEEK e estratégias de inclusão recentes na Geórgia e na Moldávia apoiadas pela ETF e pela cooperação da UE). No entanto, as lacunas na implementação, financiamento e divulgação significam que os alunos com deficiência, migrantes, comunidades ciganas, jovens rurais, mulheres em setores dominados por homens e jovens que abandonam a escola prematuramente continuam a estar sub-representados no EFP dual e nos programas de aprendizagem.

Garantir a equidade e o acesso é, portanto, tanto um requisito de conformidade com os quadros da UE e nacionais, como uma necessidade prática para a construção de ecossistemas de competências Habitat robustos e orientados para o futuro.

Recomendações

a) Políticas de não discriminação

- **Alinhar com os princípios da UE e a legislação nacional.**

Desenvolver e implementar políticas abrangentes de não discriminação e igualdade de tratamento ao nível dos prestadores e das empresas, abrangendo explicitamente, pelo menos, o género, a deficiência, a origem étnica, a religião ou crença, a idade, o contexto socioeconómico, o estatuto migratório e a orientação sexual, em conformidade com o Pilar Europeu dos Direitos Sociais e a legislação nacional em matéria de igualdade.

- **Visibilidade e acessibilidade.**

Garantir que estas políticas sejam claramente comunicadas aos alunos, funcionários e empregadores (sites, materiais de integração, contratos de aprendizagem, regulamentos internos) e disponibilizadas em formatos acessíveis e idiomas relevantes, particularmente em contextos com populações minoritárias ou migrantes significativas.

- **Mecanismos eficazes de reclamação e reparação.**

Estabelecer mecanismos confidenciais, seguros e fiáveis para denunciar discriminação, assédio ou tratamento desigual, com procedimentos claros, prazos, pessoas responsáveis designadas e proteção contra retaliação.

- **Integração em acordos formais.**

Incluir cláusulas de não discriminação e igualdade de oportunidades em todos os acordos de cooperação entre prestadores de EFP e empresas, contratos de aprendizagem e códigos de conduta institucionais, tornando o respeito por estes princípios uma condição para participar em programas de EFP duais.

b) Critérios de seleção inclusivos

- **Rever as regras de admissão para evitar a discriminação indireta.**

Rever sistematicamente os critérios de admissão e seleção para identificar e eliminar requisitos que possam excluir indiretamente os alunos com menos oportunidades, tais como limites académicos excessivamente rígidos, requisitos linguísticos ou experiência prévia não essencial para a profissão.

- **Utilizar avaliações baseadas nas competências e na motivação.**

Complementar ou substituir a seleção baseada exclusivamente nas notas por métodos que reconheçam diversas formas de competência e potencial, tais como entrevistas estruturadas, tarefas práticas, avaliações de diagnóstico ou portfólios. Esta abordagem é coerente com as orientações do CEDEFOP sobre EFP inclusivo e combate ao abandono escolar precoce.

- **Informação e procedimentos acessíveis.**

Forneça informações claras e sem jargões sobre os procedimentos de candidatura, elegibilidade, critérios de seleção e prazos, e disponibilize materiais em línguas minoritárias e de migrantes, quando relevante. Isto apoia a tomada de decisões informadas e reduz a autoexclusão entre os alunos vulneráveis.

- **Recrutamento consciente dos preconceitos.**

Formar o pessoal envolvido na seleção (tanto em instituições de EFP como em empresas) sobre práticas de recrutamento inclusivas e conscientes dos preconceitos e sobre as barreiras específicas de acesso enfrentadas por grupos como as jovens mulheres na construção civil, os alunos com deficiência, os migrantes ou os jovens ciganos.

Igualdade de género

A igualdade de género na aprendizagem é uma pedra angular dos sistemas de EFP inclusivos e uma necessidade prática para a construção de um ecossistema de competências Habitat preparado para o futuro. Em toda a Europa, espera-se que a aprendizagem apoie o acesso justo a formação de qualidade e a trabalho digno, mas as normas de género persistentes continuam a moldar os padrões de participação, especialmente em áreas técnicas e relacionadas com a construção. A política da UE enquadra explicitamente o EFP como uma alavanca para combater a segregação profissional e os estereótipos, apelando a uma participação equilibrada entre os géneros em profissões tradicionalmente dominadas por homens ou mulheres.

A dimensão do desequilíbrio de género é particularmente visível no setor do habitat/construção. As estatísticas do mercado de trabalho do Eurostat mostram que as mulheres continuam a ser uma pequena minoria no emprego na construção na UE — cerca **de 10 % da mão de obra do setor** —, o que destaca uma base de talentos limitada num domínio central para a renovação ecológica e a construção sustentável. As disparidades de género mais amplas nas transições do mercado de trabalho reforçam este padrão: em 2023, a taxa de NEET para as jovens mulheres era de **12,5 %**, em comparação com **10,1 % para os jovens homens**, indicando que as mulheres ainda enfrentam um risco estrutural mais elevado de exclusão das vias de transição da educação para o trabalho.

A investigação e a monitorização da UE associam consistentemente estas disparidades à socialização precoce, à orientação tendenciosa, à visibilidade limitada das mulheres no setor e às culturas organizacionais que podem ser pouco acolhedoras para as aprendizes do sexo feminino. O CEDEFOP sublinha que a segregação de género no EFP persiste em toda a Europa e requer medidas proativas para alargar a participação nos domínios técnicos e da transição ecológica. Para os ecossistemas de competências Habitat, a igualdade de género é, portanto, tanto uma obrigação de equidade como uma estratégia de mão de obra: sem uma ação focada para atrair e reter mulheres, os programas de aprendizagem correm o risco de reproduzir a exclusão, limitando a capacidade do setor de responder às exigências de adaptação climática e construção ecológica.

Recomendações

a) Objetivos de participação equilibrada em termos de género e monitorização

- **Estabelecer objetivos claros de participação** das mulheres nos percursos de aprendizagem relacionados com o habitat e a construção, em consonância com os compromissos da UE em matéria de igualdade de género.

- **Acompanhar a entrada, a retenção, a conclusão e a progressão por género** para tornar visível o desequilíbrio e evitar que seja tratado como «normal».
- **Utilizar monitorização interseccional** (por exemplo, género + deficiência, género + origem migrante) para detetar desvantagens em camadas.

b) Linguagem sensível ao género e orientação profissional

- **Auditar materiais de orientação, convites à apresentação de candidaturas e perfis profissionais** para eliminar estereótipos e formulações com conotação masculina que desencorajam as raparigas e as mulheres de se candidatarem.
- **Garantir que a orientação se baseia nas competências e aspirações**, e não em percursos «típicos» de género, refletindo as evidências do CEDEFOP sobre estereótipos nas escolhas de EFP.
- **Tornar as carreiras no setor do habitat visíveis como ecológicas, inovadoras e socialmente valiosas**, associando-as à sustentabilidade e à digitalização, em vez de imagens desatualizadas de «ofícios masculinos».

c) Modelos e mentoria no setor do habitat

- **Integrar sistematicamente modelos femininos** (artesãs, supervisoras de obra, técnicas BIM, especialistas em reabilitação ecológica, arquitetas/engenheiras com percursos de EFP) na divulgação e orientação.
- **Criar mentoria estruturada para aprendizes do sexo feminino**, emparelhando-as com mentores treinados no local de trabalho e mulheres quase da mesma idade que já estão no setor. Evidências de iniciativas europeias mostram que a visibilidade dos modelos a seguir é uma das alavancas mais eficazes para mudar a participação em estágios dominados por homens.
- **Reconhecer a mentoria como uma condição de qualidade** para as parcerias entre empregadores/prestadores participantes, especialmente em profissões do setor do habitat dominadas pelos homens.

d) Ambientes de aprendizagem/trabalho seguros e respeitosos

- **Exigir políticas de tolerância zero em relação ao assédio e à discriminação** nos locais de trabalho que acolhem aprendizes, com vias de denúncia claras.
- **Formar tutores e professores internos sobre preconceitos de género e supervisão inclusiva**, uma vez que a cultura de aprendizagem influencia fortemente a retenção.
- Isto é fundamental tanto para a conclusão como para a retenção a longo prazo das mulheres no setor.

Apoio a pessoas com menos oportunidades

Apoiar os alunos com menos oportunidades é essencial para sistemas de aprendizagem inclusivos, porque as desvantagens estruturais continuam a determinar quem pode aceder à formação, permanecer envolvido e concluir os percursos com sucesso. Em toda a UE, o abandono precoce da educação e da formação continua a ser um sinal de alerta importante: em 2024, **9,3 % dos jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos** abandonaram a educação prematuramente, um valor ainda acima da meta da UE para 2030 (<9 %). Este risco é marcadamente desigual. Os jovens com deficiência enfrentam taxas de abandono precoce significativamente mais elevadas do que os seus pares sem deficiência, o que demonstra como o apoio e a acessibilidade inadequados se traduzem em exclusão.

Os estudantes migrantes e pertencentes a minorias também apresentam resultados sistematicamente mais fracos. Os dados do Eurostat sobre a integração dos migrantes mostram um nível de escolaridade mais baixo e uma maior vulnerabilidade ao abandono precoce entre **os cidadãos de países terceiros** em comparação com os nacionais, refletindo barreiras relacionadas com a língua, o reconhecimento da aprendizagem prévia, a insegurança socioeconómica e a discriminação. Para os jovens NEET, a exclusão é frequentemente multifacetada: a desconexão da educação e do trabalho é normalmente impulsionada por uma combinação de baixos resultados escolares, orientação fraca, dificuldades financeiras e oportunidades locais limitadas. Os dados europeus destacam que a formação direcionada, combinada com **mentoria e apoio integral**, está entre as formas mais eficazes de reengajar os estudantes NEET e manter a participação.

A geografia aprofunda estas desigualdades. Os alunos das zonas rurais enfrentam frequentemente menos opções de formação locais, distâncias de deslocação mais longas, acesso mais fraco a serviços de apoio e infraestruturas digitais mais limitadas — fatores que aumentam o risco de autoexclusão e abandono escolar. Sem um apoio específico, estes padrões podem deixar os migrantes, os jovens NEET, os alunos com deficiência e as populações rurais sub-representados nos programas de aprendizagem, incluindo nos setores relacionados com o habitat que são críticos para a transição ecológica.

A nível político, o Pilar Europeu dos Direitos Sociais confirma que todos têm direito a **uma educação de qualidade e inclusiva e à aprendizagem ao longo da vida**, enquanto as estratégias da UE em matéria de inclusão e deficiência exigem acessibilidade, adaptações razoáveis e participação ativa dos grupos vulneráveis. Garantir um apoio personalizado é,

portanto, um requisito de conformidade com os valores da UE e uma condição prática para a construção de ecossistemas de aprendizagem robustos e orientados para o futuro.

Recomendações

a) Percursos personalizados para grupos específicos

- **Migrantes e minorias:** proporcionar vias de acesso sensíveis à língua, reconhecimento da aprendizagem prévia, sempre que possível, e orientação culturalmente segura, para que os aprendentes possam navegar com confiança na formação e nos locais de trabalho.
- **Jovens NEET:** combinar pontos de entrada flexíveis com mentoria estruturada e progressão passo a passo, reconhecendo que muitos regressam com baixa confiança ou experiência escolar interrompida.
- **Pessoas com deficiência:** garantir adaptações razoáveis, ritmo adaptado e apoio coordenado com serviços sociais/de emprego, em conformidade com os compromissos da UE em matéria de direitos das pessoas com deficiência.
- **Alunos rurais:** reduzir as barreiras geográficas através de uma oferta flexível (opções mistas, sempre que possível), apoio ao transporte e divulgação local.

b) Mentoría e tutoria estruturadas

- Emparelhe cada aprendiz proveniente de um contexto desfavorecido com um **mentor formado** tanto em EFP como em contextos laborais.
- Tornar a mentoria uma responsabilidade formal com alocação de tempo, ferramentas de orientação e monitorização.
- As evidências mostram que a mentoria melhora a retenção, a motivação e os resultados no mercado de trabalho para alunos NEET e migrantes.

c) Apoio psicossocial e bem-estar

- Proporcionar acesso a aconselhamento, modelos de apoio entre pares e mecanismos de encaminhamento para problemas de saúde mental, habitação ou stress relacionado com a família.
- Integrar o apoio psicossocial em sistemas de alerta precoce para evitar o desligamento antes que ocorra o abandono escolar.
- Isto é particularmente importante para os alunos que enfrentam pobreza, deslocamento, discriminação ou stress relacionado com deficiência.

d) Infraestrutura acessível e inclusiva

- Garantir que os ambientes de formação e de trabalho sejam fisicamente e digitalmente acessíveis (mobilidade, acesso sensorial, tecnologia assistiva, design inclusivo).

- Aplicar os princípios do «design para todos» e as normas de acessibilidade universal exigidas pela política da UE em matéria de deficiência.
- A acessibilidade deve ser uma **condição para a participação dos empregadores** em programas de aprendizagem.

Formação para pedagogias inclusivas

Os sistemas de aprendizagem inclusivos dependem fortemente das competências daqueles que ensinam, orientam e supervisionam os alunos. Mesmo quando as políticas de acesso são sólidas, os alunos com menos oportunidades não prosperarão a menos que os formadores e professores possam reconhecer as diversas necessidades, adaptar a pedagogia e criar ambientes de aprendizagem e de trabalho psicologicamente seguros. Isto é especialmente crítico na aprendizagem, onde a aprendizagem ocorre em dois contextos (escola/prestador e empresa), e falhas de inclusão em qualquer um deles podem levar ao desinteresse ou à desistência.

Os dados europeus mostram que o desenvolvimento profissional (DP) dos professores muitas vezes ainda não está a proporcionar a profundidade de mudança necessária para uma prática inclusiva. No TALIS 2024, apenas **55 % dos professores**, em média nos sistemas da OCDE, referiram que a aprendizagem profissional recente teve um impacto positivo no seu ensino. Isto aponta para uma lacuna em termos de qualidade e relevância: o DP está a acontecer, mas não está a reforçar de forma consistente a capacidade dos professores para responder a salas de aula complexas, novas realidades migratórias, inclusão de pessoas com deficiência ou diversidade cultural e de género.

Ao mesmo tempo, a política de EFP da UE coloca os professores e formadores no centro da inclusão e da resiliência do sistema. **A Recomendação do Conselho sobre o EFP para a competitividade sustentável, a equidade social e a resiliência (2020)** salienta a necessidade de pessoal docente de EFP de alta qualidade, capaz de apoiar alunos diversos e transições modernas. O trabalho do CEDEFOP sobre o desenvolvimento profissional de professores e formadores salienta igualmente que os Estados-Membros devem garantir **um DP inicial e contínuo relevante**, para que o pessoal do EFP possa responder a novas funções, desafios de inclusão e à transição verde/digital.

Para os estágios relacionados com o habitat, a pedagogia inclusiva é também estratégica: o setor necessita de uma participação mais ampla (incluindo mulheres, migrantes, jovens rurais e pessoas com deficiência) para cumprir os objetivos de construção ecológica, renovação e resiliência. Sem um investimento sério nas capacidades inclusivas dos formadores — especialmente na pedagogia intercultural, sensível à deficiência e consciente dos preconceitos — as desigualdades estruturais continuarão a moldar os resultados dos estágios, mesmo em sistemas bem concebidos.

Recomendações

a) Capacitação obrigatória para pedagogias inclusivas

- Tornar o PD focado na inclusão um **requisito fundamental** para todos os professores de aprendizagem, formadores internos e mentores no local de trabalho.
- Dar prioridade às competências práticas: diferenciação do ensino, conceção universal para a aprendizagem, abordagens informadas sobre traumas e feedback construtivo para alunos diversos.
- Alinhar o conteúdo com as prioridades de inclusão da UE e a Recomendação VET 2020.

b) Módulos de formação interculturais e sensíveis à diversidade

- Fornecer módulos estruturados sobre:
 - comunicação intercultural e práticas anti-preconceito,
 - ensinar alunos multilingues e apoiar a aprendizagem de línguas no local de trabalho,
 - resposta à discriminação ou estereótipos na sala de aula/local de trabalho,
 - orientação culturalmente segura para aprendizes migrantes e pertencentes a minorias.
- Utilizar princípios de inclusão baseados em evidências que a OCDE identifica como necessários para sistemas de aprendizagem equitativos.

c) Pedagogia inclusiva para pessoas com deficiência e adaptações razoáveis

- Treinar a equipe em acessibilidade, tecnologia assistiva, design de tarefas adaptadas e adaptações razoáveis, tanto na formação quanto na aprendizagem no local de trabalho.
- Garantir que os formadores possam traduzir os compromissos com os direitos das pessoas com deficiência em práticas de supervisão diárias.

d) Formação conjunta para formadores escolares e no local de trabalho

- Oferecer PD em **grupos mistos** (professores + formadores internos) para construir um entendimento comum sobre inclusão, funções e coordenação.
- Concentre-se na continuidade do apoio em todos os contextos, para que os aprendizes não «caiam entre» a escola e o local de trabalho.
- Isto responde diretamente à ênfase do CEDEFOP na evolução das funções dos professores/formadores no EFP moderno.

e) Garantia da qualidade do impacto do PD

- Avaliar o DP não apenas pela frequência, mas também pelas **mudanças observadas na prática** e nos resultados dos alunos.
- Utilizar ciclos do tipo EQAVET (planear-executar-rever-melhorar) para garantir que a formação em inclusão é eficaz e sustentada.

Cultura organizacional

Os estágios inclusivos dependem não só das regras de admissão ou dos programas curriculares, mas também da **cultura quotidiana** dos locais onde a aprendizagem ocorre: centros de EFP e, especialmente, PME que acolhem estagiários. A cultura organizacional determina se os alunos se sentem seguros, respeitados e capazes de participar plenamente — e influencia fortemente a retenção e o sucesso. Os dados europeus sobre a aprendizagem em contexto de trabalho salientam que a discriminação e o assédio podem surgir em qualquer fase de um estágio e que os tutores e supervisores devem ser capazes de detetar e resolver essas situações numa fase inicial.

Em toda a Europa, um importante instrumento político para reforçar a inclusão no local de trabalho é a **Plataforma Europeia das Cartas da Diversidade**. As Cartas da Diversidade são iniciativas nacionais voluntárias apoiadas pela Comissão Europeia que convidam as organizações a assumir um **compromisso público** com a igualdade, a diversidade e a inclusão (EDI). A Plataforma reúne agora **mais de 17 500 organizações signatárias** em toda a Europa, abrangendo mais de **17 milhões de funcionários**, incluindo PME, organismos públicos, ONG e instituições de formação. A investigação apoiada pela Comissão sobre as Cartas destaca o seu papel em ajudar as organizações a formalizar valores inclusivos, melhorar a gestão da diversidade e ir além da conformidade para uma cultura EDI proativa.

Para os estágios no setor da habitação — frequentemente realizados através de colocações profissionais em PME — a cultura organizacional é ainda mais importante. As PME têm normalmente menos recursos de RH e uma infraestrutura de inclusão menos formalizada, o que pode deixar os aprendizes expostos a preconceitos informais, orientação fraca ou assédio não abordado, a menos que existam salvaguardas culturais e processuais claras. O CEDEFOP observa especificamente que **práticas padronizadas e conscientes dos preconceitos e a prevenção ativa do assédio/discriminação** são essenciais nos contextos de aprendizagem baseados no trabalho das PME para evitar a exclusão de alunos pertencentes a minorias e desfavorecidos.

A incorporação de valores inclusivos através de Cartas da Diversidade, grupos de trabalho internos de EDI e políticas de tolerância zero é, portanto, tanto uma expectativa baseada nos direitos ao abrigo dos princípios de igualdade da UE como uma condição prática para estágios bem-sucedidos e orientados para o futuro.

Recomendações

a) Adotar e operacionalizar Cartas da Diversidade/compromissos EDI

- Incentivar as PME e os centros de EFP a **assinarem a sua Carta da Diversidade nacional** (quando disponível) ou a adotarem compromissos EDI escritos equivalentes, alinhados com os princípios de igualdade da UE.
- Traduzir os compromissos em regras internas claras que abranjam o género, a deficiência, a etnia, a religião/crença, a idade, o contexto socioeconómico, o estatuto migratório e a orientação sexual.
- Tornar o cumprimento destes compromissos uma **condição para acolher aprendizes** em programas de EFP duais.

b) Incorporar valores inclusivos na vida organizacional quotidiana

- Ir além da «política no papel», integrando valores inclusivos na integração, nas reuniões de equipa, nas rotinas de supervisão e nas normas de comunicação.
- Utilizar ferramentas simples e visíveis adequadas às PME (códigos de conduta curtos, cartazes, listas de verificação de integração, guias de linguagem inclusiva).
- Isto ajuda a garantir que a EDI seja entendida como uma prática normal, e não como uma conformidade externa.

c) Criar grupos de trabalho internos ou pontos focais para a inclusão

- Estabeleça pequenos **grupos de trabalho de EDI** (ou, no mínimo, uma pessoa de contacto designada) em centros de EFP e PME participantes.
- Responsabilidades: monitorizar a cultura, analisar incidentes, propor melhorias e garantir que a voz dos aprendizes seja ouvida.
- Mesmo estruturas leves aumentam a responsabilização em organizações menores.

d) Políticas de tolerância zero para assédio, bullying e discriminação

- Implementar **regras explícitas de tolerância zero** que abranjam assédio, bullying, piadas discriminatórias, comportamento excludente e retaliação.
- Fornecer canais de denúncia confidenciais e prazos claros para resposta, com proteção para os aprendizes que denunciarem problemas.
- O CEDEFOP destaca a deteção precoce e a resposta rápida como essenciais para prevenir o abandono e os danos na aprendizagem em contexto de trabalho.

e) Formar tutores e funcionários no local de trabalho sobre inclusão baseada na cultura

- Ofereça formação prática e de curta duração aos tutores internos e ao pessoal do EFP sobre consciencialização para preconceitos, supervisão respeitosa e gestão de conflitos.

- Garantir que os tutores saibam como responder a sinais de discriminação e onde encaminhar os casos.
- Isto é particularmente importante nas PME, onde a cultura de supervisão é frequentemente informal.

Monitorização e avaliação

A monitorização e avaliação (M&A) são essenciais para tornar a inclusão nos programas de aprendizagem mensurável, responsável e passível de melhorias. Sem um acompanhamento sistemático, as desigualdades podem permanecer «invisíveis», permitindo que a sub-representação, o abandono precoce ou os resultados desiguais persistam, apesar das fortes intenções políticas. Os dados europeus sublinham por que razão o M&A deve centrar-se na equidade: em 2024, **9,3 % dos jovens (18-24 anos) em toda a UE abandonaram prematuramente a educação e a formação**, ainda acima da meta da UE para 2030 de menos de 9 %. O abandono precoce também é influenciado pelo género (10,9 % para os jovens do sexo masculino contra 7,7 % para as jovens do sexo feminino) e varia fortemente por território e grupo social, sinalizando oportunidades de aprendizagem desiguais em diferentes contextos.

Ao nível do sistema, a garantia da qualidade da UE já enquadra a monitorização como uma condição essencial para o EFP inclusivo. O **Quadro EQAVET** fornece indicadores de referência para a participação, conclusão, colocação e resultados dos alunos, concebidos para ajudar os países e os prestadores a avaliar se o EFP — incluindo os estágios — serve todos os alunos de forma equitativa. O CEDEFOP complementa isto oferecendo um painel de controlo europeu e conjuntos de dados que acompanham os indicadores de progresso do EFP e os resultados relacionados com a inclusão em todos os países.

A monitorização da educação na UE também associa cada vez mais a inclusão à governação. A agenda da Comissão para a educação inclusiva é acompanhada através do **Monitor da Educação e Formação** e do **Semestre Europeu**, reforçando que os indicadores de equidade e os mecanismos de feedback fazem parte da supervisão política geral. Em suma, a inclusão não pode basear-se apenas na boa vontade: requer indicadores-chave de desempenho, a opinião dos alunos e auditorias regulares à inclusão para detetar lacunas atempadamente e promover a melhoria contínua.

Recomendações

a) Definir e acompanhar KPI centrados na equidade

- Criar um conjunto pequeno, mas forte, de KPI alinhados com os indicadores de participação e conclusão do EQAVET e as ferramentas de monitorização do CEDEFOP para o EFP.
- **Desagregar todos os KPIs** por variáveis-chave de inclusão: género, situação de deficiência, origem migrante/minoritária, situação socioeconómica e localização rural/urbana.

- Os KPIs mínimos essenciais devem incluir:
 - **Taxa de acesso/participação** em programas de aprendizagem por grupo (quem entra).
 - **Retenção e abandono precoce** por grupo (quem permanece).
 - **Taxa de conclusão** por grupo (quem conclui).
 - **Resultados da transição** (colocação no mercado de trabalho/continuação dos estudos) por grupo.
- Use esses indicadores para comparar tendências ao longo do tempo e detectar precocemente o aumento das disparidades.

b) Crie ciclos de feedback estruturados com os aprendizes

- Recolha o feedback dos aprendizes **em vários momentos** (entrada, meio do curso, conclusão) para identificar barreiras que os números por si só não revelam.
- Use métodos mistos: pesquisas curtas + grupos focais seguros + canais de denúncia anónimos.
- Garanta que as ferramentas de feedback sejam acessíveis (linguagem fácil, adaptadas a pessoas com deficiência, multilíngues quando necessário).
- Feche o ciclo: publique resumos **do tipo «vocês disseram / nós fizemos»** para que os aprendizes vejam que as suas contribuições levaram a mudanças, reforçando a confiança e a participação.

c) Realizar auditorias de inclusão regulares

- Realize auditorias anuais ou semestrais tanto em prestadores de EFP como em empresas/PME de acolhimento.
- As auditorias devem avaliar:
 - a acessibilidade dos ambientes de aprendizagem/trabalho,
 - a equidade da seleção e avaliação,
 - a existência de riscos de assédio/discriminação,
 - disponibilidade de serviços de apoio/mentoria,
 - práticas de comunicação e orientação inclusivas.
- Utilizar o ciclo de melhoria do EQAVET (planejar-executar-rever-agir) como lógica de auditoria para garantir que as conclusões conduzem a ações concretas.

d) Incorporar a monitorização da inclusão nos acordos de cooperação

- Exigir que os prestadores e as empresas partilhem os dados acordados relativos aos indicadores-chave de desempenho e participem em revisões conjuntas da inclusão.

- Incluir metas de equidade e obrigações de reporte nos contratos de aprendizagem e nos memorandos de entendimento de parceria.
- Condicionar a participação contínua na EFP dual ao cumprimento de padrões mínimos de inclusão, comprovados através de dados e resultados de auditorias.

e) Utilizar painéis de controlo para um acompanhamento transparente

- Visualizar os KPI num painel interno simples (perspetiva do prestador + empresa) para apoiar a tomada de decisões.
- Sempre que possível, alinhar a lógica do painel de controlo com o painel de controlo da política europeia de EFP do CEDEFOP e os indicadores-chave sobre EFP, a fim de manter uma monitorização comparável aos parâmetros de referência da UE.

6. Recomendações exequíveis por parte das partes interessadas

Os programas de aprendizagem inclusivos são uma responsabilidade partilhada por todo o ecossistema de competências Habitat. A política europeia estabelece uma expectativa clara de que os programas de aprendizagem devem proporcionar uma aprendizagem de alta qualidade, acesso justo e resultados equitativos, especialmente para os alunos que enfrentam desvantagens estruturais. O Quadro Europeu para Aprendizagens de Qualidade e Eficazes (EFQEA) associa diretamente a qualidade das aprendizagens à igualdade de oportunidades, condições de trabalho e aprendizagem justas, apoio aos alunos e não discriminação. Paralelamente, a Recomendação do Conselho sobre EFP para a competitividade sustentável, a justiça social e a resiliência posiciona a inclusão e a justiça social como requisitos essenciais para os sistemas modernos de EFP alinhados com as transições ecológica e digital e a aprendizagem ao longo da vida.

Ao mesmo tempo, os dados da UE mostram que persistem disparidades na participação e nos resultados, especialmente no caso das mulheres que ingressam em profissões dominadas pelos homens, dos migrantes e das minorias, dos alunos com deficiência, dos jovens das zonas rurais e dos que estão em risco de abandono escolar precoce. Por exemplo, o abandono precoce da educação e da formação continua a ser uma preocupação estrutural em toda a Europa: em **2024, 9,3 % dos jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos na UE** eram abandonos precoces, ainda ligeiramente acima da meta de 2030 de menos de 9 %, com disparidades claras entre géneros e territórios entre os países. Nas profissões relacionadas com a construção, as mulheres continuam fortemente sub-representadas (cerca de 9 % a 15 % da mão de obra, dependendo do subsetor e do país), o que ilustra como a cultura setorial e as vias de transição continuam a reproduzir a desigualdade.

A redução destas desigualdades não pode ser alcançada por um único interveniente. Requer uma ação coordenada por parte dos prestadores de EFP, empresas/PME e decisores políticos/autoridades públicas, cada um abordando uma fase diferente do percurso de aprendizagem. Esta secção traduz, portanto, os princípios e dados europeus em recomendações específicas para as partes interessadas, com vista a reforçar a equidade, a retenção e a qualidade em todos os sistemas de aprendizagem. A lógica de melhoria contínua da EQAVET constitui a

espinha dorsal desta abordagem partilhada, enfatizando o planeamento, a implementação, a avaliação e a revisão com base em evidências e no feedback dos alunos.

Para prestadores de EFP/intermediários de WBL

Os prestadores de EFP são atores centrais nos sistemas de aprendizagem inclusivos, porque concebem percursos de aprendizagem, controlam os pontos de entrada e prestam grande parte da orientação e do apoio que determinam o progresso e o sucesso dos alunos. A persistência do abandono escolar precoce em toda a UE demonstra que a exclusão não é uma questão episódica, mas sim estrutural, ligada ao contexto socioeconómico, à deficiência, à migração, à segregação de género e às desvantagens regionais. A Recomendação do Conselho sobre o EFP (2020) enquadra explicitamente a inclusão e a equidade social como requisitos essenciais de qualidade para sistemas de EFP resilientes, capazes de apoiar as transições ecológica e digital.

Os currículos e a conceção da aprendizagem inclusivos são a primeira grande alavanca para os prestadores. Os programas devem ser construídos com base no pressuposto de perfis e pontos de partida diversificados dos alunos, garantindo que os resultados da aprendizagem, os métodos de ensino e os formatos de avaliação possam acomodar diferentes necessidades. Isto requer uma sequência flexível, múltiplas vias de avaliação, materiais de aprendizagem acessíveis e multilingues, quando relevante, e estratégias pedagógicas diferenciadas que respondam às necessidades relacionadas com a deficiência, resultados anteriores mais fracos, escolaridade interrompida ou confiança linguística limitada. O EQAVET apoia esta abordagem, esperando que os prestadores utilizem dados concretos sobre a participação, a conclusão e os resultados para planejar, implementar, avaliar e melhorar continuamente a conceção do EFP. Nos setores do habitat moldados pelas transições ecológica e digital, os currículos devem integrar a sustentabilidade e as competências digitais de forma a permanecerem acessíveis a todos os alunos, para que os novos requisitos ecológicos/digitais não se tornem filtros de exclusão indesejados.

A divulgação direcionada e a orientação inclusiva são igualmente necessárias. As análises da UE sobre o abandono escolar precoce e a participação no EFP mostram que os alunos com menos oportunidades muitas vezes se autoexcluem antes de se candidatarem devido à informação limitada, à baixa confiança, aos custos ocultos ou aos estereótipos sobre quem «pertence» a determinados campos. Os prestadores devem, por conseguinte, implementar ações de divulgação proativas junto de grupos sub-representados, incluindo mulheres em profissões segregadas por género, alunos migrantes e pertencentes a minorias, jovens NEET, alunos rurais, pessoas com deficiência e adultos com baixas qualificações. Os materiais de orientação devem ser redigidos em linguagem simples, culturalmente sensíveis e acessíveis (incluindo acessibilidade digital), com explicações claras sobre as expectativas do EFP dual e o apoio disponível.

Para transformar o acesso em sucesso, os prestadores devem institucionalizar sistemas de apoio e retenção dos alunos. Os dados da UE sobre a prevenção do abandono escolar destacam que a retenção melhora quando os centros de EFP oferecem mentoria estruturada, apoio psicossocial e à aprendizagem, indicadores de alerta precoce para o desligamento e acompanhamento coordenado com os locais de trabalho. Esses apoios devem ser incorporados em todas as vias de EFP (inicial, contínua, aprendizagem de adultos) e ligados a serviços externos quando as barreiras são de natureza social ou económica.

O desenvolvimento profissional dos professores e formadores é um quarto pilar. Os currículos e o apoio inclusivos não podem funcionar sem as competências do pessoal para os implementar de forma consistente. As orientações europeias sobre a qualidade e a inclusão no EFP salientam o desenvolvimento profissional contínuo em pedagogia inclusiva, competência intercultural, avaliação consciente dos preconceitos e deteção precoce de riscos, com particular relevância nos sistemas que servem migrantes, alunos com deficiência, jovens que abandonam a escola prematuramente e adultos desfavorecidos. A formação deve também capacitar o pessoal para ensinar a sustentabilidade e os resultados da aprendizagem digital através de métodos inclusivos que apoiem diferentes necessidades de progressão.

Uma vez que a inclusão se baseia nos direitos, os prestadores necessitam de procedimentos claros em matéria de acessibilidade e adaptações razoáveis. Isto inclui ambientes de aprendizagem acessíveis física e digitalmente, tecnologias de assistência quando necessário, formatos de avaliação acessíveis e processos de adaptação transparentes estabelecidos em conjunto com os alunos e, quando relevante, com os empregadores. Os indicadores relacionados com a inclusão do EQAVET tratam o acesso, a participação e o sucesso dos grupos desfavorecidos como dimensões-chave da qualidade, tornando a acessibilidade um requisito mensurável e não uma questão de boa vontade informal.

Por fim, os prestadores devem basear todas as ações numa monitorização centrada na equidade e na melhoria contínua. Os resultados relativos à participação, abandono, conclusão e colocação devem ser desagregados por género, situação de deficiência, origem migratória/minoritária, perfil socioeconómico e localização rural/urbana. Estes indicadores quantitativos devem ser interpretados em conjunto com o feedback estruturado dos alunos (entrada, meio do percurso, conclusão) para identificar barreiras ocultas e orientar melhorias baseadas em evidências. Desta forma, a inclusão torna-se uma função de qualidade permanente dos prestadores de EFP em todas as vias de aprendizagem.

Para empresas (empregadores/PME)

As empresas, e especialmente as PME, são atores-chave da inclusão, porque moldam quem obtém oportunidades reais no local de trabalho, como os recém-chegados são tratados e que aprendizagem e progressão podem alcançar. Esta responsabilidade estende-se para além dos estágios, aos programas de formação, estágios e percursos para o primeiro emprego. O abandono escolar precoce persistente e a segregação setorial indicam que a desigualdade estrutural continua a afetar as transições da educação para o trabalho, tornando as práticas dos empregadores centrais para o ecossistema de inclusão mais amplo.

Os quadros da UE estabelecem expectativas claras para os empregadores em matéria de aprendizagem inclusiva baseada no trabalho. O EFQEA associa a qualidade da aprendizagem à igualdade de oportunidades, ao apoio aos aprendizes, a condições de trabalho seguras e à não discriminação, estabelecendo que os locais de trabalho partilham a responsabilidade pelo acesso justo e pela conclusão bem-sucedida.

O recrutamento inclusivo e consciente dos preconceitos é a primeira alavanca do empregador em todas as vias de entrada. Os processos de seleção podem excluir involuntariamente candidatos desfavorecidos quando os critérios se baseiam excessivamente em notas, exigências linguísticas restritas, experiência prévia ou julgamentos informais de «adequação». A exigência da EFQEA de um recrutamento transparente apoia a adoção de procedimentos de seleção padronizados e baseados em competências que reconhecem a motivação e o potencial, mesmo quando os históricos educacionais são desiguais. Isto é especialmente relevante nas profissões relacionadas com a habitação e a construção, onde as mulheres continuam a ser raramente empregadas em funções artesanais e afins (cerca de 11 % a nível da UE), mostrando como as práticas de recrutamento e as culturas profissionais ainda reproduzem a segregação de género.

Em segundo lugar, as empresas devem proporcionar uma integração estruturada e apoio contínuo a todos os aprendizes e estagiários. Uma integração clara que abranja tarefas, segurança, direitos, expectativas de aprendizagem e canais de apoio reduz o desligamento precoce. A EFQEA enfatiza a importância de um mentor/tutor qualificado no local de trabalho, e as orientações da UE sobre a qualidade da aprendizagem associam consistentemente a mentoria à retenção e à progressão da aprendizagem. A mentoria é também decisiva para combater a pressão dos estereótipos e apoiar os aprendizes que enfrentam barreiras linguísticas, relacionadas com deficiências ou de confiança.

Em terceiro lugar, a inclusão requer práticas explícitas de diversidade e não discriminação na cultura quotidiana do local de trabalho. Os empregadores devem adotar políticas claras de igualdade, aplicar tolerância zero para assédio e bullying e estabelecer canais seguros de

denúncia. A EFQEA enquadra ambientes seguros de aprendizagem/trabalho como um requisito de qualidade, não como um complemento opcional. Isto é particularmente crítico nas PME, onde as normas informais muitas vezes dominam e os recém-chegados podem sentir-se menos capazes de levantar preocupações.

Por último, as empresas devem garantir adaptações no local de trabalho e uma conceção acessível do trabalho em todos os programas. Os locais de trabalho inclusivos antecipam necessidades diversas e estão preparados para ajustar tarefas, ferramentas, métodos de comunicação, horários e ritmos para aprendizes com deficiências, restrições de saúde, necessidades linguísticas, responsabilidades de cuidados ou barreiras relacionadas com traumas. Esses ajustes seguem o princípio da acomodação razoável no âmbito da política de igualdade e deficiência da UE e devem ser tratados como uma prática de qualidade padrão. A coordenação com os prestadores de EFP ajuda a planejar adaptações, rever o progresso e garantir a continuidade do apoio em todos os contextos de aprendizagem e de trabalho.

Em conjunto, estas ações traduzem os princípios europeus de inclusão em acesso justo, participação segura e resultados equitativos em todas as vias de acesso ao emprego baseadas no trabalho, reforçando tanto a justiça social como a sustentabilidade a longo prazo da força de trabalho.

Para decisores políticos e autoridades públicas

As autoridades públicas moldam o ambiente estrutural em que a inclusão se torna uma realidade vivida ou permanece uma promessa formal. Enquanto os prestadores de EFP e as empresas implementam práticas inclusivas no terreno, as autoridades estabelecem as regras, atribuem recursos, definem a responsabilização e permitem a cooperação intersetorial. O acompanhamento da UE do abandono escolar precoce confirma que a desigualdade na participação e nos resultados da aprendizagem continua a ser sistémica e varia acentuadamente consoante o país, o género e o território, mostrando que a inclusão deve ser abordada em todo o continuum educação-formação-emprego.

A base política europeia apoia esta responsabilidade mais ampla. A Recomendação do Conselho sobre o EFP (2020) coloca a justiça social e a inclusão no centro dos sistemas de competências modernos ligados às transições ecológica e digital. Paralelamente, o EQAVET fornece uma lógica europeia de garantia da qualidade que trata a inclusão como uma qualidade mensurável através de indicadores sobre o acesso, a conclusão, as transições e o sucesso dos grupos desfavorecidos. Uma primeira alavancas de grande impacto são os incentivos e o financiamento direcionados. As autoridades devem conceber modelos de financiamento que recompensem a participação

inclusiva e resultados equitativos, incluindo no âmbito dos estágios. Os instrumentos podem incluir bónus de participação, subsídios salariais/de formação, bolsas de formação de mentores, subsídios de mobilidade e transporte, investimentos em acessibilidade ou pacotes de apoio linguístico para grupos sub-representados. O ponto crítico é que o financiamento deve estar ligado a uma qualidade de inclusão demonstrável (ambientes seguros, capacidade de mentoria, acomodações razoáveis), para que os recursos impulsionem mudanças estruturais, em vez de apenas aumentar o número de colocações.

Um segundo pilar é o reforço regulamentar e as salvaguardas baseadas em direitos. Os regulamentos nacionais e regionais que abrangem o EFP, os programas de aprendizagem, a aprendizagem de adultos e as vias de transição devem exigir explicitamente proteções contra a discriminação, normas de acessibilidade, adaptações razoáveis e mecanismos de reclamação fiáveis. A incorporação destas salvaguardas reduz a dependência da boa vontade informal e garante uma proteção previsível dos direitos dos alunos e aprendizes em todos os contextos, em conformidade com os critérios-quadro da EFQEA.

Uma terceira prioridade é a recolha de dados sobre equidade ao nível do sistema e a elaboração de relatórios transparentes. As lacunas em matéria de inclusão permanecem invisíveis, a menos que sejam medidas. Os decisores políticos devem recolher e publicar dados desagregados por género, deficiência, migração/minorias, estatuto socioeconómico e região/ruralidade. Os indicadores relacionados com a inclusão do EQAVET oferecem uma estrutura europeia pronta a utilizar para monitorizar a participação, a conclusão, a colocação e o sucesso dos grupos desfavorecidos. A divulgação pública de relatórios reforça a responsabilização e apoia reformas baseadas em evidências, destacando se as políticas estão a colmatar lacunas ou a ampliá-las involuntariamente.

Por fim, os sistemas inclusivos dependem da coordenação intersetorial e do apoio abrangente. Muitas barreiras à aprendizagem não são apenas «problemas de educação»: a pobreza, a insegurança habitacional, as necessidades de acesso das pessoas com deficiência, as lacunas linguísticas, as tensões de saúde mental, o isolamento rural e a discriminação atravessam os domínios políticos. As autoridades devem institucionalizar a cooperação entre organismos de educação/EFP, serviços de emprego, agências de assistência social e juventude, serviços de apoio a pessoas com deficiência e migrantes e atores de desenvolvimento regional/local. Isto permite pacotes de apoio coerentes — mentoria, aconselhamento, transporte, cuidados infantis, aulas de línguas, alojamento — para acompanhar os alunos nas transições entre a escola, a

formação, o local de trabalho e o emprego, garantindo que as transições ecológicas e digitais sejam socialmente justas.

Em suma, as autoridades públicas são responsáveis por garantir que a inclusão esteja incorporada na conceção, financiamento, regulamentação, monitorização e funcionamento intersetorial dos sistemas de educação e formação. Os programas de aprendizagem são um caminho vital dentro desse ecossistema, mas a tarefa política é mais ampla: reduzir a desigualdade na aprendizagem ao longo da vida para que nenhum aluno seja deixado para trás.

Parceiros sociais/organismos setoriais

Os parceiros sociais e os organismos setoriais (federações patronais, câmaras, sindicatos, associações profissionais, conselhos setoriais) estão estruturalmente posicionados para impulsionar a inclusão, porque definem as *regras do setor*, influenciam as normas no local de trabalho e prestam serviços coordenados que as PME individuais não podem prestar sozinhas. A política de aprendizagem da UE reconhece explicitamente este papel. O Quadro Europeu para a Qualidade e a Eficácia da Aprendizagem (EFQEA) foi desenvolvido com um forte contributo dos parceiros sociais e prevê que a aprendizagem seja regida através da cooperação entre empregadores, sindicatos, prestadores de EFP e autoridades. Da mesma forma, a renovada Aliança Europeia para a Aprendizagem (EAfA) coloca os parceiros sociais no centro das coligações nacionais, dos compromissos setoriais e do apoio às PME para uma aprendizagem inclusiva, incluindo a igualdade de género e a inclusão social. A recente análise política do Cedefop sobre os sistemas de aprendizagem identifica o diálogo social como um motor fundamental da qualidade e da inclusão, uma vez que garante normas partilhadas, interesses equilibrados e a apropriação das reformas por todo o setor.

Os acordos coletivos e as normas setoriais são uma das alavancas mais poderosas à disposição dos parceiros sociais. Em setores com elevada densidade de PME, como a construção e os ofícios relacionados com o habitat, os acordos coletivos podem estabelecer requisitos mínimos para a remuneração dos aprendizes, condições de mentoria, segurança no trabalho e salvaguardas contra a discriminação, estabelecendo uma base previsível para a qualidade e a inclusão em todos os locais de trabalho. A EFQEA salienta que a aprendizagem de qualidade requer condições de trabalho justas, proteção social e definições claras de funções; os acordos setoriais são um mecanismo prático para garantir que estas condições não sejam deixadas à boa vontade voluntária. A investigação sobre os parceiros sociais da construção civil também mostra que, quando os organismos setoriais tornam explícitos os requisitos de igualdade nos acordos e normas, a inclusão no local de trabalho melhora de forma mais consistente do que através de

iniciativas isoladas das empresas. Os acordos setoriais também podem reconhecer as cargas de trabalho dos mentores/tutores, apoiando as PME através da formalização da alocação de tempo e das expectativas de competência para os formadores no local de trabalho — uma questão repetidamente destacada nas evidências da UE como um obstáculo à capacidade de aprendizagem das PME.

As campanhas setoriais e as ações conjuntas de sensibilização são uma segunda função essencial. A segregação profissional e a fraca atratividade das carreiras no setor da habitação/construção para as mulheres e os grupos sub-representados continuam a ser elevadas em toda a Europa. A investigação da UE e do setor aponta para a necessidade de campanhas de visibilidade coordenadas, porque as PME individuais raramente têm o alcance ou a credibilidade para desafiar os estereótipos por si próprias. Iniciativas como *Women Can Build* e FEMCON mostram que as campanhas a nível setorial que combinam modelos a seguir, ferramentas de orientação e envolvimento dos empregadores podem reduzir a segregação e incentivar as mulheres a ingressarem em programas de aprendizagem na construção e no habitat. O roteiro da EAfA para 2025 também destaca as campanhas e comunicações setoriais como instrumentos essenciais para alargar a participação em programas de aprendizagem nas transições prioritárias da Europa.

O apoio às redes de PME é a terceira área em que os parceiros sociais acrescentam um valor decisivo. Os dados da UE (Cedefop/OCDE) mostram que as PME têm mais dificuldades com a capacidade de mentoria, o know-how em matéria de inclusão e os encargos administrativos. Os organismos setoriais podem responder através de *serviços partilhados* que reduzem estas limitações: formação conjunta de mentores, kits de ferramentas práticas de inclusão, linhas de apoio para adaptações razoáveis, mediação conjunta para colocações e comunidades de aprendizagem entre pares. Isto está em consonância com o apelo da EAfA à criação de coligações setoriais que apoiem ativamente as PME e reforcem os compromissos de inclusão nos percursos de aprendizagem. Quando as redes de PME são apoiadas a nível setorial, as práticas inclusivas tornam-se escaláveis e consistentes, em vez de fragmentadas.

ANEXOS

Anexo 1. Glossário de termos-chave (A–Z)

1. **Acessibilidade**

A medida em que os ambientes, serviços, informações e oportunidades de aprendizagem podem ser utilizados por todas as pessoas, incluindo pessoas com deficiência, em igualdade de condições com as outras.

Nota: Abrange a acessibilidade física, digital, comunicacional e social.

2. **Aprendiz**

Um aluno inscrito num programa de aprendizagem que adquire competências profissionais através de formação no local de trabalho e de EFP baseada na escola.

3. **Aprendizagem**

Um percurso formal de «aprendizagem e trabalho» que combina formação no local de trabalho com EFP escolar e conduz a uma qualificação reconhecida.

4. **Contrato de aprendizagem**

Um acordo formal entre um aprendiz, um empregador e, muitas vezes, um prestador de EFP, que define direitos, responsabilidades, conteúdo de aprendizagem, duração e condições de trabalho.

5. **Preconceito (preconceito inconsciente)**

Atitudes implícitas ou estereótipos que afetam as decisões e o comportamento, muitas vezes sem consciência, e podem levar a um tratamento desigual.

6. **Taxa de conclusão**

A proporção de aprendizes que concluem com sucesso o programa de aprendizagem dentro do prazo previsto.

Nota: É melhor monitorizar por grupo (por exemplo, género, deficiência, origem migratória).

7. **Discriminação**

Tratamento injusto ou preconceituoso de indivíduos ou grupos com base em

características pessoais, tais como género, deficiência, origem étnica, religião/crença, idade, estatuto migratório ou orientação sexual.

8. DigComp

O Quadro Europeu de Competências Digitais que define as competências digitais essenciais para a aprendizagem, o trabalho e a participação na sociedade.

9. EFP dual

Um modelo de EFP em que a aprendizagem é partilhada entre um prestador de EFP e um empregador, muitas vezes através de acordos de aprendizagem.

10. Abandono precoce da educação e formação (ELET)

Abandono da educação ou formação com, no máximo, o diploma do ensino secundário inferior e sem continuação da aprendizagem.

Nota: Utilizado como indicador-chave das disparidades em matéria de inclusão e retenção.

11. EQAVET

O Quadro de Referência Europeu para a Garantia da Qualidade no EFP, que apoia a melhoria contínua através do planeamento, implementação, avaliação e revisão.

12. Equidade

Acesso, apoio e resultados justos com base em diferentes necessidades e pontos de partida, em vez de tratamento idêntico.

13. Orientação sensível ao género

Orientação profissional e comunicação que evita ativamente estereótipos e apoia a participação igualitária em todos os campos profissionais.

14. GreenComp

O Quadro Europeu de Competências em Sustentabilidade que define conhecimentos, competências e atitudes para a sustentabilidade e a transição ecológica.

15. Inclusão

A criação de condições que permitam a todas as pessoas, independentemente da

sua origem ou características, participar plenamente na aprendizagem e na sociedade.

16. Auditoria de inclusão

Uma revisão estruturada de políticas, ambientes e resultados para identificar riscos de exclusão e necessidades de melhoria.

17. Interseccionalidade

Reconhecimento de que as desvantagens podem sobrepor-se (por exemplo, género + deficiência + ruralidade), criando barreiras agravadas.

18. Indicadores-chave de desempenho (KPI)

Indicadores mensuráveis usados para acompanhar o progresso em direção às metas (por exemplo, participação, retenção, conclusão, resultados de emprego).

Nota: Os KPIs de inclusão devem ser desagregados por grupo de alunos.

19. Alunos com menos oportunidades

Indivíduos que enfrentam barreiras estruturais ao acesso ou participação na educação/formação (por exemplo, deficiência, origem migratória, baixo estatuto socioeconómico, residência rural, segregação de género, abandono escolar precoce).

20. Mentor/tutor no local de trabalho

Uma pessoa com formação na empresa que orienta e apoia a aprendizagem, integração e bem-estar do aprendiz.

21. Monitorização e avaliação (M&A)

Recolha e análise sistemáticas de dados para avaliar o progresso, os resultados e a qualidade, e para orientar a melhoria.

22. NEET

Jovens que não estão empregados, nem a estudar, nem em formação.

23. Política de não discriminação

Política formal que garante a igualdade de tratamento e a prevenção da exclusão em todas as características protegidas na educação e nos locais de trabalho.

24. Acomodação razoável

Ajustes necessários e adequados para permitir a participação igualitária de pessoas com deficiência, sem impor encargos desproporcionais.

25. Retenção

A capacidade de um sistema ou programa manter os aprendizes envolvidos até a conclusão.

Nota: Frequentemente reforçada através de serviços de mentoria e apoio.

26. Divisão rural/urbana

Acesso desigual a serviços e oportunidades entre áreas rurais e urbanas, afetando a participação na educação e nos programas de aprendizagem.

27. Autoexclusão

Quando os indivíduos não se candidatam ou desistem de oportunidades devido a barreiras percebidas, baixa confiança ou falta de informação.

28. PME (Pequenas e Médias Empresas)

Empresa com dimensão e recursos limitados em comparação com as grandes empresas; frequentemente, principal entidade promotora de programas de aprendizagem na Europa.

29. Design Universal para a Aprendizagem (UDL)

Uma abordagem ao currículo e à conceção do ensino que proporciona múltiplas formas de envolvimento, representação e expressão para que todos os alunos possam ter sucesso.

30. Aprendizagem Baseada no Trabalho (WBL)

Aprendizagem que ocorre em ambientes de trabalho reais como parte da educação ou formação formal.

Anexo 2: Quadro de revisão e ferramenta de autoavaliação

Objetivo: Ajudar os prestadores de EFP e as empresas a analisar conjuntamente o grau de inclusão dos seus percursos de aprendizagem, identificar lacunas e priorizar melhorias.

Instruções de utilização

Quem deve utilizar esta ferramenta

- **Prestadores de EFP:** diretores, coordenadores de aprendizagem, pessoal de orientação, pessoal de apoio, professores/formadores.
- **Empresas/PME:** RH ou gestão, formadores/mentores internos, tutores no local de trabalho, supervisores.
- **Equipas conjuntas:** grupos mistos de prestadores e empresas são fortemente encorajados para uma reflexão partilhada.

Quando utilizar

- Revisão anual da inclusão (recomendado).
- Antes de uma nova admissão/coorte para verificar a preparação.
- Após a conclusão da coorte, para avaliar os resultados e atualizar a prática.
- Após qualquer mudança significativa (reforma curricular, novos parceiros empresariais, atualizações de políticas).

Como funciona a pontuação

- Para cada indicador, concorde com uma pontuação de 0 a 3 com base em evidências:
 - 0 = Não implementado
 - 1 = Parcialmente implementado/ad hoc
 - 2 = Implementado, mas inconsistente
 - 3 = Totalmente implementado e sistemático
- Adicione breves evidências/exemplos (documentos, procedimentos, dados, práticas observadas).
- Pontue cada domínio e calcule o total do domínio.
- Selecione áreas prioritárias para ação no Anexo 3.

Como interpretar os resultados

- Média de 0–1 por domínio: melhoria urgente necessária.
- Média de ~2: base promissora, mas desigual.
- Média de ~3: prática inclusiva forte, foco na sustentabilidade e expansão.

Tabela de autoavaliação

Como preencher: Para cada indicador, atribua uma pontuação de 0–3 e registe as evidências. São necessárias evidências para pontuações de 2–3.

Domínio 1: Acesso e recrutamento

Indicador (“Temos...”)	Pontuação (0–3)	Provas/exemplos
1. Utilizamos critérios de seleção transparentes e baseados na competência (não em redes informais).		
2. Os materiais de recrutamento/entrevistas evitam linguagem sexista, tendenciosa ou excludente.		
3. Consideramos a motivação/potencial através de entrevistas estruturadas ou tarefas práticas, e não apenas as notas.		
4. Fornecemos informações claras e em linguagem simples sobre percursos, elegibilidade e prazos.		
5. Oferecemos apoio à candidatura em formatos acessíveis e idiomas relevantes.		
6. Os funcionários envolvidos no recrutamento/orientação recebem formação sobre seleção consciente do preconceito.		
7. Monitorizamos os resultados do recrutamento por variáveis-chave de inclusão (género, deficiência, origem migrante, estatuto socioeconómico, origem rural/periférica).		

Domínio 2: Concepção de aprendizagem inclusiva

Indicador (“Temos...”)	Pontuação (0–3)	Evidências/exemplos
1. A inclusão está incorporada como um princípio curricular fundamental em todo o percurso de aprendizagem.		
2. O ensino e a avaliação são adaptados a diversos pontos de partida (ritmo flexível, múltiplas vias).		
3. Os materiais didáticos são acessíveis por padrão (acessibilidade digital, compatibilidade com tecnologias assistivas, fácil leitura/visualização).		

Indicador (“Temos...”)	Pontuação (0–3)	Evidências/exemplos
4. Integramos competências ecológicas e digitais de forma inclusiva, sem criar novas barreiras.		
5. Os resultados da aprendizagem refletem percursos de progressão diversos, mantendo padrões comuns.		

Domínio 3: Serviços de apoio e retenção

Indicador (“Temos...”)	Pontuação (0–3)	Evidências/exemplos
1. Os aprendizes com menos oportunidades recebem apoio/orientação estruturada.		
2. Temos mecanismos de alerta precoce para desmotivação (assiduidade, progresso, problemas no local de trabalho).		
3. Oferecemos ou encaminhamos para apoio psicossocial/bem-estar quando necessário.		
4. Apoiamos o desenvolvimento linguístico ou de aprendizagem dos aprendizes que precisam.		
5. O apoio é coordenado entre o prestador de EFP e a empresa ao longo do estágio.		

Domínio 4: Condições de aprendizagem no local de trabalho (empresas/PME)

Indicador («Temos...»)	Pontuação (0–3)	Evidências/exemplos
1. Todos os aprendizes recebem uma integração/indução estruturada (funções, direitos, segurança, plano de aprendizagem).		

Indicador («Temos...»)	Pontuação (0–3)	Evidências/exemplos
2. As tarefas de trabalho seguem uma progressão planeada alinhada com os resultados de aprendizagem (não apenas com as necessidades de produção).		
3. Damos feedback regular e coaching de desempenho aos aprendizes.		
4. As tarefas de trabalho e a supervisão são adaptadas às necessidades dos alunos, quando necessário.		
5. A formação em saúde e segurança é acessível a todos os aprendizes.		
6. Os aprendizes sentem-se seguros para levantar questões sem receio de retaliação.		

Domínio 5: Salvaguardas de igualdade e não discriminação

Indicador (“Temos...”)	Pontuação (0–3)	Evidências/exemplos
1. Temos uma política clara de não discriminação/igualdade de tratamento aplicada aos aprendizes.		
2. As políticas são comunicadas de forma clara aos funcionários, mentores e aprendizes.		
3. Os mecanismos de denúncia/reclamação são confidenciais e confiáveis.		
4. Os procedimentos de tolerância zero para assédio/intimidação são comunicados e aplicados.		
5. As cláusulas de igualdade estão incluídas em todos os acordos entre prestadores e empresas.		

Domínio 6: Competências do formador/tutor

Indicador (“Temos...”)	Pontuação (0–3)	Evidências/exemplos
1. Os formadores/professores recebem formação regular sobre pedagogia inclusiva e avaliação sensível à diversidade.		
2. Os mentores/tutores no local de trabalho recebem formação em supervisão inclusiva (género, interculturalidade, noções básicas sobre deficiência).		
3. Os coordenadores de WBL recebem formação em práticas interculturais e inclusão de deficientes.		
4. Os funcionários recebem formação sobre inclusão de deficientes e adaptações razoáveis.		
5. Existe formação conjunta para formadores/mentores de prestadores de serviços e empresas.		

Domínio 7: Sistemas de monitorização e feedback

Indicador (“Temos...”)	Pontuação (0–3)	Evidências/exemplos
1. Acompanhamos os KPIs de equidade (entrada, retenção, conclusão, transições/resultados).		
2. Os dados são desagregados por variáveis-chave de inclusão.		
3. O feedback dos aprendizes é recolhido na entrada, no meio do percurso e na saída.		
4. Usamos o feedback para ajustar a prática (documentado «você disse/nós fizemos»).		
5. As auditorias/revisões de inclusão são realizadas regularmente e documentadas.		

Domínio 8: Parceria e coordenação

Indicador («Temos...»)	Pontuação (0–3)	Evidências/exemplos
1. As funções do prestador e da empresa em matéria de inclusão são formalmente definidas.		
2. Participamos em revisões tripartidas (aprendiz-empresa-prestador).		
3. Partilhamos dados sobre inclusão e analisamos os resultados em conjunto.		
4. Coordenamos com serviços externos (juventude, deficiência, migrantes, apoio social) quando relevante.		
5. As expectativas de inclusão fazem parte da seleção de parceiros.		
6. Planos de melhoria conjuntos são desenvolvidos, acompanhados e analisados.		

Página de resumo (a preencher após a pontuação)

Totais do domínio

Domínio	Pontuação total	Pontuação média	Nível de prioridade (Alto/Médio/Baixo)
1. Acesso e recrutamento			
2. Concepção de aprendizagem inclusiva			
3. Serviços de apoio e retenção			
4. Condições de aprendizagem no local de trabalho			
5. Salvaguardas de igualdade e não discriminação			
6. Competências dos formadores/tutores			
7. Sistemas de monitorização e feedback			
8. Parceria e coordenação			

Áreas prioritárias de ação (máximo 3–5)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Anexo 3: Plano de ação inclusivo

Orientações para o plano de ação inclusivo

Objetivo

Este modelo de Plano de Ação Inclusivo apoia os prestadores de EFP, os intermediários de WBL e as empresas/PME a traduzir os resultados do Anexo 2 (Autoavaliação) em **melhorias concretas e mensuráveis**. Foi concebido para utilização conjunta por prestadores e empresas e segue um ciclo de melhoria contínua da qualidade (Planejar-Implementar-Avaliar-Revisar).

Instruções de utilização

Passo 1 — Selecione os domínios prioritários (do Anexo 2).

Após pontuar o Anexo 2, identifique **3 a 5 áreas prioritárias** em que a pontuação média é baixa (0-1) ou irregular (~2). As prioridades devem refletir tanto as lacunas de acesso (quem entra) como as lacunas de resultados (quem conclui e progride).

Passo 2 — Defina objetivos SMART.

Para cada área prioritária, escreva **uma meta clara** que seja:

- **Específica** (o que mudará, para quem),
- **Mensurável** (ligada a indicadores),
- **Alcançável** (dentro da sua capacidade/recursos),
- **Relevante** (para inclusão em programas de aprendizagem),
- **Limitada no tempo** (com um prazo).

Exemplo: «Aumentar a participação das mulheres nos programas de aprendizagem da Habitat de 8% para 15% até maio de 2027.»

Passo 3 — Acordar ações e responsabilidades.

Cada objetivo deve incluir **2 a 5 ações**. As ações devem especificar:

- **o que será feito**,
- **por quem** (função/organização nomeada),
- **com quais parceiros**,
- **quais recursos são necessários** (se houver).

As ações devem abranger diferentes fases, quando necessário (recrutamento, conceção da aprendizagem, mentoria, adaptações, monitorização).

Etapa 4 — Defina o cronograma e os marcos.

Indique as datas de início/fim e marcos curtos (por exemplo, «formação de mentores ministrada até ao mês X»). Os planos devem normalmente abranger **12 a 18 meses**, com pontos de verificação mais curtos.

Passo 5 — Definir KPIs e fontes de evidência.

Cada ação deve incluir pelo menos **um KPI** e um método de verificação. Os KPIs devem ser preferencialmente **desagregados** (género, deficiência, origem migrante, estatuto socioeconómico, localização rural/periférica).

Passo 6 — Rever e atualizar anualmente.

Reveja o progresso pelo menos uma vez por ano, utilizando novamente o Anexo 2 para medir a melhoria. Atualize as metas/ações com base nas evidências e no feedback dos aprendizes.

Modelo de Plano de Ação Inclusivo

Título do plano: _____

Ecossistema de competências / País / Região: _____

Organização líder: _____ **Parceiro(s):** _____

Data de elaboração: ____ / ____ / ____ **Ciclo abrangido:** (por exemplo, 2026–2027)

Elaborado por (nomes/funções): _____

Domínios prioritários (do Anexo 2):

- D1 Acesso e recrutamento
- D2 Concepção de aprendizagem inclusiva
- D3 Apoio e retenção
- D4 Condições de aprendizagem no local de trabalho
- D5 Igualdade e não discriminação
- D6 Competências do formador/tutor
- D7 Monitorização e feedback
- D8 Parceria e coordenação

Domínio prioritário	Objetivo (SMART)	Ações (O que será feito?)	Responsável (Função/Organização)	Cronograma (Início–Fim)	KPI(s)/Meta	Evidências / Fonte dos dados	Status / Notas
Por exemplo, Domínio 1	Objetivo 1: _____	Ação 1.1 _____	_____	/ - /	KPI: _____ Meta: _____	por exemplo, registos de recrutamento; dados desagregados	<input type="checkbox"/> Planeado <input type="checkbox"/> Em curso <input type="checkbox"/> Concluído
		Ação 1.2 _____	_____	/ - /	KPI: _____ Meta: _____	por exemplo, inquérito; registos de orientação	<input type="checkbox"/> Planeado <input type="checkbox"/> Em curso <input type="checkbox"/> Concluído
		Ação 1.3 _____	_____	/ - /	KPI: _____ Meta: _____	por exemplo, dados de admissão; relatórios dos mentores	<input type="checkbox"/> Planeado <input type="checkbox"/> Em curso <input type="checkbox"/> Concluído
por exemplo, Domínio 4	Objetivo 2: _____	Ação 2.1 _____	_____	/ - /	KPI: _____ Meta: _____	Por exemplo, lista de verificação de integração;	<input type="checkbox"/> Planeado <input type="checkbox"/> Em andamento <input type="checkbox"/> Concluído

						feedback do estagiário	
		Ação 2.2 _____	_____	/ - /	KPI: _____ Meta: _____	por exemplo, taxas de retenção; registos de reclamações	<input type="checkbox"/> Planeado <input type="checkbox"/> Em curso <input type="checkbox"/> Concluído
por exemplo, Domínio 7	Objetivo 3: _____	Ação 3.1 _____	_____	/ - /	KPI: _____ Meta: _____	por exemplo, painel de KPI; verificações intercalares	<input type="checkbox"/> Planeado <input type="checkbox"/> Em andamento <input type="checkbox"/> Concluído
		Ação 3.2 _____	_____	/ - /	KPI: _____ Meta: _____	por exemplo, painel de KPI; verificações intercalares	<input type="checkbox"/> Planeado <input type="checkbox"/> Em andamento <input type="checkbox"/> Concluído

Anexo 4: Banco de Boas Práticas em Inclusão Social através da WBL

O projeto HABITABLE hospeda um **Banco de Boas Práticas** no Centro Online DUAL (espaço «WBL para Todos»). Reúne exemplos selecionados dos Estados-Membros da UE e dos países parceiros que demonstram abordagens eficazes à inclusão, diversidade, equidade e não discriminação na WBL e no EFP dual. As partes interessadas podem utilizá-lo como referência prática na elaboração de medidas de aprendizagem inclusivas e planos de ação.

Link de acesso: <https://habitable-cove.eu/dual-online-centre/wbl-for-all-space/bank-of-good-practices-in-social-inclusion-through-wbl/>

Bibliografia

1. Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union.
2. Billett, S. (2020). *Learning through health care work: Premises, contributions and practices*. Springer.
3. Billett, S. (2020). *Learning through work: Workplace affordances and individual engagement*. Springer.
4. Billett, S. (2020). *Learning through work: Workplace participatory practices*. Springer.
5. BOE. (2022). *Ley Orgánica 3/2022, de ordenación e integración de la Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado.
6. BusinessEurope. (2018). *A European framework for quality and effective apprenticeships*.
7. BusinessEurope. (2018). *A European framework for quality and effective apprenticeships*.
8. Cáritas Portuguesa. (2025). *Pobreza e exclusão social em Portugal*.
9. Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.
10. Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use (EUR 28558 EN)*. Publications Office of the European Union.
11. Cedefop. (2017). *Tackling early leaving from vocational education and training: A VET toolkit for tackling early leaving*. Publications Office of the European Union.
12. Cedefop. (2019). *Apprenticeship governance and the involvement of social partners: A comparative overview*. Publications Office of the European Union.
13. Cedefop. (2020). *Leaving education early: Putting vocational education and training centre stage*. Publications Office of the European Union.
14. Cedefop. (2020). *Making apprenticeships work for small and medium-sized enterprises (SMEs): What works*. Publications Office of the European Union.
15. Cedefop. (2020). *Apprenticeships for migrants and refugees: A toolbox for supporting inclusion*. Publications Office of the European Union.
16. Cedefop. (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995–2035: Scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Publications Office of the European Union.

17. Cedefop. (2021). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways*. Publications Office of the European Union.
18. Cedefop. (2021). *Apprenticeship schemes in Europe: A cross-country database and comparative overview*. Publications Office of the European Union.
19. Cedefop. (2022). *The digitalisation of vocational education and training: Opportunities and challenges*. Publications Office of the European Union.
20. Cedefop. (2022). *The future of vocational education and training in Europe: Skills and competences for the digital and green transition*. Publications Office of the European Union.
21. Cedefop. (2023). *The skills and labour market for the green transition*. Publications Office of the European Union.
22. Cedefop. (2023). *Making apprenticeships work for SMEs: Challenges and policy solutions*. Publications Office of the European Union.
23. Cedefop. (2023). *Apprenticeships in Europe and the European Framework for Quality and Effective Apprenticeships (EFQEA): Developments since 2018*. Publications Office of the European Union.
24. Cedefop. (2024). *Social dialogue: A key driver shaping Europe's apprenticeship systems*. European Centre for the Development of Vocational Training.
25. Cedefop. (2025). *Incentives for apprenticeships: Policy approaches to support participation and inclusion (Policy learning brief)*. Publications Office of the European Union.
26. Cedefop, & European Training Foundation. (2021). *Apprenticeship review: Supporting inclusive and quality work-based learning*. Publications Office of the European Union.
27. Cedefop, & European Training Foundation. (2021). *The European quality assurance reference framework for VET (EQAVET): Supporting quality and inclusion in vocational education and training*. Publications Office of the European Union.
28. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2018). *Estratégia nacional para a igualdade e a não discriminação 2018–2030: “Portugal + Igual”*.
29. Conselho de Ministros. (2023). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2023, de 14 de julho: Aprova a 9.ª geração do Programa Escolhas (2023–2026). Diário da República*.
30. Council of the European Union. (2009). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (EQAVET) (2009/C 155/01). Official Journal of the European Union*.

31. Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 15 March 2018 on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships (2018/C 153/01). Official Journal of the European Union.*
32. Council of the European Union. (2018). *Council recommendation of 15 March 2018 on a European framework for quality and effective apprenticeships (2018/C 153/01). Official Journal of the European Union.*
33. Council of the European Union. (2020). *Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience (2020/C 417/01). Official Journal of the European Union.*
34. Council of the European Union. (2020). *Council recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience (2020/C 417/01). Official Journal of the European Union.* education.ec.europa.eu
35. Council of the European Union. (2024). *Council Recommendation on “Europe on the Move – Learning Mobility Opportunities for All” (C/2024/3364). Official Journal of the European Union.*
36. Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
37. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129, 3179–3188.
38. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129, 2928–2943.
39. DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2025). *Estatísticas da educação 2023/2024 – Ensino secundário: Cursos profissionais por área de educação e formação, sexo e região*. Ministério da Educação.
40. EIGE. (2022). *Gender segregation in education, training and the labour market*. European Institute for Gender Equality.
41. Employment, Social Affairs and Inclusion – European Commission. (2024). *Guidance on reasonable accommodation and accessibility for employers*. European Commission.
42. EQAVET Secretariat. (2019). *EQAVET framework: Indicative descriptors and indicators*. European Commission.
43. EQAVET Secretariat. (2022). *European quality assurance reference framework for VET: Implementation update*. European Commission.
44. Eurofound. (2021). *Living and working in Europe 2021*. Publications Office of the European Union.

45. Eurofound. (2021). *Working conditions and sustainable work in construction*. Publications Office of the European Union.
46. Eurofound. (2021). *Working conditions and sustainable work in construction: Challenges for retention and inclusion*. Publications Office of the European Union.
47. Eurofound. (2021). *Youth in Europe: NEETs, pathways to work and the role of apprenticeships*. Publications Office of the European Union. h
48. Eurofound. (2021). *Apprenticeships and work-based learning in Europe: Policy trends and challenges*. Publications Office of the European Union.
49. Eurofound. (2022). *Social inclusion and access to apprenticeships: Evidence review*. Publications Office of the European Union.
50. Eurostat. (2022). *Disability employment statistics (EU-SILC) [Data set]*. European Commission.
51. Eurostat. (2023). *Labour force survey: Women in construction and craft occupations*. European Commission.
52. Eurostat. (2023). *Employment in construction by sex (EU-LFS) [Data set]*. European Commission.
53. Eurostat. (2023). *Urban–rural differences in education, training participation and access [Data set]*. European Commission.
54. Eurostat. (2025). *Early leavers from education and training (EU-LFS), 2024 results*. European Commission.
55. Eurostat. (2025). *Early leavers from education and training (ELET), EU-27, 2024 [Dataset]*. Eurostat Database.
56. Eurostat. (2025). *Early leavers from education and training by disability status, EU-27 [Dataset]*. Eurostat Database.
57. Eurostat. (2025). *NEET rate by sex and age group, EU-27, 2023 [Dataset]*. Eurostat Database.
58. Eurostat. (2025). *Employment by sex, occupation and economic activity: Construction sector, EU-27, 2023–2024 [Dataset]*. Eurostat Database.
59. European Builders Confederation. (2023). *Construction industry in Europe: Key figures and SME structure*. EBC.
60. European Builders Confederation. (2024). *Construction sector outlook and SME policy priorities in Europe*. European Builders Confederation.
61. European Commission. (2017). *European Pillar of Social Rights (Proclaimed 17 November 2017)*. Publications Office of the European Union. eur-lex.europa.eu+1
62. European Commission. (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Publications Office of the European Union.

63. European Commission. (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Publications Office of the European Union.
64. European Commission. (2020). *Evaluation of the 2015–2020 VET policy reform agenda*. European Commission.
65. European Commission. (2020). *EU gender equality strategy 2020–2025*. European Commission.
66. European Commission. (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. European Commission.
67. European Commission. (2020). *A European framework for quality and effective apprenticeships: Implementation report*. Publications Office of the European Union.
68. European Commission. (2021). *Union of equality: Strategy for the rights of persons with disabilities 2021–2030*. European Commission.
69. European Commission. (2022). *The European Green Deal and skills for the green transition*. European Commission.
70. European Commission. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework (EUR 30955 EN)*. Publications Office of the European Union.
71. European Commission. (2022, February 8). *Pact for Skills: Commission facilitates upskilling and reskilling of workers in the construction ecosystem*. Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion.
72. European Commission. (2023). *Digital Education Action Plan 2021–2027: Progress report*. European Commission.
73. European Commission. (2023). *Education and Training Monitor 2023: Inclusive education and training in the European Semester*. Publications Office of the European Union.
74. European Commission. (2024). *EAfA action plan 2025*. European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion.
75. European Commission. (2024). *Implementation of the European Framework for Quality and Effective Apprenticeships: Progress and remaining gaps*. Publications Office of the European Union.
76. European Commission. (2025). *Human Capital Operational Programme (HCOP)*.
77. European Commission. (2025). *Press release: Union of Skills Strategy adopted*.
78. European Commission. (2025). *EU Platform of Diversity Charters: Facts and figures*. European Commission.
79. European Labour Authority. (2022). *Labour shortages and surpluses in Europe 2022 (EURES report)*. Publications Office of the European Union.

80. European Training Foundation. (2025). *Country fiche: Republic of Moldova 2024*. ETF.
81. European Training Foundation. (2025). *Country fiche: Republic of Moldova 2024*. European Training Foundation. gpseducation.oecd.org
82. Fuller, A., & Unwin, L. (2017). *Apprenticeship quality and social mobility: Theoretical and empirical perspectives*. Routledge.
83. Fuller, A., & Unwin, L. (2017). Apprenticeship quality and social mobility: The role of inclusive learning environments. In *The SAGE handbook of youth work practice*. SAGE.
84. Fuller, A., & Unwin, L. (2017). *Apprenticeship and the concept of expansive learning environments*. Routledge.
85. Government of the Republic of Moldova. (2022). *Programul pentru susținerea populației de etnie romă (2022–2025)*. Guvernul RM.
86. Government of the Republic of Moldova. (2025). *Programul național de integrare a străinilor (2025–2027)*. Ministerul Afacerilor Interne.
87. Government of the Republic of Moldova, & UNICEF. (2023). *Strategia Națională „Educația-2030”*. Ministerul Educației și Cercetării.
88. Heil, K. (2021). *Umsetzung von Inklusion in der Pflichtschule in Österreich, Italien und Finnland – ein internationaler Systemvergleich mittels Expertinneninterviews* (Master's thesis). University of Graz.
89. ILO. (2021). *Quality apprenticeships: Policy and practice for inclusive youth employment*. International Labour Organization.
90. International Labour Organization. (2021). *Toolkit for quality apprenticeships*. ILO.
91. International Labour Organization. (2021). *Quality apprenticeships for inclusive employment and social protection*. ILO.
92. Land Salzburg. (2024). *Salzburger Teilhabegesetz (S.THG)*. Land Salzburg.
93. Ministry of Education and Research of the Republic of Moldova. (2025). *Union of Skills Strategy*. Ministerul Educației și Cercetării.
94. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Real Decreto 659/2023, por el que se ordena el sistema de formación profesional*. Boletín Oficial del Estado.
95. Observatório da Deficiência e Direitos Humanos. (2025). *Relatório pessoas com deficiência em Portugal – Indicadores de direitos humanos 2024*. ODDH.
96. OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing.
97. OECD. (2018). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing.
98. OECD. (2020). *How immigrants fare in the labour market in Europe*. OECD Publishing.

99. OECD. (2020). *International migration outlook 2020*. OECD Publishing.
100. OECD. (2023). *Apprenticeships and inclusive work-based learning in the green and digital transition*. OECD Publishing.
101. OECD. (2023). *Building future-ready vocational education and training systems*. OECD Publishing.
102. OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.
103. OECD. (2024). *TALIS 2024 results (Volume I): Teachers and leaders in changing schools*. OECD Publishing.
104. OeAD Cooperation Office Moldova. (2023). *COOP-NET – Cooperation Networks of Centers of Excellence*. OeAD.
105. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing.
106. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *International migration outlook 2020*. OECD Publishing.
107. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Building future-ready vocational education and training systems*. OECD Publishing.
108. Regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações. (2007). *Diário da República* n.º 251/2007.
109. Resolução do Conselho de Ministros n.º 119/2021, de 31 de agosto. (2021). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 169.
110. Resolução do Conselho de Ministros n.º 140/2024, de 17 de outubro. (2024). *Diário da República*, 1.ª série.
111. Spain. (2022). *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado*.
112. U.S. Department of Commerce. (2016). *The benefits and costs of apprenticeships: A business perspective*. Office of the Chief Economist.
113. UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO Publishing.
114. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO.
115. UNICEF Moldova. (2022). *Campania „Învățăm împreună!”*. UNICEF Moldova.
116. World Economic Forum. (2023). *Global gender gap report 2023*. WEF.
117. World Economic Forum. (2023). *Global gender gap report 2023*. World Economic Forum.
118. World Green Building Council. (2021). *Building the workforce for a net-zero construction sector*. WorldGBC.

119. World Green Building Council. (2021). *Health, equity and resilience in green buildings: Evidence review*. WorldGBC.
120. World Green Building Council. (2021). *Annual report 2021*. WorldGBC.
121. World Green Building Council. (2021). *Bringing embodied carbon upfront: Coordinated action for the building and construction sector to tackle embodied carbon*. WorldGBC.